

Hochschule Magdeburg-Stendal
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts

Kinder als Akteure:

Vorstellungen von Agency in reformpädagogischen Konzepten am Beispiel der „Freien Schule Altmark“

Erstellt von: Carolin Heimann
Wilhelmsdorfer Straße 84
14776 Brandenburg
Carolin.Heimann@web.de

Matrikelnummer: 20132398
Telefon: 0152 / 289 717 53
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften
Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Dreke
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Klundt

Inhalt

Einleitung	3
1. Einführende Erläuterung	5
1.1. Die Bedeutung von Partizipation für das Agency Konzept	7
1.2. Reformpädagogik und ihre Sicht auf „Kinder als Akteure“	10
1.3. Institutionelle Strukturen: Regelschulen und Alternativschulen im Vergleich	13
2. Schüler als Akteure?	17
2.1. Partizipation als Kinderrecht – Die rechtliche Untermauerung der Akteurschaft in der Schule.....	17
2.2. Erwartungen und Wünsche an Schule.....	18
2.3. Partizipationsmöglichkeiten	19
2.4. Grenzen der Partizipation.....	21
2.5. Die Bedeutung der Partizipation für Kinder - Partizipation als Glücksindikator?.....	23
3. Praxisbeispiel: Das Schulkonzept der „Freien Schule Altmark“	25
3.1. Der Entstehungskontext und die Ideale Freier Schulen	25
3.2. Schulbeschreibung	26
3.3. Schulstruktur	27
3.3.1. Schlussfolgerungen und Ausblick für das weitere Vorgehen	28
3.3.2. Methodisches Vorgehen: Grounded Theory	28
3.3.3. Kodieren	29
3.3.4. Memos	31
3.3.5. Kategorien.....	31
3.3.6. Status des Datenmaterials	32
3.4. Die Analyse des Bildungskonzeptes	33
3.4.1. Die Stellung der Kinder als Akteure – Subjektorientierung	33
3.4.2. Schüler und Pädagogen - Verhältnis und Rollenverständnis	42
3.4.3. Die Verdeutlichung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Hinblick auf Freiheit	45
3.4.4. Die Bedeutung von Entwicklung und Bildung für die Akteurschaft	51
3.4.5. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft	54
3.4.6. Handlungsräume - Partizipation	56
4. Ausblick für weiterführende Forschungen	57

5. Kindheitswissenschaftliches Fazit.....	59
Danksagung.....	- 0 -
Literaturverzeichnis	- 1 -
I. Anhangverzeichnis	- 8 -
Anlage 1: Deckblatt	- 8 -
Anlage 2: Selbständigkeitserklärung	- 9 -
Anlage 3: Auskunft zu Sanktionen	- 10 -
II. Abbildungsverzeichnis	- 11 -
III. Tabellenverzeichnis	- 16 -

Einleitung

Schon seit langer Zeit gibt es ein Diskurs zu den Schwächen des vorherrschenden Bildungssystems. Dokumentationen wie „Alphabet“, „Eine Schule für alle“ und „Treibhäuser der Zukunft“ verdeutlichen dies. In der gesellschaftskritischen Dokumentation „Alphabet“ heißt es zu Beginn: *„98 % der Kinder kommen hochbegabt zur Welt, nach der Schule sind es nur noch 2 %.“*¹ Sätze wie diese machen nachdenklich, da die Schule doch ein Ort sein sollte, der Begabung fördert. Eine weitere Aussage, die mich sehr berührte, kommt von der 15-jährigen Schülerin Yakamoz Karakurt: *„Jeder weiß, dass die Schule nicht das Leben ist, mein Leben aber ist die Schule, was heißt, dass da etwas falsch gelaufen sein muss.“*² Die Schule wird in dieser Aussage als etwas gesehen, das nicht das Leben sein sollte. Sie wird als etwas Negatives wahrgenommen, das die Teilnahme am Leben behindert. Dies könnte auf Grund einer eingeschränkten Akteurschaft (Agency) sein.³ Ersichtlich wird diese Einschränkung auch in einer aktuellen Studie zur Schulzufriedenheit. In der über die Hälfte der Schüler Änderungswünsche für die Schule äußerten, welche sich auf die Themen Unterrichts- und Schulgestaltung sowie die Zeitstruktur bezogen.⁴ Diese vermehrten Wünsche nach Veränderung zeigen auf, dass Kinder bisher zu wenig in Schulplanungen einbezogen wurden. In diesem Zusammenhang soll noch erwähnt werden, dass in dieser Studie auch ein starker Anstieg von Unzufriedenheit von der zweiten bis zur neunten Klasse ermittelt werden konnte.⁵

Die „Freie Schule Altmark“ (FSA) hingegen versucht das Gegenteil zu sein. Sie bezeichnet sich selbst als „Lebensschule“, also als lebensbejahend beziehungsweise in Verbindung mit dem Leben stehend. Umzusetzen versucht sie dies mit einem Konzept, das besondere Schwerpunkte auf Freiheit, Geborgenheit und Selbstbildung setzt. Auf der Suche nach einer ressourcenorientierten und lebensbezogenen Schule hat sie mein Interesse zu einer tieferen Auseinandersetzung mit ihrem Bildungskonzept geweckt. Mein besonderes Interesse besteht darin herauszufinden, wie es um die freie Entfaltung sowie Begrenzungen von Handlungsräumen und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder im Konzept der FSA steht. Wie wird der Begriff der Freiheit im Schulkonzept interpretiert und welche Bedeutung nimmt Agency darin ein?

¹ Siehe Robinson, Ken, (2013) Vortrag: Unangepasstes Denken, In: Wagenhofer, Erwin, Alphabet (Dokumentarfilm), Österreich

² Siehe Karakurt, Yakamoz, (2013) , In: Wagenhofer, Erwin, Dokumentarfilm: Alphabet (Dokumentarfilm), Österreich

³ Agency beinhaltet Handlungsmöglichkeiten bzw. Beteiligung (Partizipation)

⁴ Vgl. Valtin, R., König, J., Darge, K. (2014), Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern Bildungsqualen, In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.), In: Kritische Einwüfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Springer Verlag, Springer Fachmedien Wiesbaden, S.63

⁵ Vgl. ebd., S.52-53

Durch die Analyse des pädagogischen Konzeptes können Schwachstellen sichtbar gemacht werden, die im Zusammenhang mit Agency stehen und Empfehlungen für eine Weiterentwicklung des Konzeptes gegeben werden. Neuerungen sind wichtig, damit Konzepte modern und tragfähig bleiben. Schulen müssen auf gesellschaftliche Veränderungen entsprechend reagieren und sollten daher eine reflektierte Auseinandersetzung mit aktuellen lebensweltbezogenen Thematiken ermöglichen. Nur durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Hinterfragung eines Konzeptes kann eine Lebensweltorientierung erreicht werden.

Anhand von Kategorien die in Verbindung mit Agency stehen, wird geschaut inwieweit diese Berücksichtigung findet. Im Folgenden wird auf die Gliederung der Arbeit eingegangen. Zu Beginn dieser Arbeit wird aus kindheitswissenschaftlicher Perspektive eine Annäherung an den Begriff der Agency vollzogen. Anschließend wird in Verbindung dazu auf die Bedeutung von Beteiligungsmöglichkeiten beziehungsweise auf die Grenzen der Akteurschaft in Bildungsprozessen näher erläutert.

Im zweiten Kapitel sollen die Sichtweisen von Grundschulern auf Schule gezeigt werden. Die Handlungsspielräume und Grenzen der Schüler als Akteure werden durch verschiedene Studien zum Ausdruck kommen. Da es im Rahmen der Arbeit nicht möglich war, selbst Befragungen durchzuführen, sollen die Stimmen der Kinder mit Hilfe der Schulstudien zum Ausdruck kommen.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Gründungskontext der FSA sowie seinem entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der pädagogischen Ideale. Darauf aufbauend werden reformpädagogische Vorbilder der Schule vorgestellt. Abschließend folgt eine Analyse des Schulkonzeptes, beginnend mit der Beschreibung der Grounded Theory. Sie dient als Analysemethode für das Konzept. Im nächsten Schritt werden die festgestellten Kategorien und ihre Bedeutung für das Konzept der Agency erläutert. Daran anknüpfend werden Überlegungen für anschließende empirische Forschungen in der FSA getätigt

Im Fazit wird aufgezeigt, inwieweit die Freie Schule Altmark eine Akteurschaft der Kinder ermöglicht.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung von männlicher und weiblicher Form verzichtet. Daher gibt es eine wechselnde Verwendung beider Formen.

1. Einführende Erläuterung

In dieser Arbeit wird Bezug genommen auf das Agency Konzept. Innerhalb des Agency Konzeptes findet eine kindheitswissenschaftliche Sichtweise Ausdruck, welche eine wichtige Rolle bei der Analyse des reformpädagogischen Konzepts der FSA einnimmt. Agency hat sich zu einem zentralen theoretischen Konzept der Kindheitswissenschaften entwickelt und steht für eine Wandlung der Kindheitsforschung hin zu einer Sichtweise, in der Kinder als Experten ihrer Lebenswelt sowie als soziale Akteure, deren Agency sich im Verhältnis mit anderen Akteuren ändert, wahrgenommen werden. In der Kindheitsforschung geht es darum *mit* Kindern zu forschen und *nicht über sie*.⁶ Die Diskussion um Agency steht auch in Verbindung mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Partizipation, die sich besonders durch die wachsende Wahrnehmung und Umsetzung des Kindes in der Gesellschaft abzeichnet, zum Beispiel in Form von Kinderrechten. Es ist ein vielschichtiger erziehungswissenschaftlich und primär soziologisch geprägter Begriff, der in seiner Komplexität in diesem Kapitel, aus kindheitswissenschaftlicher Sicht, verdeutlicht werden soll.

Die Wahrnehmung und Einbeziehung des Kindes in die Gesellschaft hat sich stetig gewandelt, was sich bisher auch durch die Entwicklung neuer kindheitswissenschaftlicher Konzepte zeigte. Um die sozialen Handlungsmöglichkeiten von Kindern sichtbar zu machen wird das Konzept „Agency“ verwendet, das zunächst mit Akteurschaft übersetzt wird.⁷

Das Bild vom Kind war in der Geschichte zunächst durch den Begriff des „becoming“ geprägt. Man sah es als inkompetentes Wesen, das ohne Vorkenntnisse kommt und sozialisiert werden muss, um in die Gesellschaft hineinzuwachsen zu können. Innerhalb dieses Konzeptes wird es jedoch als „being“, also seiend betrachtet.⁸ Es wird als kompetent und bereits in der Gesellschaft aktiv betrachtet, statt als unbeschriebenes Blatt.

Der Akteurstatus der Kinder darf jedoch nicht nur als seiend betrachtet werden, sondern sollte in seiner weit vielschichtigeren Wirkung auf die Gesellschaft auch als „doing“, tätig seiend, wahrgenommen werden. Kinder nehmen als aktive Individuen Einfluss auf die Gesellschaft und verändert diese im Wechselspiel mit anderen.⁹ Der Begriff des „doing“, der von dem

⁶ Vgl. Bamler, Vera / Werner, Jillian / Wustmann, Cornelia (2010), In: Lehrbuch Kindheitsforschung, Grundlagen, Zugänge und Methoden, Juventa, Weinheim und München, S.23

⁷ Vgl. Kopp, Johannes/ Steinbach, Anja (Hrsg.) (2016), Grundbegriffe der Soziologie, VS Springer Fachmedien, 11. Auflage, Wiesbaden, S.164

⁸ Vgl. ebd., S.164

⁹ Vgl. Hungerland, Beatrice (2008), Kinder als gesellschaftliche Akteure, In: Luber, Eva / Hungerland, Beatrice, Angewandte Kindheitswissenschaften, Eine Einführung für Studium und Praxis, Juventa, Weinheim und München, S.86

amerikanischen Soziologen David Oswell mitgeprägt wird, soll zum Ende des Kapitels nochmal aufgegriffen werden.

Seit Anfang der 1980er Jahre ist es das Ziel der Kindheitsforschung, Kinder im Forschungsprozess stärker einzubinden. Dazu ist die Wahrnehmung der Kinder als eigenständige Akteure wichtig, da diese selbst am besten Auskunft über ihre Lebenswelt geben können.¹⁰ Wenn es beispielsweise um die Schulzufriedenheit von Kindern geht, sollten Kinder befragt werden und nicht Eltern, da diese die Experten ihrer Lebenswelt sind. Kinder sollen in der Forschung eine Stimme erhalten. Aus dieser Intention heraus hat sich der Begriff der „Agency“ in den Kindheitswissenschaften etabliert, der die Stellung der Kinder in der Gesellschaft verdeutlicht.

Die Selbstentwicklung und Sozialisation sind wichtige Aspekte in Bezug auf Agency. In einem Beitrag zur Selbstentwicklung, der 1991 veröffentlicht wurde, wird diese in Verbindung mit Agency beschrieben. Dort heißt es, dass unter Selbstentwicklung die Entstehung eines „*Handlungszentrums (Agency)*“ im Subjekt zu verstehen sei. Bei dieser Selbstentwicklung wird vorausgesetzt, dass der Akteur sich in seiner Handlung selbst wahrnimmt. Die aktive Instanz des Subjektes wird hierbei als Agency gesehen.¹¹ Im Zusammenhang mit Selbstentwicklung folgt im Anschluss die Erläuterung der Selbstsozialisation nach Zinnecker. Dieser veröffentlichte im Jahre 2000 einen Beitrag zur Selbstsozialisation. Er beschrieb diese in einem Essay als Ablösungsprozess von einer Fremderziehung und als Hinwendung zu einer Selbsterziehung und -bildung, die davon gekennzeichnet ist, dass Eltern eine verringerte Macht als Sozialisationsinstanz innehaben.¹²

Doris Bühler Niederberger ordnet den Begriff der Agency in seinem Ursprung den Erziehungswissenschaften zu und betrachtet ihn als „*soziologisch nicht genug eingebettet, mit unklaren Grenzen und Bedingungen.*“¹³ Sie stellt fest, dass die Akteurschaft durch die generationale Ordnung begrenzt wird.¹⁴ Da das Schüler-Lehrer Verhältnis innerhalb der Schule durch eine generationale Ordnung strukturiert wird, ist dies auch ein wichtiger Grundgedanke für diese Arbeit.

¹⁰ Vgl. ebd., Bamler, Vera / Werner, Jillian/ Wustman, Cornelia (2010), Lehrbuch Kindheitsforschung, Grundlagen, Zugänge und Methoden, Juventa Verlag, Weinheim und München, S.23

¹¹ Vgl. Zinnecker, Jürgen (2003), Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ,Beltz Juventa, In: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10937/pdf/ZSE_2000_3_Zinnecker_Selbstsozialisation.pdf, S.281-282

¹² Vgl. ebd., S.284, S.286

¹³ Siehe. a.a.O., S.172

¹⁴ Vgl. a.a.O., S.185

Oswell behauptet hingegen, dass die Ordnung sozialer Strukturen durch die sich in Wechselbeziehungen befindenden sozialen Akteure verändert werden kann.¹⁵ Soziale Akteure können einen Einfluss auf die soziale Ordnung ausüben und diese verändern. Die Bedeutung der Agency wird auch in den Forschungsbeiträgen von Mayall betont. Sie zeigt auf, dass das Kind als wichtiger sozialer Akteur in der Familie zu definieren ist und diese zusammenhält. Kinder leisten daher unentbehrliche Beiträge zum Funktionieren von Beziehungen.¹⁶

Hurrelmann entwickelte ein Konzept, in dem das Kind als realitätsverarbeitendes Subjekt gesehen wird, das seine soziale Umwelt produktiv verarbeitend wahrnimmt, in dem es als Individuum in Austauschprozesse mit seiner Umwelt tritt und diese hinterfragt.¹⁷ Austauschprozesse können laut Corsaro beispielsweise in Form von Fantasienspielen realisiert werden. Kinder jüngerer Altersgruppen verarbeiten erworbenes Wissen durch Fantasienspiel, in denen sie es wiederholend beziehungsweise nachahmend einbringen, während ältere Kinder eher auf einer nicht spielerischen Ebene bleiben.¹⁸

Oswell betrachtet Agency als eine sichtbare, hörbare und fühlbare Veränderung zur Wahrnehmungsweise der Kinder: „*The long twentieth century is, and has been, undoubtedly the age of children’s agency. Children are not simply seen to be, but seen, heard and felt to do. Children are not simply beings, they are more significantly doings. They are actors, authors, authorities and agents. They make a difference to the world we live in.*“¹⁹ Das Kind wird hier als Akteur seiner Lebenswelt beschrieben, das nicht nur als Seiendes, sondern auch als „doing“, also selbst aktiv werdendes Gesellschaftsmitglied dargestellt wird. Kinder werden hier als wichtiger und einflussreicher Bestandteil der Gesellschaft betrachtet.

1.1. Die Bedeutung von Partizipation für das Agency Konzept

Agency ist ein machtvolleres Wort, welches Kinder als soziale Akteure in Beziehungen zu anderen sieht und die aktive Partizipation der Kinder in der Gesellschaft hervorhebt.²⁰ Da

¹⁵ Vgl. Oswell, David (2016): Re-aligning children’s agency and re-socialising children in Childhood Studies, In: Esser, Florian / Baader, S., Meike / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrsg.), Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies: Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, S.21

¹⁶ Vgl. a.a.O., S.172

¹⁷ Vgl. a.a.O., S.138

¹⁸ Siehe Corsaro, A., William (2005), Collective Action and Agency in Young Children’s Peer Cultures, In: Qvortrup (Hrsg.), Studies in modern childhood, Palgrave macmillan, New York, S.238

¹⁹ Siehe Oswell, David (2013), The agency of children, From the family to the human right, In: http://assets.cambridge.org/97805218/43669/excerpt/9780521843669_excerpt.pdf, S.3

²⁰ Vgl. Dreke, Claudia: Agency, Educators’ imaginations as triggered by photographs of pre-school children, In: Esser, Florian / Baader, S., Meike / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrsg.), Reconceptualising Agency and Childhood, New

Freiheit und Partizipation zwei Indikatoren für Agency darstellen, wird zu Beginn auf Partizipation eingegangen werden, danach folgt die Erläuterung des Begriffs der Freiheit im pädagogischen Kontext und anschließend ein in Verbindung setzen dieser Begriffe.

Partizipation hat seinen Wortursprung im Lateinischen und wird mit Teilhabe übersetzt.²¹ Diese Übersetzung ist jedoch zu kurz gefasst. Partizipation sollte nicht primär mit Teilhabe verbunden werden.²² Dieser Begriff bedeutet weitaus mehr, er steht für eine aktive Mitwirkung, welche Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitsprache an einem Entscheidungsprozess impliziert und ist somit die Basis für eine funktionierende Demokratie. Eine Stärkung von Partizipation trägt zu einer besseren Lern- und Kompetenzentwicklung bei und kann in der Schule durch selbstbestimmtes Lernen, eine aktive Mitgestaltung der Schulwelt und eine Unterstützung sozialer Beziehungen gefördert werden.²³ Durch eine Stärkung von Partizipation wird mehr Lernautonomie ermöglicht und damit auch eine höhere intrinsische Motivation.²⁴ Eine wichtige Voraussetzung für Partizipation sind geeignete Methoden, die eine gerechte Beteiligung aller schulischen Akteure ermöglichen.²⁵ Anhand von Partizipationsmöglichkeiten lässt sich ableiten, wie groß die Handlungsspielräume der Akteure sind. Zur besseren Einordnung des Partizipationsgrades, gibt es das Partizipationsstufenmodell. Dieses Modell besteht aus vier Partizipationsgrade die in Stufen unterteilt sind: Nicht Partizipation, Vorstufen der Partizipation, Partizipation, Geht über Partizipation hinaus (siehe Abbildung 6). Partizipation wird in der abschließenden Analyse als Nachweis für Akteurschaft genutzt. Um in diesem Zusammenhang Agency in Bezug auf Schule, als Vorbereitung für die abschließende Analyse, besser einordnen zu können wird nachfolgend auf die Sicht auf Agency in pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Bereichen eingegangen. Während Agency vorrangig in der Kindheitsforschung, als subjektive Eigenschaft der Kinder für Handlungsfähigkeit gesehen wird, wird diese im Hinblick auf Bildungsforschung eher als etwas gesehen, das errungen werden muss.²⁶ Im Zusammenhang mit Schule ist festzustellen, dass diese Struktur vor gibt

perspectives in Childhood Studies: Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, S.228

²¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S.23

²² Vgl. Ebd., f.

²³ Vgl. Eikel, Angelika (2007), Demokratische Partizipation, In: Eikel, Angelika / Haan, De, Gerhard (Hrsg.), Demokratische Partizipation in der Schule, Wochenschau Verlag, Schwalbach, S.12-13

²⁴ Vgl. Deci, L. Edward / Ryan, M., Richard (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Thema: Lernmotivation, Zeitung für Pädagogik, 39 Jg., Nr.2, S.230

²⁵ Vgl. Schütze, Dorothea / Hildebrandt, Marcus / Wenzel, Sascha (2007), Das Aushandlungsmodell – ein partizipativer Ansatz demokratischer Schulentwicklung, In: ebd. S.127

²⁶ Vgl. Eßer, Florian (2008), Agency und generationale Differenz, Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik, In: Hornfeldt, Günther, Hans / Schröer, Wolfgang / Schweppe, Cornelia (Hrsg.), Vom Adressaten zum Akteur, Soziale Arbeit und Agency, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S.137

und Akteure gewissermaßen auf Handlungsressourcen angewiesen sind, die innerhalb dieser Strukturen bereit gestellt werden.²⁷ Die Zuordnung als Kind beziehungsweise Erwachsener hat dabei beträchtliche Auswirkungen auf den Handlungsspielraum.²⁸ Innerhalb der Schule zeigt sich eine generationale Ebene die Pädagogen im Machtverhältnis über Schüler stellt. In Verbindung dazu soll die kooperative Komplizenschaft angeführt werden, unter welcher nach Bühler-Niederberger zu verstehen ist, dass Kinder entsprechend den Erwartungen von Erwachsenen zu reagieren versuchen.²⁹ Sie befinden sich in der Schule in einem durch die generationale Ordnung begrenzten Handlungsspielraum, in welchem sie eine Komplizenschaft eingehen und entsprechend ihrer zugeordneten Rolle in Kooperation mit Erwachsenen treten.³⁰ Weiterhin lässt sich im Hinblick auf Strukturen feststellen, dass Subjekte Strukturen verändern und auch selbst von diesen verändert werden.³¹ Das heißt, dass sowohl die Schulstruktur Einfluss auf Schüler nimmt, als auch die Schüler Einfluss auf die Schulstruktur ausüben und diese verändern.

Damit Kinder zu sozialen Akteuren werden können, ist die Zulassung von Freiheit innerhalb eines pädagogischen Rahmens, der jedoch auch Grenzen vorgibt, wichtig. Unter dieser Freiheit innerhalb eines pädagogischen Rahmens wird hier verstanden, dass Schüler Einfluss auf Schulstrukturen ausüben können und die Möglichkeit zur Selbstbildung erhalten, es dabei aber auch Kontrollinstanzen gibt, wie beispielsweise die individuelle Festlegung von Lernzielen und deren Überprüfung. Partizipation beeinflusst Routinen und führt zu vielschichtigen Kompetenzen des Agierens. Es ist festzustellen, dass Kompetenzen Einfluss auf Möglichkeiten der Partizipation ausüben, durch diese wird die Entwicklung vielschichtigen Agierens ermöglicht, was die Rolle des Akteurs verändert.³²

Soziale Akteure können in Abhängigkeit von ihren Lebensumständen und ihrem Status Situationen verändern.³³ Um diese Betrachtung zur Verbindung von Partizipation als Voraussetzung für Agency zu vertiefen, wird zunächst hinterfragt, welche Rolle Kompetenzen in diesem Kontext einnehmen. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die aktive, aber auch passive Kommunikation eine wichtige Rolle einnimmt. Es gibt sowohl

²⁷ Vgl. Eßer, Florian (2008), Agency und generationale Differenz, Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik, In: Hormfeldt, Günther, Hans / Schröder, Wolfgang / Schweppe, Cornelia (Hrsg.), Vom Adressaten zum Akteur, Soziale Arbeit und Agency, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S.138

²⁸ Vgl. ebd. Eßer, Florian, S.141

²⁹ Vgl. Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 202 –S.203

³⁰ Vgl. ebd., S.203

³¹ Vgl. ebd. Eßer, Florian, S.139

³² Vgl. ebd., a. a. O. Bollig, Sabine/ Kelle, Helga, A.a.O., Children as participants in practices, The challenge of practice theories to an actor-centred sociology of childhood, New perspectives in Childhood Studies, S. 44-45

³³ Vgl. ebd., a. a. O., Bollig, Sabine / Kelle, Helga, Agency as a feature and an effect of practices, S.41

sprechende als auch schweigende Akteure. Um als Akteur wahrgenommen zu werden, ist die Veranlagung zur Entwicklung von Emotionen und Motivationen wichtig, da diese soziale Interaktion beeinflusst und auslöst. Nachdem in diesem Abschnitt auf die Vielschichtigkeit der Akteurschaft eingegangen wurde, soll im folgenden Kapitel die Sicht der Reformpädagogik zu „Kinder als Akteure“ beschrieben werden.

1.2. Reformpädagogik und ihre Sicht auf „Kinder als Akteure“

Damit die Rolle der Reformpädagogik in Bezug auf die Akteurschaft näher betrachtet werden kann, muss zunächst auf die Bedeutung der Reformpädagogik und deren Möglichkeiten zur Umsetzung von Autonomie eingegangen werden. Durch Reform wird ein Prozess der Veränderung gekennzeichnet.³⁴ Reformpädagogen versuchen bis heute die Bildungsbedingungen in Schulen zu verbessern, Reformpädagogik kann betrachtet werden als „eine Melange pädagogischer Entwürfe, gesellschaftlicher Visionen und Gegenentwürfe, versetzt mit schulpraktischen Paradigmen und Lern- wie Lehrformen.“³⁵ In ihr sind die Ideen und Ideale vieler Pädagogen, Soziologen und Psychologen enthalten. Sie ermöglichte eine Reihe von Modellversuchen und Experimenten, die auf Veränderungen der Schule zielten. Die Reformpädagogik ist in Deutschland zwischen 1900 und 1950 ins Bewusstsein getreten.³⁶ Zu Beginn der Reformpädagogik wurde eine angeleitete und begrenzte Freiheit³⁷ in Verbindung mit vorherrschenden Idealen umgesetzt. In diesem Zusammenhang wird der Selbstbildungsansatz angeführt, welcher zugleich ein Paradox darstellt, weil Selbstbildung zu einem hohen Grad von der Umgebung abhängig ist, welche in der Schule meist durch Erwachsene vorstrukturiert wird. Kinder werden somit zu Produkten ihres Umfeldes, deren Selbstbildungsinteressen durch Reize aus der sozialen Umgebung stimuliert werden.³⁸ Die Schwierigkeit des Selbstbildungskonzept liegt darin nicht zu viel vorzugeben durch Vorbereitungen sowie einen richtigen Grad der Aktivität des Pädagogen zu finden, der nicht zu viel vorweg nimmt, aber auch nicht zu passiv ist. Grell führt im Hinblick auf die Entstehungsgeschichte von Selbstbildung an, dass diese bereits auf die Lehrtraditionen der griechischen und römischen Antike zurückzuführen ist.³⁹ Im Folgenden sollen einige

³⁴ Vgl. Korrenz, Ralf (2014), Reformpädagogik, Eine Einführung, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S.45

³⁵ Siehe Esser, Werner (2012), Reformpädagogik- Was war sie, was ist sie heute? In: Fritzner, Thilo/ Kalb, E., Peter/ Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S.103

³⁶ Vgl. Schulze, Theodor (2012), Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute, In: Fritzner, Thilo / Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S.71

³⁷ Vgl. Giesecke, Hermann (1999), Die pädagogische Beziehung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2. Auflage, S.194

³⁸ Vgl. Grell, Frithjof (2010), Über die Unmöglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen, Zeitschrift für Pädagogik 56, S.154 - S.167, In: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7139/pdf/ZfPaed_2_2010_Grell_Ueber_die_UnMoeglichkeit.pdf, S.162 (22.08.2016)

³⁹ Vgl. ebd., S.155

Reformpädagogen und Schulkritiker aufgeführt werden, die zu einer freiheitsorientierteren selbstbildungsorientierten Pädagogik beigetragen haben.

Alexander S. Neill gründete 1921 die Summerhill School. Ihm war die begrenzte Freiheit der Reformpädagogik nicht weitreichend genug. Er kritisierte Maria Montessori wegen ihrer Moralvorstellung und unterstellte ihr Charakterformung.⁴⁰ In Neill's Schule gab es keinen Zwang zum Lernen, jedes Kind sollte seinen eigenen Lerninteressen folgen. Die Freiwilligkeit stand im Zentrum des Konzeptes.⁴¹ Neill wollte auf pädagogische Autoritäten verzichten, um die natürliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen.⁴² In der Umsetzung kam es jedoch auch zu Bevormundung durch Neill, da dieser zu wissen glaubte, was das Beste für Schüler sei und diese vor in seinen Augen unnützen Dingen bewahren wollte. Er verbot daher Theateraufführungen und erschwerte stellenweise das Lernen durch seine Art der Schulauffassung.⁴³

Weiterhin ordnete die Reformpädagogin Ellen Parkhurst Selbstbildungsmethoden einen positiven Nutzen zu. In ihrem Hauptwerk von 1922 ist die Überlegung zu finden, dass eine selbstbestimmte, kooperative und verantwortungsbewusste freie Lernzeitgestaltung zu einer besseren Unterrichtsqualität beiträgt.⁴⁴

Leo Tolstoi kritisierte in seiner Studie zur Volksbildung die fehlenden Freiheiten im Unterricht. Er bemängelte das autoritäre staatliche Schulsystem in Russland und befürwortete eine „*radikale Individualisierung des Unterrichts*“.⁴⁵ Auch staatliche Schulsysteme im Ausland nahm er negativ wahr. Am preußischen Bildungssystem kritisierte er: „*War in einer Schule. Entsetzlich. Gebet für den König, Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder*“.⁴⁶ Tolstoi vertrat die Ansicht, dass im Unterricht Schüler positiv einbezogen werden sollten, da in einem Klima der Angst Lernen nicht möglich sei. Der Unterricht habe sich nach dem individuellen Lerntempo der Kinder zu richten. Während des Unterrichts stand die Freiheit der Kinder im Zentrum, welche nicht durch Regeln eingezwängt werden sollte. Tolstoi unterschied zwischen Kindern und Schülern. Ein Kind wurde für ihn

⁴⁰ Vgl. Giesecke, Herrmann, S.194

⁴¹ Vgl. Neill, A.S. (2007), Theorie und Praxis der Anti-autoritären Erziehung, Das Beispiel Summerhill, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 47. Auflage, S.91-92

⁴² Vgl. Oelkers, Jürgen (2010), Die Schule von Summerhill in England, Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Klett und Balmer Verlag, Zug, S.245

⁴³ Oelkers, Jürgen (2010), Die Schule von Summerhill in England, Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Klett und Balmer Verlag, Zug, S.207

⁴⁴ Vgl. Skiera, Ehrenhard, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, Eine kritische Einführung, 2. Auflage, Oldenbourg Verlag, München, 2010, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S.280

⁴⁵ Siehe Oelkers, Jürgen(2010), Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Lehren Lernen, Klett und Balmer Verlag Zug, Leipzig, 1. Auflage, S.56

⁴⁶ Siehe Tolstoi (1979), S. 202 ff., zitiert nach Oelkers, Jürgen (2010), ebd., S.58

zum Schüler, wenn es sich der Schule untergeordnet und angepasst hatte.⁴⁷ Im Jahre 1849 gründete Tolstoi seine eigene Schule, in der Freiheit in Verbindung mit Erziehung im Zentrum der Pädagogik stand und nicht Disziplin, wie in den staatlichen Schulen.⁴⁸ Tolstois pädagogisches Ideal ist eine Subjektzentrierung. Er distanzierte sich damit von der Disziplinzentriertheit des staatlichen Schulsystems, das den Schüler nicht in Unterrichtsmethoden einband. In seiner Unterscheidung zwischen Schüler und Kind kann auch eine Parallele zu Holzkamps Sicht festgestellt werden, der Schüler als Objekte betrachtet, die sich den Lehrmethoden fügen müssen.

Der Psychologe Klaus Holzkamp findet in diesem Zusammenhang Erwähnung, da er die reformpädagogische Thematik des selbstbestimmten Lernens aufgriff. Er kritisierte in seinem Werk „Lernen“ die Objektzentriertheit staatlicher Schulen und die Problematik, dass Schüler nur belehrt würden, statt die Möglichkeit zu selbstbestimmten Lernprozessen zu erhalten.⁴⁹ Zum Westberliner Lehrplan äußerte er: *„Es wird hier so getan, als ob es im Unterrichtsprozess nur ein Subjekt, nämlich den Lehrer gibt (...)“*⁵⁰ Diese mögliche aufgezeigte Vernachlässigung des Schülers als Subjekt mit individuellen Lernbedürfnissen führt zu Unterrichtsbewältigungsstrategien seitens der Schüler, in denen das Lernen vorgetäuscht wird.⁵¹ In seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie führte er an, dass das Individuum von sich aus Lerninteressen entwickelt, deren Wahrnehmung von den jeweiligen Lebensumständen abhängig ist.⁵² Holzkamp sieht den Standpunkt der Lernsubjekte (Schüler) als vernachlässigt und betrachtet Lernen als eine Aktivität, die vom Subjekt ausgehen sollte und nicht als fremdgesteuerter Prozess durch Lehren.⁵³ Seiner Ansicht nach werden im Unterricht nur die Lehrer zu Subjekten und die Schüler zu Objekten.⁵⁴ Holzkamp beurteilt, dass Lehren nicht den Lernprozess bestimmen sollte, sondern subjektives Lernen im Zentrum stehen müsse. Er macht hier darauf aufmerksam, dass Schüler im Unterricht die passive Funktion des Objektes haben, während Lehrende als Subjekt eine aktive Funktion einnehmen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine Berücksichtigung der Lerninteressen der Schüler als Subjekte zu einer besseren Unterrichtsqualität beitragen würde, in der keine Bewältigungsstrategien angewandt werden müssten. Eine Pädagogik, in welche Schüler als

⁴⁷ Vgl. ebd., S.56-57

⁴⁸ Vgl. ebd., S.57

⁴⁹ Vgl. Holzkamp, Klaus (1996), Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung –Einführung in das Hauptanliegen des Buches, In: Forum Kritische Psychologie 36, Argument Verlag, Berlin, S.115

⁵⁰ Siehe ebd., S.115

⁵¹ Vgl. ebd., S.115

⁵² Vgl. ebd., S.124

⁵³ Vgl. Holzkamp, Klaus (1994), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung - Einführung in die Hauptanliegen des Buches, In: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/393/HOLZLERN.pdf>, S.1-9

⁵⁴ Vgl. ebd., S.3

Subjekte behandelt werden und partizipieren können, unterstützt diese Entwicklung. Objektzentriertes Lehren hingegen unterdrückt die Akteurschaft der Kinder und behindert das Lernen. Daher ist die Reformpädagogik mit ihrem Ideal einer freiheitsorientierten Bildung und Erziehung so wichtig für unser Gesellschaftssystem.⁵⁵

1.3. Institutionelle Strukturen: Regelschulen und Alternativschulen im Vergleich

Innerhalb dieses Kapitels wird zunächst die Definition und Funktion von Schule aufgeführt und daran anschließend auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Regel- und Alternativschulen. Allgemein kann festgestellt werden, dass Schule zur Reproduktion der Gesellschaft dient.⁵⁶ Das Ziel der Schule besteht in der Vorbereitung auf die Anforderungen des Gesellschafts- und Arbeitslebens. Schon in der Schule wird ein auf Noten basierender Wettbewerb um Kompetenzränge erzeugt. Die Benotungen, welche durch Lehrer erteilt werden, beeinflussen die Position in der Klasse und den Kompetenzstatus und damit auch die Chancen für den weiterführenden Bildungsverlauf.⁵⁷ Durch die Leistungsbewertung wird eine Selektion vereinfacht, welche über den weiteren Bildungsverlauf bestimmt.

Kinder nehmen in der Schule die soziale Rolle des Schülers ein, der die Vorgaben der Lehrkraft erfüllen muss. Die soziale Rolle der Lehrer besteht in der Kontrollinstanz, als Prüfer seiner Leistung und im Aufzeigen von Leistungsvorgaben und -defiziten. In der Schule werden Schülern Verhaltensnormen, Hierarchien und Leistungskriterien vorgegeben.⁵⁸

In der Gemeinschaft der Klasse treten Kinder untereinander in Beziehungen, die von Zu- oder Abneigung gekennzeichnet sind und sich in Form von Freundschaften, aber auch Ausgrenzungen zeigen. In der Klassengemeinschaft werden Regeln befolgt. Des Weiteren werden Konsequenzen für die Nichtbefolgung von Regeln aufgezeigt. Die aufgezählten Bedingungen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung.⁵⁹

Differenzierter betrachtet werden müssen diese Vorstellungen von Schulsozialisierungen im Hinblick auf Freie Alternativschulen.⁶⁰ Dort wird versucht weitestgehend auf Noten zu verzichten. Das Ziel besteht hier nicht in der Selektion, sondern in der Gleichberechtigung.

⁵⁵ Vgl. Korrenz, Ralf (2014), Reformpädagogik, Eine Einführung, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S.29

⁵⁶ Vgl. Löw, Martina (2003), Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Leske+Budrich UTB, Opladen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.86

⁵⁷ Vgl. Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine (2010), Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.106 f.

⁵⁸ Vgl. Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine (2010), Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.106 f.

⁵⁹ Vgl. ebd., S.108-S.109

⁶⁰ Vgl. Borchert, Manfred (1998), Leistungs- und Entwicklungsbeschreibung, In: Borchert, Manfred/ Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag, S.61

Auch die Schüler-Lehrer-Beziehung ist hier als abweichend von den Regelschulen zu betrachten, da hier das Ziel eine vertrauensvolle und gleichberechtigte Lernatmosphäre zu schaffen ist.⁶¹ Eine generelle Gleichberechtigung zu erreichen ist jedoch nicht möglich, da eine gleiche Behandlung und Förderung jeden Schülers ausgeschlossen ist, dies wäre nur mit Lernsoftware möglich.⁶² Hinzu kommt, dass es unterschiedlichen Förderbedarf gibt, welcher eine Ungleichbehandlung impliziert, damit eine Chancengleichheit erreicht werden kann.

In Deutschland gibt es etwa 50 Alternativschulen mit insgesamt ca. 2300 Schülern, diese sind im Bundesverband der Freien Alternativschulen.⁶³ Zu diesen Schulen gehört auch die Freie Schule Altmark. Im Vergleich dazu gibt es 15.578 Regelschulen⁶⁴ im Primarbereich (Grundschule). Anhand dieser Zahlen zeigt sich, dass Regelschulen die Mehrheit präsentieren. Für die Gegenüberstellung von Regelschulen und Alternativschulen soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass Alternativschulen auf Grund ihrer freien Trägerschaft flexibler sind als Regelschulen, da sie nicht unmittelbar an staatlichen Vorgaben gebunden sind.⁶⁵ Für ein Überdenken von Regelschulen und einer Hinwendung zu Alternativen gibt es viele Gründe. Gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen der Lebenswelt tragen zu einer wachsenden Heterogenität der Schüler bei, welcher Regelschulen nicht gewachsen zu sein scheinen.

Im Folgenden wird auf grundsätzliche Unterschiede zwischen Regel- und Alternativschulen eingegangen. Laut Idel und Ullrich streben Alternativschulen eine Beteiligung aller schulischen Akteure auf dem Grundsatz einer direkten demokratischen und kooperativen Selbstbestimmung an. Das selbstbestimmte Lernen wird dabei als Instrument zur Individualisierung des Lernprozesses genutzt.⁶⁶ Schüler können hier Bildungsinhalte selbst mitbestimmen. Bei Regelschulen fördert die Notengebung ein Lernen, das vorrangig auf extrinsischer Motivation basiert. Lerninhalte werden meist von den Lehrern vorgegeben und nicht zusammen mit den Schülern gewählt. Die Schüler als Akteure werden hierbei vernachlässigt. Die Lernmotivation ist eher durch äußere Belohnungsanreize geprägt und nicht durch Selbstmotivation.⁶⁷ Hierbei kann festgestellt werden, dass die extrinsische

⁶¹ Vgl. ebd., S.165

⁶² Vgl. Schweer, W., K., Martin / Thies, Martin (2000), Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer, In: Schweer, W., K., Martin, Lehrer-Schüler Interaktionen, Pädagogisch und psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule (Hrsg.), Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.74

⁶³ Vgl. Idel, Sebastian, Till / Ullrich, Heinrich (2008), Reform- und Alternativschulen, Die institutionelle Ausdifferenzierung des Feldes, In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanett (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. Durchgesehene und erweiterte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.363

⁶⁴ Siehe ebd., S. 363

⁶⁵ Vgl. Hasenclever, Dieter, Wolf, Reformpädagogik – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, In: Fritzner, Thilo / Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2012, S.247

⁶⁶ Vgl. a.a.O., S.363

⁶⁷ Vgl. Edelmann, Walter, Intrinsische und extrinsische Motivation, Motivieren ja - aber wie?, In: <http://www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf> (01.06.2016)

Motivation häufig mit Angst vor schlechten Noten und der kurzfristigen Wissensanhäufung, auch „Bulimielernen“ genannt, in Verbindung steht.

Alternativschulen fördern die Selbstbildung durch Methoden wie Projektunterricht, Wochenplanunterricht und Freien Unterricht, während bei Regelschulen eher ein fester Stundenplan für alle im Zentrum steht und teilweise auch Frontalunterricht. Ein Nachteil des Frontalunterrichts ist, dass dieser nicht die Heterogenität der Schüler berücksichtigt, weil alle Schüler innerhalb einer kurzen Zeitspanne, meist 45 Minuten, den gleichen Unterrichtsstoff vermittelt bekommen, daher kann es zu Unterforderung oder Überforderung im Unterricht kommen. Ein Vorteil des Frontalunterrichts besteht darin, dass er klare Zielsetzungen gibt und dem Lehrer eine eigene Kontrolle des Ablaufs ermöglicht.⁶⁸ Schüler können in diese Unterrichtsmethode durch individuelles Ansprechen eingebunden werden,⁶⁹ was jedoch bei großen Klassen mit über 20 Schülern, schwierig wird.

Wesentliche Merkmale von Alternativschulen sollen durch Ulrich, Göhler und Winkler zusammengefasst werden. Diese benennen folgende Besonderheiten als bedeutsam: *„(1.) die Gestaltung der Schule als ‘Lebensraum‘ (2.) die Akzentuierung gemeinschaftlicher Bezüge, (3.) das Lernen (auch) in fächerübergreifenden Zusammenhängen, (4.) die Subjektstellung des Kindes bzw. Jugendlichen, (5.) das Lernen mit allen Sinnen, (6.) der Werkcharakter und die Fehlerfreundlichkeit des Lernens, (7.) die Individualisierung der Beurteilung von Lernleistungen sowie (8.) die explizit personale Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung.“*⁷⁰ Einige dieser Merkmale lassen sich auch in einer empirischen Studie zur Montessori-Schule⁷¹ wiederfinden, in welcher 643 Schüler der Klassenstufen 7 bis 13 befragt und 23 problemzentrierte Schülerinterviews durchgeführt wurden.⁷² Dort benannten die Kinder *„vor allem pädagogische Besonderheiten wie die Freiarbeit und Notenfreiheit, das Montessori-Material, die kleinen Klassen und das Lernarrangement, das selbstgesteuertes Lernen ermöglichen soll.“*⁷³

Alternativschulen versuchen ein verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis zu schaffen, Ziel dabei ist die Auflösung von Hierarchien die in einer vertrauensvollen und gleichberechtigten

⁶⁸ Vgl. Roth, Gerhard (2012), Lehren, Lernen, Persönlichkeit, In: Herrmann, Ulrich / Schlüter, Stefan, Julius Klinkhardt Verlag, Kempten, S.270

⁶⁹ Vgl. ebd., Roth, Gerhard (2012), S.270

⁷⁰ Siehe Idel, Sebastian, Till / Ullrich, Heiner (2008), Reform – und Alternativschulen, Die institutionelle Ausdifferenzierung des Feldes, In: Helsper Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.364

⁷¹ Die Studie zur Montessori Schule wird angeführt, weil sie dem Konzept der Freien Schule stark ähnelt und diese sich auch an Montessori orientiert.

⁷² Siehe Liebenwein, Sylwa / Barz, Heiner / Randoll, Dirk (2013), Bildungserfahrungen an Montessori Schulen, Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen, Springer VS, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.42f.

⁷³ Siehe ebd.

Lernatmosphäre münden soll. Dies drückt sich beispielsweise durch eine veränderte Anrede der Lehrer aus, in der Lehrer geduzt werden.⁷⁴ Lehrer werden meist nicht mit Nachnamen angesprochen, sondern auf einer persönlichen Ebene, mit Vornamen, was zumindest symbolisch auf eine veränderte Beziehung hinweist.

Als eine Gemeinsamkeit von Regel- und Alternativschulen kann die kulturelle Ordnung angeführt werden. In dieser treten nach Löw: *„LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und Schulleitung in einen Aushandlungsprozess, der auch von regionalen, bürokratischen und sozialen AkteurInnen beeinflusst wird.“*⁷⁵ Des Weiteren werden Aushandlungsprozesse auch durch generationale Differenzen beeinflusst, welche sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist durch die generationale Ordnung geprägt, in der auf Grund gesellschaftlicher Zuschreibungen Erwachsenen mehr Macht beziehungsweise Handlungsräume zugeschrieben werden als Kindern.⁷⁶ In der Schule stehen Lehrer durch institutionalisierte und gesellschaftliche Zuschreibungen in der Hierarchie über den Schülern.

Die besondere Art des Lernens wird in einigen Aussagen der Kinder angeführt: *„Auf jeden Fall, dass sie in hohem Maße auf Eigenverantwortlichkeit setzen, sie sehen den Schüler als Baumeister von sich selbst. Er ist gewissermaßen auf sich allein gestellt, wie er zu lernen hat, wie er sich zu entwickeln hat [...]. Das ist wie an der Uni, da schaut auch keiner, ob man in die Vorlesung geht, da hat es ein Montessori-Schüler beim Umstieg sicherlich leichter (Schüler, männlich, 9. Klasse).“*⁷⁷ Hier wird auch ersichtlich, dass durch den Selbstlernprozess der spätere Übergang zur Uni oder Hochschule erleichtert werden kann. Es wurden jedoch auch Ängste bei einer Elternbefragung geäußert, zu Sorgen über die kommenden Abschlussprüfungen und Wettbewerbssituationen nach der Schule.⁷⁸

Abschließend wird auf die Struktur von Regelschulen eingegangen, welche sich durch die zwei psychoanalytischen Kategorien *„Lern- und Erfolgszwangs“*⁷⁹ gut veranschaulichen lassen. Der Schulalltag ist im Allgemeinen von vielen vorgegebenen Abläufen und Zwängen geprägt. Zur Verdeutlichung werden zwei Schulkategorien von Maria und Gisela Muck genannt: *„Ritualisierung (Schulzwang, Schulsysteme, Klasseneinteilung, Zeiten- und Fächereinteilung, die Lohn-Strafssysteme)“* und *„Kontrollzwang (Benotung, Beaufsichtigung,*

⁷⁴ Siehe ebd., S.81

⁷⁵ Siehe Löw, Martina (2003), Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Leske+Budrich UTB, Opladen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.91

⁷⁶ Vgl. Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München, S.173-174

⁷⁷ Siehe ebd., S.81

⁷⁸ Vgl. ebd., S.75

⁷⁹ Siehe Muck, Gisela / Muck, Mario (1993), Psychoanalytische Betrachtung: Zwanghaftigkeit der Schulorganisation und Subjektentwicklung, In: Tillmann, Jürgen, Klaus (Hrsg.), Schultheorien, Bergmann+Helbig Verlag, S.79

Prüfung usw.).⁸⁰ Diese Kategorien verweisen auf strukturelle Abläufe die eine selektive, prüfende und verpflichtende Funktion haben. In Bezug auf Agency kann hier festgestellt werden, dass Schulen Strukturen vorgeben, welche eine Akteurschaft einschränken, da in der Schule eine Fremdbestimmung durch vorgegebene Strukturen im Vordergrund steht.

2. Schüler als Akteure?

2.1. Partizipation als Kinderrecht – Die rechtliche Untermauerung der Akteurschaft in der Schule

In dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, das 1992 durch Deutschland bestätigt wurde, welches das Kind als Subjekt eigener Rechte mit speziellen Bedürfnissen sieht,⁸¹ werden Kinder unter anderem durch Artikel 12 in ihrer Meinungsfreiheit und Beteiligung bestärkt: *„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und sie berücksichtigen die Meinung des Kindes.“*⁸²

Doch wie sieht dies in der Schulpraxis von Regelschulen aus? Können Kinder ihre Meinung dort wirklich frei äußern? Haben sie Einfluss auf Stundenpläne oder die Art des Unterrichtes? In der Schule stehen oft die Vermittlung eines feststehenden Lehrplans und die Wissensprüfung zur Auslese von guten und schlechten Schülern im Vordergrund.⁸³ Dabei bleibt meist wenig Platz für die Meinungen und Beteiligung der Kinder. Die Berücksichtigung der Partizipation von Kindern ist jedoch bedeutend für die Identifikation mit der Schule und den Lernprozess. Sie fördert das Lern- und Arbeitsverhalten in der Schule positiv.⁸⁴ In der Schule muss es daher Raum für Beteiligung und Mitbestimmung geben. Kinder müssen innerhalb der Schule als Akteure Beachtung finden. Um diese Situation zu verbessern, fehlt es jedoch an Lehrern und besseren Räumlichkeiten. Durch den Lehrermangel und die oft zu kleinen Räumen bleibt meist keine andere Möglichkeit als der Frontalunterricht. Wie sollen alternative Bildungsformen finanziert werden, wenn für Bildung zu wenig Geld bereitgestellt wird? Deutschland leidet laut der OECD unter einer Bildungsunterfinanzierung, die in der

⁸⁰ Siehe ebd., S.79

⁸¹ Maywald, Jörg, UN-Kinderrechtskonvention, Bilanz und Ausblick, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/32519/un-kinderrechtskonvention-bilanz-und-ausblick?p=all> (05.07.2016)

⁸² Übereinkommen über die Rechte der Kinder, In: [http://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/%C3%9Cbereinkommen-%C3%BCber-die-Rechte-des-Kindes_2014.pdf](http://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/C3%9Cbereinkommen-%C3%BCber-die-Rechte-des-Kindes_2014.pdf), S.15 (05.07.2016)

⁸³ Liebel, Manfred (2007), Wozu Kinderrechte, Grundlagen und Perspektiven, Juventa, Weinheim und München, S.121

⁸⁴ Holtappels, Heinz (2004), Beteiligung von Kindern in der Schule, In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), Kinderreport Deutschland, Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaedverlagsgmbh, S. 259-275

aktuellen Studie „*Bildungsfinanzierung der öffentlichen Hand – Stand und Herausforderung*“ der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft bestätigt wurde. In der Studie wurde ein Defizit von 56 Milliarden Euro festgestellt.⁸⁵

Inwieweit schafft es die von staatlichen Geldern unabhängige FSA, die jedoch von Eltern abhängiger ist, die Meinungen der Kinder zu berücksichtigen? An diese Frage anknüpfend soll in der späteren Analyse geschaut werden, wie die FSA, die von sich behauptet eine kindorientierte Schule zu sein, in ihrem Konzept die Meinung der Kinder berücksichtigt. Welche Einflussmöglichkeiten haben diese auf den Unterricht?

2.2. Erwartungen und Wünsche an Schule

Um Kinder berücksichtigen zu können, ist es wichtig, ihre schulischen Erwartungen und Wünsche zu kennen. Zu einem besseren Verständnis der Schülerperspektive werden Studien aufgegriffen, welche sich mit den Wünschen und Erwartungen von Schülern beschäftigen.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse einer Berliner Längsschnittstudie⁸⁶ angeführt werden in der es unter anderem um die Schulwünsche von Zweit- und Siebentklässler ging. Die geäußerten Wünsche lassen sich in vier Bereiche zusammenfassen: 1. Eine schöne Schulumgebung (Schulgelände und Schule), 2. Mehr Schulangebote und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, 3. Die Unterrichtsgestaltung und 4. Das soziale Zusammenleben.⁸⁷

In der Studie „*Eine Schule zum Wohlfühlen*“⁸⁸ äußerten 45 % der Schüler, dass Lehrer „*freundlich, verständnisvoll, gerecht und hilfsbereit*“⁸⁹ sein sollten. Die Mehrheit der Schüler schilderte leidvolle Erfahrungen mit Lehrern. Es wurden in Bezug auf Lehrer Wünsche zu mehr Gerechtigkeit, weniger Strenge und ruhigeren Umgangsformen hervorgebracht.⁹⁰

⁸⁵ Vgl. Berger, Jens, Entwicklungsland Deutschland, NachDenkSeiten, Die kritische Website, Initiative zur Verbesserung politischer Meinungsbildung e.V., In: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=33251> (13.07.2016)

⁸⁶ Valtin, R., König, J., Darge, K. (2014), Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern Bildungsqualen, In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.), In: Kritische Einwüfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Springer Verlag, Springer Fachmedien Wiesbaden, S.53

⁸⁷ Valtin, R., König, J., Darge, K. (2014), Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern Bildungsqualen, In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.), In: Kritische Einwüfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Springer Verlag, Springer Fachmedien Wiesbaden, S.63, S.65

⁸⁸ Barkholz, Ulrich / Hormfeldt, Günther / Trier (1994), Eine Schule zum Wohlfühlen –Viertkläßler/innen artikulieren ihre Vorstellungen, Pädagogik und Schulalltag, S.49

⁸⁹ Siehe ebd., S.79

⁹⁰ Vgl. ebd. S.80

Weiterhin soll die Studie „*Die Zukunft der Schule*“⁹¹ angeführt werden. Für diese wurden 434 Schüler zwischen 12 Jahren und 30 Jahren befragt. Ein Altersschwerpunkt liegt dabei zwischen 15 und 16 Jahren (Abbildung 1). Die befragten Schüler kamen aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule (Abbildung 2).⁹² Die Schüler wurden auch zu Erwartungen an die Schule befragt, welche im Folgenden kurz aufgelistet werden. Sie wünschten sich eine gute Vorbereitung auf das Berufsleben, lebensbezogenes Allgemeinwissen, gute Sprachkenntnisse, das Erlernen von verantwortungsvollen und selbständigen Handlungskompetenzen sowie gute Sozialkompetenzen.⁹³ Die Wünsche der Kinder zeigen eine Lebensweltorientierung und den Wunsch zur Ermöglichung einer höheren Selbstständigkeit.

Zum Aufgreifen von Bewegungswünschen soll anschließend die Studie „*Was Kinder bewegt*“⁹⁴ angeführt werden. Sie beschäftigt sich mit Bewegungswünschen von Kindern innerhalb der Schule. Für die Studie wurden 64 Interviews mit 7 bis 12-jährigen der zweiten bis sechsten Klasse durchgeführt. Als Grundlage für die Interviews dienten vorher angefertigten Zeichnungen der Kinder, zum Thema Bewegung in der Schule (Abbildung 3, S. 78, Tabelle). Insgesamt wurden für die Studie 395 Kinderzeichnungen ausgewertet. 237 Bilder enthielten bewegungsbezogene Wünsche.⁹⁵ 72 Bilder bezogen sich auf mehr Bewegungsfreiheit, 52 davon auf den Wunsch nach Sitzbällen.⁹⁶ Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert nach: Sitzbewegungsmaschinen (bewegungsfördernde Sitze),⁹⁷ Bewegungsspielräume und Bewegungspausen im Unterricht.⁹⁸ Diese Ergebnisse geben Anregungen zur Einbindung von mehr Bewegungsfreiheiten, welche bereits durch alternative Sitzmöglichkeiten wie Sitzbälle ermöglicht werden könnten. In der späteren Konzeptanalyse soll, geleitet durch die angeführten Vorstellungen, geschaut werden, wie die Freie Schule Altmark bewegungsbezogene Wünsche, Freizeitgestaltung der Kinder berücksichtigt.

2.3. Partizipationsmöglichkeiten

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf Wünsche und Erwartungen eingegangen wurde, wird nun dargestellt, welche Beteiligungsmöglichkeiten Schüler haben, um ihre Vorstellungen

⁹¹ Jäger, S. (1997), Reinhold, *Die Zukunft der Schule*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau

⁹² Vgl. Jäger, S. (1997), Reinhold, *Die Zukunft der Schule*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S.12

⁹³ Vgl. ebd., S.47

⁹⁴ Vgl. Kuhn, Peter (2007), *Was Kinder bewegt*, In: Kaiser, Astrid / Röhner, Charlotte, *Was Kinder bewegt*, LIT Verlag Dr. W. Hopf, Berlin

⁹⁵ Vgl. ebd., S.89

⁹⁶ Vgl. ebd., S.90, S.101

⁹⁷ Vgl. ebd., S.103

⁹⁸ Vgl. ebd., S.104

von guter Schule umsetzen zu können. Partizipation nimmt einen immer höheren Stellenwert in Deutschland ein. Dies zeigt sich auf konzeptioneller Ebene durch die Erwähnung der Förderung von Kinder- und Jugendpartizipation im Koalitionsvertrag⁹⁹ und im Alltag durch Kinder- und Jugendsprechstunden beim Bürgermeister, offene Kinderversammlungen und den Einbezug in Planungsprojekte,¹⁰⁰ welche in Sachsen-Anhalt zur häufigsten Partizipationsform gezählt werden.¹⁰¹ Trotz der Veränderungen wurden bisher wenig repräsentative quantitative Forschungen zur Partizipation von 8 bis 12-jährigen in verschiedenen Lebensbereichen durchgeführt. Es lassen sich jedoch kleinere qualitative Studien mit anderen Altersschwerpunkten finden, die mitberücksichtigt werden.

In der World Vision Kinderstudie¹⁰² wurden 6 bis 11-jährige Kinder anhand vorgegebener Kategorien zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule befragt. Diese Kategorien bezogen sich auf die Unterrichts- und Schulgestaltung. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich die 10 bis 11 Jährigen am stärksten beteiligten.

Das ZDF ließ anlässlich des Jubiläums seiner Kindersendung die repräsentative Studie „*Kinder ohne Einfluss?*“¹⁰³ durchführen, in der festgestellt wurde, inwieweit es Kindern möglich ist, in ihrer Lebenswelt zu partizipieren. In der Befragung konzentrierte man sich auf die Kernthemen Familie, Wohnort und Schule. Dabei fiel auf, dass Kinder in der Schule am wenigsten mitbestimmen können. Für die Studie wurden 848 Kinder zwischen 8 Jahren und 12 Jahren befragt. Daran nahmen 52,1 % Jungen sowie 47,9 % Mädchen teil.¹⁰⁴ Insgesamt gaben 60,4 % der Schüler an, in der Schule nur wenig mitbestimmen zu können und 24,6 % konnten nicht mitbestimmen. Als Thema mit höchster Mitbestimmung wurde die Gestaltung des Klassenzimmers festgestellt. Insgesamt betrachtet schwanken bei schulischen Mitbestimmungsfragen die Antworten zwischen „*überhaupt nicht*“ und „*wenig*“. Am schlechtesten schnitten die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Notengebung, Haus- und Klassenarbeiten sowie Unterrichts- und Pausenregelungen ab. Trotz dieser

⁹⁹ Vgl. Scheider, Helmut / Stange, Waldemar / Roth, Roland (2009), *Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009*, ZDF, Mainz, In: http://www.ma-nachsitzen.de/Ma-U-Diagr-A_Diagrzei+les_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf, S.1

¹⁰⁰ Es wurden bereits Spielplätze, Schul- und Freizeitanlagen und Stadtteile von Kindern und Jugendlichen mitgestaltet.

¹⁰¹ Vgl. Maul, Backhaus, Holger / Friedrich, Susanne / Olk, Thomas (2003), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt*, In: Prengel, Annedore (Hrsg.), *Im Interesse von Kinder?, Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*, Juventa Verlag, Weinheim und München, S.262

¹⁰² Vgl. Andresen, Sabine / Hurrelmann, Klaus (2013), „*Wie gerecht ist unsere Welt?*“, *Kinder in Deutschland 2013*, 3. World Vision Kinderstudie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.193

¹⁰³ Siehe ebd., a.a.O. In: http://www.ma-nachsitzen.de/Ma-U-Diagr-A_Diagrzei+les_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf

¹⁰⁴ 50 % der Kinder besuchen die Grundschule, 9,2 % die Hauptschule, 12,7 % die Realschule, 18,9 % das Gymnasium, 9,1 % eine integrierte Schule bzw. Gesamtschule und 0,6 % besuchen eine sonstige Schule.

Beteiligungsmängel stimmten 57,2 % der Kinder zu, dass sie, wenn sie eine Lehrerrolle einnehmen müssten, so sein würden wie ihr Lehrer.¹⁰⁵

Im Folgenden soll kurz auf die Wahrnehmung von Hierarchien eingegangen werden. Der Lehrer scheinen trotz geringer Partizipationsmöglichkeiten ein großes Vorbild zu sein. Über die Hälfte der Schüler möchte seine Rolle einnehmen. Daraus lässt sich schließen, dass die Autoritätsfunktion des Lehrers von einer Mehrheit als Norm verinnerlicht wurde.

Auch Joseph Held äußert die Vermutung der verinnerlichten Norm. Er beschreibt, dass Schule als „Ort der Fremdbestimmung“¹⁰⁶ wahrgenommen werden würde, mit Regeln, die zu befolgen seien. Held führt aus: „Diese Unterwerfung sei als ‚normal‘ und unaufhebbar akzeptiert. Deshalb streben Schüler auch meist keine Selbstbestimmung an.“¹⁰⁷ Seine Annahme zur Fremdbestimmung kann als Indiz für die Zustimmung der Grundschüler gedeutet werden, soll aber keine endgültige Erklärung darstellen, da dies differenzierter betrachtet werden muss. Laut Bühler-Niederberger wird die soziale Welt von Kindern fundamental durch die generationale Ordnung bestimmt, welche sich auch hier durch die Lehrer-Schüler Hierarchie, in welcher Schüler Unterwerfung als normal akzeptieren, abzeichnet. Kinder versuchen den Anforderungen der Lehrer zu entsprechen, daraus kann sich eine Tendenz zu erwartungsgerechten Antworten ableiten lassen, welche gegeben werden um den Anforderungen der Erwachsenen zu entsprechen.¹⁰⁸

2.4. Grenzen der Partizipation

Aufbauend auf Beteiligungsmöglichkeiten wird in diesem Kapitel auf Beteiligungsgrenzen eingegangen. Dazu sollen Beteiligungsschwächen aufgezeigt werden die von den Schülern negativ wahrgenommen werden. Zunächst werden Erkenntnisse aus der Studie „*Die Zukunft der Schule*“ angeführt. Sie ergab, dass Schüler schulartübergreifend Autorität, Lehrer-Schüler-Verhältnis und Unterrichtsstil kritisieren. Kritikpunkte beim Lehrer-Schüler-Verhältnis waren ein „*entfremdetes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern*“¹⁰⁹ eine „*passive Haltung (auch von Lehrerseite)*“¹¹⁰ und „*vorhandene Mauer[n] zwischen Lehrern*

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S.16, S.17

¹⁰⁶ Siehe Held, Josef (2000), Schule und Subjekt, In: Funke, H., Edmund / Rihm, Thomas (Hrsg.), Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps, Julius Klinkhardt, 1. Auflage, Bad Heilbrunn, S. 91

¹⁰⁷ Siehe Held, Josef (2000), ebd.

¹⁰⁸ Vgl. Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München, S.202

¹⁰⁹ Siehe ebd., S.33

¹¹⁰ Siehe ebd., S.33

und Schülern.“¹¹¹ Anhand dieser Aussagen wird eine Ablehnung des Lehrers als Autorität erkennbar. In Bezug auf Autoritäten wurden folgende Kritiken geäußert: „Lehrer dürfen sich sehr viel herausnehmen“, „Schüler werden manchmal unterdrückt“, „Manche Lehrer beachten nicht die Schulordnung und wenn man sie darauf hinweist, muß man Angst haben“, „der Schulleiter ist der ‚Big Boss‘.“¹¹² Auch in diesen Äußerungen zeigt sich deutlich der höhere Status des Lehrers, welcher hier als ungerecht und übermächtig von den Schülern dargestellt wird. Die Schüler kritisierten des Weiteren, das Lehrer oft nicht auf ihre Meinungen eingehen würden sowie fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Lehrplangestaltung und einen fehlenden flexibleren Unterricht.¹¹³ Weiterhin lässt sich eine machtlose Position des Schülers bei der Kritik der Lerninhalte feststellen. Hier wird geäußert, dass Schule nur Wissen „eintrichtert“ und Unterrichtsinhalte als irrelevant für das spätere Leben erscheinen.¹¹⁴

Eine weitere Studie, in der eine deutliche Lehrerkritik zum Vorschein kommt, wurde für den 8. Kinder- und Jugendbericht durchgeführt. Dafür wurden 2000 Schüler der 4. bis 12. Klasse befragt, 58 % der Befragten äußerten Lehrerkritik.¹¹⁵ Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Meinungen der Schüler oft nicht berücksichtigt werden, was zu Unzufriedenheit im Lehrer-Schüler-Verhältnis führt.

Abschließend wird das Thema Zeitgestaltung aufgegriffen, welches ein weiterer Kritikpunkt der Schüler war. Es kritisierten 34 % der Schüler die Schulzeiten, darunter fällt die Länge der Unterrichtszeiten und Pausen. Auch in der Studie zu Zukunftsschulen wünschten sich 63,9 % der befragten Schüler „mehr Freiräume zur individuellen Entfaltung“¹¹⁶ und 56,8 % eine größere Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung.¹¹⁷

In diesen Studien wurden ältere Schüler befragt. Hier zeigt sich, dass Lehrer stärker kritisiert werden, was auf eine kritischere Autoritätswahrnehmung zurückzuführen sein könnte, die aufgrund des höheren Alters, mit einem veränderten Erfahrungshorizont begründet werden kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass aufgrund des Alters die Mehrheit der Schüler bereits einen Schulwechsel vollzogen hat und Erfahrungen mit verschiedenen Lehrern

¹¹¹ Siehe ebd., S.33

¹¹² Siehe Jäger, S. (1997), Reinhold, Die Zukunft der Schule, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S.33

¹¹³ Vgl. ebd., S.34

¹¹⁴ Vgl. ebd., S.34

¹¹⁵ Vgl. Behnken, I. / Beisenkamp, A. / Hunsmann, M. / Kenn, S. / Klöckner, C. / Kühn, D. / Maschke, S. / Stecher, L. (2004), Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW., In: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Lernen%20Bildung%20Partizipation_SI_Herten.PDF, S.11

¹¹⁶ Siehe ebd., S.20

¹¹⁷ Vgl. ebd., S.20

gesammelt hat. Auch diese Ergebnisse zeigen auf, wie sehr die Selbstbestimmung des Schülers eingeschränkt ist. Über die Hälfte der Schüler wünschen sich mehr Freiheiten und eine Berücksichtigung ihrer Identitätsentwicklung.

2.5. Die Bedeutung der Partizipation für Kinder - Partizipation als Glücksindikator?

Abschließend wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen Partizipation auf das Kindheitsglück sowie Schule und Zukunft hat. Durch das Aufgreifen der vom ZDF in Auftrag gegebenen Studie zu Kindheitsglück soll verdeutlicht werden, welchen Platz die Schule in dem Leben von Kindern einnimmt, was hierbei anhand der emotionalen Wahrnehmung aufgezeigt werden soll, da diese einen erheblichen Einfluss auf das Lernverhalten hat. Für die durchgeführte Studie wurden 1239 Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren interviewt. Bei der Befragung gab es große Unterschiede zwischen der Glückswahrnehmung der Grundschüler und Hauptschüler. Während in der Grundschule noch 76 % der Schüler angaben diese als beglückend zu empfinden, waren es in der weiterführenden Hauptschule nur 46 %. Von den befragten Hauptschülern gaben nur 7 % an den Unterricht interessant zu finden.¹¹⁸ Die Hausaufgaben beurteilten insgesamt nur 7 % der Schüler als beglückend.¹¹⁹ In der Studie heißt es weiterhin: „*Wie relevant die Schule für das Wohlbefinden von Kindern ist, zeigt sich auch ex negativo: 14 % haben regelmäßig Angst vor Tests, 37 % eher, und 6% sitzen jeden Tag ,lange an den Hausaufgaben‘, 46 Prozent mehrmals die Woche.*“¹²⁰ Die negative Wahrnehmung von Hausaufgaben zeigte sich auch in der Forschungsarbeit „*Eine Schule zum Wohlfühlen*“. Dort wurden 223 Aufsätze zu Schulvorstellungen von Kindern ausgewertet. Dabei konnte festgestellt werden, dass 35,9 % der Schüler mit ihren Hausaufgaben unzufrieden waren. Sie zweifelten deren Sinn und die Funktion an.¹²¹

Auch die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie¹²² bestätigen die Vermutung, dass die Schulzufriedenheit mit steigendem Alter abnimmt. Nach dem 7. Lebensjahr konnte eine Abnahme der Schulzufriedenheit festgestellt werden. Während zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr noch 59 % der Kinder die Schule als sehr positiv empfinden, sinkt dies zwischen dem 8. und 9. Lebensjahr auf 40 % und zwischen dem 10. und 11. Lebensjahr auf 32 %.

¹¹⁸ Vgl. Bucher, Anton A. (2009), *Wie glücklich sind Deutschlands Kinder? : Eine glückspsychologische Studie im Auftrag des ZDF*, Verlag Barbara Budrich, In: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/33461>, S.248

¹¹⁹ Vgl. ebd., S.248

¹²⁰ Siehe ebd., S.251

¹²¹ Vgl. Barkholz, Ulrich / Hormfeldt, Günther/ Trier (1994), *Eine Schule zum Wohlfühlen – Viertklässler/innen artikulieren ihre Vorstellungen**, Pädagogik und Schulalltag, S.81

¹²² Vgl. Andresen, Sabine / Hurrelmann, Klaus (2013), „*Wie gerecht ist unsere Welt?*“, Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S.133

In der Studie des LBS-Kinderbarometers¹²³ wurden Kinder der 4. bis 7. Klasse befragt. Die Ergebnisse zeigen erneut eine konstante Abnahme der Schulzufriedenheit, die bei Jungen stärker festzustellen war als bei Mädchen.

In der Studie von Grundmann, Kötters und Krüger wurden die Zusammenhänge zwischen Schülerpartizipation und subjektivem Wohlbefinden untersucht.¹²⁴ Drei Sekundarschulen und zwei Gymnasien zeichneten sich in dieser Studie durch ausgeprägte Partizipationsmöglichkeiten aus. Die Schüler hatten Einfluss auf die Methodenwahl des Unterrichts, konnten das Schulleben aktiv mitgestalten und mitbestimmen. Durch das größere Involvieren der Schüler in das Schulleben konnten sie sich stärker mit ihrer Schule identifizieren.¹²⁵ Dies zeigte sich durch hohe Motivationswerte (52 % bis 67 %), ein gutes Verhältnis zum Lehrer (56,4 % bis 74,4 %) und hohe Wohlfühlergebnisse (52,2 % bis 67 %).¹²⁶ Daher kann daraus geschlussfolgert werden, dass eine höhere Beteiligung positiv das Schullempfinden beeinflusst. Dies stützt die Überlegungen der zuvor aufgeführten Studie.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Alter, Partizipationsmöglichkeiten und die Schulart einen Einfluss auf die Schulzufriedenheit haben. In diesem Zusammenhang soll Dewey's Überlegung zur Auswirkung von Schule auf die Berufswahl angeführt werden. Dewey war von 1896 bis 1904 an einer reformpädagogischen Schule beteiligt und sah Schule als demokratischen Bildungsort, in dem die Folgen des eigenen Handelns für die Gemeinschaft (Klasse) sichtbar werden konnten. Mit einem Lernen vom Kinde aus wollte er Passivität vorbeugen und Sicherheit für die spätere Berufswahl geben. Die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten sowie eine entsprechende Berufswahl betrachtete Dewey als Voraussetzung für ein glückliches Leben. Ein nicht kindzentrierter Unterricht, war seiner Ansicht nach undemokratisch, da dieser zu einer Anpassung, oder auch Unterwerfung späterer beruflicher Zwänge dressiert und unglücklich macht.¹²⁷ Dieser bedingt also auch eine Autoritätshörigkeit und Befolgung vorgegebener Arbeitsbedingungen, selbst, wenn diese nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen, und unglücklich machen. Deweys Ansicht verdeutlicht nochmals, wie wichtig eine Beteiligung in der Schule ist, da eine Berücksichtigung der Interessen und Begabungen grundlegend für die spätere Berufs- oder auch Studienwahl ist und damit entscheidend das Lebensglück beeinflusst. Schlussfolgernd

¹²³ Vgl. LBS Initiative, Junge Familie, Kinderschutzbund, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009, Wir sagen euch mal was, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland, RND Verlag GmbH & Co. KG, Berlin, S.42-43

¹²⁴ Vgl. Krüger, Hermann, Heinz / Grundmann, Gunhild, Kötters, Katrin (2000), Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.269

¹²⁵ Vgl. ebd., S.271

¹²⁶ Vgl. ebd., S.269

¹²⁷ Vgl. Dewey 1916, S.399, Zitiert nach: Schlüter, Stefan (2012), 2.1 Der „Schulzweck“, In: Herrmann, Ulrich / Schlüter, Stefan (Hrsg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Verlag Julius Klinkhardt, Kempten, S.156

betrachtet bestimmen die Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule nicht nur die Agency des Kindes, sondern auch die des Erwachsenen.

3. Praxisbeispiel: Das Schulkonzept der „Freien Schule Altmark“

3.1. Der Entstehungskontext und die Ideale Freier Schulen

Die Entstehung Freier Alternativschulen hat vielfältige Wurzeln und ist von reformpädagogischen Idealen geleitet. Freie Schulen sind durch alternative, kindorientierte Unterrichtsformen aus der Reformpädagogik gekennzeichnet.¹²⁸ Als ein Auslöser für die Gründung Freier Schulen kann die kritische Studentenbewegung Ende der 60er Jahre betrachtet werden. Diese sah in der autoritären Erziehung eine Gefahr für die Gesellschaftsordnung und suchte daher nach Alternativen.¹²⁹ Ein weiteres Motiv kann in der Free-School Bewegung gesehen werden, welche unter anderem Anregung durch die Summerhill School fand,¹³⁰ deren Merkmal selbstbestimmtes Lernen ist (siehe Kapitel 1.3). Weiterhin soll die Offenheit für Bildungsreformen in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung angeführt werden.

Ein Merkmal neuerer Freier Schulen ist die Orientierung an den Pädagoginnen Maria Montessori und Rebecca Wild.¹³¹ Die Orientierung an Montessori erscheint zunächst paradox, da sie, wie schon erwähnt, von Neill als fragwürdig in ihren Vorstellungen von einer freiheitlichen Pädagogik wahrgenommen wurde. Schwachstellen der Montessori-Pädagogik wie die Rolle des Spiels und der Sozialisation werden kritisch hinterfragt im Konzept der FSA. Im Schulkonzept gibt es aber auch viele abweichende pädagogische Ideale und Ansichten. Ein weiteres Merkmal ist, dass Eltern in das Schulgeschehen eingebunden werden. Für den Schulablauf gibt es kaum vorstrukturierte Tagesabläufe, nur die Frühstücks- und Mittagspause ist feststehend.¹³²

Freie Schulen orientieren sich an der beim 16. Bundestreffen verabschiedeten Grundsatzerklärung mit acht pädagogischen Prämissen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden. Zentrale Punkte dieser Prämissen sind:¹³³

¹²⁸ Vgl. Maas, Michael (1998), Mythos: Freie Alternativschulen sind Schulen ohne Zwang, In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft hat schon begonnen, Julius Klinkhard Verlag, S.15

¹²⁹ Vgl. ebd., S.15 f.

¹³⁰ Vgl. ebd., S.16

¹³¹ Vgl. ebd., S.20

¹³² Vgl. ebd., S.21

¹³³ Vgl. ebd., S.19

- die Einbindung einer direkten Demokratie im Schulalltag,
- die Wahrnehmung der Interessen des Kindes, das Kind als aktives Gesellschaftsmitglied,
- eine Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse,
- gemeinsames Bestimmen von Regeln und Grenzen,
- In Kooperation mit den Kindern werden Lerninhalte festgelegt.
- Selbstbildung ermöglichen, neue Bildungsmöglichkeiten entdecken.
- Selbstverwaltung mit allen die Schule betreffenden Akteuren,
- Offenheit für andere Weltanschauungen.

Diese Prämissen stehen für eine auf Partizipation ausgerichtete Pädagogik. Auch die FSA beabsichtigt eine solche Pädagogik umzusetzen. Im Folgenden Kapitel wird die FSA näher beschrieben.

3.2. Schulbeschreibung

Die FSA befindet sich in einer ländlichen Region in Sachsen-Anhalt. In 24 km Entfernung liegt das Ökodorf Sieben Linden, das zurzeit etwa 145 Einwohner hat. Viele Schüler der Freien Schule Altmark kommen von dort.¹³⁴ Einige Kinder wohnen in umliegenden Dörfern oder in dem Dorf Depekolk, welches ca. 50 Einwohner hat. Die Kinder stammen laut der Geschäftsführerin Heike Clasen der FSA aus Familien, die „*alternativ-ökologisch*“, „*spirituell*“ oder „*akademisch-bürgerlich*“ seien.¹³⁵ Die FSA wurde 1995 durch eine Elterninitiative des Ökodorfes Sieben Linden gegründet.¹³⁶ Die Grundschule befindet sich in einem ehemaligen Bauerngehöft und ist von einer großen Grünfläche umgeben. Es wirkt so, als ob die Ideale der FSA sich in den Lebensvorstellungen der Bewohner von Sieben Linden widerspiegeln. Das Dorf legt viel Wert auf einen ressourcenorientierten und nachhaltigen Lebensstil, in welchem eine basisdemokratische Gemeinschaft im Zentrum steht. Auf der Homepage des Ökodorfes gibt es unter der Rubrik „*Kinder*“ eine separate Erwähnung zur Lebensweise beziehungsweise zu den Lebensmöglichkeiten von Kindern in Sieben Linden. In

¹³⁴ Vgl. o. V., Schule, Soziales, Ökodorf Sieben Linden, In: <http://www.SiebenLinden.de/index.php?id=67&L=%273%22> (01.06.2016)

¹³⁵ Vgl. Kasiske, Jan, Kriesel, Nicola, (2010) Abseits des Trubels, Die Freie Schule Altmark im 16 Jahr, In: <http://www.unerzogen-magazin.de/download/?b=false&artID=211>

¹³⁶ Vgl. o.V., Ökodorf Sieben Linden, In: https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kodorf_Sieben_Linden#Soziales (01.06.2016)

diesem Beitrag werden der Bezug zur Natur, das Naturerleben, die soziale Gemeinschaft und die Förderung der künstlerischen Entfaltung als positive Kindheitserfahrungen angeführt.¹³⁷

3.3. Schulstruktur

In der FSA gibt es altersheterogene Lerngruppen mit bis zu 13 Schülern. Die Erst- und Zweitklässler sowie die Dritt- und Viertklässler gehen in Gemeinschaftsklassen.¹³⁸ Diese Gemeinschaftsklassen, welche auch als „offenes System“ bezeichnet werden, gab es auch in der aktiven Schule von Rebecca Wild, welche ein pädagogisches Vorbild der FSA ist. Wild führt zum offenen System an: „*Kleine Kinder lernen in diesem von Großen leichter als von den Erwachsenen, da der Abstand zu ihnen nicht so unüberwindlich erscheint.*“¹³⁹ Diese Feststellung beruht indirekt auf der Annahme einer generationalen Ordnung, in der Altersdifferenzen auch eine Kommunikationsbarriere darstellen, daher gilt das Lernen unter Kindern als förderlich. Das „*offene System*“, in dem kleinere Kinder durch altersgemischte Gruppen von großen Kindern lernen können, berücksichtigt dies.

Insgesamt gibt es in der FSA vier Lerngruppen, die von Pädagogen geleitet werden.¹⁴⁰ Der Unterricht setzt sich zusammen aus Freiarbeit, Projektarbeit und einer Pflicht zu bestimmten Kernfächern, die in regelmäßigen, kleinen und großen Lernzeiten in Form von Angeboten stattfinden. Die große Lernzeit wird eingeleitet durch einen Morgenkreis, der für jedes Kind Pflicht ist. Ein Großteil der Schulzeit besteht für die Kinder aus frei wählbaren Angeboten. Aber es gibt auch die Pflichtfächer Mathe, Deutsch und ab der dritten Klasse Englisch, die einmal je Woche besucht werden müssen (Abb. 5). Vor den Klassenzimmern befindet sich eine Übersicht aller Angebote, bei Interesse können die Kinder ihre Namensklammer an Angebote befestigen. Die Angebote wechseln auch und richten sich nach den Interessen der Schüler. Für die Dritt- und Viertklässler gibt es ein zusätzliches Aufgabenangebot und als Zusatzfach Englisch.¹⁴¹ Abgeschlossen wird der Unterricht durch eine verbindliche Abschlussrunde.

Die FSA hat außerdem noch einige besondere Angebote. Es gibt einen Schulgarten, in dem Kinder an einem kontinuierlichen Gartenangebot teilnehmen können.¹⁴² Inspiriert durch

¹³⁷ a .a. O., Kinder

¹³⁸

¹³⁹ Siehe ebd., Wild, Rebeca, S.50

¹⁴⁰ Vgl. Kasiske, Jan, Kriesel, Nicola, (2010) Abseits des Trubels, Die Freie Schule Altmark im 16. Jahr, In: <http://www.unerzogen-magazin.de/download/?b=false&artID=211>

¹⁴¹ Vgl. Stoppel, Petra, Unterrichtsstruktur, In: http://www.freie-schule-altmark.de/schule_unt.html (03.06.2016)

¹⁴² Vgl. ebd., Schulgarten

Maria Montessori existiert seit 2014 ein Gesundheitsprojekt, in dem das Thema Ernährung und damit zusammenhängende Themen ausführlich behandelt werden.¹⁴³ Das Essen der Schule wird jeden Tag in der schuleigenen Küche aus Bioprodukten vorbereitet.

Als weitere Besonderheit wird angeführt, dass es ab der ersten Klasse die Möglichkeit gibt freitags Schach zu spielen (Abb.4).

Abschließend soll eine negative Besonderheit angeführt werden. Obwohl die FSA angibt mehr Bewegungsfreiheit zu ermöglichen, wird innerhalb der Stundenpläne nur eine Bewegungspause von 15 Minuten ersichtlich (Abb.4, 5).

3.3.1. Schlussfolgerungen und Ausblick für das weitere Vorgehen

Vorrangend wurde auf zentrale Begrifflichkeiten, die in der Analyse auftauchen, und auf zentrale Themenkontexte wie die positive Auswirkung von Partizipation auf die Lernbereitschaft eingegangen. Es wurden die Notwendigkeit für Freiheit in Beziehung zu Partizipation und Strukturunterschiede bei alternativen Freien Schulen aufgezeigt. Nun soll in der anschließenden Analyse hinterfragt werden, inwieweit auch strukturelle Unterschiede sichtbar sind zwischen Schüler und Lehrer.

Die Freien Alternativschulen stellen eine unkonventionelle Lehrer-Schüler Beziehung ins Zentrum. Dies möchte auch die FSA, die von sich behauptet von Anfang an ein unkonventionelles Verhältnis zu pflegen zu den Schülern. In Konflikt damit tritt die generationale Ordnung, in welcher Pädagogen generational über den Schülern stehen. Wie zeigt sich generationale Ordnung innerhalb des Konzeptes, sind in diesem Hierarchien erkennbar?

Um diese Frage klären zu können wird zunächst auf das methodische Vorgehen Bezug genommen werden.

3.3.2. Methodisches Vorgehen: Grounded Theory

Die Grounded Theory wurde von dem amerikanischen Soziologen Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser 1967 entwickelt. Sie ermöglicht eine strukturierte und nachvollziehbare Theoriebildung, aus empirischen Daten, in der Sozialforschung.¹⁴⁴ Dar es in dieser Arbeit um

¹⁴³ Vgl. ebd., Projekte

¹⁴⁴ Vgl. Mruck, Katja / Mey, Günter (2011), Grounded Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven, VS Verlag, Wiesbaden, S.11

eine Texterschließung beziehungsweise Interpretation geht und darum ein tieferes Verständnis für das pädagogische Konzept der FSA zu entwickeln sowie dabei „neue Überlegungen, Zusammenhänge, Konsequenzen und Handlungsempfehlungen“¹⁴⁵ im Zusammenhang mit Agency entwickeln zu können, ist hierfür die Grounded Theory besonders geeignet. Sie gewährt einen offenen Zugang und besteht aus vielen möglichen Verfahrens- und Vorgehensweisen.¹⁴⁶ Gewöhnlich kommt sie zum Einsatz, wenn soziologische Theorien zu einem bestimmten Teil des sozialen Lebens und Handelns entwickelt werden sollen.¹⁴⁷ Laut Mey ist es in der deutschen Forschung nicht üblich die Grounded Theory in ihrer deutschen Bedeutung zu verwenden, die Verwendung des englischen Begriffes ist gebräuchlicher.¹⁴⁸ Im Allgemeinen kann sie als „datenbasierte“¹⁴⁹ Theorie übersetzt werden. Nachfolgend wird das Vorgehen beschrieben. Dieses beginnt mit offenem Kodieren, welches durch das Schreiben von Memos unterbrochen wird. Daran anschließend folgt das Bilden von Kategorien.

3.3.3. Kodieren

Die genauere Deutung durch die Grounded Theory entwickelt sich durch ein zunächst offenes Kodieren, bei dem eine Unterteilung des empirischen Materials in Sinneinheiten (Kodierungseinheiten) erfolgt, für diese Einheiten werden Codes vergeben.¹⁵⁰ Die Codes können bei einem empirischen Ereignis variieren und sich am Material orientieren oder eine sozialwissenschaftliche Begründung haben.¹⁵¹ Beim Kodieren werden vorläufige Antworten zu sich aus dem Datenmaterial ergebende Fragen mit Hilfe der Hypothesenbildung gegeben.¹⁵² Böhm empfiehlt für die Herleitung von Hypothesen folgende Fragen an das empirische Material zu stellen:¹⁵³

- *„Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?“*
- *„Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?“*

¹⁴⁵ Siehe Boehm, Andreas, Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden, SSOAR, Open Access Repository, In: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1442/ssoar-1994-boehm-grounded_theory_-_wie_aus.pdf?sequence=1 (23.08.16)

¹⁴⁶ Vgl. ebd., S.12

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S.29

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S.12

¹⁴⁹ Siehe ebd., S.12

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S.24

¹⁵¹ Vgl. ebd., f.

¹⁵² Vgl. Dreke, Claudia (2012), Künftige Lebenswege von Schulkindern, Deutungsmuster sozialer Ungleichheiten von Lehrkräften in Italien und Deutschland, VS Research, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S.93

¹⁵³ Siehe Flick, Uwe (2007), Offenes Codieren, In: Flick, Uwe / Kardoff von Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung, Ein Handbuch, Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S.477-478

- *Wie welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?*
- *Wann? Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?*
- *Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?*
- *Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck?*
- *Womit? Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?“*

Diese Fragen ermöglichen eine tiefere und strukturiertere Auseinandersetzung mit dem empirischen Material. Die in den Fragen aufgegriffenen Bearbeitungskontexte sollen nachfolgend zusammen gefasst werden. Das analytische Vorgehen kann wie folgt zusammen gefasst werden:

- *„Bedingungen, unter denen das in Frage stehende Phänomen auftaucht,*
- *Aktionen und Interaktionen, die das Phänomen ausdrücken,*
- *Strategien und Taktiken,*
- *Konsequenzen des Phänomens.“*¹⁵⁴

Für das offene Kodieren ist es üblich, zunächst „*in vivo codes*“ aus den Daten heraus zu nutzen sowie selbst Kodierungen zu bilden. Die *in vivo codes* sind Kodierungen, die sich zunächst am Material orientieren, also Wortfragmente aus dem vorliegenden Datenmaterial sind. Mit *in vivo codes* soll das Verhalten der beforchten Akteure aufgegriffen und dadurch der zu beforchende Problemkontext erklärbarer werden.¹⁵⁵ Anselm Strauß führt zum Nutzen von *in vivo codes* an: *“In vivo codes have two characteristics: analytic usefulness and imagery. Their analytic usefulness relates the given category to others, with specified meaning, and carries it forward easily in formulation of the theory.”*¹⁵⁶ Die *in vivo codes* haben also einen anschaulichen und nützlichen Wert.

Ein wesentlicher nachfolgender Schritt ist das „axiale“ Kodieren. Axial bezieht sich darauf, dass es um die Achsen,¹⁵⁷ also Auswirkungsrichtungen einer Kodierung geht. Beim axialen Kodieren werden bereits erstellte Kodierungen genauer bearbeitet: *„Eine Kategorie wird in*

¹⁵⁴ Siehe ebd., S.93

¹⁵⁵ Vgl. Strauss, L., Anselm (1987), *Quantitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, In: https://books.google.de/books?id=y16ww5ZsJ0AC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=invivo+codes+anselm+strau%C3%9F&source=bl&ots=gV8DHVmfQ&sig=rekUIIdV5h7Qd3eabHQN4c9n-lac&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiW0aCx_9HNAhWzbZoKHTCDAQQ6AEIUzAG#v=onepage&q=invivo%20codes%20anselm%20strau%C3%9F&f=false, S.33 (10.07.2016)

¹⁵⁶ Siehe ebd., S.33

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S.32

*den Mittelpunkt gestellt, und ein Beziehungsnetz wird um sie herum ausgearbeitet.*¹⁵⁸ Die Kategorie wird dabei gezielt analysiert, damit ihre Relevanz als mögliche Schlüsselkategorie sichtbar werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird es jedoch nur möglich sein, vorläufige Ansätze zu Überlegungen für axiale Kodierungen aufzustellen.

3.3.4. Memos

Während des Kodierens ist es wichtig, den Vorgang zu unterbrechen und Zeiträume zu schaffen um auf die Kodierung basierende Memos zu schreiben. Diese helfen Interpretationsansätze nachvollziehbar zu machen. Sie machen die Gedanken und den Wissensstand des Forschenden sichtbar.¹⁵⁹ Memos helfen außerdem dabei, sich herausbildende Kategorien klarer werden zu lassen.¹⁶⁰ Weiterhin ist positiv zu betrachten, dass durch Memos, in denen Inhalte reflektiert werden, eine Distanz zum Forschungsgegenstand erreicht werden kann. Dies kann zu einer facettenreicheren und kritischeren Sichtweise bei der Analyse des empirischen Materials beitragen.¹⁶¹ In Bezug auf das pädagogische Konzept, wurden mit Hilfe der Memos Widersprüche im Konzept, Unklarheiten zu Inhalten und Gedanken zu übergeordneten Theorien festgehalten. Mit Hilfe der Memos erleichtert sich außerdem die Auswertung und Strukturierung der Daten.

3.3.5. Kategorien

Nachdem im ersten Arbeitsschritt, dem offenen Codieren, möglichst viele Codes (Indikatoren) zu den ausgewählten Textstellen zugeordnet wurden, folgt im Anschluss die Zuordnung von Kategorien (Theorien, Konzepte).¹⁶² Durch die Verbindung von Codes werden in diesem Schritt übergeordnete Kategorien gebildet, danach werden Schlüsselkategorien benannt.¹⁶³

Die gewählten Kategorien gelten als sinnvoll, wenn die Zugehörigkeit klar dargestellt wird. Ist eine Zuordnung nicht im ausgewählten Abschnitt ersichtlich, muss diese zur Nachvollziehbarkeit erläutert werden.¹⁶⁴

¹⁵⁸ Siehe Flick, Uwe (2007), Offenes Codieren, In: Flick, Uwe / Kardoff von Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung, Ein Handbuch, Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg, S.479

¹⁵⁹ Vgl. ebd., f.

¹⁶⁰ Vgl. a. a. O., Mruck, Katja / Mey, Günther, S.26

¹⁶¹ Vgl. a. a. O., Böhm, Andreas, S.477

¹⁶² Vgl., Kategorien und Codes, In: <http://www.staff.uni-marburg.de/~kuckartz/download/qdabuk3.pdf> (06.06.2016)

¹⁶³ Vgl. a.a.O., S.25

¹⁶⁴ Vgl. a.a.O., S.6

Für die Festlegung von Schlüsselkategorien werden von Strauß sechs Kernkategorien genannt, die während der Wahl von Schlüsselkategorien berücksichtigt werden sollten:¹⁶⁵

1. Es sollte eine Verbundenheit zu anderen Kategorien sowie ihren Eigenschaften erkennbar sein.
2. Die Schlüsselkategorie muss häufig in den Daten erkennbar sein.
3. Eine Beziehung zu anderen Kategorien ist ersichtlich.
4. Eine intensive und prüfende Bearbeitung der Daten ist vor dem Festlegen der Schlüsselkategorie notwendig.
5. Die Festlegung der Kernkategorie bringt die Theoriebildung voran.
6. Variation und Offenheit sind möglich.

Diese Bedingungen veranschaulichen die Wahl von Schlüsselkategorien. Innerhalb der Analyse werden zwei zentrale Kategorien aufgestellt die sich auf eine Schlüsselkategorie beziehen.

3.3.6. Status des Datenmaterials

Bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept ist einzubeziehen, dass dieses wahrscheinlich Kriterien beinhaltet, die aufgrund der Notwendigkeit einer staatlichen Anerkennung im Konzept enthalten sein müssen, aber mit den pädagogischen Idealen der Schule in Konflikt treten könnten. Das Konzept bleibt dennoch eine Selbstpositionierung der Schule, das etwas über deren Deutungsmuster von Freiheit, Partizipation, Rollenvorstellungen und Ordnungen aussagt.

Das Dilemma, das mit der Entwicklung eines Schulkonzeptes einhergeht, wird auch von Borchert aufgegriffen. Er betont, dass es nie vorrangiges Interesse Freier Alternativschulen war, Konzepte zu entwickeln, dies jedoch durch die Vorgaben der Schulbehörden notwendig wäre.¹⁶⁶ Ein Problem, das sich für Freie Alternativschulen aus den Vorgaben ergibt, besteht darin, dass Handlungsfreiheit durch die staatlich gesetzten Richtlinien teilweise eingeschränkt wird.¹⁶⁷

In der nachfolgenden Analyse soll das pädagogische Konzept der FSA als grundlegendes Datenmaterial genutzt werden, welches mit Hilfe der Grounded Theory analysiert wird.

¹⁶⁵ Vgl. a.a.O., Strauss, L., Anselm, S.36

¹⁶⁶ Vgl. Borchert, Manfred (1998), Besondere Lernschwerpunkte, In: Borchert, Manfred/ Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag, S.59

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S.59

Hinzugezogen werden sollen außerdem Stundenpläne, eine Aussage der Schulleiterin und ein Zeitungsartikel über die FSA. Das Literaturverzeichnis des Konzeptes konnte leider nicht vollständig berücksichtigt werden, da es den Rahmen der Arbeit übersteigen würde. Innerhalb der Analyse wird auf Vorstellungen von Agency im pädagogischen Konzept der FSA eingegangen. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Wie werden Kinder in ihrer Akteurschaft berücksichtigt? Welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es für beschrieben.

3.4. Die Analyse des Bildungskonzeptes

Im Folgenden soll auf zentrale Kategorien eingegangen werden, die Aufschluss über Handlungsspielräume geben und aufzeigen, inwieweit eine Akteurschaft möglich ist und wo sie begrenzt wird. Als überstehende Kategorie, welche das Lehrer-Schüler Verhältnis beziehungsweise Rollenhierarchien beinhaltet, wurde die *generationale Ordnung* gewählt. Als übergeordnete Kategorie für Kindorientierung, Selbstbildung, Selbstentfaltung, Ganzheitlichkeit, Lebensweltorientierung, Selbstständigkeit konnte *Subjektorientierung* zugeordnet werden. Die Vorstellung des Kindes erfährt innerhalb des Konzeptes eine Idealisierung, die übergeordnet als *romantisertes Bild vom Kind* zusammengefasst wird. Auch die Geschlechtsrollen erfahren eine Idealisierung in Form einer normativen Zweigeschlechtlichkeit, welche die zentrale Kategorie *Heteronormativität* erhält.

Ein weitere zentrale Kategorie ist die Freiheitsorientierung, welche in Verbindung mit Geborgenheit, Regeln, Kontrolle und Sanktionen betrachtet wird, welche Einfluss auf *Selbstbestimmung* und *Handlungsspielräume* haben, die auch als Indizien für Akteurschaft zugeordnet werden können. Des Weiteren sollen *Freiheit* und *Partizipation* als Hinweis für Akteurschaft hinzugezogen werden.

3.4.1. Die Stellung der Kinder als Akteure – Subjektorientierung

Welche Stellung haben Kinder im Konzept? Diese Frage wird durch einen Blick auf verschiedene Aspekte der Akteurschaft verfolgt. Zunächst wird hierzu die Einbindung von Selbstbildung im Schulkonzept¹⁶⁸ der FSA analysiert. Gleich zu Beginn des pädagogischen Konzeptes konnten vermehrt Indizien gefunden werden, die auf Selbstbildung hinweisen. Subjektorientierung stellt in Verbindung dazu ein wichtiges Kriterium für die Selbstbildung und damit auch die Akteurschaft dar. Selbstbildung und Subjektorientierung werden hier im

¹⁶⁸ Pädagogisches Konzept der Freien Schule Altmark – staatlich anerkannte Ersatzschule (Grundschule), Lebensschule auf dem Lande, Überarbeitete Fassung vom 03.02.2000 (III. Anhangverzeichnis)

Zusammenhang betrachtet, weil durch die Subjektorientierung eine Ausrichtung an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder erfolgt (siehe Kapitel 1.3). Diese Orientierung wird in der Didaktik deutlich, die sich dem Kind zuwendet und auch deren Selbstbildung fördert. Subjektorientierung ist in der Reformpädagogik mit einer Hinwendung zum Kind verbunden, die durch eine individuelle Einbeziehung der Voraussetzungen und Interessen der Kinder erfolgt. Im Schulkonzept kann die Subjektorientierung als Indiz zur Verwirklichung einer kindorientierten Pädagogik betrachtet werden. Durch diese Pädagogik wird ein bestimmtes Handeln nahegelegt, welches durch das konkrete Vorgehen vom Pädagogen zu einem erweiterten Handlungsspielraum, der mit mehr Autonomie verbunden ist, führen kann. Unter Selbstbildung ist ein Bildungsprozess zu verstehen, der vorrangig aus eigener Motivation stattfindet und durch einen kindzentrierten Unterricht untermauert wird.

Im Folgenden wird in Verbindung zum kindzentrierten Unterricht auf die Berücksichtigung des Willens in der Pädagogik eingegangen. In der Einleitung des pädagogischen Konzeptes der FSA ist eine Aussage vom Gründer der Laborschule in Bielefeld, Hartmut von Hentig, welche die Wichtigkeit der Subjektberücksichtigung betont: *„Man kann einen Menschen nicht gegen seinen Willen erziehen und belehren.“* (S.5, Abs.1) Eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse sind der eigene Wille beziehungsweise das eigene Interesse. Konkretisiert auf das Subjekt wird dies durch den Abschluss: *„wenn er teil hat am Verfahren – wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist.“* (S.4, Abs.1) Der Bildungsvorgang wird also durch den Willen des Subjektes bestimmt und durch dessen Teilhabe am Bildungsverfahren.

Eine auf Kinder bezogene Differenzierung erfolgt sich im nachstehenden Absatz in Form des angeführten Ideals einer *„kindorientierte[n] Pädagogik“*. Diese geht vom Kinde, statt vom Erwachsenen aus und stellt eine Abkehr von einer frontalen und autoritären Pädagogik dar.¹⁶⁹ Der Ausdruck kann in Verbindung gebracht werden mit einer mythischen Auffassung der Kindes als einsam und durch die Erziehung der Erwachsenen leidend, daher soll das Kind Ausgang der Pädagogik werden, die sich an dessen Natur orientieren soll.¹⁷⁰ Eine kindorientierte Pädagogik beinhaltet eine Ausrichtung zu den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes, dabei erfolgt eine Berücksichtigung sowie Ermöglichung seiner Akteurschaft. Nachfolgend zeigt sich diese Orientierung durch die Beachtung kindlicher Bewegungsbedürfnisse: *„Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse an*

¹⁶⁹ Vgl. Oelkers, Jürgen (2005), Reformpädagogik, Eine kritische Dogmengeschichte, Grundlagentexte Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim und München, 4., vollständig und überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 126

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S.128-129

unserer Schule ist es ganz selbstverständlich, daß die Kinder viel Raum für Lernen in Bewegung haben, nicht nur im Freien Spiel sondern auch bei vielen anderen Lernaktivitäten.“(S.7, Abs.9) Es wird betont, dass jederzeit Möglichkeiten zum Freien Spiel bestehen: „An vielen anderen Schulen ist das Freie Spiel nur in den Pausen möglich, an der Freien Schule Altmark ist es normaler Bestandteil des Schulalltags.“(S.7, Abs.7.) Auch die Neigung zu einem höheren Bewegungsbedürfnis bei Kindern wird berücksichtigt im Abschnitt „Bewegungsfreiheit“ mit der Aussage: „Eine freie Bewegungsentwicklung ist Voraussetzung für eine gesunde körperliche, psychische und geistige Entwicklung des Kindes.“(S.7, Abs.9) Daran anknüpfend wird die Bedeutung von Spontaneität betont: „Die Spontaneität von Kindern ist Ausdruck von Phantasie und Lebensfreude. Die Kinder an unserer Schule können die Freiheit spontanen Handelns genießen. Aus spontanem Handeln entstehen häufig Anlässe für selbst gesteuertes Lernen.“(S.7, Abs.8) Kinder werden an dieser Stelle idealisiert durch eine Wahrnehmung, welche spontane Aktivitäten des Kindes nicht differenziert betrachtet, sondern als durchgehend positiv veranschaulicht. Zur Veranschaulichung wird dazu auf die Bedeutung von Spontaneität eingegangen. Sie steht für die Verfolgung eines plötzlichen inneren Impulses aus freiem Willen heraus, was auch Unvorhersehbarkeit im Handeln impliziert.¹⁷¹ Für Spontaneität kann es viele Gründe geben, die nicht immer Ausdruck von Phantasie und Lebensfreude sein müssen.

Aus konservativer Sicht kann Spontaneität auch als Ausdruck einer mangelnden Impulskontrolle gedeutet werden. Maas erläutert in Bezug auf spontane Bedürfnisbefriedigung, dass Freie Schulen als Schulen ohne Zwänge betrachtet würden, dies jedoch eine „Utopie“ sei.¹⁷² Er erklärt, dass es wichtig sei, spontane Impulse kontrollieren zu können, da nur so eine Zivilisierung möglich sei. Kinder müssten daher lernen Impulse zu unterdrücken und aufschieben zu können. Freie Alternativschulen stellen für ihn einen „Bestandteil einer Kultur“¹⁷³ dar, die „ganz wesentlich auf einer Disziplinierung der Triebansprüche des Subjekts beruht.“¹⁷⁴ In diesem Zusammenhang wird angeführt, dass die Erhaltung der sozialen Ordnung bei untereinander konkurrierenden Individuen nur mit Hilfe

¹⁷¹ Vgl. Duden, Spontaneität, Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag, Berlin, In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Spontaneitaet> (01.08.2016)

¹⁷² Vgl. Maas, Michael (1998), Mythos: Freie Alternativschulen sind Schulen ohne Zwang, In: Borchert, Manfred/ Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft hat schon begonnen, Julius Klinkhard Verlag, S23

¹⁷³ Siehe ebd. S.24

¹⁷⁴ Siehe ebd. S.24

der Sozialisation, welche auf eine „Verinnerlichung sozialer Normen und Werte“¹⁷⁵ beruht und somit zur „Modellierung individueller Impulse führt“¹⁷⁶, sichergestellt werden kann.

Nachdem auf Spontaneität und dessen Verbindung zu Gemeinschaft und – Individualbedürfnissen eingegangen wurde, wird im Folgenden auf die Lebensgestaltung des Individuums und dessen Möglichkeiten in der Gesellschaft eingegangen. Die Subjektorientierung wird in Bezug auf eine Individualisierung im folgenden Zitat deutlich: „Ulrich Beck hat den Satz geprägt, daß jeder Mensch in Zukunft zum ‚Planungsbüro für sein eigenes Leben‘ werden muß, wenn er in unserer Gesellschaft bestehen und diese mitgestalten will.“ (S.4, Abs.6) Jeder trägt also unabhängig die Verantwortung für seine Lebensplanung und kann sich dabei nur auf sich selbst berufen. Klappt dies nicht, ist er von der Mitgestaltung und dem Bestehen in der Gesellschaft ausgeschlossen. Die zunehmende Individualisierung wirkt aus dieser Perspektive bedrohlich und beinhaltet indirekt auch das Bild einer zunehmenden „Ellenbogengesellschaft“, welches durch einen stetigen Wettkampf geprägt ist. Andererseits kann die Individualisierung auch als Chance begriffen werden, da jeder unabhängig von seiner Herkunft (soziales Milieu) eine Chance zur Selbstverwirklichung erhält.¹⁷⁷ Studien zeigen jedoch, dass Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien schlechtere Aufstiegschancen haben.¹⁷⁸

Die FSA möchte auf diese vermeintliche Freiheit zur Individualisierung vorbereiten: „Dafür wollen wir mit einer Pädagogik der Freiheit, der Geborgenheit und der Verantwortung die Voraussetzungen schaffen (S.4, Abs.6).“ Durch die Verbindung von Pädagogik mit „Geborgenheit“ zeigt sich Schule als vorbereitender Schutzraum.

In der darauf folgenden Passage werden die Reformpädagogen Maria Montessori, Celestin Freinet und Rebecca Wild genannt, die für eine Förderung von Selbstbildungsprozessen stehen. Als erstes soll dazu Montessoris Verständnis von Freiheit angeführt ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden, Kinder müssen Grenzen aufgezeigt bekommen und Freiräume erhalten. Für die Entwicklung zur Freiheit im Handeln und Denken erfolgt eine Begleitung durch Pädagogen, welche das Ziel hat eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu sein. Die Freiheit im Handeln wird durch eine freie Wahl der Aufgaben gekennzeichnet, deren Wiederholungen

¹⁷⁵ Siehe Koop, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2010), Grundbegriffe der Soziologie, 10. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.111

¹⁷⁶ Siehe ebd., S.111

¹⁷⁷ Vgl. Koop, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2010), Grundbegriffe der Soziologie, 10. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.113

¹⁷⁸ Geißler, Rainer / Weber-Menges, Sonja, Migrantenkinder im Bildungssystem doppelt benachteiligt, Bundeszentrale für politische Bildung, In: <http://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=all> (12.08.2016)

das Kind selbst bestimmt. Das Ziel dieser Freiheit besteht darin, das Glück des Kindes und dessen Entwicklung zu fördern.¹⁷⁹ Um Kindern mehr Freiheit in der Selbstbildung zu geben, wird hierbei eine vorbereitete Umgebung notwendig betrachtet.

Im Zusammenhang mit der Montessori-Pädagogik folgt eine kritische Bezugnahme zum „inneren Entwicklungsplan“ (S.5, Abs.2), der als Einflussfaktor nur die körperlichen Voraussetzungen sieht und dabei die äußeren Einflüsse vernachlässigt. Es wird daher betont, dass auch das soziale Umfeld, ökonomische Bedingungen und Medien einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Die Kenntnis darüber ist wichtig, um zu verstehen, wieso eine subjektzentrierte Bildung erforderlich ist.

Im Kapitel „*Unser pädagogisches Menschenbild und Bildungsverständnis*“ wird zunächst auf ein wichtiges Recht der Kinder hingewiesen: „*Jedes Kind hat das Recht auf Achtung seiner Würde und darauf, daß es angenommen wird.*“ (S.5, Abs.4) Kinder wandeln sich vom Akteur mit einem Recht auf Würde zu einem passiven Subjekt, das durch den Erwachsenen angenommen werden soll. Dies wird durch die passive Form des Verbes „*angenommen*“ verdeutlicht. Verstärkt wird dieser Eindruck durch den fehlenden Bezug auf die Kinderrechtskonventionen (siehe Kapitel 2.1). Erwachsene bestimmen hierbei über Kinder, Selbstbestimmung durch die Kinder selbst wird ausgeklammert.

Ein weiteres Indiz für eine passive Stellung der Kinder zeigt sich im nächsten Abschnitt: „*Daraus leitet sich ab, daß an unserer Schule jedes Kind eine individuelle Förderung erhält.*“ (S.5, Abs.4) Jedem Kind wird eine Notwendigkeit zur Förderbedürftigkeit unterstellt. Pädagogen werden hier indirekt zu Akteuren der Förderung, während Kinder passiv als Erhaltende Erwähnung finden.

Es wird einige Male darauf hingewiesen, dass Kinder „*produktiv*“ und „*nützlich*“ für die Gesellschaft sind. Produktiv wird hierbei jedoch nicht unter wirtschaftlichen Aspekten betrachtet, sondern hat bei Freien Schulen und der FSA eine besondere Bedeutung: „*Kinder sind produktiv: Kindliches Denken und Tätigsein ist produktiv. Der sich aktiv und strukturierend in das Schulgeschehen einbringende Erwachsene trifft nicht auf ein defizitäres kindliches Bewußtsein, das geformt und aufgefüllt werden muß, sondern auf ein produktives*

¹⁷⁹ Vgl. Montessori, Maria, Textor, Becker, Ingeborg (Hrsg.) (2002), Zehn Grundsätze des Erziehens, Verlag Herder Freiburg im Breisgau, S.31-46

Kind-Bewußtsein. Diese kindliche Produktivität steht in selbstregulierten Prozessen der erwachsenen Produktivität gleichwertig gegenüber. ¹⁸⁰

Stehen die Bildungsinteressen der Kinder oder die Erfordernisse der Gesellschaft im Vordergrund? Dazu soll folgender Abschnitt einbezogen werden: *„Zum Bildungsprozeß gehört unverzichtbar der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Kinder und für die Gesellschaft notwendig und nützlich sind.“* (S.6, Abs.4) Auffällig ist die Differenzierung zwischen Kindern und Gesellschaft. Kinder werden als noch nicht in der Gesellschaft befindlich wahrgenommen und stattdessen als außenstehende Mitglieder betrachtet, die noch in die Gesellschaft hineinwachsen müssen. Weiterhin wird dieses Hineinwachsen dadurch sichtbar, dass Kinder für die Gesellschaft notwendiges und nützlich Wissen erwerben sollen. Sie müssen also Wissen und Fähigkeiten erlangen, um zur Gesellschaft zuzugehören. Kinder werden nicht als gleichberechtigte Akteure zu den Erwachsenen gesehen, da über die Relevanz von Wissen eine übergeordnete Kontrollinstanz entscheidet. Diese Instanz zeigt sich zum einem durch den Pädagogen, der über gesellschaftsrelevantes Wissen entscheidet, aber indirekt auch durch den Staat, da Pädagogen sich an Bildungsplänen orientieren, die das Kultusministerium festlegt. Was passiert mit *„Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“*, die nur für das Kind nützlich sind und nicht für die Gesellschaft? Nützlichkeit wird im Verlauf des Konzeptes nicht näher definiert. Daher lassen sich nur Vermutungen darüber äußern, wie Nützlichkeit verstanden werden kann. Fähigkeitsbereiche, die angeschnitten werden, stehen in Verbindung mit alten Kulturtechniken und einem besonderen Bewusstsein zur Natur. Um dies zu belegen wird eine Aussage angeführt, die einen Überblick über zur Verfügung stehende Kulturtechniken in der FSA gibt: *„Spinnrad, Webrahmen und Nähmaschine, Ton-, Speckstein-, und Wachsarbeiten, Bastelraum, Holzwerkstatt“* (S.6, Abs. 10) stehen in der FSA zur Verfügung. *Das künstlerische Darstellung wird in Form von „Theater, Musik (und) Tanz“* (S.8, Abs. 12) gefördert. Eine Naturverbundenheit zeigt sich durch den *„Schulgarten“* (S.7, Abs.11) die Verwendung von natürlichen Materialien sowie durch den Abschnitt *„Achtung vor der Umwelt durch erleben lernen“* (S.13, Abs.4). Diese thematischen Schwerpunkte können mit den Idealen des Öko-Dorfs *„Sieben Linden“* in Verbindung gebracht werden. Es kann geschlussfolgert werden dass, Sieben Linden hier als gesellschaftliches Ideal betrachtet wird, welches vorgibt, welches Wissen als nützlich erachtet werden soll. Einbezogen werden muss jedoch auch folgende Aussage zur Orientierung an staatlichen Bildungsvorgaben: *„Die Freie*

¹⁸⁰ Siehe Borchert, Manfred (1998), Was unterscheidet Freie Alternativschulen von anderen reformpädagogischen Schulen? In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft hat schon begonnen, Julius Klinkhard Verlag, S.39

Schule Altmark orientiert sich an den Unterrichtsinhalten der Lehrpläne für die staatlichen Schulen. Sie setzt aber auch besondere Lernschwerpunkte.“(S.13, Abs.1) Dieser Aussage kann entnommen werden, dass es zwar eine Orientierung an staatlichen Vorgaben gibt, aber auch eigene Schwerpunkte gesetzt werden. Das „aber“ markiert hierbei auch eine Abgrenzung von staatlichen Schulen.

Im anschließenden Abschnitt haben Kinder eine eingeschränkte Akteurschaft. Dieser beginnt mit der rhetorischen Frage: *„Nehme ich teil oder nicht?“* (S.6, Abs.3) Da es sich um die Wahl zwischen Angeboten handelt und eine Teilnahme hierbei verbindlich ist, was durch die Aussage: *„eine gemeinsame Lernzeit und die Teilnahme an der Morgenrunde verpflichtend zu machen“* bestätigt wird, kann eine Nicht-Teilnahme ausgeschlossen werden. Zusätzlich zu den Angeboten gibt es eine festgelegte Morgen- und Abschlussrunde. Dies wird wie folgend begründet: *„Mit der Entscheidung, eine gemeinsame Lernzeit und die Teilnahme an der Morgenrunde verpflichtend zu machen, haben wir die Konsequenz aus der Erfahrung gezogen, das(s) viele Kinder mit der Freiheit, ganz allein, über die Teilnahme am Unterricht zu entscheiden, überfordert waren. Wir haben den Kindern also ein Stück Verantwortung für ihren Lernprozeß abgenommen und sie dadurch entlastet.“* (S.6, Abs.4) Die Freiheit zur selbstbestimmten Teilnahme wird als Last betrachtet, die von den Kindern nicht *„ganz allein“* getragen werden kann. Dabei wird vernachlässigt, dass Entscheidungen oft von sozialen Interaktionen mit Freunden beeinflusst werden, da Kinder als allein in ihrer Entscheidungsprozess wahrgenommen werden. Mit der Beschreibung des Kindes als *„ganz allein“* wird eine Schwäche und Schutzbedürftigkeit unterstellt. Darüber hinaus ist eine Eingrenzung des Handlungsspielraums durch Pädagogen festzustellen, was sich mit der Aussage *„Verantwortung abgenommen“* zeigt. Generationale Hierarchien strukturieren das Machtverhältnis, da Pädagogen die *Verantwortung* an sich nehmen, während Kinder mit der Selbstentscheidung, zur Unterrichtsteilnahme als überfordert dargestellt werden. Begründet wird diese Machtübernahme mit dem größeren Erfahrungsschatz der Erwachsenen.

In dem hinzugezogenen Praxisbericht der Freien Schule Bochum wird die Erfahrung der Überforderung erneut bestätigt. Aus der freien Teilnahme kann sich ein Lernhindernis aufgrund von instabilen Lerngruppen ergeben, die durch das möglicherweise ständige Wechseln von Unterrichtsangeboten entstehen. Dadurch wird der soziale Zusammenhalt sowie Lernerfolge erschwert. Bei Kindern, die längere Zeit nicht an einem Angebot teilgenommen haben, kann es zu einem Vermeidungsverhalten kommen, aus der Sorge neue

Anforderungen nicht mehr bewältigen zu können, wegen einer längeren Abwesenheit.¹⁸¹ In diesem Zusammenhang wurde im Bericht festgestellt, dass eine gemeinsame Lernzeit, in der es eine Wahl zwischen verschiedenen Lernangeboten gibt, die soziale Teilhabe und den Lernerfolg verbessern. Es wird dabei auch deutlich, dass Spontaneität sich negativ auf den Lernerfolg der Gemeinschaft auswirken kann.

Im darauf folgenden Abschnitt erhalten Erwachsene Verantwortung für wichtige Aushandlungsprozesse: *„Die Freiheit, mit den Erwachsenen wichtige Angelegenheiten auszuhandeln.“* (S.6, Abs.5) Die Möglichkeit in einen Aushandlungsprozess mit Erwachsenen zu treten wird als Freiheit betrachtet, obwohl dies eine Einschränkung der Freiheit für die Kinder darstellt. Hierbei werden generationale Hierarchien sichtbar, Erwachsene werden als übergeordnete Ansprechpartner zur Klärung wichtiger Angelegenheiten betrachtet, während Kindern unterstellt wird, für diese nicht selbst Entscheidungen treffen zu können. Die Akteurschaft der Kinder beschränkt sich auf eine Komplizenschaft, in Form einer Kooperation mit den Erwachsenen, bei wichtigen Angelegenheiten. Diese Zuordnung orientiert sich an der Vorstellung von Bühler-Niederberger zu Akteurschaft innerhalb generationaler Ordnungen. Sie behauptet, dass Agency innerhalb des Konzeptes der generationalen Ordnung durch „Komplizenschaft“, welche mit dem Begriff der kompetente Gefügigkeit in Verbindung steht, sichtbar gemacht werden kann.¹⁸²

Eine Komplizenschaft wird auch im Abschnitt *„Die Freiheit, Räume mitgestalten zu können“* sichtbar. Erwachsene geben Kindern die Möglichkeit der Mitgestaltung, unter ihrer Aufsicht. Nachfolgend erhalten Kinder die Erlaubnis, *ihre Räume mitgestalten zu dürfen*: *„Die Kinder an unserer Schule dürfen ihre Räume und das Schulgelände mitgestalten. Manche machen Gebrauch davon, andere nicht.“* (S.8, Abs. 10) Durch *„dürfen mitgestalten“* gewähren Erwachsene den Kindern die Freiheit zur Einbringung eigener Gestaltungsvorstellung. Auch in diesem Abschnitt wird eine eingeschränkte Freiheit ersichtlich, da die Gestaltung der Räume in Absprache mit den Pädagogen getroffen wird. Die Entfaltung der Kinder ist soweit möglich, wie es Erwachsene tolerieren.

Nachstehend wird die Aushandlungsweise näher erläutert: *„Ausgehandelt werden Inhalte für den Unterricht, die Regeln für das Zusammenleben in der Schule, die Rechte von Mädchen gegenüber Jungen und umgekehrt und viele andere Fragen, die um Gerechtigkeit kreisen.“*

¹⁸¹ Vgl. Borchert, Manfred (1998), Didaktik an Freien Alternativschulen, Angebotsformen des Lerngeschehens, In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag, S.57

¹⁸² Vgl. Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 202 f.

(S.6, Abs.5) Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen, das soziale Lernen und die Einbindung der Bildungsinteressen werden als wichtig erkannt. Vernachlässigt wird in diesem Abschnitt die Geschlechtsidentität des Kindes, im Hinblick auf soziale Kategorien, da nur eine Differenzierung zur biologischen Zweigeschlechtlichkeit vorgenommen wurde, was problematische Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess von Kindern mit einer anderen Geschlechtsidentität haben kann. Hagemann-White geht davon aus, dass die biologische Zweigeschlechtlichkeit als Identitätsstütze des Geschlechts genutzt wird. Sie nimmt an, dass die auf Grund von biologischen Merkmalen konstruierte Zweigeschlechtlichkeit eine Behinderung der Emanzipation darstellt.¹⁸³ Ein Festhalten an Identitätskonstruktionen anhand des biologischen Geschlechts, kann zur Reproduktion von Ungleichheiten durch normierte Zuschreibungen, wie ein Junge oder Mädchen zu sein hat, führen.

Kinder erhalten nachfolgend die Möglichkeit auch untereinander Aushandlungsprozesse zu führen: *„Aushandlungsprozesse finden auch zwischen den Kindern statt. Ausgehandelt werden die Zeit über die Benutzung von Spielgeräten oder die Regeln für freies Spielen, die Zuständigkeiten für Tätigkeiten wie Putzen, Aufräumen und vieles andere mehr.“* (S.7, Abs.6) Durch *„Aushandlungsprozesse finden auch zwischen Kindern statt“* folgern, dass erst zweitrangig die Möglichkeit besteht Aushandlungsprozesse ohne Erwachsene zu vollziehen. Fragwürdig bleibt jedoch, ob dies wirklich ohne ihr Mitwirken geschieht, weil Erwachsene diesen Aushandlungsprozessen bestimmte Themen als relevant betrachten für Aussprachen, was wiederum auf eine Bezugnahme des Erwachsenen schließen lässt.

Das Bild vom Kind erfährt im Konzept eine romantische Idealisierung durch folgende Zuschreibung: *„Kinder sind produktiv, kreativ und phantasievoll.“* Der romantische Kindheitsmythos kommt durch überhöhte Idealisierung zum Ausdruck, dass Kind wird als unschuldiges, schaffendes Subjekt betrachtet. Baader schreibt bezogen auf die Reformpädagogik, dass diese sich ab 1900 an der romantischen Sicht über das Kind orientierte,¹⁸⁴ welche zur Zeit der Klassik und Romantik um 1800 entstand.¹⁸⁵ Dabei lässt sich eine Blindheit für Problemkontexte feststellen, weil Kinder, die diesen Zuschreibungen nicht entsprechen, an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

¹⁸³ Vgl. Hagemann-White, Carol (1988): "Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ...", In: Hagemann-White, Carol / Rerrich, Maria (Hrsg.): FrauenMännerBilder, Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld, AJZ, S.224-S.235

¹⁸⁴ Vgl. Baader, Meike, Sophie, Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Heft 3/2004, S.419

¹⁸⁵ Vgl. ebd. S.417

An den romantisierten Kindheitsmythos angelehnt ist auch das Ideal des Lernens vom Kinde aus: „*Darüber hinaus gibt es bei der romantischen Rede über das Kind auch die Gedankenfigur, dass nicht die Kinder sich an den Erwachsenen, sondern die Erwachsenen an den Kindern orientieren sollten, weil diese über Fähigkeiten – etwa eine besondere Phantasiebegabtheit – verfügten, die dem durch die Gesellschaft deformierten Erwachsenen wieder verloren gegangen sei.*“¹⁸⁶

3.4.2. Schüler und Pädagogen - Verhältnis und Rollenverständnis

Zunächst soll mit der Definition von Rollenverständnis begonnen werden. Eine Rolle beinhaltet eine soziale Position, die mit Erwartungen verbunden ist.¹⁸⁷ Nach Dahrendorf unterscheidet sich der eigentliche Mensch vom Rollenträger. Der Rollenträger steht unter dem Druck von Sanktionen bei Nichterfüllung der Rolle und ist somit in seiner Freiheit eingeschränkt.¹⁸⁸ Parallelen dazu lassen sich bei der Betrachtung der Schüler- und Lehrerrolle ziehen. Die Schülerrolle steht in der Hierarchie unter der Lehrerrolle.

Welche Vorstellungen zu Schüler- und Lehrerrolle gibt es in der FSA? Auffällig ist, dass die Wörter *Schüler und Lehrer* kaum Erwähnung finden, stattdessen werden meist die Worte *Kinder und Erwachsene* genutzt. Durch die Vermeidung dieser Begriffe könnte eine Distanzierung zur klassischen Schule hergestellt werden. Lehrer sollen nicht als Lehrer, sondern eher als erwachsene Vertrauensperson gesehen werden: „*Nähe und Vertrautheit, die einen unkonventionell offenen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern ermöglicht.*“ (S.9, Abs.2). Das Wort *Schüler* beinhaltet laut Tolstoi eine Abwendung vom Kind sein und eine Unterordnung in der Schule (vgl. auch Kapitel 1.3). In Verbindung dazu kann angenommen werden, dass Kinder nicht zum Schüler werden sollen, sondern Kinder bleiben dürfen, die sich nicht der Schule unterordnen müssen. Die Bezeichnung *LehrerInnen* wird einmal in Kapitel 9 genutzt und dann ab Kapitel 12 eingeführt. In den vorhergehenden Abschnitten ist die Wortwahl *Erwachsenen* gebräuchlich. Die Vermeidung beziehungsweise reduzierte Anwendung von diesen mit Normen besetzten Wörtern. Kann als Indiz für eine Abgrenzung vom klassischen Rollenverständnis gesehen werden, in welchem der Lehrerrolle eine kontrollierende, autoritäre und selektierende Funktion zugesprochen wird (vgl. auch Kapitel 1.5). *Schüler* sollen hier in ihrer Akteurschaft als Kinder wahrgenommen und berücksichtigt werden. Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer findet dabei auf einer

¹⁸⁶ Siehe ebd. S.418

¹⁸⁷ Vgl. Abels, Heinz (2009), Einführung in die Soziologie, Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage, Wiesbaden, S.101

¹⁸⁸ Vgl. ebd. S.102

persönlichen Ebene statt: „*Zwischen Kindern und Erwachsenen besteh(en) in unserer Schule Nähe und Vertrautheit, die einen unkonventionell offenen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern ermöglicht.*“ (S.9, Abs.2) Hierbei wird angenommen, dass zwischen Kindern und Erwachsenen von Anfang an ein vertrautes und nahes Verhältnis besteht. Gefühle von Unvertrautheit und Fremdheit werden dabei ausgeklammert. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis unterliegt einer idealisierten Darstellung, welche die generationale Ordnung nicht berücksichtigt.

Die Vorstellung eines „*unkonventionell[en] offenen Umgang[s] zwischen Erwachsenen und Kindern*“ beinhaltet Risiken, da sie eine Gefahr für die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz darstellt. Ein „*unkonventioneller offener Umgang*“ kann unter bestimmten Bedingungen zu einer fehlenden Distanz sowie zu einem Missbrauch von Vertrauen führen (Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule). Das Eingehen einer Beziehungsebene ist jedoch unvermeidbar und wichtig aus neurobiologischer Sicht. Unser Gehirn wird durch soziale Beziehungen stimuliert und reagiert auf diese mit entsprechender Motivation oder Demotivation.¹⁸⁹ Eine vertrauensvolle Beziehung zur Bezugsperson ist daher für Kinder wichtig. Sie brauchen das Gefühl „*Zugehörigkeit, Autonomie und Kompetenz*“¹⁹⁰ zu erlangen. Kotthoff führt dazu an, dass dies die Voraussetzung für die Entwicklung von „*sachbezogene(m) und soziale(m) Interesse, Lernbereitschaft und Kooperation*“¹⁹¹ sei. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass eine Störung der Lehrer-Schüler-Beziehung zu einem verminderten oder keinem sachbezogenen und sozialen Interesse sowie einer eingeschränkten Lernbereitschaft führen kann.

Wie die Gestaltung eines unkonventionellen und offenen Umgangs in der Praxis gestaltet werden soll, zeigt sich nachfolgend unter dem Aspekt Kritikmöglichkeiten. Kindern wird die Möglichkeit einer offenen Kritisierung des Unterrichts zugestanden: „*Die Kinder an unserer Schule achten darauf, daß ihre Freiheiten nicht unbotmäßig¹⁹² beschnitten werden und falls das der Fall zu sein scheint, erhebt sich offener Protest. Es kann aber auch vorkommen, daß die Unterrichtsqualität kritisch kommentiert wird oder daß LehrerInnen sich kritische Rückmeldungen über den Umgangsstil mit den SchülerInnen anhören müssen.* (,zu lasch‘

¹⁸⁹ Vgl. Bauer, Joachim (2012), Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen, In: In: Fritzner, Thilo / Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S.100

¹⁹⁰ Siehe Koffhoff, Ludger (1996), Selbstentwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls, In: Bartmann, Theodor / Ulonska, Herbert (Hrsg.), Kinder in der Grundschule, Anthropologische Grundlagenforschung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.95

¹⁹¹ Siehe ebd., S.95

¹⁹² Unbotmäßig: rebellisch, ungehorsam, Entstehung 19. Jh. (ungebührlich, ungehörig), Rechtschreibwerkstatt, In: <http://www.rechtschreibwerkstatt.de/GrafOrtho/AF-uM/html/unbotmaessig.html> (27.06.2016)

oder auch ‚zu streng‘).“(S.7, Abs.9) Kinder werden als kompetente Akteure gesehen, die „kritisch die Unterrichtsqualität“ beurteilen und das Verhalten der LehrerInnen kritisieren können. Pädagogen hingegen werden zu passiven Empfängern der Kritik. Sie müssen sich „kritische Rückmeldungen über den Umgangsstil mit SchülerInnen anhören.“ Durch „anhören müssen“ wird keine Annahme und Veränderung durch Kritik impliziert. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass zwar die Möglichkeit für Kritik besteht, diese aber keine Veränderung herbeiführt.

Kinder nehmen in ihrer Akteurschaft eine bewertende Funktion ein, während Lehrer passive Empfänger für Kritik darstellen. Sie erhalten eine idealisierte Zuschreibung als Beurteiler des Unterrichts und des Lehrers, während Lehrer als defizitär in Bezug auf die Unterrichtsqualität und Freiheitsorientierung betrachtet werden. Die Rolle des Pädagogen im Hinblick auf Kritikmöglichkeiten wird hier vernachlässigt. Es wird anscheinend als selbstverständlich vorausgesetzt, dass Lehrer jederzeit die Möglichkeit haben offen Kritik äußern zu können, gegenüber den Schülern. Offen bleibt in Bezug auf Kritikmöglichkeiten, wie eher introvertierte Schüler zu Wort kommen können, wenn diese nicht offen Kritik äußern können.

Das unkonventionelle Rollenverständnis für das Lehrer-Schüler-Verhältnis erfährt nachfolgend eine Beschreibung zu der emotionalen Beziehungsebene: „Auch Liebe und Respekt sind ebenso wie Freiheit und Grenzen Begriffe, die in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. „Liebe, sei sie noch so tief empfunden und selbstlos, kann versauern, wenn es am nötigen Respekt fehlt. Das trifft natürlich auf jede liebevolle Beziehung zu, doch im Umgang mit Kindern ist es besonders wichtig, diese Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Um Liebe und Zuwendung zu bekommen, opfern sie notfalls ihre Freiheit. Die einzige Möglichkeit dies zu verhindern ist Liebe, die mit Respekt gekoppelt ist.“(S.8, Abs.6) Für Erwachsene opfern Kinder notfalls ihre Freiheit. Sie sind in Machtbeziehung eingebunden, die laut Bühler-Niederberger in hohem Maße durch emotionale Abhängigkeit geprägt sein können.¹⁹³

Die Rolle des Pädagogen wird zunächst in der eines Reformierenden gesehen, der nach neuen Wegen sucht durch die Aussagen: „aufregende Jahre des Aufbruchs“(S.4, Abs.4) und „ganz persönlichen Wege der Umsetzung“ (S.4, Abs.3) sowie „richtigen Wege einer kindorientierten Pädagogik.“ (S.4, Abs.4) Die Vorbereitung auf eine neue Gesellschaftssituation wird durch die Einführung des Zitats von Ulrich Beck betont, in der

¹⁹³ Siehe Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München, S.208

sich dieser auf Gesellschaftsveränderungen bezieht, was durch „*Dafür wollen wir mit einer Pädagogik der Freiheit, der Geborgenheit und der Verantwortung die Voraussetzungen schaffen.*“ (S.4, Abs.6) kommentiert wird.

Nachfolgend zeigt sich die Rolle des Pädagogen in einer erzieherischen Funktion: „*Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers, das zweite, was er tut und das dritte erst, was er redet!* (Romano Guardini).“ (S.14, Abs.1) Das Zitat über das Wirken des Erziehers verdeutlicht an dieser Stelle, dass Erziehung als selbstverständliche Aufgabe der LehrerInnen betrachtet wird. Die Persönlichkeit des Lehrers wird als wichtigstes Kriterium für einen funktionierenden Unterricht betrachtet, das durch die Aussage: „*Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers*“ hervorgehoben wird. Welche Folgen hat diese Betrachtungsweise für die Akteurschaft der Kinder? In „*Herausforderung der Gegenwart*“ beschreibt Korrenz Erziehung als Einschränkung: „*(...) Erziehung als absichtsvolles Lehren und dieses absichtsvolle Lehren wiederum als Steuerung von Lernprozessen (...) Eigentlich banal, aber doch mit weitreichenden Konsequenzen, weil so eben nicht nur und nicht zuerst natürliche Personen als Akteure in Erscheinung treten.*“¹⁹⁴ Dies zeigt sich hier durch das Eingreifen und Steuern sozialer Prozesse durch Regeln, Ordnungen und vorgegebene Strukturen. Natürliche Personen – Schüler – treten oft nicht zuerst in Erscheinungen und werden durch Vorgaben in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt.

3.4.3. Die Verdeutlichung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Hinblick auf Freiheit

Freiheit wird im Konzept als Basis für Entwicklung betrachtet: „*Freiheit ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung von Kindern. Kinder, die Freiräume haben, können ihre Phantasie, ihre Produktivität, ihre Kreativität und ihre Lernbereitschaft besser entfalten*“ (S.6, Abs.1) Zu Beginn wird das Wort Freiheit verwendet, welches kurz darauf eine Reduzierung durch „*Freiräume*“ erfährt. Diese werden im darauf folgenden Satz mit idealisierten Vorstellungen zur Aktivität des Kindes gefüllt. Dieses soll innerhalb des Freiraumes „*Produktivität*“, „*Phantasie*“, „*Kreativität*“ und „*Lernbereitschaft*“ einbringen. Hieraus ergibt sich die Frage, welche Handlungsspielräume Kindern erhalten, die ihre Freiräume nicht nach diesen idealisierten Vorstellungen gestalten.

Im Kapitel *Pädagogik der Geborgenheit* erhalten Pädagogen eine strukturgebende und unterstützende Rolle. Unter strukturgebend soll der Umgang mit Regeln und das Einhalten

¹⁹⁴ Siehe Korrenz, Ralf (2014), Reformpädagogik, Eine Einführung, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S.212

sowie Erhalten von Ordnung verstanden werden. Generationale Hierarchien zeigen sich durch die Strukturierung sozialer Räume von Erwachsenen. Pädagogen achten auf das Einhalten von Regeln: *„Eingreifen der LehrerInnen bei Regelverletzungen.“* (S.9, Abs.4) In dieser Aussage zeigt sich die Funktion des Pädagogen als Kontrollinstanz, durch die Feststellung und Behebung von Regelverletzungen. Pädagogen sorgen hier für die Aufrechterhaltung sozialer Ordnungen.

Im Folgenden soll es um die Konsequenzen bei Regelverstößen gehen: *„Wenn Kinder trotz vorheriger Gespräche mit den Erwachsenen mehrfach Regeln verletzen, können die Erwachsenen Sanktionen verhängen.“* (S.9, Abs.9) Regeln werden durch Sanktionen untermauert. Laut Durkheim stehen Regeln und Sanktionen miteinander in Verbindung, da Sanktionen für die Einhaltung von Regeln sorgen.¹⁹⁵ Sanktionen werden als Instrument zur Ausübung von sozialer Kontrolle definiert und resultieren aus einem negativen und positiven Verhalten.¹⁹⁶ Die Einhaltung von Regeln wird mit der Hilfe von Sanktionen sichergestellt. Erwachsene kontrollieren hierbei, ob Regeln eingehalten werden, und verhängen Sanktionen, um die durch Regeln strukturierte Ordnung bei Regelverletzungen zu erhalten. Erwachsene erhalten einen Handlungsspielraum, in dem sie Konsequenzen für Regelverstöße bestimmen können. Werden Schüler zu passiven Empfängern von Strafen, während Pädagogen als Akteure über diese bestimmen? Sanktionen die von außen kommen, also ohne die Einbeziehung des Kindes verhängt werden, verändern laut Durkheim, nicht die moralischen Grundeinstellung.¹⁹⁷ Im Sanktionsprozess muss demzufolge auch das Kind selbst aktiv einbezogen werden. Unter Sanktion versteht die Schulleiterin Petra Stoppel: *„Eine Sanktion ist zum Beispiel ein ‚Vertrag‘. Wenn ein Schüler mehrmals eine Regel bricht, wird mit ihm ein Gespräch geführt (Gruppenleitung / SchülerIn) und schriftlich festgehalten, welche Regel er gebrochen hat und welche Konsequenz folgt, wenn er es wieder tut. Beide unterschreiben den Vertrag. (...). Auf jeden Fall können die Schüler auf der Schulversammlung auch selbst Sanktionen festlegen. Leider ist die Schülerversammlung momentan nicht mehr monatlich....“*¹⁹⁸ Verträge wecken zunächst Assoziationen zu einer langfristigen Bindung an fremdbestimmte Vorgaben, welche durch die Lehrerin vorgegeben werden. Was sich auch innerhalb der Aussage widerspiegelt in der durch Pädagogen ein Gespräch geführt und

¹⁹⁵ Vgl. Durkheim (1984), Emile, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Herman Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein und Darmstadt, S.198

¹⁹⁶ Vgl. Koop, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie, 10. Auflage 2010, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.247

¹⁹⁷ Vgl. a.a.O., ebd., S.202

¹⁹⁸ Siehe Stoppel, Petra, Freie Schule Altmark, E-Mail (11.07.2016), Anlage 3

schriftlich festgehalten wird. Es zeigt sich eine asymmetrische Beziehung, in der Pädagogen über Schüler verfügen.

Allgemein ist eine Bearbeitung von Konflikten mit Hilfe von so genannten „*Schulverträgen*“ innerhalb von Schulmediationen üblich. Unter Vertrag versteht man hierbei einen gemeinsam erarbeiteten Maßnahmenplan in Form einer To-Do Liste.¹⁹⁹ In diesem werden auch Umgangsregeln gemeinsam festgehalten und er stellt eine wichtige Basis für die Konfliktbearbeitung dar.²⁰⁰ Dies ist bei der FSA anders, Kinder erhalten nur innerhalb der Schulversammlung die Möglichkeit über Sanktionen mitzuentcheiden. Kinder bekommen dabei einen eingeschränkten Handlungsspielraum.

Nachfolgend soll überlegt werden, ob Kinder bei der Festlegung von Regeln beteiligt werden. In Bezug auf Regeln ist eine kooperative Akteurschaft zu erkennen: „*Die gemeinsam erarbeiteten Regeln für das friedliche Zusammenleben in der Schule und das Eingreifen der LehrerInnen bei Regelverletzungen sind wichtig für das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit.*“ (S.9, Abs.4) Innerhalb dieser Passage spiegeln sich Hierarchien wider, da nur Lehrer hier dazu befugt werden bei Regelverletzungen einzugreifen. Des Weiteren steht damit in Verbindung, dass sie die Möglichkeit erhalten Verträge für Kinder zu diktieren (in Bezug auf Regelverletzungen). Fraglich bleibt, inwieweit Übungsräume für soziales Lernen ermöglicht werden können, da Pädagogen an vielen Stellen eine kontrollierende und ordnende Funktion erhalten, was diese Aussage bestätigt: „*Die Kinder lernen, sich in gemeinsamer Absprache (unterstützt von den LehrerInnen) an Regeln für Ordnung in den Räumen und an den Umgang mit dem Material zu halten.*“ (S.10, Abs.4)

Als Vorbereiter der Lernumgebung sieht Montessori die Rolle des Pädagogen, diese Auffassung wird hier aufgegriffen: „*(...) jedes Kind eine individuelle Förderung erhält.*“ (S.5, Abs.4) Pädagogen stehen als Förderer bereit, welche auf individuelle Probleme eingehen und für eine gute Arbeitsatmosphäre sorgen: „*Bildung setzt eine vorbereitete Umgebung voraus.*“ (S.5, Abs.4) Im darauf folgenden Abschnitt zeigt sich wieder die Rolle des Förderers: „*Kinder sind produktiv, kreativ und phantasievoll. Diese Fähigkeit gilt es zu erhalten und zu fördern.*“ (S.6, Abs.4) Durch *erhalten* wird hier der Eindruck des Kindes als vorsoziales Wesen geweckt, dessen Fähigkeiten schon immer da waren. Der Lehrer nimmt dabei eine aktive, fördernde und motivierende Rolle ein, die das Kind, welches wieder

¹⁹⁹ Siehe Herzog, Beate, *Unsere Schule streitet mit Gewinn. Alltagskonflikte und ihre Mediation*, Deutsches Institut für Pädagogische Forschung für Internationale Pädagogische Forschung In: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1449/pdf/Herzog_Schule_W_D_A.pdf, S.55 (04.08.2016)

²⁰⁰ Siehe ebd. S.32

idealisiert als „*produktiv, kreativ, phantasievollen*“ beschrieben wird, in seiner Art unterstützen soll.

Durch den folgenden Abschnitt wird erneut eine unterstützende Rolle sichtbar: „*Wir haben den Kindern also ein Stück Verantwortung für ihren Lernprozeß abgenommen und sie dadurch entlastet.*“ (S.6, Abs.4) Der Pädagoge wird hier zum Lastenträger für Verantwortung und das Kind von seiner Last befreit. Kinder werden als potenziell überlastet mit einer Wahlfreiheit zur Teilnahme gesehen. Durch den Pädagogen, der schützend zur Seite steht, nehmen sie eine passive Stellung ein, die durch die Aufhebung eines Handlungsspielraumes gekennzeichnet wird. Weiterhin zeigt sich hier eine Hierarchie in der Pädagogen als Verantwortungstragende über den vermeintlich überforderten Kindern stehen, welche in ihren Entscheidungsbefugnissen eingeschränkt werden.

Im Folgenden zeigt sich erneut die strukturgebende Funktion der Pädagogen, die durch Hierarchiedifferenzen gekennzeichnet ist: „*Sie vermitteln oder schlichten bei Konflikten*“ (S.14 f., Abs.3) Was wird als Konflikt betrachtet? Welche Handlungsspielräume zu einer selbstbestimmten Klärung von Konflikten bleiben Kindern hierbei erhalten? Eine weitere Eingrenzung der Handlungsspielräume zeigt sich hier: „*Sie zeigen den Kindern Grenzen auf und achten auf die Einhaltung der Regeln.*“ (S. 14 f., Abs.3) Die Pädagogen erhalten hier erneut eine Kontrollfunktion und überwachen die Einhaltung von Regeln und Grenzen. Dies steht im Widerspruch zu: „*Schulische Bildung hat unter anderem die Aufgabe, Kindern ein Übungsfeld für den Umgang mit Freiheit und Verantwortung zu bieten.*“ (S.6, Abs.4) Da Pädagogen als verantwortlich für die Einhaltung von Regeln und Ordnung gesehen werden, Auseinandersetzungen schlichten und Sanktionen erteilen, kann dieses Übungsfeld als sehr klein betrachtet werden. Die Handlungsspielräume der Kinder sind auch hier eingeschränkt durch die generationale Strukturierung des sozialen Feldes. Die eingeschränkte Akteurschaft spiegelt sich auch in den näheren Beschreibungen für Verantwortung wider: „*ein Stück*²⁰¹ *Selbstverantwortung*“ (S.13, Abs.2) sowie „*ein gerütteltes Maß*²⁰² *an Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft*“ (S.2, Abs.12) verdeutlicht, dass die Verantwortungsübernahme nur in einem durch die Pädagogen abgesteckten Übungsfeld erfolgt. Die vorhergehend festgestellte Rolle des Pädagogen steht im Widerspruch zu den Zielen: „*Die Kinder lernen nach und nach, Eigenverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Dabei werden sie von*

²⁰¹ Abgetrennter oder abzutrennender Teil eines Ganzen; einzelner eine Einheit bildender Teil eines Ganzen, Siehe Duden, Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag, Berlin <http://www.duden.de/rechtschreibung/Stueck> (25.07.2016)

²⁰² Gerütteltes Maß: Die Menge wird mehr, wenn man sie bewegt / rüttelt (auf Getreide bezogen), Ausdruck aus spätmittelhochdeutscher Zeit, In: Herkunftswörterbuch, Maß, Konradin Medien GmbH, Leinfeld-Echterdingen, In: <http://www.wissen.de/wortherkunft/mass> (22.07.16)

Erwachsenen unterstützt. Eine ständige Kontrolle der Kinder ist an unseren Schulen weder erwünscht noch nötig.“ (S.7 Abs.10) Kinder werden hier als zunehmend Selbständige dargestellt, welche keine „ständige Kontrolle“ erfahren. Oft wird der Pädagoge zum Wächter für Ordnung, so auch bei „*Grundregeln unserer Schule.*“ (S.9, Abs.7) Die Pädagogen sorgen hier für die Ordnung bei den Lernmaterialien: „*LehrerInnen informieren, wenn etwas kaputt gegangen ist.*“ (S.9, Abs.7) Den Kindern wird hier indirekt die Kompetenz abgesprochen, dass sie selbst für die Lernmaterialien Verantwortung tragen können, auch hier ist eine generationale Strukturierung durch Lehrer erkennbar. Auch durch das Unterkapitel „*Verantwortung für sich selbst und andere*“ wird nochmals die Kontrollfunktion sichtbar: „*Der Umgang mit den zuvor skizzierten Freiheiten bedarf immer wieder der Abstimmung zwischen den Kindern und mit den LehrerInnen.*“ (S.8, Abs.12) An dieser Stelle wird sichtbar, dass die im Abschnitt „*Pädagogik der Freiheit und Verantwortung*“ gegebene Freiheit einer Abstimmung mit Pädagogen bedarf. Pädagogen werden auch hier zu einer generationally normierten Kontrollinstanz. Wiederholt nehmen sie eine erzieherische Funktion ein, die sich durch die Erteilung von Sanktionen, Überprüfung der Regeln, einer Vorgabe des Tagesablaufs und das Eingreifen in Konfliktsituationen zeigt.

Nachfolgend soll der Stellenwert der Montessori-Pädagogik veranschaulicht werden durch die folgenden Tätigkeitszuordnungen, in denen die vorbereitende Funktion des Pädagogen ersichtlich wird: „*Sie schaffen die vorbereitete Umgebung.*“ (S.14, Abs.3) Die Erwachsenen werden hier als Vorbereiter der Umgebung betrachtet. Montessori geht davon aus, dass nur in einer geeigneten, also auf das Kind abgestimmten und vorbereiteten Umgebung eine vollkommene Entfaltung der Fähigkeiten möglich ist.²⁰³ Eine vorbereitete Umgebung ist für sie ein wichtiger Grundsatz, da sie davon ausgeht, dass die Umgebung den Menschen formt. Daher sollte die Umgebung nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sein, das bedeutet beispielsweise, dass die Größe der Kinder und die daraus resultierende Sichtweite bei der Gestaltung des Raumes zu berücksichtigen sind. Die Umgebung soll zur Tätigkeit motivieren und Kindern auch etwas zutrauen.²⁰⁴ Sie wird in der Montessori-Pädagogik auch oft als „*dritter Erzieher*“ bezeichnet, da sie vielfältig zum Leben beiträgt. Sie kann inspirieren, anregen, beruhigen, aber auch aktivieren, daher erzieht sie Kinder indirekt mit. Wird die Umgebung anregend gestaltet, regt sie zur Tätigkeit an, wobei auch eine lange Aufmerksamkeit auf eine spezielle Tätigkeit ausgerichtet sein kann. Kinder werden hierbei

²⁰³ Montessori, Maria, Textor, Becker, Ingeborg (Hrsg.) (2002), Zehn Grundsätze des Erziehens, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, S.48

²⁰⁴ Vgl. ebd., S.47-S.61

nicht bei der Vorbereitung eingebunden. Die Aussage: „*Sie helfen den Kindern beim Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.*“ (S.14, Abs.3) beinhaltet eine unterstützende Rolle des Pädagogen. Auch in Bezug auf die Lernangebote zeigt sich eher eine passive Stellung der Kinder, da diese von Pädagogen vorbereitet werden, was der Aussage: „*Sie bereiten Lernangebote vor*“ (S.14, f., Abs. 3) zu entnehmen ist. Danach wird eine unterstützende sowie begleitende Rolle in Form einer Zurücknahme von Kritik und Ressourcenorientierung sichtbar: „*Sie üben Zurückhaltung bei Bewertungen und ermutigen Kinder zur Selbsteinschätzung.*“ (S.14,f., Abs.3) Kinder erhalten innerhalb dieses Abschnittes eine eher passive Stellung. Sie werden gefördert und unterstützt, während Pädagogen eine aktive Stellung einnehmen.

Die Pädagogen verfolgen die Lernentwicklung: „*Sie dokumentieren die Arbeit der Kinder, geben den Kindern Rückmeldungen und verfassen die Jahresbriefe an die Kinder.*“ (S.14 f., Abs.3) In Form von Dokumentation wird hier die klassische Rolle des Pädagogen als Leistungsüberprüfer (Kontrollinstanz) erkennbar, welche die Bildungsentwicklung durch Dokumentation verfolgt.

Abschließend soll auf die Freiheit zur Ungestörtheit vom anderen Geschlecht eingegangen werden. Diese wird durch Rückzugsmöglichkeiten vor dem anderen Geschlecht unterstützt: „*Jungen und Mädchen bilden ihre geschlechtsbezogene Identität aus. Deshalb haben Jungen und Mädchen bisweilen das Bedürfnis, unter sich sein zu können. Das ist an unserer Schule möglich.*“ (S.7, Abs.8) In dieser Aussage wird zum ersten Mal eine Differenzierung zwischen Geschlechtern vorgenommen. Der Wunsch nach einer Abgrenzung vom anderen Geschlecht wird an dieser Stelle ermöglicht. Offen bleibt hier, welche Spielräume für das „*Unter sich sein*“ ermöglicht werden. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass dadurch Räume für Ausgrenzung bei Kindern entstehen, die nicht den „*Geschlechtsidealen*“ entsprechen, und dass die Entwicklung stereotyper Geschlechtsrollen gefördert werden könnte. Hierdurch wird die Akteurschaft von Kindern eingeschränkt, die nicht den normierten Geschlechtsrollen entsprechen.

Generationale Ordnung wird hier als Schlüsselkategorie sichtbar durch eine übergeordnete Machtfunktion des Pädagogen über die Schüler. Dieser kontrolliert die Einhaltung von Regeln, verhängt Sanktionen, zeigt Grenzen auf, bereitet die Lernumgebung vor und vermittelt beziehungsweise schlichtet Konflikte. Kinder haben die Möglichkeit innerhalb einer Komplizenschaft Schulregeln mit Pädagogen zu erarbeiten und müssen sich über bisher gewährte Freiheiten immer wieder mit ihnen abzustimmen.

3.4.4. Die Bedeutung von Entwicklung und Bildung für die Akteurschaft

Entwicklung steht in Verbindung mit einem Prozess des Werdens. Kennzeichnend für die Reformpädagogik ist eine „ganzheitliche Entwicklung“, die innerhalb des Konzeptes Berücksichtigung findet: *„Bildung ist nach unserem Verständnis nur als ganzheitlicher Entwicklungsprozeß möglich, der sich auf den Verstand, die Psyche und den Körper des Menschen bezieht.“* (S.5, Abs.4) Der Entwicklungsprozess wird sowohl auf Kinder als auch auf Erwachsene bezogen durch „Menschen“. Es besteht hierbei keine generationale Entwicklungsdifferenzierung, sondern die Vorstellung eines fortwährenden Prozesses. Anhand der Aufzählungen verdeutlicht sich ein ganzheitlicher Bildungsbezug, durch die Einbeziehung von „Verstand“, „Psyche“ und „Körper“ werden subjektbezogene Faktoren berücksichtigt. Ganzheitlichkeit stellt in der Reformpädagogik ein didaktisch – methodisches Konzept dar, bei dem die bereits genannten subjektbezogenen Faktoren berücksichtigt werden durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden.²⁰⁵ Auch die Umgebung wird einbezogen: *„Das Verhalten der Eltern, die Wohnumgebung und die Kontakte zu anderen Menschen, Freunde, LehrerInnen, das Fernsehen und viele andere Faktoren wirken intensiv auf Kinder ein, so daß deren Entwicklung stark davon beeinflusst wird. Das hat Konsequenzen auf unsere pädagogische Arbeit.“* (S.5, Abs.2) Im Bildungsprozess finden auch äußere Faktoren Berücksichtigung bei der pädagogischen Arbeit. Das Sozialverhalten wird als wichtiger Aspekt des Bildungsprozesses betrachtet: *„Bildung dient gleichermaßen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wie der Förderung sozialen Verhaltens.“* (S.5, Abs.4) Ersichtlich wird hierbei auch, dass Bildung als Sozialisationsmöglichkeit gesehen wird.

Kinder können ihre Akteurschaft durch Bildung erweitern: *„Jedes Kind ist fähig zur Bildung, aber auch angewiesen darauf, weil Bildung eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung der Persönlichkeit ist.“* (S.5, Abs.4) Des Weiteren kann bezogen auf die Akteurschaft geschlussfolgert werden, dass diese ohne Bildung als eingeschränkt betrachtet wird. Bildung ist also als Basis für die Entwicklung des Akteurs zu betrachten.

Bei Bildungsmethoden wird ein Schwerpunkt auf Selbstbildung gelegt. Der Selbstbildungsaspekt zeigt sich in: *„Selbstständig lernen mit Selbstlernmaterialien“*. Nachfolgend werden diese Materialien erklärt: *„Wir unterscheiden zwischen nicht zweckgebundenen Materialien (Steine, Holz, Federn, Stoffe etc.) und didaktisch strukturierten Lernmaterialien. Das didaktische Material soll folgenden Kriterien genügen:*

²⁰⁵ Vgl. Hilbert, Meyer (1987), Handlungsorientierter, handelnder und schülerorientierter Unterricht, In: Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Band 1, Theorieband, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main, S.214

- *Es berücksichtigt den Entwicklungsstand des Kindes.*
- *Es ist sachlich und logisch strukturiert.*
- *Es ist ästhetisch und funktional.*
- *Es motiviert.*
- *Es ermöglicht Übertragbarkeit.*
- *Es löst soziale Prozesse.*
- *Es fördert die Selbständigkeit.*
- *Es ist ganzheitlich wirksam, bezieht die Sinne und die Bewegung mit ein.*
- *Es beinhaltet die Isolierung der Schwierigkeitsstufen.*
- *Es weist eine integrierte Fehlerkontrolle durch die SchülerInnen auf.*
- *Es ermöglicht Wiederholbarkeit und variablenreiche Anwendung.*

Soweit nötig erklären die MitarbeiterInnen den Kindern die Benutzung des Materials. “(S.10, Abs.5). Montessori-Materialien haben keine begrenzte Möglichkeitssetzung. Durch die Materialien erfolgt eine vielfältige Schulung der Sinne. Die Entwicklung eigenständiger Kompetenzen im Umgang mit den Materialien trägt zur Selbstständigkeitsentwicklung bei.²⁰⁶ In Bezug auf die Akteurschaft kann festgestellt werden, dass durch den Umgang mit dem Material wird eine unabhängigere Aktivität sowie eigene Fehlerkontrolle ermöglicht werden. Dadurch ist eine erweiterte Handlungsfähigkeit gegeben.

Fraglich bleibt bei der Beschreibung des Montessori-Materials, wie es soziale Prozesse lösen soll und weshalb diese nicht von den Kindern selbst gelöst werden können. Ein weiterer zu hinterfragender Aspekt ist, inwieweit eine Strukturierung und Isolierung nach Schwierigkeitsstufen sinnvoll sind. Der Handlungsspielraum des Kindes wird durch die Vorstrukturierung und Isolierung der Schwierigkeitsstufen durch den Erwachsenen eingeschränkt. Das Kind selbst weiß am besten, welchen Wissensstand es hat und wählt die entsprechenden Herausforderungen.²⁰⁷ Dabei ist es aktiv²⁰⁸ und sucht selbst nach neuen Erfahrungen.²⁰⁹ Daher kann die nach Montessori vorbereitete Umgebung auch Probleme mit sich bringen, weil sie viel vorgibt. Pädagogen sollten auch Raum für „*Offenes, Zweckfreies und Unfertiges*“²¹⁰ lassen: „*Wenn Kinder Holz sammeln für ein Lagerfeuer, sollte die Erzieherin nicht heimlich vorher schon unter Laub versteckt ein Holzdepot angelegt haben, damit ja nichts schief gehen kann und die Kinder am Ende einer Aktivität immer ein Erfolgserlebnis haben. Ein offener Horizont und das Scheitern von Situationen und von*

²⁰⁶ Vgl. Textor-Becker, Ingeborg, Montessori, Maria, Der pädagogische Ansatz, Das Kita – Handbuch, In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1588.html> (22.07.16)

²⁰⁷ Vgl. Largo, H., Remo (2009), Schülerjahre, Wie Kinder besser lernen, Piper Verlag GmbH, München, S.32

²⁰⁸ Für Kinder die aufgrund von gesundheitlichen Einschränkungen oder anderen Problemen weniger aktiv sind, kann das Material eine gute Unterstützung darstellen, da es aktiviert und motiviert.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S.32

²¹⁰ Siehe Durst, Roland / Thesing, Theodor, Pädagogische Grundlagen Pädagogische Zurückhaltung Maria Montessori (1870 - 1952) S. Neill (1883 - 1973) In: http://www.pw-projekt.de/TimeFuse/Kurs/module/modul07/kap_03/3_4.html (05.08.2016)

*Kommunikation gehören auch zu einer Beziehung mit Kindern. Versuchen wir dies durch zu viel Planung und Arrangements zu verhindern, dann machen wir die Kinder in einer verkünstelten und unechten Weise zu Ungleichem und isolieren sie letztlich vom Erwachsenen.*²¹¹ Es muss also eine richtige Balance zwischen Vorbereitung und einer gewissen Ungewissheitstoleranz geben, also eine Offenheit für neue Situationen.

Kinder werden im Lerngeschehen berücksichtigt: *„Soweit irgend möglich werden die Interessen der Kinder im Lerngeschehen berücksichtigt. Die Kinder können entsprechende Vorschläge machen. Die Erwachsenen beobachten sich entwickelnde Interessen der Kinder und können diese in Unterrichtsangeboten aufgreifen. Weitere Themen bringen die Erwachsenen ein, weil sie auf Grund ihrer Erfahrungen wissen, welche Lerninhalte wichtig und interessant für die Kinder sind.“*(S.11, Abs.3) Erwachsenen wird die Kompetenz zugeschrieben Bildungsinteressen von Kinder erkennen zu können und für sie interessante Themen auf Grund ihrer Erfahrung zu vermitteln. Der Handlungsspielraum für Kinder ist hier begrenzter, da ihnen nur die Möglichkeit zugestanden wird, Vorschläge einzubringen, welche eine Empfehlung darstellen, aber keine Bedingung sind.

Die Strukturierung des Bildungsprozesses erfolgt mit Hilfe von Erwachsenen durch *„Tages- und Wochenplänen“*. Das selbstständige Lernen soll sich dabei entwickeln können: *„Für eigenverantwortliches Lernen kann der Arbeitsplan eine Hilfe für die Kinder sein, ihr Lernen selbst zu organisieren. Er wird gemeinsam von LehrerInnen und Kindern zunächst als Tages- später auch als Wochenplan erstellt. Dadurch lernen die Kinder lehrerunabhängig ihre Arbeit zu kontrollieren und zielgerichtet zu handeln. Die LehrerInnen können sich weitgehend auf Hilfestellungen beschränken, wenn die Kinder Hilfe haben wollen und differenziert auf die einzelnen Kinder eingehen.“*(S.12, Abs.11) Kindern wird eine kooperative Akteurschaft durch die gemeinsame Erstellung der Pläne ermöglicht und sie erhalten innerhalb der Plandurchführung einen Handlungsspielraum für eine selbstständige Lerngestaltung. Die Wochenplanarbeit ist zurückzuführen auf Celestin Freinet. Dieser wollte eine höhere Selbstständigkeit der Schüler erreichen und entwickelte 1916 die Idee der Wochenplanarbeit. Für jedes Kind werden mithilfe eines Wochenplanes individuell Inhalte festgelegt. Die Ausarbeitung der Inhalte wird von den Kindern selbstständig durchgeführt.²¹² Freinet gestand den Kindern durch diese Methode eine Freiheit für die Wahl der Bildungsinhalte und die Art des Lernens zu. Für seine Pädagogik lassen sich folgende Grundsätze festhalten:

²¹¹Siehe ebd.

²¹² Vgl. Klein, Lothar, Celestin Freinet, Aus dem Leben für das Leben, Das Kita Handbuch, In :<http://www.kindergartenpaedagogik.de/402.html> (10.06.2016)

- “1. Jeder Schüler – jede Schülerin hat das Recht auf Entwicklung der eigenen Individualität und eines eigenen Lernrhythmus
2. Ziel der Lernprozesse ist eigenes Experimentieren und Versuchen
3. Das Lernen wird in gemeinsamer Verantwortung kooperativ organisiert
4. Die Selbstregulierung von Konflikten erfolgt im Klassenrat“²¹³

Aus diesen Grundsätzen ist ersichtlich, dass Selbstbildungsprozesse und Lernen statt Lehren im Zentrum der Freinet-Pädagogik stehen. Schüler werden als aktives Subjekt wahrgenommen.

Nachfolgend soll auf Lernerfolge Bezug genommen werden. Die FSA versucht sich in dieser Thematik von anderen Schulen abzugrenzen und betrachtet sich als erfolgreicher: *„Unsere Kinder lernen an der Freien Schule Altmark genauso viel wie an den staatlichen Schulen, manchmal sogar mehr. Das gilt vor allem für das soziale Verhalten und das selbständige Lernen. An unserer Schule lautet ein wichtiger Grundsatz: Jedes Kind wird im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten gefördert. Das Lernen im Gleichschritt halten wir für falsch. Denn manche Kinder brauchen etwas mehr Zeit und manche etwas weniger, um zum selben Ziel zu kommen.“* (S.13, Abs. 13) Mit dem Begriff *„unsere Kinder“* werden Pädagogen indirekt zur Mutter oder auch zum Vater der Kinder erklärt, die darauf aufpassen, dass ihre Kinder entsprechend gefördert werden. Wodurch sich erneut eine generationale Hierarchie zwischen der Institution Schule als *Mutter* und den Kindern als *Schutzbefohlenen* zeigt, die entsprechend gefördert werden.

3.4.5. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft

Das Individuum in seinen wesentlichen Aspekten beschreiben Kopp und Schäfers wie folgend: *„Die Individuen treten in der Perspektive der Wissenschaft vom Sozialen zunächst als normiert Handelnde, als Objekte gesellschaftlicher Zwänge, als Angehörige sozialer Gruppen, als Mitglieder von Organisationen usw. in den Blick.“*²¹⁴

Hierbei wird das Individuum definiert, als ein von den Zwängen und Normen der Gesellschaft bestimmtes Subjekt. Im Folgenden wird auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft eingegangen werden. Welchen Handlungsraum erhalten Kinder und wie wird

²¹³ Siehe Hedderich, Ingeborg (2005), Einführung in die Montessori Pädagogik, 2.Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München Basel, S.21

²¹⁴ Siehe Koop, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2010), Grundbegriffe der Soziologie, 10. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S.109

dieser durch die Gemeinschaft eingeschränkt oder ermöglicht? Was für ein grundlegendes Gesellschaftsverständnis liegt dem Konzept zugrunde? Darauf hinführend soll kurz auf Durkheim Bezug genommen werden. Durkheim stellt dar, dass weder eine Übermacht des Individuums und seiner individuellen Verantwortung noch eine Überbetonung der Gesellschaft, die den Individuen wenig Raum zur Selbstentfaltung lässt, einen Idealzustand darstellt.²¹⁵ Seiner Ansicht nach muss es ein Gleichgewicht zwischen den Bestimmungen und Regeln der Gemeinschaft und der Freiheit des Individuums geben. Doch genau in dieser Freiheit sieht er das Problem.²¹⁶ Wie viel Freiheit ist zur Erhaltung dieser Balance möglich?

In Bezug auf diese Frage soll nachfolgend auf Zeidlers Eindrücke dazu eingegangen werden, dieser war Schulleiter an der Wendeschule. Zeidler äußert zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, dass wenn das Recht der Gemeinschaft dem Recht des Individuums in der Schule untergeordnet wird sich dies negativ auf das soziale Klima auswirkt, das dieses so von Störenfrieden beherrscht wird. Seine Folgerung ist dass Lehrer klare Grenzen setzen müssen und der Unterricht strukturiert werden muss.²¹⁷ Anhand Zeidlers Eindrücke zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft zeigt sich, dass eine Unterordnung der Gemeinschaft zu Gunsten des Individuums auch dazu führen kann, dass dominante Individuen das Sozialklima negativ beeinflussen und dadurch Bildungsmöglichkeiten einschränken. Lösungen sieht Zeidler in klaren Hierarchien in denen Lehrer Grenzen aufzeigen und im setzen von Richtlinien. Anhand des geschilderten Verhältnisses zeigt sich dass die Möglichkeit eines guten Unterrichtes für ihn nur innerhalb einer generationalen Ordnung durchführbar erscheint, in der das Individuum sich der Gemeinschaft unterordnet.

Die FSA führt bezogen auf das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum an: „Ulrich Beck hat den Satz geprägt, daß jeder Mensch in Zukunft zum „Planungsbüro für sein eigenes Leben“ werden muß, wenn er in unserer Gesellschaft bestehen und diese mitgestalten will.“ (S.4, Abs.6) Das Individuum erlangt die Freiheit sein Leben selbstbestimmt zu planen. Die Planung erfolgt zu Gunsten der Gesellschaft um diese mitzugestalten. Gelingt diese Planung nicht ist das Individuum von der Gesellschaftsgestaltung ausgeschlossen und in seiner Freiheit eingeschränkt.

Wie ist das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft im Konzept gestaltet? Um auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft einzugehen, wurde als einleitendes

²¹⁵ Vgl. Durkheim (1984), Emile, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Herman Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein und Darmstadt, S.220

²¹⁶ Vgl. Ebd.

²¹⁷ Vgl. Zeidler 1925, 29f., In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (1998) (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag, S.22

Element, das Unterkapitel „*Verantwortung für sich selbst und andere*“ gewählt. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft wird hier als sich stetig in Veränderung befindend beschrieben: „*Der Umgang mit den zuvor skizzierten Freiheiten bedarf immer wieder der Abstimmung zwischen den Kindern und mit den LehrerInnen. Die Abstimmung untereinander verlangt den Kindern und Jugendlichen ein gerütteltes Maß²¹⁸ an Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft, Rücksichtnahme und Geduld ab. Hier kommt das Streben nach individueller Freiheit immer wieder auf den Prüfstand des sozialen Verhaltens, hier wird um Selbstbehauptung und Toleranz gerungen, um die Durchsetzung von Eigen- und Gruppeninteressen sowie nicht zuletzt um gegenseitigen Respekt. Deshalb sprechen wir von einer Pädagogik der Freiheit und der Verantwortung.*“ (S.8, Abs.12)

Die *individuelle Freiheit* wird immer wieder dem „*Prüfstand des sozialen Verhaltens*“ unterzogen; dies lässt darauf schließen, dass unpassendes soziales Verhalten zu einer Einschränkung des individuellen Handlungsraumes führt. Um eigene Interessen durchzusetzen zu können, bedarf es einer Abstimmung mit den Gruppeninteressen. Freiheit erfährt auch hier eine Begrenzung und ist möglich, wenn diese den Gemeinschaftsinteressen entspricht und keine sozialen Regeln verletzt.

3.4.6. Handlungsräume - Partizipation

Um die Einschränkung beziehungsweise Offenheit der Handlungsräume zu verdeutlichen, wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, welche Ebenen der Partizipation innerhalb des Konzeptes auftreten. Zur Orientierung bei der Festlegung von Partizipationsebenen wird das bereits erwähnte Modell der Partizipationsstufenleiter²¹⁹ hinzugezogen. Zur Vorstufe der Partizipation ist die „Anhörung“ zuzurechnen. Eine Anhörung zu den Wünschen der Kinder findet in Bezug auf Kritikpunkte im Unterricht statt, in dem Kinder offenem Protest oder kritischen Kommentierungen äußern können, dabei hören sich Lehrer ihre Kritik an.

Als nächst höhere Partizipationsstufe ist die „Mitbestimmung“ der Kinder zu verstehen. Innerhalb des Konzeptes zeigen sich überwiegend Mitgestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, welche in Kooperation mit Erwachsenen erfolgen. Diese bestehen bei der Gestaltung der Schulräume sowie des Schulgeländes (vgl. auch S.8, Abs.10), Erstellung von Tages- und Wochenplänen (vgl. auch S.12, Abs.11), Erweiterung der

²¹⁸ Gerütteltes Maß: Die Menge wird mehr, wenn man sie bewegt / rüttelt (auf Getreide bezogen), Ausdruck aus spätmittelhochdeutscher Zeit, In: Herkunftswörterbuch, Maß, Konradin Medien GmbH, Leinfeld-Echterdingen, In: <http://www.wissen.de/wortherkunft/mass> (22.06.16)

²¹⁹ Vgl. Partizipative Qualitätsentwicklung, Stufen der Partizipation, Gesundheit Berlin e.V., In: http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/uploads/pics/partizipation_stufenleiter.jpg (09.08.2016)

Arbeitsmaterialien (vgl. auch S.10, Abs. 2), Erarbeitung von Regeln und Sanktionen (vgl. auch S.9, Abs.4, Abs.8) und bei der Themenwahl des Unterrichtes. (vgl. S.11, Abs.3)

Auch „Nicht-Partizipation“ kann zugeordnet werden, zu dieser werden „Anweisungen“ zugerechnet. Erwachsene bestimmen beispielsweise über Kinder, welche Einrichtungen für diese wichtig sind: *„Die Kinder besuchen Einrichtungen, die ihnen eine Erweiterung von Erfahrungen und Wissen bieten. Dazu zählen z. B. handwerkliche und andere Gewerbebetriebe, Bauernhöfe und öffentliche Einrichtungen (Feuerwehr, Rathaus, Museen, Polizei) Sehenswürdigkeiten, Naturschutzzentren oder Zeitungsredaktionen.“* (S.12, Abs.9) In dieser Aussage wird nicht ersichtlich, dass Kinder selbst zwischen Einrichtungen wählen oder diese vorschlagen können. Sie kann daher als Anweisung verstanden werden. Des Weiteren soll hierzu noch die Anweisung zur verpflichtenden Teilnahme an Schulangeboten zugezählt werden. (vgl. auch S.6, Abs.3)

4. Ausblick für weiterführende Forschungen

Aufgrund der vorläufigen Hypothesen ergeben sich weitere Forschungsinteressen, die mit Hilfe einer ethnografischen Feldforschung an der FSA untersucht werden könnten. Mögliche weiterführende Forschungsideen werden im Folgenden kurz angeführt:

Erstens könnte der Frage nachgegangen werden, wie sich die unkonventionelle Schüler-Lehrer-Beziehung in der Praxis gestaltet?

Zweitens erscheint es interessant zu analysieren, wie in der Praxis verschiedene Lerntypen berücksichtigt werden, da dies im Konzept bisher nicht ersichtlich wurde. Führt eine stärkere Orientierung an Selbstbildungsmethoden zu einer Benachteiligung von ökonomisch schlechter gestellten Kindern?

Eine dritte Weiterführung dieser Arbeit wäre eine Hinterfragung der Lernmotivation: Welche Rolle spielen Wochenpläne und Berichtzeugnisse bei der Lernmotivation? Kann neben den Wochenpläne eigenen Interessen nachgegangen werden? Wie viel Platz lassen die Pläne für Freiräume zur Verfolgung besonderer Interessen?

Als vierte Möglichkeit könnte in Anbetracht gezogen werden zu schauen, wo Schwerpunkte in der Wissensvermittlung von Pädagogen gesetzt werden und welche Schwerpunkte Kinder

selbst einbringen können? Welche Berücksichtigung finden andere Kulturen, neue Medien und Rollenvorstellungen, die nicht der „Norm“ entsprechen?

Als letzte Überlegung soll die Hinterfragung des Umgangs mit Kritik angeführt werden. Bringen Kinder Kritik in den Unterricht ein und wie wird mit Kritik umgegangen?

5. Kindheitswissenschaftliches Fazit

Abschließend soll auf festgestellte Besonderheiten in der FSA im Hinblick auf die Akteurschaft von Schülern eingegangen werden. Es wurde überlegt, wann diese Akteure werden können und welche Grenzen und Handlungsspielräume es dabei gibt.

Im Vergleich zu Regelschulen bietet die FSA mehr Raum für eine freiere Entfaltung, durch individuelle Wochenpläne, die Möglichkeit zur Wahl von Lernangeboten und kleinere Klassengrößen. Diese Entfaltung verläuft innerhalb von Erwachsenen gesteckten Grenzen und Übungsfeldern. Kinder erhalten die Möglichkeit eigene Themenschwerpunkte bei der Wahl zwischen verschiedenen Lernangeboten zu setzen. Die FSA unterstützt durch die Einbindung der Meinungen und Ideen der Schüler deren Selbstwirksamkeitserfahrungen. Andererseits werden auch Handlungsräume durch Lehrer eingeschränkt, diese erhalten an vielen Stellen eine kontrollierende Funktion. Des Weiteren erfolgt laut Konzept eine Orientierung an den Bewegungsbedürfnissen der Kinder, dar im Unterricht und in den Pausen Bewegungsfreiheit ermöglicht werden soll. Dies steht jedoch im Widerspruch zum Stundenplan der pro Tag nur eine Bewegungspause von 15 Minuten vorsieht.

In Bezug auf Freizeitmöglichkeiten bietet die FSA verschiedene alte Kulturtechniken an, greift aber keine Neuen auf. Neuen medialen Anforderungen wirkt das Konzept nicht aufgeschlossen. Fraglich bleibt daher, ob es den Bedürfnissen von allen Kindern entgegen kommt. Die Bezeichnung „Lebensschule“ ist hierbei zu hinterfragen, dar keine Zuwendung zu neuen kulturellen Veränderungen erfolgt, wie beispielsweise die zunehmende Medialisierung. Festgestellt werden kann meiner Ansicht nach, dass diese Lebensschule eher für ein Leben im ländlichen Milieu vorbereitet.

Innerhalb des Konzeptes zeigen sich eine idealisierte Auffassung vom Kind und eine kindorientierte pädagogische Ausrichtung, welche auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen versucht. Fraglich bleibt, ob dies auch bei Kindern gelingen kann, die nicht den idealisierten Vorstellungen entsprechen. Dar sich das Konzept auf aktive, produktive und gesunde Kinder bezieht, werden Kinder die nicht diesen Kriterien entsprechen in ihrer Akteurschaft eingeschränkt. In Verbindung dazu soll auch die Problematik der Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit, als Norm erwähnt werden, die zu einer Reproduktion von Stereotypen beiträgt und zu Ausgrenzung führt. Einen weiteren Schwachpunkt stellt die

Konzentration auf Selbstbildung dar, die auch zu einer Benachteiligung von Kindern aus ökonomisch schlechter gestellten Familien führen kann.

Im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das im Konzept als unkonventionell und offen beschrieben wurde konnte festgestellt werden, dass dieses durch die generationale Ordnung strukturiert wird, innerhalb welcher Schüler eine kooperative Akteurschaft eingehen.

Im Verlauf des Konzeptes wird klar, dass Freiheit nicht ohne Kompromisse für das Individuum umgesetzt werden kann, da jeder sich an Regeln orientieren muss, damit eine gleichberechtigte Freiheit stattfinden kann, in der jedes Individuum Handlungsräume erhält. Dabei muss jedoch klar sein, dass es eine Balance zwischen den vorgeschriebenen Ordnungen und der Freiheit des Individuums geben muss.

Danksagung

Ich danke allen, die mich bei meiner Arbeit unterstützt und an mich geglaubt haben, was mich mit meinen Aufgaben wachsen ließ. Im Besonderen möchte ich meinen beiden Prüfern Prof. Dr. Claudia Dreke und Prof. Dr. Michael Klundt danken und kurz auf die Entstehung meiner Arbeit eingehen. Prof. Dr. Michael Klundt weckte mein Interesse für eine Beschäftigung mit der Ökonomisierung des Bildungssystems und einer Hinwendung zu alternativen Bildungsinstitutionen. Durch die Tagung *„Ökonomisierung sozialer Arbeitsfelder – Schaffen wir das? Ja, aber zu welchen Bedingungen und zu welchem Preis?“* die gemeinsam mit der Unterstützung von Prof. Dr. Michael Klundt und Christian Sehagen organisiert wurde, lernte ich Petra Stoppel von der Freien Schule Altmark kennen. Kurz darauf hospitierte ich in der Freien Schule Altmark und entwickelte meine Forschungs idee. Das Interesse für die Reformpädagogik entstand hierbei durch Prof. Dr. Claudia Dreke, innerhalb eines anregenden Seminars zur Reformpädagogik. Abschließend möchte ich Petra Stoppel von der Freien Schule Altmark danken, die mir einen guten Zugang zur Schule ermöglichte und jeder Zeit für Fragen offen war. Ich hoffe auf eine weitere gute Zusammenarbeit, bei meiner weiterführenden Forschungs idee, in der festgestellte hypothetische Annahmen zu dem Konzept, im Rahmen einer ethnographischen Forschung in der Freien Schule Altmarkt überprüft werden sollen.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2009), Einführung in die Soziologie, Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Andresen, Sabine / Hurrelmann, Klaus (2013), „Wie gerecht ist unsere Welt?“, Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Baader, Meike, Sophie, Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Heft 3/2004
- Bamler, Vera / Werner, Jillian / Wustmann, Cornelia (2010), In: Lehrbuch Kindheitsforschung, Grundlagen, Zugänge und Methoden, Juventa, Weinheim und München
- Barkholz, Ulrich / Hormfeldt, Günther / Trier (1994), Eine Schule zum Wohlfühlen – Viertkläßler/innen artikulieren ihre Vorstellungen, Pädagogik und Schulalltag, 49
- Behnken, I., Beisenkamp, A., Hunsmann, M., Kenn, S. (2004), Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW., In: http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/fachpolitik/Lernen%20Bildung%20Partizipation_SI_Herten.PDF
- Berger, Jens, Entwicklungsland Deutschland, NachDenkSeiten, Die kritische Website, Initiative zur Verbesserung politischer Meinungsbildung e.V., In: <http://www.nachdenkseiten.de/?p=33251>
- Bertelsmann Stiftung (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Bollig, Sabine / Kelle, Helga, Agency as a feature and an effect of practices, In: Esser, Florian/ Baader, S., Meike / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrg.), Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies: Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York
- Borchert, Manfred (1998), Didaktik an Freien Alternativschulen, Angebotsformen des Lerngeschehens, In: Borchert, Manfred/ Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag, S.57
- Borchert, Manfred (1998), Besondere Lernschwerpunkte, In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag
- Borchert, Manfred (1998), Was unterscheidet Freie Alternativschulen von anderen reformpädagogischen Schulen? In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag

- Borchert, Manfred (1998), Didaktik an Freien Alternativschulen, Angebotsformen des Lerngeschehens, In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag
- Bühler-Niederberger, Doris (2011), Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Juventa Verlag, Weinheim und München
- Bucher, Anton A. (2009), Wie glücklich sind Deutschlands Kinder? : Eine glückspsychologische Studie im Auftrag des ZDF, Verlag Barbara Budrich, In: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/33461>
- Corsaro, A., William (2005), Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures, In: Qvortrup (Hrsg.), Studies in modern childhood, Palgrave macmillan, New York
- DSTATIS, Schulen und Klassen nach Schulart, Statistisches Bundesamt, In: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html;jsessionid=D92E4A0AA4D27B944469C85661A69CB2.cae2>
- Dewey 1916, 399, Zitiert nach: Schlüter, Stefan (2012), S.156, 2.1 Der „Schulzweck“, In: Herrmann, Ulrich / Schlüter, Stefan (Hrsg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Verlag Julius Klinkhardt, Kempten
- Dreke, Claudia (2016): Agency, Educators' imaginations as triggered by photographs of pre-school children, In: Esser, Florian/ Baader, S., Meike / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrsg.), Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies: Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York
- Dreke, Claudia (2012), Künftige Lebenswege von Schulkindern, Deutungsmuster sozialer Ungleichheiten von Lehrkräften in Italien und Deutschland, VS Research, Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Duden, Spontaneität, Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag, Berlin, In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Spontaneitaet>
- Durkheim (1984), Emile, Erziehung, Moral und Gesellschaft, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Herman Luchterhand Verlag, Neuwied am Rhein und Darmstadt
- Durst, Roland / Thesing, Theodor, Pädagogische Grundlagen Pädagogische Zurückhaltung Maria Montessori (1870 - 1952) S. Neill (1883 - 1973) In: http://www.pw-projekt.de/TimeFuse/Kurs/module/modul07/kap_03/3_4.html
- Esser, Werner (2012), Reformpädagogik- Was war sie, was ist sie heute? In: Fritzner, Thilo/ Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Eßer, Florian (2008), Agency und generationale Differenz, Einige Implikationen der Kindheitsforschung für die Sozialpädagogik, In: Hormfeldt, Günther, Hans / Schröer, Wolfgang / Schweppe, Cornelia (Hrsg.), Vom Adressaten zum Akteur, Soziale Arbeit und Agency, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills

- Edelmann, Walter, Intrinsische und extrinsische Motivation, Motivieren ja - aber wie?, In:
<http://www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf>
- Eikel, Angelika (2007), Demokratische Partizipation, In: Eikel, Angelika / Haan, De, Gerhard (Hrsg.),
 Demokratische Partizipation in der Schule, Wochenschau Verlag, Schwalbach
- Flick, Uwe (2007), Offenes Codieren, In: Flick, Uwe / Kardoff von Ernst / Steinke, Ines (Hrg.),
 Qualitative Forschung, Ein Handbuch, Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg
- Funke, H., Edmund / Rihm, Thomas (Hrsg.), Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische
 Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps, Julius Klinkhardt, 1. Auflage, Bad
 Heilbrunn
- Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (2003): Kinder brauchen Spielräume. Perspektive für eine kreative
 Erziehung, Patmos Verlag, Düsseldorf und Zürich
- Geißler, Rainer / Weber-Menges, Sonja, Migrantenkinder im Bildungssystem doppelt benachteiligt,
 Bundeszentrale für politische Bildung, In: [http://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-
 bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=](http://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt?p=)
- Giesecke, Hermann (1999), Die pädagogische Beziehung, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2.
 Auflage
- Grell, Frithjof (2010), Über die Unmöglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen,
 Zeitschrift für Pädagogik 56, S.154 - S.167, In:
[http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7139/pdf/ZfPaed_2_2010_Grell_Ueber_die_UnMoeglich-
 keit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7139/pdf/ZfPaed_2_2010_Grell_Ueber_die_UnMoeglichkeit.pdf)
- Hagemann-White, Carol (1988): "Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ...", In: Hagemann-
 White, Carol / Rerrich, Maria (Hrsg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der
 feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ,
- Hasenclever, Dieter, Wolf (2012), Reformpädagogik – Bildung für Nachhaltige Entwicklung, In:
 Fritzner, Thilo / Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): Reformpädagogik in der Schulpraxis,
 Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Held, Josef (2000), S.91, Schule und Subjekt, In: Funke, H., Edmund/ Rihm, Thomas (Hrsg.),
 Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus
 Holzkamps, Julius Klinkhardt, 1. Auflage, Bad Heilbrunn
- Hedderich, Ingeborg (2005), Einführung in die Montessori Pädagogik, 2.Auflage, Ernst Reinhardt
 Verlag München Basel
- Herzog, Beate, Unsere Schule streitet mit Gewinn. Alltagskonflikte und ihre Mediation, Deutsches
 Institut für Pädagogische Forschung für Internationale Pädagogische Forschung In:
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1449/pdf/Herzog_Schule_W_D_A.pdf
- Hilbert, Meyer (1987), Handlungsorientierter, handelnder und schülerorientierter Unterricht, In:
 Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Band 1, Theorieband, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am
 Main

- Holzcamp, Klaus (1996), Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung –Einführung in das
Hauptanliegen des Buches, In: Forum Kritische Psychologie 36, Argument Verlag, Berlin
- Holzcamp, Klaus (1994), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung - Einführung in die
Hauptanliegen des Buches, In: [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-
ubp/files/393/HOLZLERN.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/393/HOLZLERN.pdf)
- Holtappels, Heinz (2004), Beteiligung von Kindern in der Schule, In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
(Hrsg.), Kinderreport Deutschland, Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaedverlagsgmbh
- Huizinga, Johan (1956), Homo Ludens. Vom Ursprung von Kultur und Spiel, Rowohlt, Hamburg
- Hungerland, Beatrice (2008), Kinder als gesellschaftliche Akteure, In: Luber, Eva/ Hungerland,
Beatrice, Angewandte Kindheitswissenschaften, Eine Einführung für Studium und Praxis,
Juventa, Weinheim und München
- Hurrelmann, Klaus / Andresen, Sabine (2010), Kindheit, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Idel, Sebastian, Till / Ullrich, Heinrich (2008), Reform- und Alternativschulen, Die institutionelle
Ausdifferenzierung des Feldes, In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanett (Hrsg.), Handbuch der
Schulforschung, 2. Durchgesehene und erweiterte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden
- Jäger, S., Reinhold (1997), Die Zukunft der Schule, Verlag Empirische Pädagogik, Landau
- Karakurt, Yakamoz, (2013) , In: Wagenhofer, Erwin, Dokumentarfilm: Alphabet (Dokumentarfilm),
Österreich
- Kasiske, Jan, Kriesel, Nicola, (2010) Abseits des Trubels, Die Freie Schule Altmark im 16. Jahr, In:
<http://www.unerzogen-magazin.de/download/?b=false&artID=211>
- Klein, Lothar, Celestin Freinet. Aus dem Leben für das Leben, Das Kita Handbuch, In
:<http://www.kindergartenpaedagogik.de/402.html>
- Koop, Johannes / Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2010), Grundbegriffe der Soziologie, 10. Auflage, VS
Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Korrenz, Ralf (2014), Reformpädagogik, Eine Einführung, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn
- Krüger, Hermann, Heinz / Grundmann, Gunhild / Kötters, Katrin (2000), Jugendliche Lebenswelten
und Schulentwicklung, Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Kuhn, Peter (2007), Was Kinder bewegt , In: Kaiser, Astrid / Röhner, Charlotte, Was Kinder bewegt,
LIT Verlag Dr. W. Hopf, Berlin
- Kopp, Johannes / Steinbach, Anja (Hrsg.) (2016), Grundbegriffe der Soziologie, VS Springer
Fachmedien, 11. Auflage, Wiesbaden
- Korrenz, Ralf (2014), Reformpädagogik, Eine Einführung, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn

- LBS Initiative, Junge Familie, Kinderschutzbund, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009, Wir sagen euch mal was, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland, RND Verlag GmbH & Co. KG, Berlin
- Largo, H., Remo (2009), Schülerjahre, Wie Kinder besser lernen, Piper Verlag GmbH, München
- Liebenwein, Sylwa / Barz, Heiner / Randoll, Dirk (2013), Bildungserfahrungen an Montessori Schulen, Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen, Springer VS, Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Liebel, Manfred (2007), Wozu Kinderrechte, Grundlagen und Perspektiven, Juventa, Weinheim und München
- Maul, Backhaus, Holger / Friedrich, Susanne / Olk, Thomas (2003), Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt, In: Prengel, Annedore (Hrsg.), Im Interesse von Kinder?, Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik, Juventa Verlag, Weinheim und München
- Maas, Michael (1998), Mythos: Freie Alternativschulen sind Schulen ohne Zwang, In: Borchert, Manfred / Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die Zukunft hat schon begonnen, Julius Klinkhard Verlag
- Maywald, Jörg, UN-Kinderrechtskonvention, Bilanz und Ausblick, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/32519/un-kinderrechtskonvention-bilanz-und-ausblick?p=all>
- Montessori, Maria, Textor, Becker, Ingeborg (Hrsg.) (2002), Zehn Grundsätze des Erziehens, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau
- Mruck, Katja/ Mey, Günter (2011), Grounded Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven, VS Verlag, Wiesbaden
- Muck, Gisela / Muck, Mario (1993), Psychoanalytische Betrachtung: Zwanghaftigkeit der Schulorganisation und Subjektentwicklung, In: Tillmann, Jürgen, Klaus (Hrsg.), Schultheorien, Bergmann+Helbig Verlag
- Neill, A.S. (2007), Theorie und Praxis der Anti-autoritären Erziehung, Das Beispiel Summerhill, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 47. Auflage
- Oelkers, Jürgen (2010), Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Klett und Balmer Verlag, Fulda, 1. Auflage
- Oelkers, Jürgen (1997), Die Schule von Summerhill in England, Reformpädagogik, Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Klett und Balmer Verlag, Zug
- Oelkers, Jürgen (2005), Reformpädagogik, Eine kritische Dogmengeschichte, Grundlagentexte Pädagogik, Juventa Verlag, Weinheim und München, 4., vollständig und überarbeitete und erweiterte Auflage
- Oswald, Paul, Benesch, Schulz, Günter (2015), Grundgedanken der Montessori Pädagogik, Quellentexte und Praxisberichte, Überarbeitet und aktualisiert von Harald Ludwig, 21. Auflage, Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau

- Oswell, David (2016), Re-aligning children's agency and re-socialising children in *Childhood Studies*, In: Esser, Florian / Baader, S., Meike / Betz, Tanja / Hungerland, Beatrice (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies: Reconceptualising Agency and Childhood, New perspectives in Childhood Studies*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York
- Partizipative Qualitätsentwicklung, Stufen der Partizipation, Gesundheit Berlin e.V., In: http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/uploads/pics/partizipation_stufenleiter.jpg
- Robinson, Ken, (2013) Vortrag: Unangepasstes Denken, In: Wagenhofer, Erwin, Alphabet (Dokumentarfilm), Österreich
- Roth, Gerhard (2012), Lehren, Lernen, Persönlichkeit, In: Herrmann, Ulrich/ Schlüter, Stefan, Julius Klinkhardt Verlag, Kempten
- Schulze, Theodor (2012), Gute Gründe für Reformpädagogik – damals und heute, In: Fritznier, Thilo / Kalb, E., Peter / Risse, Erika (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Scheider, Helmut / Stange, Waldemar/ Roth, Roland (2009), Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009, ZDF, Mainz, In: http://www.ma-nachsitzen.de/Ma-U-Diagr-A_Diagrzei+les_files/Partizipationsstudie%20ZDF.pdf
- Schütze, Dorothea / Hildebrandt, Marcus/ Wenzel, Sascha (2007), Das Aushandlungsmodell – ein partizipativer Ansatz demokratischer Schulentwicklung, In: Eikel, Angelika / Haan, De, Gerhard (Hrsg.), Wochenschau Verlag, Schwalbach
- Schweer, W., K., Martin / Thies, Martin (2000), Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer, In: Schweer, W., K., Martin, Lehrer-Schüler Interaktionen, Pädagogisch und psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule (Hrsg.), Springer Fachmedien, Wiesbaden
- Skiera, Ehrenhard (2010), *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, Eine kritische Einführung*, 2. Auflage, Oldenbourg Verlag, München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Stern, Arno, Der Malort, In: <http://www.arnostern.com/de/malort.htm>
- Stern, Arno (2013), In: Wagenhofer, Erwin, Dokumentarfilm: Alphabet (Dokumentarfilm), Österreich
- Stoppel, Petra, Ökodorf Sieben Linden, In: https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kodorf_Sieben_Linden#Soziales
- Stoppel, Petra, Unterrichtsstruktur, In: http://www.freie-schule-altmark.de/schule_unt.html
- Strauss, L., Anselm (1987), *Quantitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, https://books.google.de/books?id=y16ww5ZsJ0AC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=invivo+codes+anselm+strau%C3%9F&source=bl&ots=gV8DHVmcFQ&sig=rekUIIdV5h7Qd3eabHQN4c9n-lac&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiW0aCx_9HNAhWzbZoKHTCDAAQQ6AEIUzAG#v=onepage&q=invivo%20codes%20anselm%20strau%C3%9F&f=false

- Textor-Becker, Ingeborg, Montessori, Maria, Der pädagogische Ansatz, Das Kita – Handbuch, In:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1588.html> (22.07.16)
- Tolstoi (1979), S. 202 ff., zitiert nach Oelkers, Jürgen (2010), Reformpädagogik,
Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Klett und Balmer Verlag, Fulda, 1.
Auflage
- Valtin, R., König, J., Darge, K. (2014), Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus
Sicht von Schülerinnen und Schülern Bildungsqualen, In: Rademacher, Sandra / Wernet,
Andreas (Hrsg.), In: Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist, Springer Verlag,
Springer Fachmedien Wiesbaden
- Wild, Rebeca (1988), Erziehung zum Sein, Erfahrungsbericht einer aktiven Schule, Arbor Verlag,
Ulrich Valentin, Heidelberg, 2. Auflage
- Zeidler 1925, 29 f., In: Borchert, Manfred/ Maas, Michael (Hrsg.), Freie Alternativschulen, Die
Zukunft der Schule hat schon begonnen, Julius Klinkhardt Verlag
- Zinnecker, Jürgen, Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept - In: ZSE : Zeitschrift für
Soziologie der Erziehung und Sozialisation ,Beltz Juventa (2003), In:
http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10937/pdf/ZSE_2000_3_Zinnecker_Selbstsozialisation.pdf

I. Anhangverzeichnis

Anlage 1: Deckblatt

Hochschule Magdeburg-Stendal
Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften
Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften



Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

Kinder als Akteure:

**Vorstellungen von Agency in reformpädagogischen
Konzepten am Beispiel der „Freien Schule Altmark“**

Erstellt von: Carolin Heimann
Osterburger Straße 106
39576 Stendal
Carolin.Heimann@web.de

Matrikelnummer: 20132398
Telefon: 0152 / 289 717 53
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften
Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Dreke
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Klundt

Anlage 2: Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel verwendet. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Anlage 3: Auskunft zu Sanktionen

AW: Kleine Nachfrage zu Konzept

Von:

"Petra Stoppel" <p.stoppel@freie-schule-altmark.de>

An:

"Carolin Heimann" <Carolin.Heimann@web.de>

Datum:

11.07.2016 13:57:14

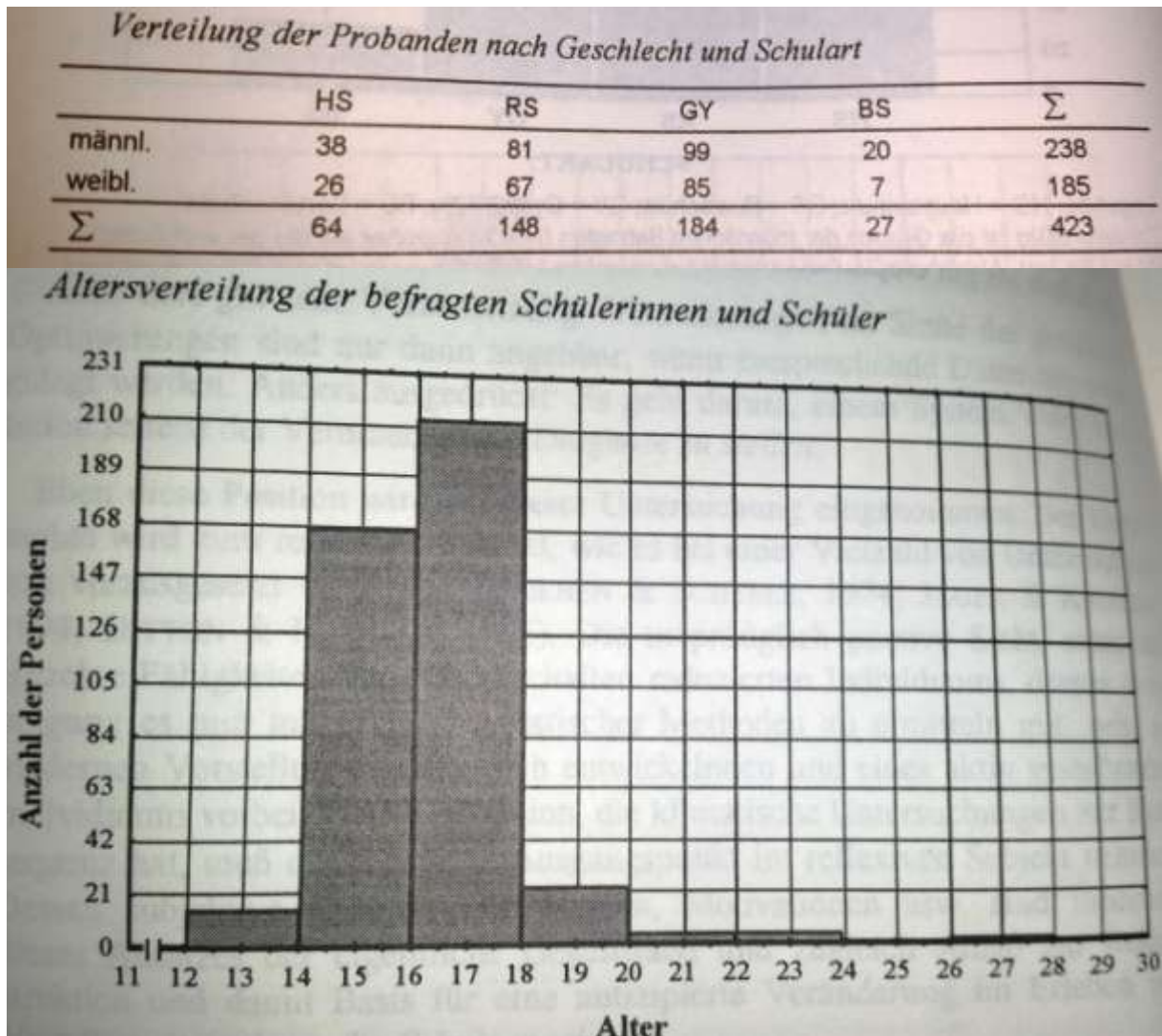
Hallo Carolin,

eine Sanktion ist zum Beispiel ein „Vertrag“. Wenn ein Schüler mehrmals eine Regel bricht, wird mit ihm ein Gespräch geführt (Gruppenleitung/SchülerIn) und schriftlich festgehalten, welche Regel er gebrochen hat und welche Konsequenz es hat, wenn er es wieder tut. Beide unterschreiben den Vertrag. In wieweit Schüler in den Prozess der „Sanktionsfindung“ mitbestimmen, kann ich nicht beantworten. Auf jeden Fall können die Schüler auf der Schulversammlung auch selber Sanktionen festlegen. Leider ist die Schülerversammlung momentan nicht mehr monatlich....

LG Petra

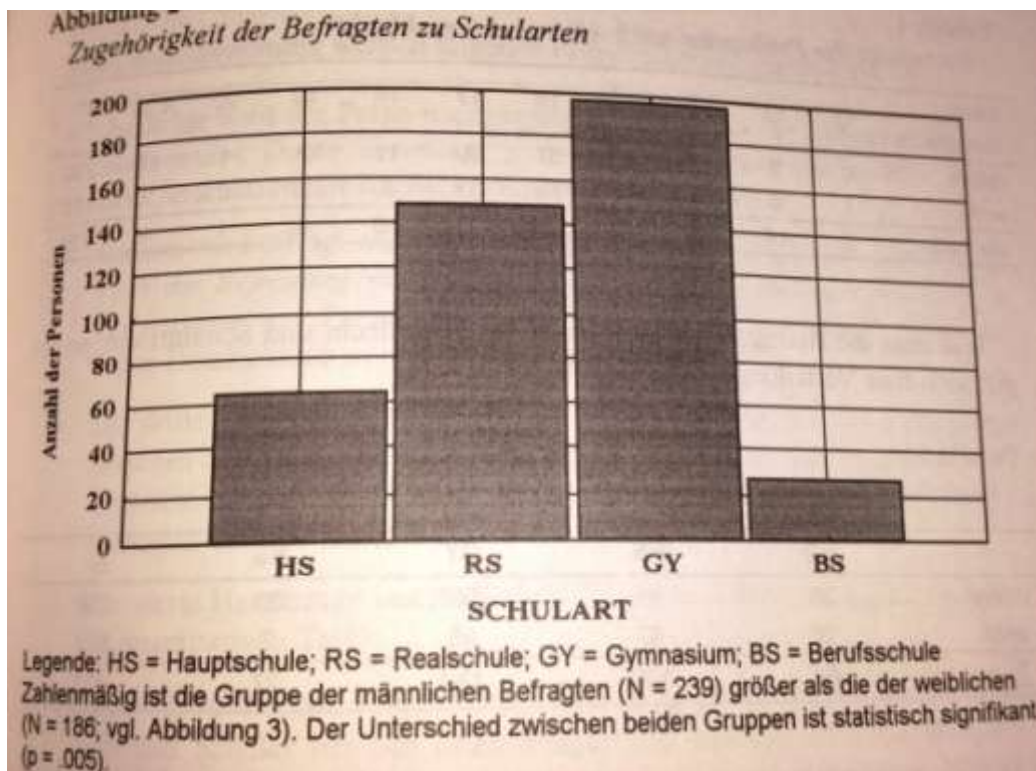
II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung der Geschlechter und Altersverteilung der SchülerInnen²²⁰



²²⁰ Siehe Jäger, S., Reinhold (1997), Die Zukunft der Schule, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S.12

Abbildung 2: Schulzugehörigkeit der Befragten²²¹



²²¹ Siehe: Jäger, S., Reinhold (1997), Die Zukunft der Schule, Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S.13

Abbildung 3: Übersicht zu Schularten und Verteilung

Tab. 3: Übersicht über die Gesamtstichprobe

Nr. der Studie	Jahrgangsstufen	Anzahl der Kinder	Schulart	Regierungsbezirk	Gemeindegröße	Kalenderjahr	Jahreszeit
1	3 / 4	51 (29/22)	Grundschule	Oberfranken	75000	1998	Sommer
2	5 / 6	50 (24/26)	Haupt- und Realschule	Oberfranken	10000	1999	Winter
3	2 / 3	39 (18/21)	Grundschule	Oberfranken	29000	1999	Winter
4	3 / 4	43 (20/23)	Grundschule	Oberfranken	500	1999	Sommer
5	4 / 5	60 (30/30)	Grund- und Hauptschule	Oberpfalz	15000	1999	Sommer
6	4 / 5	56 (29/27)	Grundschule, Gymnasium	Oberbayern	17000	1999	Herbst
7	2 / 4	45 (19/26)	Grundschule	Mittelfranken	500000	2000	Frühling
8	3 / 4	51 (29/22)	Grundschule	Oberbayern	1200000	2000	Frühling

Abbildung 4: Plan für Erst- und Zweitklässler²²²

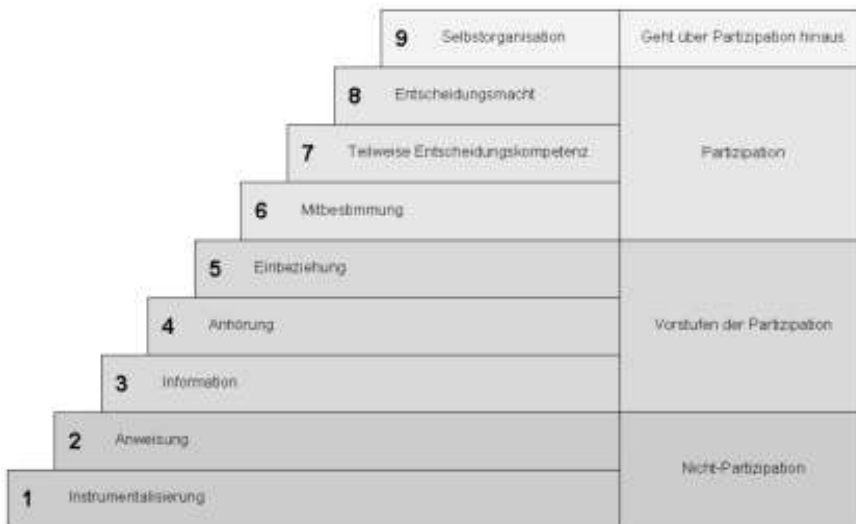
	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankommenszeit 8.00-8.15 Uhr					
Kleine Lernzeit 8.00-9.00 Uhr			Sing- kreis		Schach
Frühstückspause 9.00-9.15 Uhr					
Bewegungspause 9.15-9.20 Uhr					
Morgenkreis 9.30-10.00 Uhr					
Große Lernzeit 10.00-11.00 Uhr					
Große Pause 11.00-11.30 Uhr					
Angebote 11.30-13.00 Uhr		Sachunterrichts- angebote			Abschlusskreis
					Aufräumzeit

²²² Unterricht, Freie Schule Altmark e.V. In: <http://www.freie-schule-altmark.de/joomla/index.php/schule/unterricht> (23.08.2016)

Abbildung 5: Plan für Dritt- und Viertklässler²²³

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankommenszeit 8.00-8.15 Uhr					
Kleine Lernzeit 8.00-9.00 Uhr		Englisch 1. Gruppe	Englisch 2. Gruppe	Sing- kreis	Schach
Frühstückspause 9.00-9.15 Uhr					
Bewegungspause 9.15-9.30 Uhr					
Morgenkreis 9.30-10.00 Uhr					
Große Lernzeit 10.00-11.00 Uhr					
Große Pause 11.00-11.30 Uhr					
Angebote 11.30-13.00 Uhr		Sachunterrichts- angebote	Aufgaben- zeit		Abschlusskreis
					Aufräumzeit

Abbildung 6: Stufenleiter der Partizipation²²⁴



²²³ Unterricht, Freie Schule Altmark e.V., In: <http://www.freie-schule-altmark.de/joomla/index.php/schule/unterricht> (23.08.16)

²²⁴ Partizipative Qualitätsentwicklung, Stufen der Partizipation, Gesundheit Berlin e.V., In: http://www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/uploads/pics/partizipation_stufenleiter.jpg (23.08.16)

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Analyse des pädagogischen Konzeptes

Kapitel	Seite	Absatz (Zeile)	Aussagen im Konzept	Interpretation	in vivo codes	Codes zu eigenen Abstraktionen
1. Vorbemerkung	4	1	„Man kann einen Menschen <u>nicht gegen seinen Willen erziehen und belehren, sowenig, wie man ihn gegen seinen Willen gesund machen kann</u> . Er muß in beiden Fällen mitmachen- aus Freude oder aus Einsicht, am besten aus beidem. Das ist in der Erziehung möglich, wenn er wahrnimmt, daß er geliebt wird und <u>wenn er teil hat am Verfahren- wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist.</u> “ (Hartmut von Hennig)	I. Aktive Bildung/Selbstbildung liegt hier im Zentrum II. Teilhabe am Verfahren der Erziehung und Belehrung	Subjekt ↓ Kind wird zu Subjekt in der Schule, aktive Sichtweise	Subjekt-orientierung
	4	2	Nach <u>langer intensiver Arbeit</u> einer engagierten Initiativgruppe lag im Februar 1995 das Pädagogische Konzept der Freien Schule Altmark (<u>Lebensschule auf dem Lande</u>) vor.	Schule möchte lebensgerichtete, brauchbare Bildung vermitteln	Lebensschule	
	4	3	Im Vorwort hieß es damals: „Das vorliegende Konzept ist kein Wegweiser, auf dem steht, wo es lang geht und wohin der Weg genau führt. Es ist eher vergleichbar mit einer <u>Orientierungstafel</u> . Lebendig wird es erst durch die Arbeit der Beteiligten. Sie werden <u>ihre ganz persönlichen Wege bei der Umsetzung finden</u> , dabei sich, die Schule, das Konzept verändern und bereichern.“	I. Das Konzept als immer wieder in Veränderung begriffen II. Soll Struktur geben, aber keine Zwänge, ist abänderbar		Ungewissheitstoleranz ↓ Bildung als flexibler nicht planbarer Prozess Individualisierungsgesellschaft Ökonomisierung des Individuums

	4	4	<p>Seitdem liegen vier Schuljahre mit intensiven praktischen Erfahrungen hinter uns. Es waren aufregende Jahre des <u>Aufbruchs</u>, der <u>tastenden Versuche</u>, vieler <u>Erfolgslebnisse</u>, aber auch <u>mancher Auseinandersetzung</u> über die richtigen Wege einer <u>kindorientierten Pädagogik</u>.</p>	<p>I. Pädagogen entwickeln sich weiter II. Was ist mit der Weiterentwicklung der Kinder in diesem Prozess?</p>	<p>Kindorientierte Pädagogik → Pädagogik vom Kinde aus „tastende Versuche“ für Vorsicht „Auseinandersetzungen“ für Konflikte</p>	<p>Subjektorientierung</p>
	4	5	<p>Das überarbeitete Konzept unterscheidet sich vom ursprünglichen Konzept hauptsächlich dadurch, daß der Umgang mit Freiheit differenzierter betrachtet wird und wie die Pädagogik, die <u>Lernerfahrungen</u> und die <u>Unterrichtsorganisation konkreter beschreiben können</u> als das im ursprünglichen Konzept möglich war. Wir begeben uns hiermit in eine neue Etappe des Einlassens auf <u>Lebens- und Lernprozessen mit Kindern im Grundschulalter</u> und stellen uns <u>offen</u> den kommenden Erfahrungen.</p>	<p>I. Kommende Erfahrungen, Veränderungen sollen im Konzept berücksichtigt werden</p>	<p>„Lebens- und Lernprozesse mit Kindern“</p>	<p>Struktur Ungewissheitstoleranz</p>

	4	6	<p>Der weltweit berühmte Wissenschaftler Prof. Ulrich Beck hat den Satz geprägt, <u>daß jeder Mensch in Zukunft zum „Planungsbüro für sein eigenes Leben“ werden muß, wenn er in unserer Gesellschaft bestehen und sie mitgestalten will.</u> Dafür wollen wir mit einer Pädagogik der <u>Freiheit, der Geborgenheit und der Verantwortung die Voraussetzungen schaffen.</u> (Depekolk, den 03.02.2000)</p>	<p>I. Jeder soll sein Leben selbst planen können, einerseits positiv→Kompetenz, Selbstbestimmung II. Bei nicht so guten Planmanagement, Fehlern→auf sich selbst gestellt→Gesellschaft fängt ihn nicht auf III.Menschen die für sich nicht so gut planen können→sollen auch kein Platz bei der Gesellschaftsgestaltung haben?</p>	Planungsbüro für sein eigenes Leben	<p>Freiheit zum Selbstzwang</p> <p>Individualisierungs - gesellschaft→Jeder ist selbst seines Glückes Schmied?</p>
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	<p>Als übergeordnete Thematik kann die Subjektorientierung gesehen werden, Das Subjektorientierte Lernen ist hier eine Bildungsbedingung, Kinder sind Subjekte die aktiv mitwirken Verbindungen dazu: Pädagogik der Freiheit, Einlassen auf Lebens- und Lernprozesse mit Kindern, Kindorientierte Pädagogik, Subjekte des Vorgangs, Lebendig wird es erst durch die Arbeit mit den Beteiligten Beeinflussung von Lernprozessen←Subjekt→Zentrum von Lernprozessen, Subjekt erhält Freiheiten</p> <p style="text-align: center;">↙ Keine Belehrung, Willensberücksichtigung</p>					
2. Unser pädagogisches Menschenbild und Bildungsverständnis	5	1	<p><u>Unser pädagogisches Menschenbild ist geprägt von Erkenntnissen der Reformpädagogen Maria Montessori, Chelestine Freinet, Rebecca Wild, aber auch von Forschungsergebnissen zu Lernprozessen und aus der Entwicklungspsychologie</u></p>	Pädagogen stehen für die Förderung der Selbstbildung		

	5	2	<p><u>Maria Montessori ging davon aus das jedes Kind einen „inneren Entwicklungsplan“ in sich trägt. Sie bezeichnet den Säugling nach der Geburt als „psychischen Embryo“, der seine Persönlichkeit selbst aufbaut. Man kann also davon sprechen, daß Montessori eine sogenannte endogene (von innen geleitet) Entwicklungslehre vertrat. Seit Jahrzehnten ist aber wissenschaftlich belegt, daß äußere Einflüsse auf Kinder Wirkungen ausüben. Das Verhalten der Eltern, die Wohnumgebung und die Kontakte zu anderen Menschen, Freunde, LehrerInnen, das Fernsehen und viele andere Faktoren wirken intensiv auf Kinder ein, so daß deren Entwicklung stark davon beeinflußt wird. Das hat Konsequenzen auf unsere pädagogische Arbeit.</u></p>	Kritisch reflektierte Sichtweise zu Maria Montessori	<p>Innerer Entwicklungsplan</p> <p>Innere und –Äußere Einflüsse</p>	<p>Entwicklung</p> <p>Einfluß des Umfelds</p> <p>Einfluß durch Medien</p> <p>Sozialisation</p> <p>Heterogenität</p>
	5	3	<p>Unser pädagogisches Menschenbild und unser Verständnis von Bildung beruhen aber nicht nur auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch auf <u>gemeinsamen Überzeugungen</u> und Zielen für unsere pädagogische Arbeit.</p>			<p>Erfahrungswerte</p> <p>Gemeinschaft</p>
	5	4	<p>Sowohl der <u>innere Bauplan des Kindes</u> als auch <u>Einflüsse seiner Umgebung</u> tragen zur Entwicklung des Kindes bei.</p>		<p>Innere Bauplan des Kindes</p> <p>Entwicklung</p>	<p>Kindes Umgebungseinflüsse</p>
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	<p>Als eine im Zusammenhang stehende Kodierung lässt sich die Habitustheorie anführen, in ihr sind sowohl äußere Faktoren und innere Faktoren einbezogen und ihre Wirkung auf die Sozialisation</p> <p style="text-align: center;">↓Sozialisation</p> <p style="text-align: center;">Umfeld, Gesellschaft, Mediale Einflüsse, Aktivitäten⇒haben Einfluß auf die Sozialisation, also auch auf das Lernverhalten</p>					

2. Unser pädagogisches Menschenbild und Bildungsverständnis	5	4	Jedes Kind hat das Recht auf Achtung seiner Würde und darauf, daß es <u>angenommen wird.</u>	I. Akteurschaft soll durch Erwachsene ermöglicht werden II. "angenommen" wirkt in der Wortwahl passiv III. Artikel 1. Grundrechte/Grundgesetz: Schutz der Menschenwürde -> Kein Bezug auf Kinderrechtskonventionen, Handlung im Interesse des Kindes findet keine Erwähnung IV. Achtung der kulturellen Identität findet keine direkte Erwähnung -> ist mit dem Begriff der Würde verknüpft und muss daher nicht erwähnt werden?	Achtung Würde	Respekt Grundrechte Schutzanspruch Entwicklung
	5	4,Z.20-23	Aus der Tatsache, daß die Anlagen jedes einzelnen Kindes und seine Umgebung niemals völlig identisch mit denen anderer Kinder sind, folgt: jedes Kind ist <u>einzigartig auf der Welt.</u> Daraus leitet sich ab, daß an unserer Schule <u>jedes Kind eine individuelle Förderung erhält.</u>	Berücksichtigung der Bedürfnisse jeden Kindes Das Verb <i>erhält</i> , zeigt das Kind als passiv -> Es nimmt die Förderung nicht wahr, sondern <i>erhält</i> sie nur. Annahme das jedes Kind Förderung benötigt -> Kind als passiv	„einzigartig in der Welt“ - > Individualität	Verschiedenheit Einzigartig <i>Heterogenität</i>

	5	4,Z.24-25	<p><u>Jedes Kind ist fähig zur <i>Bildung</i>, aber auch <i>angewiesen</i> darauf, weil Bildung eine <i>wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung der Persönlichkeit ist.</i></u></p>	<p>I. Bildung wird sehr als positiv und grundlegend wahrgenommen II. Das Kind muss beschult werden sonst kann es sich nicht entwickeln ↓ III. Sichtweise des Kindes als „becoming“ ↓ IV. Unterstellung eines Bildungszwanges als Basis für Entwicklung V. Bildungszwang kann die Entfaltung der Persönlichkeit blockieren VI. Kind als abhängig von Bildung VII. Kinder entwickeln sich im fortschreitenden Bildungsprozess und wollen von sich aus lernen → Was ist mit vor Krieg flüchtenden Kindern bei Sprachbarrieren → Jedes Kind ist zwar zur Bildung fähig → Aber kann die Bildung auch jedes Kind erreichen</p>	<p>„Bildung eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung der Persönlichkeit“ Bildung wird hier als Grundlage für die Persönlichkeit gesehen, Keine Angabe zur Art der Bildungsweise (selbst-, fremdbestimmt) „angewiesen darauf“ kennzeichnet ein Abhängigkeitsverhältnis</p>	<p>Bildung als Voraussetzung für Entwicklung Schulpflicht, steht indirekt darin, da jedes Kind sich bilden soll Kind als Becoming</p>
--	---	-----------	--	--	---	---

	5	4, Z.26-27	Bildung kann man nicht <u>planmäßig produzieren</u> , weil Bildung kein passiver, sondern ein aktiver selbsttätiger Prozeß ist.	I. Unterstellung das Bildung produzierbar ist, jedoch nicht nach einem Plan II. Kind wird Kompetenz zugestanden sich selbsttätig bilden zu können III. Selbsttätigkeit als Freiheit zum Selbstzwang? IV. Betonung der Bildung als aktiv und selbstbezogen, Kind als kompetent V. Wandlung von Förderungsbedüftig (vorhergehender Absatz S.4, zu Kompetent!)	Bildung wird als „selbsttätiger Prozess“ gesehen, Akteurschaft des sich Bildenden steht im Vordergrund Kompetenz wird zugestanden	Bildungsprodukt Objekt Aktivität Nutzen Sinn
	5	4, Z.28-30	<u>Bildung setzt eine vorbereitete Umgebung voraus</u> , in der Kinder anderen Menschen begegnen und sich mit vielfältigen Lerngegenständen <u>auseinandersetzen</u> können.	I. Bildung kann auch in unvorbereiteter Umgebung erfolgen-> Fokus wird hier auf Montessori Pädagogik gelegt Wer bereitet Umgebung vor? Können Kinder daran mitwirken? II. Anregung und Förderung der Bildung III. Lehrer benötigen evtl. eher eine vorbereitete Umgebung als Kinder	„Vorbereitete Umgebung“ hier wird die Annahme unterstellt das eine Umgebung für Bildung vorbereitet werden muss	Ordnung Struktur Begegnungskultur Konflikt Konjunktiv Soziales Lernen
	5	4, Z.31-33	Bildung ist nach unserem Verständnis nur als ganzheitlicher Entwicklungsprozeß möglich, der sich auf den Verstand, die Psyche und den Körper des Menschen bezieht.	I. Förderung des ganzen Menschen	Entwicklungsprozeß	Ganzheitlichkeit Selbstbildung

	5	4, Z.34-35	<u>Bildung dient gleichermaßen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wie der Förderung sozialen Verhaltens.</u>	<p>I.Nutzen der Bildung II. Soziales Verhalten wird generell als Förderungswürdig betrachtet II. Wie wird Bildung definiert, als was III. Können ungebildete Menschen sich nicht sozial verhalten? IV.Was ist mit Menschen die nicht die Möglichkeit einer Schulbildung erhalten/sie unterbrechen müssen...</p>	<p>„Bildung dient“ „individueller Persönlichkeitsentwicklung“ Bildung als Diener der Persönlichkeit</p>	<p>Soziales Lernen Selbstbildung Selbstidentifikation Entwicklung des Sozialverhaltens</p>
	6	4, Z.1-2	Schulische Bildung hat unter anderem die Aufgabe, Kindern <u>ein Übungsfeld</u> für den Umgang mit Freiheit und Verantwortung <u>zu bieten.</u>	<p>I.Freiheit zur Verantwortungsentwicklung II.Kind wird zunächst als inkompetent betrachtet im Umgang mit Freiheit und Verantwortung III.Kinder haben zuhause mit Familie und Freunde auch eine Übung mit Verantwortung und Freiheit IV.Sie bringen Wissen und Erfahrungen dazu bereits mit</p>	<p>Freiheit Verantwortung Übungsfeld für Freiheit und Verantwortung</p>	<p>Einschränkung Inkompetenz Selbsttätigkeit Akteurschaft</p>
	6	4,Z.3-4	Freiheit allein macht Kinder nicht glücklich, denn ebenso wie Freiheit brauchen sie auch <u>Geborgenheit.</u>	<p>I.Pädagogische Begleiter als Unterstützer II.Freiheit ohne Geborgenheit macht unglücklich</p>	<p>Geborgenheit</p>	<p>Schutzaspekt Sicherheit Trost Fürsorge</p>

	6	4, Z.5-7	Zum Bildungsprozeß gehört <u>unverzichtbar</u> der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Kinder und <u>für die Gesellschaft</u> <u>notwendig und nützlich sind.</u>	<p>I. Lebenswelt orientierte Bildung</p> <p>II. Wer bestimmt was für die Gesellschaft nützlich ist?</p> <p>III. Was ist mit Fähigkeiten die nur für das Kind nützlich sind und nicht für die Gesellschaft?</p> <p>IV. Evtl. eher zukunftsorientierteres Wissen und nicht gesellschaftsorientiertes Wissen ins Zentrum stellen</p> <p>V. Kinder werden hier von der Gesellschaft extrahiert → als in die Gesellschaft noch hinein wachsend gesehen?</p> <p>Differenzierung zwischen Kinder und Gesellschaft -> Besondere Betonung des Kinder</p>	<p>Wissen</p> <p>Fähigkeiten</p> <p>Fertigkeiten</p> <p>Gesellschaft</p> <p>Nützlich</p>	Entwicklung
--	---	----------	--	--	--	-------------

	6	4, Z.8-9	Kinder sind <i>produktiv</i> , kreativ und phantasievoll. Diese Fähigkeit gilt es zu <u>erhalten und zu fördern</u> .	<p>I.Kinder als vielfältig begabt</p> <p>II.Produktiv als wirtschaftsorientierter Begriff->Ausdruck der Verinnerlichung einer Wirtschaftsorientierten Bildung?</p> <p>III.Sind alle Kinder produktiv, kreativ und phantasievoll?</p> <p>IV.Wer phantasievoll ist muss nicht produktiv sein.</p> <p>V. Produktivität als über allem stehender Sinn?</p> <p>VI. Romantisierte Sichtweise, Kinder werden als rein positiv und schaffend betrachtet</p>	Produktiv Kreativ Phantasievoll	Selbstentfaltung Kompetent Nutzen
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	<p>Es wird von fördern und üben gesprochen bei den Themenfeldern: Bildung im Allgemeinen, Vertrauen, Eigenschaften des Kindes; „Kind als Becoming“→Förderungsbedürftig, Übung als Notwendigkeit Nicht sozialisiert, angewiesen auf Bildung Soziales Lernen</p> <p>Gesellschaftsfähigkeit, Sociability, Produktivität wird hier aus einer anderen Sicht betrachtet: Kind als autonom und selbständig seine Lebenswelt gestaltend</p> <p>Entwicklung: Förderung und Unterstützung der Entwicklung, Möglichkeiten für eine gute Entwicklung schaffen, Veranlagungen berücksichtigen</p>					

Kapitel	Seite	Absatz (Zeile)	Aussagen im Konzept	Interpretation	in vivo codes	Codes zu eigenen Abstraktionen
3. Pädagogik der Freiheit und der Verantwortung	6	1, Z.	Freiheit ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung von Kindern. Kinder, die Freiräume haben, können ihre Phantasie, ihre <u>Produktivität</u> , ihre Kreativität und ihre Lernbereitschaft <u>besser entfalten</u> .	I.Freiheit als Basis für Entfaltung II.Nicht jedes Kind kann durch Freiräume (Bsp. Freiarbeit) besser arbeiten, Individuelle Bezugnahme fehlt-> starke Verallgemeinerung III.Was ist mit Leistungsschwachen Schülern? IV.Es gibt auch Aufschiebeverhalten	Freiheit als Voraussetzung für Entwicklung Phantasie Produktivität Kreativität	Selbstentfaltung Freiräume
	6	2	Das <u>Maß an Freiheiten</u> , die <u>Kinder und Jugendliche</u> an der Freien Schule Altmark haben, <u>unterscheidet sich deutlich von den staatlichen Regelschulen und von anderen Schulen in freier Trägerschaft</u> wie zum Beispiel den Waldorfschulen. <u>Für diese Freiheiten gibt es viele Felder: (...)</u>	I.Betonung der Strukturellen Unterschiede II.Die Freiheit wird unterteilt, in Feldern begrenzt, erhält dadurch eine Strukturierung/Ordnung/Übersichtlichkeit	„Maß an Freiheit“ Idee das Freiheit messbar ist und eine bestimmte Menge davon genügt „Kinder und Jugendliche“ Differenzierung zw. Altersgruppen Betonung der Freiheit durch „viele Felder“	Betonung der Freiheitsfelder Differenz Selbstlob

	6	3	<p>Nehme ich teil oder nicht?- Unterricht in differenzierter Angebotsform An der Freien Schule Altmark <u>müssen die Kinder 90 Minuten pro Tag verbindlich am Unterricht teilnehmen.</u> Ebenfalls verbindlich ist die Teilnahme an der täglichen Morgenrunde und an der Abschlußrunde. Die übrige Zeit des Tages können die Kinder zwischen verschiedenen Angeboten der MitarbeiterInnen wählen oder eigenen Interessen wie zum Beispiel Lesen oder Spielen nachgehen.</p>	<p>I. Ist diese Frage berechtigt? Da eine Teilnahme vorausgesetzt wird Verpflichtungen</p> <p>Eingeschränkte Partizipation da nur die Wahl zwischen verschiedenen Angeboten besteht und diese von Erwachsenen festgelegt werden-> Kinder werden nicht als aktive Mitgestalter sondern eher als Nutzer der Angebote gesehen</p>	<p>Verschiedene Angebote Verbindliche Teilnahme</p>	<p>Wahl Pflicht</p> <p>Rahmenbedingung</p> <p>Eigene Interessen</p>
	6	4	<p>Mit der Entscheidung, eine gemeinsame Lernzeit und die Teilnahme an der Morgenrunde verpflichtend zu machen, <u>haben wir die Konsequenz aus der Erfahrung gezogen,</u></p> <p>daß viele Kinder mit der Freiheit, <u>ganz allein</u> über die Teilnahme am Unterricht zu entscheiden, überfordert waren. <u>Wir haben</u> den Kindern also ein Stück <u>Verantwortung</u> für ihren Lernprozeß <u>abgenommen und sie dadurch entlastet.</u></p>	<p>I.Pädagogische Begleiter als Unterstützer Pädagogen haben Konsequenzen gezogen, Beteiligung der Kinder wird nicht ersichtlich</p> <p>II.Betonung des auf sich selbst gestellt seins, durch <u>ganz</u></p> <p>III. Statt <u>ganz allein</u> ->hätte auch das Synonym selbst ->als Unterstreichung von Stärke gewählt werden können</p> <p>IV. Mit der Wortwahl wird Schwäche und Schutzbedürftigkeit unterstrichen</p> <p>V. Freiheit als Belastung</p> <p>V.Pädagogen entscheiden hier was gut ist „wir“ ->Pädagogen als Gemeinschaft</p>	<p>Mit „ganz allein“ in Bezug auf Unterrichtsteilnahme, wird hier Verlorenheit, Schwäche und Gemeinschaftslosigkeit impliziert ->obwohl oft gemeinsam mit Anderen über Bildungsteilnahme und fernbleiben entschieden wird</p>	<p>Konsequenz Erfahrung Überforderung Entlasten</p> <p>Freiheitslast</p>

	6	5	<p>Die Freiheit, mit den Erwachsenen wichtige Angelegenheiten auszuhandeln</p> <p>Diese Freiheit ist für Kinder und Erwachsene an unserer Schule ganz besonders bedeutsam. Würde man sie abschaffen, hätte das zur Folge, daß sie ein wichtiges Merkmal ihrer besonderen Schulqualität einbüßen würde, <u>weil diese Aushandlungsprozesse grundlegend für die offene Atmosphäre an unserer Schule sind.</u> Ausgehandelt werden Inhalte für den Unterricht, die Regeln für das Zusammenleben in der Schule, die Rechte von Mädchen gegenüber Jungen und umgekehrt und viele andere Fragen, die um Gerechtigkeit kreisen.</p>	<p>I. Wer entscheidet was wichtige Angelegenheiten zur Aushandlung sind, bleibt hier offen</p> <p>II. Hierarchien werden betont</p> <p>III. Unterstellung das Aushandlungsprozesse für Freiheit stehen->ständige Aushandlung von Entscheidungen kann auch Unfreiheit und Einschränkung bedeuten</p> <p>IV. Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen</p> <p>V. Separation</p> <p>VI. Kinder werden vor Erwachsenen angeführt</p> <p>VI. Es könnte auch der Begriff Schüler verwendet werden</p> <p>III. Gleichberechtigung(muss ausgehandelt werden)</p>	<p>Koedukativ</p> <p>Partizipation</p> <p>Selbstbildungsprozess</p> <p>Hierarchien</p> <p>Freiheit</p> <p>Grenzen</p> <p>Kooperation</p> <p>Diversity -</p> <p>Defizit→kein Einbezug des sozialen Geschlechtes</p>
--	---	---	---	--	---

	7	6	Aushandlungsprozesse finden auch zwischen den Kindern statt. Ausgehandelt werden die Zeit über die Benutzung von Spielgeräten oder die <u>Regeln für freies Spielen</u> , die Zuständigkeiten für Tätigkeiten wie <u>Putzen, Aufräumen</u> und <u>vieles andere</u> mehr.	I.Selbstbestimmung von Regeln	Partizipation Aushandlung	Selbstentscheidung Soziales Lernen Ordnung Soziales Empowerment Kooperationen
	7	7	Die Freiheit des Freien Spiels <u>An vielen anderen Schulen ist das Freie Spiel nur in den Pausen möglich</u> , an der Freien Schule Altmark ist es normaler Bestandteil des Schulalltags.	I. Freies Spiel als besonderer Bestandteil, der als normal betrachtet wird II.Spiel als Arbeit des Kindes, Bestandteil der Schule	Freies Spiel	Freiheit
	7	8	Die Freiheit spontanen Handelns Die Möglichkeit für spontanes Handeln ist nach unserem Verständnis wichtig für kindliche Lernprozesse. <u>Die Spontaneität von Kindern ist Ausdruck von Phantasie und Lebensfreude</u> . Die Kinder an unserer Schule können die Freiheit spontanen Handelns genießen. Aus spontanem Handeln entstehen häufig Anlässe für selbst gesteuertes Lernen.	Förderung des Selbstbildungsprozesses durch Raum für Spontaneität, Lernen lässt sich nicht planen Starke Idealisierung des Kindes in Bezug auf Spontaneität	Phantasie Spontaneität Kindliche Lernprozesse	Lernfreude Flexibilität Situationsansatz Offener Bildungsprozess

	7	9	<p>Bewegungsfreiheit Die Erfahrungen mit Bewegung sind eine Vorstufe für abstraktes Denken. Die Strukturen der Intelligenz können nur durch konkrete Aktivität gebildet werden, und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und <u>größtmöglicher Bewegungsfreiheit</u>. Eine freie Bewegungsentwicklung ist Voraussetzung für eine gesunde körperliche, psychische und geistige Entwicklung des Kindes. Auch das emotionale Gleichgewicht steht im Zusammenhang mit der motorischen Aktivität. Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen <u>Erkenntnisse an unserer Schule ganz selbstverständlich, daß die Kinder viel Raum für Lernen in Bewegung haben, nicht nur im Freien Spiel sondern auch bei vielen anderen Lernaktivitäten.</u></p>	<p>I. Zusammenhang von Bewegung und Bildung II. Sorge um das Wohl der Kinder → Fürsorge II. Was ist mit Kindern die physische/psychische Beeinträchtigungen haben?</p> <p>II. Ist auch Lernen in der Natur möglich in der viele Bewegungsfreiräume vorhanden sind bsp.: Grünes Klassenzimmer?</p>	<p>Emotionales Gleichgewicht Aktivität Lernaktivität Bewegungsfreiheit</p>	<p>Entwicklung</p>
	7	10	<p>Gegenseitiges Vertrauen als Voraussetzung für Freiheit <u>Die Kinder lernen nach und nach, Eigenverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.</u> Dabei werden sie von Erwachsenen unterstützt. Eine <u>ständige Kontrolle</u> der Kinder ist an unseren Schulen <u>weder erwünscht noch nötig.</u> Viele Jahre der Erfahrung mit diesem Vertrauensvorschuß für die SchülerInnen bestärken die LehrerInnen in der Überzeugung, daß dieses Vertrauen nur selten mißbraucht wird.</p>	<p>I. Ohne Vertrauen ist keine Freiheit möglich II. „Kinder lernen nach und nach, Eigenverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen“ Eigenverantwortung als Prozess III. Erfolgt jedoch indirekt durch Lernzeiten sowie Morgen u. Abschlussrunden, festgelegte Regeln und „Sanktionen“. IV. Feststellbarkeit eines Kontrollorgans</p>	<p>Eigenverantwortung</p>	<p>Freiheitsgrenzen Ordnungen Widersprüche Konsequenzen Ideologie Generationale Ordnung Erfahrungsschatz</p> <p>Kind als „becoming“</p>

	7	8	<p>Die Freiheit für Jungen und Mädchen, ungestört vom anderen Geschlecht unter sich sein zu können</p> <p>Jungen und Mädchen bilden ihre geschlechtsbezogene Identität aus. Deshalb haben Jungen und Mädchen bisweilen das Bedürfnis, unter sich sein zu können. <u>Das ist an unserer Schule möglich.</u></p>	<p>I. Berücksichtigung der Geschlechts-identitätsentwicklung</p> <p>II. Was für Möglichkeiten, Räume gibt es dazu?</p> <p>III. Es wird nur das biologische und nicht das soziale Geschlecht berücksichtigt.</p> <p>IV. Sensibler Umgang mit der Frage, wie und wo die Geschlechtsunterscheidungen eigentlich für Kinder wichtig ist? Wo verstehen sich die Kinder als Jungen und Mädchen, wo vielleicht auch als Kinder? Schule als Ort an dem sich Geschlechterdifferenzen/ Geschlechterverhältnisse unreflektiert inszenieren?</p> <p>V. Die entstehenden geschlechtsspezifischen Gruppen können gleichzeitig auch zu einer Ausgrenzung von nicht dem Geschlechtsidealen entsprechenden Kindern führen</p> <p>Förderung stereotyper Geschlechtsrollen/ordnungen?</p>	<p>Geschlechtsidentität</p> <p>Zweigeschlechtlichkeit als Normativität</p>
--	---	---	---	--	--

	7	9	<p>Die Freiheit, LehrerInnen offen kritisieren zu können Die Kinder an unserer Schule achten darauf, daß ihre Freiheiten <i>nicht unbotmäßig²²⁵ beschnitten werden und falls das der Fall zu sein scheint, erhebt sich offener Protest.</i> Es kann aber auch vorkommen, <i>daß die Unterrichtsqualität kritisch kommentiert wird</i> oder daß LehrerInnen sich kritische Rückmeldungen über den Umgangsstil mit den SchülerInnen anhören müssen. („zu lasch“ oder auch „zu streng“.)</p> <p>Selbstverständlich wird solche Kritik ernst genommen.</p>	<p>I. Kinder als kompetente Akteure, Meinung der Kinder wird ernst genommen, Auflösung von Hierarchien? II. Im Unterricht ist es möglich Kritik entgegen zu bringen. Hier wird die Problematik nicht berücksichtigt, dass schüchterne Schüler im Unterricht oft nicht trauen Kritik entgegen zu bringen. Es müsste weitere Möglichkeiten geben um von der Meinung der Kinder zum Unterricht zu erfahren. (Evaluation durch externe Kräfte, Fragebögen) III. Wie wird die Kritik ernst genommen? Konsequenzen? IV. Dürfen Lehrer auch Schüler kritisieren? V. Einseitige Sichtweise</p>	<p>Umgangsstil Unterrichtsqualität</p>	<p>Kritik Flache Hierarchien Generationale Ordnung</p>
	8	10	<p>Die Freiheit, Räume mitgestalten zu können Die Kinder an unserer Schule <i>dürfen</i> ihre <u>Räume und das Schulgelände mitgestalten</u>. <u>Manche machen Gebrauch davon, andere nicht.</u></p>	<p>I. Den Kindern wird erlaubt Räume zu gestalten, dürfen betont, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist II. Wie kann davon Gebrauch gemacht werden? III. Raumgestaltung und Geländegestaltung ist freiwillig IV. Welche Möglichkeiten zur Gestaltung gibt es? V. Entfaltung soweit möglich wie es Erwachsene tolerieren? VI. Begrenzte Freiheit</p>	<p>„Dürfen mitgestalten“ als Erlaubnis, Billigung, „mitgestalten“ statt <u>gestalten</u>, also im Beisein der Erwachsenen</p>	<p>Kinder bekommen Erlaubnis zur Gestaltung Wirkt wie Scheinpartizipation Mitgestaltung ist möglich Freiwilligkeit</p>

²²⁵ Unbotmäßig: rebellisch, ungehorsam, Entstehung 19. Jh. (ungebührlich, ungehörig), Rechtschreibwerkstatt, In: <http://www.rechtschreibwerkstatt.de/GrafOrtho/AF-uM/html/unbotmaessig.html> (27.06.2016)

	8	11	Die freie Wahl <u>zwischen</u> unterschiedlichen Angeboten Diese Wahl gilt z.B für parallel laufende Projekte, Arbeitsgemeinschaften oder Kurse.	I. Freie Wahl von Angeboten II.Fremdbestimmte Möglichkeiten	Freie Wahl	Selbstbildung
--	---	----	--	--	------------	---------------

	8	12	<p>Verantwortung für sich selbst und andere Der Umgang mit den zuvor skizzierten Freiheiten bedarf <u>immer wieder der Abstimmung zwischen den Kindern und mit den LehrerInnen</u>. Die Abstimmung untereinander verlangt den Kindern und Jugendlichen <i>ein gerütteltes Maß</i>²²⁶ an <u>Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft</u>, Rücksichtnahme und Geduld ab. Hier kommt das <u>Streben nach individueller Freiheit immer wieder auf den Prüfstand</u> des sozialen Verhaltens, <u>hier wird um Selbstbehauptung und Toleranz gerungen</u>, um die Durchsetzung von Eigen- und Gruppeninteressen sowie nicht zuletzt um gegenseitigen Respekt. Deshalb <u>sprechen wird</u> von einer <u>Pädagogik der Freiheit und der Verantwortung</u>.</p>	<p>I. Entwicklung eines Verantwortungsprozess II. Freiheit als kontinuierlicher Verhandlungsprozess III. Erwähnung von Jugendlichen</p> <p>II. Für was kommt das Streben nach individueller Freiheit auf den Prüfstand? → Steht die Gemeinschaft hier über der Freiheit?</p> <p>III. Toleranz nicht als feststehendes Ideal, sondern als etwas um das „gerungen“ -> gekämpft wird</p> <p>IV. Die Gemeinschaft steht über das Individuum -> das Wohl des Individuums wird zum Zwecke der Gemeinschaft geopfert?</p>	<p>Abstimmung Prüfstand Toleranz</p> <p>„Pädagogik der Freiheit und Verantwortung“ – Betonung des Zusammenhangs von Freiheit und Verantwortung</p> <p>Gemeinschaft</p> <p>Individuelle Freiheit</p>	<p>Rücksichtnahme Gruppeninteresse Eigeninteresse Geduld</p> <p>Respekt Freiheit</p>
--	---	----	--	--	---	--

²²⁶ Gerütteltes Maß: Die Menge wird mehr, wenn man sie bewegt/ rüttelt (auf Getreide bezogen), Ausdruck aus spätmittelhochdeutscher Zeit, In: Herkunftswörterbuch, Maß, Konradin Medien GmbH, Leinfeld-Echterdingen, In: <http://www.wissen.de/wortherkunft/mass> (22.06.16)

Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Freiheit wird differenziert⇒Freiheitsräume, Freiheitsfelder, Freiheitslast, Freies Spiel, Freiheit zu spontanem Handel, individuelle Freiheit, Freiwilligkeit, Freiheit zur Meinungsäußerung, Freiheit zur Wahl Freiheit kann an vielen Stellen in Verbindung mit einem Kooperationsprozess zwischen Gemeinschaft (Klasse, Lehrer) und Individuum gesehen werden: Durchsetzung von Eigen- und Gruppeninteressen, Abstimmung, Toleranz, Mitgestaltung der Räume, Unterrichtsqualität kritisieren, Geschlechtsidentität (biologische), Angebotswahl, Aushandlungsprozesse →Freiheit unter Demokratischen Prinzipien→ demokratische Partizipation					
4. Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt	8	4	Spricht man im Zusammenhang mit Schulpädagogik von Freiheit, löst das bei vielen Menschen ein Bild von Unbegrenztheit aus dem <u>nach dem Motto „Da macht doch jeder, was er will, das kann doch nicht gutgehen!“ In der Tat kann das nicht gutgehen, wie bei Eltern oder anderen Erwachsenen zu beobachten ist, die Freiheit mit Grenzenlosigkeit verwechseln und damit bei Kindern den Eindruck erwecken, sie könnten ohne jede Rücksichtnahme auf andere jederzeit tun und lassen, was sie wollen.</u> Jedes soziale Gefüge bedarf <u>klarer Grenzen und Regeln.</u> Sie dienen dem Schutz aller und fördern das Gefühl von Vertrauen und Sicherheit	I.Freiheit bedeutet nicht Grenzenlosigkeit II.Es zeigen sich Vorurteile und Frustrationen gegenüber Eltern, Verallgemeinerung, Inwieweit ist hier wirklich Elternkooperation möglich? III.Problematik des Klientel, Kritik an Unverständnis IV. Wiederholte Betonung von Grenzen V. Elternperspektive: Frustrationen treten auf	Grenzen Regeln Respekt	Ordnungen Hierarchien Verhältnis Freiheit-Regeln Lehrer-Kind Verhältnis
	8	5	Für <u>Grenzsetzungen braucht man gemeinsame Regeln.</u> Diese Regeln geben Halt und bieten den Rahmen, in dem Menschen sozial miteinander umgehen können. Die Regeln müssen klar und einforderbar sein.	I.Bedingungen für Regeln II. Gesellschaftliche Regeln stehen über das Individuum	Regeln Halt Rahmen	Kooperation Gemeinschaft Schutz Transparenz

	8	6	<p>Gegenseitiger Respekt zwischen Kindern und Erwachsenen Auch Liebe und Respekt sind ebenso wie Freiheit und Grenzen Begriffe, die in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. <u>„Liebe, sei sie noch so tief empfunden und selbstlos, kann versauern, wenn es am nötigen Respekt fehlt.</u> Das trifft natürlich auf jede liebevolle Beziehung zu, doch im Umgang mit Kindern ist es besonders wichtig, diese Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Um Liebe und Zuwendung zu bekommen, <u>opfern sie notfalls ihre Freiheit.</u> Die einzige Möglichkeit dies zu verhindern ist Liebe, die mit Respekt gekoppelt ist. Diesen Respekt können Kinder und Erwachsene an unserer Schule gleichermaßen für sich in Anspruch nehmen. Nur so kann gewährleistet werden, daß Kinder und Erwachsene positiv miteinander umgehen.</p>	<p>I.Liebe und Respekt als Voraussetzung für Freiheit</p> <p>II. Tief empfundene Liebe in der Lehrer-Schüler Beziehung? Das Zitat wirkt in diesem Kontext unpassend, löst Assoziation zur Odenwaldschule aus.</p> <p>III. Distanzen sollten eingehalten werden</p> <p>IV.Idealistisches Konstrukt</p> <p>V.Grenzen, Freiheit, Liebe und Respekt als Einheit für gute Bildungsermöglichung</p>	<p>Liebe Respekt Zusammenhang „Liebevolle Beziehung“ enges Beziehungsverhältnis</p>	<p>Kompetente – Gefügigkeit, <i>Machtbeziehungen in die Kinder eingebunden sind in hohem Maße durch emotionale Abhängigkeit geprägt (Bühler – Niederberger, S.208, 2011)</i></p> <p>Lehrer-Kind Verhältnis, Hierarchien</p>
	9	7	<p>Grundregeln unserer Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicht verletzen, weder körperlich noch mit Worten • Andere Kinder nicht bei ihrer Tätigkeit stören • <u>Sorgfältig mit Lernmaterial und der Schuleinrichtung umgehen</u> • <u>Ordnung an den Arbeitsplätzen</u> wieder herstellen • <u>Was benutzt wird, wird zurückgebracht.</u> • LehrerInnen informieren, wenn etwas kaputt gegangen ist. • Alle Kinder <u>beteiligen sich am Aufräumen und Reinigen der Schulräume.</u> • Verbindliche Teilnahme an der Morgen- und Abschlussrunde und den Lernzeiten 	<p>I.Ordnung als wichtiges Element, geht Ordnung über die Entfaltung der Kreativität?</p> <p>II.Ordnung, Teilnahme und Respekt als Kerninhalte der Regeln</p> <p>III. Die Kinder erhalten hier kein Vertrauen dazu, selbst die Kompetenz für die Meldung von nicht intakten Lernmaterial zu haben</p>	<p>Ordnung</p>	<p>Respekt Pflichten Regeln</p>

	9	8	Die <u>genannten Grundregeln sind nicht beliebig veränderbar</u> . Viele weitere Regeln, die das Zusammenleben in der Schule betreffen, können in der Morgenrunde oder bei anderen Treffen von Kindern und Erwachsenen verabredet und verändert werden.	I.Grundregeln sind feststehend II.Regeln als verhandelbar	Grundregeln	Verhandelbarkeit Offenheit Lehrer-Kind Verhältnis
	9	9	Für die Einhaltung der Regeln sind Kinder und Erwachsene gemeinsam verantwortlich. Wenn Kinder trotz vorheriger Gespräche mit den Erwachsenen mehrfach Regeln verletzen, können die <u>Erwachsenen Sanktionen</u> ²²⁷ verhängen.	I.Für die Verletzung der Regeln gibt es Sanktionen, diese werden von Pädagogen bestimmt. Werden Schüler dabei involviert? II. Können Kinder auch Sanktionen für Erwachsene bestimmen?	„Sanktionen“ was gilt als Sanktionsbedürftig und wie sieht eine Sanktion aus?	Konsequenzen Strafandrohung Normen Objekt→Kind wird zu Objekt das durch Erwachsene nach deren Vorstellungen bestraft wird→ passiver Prozess Lehrer-Kind Verhältnis Strafen Ordnung Verhältnis von Kind und Erwachsenen
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Grenzen (Regeln, Ordnung), Freiheit, Liebe und Respekt als Einheit für gute Bildung →Freiheit geht nicht ohne Grenzen, Liebe nicht ohne Respekt →Freiheit bedeutet nicht Zügellosigkeit, Grenzen und Respekt sind wichtig ⇒ Freiheitsorientierte Pädagogik die an Bedingungen geknüpft ist					

²²⁷ Sanktion: Belohnung oder Bestrafung für eine bestimmte Verhaltensweise,

In: Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/18180/sanktion> (2.07.2016)

Kapitel	Seite	Absatz (Zeile)	Aussagen im Konzept	Interpretation	in vivo codes	Codes zu eigenen Abstraktionen
5. Pädagogik der Geborgenheit	9	1	Wir legen großen Wert darauf, daß die Kinder in der Schule Geborgenheit finden. Für das Entstehen von Geborgenheit sind folgende Voraussetzungen besonders förderlich:	I.Damit Geborgenheit hergestellt werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen berücksichtigt werden	„Wir legen“ Einbezug der Gemeinschaft der Schule „Geborgenheit“ ist an Voraussetzungen gebunden	Vertrauensverhältnis
5	9	2	Ein Klima von Nähe und Vertrautheit Unsere <u>Schule ist klein und überschaubar.</u> Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht in unserer Schule Nähe und Vertrautheit, <u>die einen unkonventionell offenen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern ermöglicht.</u>	I.Persönlicherer Zugang zu Schülern durch kleine Schule II.Zusammenhang mit vorherigen Absatz zu Liebe und Respekt→Umgang ist durch Respekt, Zuneigung gekennzeichnet	Nähe und Offenheit->Transparenz Vertrautheit „klein und überschaubar“ vermittelt Transparenz Unkonventioneller Umgang	Lehrer-Kind Verhältnis
	9	3	<u>Die Kinder lernen in kleinen Gruppen mit einer festen Bezugsperson.</u> In diesen Gruppen lernen Kinder unterschiedlichen Alters <u>gemeinsam und voneinander.</u>	I.Altersgemischte Lerngruppen mit festen Bezugspartner II. Ist die Bezugsperson wählbar III. Brauchen alle Kinder eine feste Bezugsperson zum Lernen? IV.Annahme das alle Kinder in kleinen Gruppen lernen	Bezugsperson→Geborgenheit Unterschiedliches Alter „gemeinsam und voneinander“ als Betonung der Gemeinschaft	Altersheterogenität

	9	4	Regeln sind wichtig für Geborgenheit Die <u>gemeinsam erarbeiteten Regeln für das friedliche Zusammenleben in der Schule</u> und das <u>Eingreifen der LehrerInnen bei Regelverletzungen</u> sind wichtig für das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit.	I. Das Eingreifen gibt zwar Sicherheit, aber nicht immer Geborgenheit II. Regeln bedeuten Arbeit	Geborgenheit „erarbeiten von Regeln“ „Friedliche Zusammenleben“	Schutzraum Soziale Ordnung Lehrer-Kind Verhältnis
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Persönliche Gestaltung der Lehrer-Schüler Beziehung Geborgenheit					
6. Die vorbereitete Umgebung	10	1	Außengelände, Schulgelände und Klassenräume sind so gestaltet, daß sie eine passende Umgebung für das <u>aktive Kind</u> ²²⁸ bieten. Je nach Entwicklungsstufe und eigenen Bedürfnissen rücken jeweils andere Angebote in das Blickfeld des Kindes.	I. Raum als dritter Erzieher II. Was ist mit passiven Kindern gemeint? Bezug auf Reformpädagogik? III. Annahme das grundlegende Aktivität des Kindes Spiel und nicht Unterricht ist, Kind lernt auf Grund seiner eigenen Aktivität	Außengelände Schulgelände Klassenräume Entwicklungsstufe „Aktive Kind“ als reformpädagogisches Dogma	

²²⁸Aktives Kind(als Grundannahme der Reformpädagogik): Annahme das Kinder selbstständig denken und intelligent sind, unterschiedlich begabt, Achtung des Kindes (Oelkers, Jürgen, S.17-S.18, 2010)

	10	2	Ein Bestandteil der Vorbereiteten Umgebung ist das Montessori Material, welches die geistige Entwicklung über manuelle Tätigkeit und Erfahrung mit den Sinnen ermöglicht. Darüber hinaus steht den Kindern Arbeitsmaterial zur Verfügung, das dem kindlichen Interesse angepaßt und durch <u>Erwachsene und Kinder selbst erweitert wird.</u>	I.Materialien als Stimulation II.Erwachsene werden auch hier vor den Kindern genannt III. Wie können Materialien von Kindern erweitert werden?		Selbstbildung Ganzheitlichkeit
	10	3	Dadurch, daß Arbeitsmaterial der verschiedensten Schwierigkeitsgrade vorhanden ist, gibt es für jedes Kind die Möglichkeit der „ <u>intellektuellen Wanderung</u> “ (Montessori). Das Material in der Vorbereiteten Umgebung ist didaktisch so aufgebaut, daß dem Kind immer wieder Bekanntes begegnet, und daß es sich auch in anderen Vorbereiteten Umgebungen <u>schnell zurechtfindet.</u>	I.Kann jedes Kind durch die Materialien angeregt werden? II.Können Sie so auch an Grenzen stoßen? III. Wer bereitet die Umgebung vor? Können Kinder auch daran partizipieren? IV.Was ist mit unvorbereiteter Umgebung? Wieso ist diese so schlecht und wieso ist ein schnelles zurecht finden wichtig?	Lernbegleitung- >Vorbereitung, Unterstützung	Unterforderung/ Überforderung
	10	4	Wichtig hierfür ist weiterhin, daß die dem Kind eigene <u>Sensibilität für Ordnung</u> beachtet wird. Die Kinder lernen, sich in gemeinsamer Absprache (unterstützt von den LehrerInnen) an <u>Regeln für die Ordnung</u> in den Räumen und den Umgang mit dem Material <u>zu halten.</u>	I.Rolle des Lehrers als Unterstützer, aber auch Prüfer Ordnung und Regeln	„Sensibilität für Ordnung“ Regeln	Zusammenhalt Soziales lernen Gemeinschaft Lehrer-Schüler Verhältnis

	10	5	<p><u>Selbstständig lernen mit Selbstlernmaterialien</u> Wir unterscheiden zwischen nicht zweckgebundenen Materialien (Steine, Holz, Federn, Stoffe etc.) und didaktisch strukturierten Lernmaterialien. Das didaktische Material soll folgenden Kriterien genügen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es berücksichtigt den Entwicklungsstand des Kindes • Es ist sachlich und logisch strukturiert • Es ist <u>ästhetisch und funktional</u> • Es motiviert • Es ermöglicht Übertragbarkeit • <u>Es löst soziale Prozesse</u> • Es fördert die Selbständigkeit • Es ist <u>ganzheitlich wirksam</u>, bezieht die Sinne und die Bewegung mit ein • <u>Es beinhaltet die Isolierung der Schwierigkeitsstufen</u> • Es weist eine integrierte Fehlerkontrolle durch die SchülerInnen auf • Es ermöglicht Wiederholbarkeit und variablenreiche Anwendung <p>Soweit nötig erklären die MitarbeiterInnen den Kindern die Benutzung des Materials</p>	<p>I. Eigenständiges, individuelles Lernen</p> <p>II. Wieso muss alles ästhetisch und funktionale sein?</p> <p>III. Wer bestimmt was ästhetisch ist? → Kinder oder Erwachsene? Oder in Gemeinschaft?</p> <p>III. Wie kann es soziale Prozesse lösen bzw. Konflikte?</p>	<p>Selbstbildungsprozess</p> <p>„löst soziale Prozesse“</p>	<p>Autonomie</p>
--	----	---	---	---	---	------------------

	10	6	Zur vorbereiteten Umgebung gehören auch das Nähzimmer mit Spinnrad, Webrahmen und Nähmaschine; der Bastelraum, in dem auch Ton-,Speckstein- und Wachsarbeiten möglich sind; das Spielzimmer; das Naturkabinett mit <u>technischen Geräten</u> und Materialien für den Sachunterricht; die Holzwerkstatt; die <u>Kinderküche</u> und der Bewegungsraum mit Hengstenberg-Geräten ²²⁹ und Musikinstrumenten.	I.Kreativität nimmt viel Raum ein II.Technikorientierte Dinge werden nur kurz erwähnt III. Wer entscheidet hier was wichtig ist für eine vorbereitete Umgebung?		Kreativität->Möglichkeit sich künstlerisch zu entfalten
	11	7	Anregende Gestaltung des Außenbereiches Der Außenbereich ist eine Mischung aus Spielplatz, Wiese und <u>kleinen Gärten der Kinder</u> . Es gibt Kletter- und Balanciermöglichkeiten sowie Platz für Sand-und Wasserspiele, Garten und Bauprojekte. Selbstverständlich sind alle Bereiche so gesichert, daß <u>Gefahren möglichst ausgeschaltet</u> sind. Dadurch können wir den Kindern auch im Außenbereich freies Bewegen und eine große <u>Selbständigkeit gewähren</u> .	I.Haben die Kinder den Außenbereich mitgestaltet? II. Kleine Gärten können gestaltet werden III.Gibt es noch Möglichkeiten zur Austestung eigener Grenzen? Bauprojekte? IV.Wie kann man so lernen mit Gefahrenquellen umzugehen oder diese erkennen?	Selbständigkeit	Freiräume Bewegungsraum Mitgestaltung Mitwirkung

²²⁹ Miteinander kombinierbare Bewegungsgeräte für vielfältige Möglichkeiten zur Schaffung von Bewegungslandschaften

	11	8	<p>Zeitliche Orientierung <u>Nicht zuletzt betrifft die vorbereitete Umgebung auch die Zeitstruktur der Freien Schule Altmark.</u> Sie bietet den Kindern einerseits eine zeitliche Orientierung, andererseits aber auch viel Zeit für spontane Aktivitäten.</p>		ZeitStruktur	Ordnung der Zeit/Abläufe Grenzen
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Idealisierung eines pädagogischen Konzeptes					

Kapitel	Seite	Absatz, Zeile	Aussagen im Konzept	Interpretation	in vivo codes	Codes zu eigenen Abstraktionen
7. Lernen in vielfältigen Formen	11	1	<p><u>Belehrung ermüdet und erzeugt träges Wissen, das schnell wieder vergessen wird und kaum reaktivierbar ist.</u> An unserer Schule geht es nicht um Belehrung, sondern um <u>die Ermöglichung aktiven Lernens und produktiven Denkens mit dem Ziel, daß die Kinder nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Verstehen lernen.</u></p>	<p>I. Einseitige negative Sichtweise ->Was ist mit Sanktionen? Werden diese nicht belehrend durch Pädagogen erteilt? (Sanktionen, S.9, Kapitel 3)</p> <p>II. Frontalunterricht als „Belehrung“ die „ermüdet“?</p> <p>III. Aktives lernen, Schüler als Subjekte</p> <p>IV. Frontalunterricht hat auch positive Aspekte, bessere Kontrolle der Lernfortschritte</p> <p>Bild vom Kind als durch die Erziehung leidend->Veränderung durch Hinwendung zum Kind</p>	<p>„Belehrung ermüdet und erzeugt träges Wissen“</p> <p>„produktiven Denkens“</p> <p>„verstehendes lernen“→als Befähigung, Empowerment</p>	<p>Ablehnung des Frontalunterricht Lernen statt Lehren</p> <p>Lerntypen Freiarbeit</p> <p>Social Empowerment</p>
	11	2	<p>Diese Art des Lernens ist durch folgende Merkmale charakterisiert:</p>			

	11	3	<p>Berücksichtigung der Interessen der Kinder <i>Soweit irgend möglich</i> werden die <u>Interessen der Kinder im Lerngeschehen berücksichtigt.</u> <u>Die Kinder können entsprechende Vorschläge machen.</u> Die Erwachsenen beobachten sich entwickelnde Interessen der Kinder und <u>können</u> diese in Unterrichtsangeboten <u>aufgreifen.</u> <u>Weitere Themen bringen die Erwachsenen ein, weil sie auf Grund ihrer Erfahrungen wissen, welche Lerninhalte wichtig und interessant für die Kinder sind.</u></p>	<p>I. Nicht alle Lerninteressen können berücksichtigt werden→ „irgend“ wirkt hier etwas schwammig, besser wäre „wie“ oder soweit, wie der Zeitrahmen es zulässt...</p> <p>II.Lerninteressen werden berücksichtigt</p> <p>III.Wer bestimmt den Rahmen der Möglichkeiten?</p> <p>IV.Wie werden die Beobachtungen durchgeführt? Werden diese dokumentiert? Gibt es dazu reflektierte Interpretationen?</p> <p>V.Tauschen sich die Lehrer zu ihren Beobachtungen mit den Kindern aus?</p>		<p>Lehrerorientierung</p> <p>Kinder als Akteure ihrer Bildung</p> <p>Lehrer-Schüler -Beziehung</p> <p>Situationsansatz</p>
	11	4	<p>Lernen durch eigenes Tun An der Freien Schule Altmark sollen solche <u>Lernformen Vorrang</u> haben, bei <u>denen die Kinder sich eigenständig und möglichst auch handelnd Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen.</u></p>	<p>I.Lernformen bei den Kinder sich selbst aktiv bilden können haben Vorrang</p> <p>II. Durch eigenes Tun sollen umfangreiche Kenntnisse erlangt werden</p> <p>III.Was ist mit anderen Lernformen?</p>	Eigenständig	<p>Subjektorientierung</p> <p>Selbstbildung</p> <p>Autonomie</p>

	11	5	<p>Gelernt wird mit allen Sinnen <u>Die Kinder machen zunächst einmal sinnliche Erfahrungen für sich allein.</u> Erst im Austausch mit den Erlebnissen der Anderen und im Vergleich mit dem Ziel der Tätigkeiten <u>werden die sinnlichen Erfahrungen zu bewußten Erlebnissen.</u> Im Zusammenhang mit einem sinnhaften und sinnvollen Lernen ist es wichtig, daß der Lerngegenstand in einem Zusammenhang eingebettet <u>und für das kindliche Leben relevant ist.</u> Hierfür ist flächenübergreifender Unterricht, der nicht verschiedene Lebensbereiche trennt, sehr förderlich.</p>	<p>I.Unterstellung das sinnliche Erfahrungen nur im Austausch mit Anderen zu bewussten Erfahrungen werden können II.Was ist mit introvertierten/schüchternen/ängstlichen Kindern, wo evtl. geringerer Austausch stattfindet? III.Extrovertierte Kinder sammeln eher bewusste Erlebnisse als introvertierte Kinder?</p>	<p>„Fächerübergreifender Unterricht“</p>	<p>Ganzheitlichkeit Gemeinschaft</p> <p>Interdisziplinärer Ansatz, Fächer werden in Zusammenhang gesetzt</p>
	11	6	<p>Freiarbeit In der Freiarbeit <u>entscheiden die Kinder selbständig, woran sie arbeiten,</u> ob sie allein arbeiten oder mit anderen zusammen. In ihrem Charakter kommt die Freiarbeit dem individuellen Leistungsstand <u>und dem eigenen Arbeitsrhythmus der Kinder entgegen.</u></p>	<p>I.Möglichkeit zur Entwicklung eigener Arbeitsweise</p> <p>II.Keine individuelle Bezugnahme, nicht allen Lerntypen kommt die Freiarbeit entgegen, manche fühlen sich dabei auch verloren oder über/unterfordert III. Berücksichtigung introvertierter Kinder</p>	<p>„entscheiden die Kinder selbständig“</p> <p>„Arbeitsrhythmus der Kinder“</p>	<p>Akteurschaft Selbstbildung Individualität</p>

	12	6	<p><u>Das freie Entscheiden für eine bestimmte Aufgabe und deren Lösung fördert die Lernbereitschaft und das Lernverhalten.</u> Auch über einen längeren Zeitraum könnten die Kinder sich mit dem gleichen Thema beschäftigen. Freies Arbeiten regt die Kinder an, eigene Initiativen und <u>Interessen zu entwickeln und einzubringen.</u> Sie lernen, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen, erproben und üben verschiedene Formen des Miteinander-Lernens.</p>	<p>I. Ergebnisorientiertes Lernen</p> <p>II. zurückstellen relevanter Dinge, wenn kein Interesse da ist?</p>		<p>Freiheit Angestrebte Lernautonomie Selbstarbeit Gemeinschaft</p>
	12	7	<p>Lernen in Projekten</p> <p>Ebenso wie die Freiarbeit knüpft das Lernen in Projekten an den Erfahrungen der Kinder an und orientiert sich an ihren momentanen Interessen und Bedürfnissen. <u>Es gibt auch Projekte zu Themen, die den Kindern neue Welten erschließen.</u></p> <p>Die Teilnahme an einem Projekt ist freiwillig, haben die Kinder aber ihre Mitarbeit zugesagt, <u>dann ist die die Teilnahme verbindlich.</u></p>	<p>Keine Anhaltspunkte, wie eine Orientierung an den Interessen der Kinder verwirklicht wird</p> <p>Widerspruch zu „Die Freiheit spontanen Handelns“ (S.7, Absatz 8), Spontaneität ist hier nicht Erwünscht, Verpflichtende Teilnahme steht über der Freiheit zur Spontaneität</p>	<p>„Erfahrungen der Kinder“ Kinder als kompetent</p>	<p>Soziales Lernen, Teamarbeit</p>

	12	8	<p>Ein Projekt kann sich je nach Thema und Altersgruppe über einen kurzen Zeitraum bis zu einer längeren Zeitspanne erstrecken. Im Unterschied zur Freiarbeit, die das individuelle Lernen in besonderem <u>Maß</u> fördert, <u>wird in Projekten stärker die Kooperation betont</u>. Im Gruppenprojekt ergänzen sich die individuellen Fähigkeiten und <u>Neigungen der Kinder und entwickeln sich beim gemeinsamen Tun weiter</u>. Durch flächenübergreifende Herangehensweise an den jeweiligen Gegenstand des Projekts können die <u>Kinder Zusammenhänge erkennen und die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren</u>.</p> <p>Künstlerische Darstellungen (Theater, Musik, Tanz, gegenständliches und bildliches Gestalten) können in Projekten integriert werden oder den Abschluß des Projekts bilden bzw. in eine Vorführung oder Ausstellung münden.</p>	<p>I. Projektdauer ist von Altersgruppe abhängig</p> <p>II. Vernetzung von Wissen → Fächerübergreifend</p> <p>II. Entwicklung wird durch gemeinsames Tun gefördert</p> <p>III. Können Erwachsene die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erkennen?</p>	<p>Kooperation</p> <p>„Fähigkeiten und Neigungen entwickeln sich im gemeinsamen tun besser“</p> <p>„Zusammenhänge erkennen und die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren“ → evtl. auf fächerübergreifenden Unterricht bezogen, der Wissen vernetzt</p>	<p>Freiarbeit Teamarbeit Gemeinschaft</p> <p>Kreative Entfaltung</p>
--	----	---	---	--	---	--

	12	9	<p>Aufsuchen außerschulischer Lernorte</p> <p><u>Die Kinder besuchen Einrichtungen</u>, die ihnen eine Erweiterung von Erfahrungen und Wissen bieten. Dazu zählen z.B handwerkliche und andere Gewerbebetriebe, Bauernhöfe und öffentliche Einrichtungen (Feuerwehr, Rathaus, Museen, Polizei) Sehenswürdigkeiten, Naturschutzzentren oder Zeitungsredaktionen. Weitere Formen der Öffnung nach außen können sein: <u>Beteiligung an Festen in den Ortschaften der Umgebung mit Aufführungen oder Informationsständen bzw. Vorführungen in Altersheimen usw. .</u></p>	<p>I. Kinder eher passiv als Besucher, von Mitwirkung bei der Auswahl von Ausflügen keine Erwähnung</p> <p>II. Wer wählt diese außerschulischen Einrichtungen?</p> <p>III. Werden Kinder wirklich zu Akteuren oder nur Lehrer und Eltern?</p> <p>IV. Wie findet aktive Beteiligung statt?</p> <p>V. Kinder als Vorführobjekte? Bsp. Altersheim ?</p> <p>VI. Als positiv lässt sich die praktische Orientierung feststellen, Grundidee gut</p>	<p>„Kinder besuchen“ eher passiv</p>	<p>Lebensweltorientierung</p>
	12	10	<p><u>Zur Öffnung unserer Schule</u> gehören aber auch <u>Einladungen an interessante Menschen aus dem Kulturbereich, Menschen mit Reiseerfahrungen in fernen Ländern oder mit speziellem Wissen und die Kooperation mit dem Ökodorf Projektzentrum.</u></p>	<p>I. Hier wird zum ersten Mal ein interkultureller Ansatz ersichtlich, dieser stellt bisher innerhalb des Konzeptes eine Lücke da</p> <p>II. Unterstellung das nur Menschen aus dem Kulturbereich interessant sind</p> <p>III. Für wen interessant? Für Kinder , Lehrer, Eltern oder Image der Schule?</p>	<p>„Einladungen an interessante Menschen“</p>	<p>Interkultureller Ansatz</p> <p>Stereotype</p>

	12	11	<p>Lernen mit Tages- und Wochenplänen Für eigenverantwortliches Lernen kann der <u>Arbeitsplan eine Hilfe für die Kinder sein, ihr Lernen selbst zu organisieren</u>. Er wird gemeinsam von LehrerInnen und Kindern zunächst als Tages- später auch als Wochenplan erstellt. Dadurch lernen die Kinder, lehrerunabhängig ihre Arbeit zu kontrollieren und zielgerichtet zu handeln. Die LehrerInnen können sich weitgehend auf Hilfestellungen beschränken, wenn die Kinder Hilfe haben wollen und differenziert auf die einzelnen Kinder eingehen.</p>	I.Kann jedes Kind sein Lernen selbstorganisiert gestalten?	„Eigenverantwortliches Lernen“	Struktur Ziel Ordnung Übersicht Norm Partizipation Stufenweise Akteurschaft Lehrer-Schüler Verhältnis-> Generationale Ordnung
	12	12	<p>Freies Spiel Im freien Spiel üben die Kinder sich im Selbstaussdruck. Sie verarbeiten dabei Alltag und Konflikte.</p>	Trotz der Orientierung zur Montessori Pädagogik wird das Spiel hier Berücksichtigt->als freies Spiel und als wichtiges Instrument zur Verarbeitung des Alltags	Selbstaussdruck	Freiheit Freiraum

	13	13	<p>Lernerfolge <u>Unsere Kinder</u> lernen an der Freien Schule Altmark <u>genauso viel wie an den staatlichen Schulen, manchmal sogar mehr.</u> Das gilt vor allem für das soziale Verhalten und das selbständige Lernen. An unserer Schule lautet ein wichtiger Grundsatz: <u>Jedes Kind wird im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten gefördert. Das Lernen im Gleichschritt halten wir für falsch. Denn manche Kinder brauchen etwas mehr Zeit und manche etwas weniger, um zum selben Ziel zu kommen.</u></p>	<p>I. Besitzanzeigende Ausdrucksweise→Verdeutlichung der alternativen Gemeinschaft II. Ausdruck für Fähigkeiten der Schule, vorher wurde dieser Ausdruck nicht verwendet, unsere bezog sich davor nur auf Schule III. Schule als „Mutter“ der Kinder IV. Aussage das „manchmal sogar“ mehr gelernt wird, lässt schlussfolgern, dass dies nur selten passiert und außerhalb der gewöhnlichen Norm liegt, dies wird durch „sogar“ betont</p> <p>Betonung der Heterogenität anhand des Lerntempos</p> <p>Abgrenzung vom Regelschulkonzept</p>	<p>I. „Manchmal sogar mehr“, Wieso „manchmal“ und „sogar“?→Geschieht dies eher selten? II. Ist der Maßstab mehr Wissen als staatliche Schulen zu vermitteln? Oder tiefere Interessen und fundierte Kenntnisse zu erreichen? Statt breites oberflächliches, lückenhaftes Wissen? der Lernwert wird nach der Menge bemessen?→Quantität statt Qualität?</p>	<p>Selbstlob</p> <p>Abgrenzung der Schule als Besonderes</p>
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	<p>Reformpädagogische Lernformen Grundsätzlich Subjektorientierte Bildung</p> <p>Jedoch→Defizit bei Lerntypenberücksichtigung</p>					
8. Besondere Lernschwerpunkte	13	1	<p>Die Freie Schule Altmark <u>orientiert</u> sich an den Unterrichtsinhalten der Lehrpläne für die staatlichen Schulen. <u>Sie setzt</u> aber auch besondere Lernschwerpunkte.</p>	<p>I. Schule wird zum Subjekt II. Kinder als Objekt da die Schule selbst Lernschwerpunkte setzt?</p>	<p>Lernschwerpunkte</p>	<p>Schule als Subjekt Kind als Objekt</p>

	13	2	<p>Lernen lernen An der Freien Schule Altmark verstehen wir unter „Lernen lernen“, daß die Kinder von Anfang <u>üben, ein Stück</u>²³⁰ <u>Selbstverantwortung für ihren eigenen Lernprozeß zu tragen.</u></p> <p>Das gilt für die Freiarbeit, in der sie sich für ein bestimmtes Material entscheiden, <u>aber auch für die selbständige Wahl aus den Unterrichtsangeboten der Erwachsenen.</u></p> <p>Sie lernen, eine Aufgabe allein zu bewältigen oder mit anderen Kindern zusammen. <u>Selbstverständlich</u> zählt auch zum „Lernen lernen“, <u>nicht immer gleich die Lehrerinnen zu fragen,</u> sondern auch andere Informationsquellen zu benutzen. Auch das <u>Sammeln von Lernprodukten gehört zum Lernen lernen.</u></p>	<p>I.Selbstverantwortung tragen- >Assoziation mit dem Tragen einer Last</p> <p>II.Betonung liegt hier auf Unterrichtsangeboten der Erwachsenen→Hierarchie wird erkennbar</p> <p>III.Angebote sind von Erwachsenen→Interessen der Kinder oder ein mitwirken bei der Themenwahl werden hier nicht berücksichtigt →Wieso nicht Angebote der Kinder? Oder Angebote der Erwachsenen und Kinder..</p> <p>IV.Lernen wird als eine selbstständige Form des Bildens betrachtet, deren Eigenständigkeit sich entwickelt</p> <p>V.Verallgemeinerung→Unterstellung einer inkompetenten Verhaltensweise</p> <p>II. Muss das lernen gelernt werden? Ist Lernen nicht ein natürlicher Prozess von Geburt an? Was wird hier als Lernen betrachtet? Wie wird Lernen definiert?</p>	<p>Freiarbeit</p> <p>„ein Stück Selbstverantwortung“→ als ein kleiner Teil der Selbstverantwortung</p> <p>selbstständig</p>	<p>Last Hierarchien Inkompetenz Wahlrecht Einbeziehung Generationale Ordnung Gewählte/Zugestandene Freiheit</p> <p>Selbstzwang Autonomie Eigenverantwortung</p>
--	----	---	---	--	---	---

²³⁰ Abgetrennter oder abzutrennender Teil eines Ganzen; einzelner eine Einheit bildender Teil eines Ganzen, Siehe Duden: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Stueck>

	13	3	<p>Soziales Lernen Wir bieten den Kindern unserer Schule die Chance, <u>bewusst soziales Lernen zu üben und räumen dafür viel Zeit ein</u>, (siehe Abschnitte 2 und 3) <u>was aus unserer Sicht Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie Toleranzbereitschaft fördert</u>. Die Kinder erfahren durch die <u>BetreuerInnen Unterstützung in Konfliktsituationen</u>. Bei Bedarf können die SchülerInnen eine <u>Kinderversammlung einberufen</u>, in der sie Alltagsdemokratie praktizieren. Eine weitere Gelegenheit für die Mitbestimmung ist der tägliche Morgenkreis.</p>	<p>I. Konfliktsituationen werden mit Hilfe geklärt.</p> <p>II. Konkrete Möglichkeit für Partizipation</p> <p>III. Evtl. Widerspruch zu S. 17 → Regeln und Sanktionen schränken das üben v. sozialem Lernen ein</p>	<p>Soziales Lernen</p> <p>Kritikfähigkeit</p> <p>Toleranzbereitschaft</p> <p>Alltagsdemokratie</p> <p>Mitbestimmung</p>	<p>Schutzgedanke</p> <p>Kind als „becoming“ → Sozialverhalten soll beigebracht werden</p>
	13	4	<p>Achtung vor der Umwelt durch Erleben lernen Ökologie ist das Wechselverhältnis des Menschen mit seiner Umwelt. Ökologie folgt einem universellen Gesetz, das sich in allem Leben widerspiegelt. Ökologisches Bewusstsein ist die Ethik vom Umgang des Menschen mit dem Leben: mit anderen Menschen, mit Flora und Fauna.</p>	<p>I. Wer bestimmt was ethisch ist? Wer verbietet es?</p> <p>II. Wie wird bei ethischen Verstößen sanktioniert?</p> <p>III. Ist bsp. das Äste abreißen ein Verstoß?</p> <p>IV. Bezug zu Kindern fehlt hier</p> <p>V. Wie soll Ökologie näher gebracht werden?</p>		<p>Passive Stellung des Kindes</p>

	13	5	<p>Verantwortung für die Umwelt ist lernbar. <u>Die wichtigste Voraussetzung dafür ist, daß Kinder nicht nur über Wissen zu ökologischen Zusammenhängen verfügen, sondern <i>Liebe zur Natur</i> entwickeln.</u> Die Kinder an der Freien Schule Altmark können in der ländlichen Umgebung unseres Schulhauses eine Beziehung mit der Natur aufbauen. <u><i>Sie haben Gelegenheit, in einem Garten zu arbeiten, Beobachtungen in der freien Natur anzustellen,</i></u> Bauernhöfe zu besuchen und auf Exkursionen ökologische Lernorte aufzusuchen. Daraus kann sich in ersten Ansätzen ein öko-ethisches Bewusstsein entwickeln sowie die Liebe zur Natur und die Achtung vor ihr wachsen. Erst nach dem Erleben folgt auch die rationale Auseinandersetzung mit ökologischen Themen.</p>	<p>I. Anlehnung an Montessori Grundsatz II. Annahme des es davor keine Verantwortung gibt und diese erlernt werden muss III. Liebe zur Natur entwickelt sich durch die Schule IV. Bezug zu Kindern vorhanden V. Gelegenheit in einem Garten zu arbeiten → hört sich eher passiv an → Wer legt die Art der Arbeit fest VI. Können die Kinder auch einen eigenen Garten selbst anlegen? VII. Wer bestimmt wann eine Gelegenheit ist?</p>		<p>Naturgebundenheit Nachhaltigkeit</p> <p>Kind als „becoming“ → Liebe zur Natur soll sich durch die Schule entwickeln</p>
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Kind als „becoming“ → Liebe zur Natur muss erst in der Schule geweckt werden, Sozialverhalten muss von der Schule beigebracht werden, Lernen muss gelernt werden → ist nicht das ganze Leben nicht mit lernen verbunden					
9. Tagesablauf	14		Siehe Anlage!	Anmerkung: Keine Anlage im Konzept vorhanden?		

10. Kindgerechte Formen der Entwicklungs- und Leistungsbeschreibung	14	1	Statt Noten Gespräche und Jahresbriefe <u>An unserer Schule muß kein Kind Angst vor schlechten Noten oder Sitzenbleiben haben, weil zu unserem Konzept ein anderes Verständnis von Entwicklungs- und Leistungsbeschreibung gehört.</u>	I. Kein Druck II. Überforderung in weiterführenden Schulen möglich die ein anderes Konzept haben	„Entwicklungs- und Leistungsbereitschaft“	Intrinsische Lernmotivation Expansives Lernen Schüler als Subjekt Ressourcenorientierung
	14	2	Wenn die Kinder Rückmeldungen zu ihrem Lernprozeß haben wollen, <u>teilen wir ihnen in den jeweiligen Situationen mit, welche Lernfortschritte sie gemacht haben und was es noch zu lernen gibt. Im LehrerInnenteam wird regelmäßig das Lernverhalten der Kinder erörtert.</u>	I. Wird das Lernverhalten auch mit den Schülern regelmäßig erörtert? II. Findet auch eine Reflexion des Lehrerverhaltens untereinander statt? III. Planen über Lernvermittlung	Lernfortschritte	Kooperation Generationale Ordnung

	14	3	<p>Den Eltern werden regelmäßige Elternabende, <u>Einzelgespräche und Hospitationen</u> ermöglicht, damit sie Einblick in die Arbeit von Kindergarten und Schule bekommen <u>und sehen können, was die Kinder leisten.</u></p> <p>Einmal im Jahr erhalten <u>die Kinder einen an sie gerichteten Brief</u>, in dem dargestellt wird welche Aktivitäten die Gruppe unternommen hat und welche das einzelne Kind. Auch auf die persönliche und soziale Entwicklung wird in diesem Jahresbrief eingegangen. <u>Bei Schulwechsel erhalten die Eltern und die aufnehmende Schule einen Lern- und Entwicklungsbericht.</u></p>	<p>I. Gemeinschaft als wichtiger Schwerpunkt</p> <p>II. Lehrer als Kontrollorgan für Leistungserbringung</p>	Lern- und Entwicklungsbericht	Gemeinschaft Sozialverhalten
Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren	Beobachtung der Lernentwicklung					
11. Selbstverständnis und Aufgaben der LehrerInnen	14	1	<p><i>„Das erste Wirkende ist das <u>Sein des Erziehers</u>, das zweite, was er tut und das dritte erst, was er redet! (Romano Guardini)</i></p>	<p>I. Erziehung als selbstverständliche Aufgabe des Lehrers ? Das Zitat wurde bewusst gewählt um zu unterstreichen das der Lehrer eine Erziehungsfunktion inne hat?</p> <p>II. Persönlichkeit als wichtiger Faktor</p> <p>III. Unterrichten als untergeordnet</p>	Sein des Erziehers	Persönlichkeit Didaktik

	14	2	<p><u>Die LehrerInnen begleiten und fördern die Kinder bei ihrer individuellen und sozialen Entwicklung.</u> Sie lassen die Kinder verschiedene Lernwege beschreiten oder zeigen ihnen neue Lernwege auf. <u>Sie bemühen sich jedes Kind anzunehmen</u> und ihm mit Zuneigung und Respekt zu begegnen. Die wichtigsten Aufgaben der LehrerInnen sind folgende:</p>	<p>I. Um eine Annahme bemüht sein?</p>	<p>Zuneigung Respekt Soziale Entwicklung Verschiedene Lernwege</p>	<p>Vielfältiges Lernen</p>
--	----	---	--	--	--	----------------------------

	14, 15	3	<ul style="list-style-type: none"> • Sie schaffen die vorbereitete Umgebung. • Sie helfen den Kindern beim Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. • Sie bereiten Lernangebote vor. • <u>Sie vermitteln oder schlichten bei Konflikten</u> • Sie <u>zeigen den Kindern Grenzen auf</u> und achten auf die <u>Einhaltung der Regeln</u>. • <u>Sie üben Zurückhaltung bei Bewertungen und ermutigen Kinder zur Selbsteinschätzung</u>. • Sie dokumentieren die Arbeit der Kinder, geben den Kindern Rückmeldungen und verlassen die Jahresbriefe an die Kinder. • Sie nehmen verbindlich an der Supervision teil und besuchen regelmäßig Fortbildungen. • Sie führen Gespräche mit den Eltern und informieren sie über das schulische Geschehen. • Sie wirken bei der Aufnahme von Kindern mit. 	<p>I. Wie soll ein Lehrer sein?</p> <p>→Unterstützer, Helfer, Gerechtigkeitsbringer /Moralischer Beistand/Richter, Erzieher, Leistungskontrollinstanz Teamfähig, offen für Weiterbildungen Ressourcenorientiert</p> <p>I. Sollten die Kinder nicht ihre Grenzen selbst kennen lernen, statt diese aufgezeigt zu bekommen? Übungsräume?</p> <p>II. Müssen Kinder zur Selbsteinschätzung ermutigt werden?</p> <p>III. Passivierung über das Kind wird entschieden</p>	<p>Lernangebote</p> <p>„ermutigen Kinder zur Selbsteinschätzung“</p>	
--	-----------	---	--	--	--	--

Überlegung zu möglichen wichtigen Kategorien, Axiales Kodieren						
12. Weitere Informationen über die Freie Schule Altmark	15	1	<p>Staatliche Anerkennung Unsere Schule wurde 1995 gegründet. Seit 1998 ist sie eine staatlich anerkannte Ersatzschule – Grundschule. Schulträger ist der gemeinnützige Verein Freie Schule Altmark e.V.</p>			
	15	2	<p>Zusammenarbeit mit eigener Kindertagesstätte Unter dem Dach desselben Vereins wird in unserem Schulgebäude auch eine Kindertagesstätte betrieben, in der Kinder im Alter von 2 bis sechs Jahren betreut werden. <u>Die Pädagogen aus Grundschule und Kita sind miteinander in Kontakt.</u> Der Wechsel aus der Kita in die Grundschule wird gemeinsam vorbereitet.</p>	I.Sind auch die Kinder in Kontakt?		

	15	3	<p>Schulgebäude Unser Schulgebäude befindet sich im Dorf Depekolk, ca. 14 Kilometer von Salzwedel entfernt, in einer schönen ländlichen Umgebung. Dort sind in einem großen renovierten Bauernhof die Kindertagesstätte „Purzelbaum“ und die Freie Schule Altmark bestens untergebracht. Die Kinder haben im Gebäude und auf dem großen Außengelände sehr viel Platz zum Lernen und Spielen.</p>	I. Lernen findet hier Erwähnung vor Spielen		
	15	4	<p>Kompetente MitarbeiterInnen An unserer Schule arbeiten LehrerInnen, die die staatliche Lehrerausbildung abgeschlossen haben oder über eine gleichwertige Ausbildung verfügen. <u>Sie sind sehr engagiert und kompetent.</u> Zusätzlich arbeiten MitarbeiterInnen mit anderem beruflichen Hintergrund mit, um das Lernangebot zu bereichern.</p>	<p>I. Hervorhebung eines starken Engagements II. Positiv sind fachliche Erfahrungsberichte</p>		

	15	5	Gruppenstruktur und Gruppengröße Unsere <u>koedukative Grundschule</u> ist Lebens- und Lernraum für Kinder ab einem Alter von sechs Jahren. <u>Die Kinder lernen in kleinen jahrgangsübergreifenden Gruppen</u> . Noch ist die Zahl der SchülerInnen an unserer Schule klein, sie soll aber nach und nach erhöht werden.		Koedukative Grundschule „lernen in kleinen jahrgangsübergreifenden Gruppen“	Demokratie Freiheit Partizipation Vertrautheit
	15	6	Öffnungszeiten Unterrichtszeit ist von 8.00 – 15.00 Uhr. Über Betreuungsmöglichkeiten ausserhalb der Unterrichtszeiten gibt die Schulordnung Auskunft.	Anmerkung: Laut des Schulberichtes ²³¹ von Jan Kasiske und Nicola Kriesel endet die Schule bereits 13:15.		
	15-16	7	Elternbeiträge Die Freie Schule Altmark erhält als staatlich anerkannte Schule Zuschüsse aus Landesmitteln. Diese Zuschüsse sind so niedrig, daß sie nicht alle Kosten decken. Deshalb müssen die Eltern Beiträge bezahlen. Näheres ist in der Schulgeldordnung geregelt.			

²³¹ Kasiske, Jan, Kriesel, Nicola, (2010) Abseits des Trubels, Die Freie Schule Altmark im 16 Jahr, In: <http://www.unerzogen-magazin.de/download/?b=false&artID=211>

	16	8	<p>Aufnahme von Kindern Die Aufnahme eines Kindes erfolgt auf Antrag der Eltern unabhängig von deren Einkommensverhältnissen und nach unseren Möglichkeiten. Voraussetzung für die Aufnahme des Kindes ist die Bereitschaft der Eltern, das Konzept der Schule als Basis für die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zu akzeptieren, sich mit der besonderen Pädagogik unserer Schule zu befassen und die Bedingungen des Vertrages zwischen der Schule und den Eltern zu akzeptieren.</p>			
	16	9	<p>Integration behinderter Kinder <u>In unserer Schule können behinderte Kinder integriert</u> werden. LehrerInnen und Eltern stimmen miteinander ab, ob eine Integration im jeweiligen Fall möglich ist und schaffen die erforderlichen Voraussetzungen.</p>	<p>Auf Integration wurde bisher nicht Bezug genommen Im Konzept tauchte bisher ein romantisierendes Bild vom Kind auf das dieses als aktiv und schaffend darstellt</p>	Integration	

	16	10	<p>Elternwirkung Die Eltern verpflichten sich 40 Stunden im Schuljahr mitzuwirken oder entsprechend finanziellen Ausgleich dafür zu leisten. Möglichkeiten dafür sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In der Öffentlichkeitsarbeit • Bei der Beschaffung von finanziellen Mitteln • Bei der Organisation von Festen und Feiern • Bei der Organisation und Pflege der Vorbereiteten Umgebung • Bei der Herausgabe der Schulzeitung • Bei der Gestaltung der Freien Angebote • Im Vorstand der Schule • Hauswirtschaftliche, handwerkliche oder bauliche Aktivitäten 	<p>I. Möglichkeit der Integration II. Inklusion findet keine Erwähnung III. Möchte das Kind integriert werden?</p> <p>Partizipation der Eltern ist möglich, Schule kann nicht blind bestimmen</p>		
--	----	----	---	---	--	--

	16	11	Mitglied im Bundesverband der Freien Alternativschulen Unsere Schule ist Mitglied im Bundesverband der Freien Alternativschulen. <u>Von diesen Schulen gibt es in Deutschland ca. 50, in Europa insgesamt über 200. Die älteste dieser Schulen besteht seit 1972.</u> Der Bundesverband berät Freie Alternativschulen, organisiert Fortbildungen, und einmal jährlich findet ein Bundestreffen statt.			
--	----	----	---	--	--	--

Memos zu den Kodierungen

Im Folgenden sind Überlegungen zu Einzelheiten des Konzeptes zu finden. Zitate aus dem Konzept sind durch Kursivschrift gekennzeichnet, wichtige Ergebnisse wurden durch fett markierten Text hervor gehoben. Bei längeren Texten wurden Fußnoten für eine bessere, strukturiertere Nachvollziehbarkeit gesetzt.

Seite 4, Absatz 1

„Man kann einen Menschen nicht gegen seinen Willen erziehen und belehren, sowenig, wie man ihn gegen seinen Willen gesund machen kann.“

Bildung sollte den Interessen des Menschen folgen und seinen Willen berücksichtigen. Um dieses Interesse zu erreichen, wird in der Schulpraxis durch die Erstellung individueller Arbeitspläne und Angebote versucht auf die Kinder einzugehen

Darin steckt auch der Gedanke, dass ein Mensch mit seinem Willen erzogen und belehrt werden kann. Im Konzept ist jedoch später eine ablehnende Sichtweise zur Belehrung festzustellen

Keine Differenzierung zum Kind

→in diesem Zusammenhang, Interessen Seite 11, Absatz 3

Interessen der Kinder werden „*soweit irgend möglich*“ berücksichtigt und sie können Vorschläge einbringen.

Seite 8 Absatz 11-12

Sie haben außerdem die Wahl zwischen Angeboten und können nach ihrem Interesse ein Angebot wählen

Er muß in beiden Fällen mitmachen- aus Freude oder aus Einsicht, am besten aus beidem. Das ist in der Erziehung möglich, wenn er wahrnimmt, daß er geliebt wird und wenn er teilhat am Verfahren- wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist.“

Teilhabe am Verfahren, also dieses auch mitbestimmen können und darin als Subjekt wahrgenommen werden, Subjektzentrierter Ansatz

Seite 4, Absatz 4

Seitdem liegen vier Schuljahre mit intensiven praktischen Erfahrungen hinter uns. Es waren aufregende Jahre des Aufbruchs, der tastenden Versuche, vieler Erfolgserlebnisse, aber auch mancher Auseinandersetzung über die richtigen Wege einer kindorientierten Pädagogik.

Die Pädagogen werden hier als aktiv und sich entwickelnd beschrieben auf der Suche nach der richtigen Pädagogik. Kinder finden hier keine Erwähnung als Helfer oder Leiter, Bestimmer des Orientierungsprozesses. Erst zum Schluss ist die Erwähnung einer kindorientierten Pädagogik.

„Tastende Versuche“ zeigt hier eine gewisse Vorsicht und Unbeholfenheit an die anschließend durch „viele Erfolgserlebnisse“ belohnt wird. Darauf folgen aber auch Konflikte „Auseinandersetzungen“ oder auch Reflexionen des pädagogischen Alltags.

→Abschluss des Aufbruchs erkennbar durch „es waren“, was auch als Ankündigung pädagogischer Routinen verstanden werden könnte. Die richtigen Wege einer kindorientierten Wege wurden gefunden? Müssen nicht mehr angetastet werden?

Die richtigen Wege müssen immer wieder neu entdeckt werden, da jedes Kind individuell ist und es keinen allgemein richtigen Weg für alle Kinder gibt? Pädagogik als andauernder Prozess der Veränderung→der auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert und zukunftsorientiert handelt/bildet

Seite 4, Absatz 5

Das überarbeitete Konzept unterscheidet sich vom ursprünglichen Konzept hauptsächlich dadurch, daß der Umgang mit Freiheit differenzierter betrachtet wird und wir die Pädagogik, die Lernerfahrungen und die Unterrichtsorganisation konkreter beschreiben können als das im

ursprünglichen Konzept möglich war. Wir begeben uns hiermit in eine neue Etappe des Einlassens auf Lebens-und Lernprozessen mit Kindern im Grundschulalter und stellen uns offen den kommenden Erfahrungen.

Freiheit wird als wichtig erachtet und muss differenziert werden. Eine freiheitsorientierte Bildung fördert/unterstützt das natürliche Lerninteresse

Ein Bezug zu Freiheit findet sich oft im Konzept zu, dort werden Bedingungen genannt unter denen Freiheit ermöglicht werden kann

Seite 5, Absatz 4

„Jedes Kind hat das Recht auf Achtung seiner Würde und darauf, daß es angenommen wird.“

II. “angenommen“ wirkt in der Wortwahl passiv: Das Kind sollte als aktives, kompetentes Subjekt Berücksichtigung finden und auch in seinen besonderen Rechten die in der Kinderrechtskonvention verankert sind, wahrgenommen werden. Jemanden anzunehmen ist eher mit einer Duldung zu assoziieren

„angenommen“ wird auch mit etwas entgegen nehmen, Zustimmung geben, etwas zulassen→Bei den Kinderrechten wird gleich als zweites das Diskriminierungsverbot genannt, das Wohl des Kindes wird danach (Artikel 3) angesprochen und danach folgt ein direkter Bezug zur Identität des Kindes „Recht des Kindes zu achten“ „seine Identität“ „seine Staatangehörigkeit“... (Artikel 8)

→**Es fehlt die Einbindung des Kindeswohls/Interesses** und eine Bezugnahme zur **Identität, Achtung der Würde** und das annehmen des Kindes ist hier zu kurz

↓

Es werden jedoch allgemeine Grundrechte aufgegriffen und keine Kinderrechte

III. Artikel 1. Grundrechte/Grundgesetz: Schutz der Menschenwürde→ Findet hier Anwendung, bezieht sich im Konzept direkt auf Kinder

-> **Kein Bezug auf Kinderrechtskonventionen**, Handlung im Interesse des Kindes findet keine Erwähnung

Seite 5, Absatz 4

Aus der Tatsache, daß die Anlagen jedes einzelnen Kindes und seine Umgebung niemals völlig identisch mit denen anderer Kinder sind, folgt: jedes Kind ist einzigartig auf der Welt. Daraus leitet sich ab, daß an unserer Schule jedes Kind eine individuelle Förderung erhält.

↓

Positiv ist hierbei die **Berücksichtigung von Heterogenität**, als negativ kann betrachtet werden das Kinder generell als inkompetent also Förderbedürftig gehalten werden.

→Annahme das jedes Kind Förderung benötigt →**Kind als passiver Empfänger von Hilfe**

Seite 5, Absatz 4

Jedes Kind ist fähig zur Bildung, aber auch angewiesen darauf, weil Bildung eine wesentliche Voraussetzung für die Entfaltung der Persönlichkeit ist.

Hypothesen: II. Das Kind muss beschult werden sonst kann es sich nicht entwickeln → III. Sichtweise des Kindes als „becoming“ → IV. Unterstellung eines Bildungszwanges als Basis für Entwicklung → V. Bildungszwang kann die Entfaltung der Persönlichkeit blockieren → VI. Kind als abhängig von Bildung

→Das jedes Kind fähig zur Bildung ist, kann zunächst positiv gesehen werden und ist mit einer Sicht des **Kindes als kompetent** verbunden. Das danach folgende Verb „angewiesen“ drückt ein **Abhängigkeitsverhältnis und einen Zwang** aus, es unterstellt die Pflicht zur Schulbildung in diesem Kontext→die auch als Voraussetzung zur Persönlichkeitsbildung gesehen wird.→ Bildung kann jedoch auch zur Verkümmern der eigenen Persönlichkeit führen, wenn sie fremdgesteuert ist. Die Freie Schule Altmärk behauptet die Individualität der Kinder zu berücksichtigen, deren Interessen zu berücksichtigen und Freiheit für Spiel und Selbstbildung/Entfaltung zu geben→dies sind **gute Voraussetzungen für eine Persönlichkeitsentfaltung der Kinder**

Seite 5, Absatz 4

Bildung kann man nicht planmäßig produzieren, weil Bildung kein passiver, sondern ein aktiver selbsttätiger Prozeß ist.

I. Unterstellung das Bildung produzierbar ist, jedoch nicht nach einem Plan →(II. Kind wird Kompetenz zugestanden sich selbsttätig bilden zu können)→

III. Selbsttätigkeit als Freiheit zum Selbstzwang?

→Bildung läuft nach keinem Plan ab, trotzdem gibt es Schulpläne die nur wenig Spielraum ermöglichen. **Bildung** wird als **aktiver selbsttätiger Prozess** gesehen →**Selbstbildung** ist ein zentraler Punkt im Konzept→**Subjektzentrierung**. Dass es kein planmäßiges produzieren gibt zeigt sich in der Praxis durch die veränderten Stundenpläne die auf der Homepage auch nicht als Stundenpläne benannt werden sondern unter **Unterrichtsstruktur** zu finden sind. Die Pläne (Anhang 2 und drei) sollen eine grundlegende Struktur vorgeben, sie enthalten außer eine Festlegung zu Sachunterricht und einen Musikunterricht keine fächerbezogenen Festlegungen in der 1. Und 2. Klasse. In der Dritten und Vierten Klasse gibt es noch die Festlegung zu einem regelmäßigen Englischangebot (Andere Sprachen werden nicht angeboten) → Vorgeben von Strukturen aber keine Planmäßigkeit

Seite 5, Absatz 4

Bildung setzt eine vorbereitete Umgebung voraus, in der Kinder anderen Menschen begegnen und sich mit vielfältigen Lerngegenständen auseinandersetzen können.

I. Bildung kann auch in unvorbereiteter Umgebung erfolgen-> Fokus wird bei vorbereiteter Umgebung auf Montessori Pädagogik gelegt, Wer bereitet Umgebung vor? Können Kinder daran mitwirken? → II. Anregung und Förderung der Bildung → III. Lehrer benötigen evtl. eher eine vorbereitete Umgebung als Kinder

→Kinder begegnen anderen Menschen beim sich bilden

Vielfältige Lerngegenständen, Was macht sie vielfältig? Beispiele dafür?

Bildungsumgebung, Raumgestaltung, Anordnung ist wichtig

Seite 5, Absatz 4

Bildung ist nach unserem Verständnis nur als ganzheitlicher Entwicklungsprozeß möglich, der sich auf den Verstand, die Psyche und den Körper des Menschen bezieht.

Der **Entwicklungsprozess** wird hierbei auf den Menschen selbst bezogen

Seite 5, Absatz 4

Bildung dient gleichermaßen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wie der Förderung sozialen Verhaltens.

→Wiederholung des Persönlichkeitsbezugs, **Persönlichkeitsentwicklung**

→ das ökonomisierte Bildungssystem (Regelschulen)→ in dem Bildung effizient produziert werden soll, kann es auch zu einer Verschlechterung des Sozialverhaltens kommen, durch Notendruck und Konkurrenzdruck →Da die Freie Schule sich von diesem System abzukapseln versucht und „Bildung als nicht produzierbar“ sieht, kann die Förderung des Sozialverhaltens als realistisch betrachtet werden

Seite 6, Absatz 4

Schulische Bildung hat unter anderem die Aufgabe, Kindern ein Übungsfeld für den Umgang mit Freiheit und Verantwortung zu bieten.

I.Freiheit zur Verantwortungsentwicklung → II.Kind wird zunächst als inkompetent betrachtet im Umgang mit Freiheit

Schulische Bildung wird hier im Zusammenhang mit Freiheit und Verantwortung betrachtet. Der Zusammenhang von Freiheit und Verantwortung ist wichtig hervor zu heben, da sich innerhalb des Konzeptes die Vorstellung widerspiegelt das Freiheit mit Verantwortung verbunden ist und Vertrauen voraussetzt.

Seite 6, Absatz 4

Mit der Entscheidung, eine gemeinsame Lernzeit und die Teilnahme an der Morgenrunde verpflichtend zu machen, haben wir die Konsequenz aus der Erfahrung gezogen, daß viele Kinder mit der Freiheit, ganz allein über die Teilnahme am Unterricht zu entscheiden, überfordert waren. Wir haben den Kindern also ein Stück Verantwortung für ihren Lernprozeß abgenommen und sie dadurch entlastet.

Waren die Kinder überfordert? Oder die Unterrichtsangebote evtl. nicht ansprechend genug gestaltet? Wieviel Verantwortungsmöglichkeiten bleiben noch? Eigentlich gibt es doch einen feststehenden Ablauf, nur hier in Form von Angeboten

→Mathe, Deutsch, Englisch einmal pro Woche, innerhalb der Fächer Wahl zwischen verschiedenen Angeboten (S.1, Bericht)

Seite 6, Absatz 5

„Die Freiheit, mit den Erwachsenen wichtige Angelegenheiten auszuhandeln“

Wichtige Angelegen müssen generell mit Erwachsenen besprochen werden. Offen bleibt was wichtige Angelegenheiten sind

und wie viel Platz dann noch für eigene Entscheidungsfindungen übrig bleibt. Weiterhin fällt auf das von „Erwachsenen“

gesprochen wird und nicht von Lehrern oder Pädagogen. Da in Freien Schulen auch Eltern mitarbeiten, sind diese

wohl mögliche Ansprechpartner.

Ist es eine Freiheit in Aushandlungsprozesse treten zu müssen?

Positiv ist das die Möglichkeit besteht und nicht über den Kopf hinweg über „wichtige Angelegenheiten“ entschieden wird.

→Kooperation

Seite 6, Absatz 4

Zum Bildungsprozeß gehört unverzichtbar der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Kinder und für die Gesellschaft notwendig und nützlich sind.

Nützlichkeit: Welche Themenbereiche werden innerhalb des Konzeptes als notwendig für die Bildung betrachtet? Aufgreifen alter Kulturtechniken: Handarbeit, Werken, Landwirtschaft, Kreatives Schaffen

Eigenständigkeit: Selbstverantwortung, Selbstbildung, Selbstvertrauen, Selbststrukturierung

Rechte, Gleichberechtigung, normative Rollenvorstellungen?

Ordnungssinn

Naturgebundenheit: ökologische Zusammenhänge, Exkursionen, Schulgarten

Handarbeit: Nähzimmer (Spinnrad, Webrahmen, Nähmaschine)

Werken: Holzwerkstatt

Kinderküche

Bastelraum: Speckstein und Wachsarbeiten

Bewegungsraum: Hengstenberg Geräte

Kultur: Theater, Musik, Kunst

Seite 8, Absatz 10

„Die Freiheit, Räume mitgestalten zu können“

Die Kinder an unserer Schule dürfen ihre Räume und das Schulgelände mitgestalten.

Manche machen Gebrauch davon, andere nicht.“

Die Kinder erhalten hier eine Erlaubnis durch „dürfen“

dazu „ihre Räume“ zu gestalten. Hier kann in Frage gestellt werden

- Wieso sie eine Erlaubnis zur Raumgestaltung benötigen, wenn es ihre Räume sind?

Um ihre Akteurschaft hier einordnen zu können habe ich eine Übersicht der Partizipationsstufen zur Hilfe gezogen. Bei der Einordnung ihrer Akteursmöglichkeiten tendiere ich zwischen der Stufe 5 und 6. „Räume mitgestalten“ kann auf Stufe 6 bezogen werden

Dürfen mit gestalten könnte auch nur auf eine Einbeziehung hinweisen, worauf der Artikel des Magazins unerzogen hinweist, den ich hier als stützendes Indiz hinzuziehen möchte: „Die Lernräume wirken wie hauptsächlich von den jeweiligen Erwachsenen geprägt.“

Seite 9, Absatz 9

Sanktionen werden gesetzt wenn der Lehrer oder die Lehrerin es für richtig erachtet. Welche Art von Sanktionen? Sind diese Aktiv oder Passiv→ Aktive Sanktionen beziehen sich auf die Art des Fehlverhaltens, Sanktionen stehen im Zusammenhang mit der Art des Fehlverhaltens

Passive Sanktionen berücksichtigen dies nicht

„Für Schüler, die sich diesem Prozeß nicht anpassen können oder wollen, gibt es einen Katalog von abgestuften Sanktionen, die sie zum gewünschten Verhalten zwingen: vom strafenden Zurechtweisen, körperlichen Zwangsmaßnahmen (in die Ecke stellen, vor die Tür schicken), Notendruck, um Interpretationen des Verhaltens als psychische Störung und eventuell damit verbundene Zuweisungen zum Schulpsychologen bis zum Ausschluß aus der Institution, Überweisung in eine Sonderschule oder in ein Erziehungsheim.“ (Muck, M., Schultheorien, 1993, S.78)

Modell der moralischen Erziehung→ inhaltlicher Zusammenhang mit dem Verstoß durch sachliche oder soziale Wiedergutmachung, aktive Bestrafung (<http://www.bruehlmeier.info/Strafe%202.htm>)

Seite 10, Absatz 3 bis Absatz 5

Ein Bestandteil der Vorbereiteten Umgebung ist das Montessori Material, welches die geistige Entwicklung über manuelle Tätigkeit und Erfahrung mit den Sinnen ermöglicht. Darüber hinaus steht den Kindern Arbeitsmaterial zur Verfügung, das dem kindlichen Interesse angepaßt und durch Erwachsene und Kinder selbst erweitert wird.²³²

Dadurch, daß Arbeitsmaterial der verschiedensten Schwierigkeitsgrade vorhanden ist, gibt es für jedes Kind die Möglichkeit der „intellektuellen Wanderung“ (Montessori). Das Material in der Vorbereiteten Umgebung ist didaktisch so aufgebaut, daß dem Kind immer wieder Bekanntes begegnet, und daß es sich auch in anderen Vorbereiteten Umgebungen schnell zurechtfindet.

Wichtig hierfür ist weiterhin, daß die dem Kind eigene Sensibilität für Ordnung beachtet wird. Die Kinder lernen, sich in gemeinsamer Absprache (unterstützt von den LehrerInnen) an Regeln für die Ordnung in den Räumen und den Umgang mit dem Material zu halten.

Selbstständig lernen mit Selbstlernmaterialien

Wir unterscheiden zwischen nicht zweckgebundenen Materialien (Steine, Holz, Federn, Stoffe etc.) und didaktisch strukturierten Lernmaterialien. Das didaktische Material soll folgenden Kriterien genügen:

- *Es berücksichtigt den Entwicklungsstand des Kindes*
- *Es ist sachlich und logisch strukturiert*²³³
- *Es ist ästhetisch und funktional*²³⁴
- *Es motiviert*

²³² Differenzierung zwischen Erwachsenen und Kindern, Erwachsene werden zuerst benannt, Keine Erwähnung von Lehrer oder Pädagogen

²³³ Dazu Zitat von Rebeca Wild zu operatives Lernen: „Es kommt zustande durch spontane experimentelle und ständig sich erneuernde Aktivitäten mit einer Vielzahl konkreter Materialien, die sowohl strukturiert wie auch unstrukturiert sein sollten. Das Kind lernt, mit all den Schwierigkeiten umzugehen, die jedes Material enthält und sie seinem Niveau entsprechend zu bewältigen. (...) Es genügt also nicht, dem Kind eine einzige Art Material anzubieten (...) Materialien, die es ordnet, vergleicht, einreih, in gewissen Fällen zerstört und neu schafft (Wild, Rebeca, S.91, 1988). → Im Schulkonzept steht bisher die Strukturierung und Ordnung der Materialien im Vordergrund → Möglichkeit der Zerstörung, Neuordnung und Unstrukturiertheit wird nicht mit bedacht

²³⁴ Müssen Materialien ästhetisch sein? Wer legt fest was ästhetische Materialien sind?

- *Es ermöglicht Übertragbarkeit*
- *Es löst soziale Prozesse*
- *Es fördert die Selbständigkeit²³⁵*
- *Es ist ganzheitlich wirksam, bezieht die Sinne und die Bewegung mit ein*
- *Es beinhaltet die Isolierung der Schwierigkeitsstufen*
- *Es weist eine integrierte Fehlerkontrolle durch die SchülerInnen auf²³⁶*
- *Es ermöglicht Wiederholbarkeit und variablenreiche Anwendung*

Soweit nötig erklären die MitarbeiterInnen den Kindern die Benutzung des Materials

Seite 11, Absatz 3

„Berücksichtigung der Interessen der Kinder“

*„Soweit irgend möglich werden die Interessen der Kinder im Lerngeschehen berücksichtigt. Die Kinder können entsprechende Vorschläge machen. Die Erwachsenen beobachten sich entwickelnde Interessen der Kinder und können diese in Unterrichtsangeboten aufgreifen. **Weitere Themen bringen die Erwachsenen ein, weil sie auf Grund ihrer Erfahrungen wissen, welche Lerninhalte wichtig und interessant für die Kinder sind.**“*

Partizipationsstufe 5 bis 6, Interessen werden einbezogen und berücksichtigt

Was für Möglichkeiten gibt es zur Interessenfeststellung?

→Im zweiten Teil heißt es weitere Themen bringen die Erwachsenen ein → Dies lässt schlussfolgern, dass sie Themen unabgestimmt vorgeben → besser wäre weitere Themen machen die Erwachsenen in Abstimmung/Absprache/gemeinsamer Auswahl mit den Kindern

²³⁵ Die Materialien sind vorbereitet und motivierend präpariert und von Erwachsenen nach Schwierigkeitsstufe ausgewählt worden->wieviel Selbständigkeit kann gefördert werden? Selbständigkeit kann in Bezug auf den selbständigen Lösungsprozess gefördert werden..

²³⁶ Möglichkeit zur eigenen Fehlerkontrolle unabhängig von Erwachsenen, Lernautonomie

→*Generationale Ordnung, Kompetenzen der Erwachsenen* →*Erwachsene wissen auf Grund ihrer Erfahrung was gut für Kinder ist* →*glauben zu wissen was gut ist*

Seite 12, Absatz 7

„Lernen in Projekten“

„Ebenso wie die Freiarbeit knüpft das Lernen in Projekten an den Erfahrungen der Kinder an und orientiert sich an ihren momentanen Interessen und Bedürfnissen. Es gibt auch Projekte zu Themen, die den Kindern neue Welten erschließen. Die Teilnahme an einem Projekt ist freiwillig, haben die Kinder aber ihre Mitarbeit zugesagt,“ dann ist die die Teilnahme verbindlich.“

→wie kann sich die Projektarbeit an momentanen Bedürfnissen/Interessen orientieren, wenn das Projekt in einem langen Zeitraum stattfindet und in einer Gruppe

Teilnahme ist nicht freiwillig, sie ist verbindlich, aber die Wahl des Projektes ist möglich, aber eigentlich auch nicht freiwillig, da ja eines der zur Verfügung stehenden Projekte genommen werden muss

Seite 13, Absatz 3

„Soziales Lernen“

*„Wir **bieten** den Kindern unserer Schule **die Chance, bewusst soziales Lernen zu üben und räumen dafür viel Zeit ein,** (siehe Abschnitte 2 und 3) was aus unserer Sicht Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie Toleranzbereitschaft fördert. **Die Kinder erfahren durch die BetreuerInnen Unterstützung in Konfliktsituationen.** Bei Bedarf können **die SchülerInnen eine Kinderversammlung einberufen,** in der sie Alltagsdemokratie praktizieren. Eine weitere Gelegenheit für die **Mitbestimmung ist der tägliche Morgenkreis.**“*

→Wechsel von Kind zu Schüler in einem Part in dem Kinder selbst von sich aus aktiv werden, über etwas abstimmen. Auf fällig ist auch die Betonung auf „unser Schule“ am Anfang. „Chance“ weist daraufhin das soziale Lernen als etwas Besonderes gesehen wird und man dafür Zeiträume lässt, die an anderen Schulen nicht vorhanden sind.

→Die Erwähnung der Kinderversammlung findet hier zum ersten Mal statt und wirkt für mich, wie ein Partizipationsalibi. Die Kinderversammlung könnte auch an anderen Stellen des Konzepts Erwähnung finden, wie zum Beispiel bei den Sanktionen. Die Versammlung könnte abstimmen was es für Sanktionen gibt und ab wann es Sanktionen gibt oder über Unterrichtsinhalte, Ausflugziele für Exkursionen...

→Auffällig ist das nochmal darauf hingewiesen wird das bei der Kinderversammlung Alltagsdemokratie praktiziert wird

→Das die Betreuerin Unterstützung in Konfliktsituationen gibt ist zwar gut, aber zu wenig differenziert→ Besser wäre bietet bei Bedarf Unterstützung. Es wirkt so als, ob es immer Unterstützung gibt und sich nicht die Möglichkeit bietet Konfliktsituationen selbstständig zu klären, was wichtig wäre für das soziale Lernen

Seite 14, Absatz 1

Statt Noten Gespräche und Jahresbriefe

An unserer Schule muß kein Kind Angst vor schlechten Noten oder Sitzenbleiben haben, weil zu unserem Konzept ein anderes Verständnis von Entwicklungs- und Leistungsbeschreibung gehört.

Wie sieht die Rolle des Pädagogen aus?

- Darf der Pädagoge/die Pädagogin kritisieren?
- Entwicklungsbeobachter/Entwicklungsbeurteiler der Berichtszeugnisse verfasst, mit anderen Pädagogen über das Verhalten/Lernleistung der Schüler redet
- Erzieher
- Jemand der nach seinem Ermessen Sanktionen vergibt und auch die Art der Sanktion festlegt, also die Notwendigkeit dazu selbst bestimmt
- Ordnungshüter und Vorbereiter der Lernumgebung
- Ersteller von Angeboten
- Streitschlichter

- Jemand der Geborgenheit und Bestätigung gibt, den Schüler „anzunehmen“ versucht
- Genau beobachtet und Interessen der Schüler aufgreift
- Individualität berücksichtigt
- Kindorientiert arbeitet → Flexibilität: Raum für Spontanität, Spiel, Bewegung, Individualität → Subjektbezogenheit
- Schutz gibt
- Helfer bei Erstellung von Plänen (Wochen- und Tagespläne), gibt Struktur
- Motivierender Begleiter
- Jemand der sich gerne weiter bildet und im Team arbeitet

Die Akteurschaft des Kindes – Wie viel Freiheit wird zugelassen?

- Es wird als Kind wahrgenommen, in dem Konzept findet sich nicht das Wort Schüler, auch der Begriff Lehrer taucht selten auf
- Eingeschränkte Freiheit: Wahl zwischen Angeboten und Interessen werden berücksichtigt
- Berücksichtigung seiner geschlechtsspezifische Rückzugswünsche
- Eingeschränkte Freiheit: Wahl zwischen Projektthemen
- Vorschriften: Anwesenheitspflichten, Wochenpläne, Ordnungen, Regeln, Sanktionen
 - Es fällt durch die kleinen Klassen schnell auf, wenn jemand nicht tut was er soll, Transparenz
 - Rückzugsmöglichkeit? Wann gibt es mal keine Kontrolle?
 - Auch positiv zu bewerten da Probleme evtl. schneller erkannt werden und es dann mehr/individuell Hilfe/ Unterstützung gibt
 - Mehr Freiheit in Bezug auf Kontrollen: Keine Prüfungen oder Noten → Berichtszeugnis ist jedoch auch eine Form von Kontrolle
- Keine Medikamentöse Ruhigstellung durch Ritalin, mehr Bewegungs- und Spielmöglichkeiten
- Anhang 6: Tabelle zur Veranschaulichung der Akteurschaft innerhalb des Konzeptes

Tabelle 2: Akteurschaft und Rollenverhältnis

Abschnitte aus dem Konzept	Indikatoren für Akteurschaft	Indikatoren für Einschränkungen	Rolle des Kindes	Rolle der Erwachsenen
1.Vorbemerkung	<p>Teilhabe am Verfahren der Erziehung und Belehrung</p> <p>Kindorientierte Pädagogik</p> <p>Lebens- und Lernprozesse mit Kindern</p> <p>Wahrnehmung seiner indiv. Sozialisationsbedingungen</p>	<p><i>Man kann einen Menschen nicht gegen seinen Willen erziehen und belehren, sowenig, wie man ihn gegen seinen Willen gesund machen kann</i></p> <p>→fehlende Differenzierung zum Kind?</p>	<p>Als Subjekt was die Art und Weise des Unterrichts bestimmt</p> <p>individuelle Berücksichtigung</p>	<p>Als Reformierer der eine neue Gesellschaftsordnung unterstützen will</p> <p>↓</p> <p>Kind soll selbstständig, selbstbestimmt werden durch ihn</p>
2.Unser pädagogisches Menschenbild und Bildungsverständnis	<p>Selbsttätiger Bildungsprozess</p>	<p>Kein Bezug zu Kinderrechte, Kind wird <u>angenommen</u></p> <p>Förderungsbedürftig</p> <p>Soll gesellschaftsfähig gemacht werden</p>	<p>Kind als Becoming Inkompetent</p>	<p>Förderer Kompetent</p>
3.Pädagogik der Freiheit und Verantwortung	<p>Wahlfreiheit</p> <p>Bewegungsfreiheit</p>	<p>Verbindliche Teilnahme</p> <p>Vorgabe eines Tagesablaufes</p> <p>Aushandlungen wichtiger Dinge mit Erwachsenen</p>	<p>Kind als Becoming</p>	<p>Strukturgeber</p>

4.Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt	Freies Spiel als Bestandteil des Schulalltags	Regeln Ordnungen Sanktionen	Kinder befinden sich größten Teils in einer Vorstufe der Partizipation	Strukturgeber
5.Pädagogik der Geborgenheit	Gemeinsames erarbeiten von Regeln	Schutzaspekte die zu Einschränkungen führen könne	Kooperativ/ aktiv	Vertrauensperson
6.Die vorbereitete Umgebung				
7.Lernen in vielfältigen Formen	Freie Lernformen			
8.Besondere Lernschwerpunkte			Kind als aktiv und passiv	Mitbestimmung im Morgenkreis, arbeiten im Garten (bestimmen hier Erwachsene was dabei zu tun ist?)
9. Tagesablauf	/	/	/	/
10.Kindgerechte Formen der Entwicklungs-und Leistungsbeschreibung	Keine Indizien, Eltern und Lehrer stehen hier im Zentrum	Kinder finden nur als Objekte Erwähnung, deren Leistung zu kontrollieren ist durch Eltern und Lehrer	Kind als becoming	Kontrollinstanz für Leistungsentwicklung
11.Selbstverständnis und Aufgaben der LehrerInnen	Ganzheitliche Sichtweise		Kind ist passiv	Erzieher, Teamplayer, sozial kompetent
12.Weitere Informationen über die Freie Schule Altmark				