

Wenn Lernen Schule macht, ... Spuren eines kollegialen Gesprächs

Brigitte Pietschmann

Einleitung

Vor Jahren wurde an der Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall in einem 2 Jahre dauernden Prozess ein neues Konzept für die Arbeit in der Unterstufe entwickelt. Prozessverantwortlicher war Martin Carle. Als er nach Abgabe seiner 8. Klasse im Herbst 2003 wieder einen „Durchgang“ begann, wollte er von Anfang an umsetzen, was erarbeitet worden war: Die Zusammenarbeit mit einer Klassenbegleiterin (Assistentin), die Anwesenheit des Klassenlehrers durch den ganzen Schulvormittag und die Umsetzung eines flexiblen Stundenplans. Bänke, die ein bewegliches Unterrichten erleichtern sollten, kamen auf seine Initiative hinzu. Martin Carle bat mich als Entwicklungsbegleiterin um Supervision des Veränderungsprozesses.

Erfahrungsgemäß gelingen Veränderungen, wenn ihre Umsetzung nicht nur beschlossen, sondern auch beobachtet, ausgewertet und nachgebessert oder korrigiert wird. Von der 1. Klasse an hospitierte ich also jede Woche einmal im Hauptunterricht, setzte das inzwischen in der 4. Klasse immer noch fort und möchte gern bis zur 8. Klasse weitermachen. Ich fertige dabei ein möglichst detailliertes Unterrichtsprotokoll an, das dem Klassenlehrer und mir als Grundlage für unsere Gespräche dient, die alle paar Wochen stattfinden.

Aus der Supervision ist längst Intervision geworden. Martin Carle und ich beraten miteinander, wie die Lernumgebung wohl sein sollte, dass die Schüler den Anschluss an ihren ins Leben mitgebrachten Lernimpuls finden. Da sich aufgrund unserer vielen Verpflichtungen immer wieder Terminprobleme ergaben, beschlossen wir, unsere Gespräche teilweise auch per Email zu führen. Im folgenden sind Auszüge dieser Korrespondenz veröffentlicht.

Wir laden unsere Leser ein, an unserem kollegialen Gespräch zum Thema „Lernen“ teilzunehmen.

Lernen in der Kommunikation

Lieber Martin,

in einer Schulklasse ergibt es sich ganz natürlich, dass Lernstoff mitgeteilt wird, dass Lernerfahrungen gemeinschaftlich gemacht und miteinander geteilt werden. Mitteilen, gemeinschaftlich machen und teilen sind Merkmale von Kommunikation.

Alle Lehrer kennen das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch. In den allermeisten Unterrichten findet es zu irgend einem Zeitpunkt statt und doch ist gerade dieses etwas vom Allerschwierigsten in der Unterrichtsmethodik. Es genügt ja nicht, dass der Lehrer zu den Schülern spricht. Möglichst viele sollen auch mit ihm sprechen, ja sie sollen sogar untereinander Bezug nehmen zu dem, was geäußert wurde. Von den Schülern wird erwartet, dass sie still sind, zuhören und warten, auch wenn bis zu 40 Schüler oder sogar mehr im Raum sind. So manches Disziplinproblem entsteht hier.

Viele Schüler können einander nicht ins Gesicht schauen, wenn die Möbel frontal zum Lehrer ausgerichtet sind. Blickkontakt ist aber eine Basis von Kommunikation. Wen wundert es, wenn der Lehrer sich angewöhnt, Schüleräußerungen zu wiederholen – das berühmte Lehrerecho -, weil es auch akustisch schwer ist, in der letzten Reihe zu verstehen, was ein Schüler weiter vorne gesagt hat! Dabei erleben die Schüler, dass ihre Aussage nicht so wichtig ist. Ihr Gewicht erhält sie erst durch die Wiederholung aus dem Mund des Lehrers.

Ich frage mich immer wieder: Wie können Situationen eingerichtet werden, dass die Schüler vom ersten Schultag an lernen, sich für die Mitteilungen des Lehrers oder der Klassenkameraden zu interessieren? Dass sie lernen, wie schön es ist, die Lebens- oder

Lernerfahrung eines Mitschülers vom Vortag mit der Mutter oder dem Vater in der Küche beim Marmeladekochen zu teilen? Lernen findet nicht nur in der Schule statt.

Eine meiner anderen Fragen ist: Wie können schon unsere jüngsten Schüler in Partner- oder Kleingruppenarbeit Lese-, Schreib- oder Rechenerfahrungen gemeinschaftlich machen?

Liebe Brigitte,

gerne erinnere ich mich an die vielen Sternstunden im Kreis, wenn die Kinder aufmerksam auf den Bänken sitzen und wahrnehmen, was sich in der Mitte befindet: eine besondere Muschel aus den Ferien, das erste selbst geschriebene Buch, ein Bildband über Vulkane, über die wir am Vortag gesprochen hatten, das Skelett eines Marders von der Wanderung am Wochenende oder gar ein leibhaftiges Kaninchen, das zwei Junge bekommen hatte. Die besten Unterrichtsgespräche entzündeten sich an den mitgebrachten „Geschenken“ der Kinder, die viele Bezüge zum Leben „draußen“ herstellten.

Einmal hattest Du, nachdem Du unser Klassenspiel vom Heiligen Franziskus angesehen hattest, den Prospekt eines Lepradorfes aus Nepal mitgebracht. Sofort wollten die Kinder mehr von dieser Krankheit wissen, es entwickelte sich ein tiefes, berührendes Gespräch und wir beschlossen noch am selben Tag spontan, für diese Kinder tätig zu werden. Daraus entstand eine Klassenpatenschaft. Das Zulassen solcher spontanen, nicht planbaren Unterrichtsgespräche ist eine Kostbarkeit. Manchmal ertappe ich mich dabei, nach einem 20-minütigen Gespräch etwas unruhig auf die Uhr zu schielen. Ich hatte doch noch so viel für den Unterricht geplant, mein ganzes Konzept muss ich über den Haufen werfen ... Aber siehe da, der Unterricht, auf solche Weise impulsiert, läuft danach wie geschmiert!

Sind die Schüler an ein „fließendes“ Gespräch im Kreis gewohnt, bei dem der Lehrer nicht immer im Zentrum steht, so können sie ganz selbstverständlich auch in kleinere, selbst verantwortete Gesprächssituationen „hineinschlüpfen“. Die Kreis-im-Kreis-Lernsituation bereitet dies ganz zwanglos vor. Einige Schüler werden in einen kleinen Kreis in die Mitte hinein gebeten und setzen sich mit mir oder einem anderen Erwachsenen auf den Teppich. Nun können wir, beobachtet von den außen Sitzenden, uns kleine Geschichten erzählen, vorlesen oder auch gegenseitig Rechenaufgaben stellen. Noch interessanter wird es für die Schüler auf den Bänken, wenn ich ihnen vorher eine konkrete Beobachtungsaufgabe gestellt habe, die anschließend berichtet wird, z.B. ob beim spontanen Geschichtenerfinden der rote Faden gehalten wurde.

Im nächsten Schritt können dann statt dieses Vorbildkreises in der Mitte in Sekundenschnelle viele kleine Kreise im Klassenzimmer entstehen, in denen die Schüler die Lernsituation selbsttätig übernehmen. Die meisten Schüler konnten dies mit großer eigener Motivation und Begeisterung von der ersten Klasse an. Schülern, denen es schwer fällt, einen Zugang zu ihrer intrinsischen Motivation zu finden, kann ich mich in diesen Lernsituationen besonders intensiv zuwenden, indem ich mich in ihre Lerngruppe einklinke. So „nebenbei“ finden in diesen Lernformen viele wichtige soziale Prozesse statt: Jungen und Mädchen kommunizieren „sachlich“ miteinander, „starke“ Schüler treffen mit „schwachen“ zusammen und lernen aneinander auf verschiedenen Ebenen, schweigsame oder schüchterne Kinder können plötzlich angstlos aktiv mitarbeiten, dominante Schüler lernen das Zuhören, usw. Die Schüler haben inzwischen auch gelernt, dass es hilfreich ist, bei einer Aufgabe nicht sofort planlos loszuarbeiten, sondern sich vorher abzusprechen, wer welche Aufgabe übernimmt und dass es hierfür praktisch ist, sich gut zu kennen und zu wissen, wer welche Fähigkeit besitzt.

Wichtig ist, dass die Schüler nach der Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit in die Kreisform zurückkehren und gemeinsam wahrgenommen wird, was die anderen erarbeitet haben. Manchmal reicht es schon, exemplarisch ein oder zwei Gruppen aufzurufen, berichten zu lassen, was und vor allem wie sie zusammen gearbeitet haben oder sie einfach ihre praktischen Arbeitsergebnisse vorstellen zu lassen. Wir üben frühzeitig, „Feedbacks“ so zu geben, dass die Sache und nicht die Person gelobt oder kritisiert wird. Manchmal bietet sich auch ein in der Gruppenphase aufgetauchtes soziales „Problem“ zur gemeinsamen Besprechung an, z.B. wenn eine Gruppe zu laut war und die anderen in ihrer Konzentration gestört hat.

Lieber Martin,

die Schüler in Deiner Klasse haben in den ersten Schultagen bereits gelernt einander zuzuhören. Sie kennen einander gut und gehen freundlich miteinander um. Auch die Jungen mit ihren derberen verbalen und körperlichen Zugriffen sind akzeptiert so wie sie sind. Erfahren die Schüler, dass sie mit ihren Anliegen und Besonderheiten „unzensuriert“ wichtig sind und ernst genommen werden, dient das auch der Gewaltprävention, denn Gewalt entsteht oft dort, wo Verschiedenartiges nicht ausgehalten wird.

Wenn die Schüler einen bestimmten Unterrichtsstoff zum Lernen angeboten bekommen, gelingt es einigen, ihn direkt vom Lehrer abzunehmen. Für andere ist das Thema gerade nicht dran. Da sich eine Freundin dafür interessiert, tun sie es ihr zuliebe auch. Für die Lehrer heißt das, sowohl für die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern zu sorgen als auch für die Kommunikation der Schüler untereinander – vertikale und horizontale Kommunikation. Wenn die horizontale Kommunikation in der Unterrichtsplanung nicht genügend Raum bekommt, helfen die Schüler nach, schwatzen unerlaubt oder schreiben sich heimlich Briefchen. Damit noch nicht genug: Lehrer mit einem Ohr an den Bedürfnissen ihrer Schüler sehen zu, dass es im Rahmen des Unterrichts viele Gelegenheiten gibt, bei denen die Schüler ihnen eine Rückmeldung geben, wie sie etwas gelernt haben, was ihnen dabei geholfen oder was sie am Lernen gehindert hat. Kommunikation im Unterricht hat also mindestens 3 Richtungen.

Liebe Brigitte,

wenn einzelne Schüler sich gegenseitig eine Rückmeldung darüber machen, wie ihnen der andere geholfen oder einen Knüppel zwischen die Beine geworfen hat, ist es auch für die nur Zuhörenden ungeheuer heilsam.

Kommunikation zwischen den Lehrern

Lieber Martin,

nach meiner Beobachtung hilft es den Kindern sehr, ein angemessenes Sozialverhalten zu entwickeln, wenn sie erleben, wie die Erwachsenen einander mit gegenseitiger Wertschätzung behandeln.

Ich habe erlebt, wie die Absprachen zwischen Dir und Deiner Klassenbegleiterin Elke Mettler für die Kinder ein Vorbild sind. Zwei erwachsene Menschen mit verschiedenen Rollen bitten einander um Hilfe, fragen einander, informieren sich oder freuen sich. Das geschieht meistens nicht nebenher, sondern öffentlich und mit etwas Zeit. Diese Zuwendung mit Blickkontakt in aller Ruhe erfahren auch die Schüler. Hier wird der

Grundstein gelegt zum Zuhören oder Weghören. Die Ruhe, Geduld und Gelassenheit, die man für ein solches Verhalten braucht, ist natürlich leichter zu zweit herzustellen. Einer der Gründe, mit einem Assistenten in Klasse 1 bis 4 zu arbeiten! Klassenlehrer und Assistentin haben darüber hinaus die Gelegenheit, im Anschluss an den Unterricht einander zu sagen, was sie beobachtet haben, was zu ändern ist oder worauf sie achten wollen. Das setzt großes Vertrauen zwischen diesen beiden Menschen voraus.

Liebe Brigitte,

dass zwei Lehrer in der Klasse anwesend sind, hat für mich über das von Dir Beschriebene noch weitere interessante soziale Aspekte.

Aus Sicht der Kinder sind es zunächst einmal doppelt so viele Augen, Ohren, Hände, Schultern, usw., die wahrnehmen können, die ansprechbar sind, die helfend hinzugezogen werden können, an die man sich schmiegen kann, usw.. Für viele Kinder ist das eine große Hilfe und Erleichterung.

Manche Schüler genießen es, zwischen zwei unterschiedlichen Persönlichkeiten wählen zu können: Entweder sie bevorzugen für bestimmte Anliegen den einen oder anderen aus einem eher emotionalen Bedürfnis heraus oder sie entdecken im Laufe der Zeit bestimmte Zuständigkeiten oder Kompetenzen beim ein oder anderen. Dadurch, dass Elke Mettler und ich eine weiblich-männliche Kombination bilden, ist das Zuwendungsspektrum sicherlich noch einmal größer. Die Kinder erspüren intuitiv, wem sie sich mit welchen Anliegen eher anvertrauen mögen.

Wenn man sich als Team, bzw. Duo einig ist, braucht keine „Eifersucht“ aufzukommen, wenn ein Kind sich in seelischer Notlage an den anderen wendet. Ich erlebe es als Klassenlehrer wohlthuend, wenn ich nicht für alles zuständig sein muss, allgegenwärtig oder allmächtig. Schließlich muss ich mein Handeln verantworten können. So handeln wir beide und ich bin ein Stück weit entlastet.

Auch auf fachlicher Ebene ergeben sich Zuständigkeiten: So machte ich die Erfahrung, dass die Kinder beim Malen, das Elke seit der ersten Klasse selbstverantwortlich anleitet, mir zwar gerne ihre Bilder zeigen, aber konkrete Ratschläge zum Malen unbedingt von ihr haben wollen. Schließlich ist sie die „Fachfrau“ für diese Fragen.

In ein und derselben Unterrichtsstunde wechsele ich von der Klassenlehrerrolle in die Klassenbegleiterrolle. Unsere Erfahrung zeigt, dass dieser unmerkliche Rollentausch, dieser oft mehrmalige Pendelschlag innerhalb einer Unterrichtsstunde, von den Kindern wie selbstverständlich akzeptiert wird.

Eine andere Ebene ist die Wirkung der Anwesenheit eines zweiten Erwachsenen auf mich selbst und mein Verhalten den Kindern gegenüber. In den turbulenten Anfangstagen der ersten Klasse schlugen mein cholerasches Temperament und meine Unfähigkeit, chaotische Situationen längere Zeit zu ertragen, manchmal durch und ich fing an, die Kinder laut zur Ordnung zu rufen, bzw. zwei oder dreimal anzubrüllen. Schon im jeweiligen Moment war mir das sehr peinlich, noch unangenehmer wurde es, wenn Elke, die selbst in den turbulentesten Situationen vollkommen ruhig bleiben kann, mich am Ende der Stunde mitfühlend fragte, ob ich schlecht geschlafen hätte. Ich versuchte mich dann wieder mehr zusammen zu nehmen, musste mir nach einer Weile aber eingestehen, dass ich mir manchmal den Wochentag herbeiwünschte, an dem sie wegen familiären Verpflichtungen nicht in der Klasse sein konnte, um mir einen bestimmten Schüler, dessen Verhalten mich schon seit Tagen ärgerte, einmal „vorknöpfen“ zu können. Diese

unterdrückten „Rachegelüste“ machten mich stutzig: Offensichtlich war mir an meiner Außendarstellung gegenüber Erwachsenen so viel gelegen, dass ich mich gut beherrschen konnte, wenn sie anwesend waren. Den Schülern gegenüber genierte ich mich weniger, wenn ich mich mal „gehen ließ“ oder schlechte Laune hatte. Diese Selbsterkenntnis war sehr wohltuend. Seit dieser Zeit versuche ich wesentlich bewusster, auch gegenüber meinen Schülern einen höflichen und freundlichen Umgangston zu pflegen, was nicht ausschließt, dass zur rechten Zeit auch einmal ein authentischer „Brüller“ ohne nachfolgendes schlechtes Gewissen zu hören sein darf.

Das Lernumfeld beeinflusst das Lernen

Lieber Martin,

wie alle Erwachsenen brauchen auch wir Lehrer Anerkennung und Wertschätzung von anderen – nicht nur von Schülern. Könnte das ein Grund dafür sein, dass Du Dich besonders „gut“ verhältst, wenn Erwachsene mit im Klassenraum sind?

Wie dem auch sei: Die Schüler und Du erleben die Wohltat eines entspannten Klimas und versuchen es schon fast 4 Jahre lang zu halten. Gewöhnlich sind also zwei Erwachsene in Deiner Klasse. Dazu kommen oft Praktikanten, andere Gäste und 42 Schüler. Alle schätzen Deine Arbeit und erwarten das Beste. Mit dieser Erwartung, die im Raum spürbar ist, kannst Du auf den verschiedenen Ebenen sehr gut unterrichten.

Der soziale Raum ist stimmig, wie sieht nun die physische Lernumgebung aus?

Als ich bei der Delegiertentagung in Überlingen am 17. November 2006 Herrn Professor Ertel, einen Neuropsychologen aus St. Gallen, kennen lernte, war ich in Gedanken während seines Vortrags oft in Deinem Klassenzimmer oder in meinem Englischraum und stellte mir vor, wie der Raum in seiner Gestaltung, mit seinen Farben und seinem Licht das Lernen beeinflusst. Ich sah die Möblierung vor meinem inneren Auge: die Bänke in Deiner Klasse, die neuen Klappische, die Regale für die Sachen der Schüler und in meinem Raum die alten, wenigstens aber ordentlichen Stühle und Tische zu 6er-Gruppen zusammengestellt. Ich dachte daran, wie Bilder, Bücher, Spiele auf die Schüler wirken. Nimmt man noch Arbeitsplätze und Sitzpositionen der Schüler hinzu, so soll dieses gesamte Lernumfeld das Lernen mit 20 – 30 % beeinflussen. Das sei wissenschaftlich nachgewiesen.

Wenn Deine Schüler mit uns Erwachsenen den Hauptunterricht im Kreis beginnen, kann ich kaum glauben, dass da 42 Kinder versammelt sind. Sie „sortieren“ sich mit Leichtigkeit auf das dreimalige leise Anschlagen eines Gongs. Jeweils 3 Schüler und Schülerinnen sitzen auf einer Bank. Das geschlossene Rund macht es möglich, dass jemand zu meiner linken, der „emotionalen Seite“, sitzt und ich mich gleichzeitig auf der linken Seite meines Nachbarn befinde und angenommen fühle. Laut Herrn Professor Ertel ist der Kreis die angemessene Form für das Lernen. Die frontale Sitzordnung eigne sich besonders für das Weitergeben interpretierter Daten und das käme ja wohl erst für Jugendliche ab und zu in Frage. Für unseren Unterricht brauchen wir die frontale Sitzordnung allerdings immer dann, wenn es wichtig ist, etwas von der Tafel abzunehmen. Wenn Deine Schüler in weniger als 2 Minuten umgeräumt haben – das haben sie bereits in der 1. Klasse gelernt – und nun Bänke und Klappische in Reihen hintereinander im Raum stehen, ist es richtig voll. Stelle ich mich vor die Tafel und schaue auf die große Klasse, bedrängt mich die Menge. Wie mögen es die Kinder empfinden?

Glücklicherweise sind die Räume in den Pavillons in Schwäbisch Hall hoch, haben eine große Fensterfront und noch 3 kleine Fenster im hinteren Teil. Je nachdem wie sie auf dem Gelände ausgerichtet sind und je nach Tageszeit fällt viel Licht in diese Klassenzimmer.

Das ist ganz anders in meinem Englischraum in der „Roten Villa“, einer von der Stadt unserer Schule geschenkten Baracke. Dort ist die Decke niedrig. Es gibt 3 kleinere Fenster und wir brauchen immer künstliches Licht. Es wundert mich nicht, dass Kolja aus der 8. Klasse vor kurzem fragte, ob wir nicht einen Brief an den Vorstand schreiben und um einen anderen Raum bitten sollen. Wenn 28 Schüler dort im Raum sind, selbst wenn sie an Gruppentischen sitzen, hat man das Gefühl, dass einem die Luft ausgeht. Da helfen Pflanzen, eine zusätzliche Stehlampe, ein Regal für die Portfolios, Tische mit Wörterbüchern und Arbeitsmaterial wenig. Die Schüler und ich kommen nicht hin ohne irgendwo anzustoßen. Wenn wir trotz der Enge einen „Marktplatz der Begegnung“ auf Englisch durchführen, wird es unangenehm laut, obwohl die Schüler sich in angemessener Lautstärke unterhalten. Das strengt an. Die Schüler verspüren wenig Lust, sich an einen Tisch an der Seite zu setzen, um dort etwas nachzuholen oder für sich zu tun. Man bewegt sich nicht gern in dieser Enge.

Von der 1. Klasse an gab es in Deinem Klassenzimmer einen Innenraum, belegt mit einem riesigen alten Perserteppich, den Kreis mit den Bänken und den Außenraum mit Regalen, einem Jahreszeitentisch, der Spüle, den Schränken, sogar einem Kühlschrank. Die Möbel sind für die Schüler leicht zu transportieren. Sie werden mal frontal zur Tafel gestellt, mal zu Gruppen. Epochenweise habe ich sie morgens eingebaut in einen Parcours erlebt. Dieser Parcours lud die Schüler gleich nach Ankunft in der Schule ein, in die äußere und innere Balance zu kommen. Jetzt in der 4. Klasse sind noch die Klapptische dazugekommen, die in einer langen Reihe vor den Fenstern zusammengeklappt nicht viel Platz wegnehmen. Die Nürnberger Schulschreinerei hat sie in Zusammenarbeit mit Dir entwickelt. Ich beobachte, wie diese Möbel zu den Kindern passen und wie sie die Lehrer einladen, das Lernumfeld für die Schüler differenziert zu gestalten.

Zum Lernen, das mehr meint als das kognitive Lernen, müssen viele Zugänge geschaffen werden, denn jeder Mensch hat einen anderen Zugang. Ein hoher Anspruch an die Kreativität der Lehrer! In einem Raum, in dem Schüler und Lehrer sich wohlfühlen, lassen sich gemeinsam verschiedene Situationen schaffen. Der Raum lädt ein, ihn zu verändern und Verändern und Lernen haben vieles gemeinsam.

Liebe Brigitte,

ich habe viel Sorgfalt darauf verwendet den Klassenraum als positiv beeinflussendes und ästhetisch ansprechendes Lernumfeld zu gestalten. Dazu gehört neben den vielen Einzelheiten in der Einrichtung auch das gemeinsame Pflegen des Raumes mit den Schülern, was diese nach wie vor sehr ernst nehmen. Drei Jahre lang habe ich täglich mit einem kleinen Grüppchen zusammen geputzt, nun sind sie selbständig und liefern sich auch in der vierten Klasse noch regelrechte „Putzwettbewerbe“ darum, wer blitzsauber geputzt hat. Am nächsten Morgen wird dies auch immer vor aller Augen und Ohren gewürdigt.

Schon allein die Tatsache, dass wir im Raum Hausschuhe oder Eurythmieschuhe tragen, hilft die Sorgfalt und Aufmerksamkeit der Schüler auf einen wesentlichen Aspekt zu lenken: Unser Klassenzimmer ist sowohl unser Arbeitszimmer als auch unser Wohnzimmer. Dies mag damit zusammenhängen, dass wir in der ersten Klasse dort unser gemeinsam zubereitetes Frühstück eingenommen haben. Wie gerne würde ich dies weiterhin pflegen, wenn nicht die vielen äußeren Zwänge (Zeitmangel, hoher logistischer Aufwand bei 42 Schülern, Platzmangel u.a.) dazu geführt hätten, dies schon ab der zweiten Klasse radikal einzuschränken und nur noch gelegentlich – zu besonderen Gelegenheiten – darauf zurückzugreifen.

Eine solche Gelegenheit war erst kürzlich: Ich hatte mir überlegt, wie ich nach den Adventsgärtlein in Klasse 1 und 2 und dem Fackeltanz in der 3.Klasse nun in der 4.Klasse die Adventszeit mit den Kindern einläuten könnte. Dazu kamen sie am Freitagabend in die Schule und nach einem langen innigen russischen Lichtertanz - ähnlich dem Mariattasingen - und dem gemeinsamen Abendbrot gab es im Klassenzimmer eine lange Film- und Lesenacht inklusive Übernachtung. Neben den positiven Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft tragen solche Erlebnisse für die Kinder sicher auch dazu bei, Schule als Lebensraum zu erleben.

Doch so begeistert sich auch viele Besucher unseres Unterrichtes und Klassenraumes zeigen, so bin ich mir schmerzlich bewusst, wie anfänglich und kompromissbehaftet die Situation in Wirklichkeit ist. Obwohl fast alle Gäste, ähnlich wie Du, im Anschluss an den Besuch erstaunt darüber sind, dass sie nun tatsächlich 42 Kinder erlebt hatten und ihre Verwunderung darüber ausdrücken, wie ruhig und „diszipliniert“ all diese Kinder waren, so habe ich selbst doch immer noch ein etwas anderes Bild, bzw. eine andere Vorstellung davon, was konzentriertes, vertieftes und individualisiertes Lernen und Arbeiten – gerade auch in der Unter- und Mittelstufe - bedeuten könnte.

In „Waldorfkreisen“ wird gerne darüber gestritten, ob nun große oder kleine Klassen pädagogisch sinnvoll sind. Dabei gelten wohl Klassenstärken bis ca. 26-30 Schülern als „klein“, Klassen mit 30 bis über 40 - wie häufig bei uns in Schwäbisch Hall - als „groß“. Es gibt viele gute Argumente für das eine oder das andere. Untersuchungen zeigen, dass kleinere Klassengrößen nicht automatisch dazu beitragen, dass es hier ruhiger und konzentrierter zugeht. Dass im Gegenteil größere Klassen oft besser strukturiert und organisiert arbeiten! Auch das Argument, dass gerade „auffälligere“ Schüler in größeren Klassen besser „gehalten“ werden können, ist sicherlich zu berücksichtigen. Die Reaktionen von unseren Hospitanten scheinen ja zu bestätigen, dass es mit so vielen Schülern gut gehen kann. Mein letzter Praktikant, ein erfahrener Waldorfvater, sagte mir am zweiten Tag: „Zum ersten Mal überhaupt habe ich erlebt, dass ein Unterrichtsstrom mit 40 Kindern möglich ist. Bisher habe ich eigentlich immer nur Chaos oder Desinteresse erlebt.“

Wie kommt es aber, dass ich persönlich trotzdem das Gefühl habe, dass eine Klasse mit 42 Kindern viel zu groß ist und ich mit ihr nicht so differenziert arbeiten kann, wie ich es eigentlich möchte?

Wie kommt es, dass – nicht nur an unserer Schule - immer wieder besonders begabte Schüler in der Mittelstufe oder beim Übergang in die Oberstufe die Waldorfschule verlassen und an das Gymnasium wechseln? Wie kommt es, dass manche „schwächere“ Schüler im Unterricht jahrelang keinen Zugang zu ihrer ureigenen Motivation finden?

Ich denke, das hat viel mit dem „Warten“ zu tun. Wie oft muss ein Schüler im Unterricht warten? Darauf, dass der Lehrermonolog endlich zu Ende gehen möge. Darauf, dass man selber tätig werden darf. Darauf, dass die Lehrerin endlich die nächste Aufgabe stellt. Darauf, dass der Lehrer einmal Zeit hat, zu helfen, sich zu kümmern. Darauf, dass die Lehrerin einmal richtig zuhört. Darauf, dass die Mitschüler bald so weit sind. Darauf, dass die Stunde zu Ende geht ...

Lieber Martin,

eigentlich könntest Du mit Deiner beruflichen Situation zufrieden sein. Ist es der kontinuierliche Verbesserungstrieb, der in allen Menschen lebt und der Dich anstoßen

lässt? Bringt er Dich dazu, Situationen genau wahrzunehmen, sie zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern?

Liebe Brigitte,

mich beschleicht immer wieder ein bestimmtes Gefühl: Ich werde von all den Ereignissen eines Schulmorgens, den vielfältigen Anforderungen der Kinder an mich, ihrem Wunsch, als eigene Individualität unter 42 anderen von mir persönlich wahrgenommen zu werden, der Anforderung, den Lehrplan sowohl quantitativ als auch qualitativ einigermaßen umzusetzen und dem Anspruch an mich selbst, erdrückt. Und zu diesem Gefühl des An-die-Wand-gedrückt-Werdens trägt nicht zuletzt die physische Enge des Raumes bei.

Eines Tages, nachdem wir uns über die Folgen der Vogelgrippe für unsere Hühner unterhalten hatten - Du weißt, meine Schüler haben in der 3. Klasse die schuleigenen Hühner versorgt und einige der Hühner mussten wegen der Stallpflicht aus Platzgründen geschlachtet werden -, kam mir einmal der Gedanke, mich auf dem Schulamt nach den Vorschriften für Klassenräume zu erkundigen. Heraus kam, dass wir mit der Größe unserer Räume bezogen auf die Klassengröße gegen jegliche EU-Norm verstoßen. ____

Schulen, die den Anspruch erheben, ihre Methoden und Lehrinhalte an den menschenkundlichen Entwicklungsschritten des Kindes, an der Individualität des Kindes, zu orientieren, bauen heute, 2006/7, immer noch Gebäude, die im wesentlichen den Merkmalen der preußischen Lehranstalt nachempfunden sind. Die Schüler sind in ein viel zu enges Klassenzimmer gepfercht, in dem das Lernen funktionell zweckmäßig vorwiegend im Sitzen stattfinden soll. Dazu sind die Zimmer mit dem Allernotwendigsten ausgestattet: Tische, Stühle, einer Tafel und einem Schrank und sonst noch ein paar wichtigen Dingen. Alles muss, soll sich zwischen diesen vier Wänden abspielen.

Die Menge der Schüler, der beengte Raum, der tägliche Kraftaufwand, den es bedeutet, in dieser Umgebung individuelles, binnendifferenziertes und konzentriertes Arbeiten auch nur in Ansätzen zu ermöglichen zwingen dabei nicht nur mich all zu häufig zum Unterricht als durchgehende „Kollektivveranstaltung“.

Ich beobachte, dass meine Schüler mit dem „Sinnes-Overkill“ eines mit 42 Kindern völlig überfüllten Klassenzimmers sehr tolerant und gutmütig umgehen. Sie kennen nichts anderes. Allerdings sind einige mittags völlig erledigt. Um mehr Intimität und Begegnung zu ermöglichen, versuche ich nach Kräften, durch gute Organisation und methodische Vielfalt innerhalb der bescheidenen Gegebenheiten immer wieder Lernsituationen zu schaffen, in denen die Kinder selbstverantwortlich allein, zu zweit oder in kleineren Gruppen arbeiten können.

Dazu einige Beispiele:

Die Kinder wandern alle gleichzeitig singend oder Englisch miteinander sprechend durch den Kreis, sie üben zu zweit hüpfend, klatschend, rollend und dabei leise flüsternd die Einmaleinsreihen, sie diskutieren in Kleingruppen eine mathematische Problemstellung, sie sitzen oder liegen einzeln auf ihren Kissen und sind minutenlang schweigend in ihre Lesebücher vertieft, usw.

Im Sommer ist solch ein Üben noch leichter möglich. Dann kann ich sie mit ihren Aufgaben in den Garten oder Schulhof schicken. Würden das aber alle Lehrer machen, hätten wir wieder ein Problem. Bei diesen Tätigkeiten sind die allermeisten Kinder engagiert und diszipliniert dabei, sie sind wahrhaftig nicht laut – und trotzdem strengt es ihre und meine Nerven ungemein an, weil gewisse natürliche Grenzen überschritten

werden: die taktile Grenze zum nächsten - nicht jeder fühlt sich in einem überfüllten Zugabteil von Natur aus wohl -, die visuellen und auditiven Signale sind ihrer zu viel und zu heftig, besonders für empfindliche Kinder. Die ruhigeren Ich-Du-Beziehungsmöglichkeiten sind relativ eingeschränkt. Rückzug ist fast überhaupt nicht möglich.

Aus sozialwissenschaftlichen Forschungen weiß man, in welchen Gruppengrößen bestimmte Formen des Lernens und Zusammenlebens möglich und angebracht sind und in welchen nicht. Aus neurobiologischen und neuropsychologischen Untersuchungen weiß man, wie wichtig das so genannte Lernumfeld für das Erlernen neuer Fähigkeiten gerade im Kindesalter ist. Und mit den Fähigkeiten meine ich nicht nur das Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern gerade auch die sozialen Fähigkeiten.

Lieber Martin,

Dein e-mail zum Umfeld des Lernens hat mich betroffen gemacht. Ich habe es mit großem Interesse gelesen. Mir wurde wieder einmal deutlich, welch ein Einsatz es für Dich als Klassenlehrer ist, den Schülern den förderlich wirkenden Lernraum stets aufs Neue zu schaffen. Mit Deiner Kraft, mit Deiner Phantasie und Deinem Vermögen – und natürlich mit der gestalterischen Begabung Deiner Assistentin Elke schaffst Du Raum und Zeit und soziale Wärme. Dies sind Grundvoraussetzungen, in denen sich jedes Kind seinem mitgebrachten Lebensimpuls entsprechend entfalten kann. Betroffen machen mich auch die Widrigkeiten von außen, die Du außerdem zu überwinden hast: Der schwer zu verändernde Stundenplan, den schon Rudolf Steiner in den „Konferenzen“ eine „Mördergrube der Pädagogik“ nannte, die Widerstände im Kollegium, die sich vielleicht am Mobiliar entzünden, aber viel tiefer gehen, ...

Liebe Brigitte,

im Grunde bin ich glücklich mit meiner Klasse und meiner Arbeit. Ich mache genau die vielfältige Arbeit, die mir Spaß macht und kann mich zudem noch aus unerschöpflichen Quellen bedienen: Zum einen sind da die anthroposophischen Erkenntnismethoden und „Inhalte“, zum anderen aber auch die ungeheuer vielfältigen sonstigen pädagogischen Ansätze, die heute für jeden zugänglich sind und die sich gegenseitig befruchten können. Und ich habe wahrscheinlich noch paradiesische Verhältnisse im Gegensatz zu vielen Kollegen: Eine Klasse mit lieben Kindern, tolle Eltern, die motiviert sind und mich großartig unterstützen, eine kompetente Klassenbegleiterin seit Beginn der 1.Klasse, die von der Schule finanziert wird, eine kostenlose wöchentliche Supervision durch Dich und nicht zuletzt eine Familie, die mich trägt, aber auch kritisch begleitet.

Trotzdem meldet sich immer wieder eine innere Stimme, die sagt: Wahnsinn! Was wir den Kindern und nicht zuletzt auch uns Lehrern zumuten!

Seit der ersten Klasse komme ich einmal pro Woche in den Genuss, während des Hauptunterrichtes für jeweils 45 Minuten nur die Hälfte meiner Klasse unterrichten zu dürfen. Es ist jedes Mal eine Wohltat. Vieles, was sonst nur unter größerer innerer Anspannung abläuft, geht hier wesentlich entspannter und ruhiger von statten. Es ist allein für das Ohr ein großer Unterschied, ob 20 oder 40 Kinder in eine Flöte blasen, ihre Schultaschen auspacken, Rechenaufgaben lösen, sich dabei gegenseitig beraten oder einen Text leise murmelnd durchlesen. Und letztlich überträgt sich meine innere An- oder Entspannung auf die Kinder.

Ich weiß, wir sind in einer Zwangslage. Wir haben sooo viele Kinder und dabei sooo wenig Geld zur Verfügung. Aber kann das 90 Jahre lang eine Entschuldigung dafür sein, dass sich unser Unterrichten in vielerlei Hinsicht kaum verändert hat?

Schon Rudolf Steiner klagte über das Übertreiben des chorischen Unterrichts. Darf die „Mördergrube Stundenplan“ immer noch ein Grund dafür sein, dass wir die Zeitgestalt des Unterrichtes nicht oder kaum verändern, obwohl doch so viele auch intern über den unmenschlichen-unkindlichen Tagesablauf, den „Stundenplanzwang“ klagen? Immer noch organisieren wir unseren Unterricht so, dass möglichst alle Kinder einer Klasse am selben Ort, zur selben Zeit mehr oder weniger ein und dasselbe lernen müssen! Immer noch pflegen wir all zu häufig eine methodische „Monokultur“! Immer noch kopieren unsere Schulen in Vielem das Vorbild von 1919, obwohl doch Rudolf Steiner selbst gegen Ende seines Lebens gesagt haben soll, er würde das Ruder noch einmal ganz nach dem „Künstlerischen“ herumreißen. Ich glaube nicht, dass er damit meinte, einfach mehr Mal-, Musik- oder Eurythmiestunden zu unterrichten. Ich glaube, dass er hier den Lehrer als „Sozial- und Methodenkünstler“ angesprochen haben könnte.

Neben der essentiellen Beschäftigung mit den Quellen der Waldorfpädagogik gehört für mich auch die ehrliche Auseinandersetzung mit den äußeren Rahmenbedingungen hinzu, die es den Lehrern ermöglichen, „sozialkünstlerisch“ kreativ zu werden.

Lieber Martin,

durch meine Hospitationen in verschiedenen Waldorfschulen habe ich viele Eindrücke sammeln können, was in den Klassenzimmern geschieht. Meistens ist es Frontalunterricht, den ich miterlebe. Dann mache ich mich im Nachgespräch mit den Lehrern auf die Suche, welche anderen methodischen Möglichkeiten zu unterrichten, gepasst hätten. Oft machen sie sich danach auf zu erproben, was es heißt, im sogenannten rhythmischen Teil die Schüler im wahren Sinne des Wortes anzuwärmen fürs Lernen oder Lernsituationen zu schaffen, in denen einzelne Schüler oder Gruppen selbstverantwortlich mit dem gelernten Unterrichtsstoff umgehen. Bei weiteren Besuchen erfahre ich, wie zufrieden Lehrer sind, wenn es ihnen gelingt, den Methodenkünstler in sich zu erwecken. Ein Künstler spielt und probiert verschiedene Möglichkeiten aus. Manches gelingt nicht, wird verworfen oder korrigiert. Lehrer sollten darüber genauso lange nachdenken wie über den Lernstoff oder die individuellen Schüler. Gerade diese Individuen sind es ja, die verschiedene Zugänge zum Stoff brauchen und die sehr speziell gefordert und gefördert sein wollen. Methodenkünstler sind Lehrer auf der Suche, mit ihrer suchenden Unruhe zufriedene Lehrer oder kurz gesagt „lernende Lehrer“. Zufriedene Lehrer haben gewöhnlich zufriedene Schüler!

Dialog als Kultur in der Schule

Lieber Martin,

Dein Leidensdruck wird mir immer deutlicher. Ein Unternehmensberater würde vermutlich die Frage stellen: Wie lange kann es sich ein Betrieb leisten, die Kräfte und Fähigkeiten seiner Mitarbeiter auszunutzen? Aus Idealismus scheint das in den Waldorfschulen lange zu gehen. Aber: Ist es gesund?

Wenn wir als Kollegen mehr miteinander sprechen würden, einander wahrnehmen in Unterrichtsbesuchen, statt Urteile übereinander zu bilden und munter weiterzugeben, wäre viel zur Gesundung beigetragen.

Jeden Donnerstag trifft sich das Lehrerkollegium zur Konferenz. Viel Arbeitszeit fließt in diese Treffen. Die Konferenzleiter für die verschiedenen Teile (Pädagogische Konferenz, Technische Konferenz, Schulführungskonferenz u.a.) sind nach meiner Beobachtung vorbereitet, d.h. in den allermeisten Fällen, sie wissen, welche Punkte behandelt werden sollen. Wie aber gelingt es, die anwesenden Kollegen in Beratungen und Entscheidungen mit einzubeziehen? Wer meldet sich zu Wort? Wie werden die einbezogen, die sich nicht äußern? ...

Ich könnte viele, viele solche Fragen stellen, aus denen mein Zweifel deutlich spricht. Ich habe mich stattdessen entschieden, schlicht zu sagen, wie es mir in den Konferenzen geht. Wenn ich donnerstags in Schwäbisch Hall bin, besuche ich sie dort. Wenn ich als Entwicklungsbegleiterin an einer anderen Waldorfschule bin, nehme ich entweder als Gast teil – oft mit der Aufgabe einer Prozessbeobachterin – oder ich moderiere Konferenzen teilweise oder ganz selbst.

Bepackt mit erfolgreichen Unterrichtserfahrungen, aber auch mit Situationen, wo ich Hilfe brauche – sei es durch Erlebnisse mit Schülern, mit Eltern oder mit Kollegen – betrete ich an der Haller Schule den Konferenzraum. Ich nehme aufmerksam an allem teil, was da an Informationsweitergabe, Beratungen u.s.w. sich abspielt und verlasse gewöhnlich den Raum am Abend, ohne dass das, was mich wirklich bewegt, dort Platz gefunden hätte. Selbst wenn ich ein Thema anmeldete, wurde nicht wirklich seine Tiefe ausgelotet. Das geht auch nicht ohne genügend Zeit und ohne Instrumente für eine beratende Gesprächsführung. Ich bin meinen Kollegen nicht böse, aber ich habe im Lauf meiner 22 Jahre an der Waldorfschule gelernt, dass ich mit Problemen alleine fertig werden muss. Soweit meine Erfahrung als Lehrerin!

Als Entwicklungsbegleiterin Sorge ich dafür, dass kleine Gruppen entstehen, die fragenorientiert zusammen arbeiten und die ihre Ergebnisse ins Plenum einbringen. Wie sie das tun, wäre noch einmal ein anderes Kapitel. Ich Sorge dafür, dass dialogische Kultur erfahren wird. Dabei gebe ich zu, dass das Einwerten dieser Kultur in den Alltag einer Schule schwer ist. Es ist aber durchaus möglich!

Was müsste sich ändern, wenn die Kunst des Dialogs in die Konferenzen einziehen können sollte, in die Gespräche mit Eltern und Schülern? Schauen wir einmal darauf, wie das in Athen idealtypisch geschah: Die Bürger von Athen versammelten sich auf der Agora und trugen in Dialogen einander ihre Meinungen vor. Sie hörten einander so zu, dass der Gesprächspartner Dinge sagen konnte, auf die er allein nicht gekommen wäre. Bedingungsloses Interesse am anderen Menschen! Dabei fühlten sie sich in das Denken, Fühlen und Wollen ihres Gesprächspartners ein, ohne bereits innerlich ihre Entgegnung vorzuformulieren. Radikaler Respekt vor dem Gesprächspartner! Sie erkannten an, dass die eigene Sicht auf die Dinge begrenzt ist und es eine Bereicherung und Ergänzung bedeutet, die Perspektive des anderen wahrzunehmen. Sie wollten diese Perspektive kennen lernen. Sie machten sich bewusst, was Tatsachen sind und was Annahmen oder Beurteilungen sind. Sie hielten sich offen für neue Erkenntnisse, für ein neues Verständnis, für neue Ideen für die Zukunft. Es ging nicht um das Durchsetzen der eigenen Ideen, sondern um das Finden des Angemessenen.

Klar, dass solche Gespräche Zeit brauchen! Können wir es uns aber noch lange leisten, uns durch den Alltag hetzen zu lassen, ohne innezuhalten, zu schauen, wie es unseren Schülern, Eltern und Kollegen geht? Können wir es uns leisten, auf das Überprüfen und zeitgemäße Umsetzen der Ziele, die aus Rudolf Steiners Menschenkunde stammen, zu verzichten?

Solche Gespräche brauchen Intimität! Im Kreis mit 30 oder mehr Kollegen wird nur selten jemand äußern, womit er oder sie nicht zurechtkommt. Das würde bedeuten, dass die Konferenzen, genauso wie Elternabende methodisch vorbereitet werden müssten.

Ich habe verstanden, dass Rudolf Steiner die Selbstverwaltung für die Waldorfschulen wollte, damit die Schüler am Beispiel der Erwachsenen lernen, wie man den sozialen Raum zwischen den Menschen gestaltet. Welch eine Chance bietet also die gelebte Kultur des Dialogs unter den Erwachsenen? So manche Disziplinschwierigkeit würde gar nicht erst aufkommen, wenn Lehrer, die den dialogischen Umgang miteinander als Haltung verinnerlicht haben, von der 1. Klasse an respektvoll mit den Bedürfnissen der Kinder umgingen.

In den gemeinsamen Gesprächen mit Dir, lieber Martin, in denen es um Deinen Unterricht, um Deine Schüler, geht, erlebe ich dialogische Qualität. Natürlich gelingt es uns nicht immer gleich gut. Das war in Athen sicher genauso. Aber es sind doch schon eine Reihe von Ideen aus diesen Gesprächen hervorgewachsen, die Du dann für Deine Schüler ausgearbeitet, die Du mit ihnen umgesetzt hast und die wir danach gemeinsam reflektierend ausgewertet haben.

Ach, liebe Brigitte,

gerade was Schulkonferenzen betrifft, habe ich im Grunde resigniert. Jeden Donnerstag ein als Dialog verbrämtes gegenseitiges Monologisieren! Ein unglaublich verschwenderischer und kraftzehrender Umgang mit der Lebens- und Arbeitszeit von Menschen: Ich habe einmal – zum Spaß! - ausgerechnet, dass die jährlichen Konferenzzeiten eines an einer einzügigen Schule tätigen Kollegiums ungefähr der jährlichen Arbeitszeit von vier Kollegen entspricht. Die Leidenschaft von uns Waldorflehrern scheint hier unbegrenzt zu sein, ein typisches Merkmal für Überidentifikation, wie ich finde!

Der Appell, die pädagogische Konferenz als „Herzorgan“ der Schule zu betrachten, hilft mir nicht weiter, wenn ich sie so nicht erleben kann! Ich glaube auch nicht, dass ich hier der einzige bin. Wie kann man heute in Konferenzen – anders als unter Steiners direkter spiritueller und damit letztlich auch hierarchischen Führung - mit 40, 50 oder noch mehr Menschen wirklich dialogisch zusammenarbeiten? Die, die es aus ihrer beruflichen Beschäftigung mit Organisationsentwicklung und den darin wirkenden sozialen Gesetzmäßigkeiten wissen, beraten heute Wirtschaftsunternehmen, die sich Stillstand nicht leisten können und daher auch bereit sind, etwas für ihre Weiterentwicklung zu investieren.

Die meisten Lehrer sind ihrem Rollenverständnis nach Solisten, Einzelunterhalter, Könige im eigenen Reich. Wir müssen gegenüber unserer Umwelt stets auf der Hut sein, oft auch gegenüber den eigenen Schülereltern, denn tief innen fühlen wir uns als Gralhüter der „wahren Pädagogik“. Bekanntlich wurde die Monarchie in den meisten Ländern inzwischen abgesetzt, weil sich die Herrschenden in ihrer „deformation professionelle“ als unfähig zur Zusammenarbeit erwiesen. Auf dieses Vorleben der Zusammenarbeit unter den Lehrern käme es für die Schüler doch gerade an! „Teamfähigkeit“ nennt sich das seit einiger Zeit, weil man erkannt hat, dass ohne sie in Zukunft sozial, wirtschaftlich und kulturell nicht mehr viel läuft. Und was leben wir den Kindern und Jugendlichen täglich vor?

Wissen wir, was und wie die Kollegen unterrichten? Statt dass wir uns in den Konferenzen gegenseitig anhand von praktischen Beispielen erzählen, was und wie wir unterrichten, uns gegenseitig ins Bild setzen, uns anregen lassen und weiterbilden, sind wir in den

pädagogische Konferenz mit anderen Dingen beschäftigt, z.B. mit „Grundlagenarbeit“. Meines Wissens hat Steiner in den Konferenzen, denen er beiwohnte, nie Grundlagenarbeit betrieben. Aus gutem Grund wahrscheinlich, oder hast Du schon einmal befriedigende Grundlagenarbeit erlebt, wenn kaum jemand – außer dem Dozierenden – den Text aus der „Allgemeinen Menschenkunde“ gelesen hat und man nach 20 Minuten wieder abbrechen muss, weil noch dringend eine verbindliche Pausenaufsichtsregelung und zwei weitere unaufschiebbare Punkte besprochen werden müssen?

Die Folgen von solchen pädagogischen Konferenzen, die ihren wirklichen Auftrag nicht erfüllen, indem sie ständig verschiedene soziale Ebenen vermischen, sind:

1. Kaum einer hat mehr Lust auf solche Konferenzen, bei vielen macht sich Resignation breit. Es reden meistens dieselben.
2. Statt ein Verständnis für individuelle methodischen Ansätze, didaktische Spezialitäten und authentische Erfahrungen des Einzelnen zu wecken, belässt man es bei gegenseitigen Vorurteilen und Missverständnissen. So kommt es, dass gerade auf dem Gebiet, wo der Einzelne als Unterrichtender eigentlich „frei“ in seinen Methoden und Inhalten sein sollte, die allergrößten Zwänge herrschen: „Das ist nicht Waldorf!“ Wie oft habe ich es ausgesprochen oder auch unausgesprochen vernommen!
3. Umgekehrt wird dafür auf der Rechtsebene Freiheit, bzw. Willkür, munter praktiziert. Das fängt bei Kleinigkeiten an: Die Schüler erleben, dass bei Kollegin A das Kaugummikauen verboten ist, bei Kollege B erlaubt und bei Kollegin C eigentlich verboten, aber sie schaut lieber nicht so genau hin. Das reicht bis zum sehr „individuellen“ Umgang mit Schulausschlüssen. Anfangs nur leicht irritiert über solche Unstimmigkeiten entdecken die Schüler im Laufe ihrer nächsten Schuljahre weitere Beispiele unserer selbstgepriesenen kollegialen Zusammenarbeit. Was die Eltern von solchen Widersprüchlichkeiten halten, sei hier gar nicht erwähnt.

Zum Glück erlebe ich mit Dir, wie kollegiale Zusammenarbeit auch aussehen kann. Ich erlebe Deine wöchentlichen Hospitationen und unsere Gespräche darüber als wahren Segen. Hier kommen Wahrnehmung und Denken zusammen! Zum einen kann ich mich jeden Mittwochnachmittag über Dein ausführliches Unterrichtsprotokoll beugen und die einzelnen Unterrichtsphasen, mit Zeitangaben, meine Aktionen und die Aktionen der Schüler noch einmal intensiv nacherleben. Manche Schätze wie konkrete Beobachtungen von Kindern, Äußerungen von ihnen oder methodische „Fehler“ meinerseits kommen mir hier erst richtig zum Bewusstsein. Zum anderen entwickeln wir gemeinsam konkrete Unterrichtsprojekte. Ohne Deine Begleitung hätte z.B. die Gestaltung unserer letzten „Wiederholungsepoche“ ganz sicher nicht diese Qualität erreicht.

Wiederholungsepoche am Ende des Schuljahres

Schon in meiner vorherigen Klasse hatte ich versucht, am Ende des Schuljahres den Stoff zu wiederholen. Ich musste mir aber eingestehen, dass die bloße Wiederholung nicht viel Sinn machte. Die „guten“ Schüler langweilten sich bei der siebten Wiederholung der schriftlichen Division noch einmal - so wie zuvor schon bei der fünften in der regulären Epoche -, den „schwächeren“ nutzte auch die neunte Rekapitulation nichts. Wir mussten also etwas ändern.

Was anders wurde: Zu Beginn der Wiederholungsepoche, vier Wochen vor Ende des dritten Schuljahres, erinnerten wir uns im Kreis sitzend an gemeinsam Erlebtes und ließen die Ereignisse auch optisch mittels einer Diaschau Revue passieren. Am nächsten Tag teilten wir uns in Gruppen auf und jede Gruppe ermittelte schriftlich alle Inhalte eines bestimmten Faches: „Woran könnt Ihr Euch erinnern, liebe Schüler?“ Anschließend wurde

an der Tafel ein großes Übersichtspanorama entwickelt, auf dem alle Hauptunterrichtsepochen und alle „Nebenfächer“ aufgeführt wurden. Am dritten Tag entstand gemeinsam ein „Übungskatalog“ mit verschiedenen Tätigkeiten aus dem Hauptunterricht, der Musik und dem Englischunterricht (meinen Fächern). Da waren z.B. die Beherrschung der Schreibschrift, das flüssige Lesen, das kleine Einmaleins, das Anwenden der schriftlichen Rechenoperationen, die Beherrschung von zwei Flötenstücken, ein englischer Dialog und einige Bewegungsübungen (Balancieren, Ballwerfen, Jonglieren, Seilspringen) aufgeführt. Die Kinder kreuzten nun hinter jeder Tätigkeit an, wie sie sich einschätzten („kann ich sicher“, „geht einigermaßen“, „muss ich noch üben“). Manche ließen es sich nicht nehmen und zählten die Anzahl ihrer Kreuzchen. Mit Hilfe dieser Liste erstellten sich die Schüler ihren individuellen Übplan.

In den nächsten 3 Wochen waren täglich drei Lernstationen aufgebaut: Eine Deutsch- und eine Rechenstation im Klassenzimmer, eine Bewegungs- und Musikstation (Flöten) draußen im Schulgarten. Die Stationen waren wiederum in sich differenziert, die Kinder konnten hier ihre auf sie zugeschnittenen Aufgabenstellungen finden, z.B. das Aufsatz- oder Diktatschreiben, das Plus- oder Minusrechnen und das Baumstammbalancieren oder das Pedalofahren. Da wir in dieser Zeit täglich 3-4 Eltern zum offenen Unterricht eingeladen hatten, gab es auch jeden Tag an jeder Station ein bis zwei erwachsene Ansprechpartner. Die Lösungen waren – soweit es welche gab – für die Kinder zur Selbstkontrolle einsehbar. Natürlich war auch gegenseitige Hilfe erlaubt, sogar empfohlen! Nach 25 Minuten ertönte ein Gong und jeweils ein Drittel der Klasse wechselte zur nächsten Station, so dass jedes Kind jeden Tag alle drei Lernstationen durchlief. Am Ende des dritten Abschnittes notierten sich die Kinder, was sie an diesem Tag geübt hatten. Am letzten Tag schätzten sich die Kinder mit einem zweiten Bogen noch einmal selbst ein. Welche Begeisterung machte sich in der Klasse breit, als alle ausnahmslos feststellten, ihr Können nun doch deutlich erweitert zu haben!

Dass nicht jede Selbsteinschätzung einer objektiven Überprüfung standhalten konnte, erlebten die Schüler dann an ihrer „Gesellenprüfung“, die die Elftklässler aus unserer Patenklasse am vorletzten Tag vor den Ferien mit ihnen abhielten. Trotzdem konnte dann am letzten Schultag jedes Kind seinen Eltern den „Gesellenbrief“ vorzeigen, nachdem den Eltern noch einmal in kleinen Gruppen „the best of“ präsentiert worden war.

Lieber Martin,

diese Elftklässler unterrichtete ich in Englisch. Sie hatten sich kurz vorher selbst einer „Prüfung“ gestellt und ihren Eltern und anderen Englischlehrern der Schule auf differenzierte Weise gezeigt, was sie in diesem Fach fähig sind zu leisten. Für sie war es stimmig, nun selbst für die jüngeren Schüler in die Rolle der Prüfer zu schlüpfen. Sie taten es mit großer Ernsthaftigkeit. Genauso ernst war es den Drittklässlern, als sie zeigten, was sie konnten. Nach einem geführten Lernweg trat hier das Zeigen dessen, was geleistet werden kann. Beides ist wichtig: Lernen und Leisten!

Ferienreflexionen

Liebe Brigitte,

zwar ist noch nicht Halbzeit in der 4.Klasse und damit noch nicht der Zeitpunkt (die Faschingsferien), zu dem ich für mich persönlich immer einen ausführlicheren Rückblick auf die Klasse, den Unterricht, einzelne Kinder und noch ein paar andere Dinge halte, aber

die besondere Situation dieses vierten Schuljahres hat mich veranlasst, mir diesmal noch vor den Weihnachtsferien einige Gedanken über meine Arbeit zu machen.

Ich merke an mir selbst, dass ich in den letzten Monaten zunehmend „unzufriedener“ geworden bin. Das hat wenig bis gar nichts mit den Kindern zu tun. Natürlich verändern sie sich rasant, werden „frecher“, selbstbewusster und kritischer. Aber nach wie vor haben wir ein sehr gutes Verhältnis zueinander und ein relativ gutes Sozial- und Arbeitsklima in der Klasse. Auf das „relativ“ komme ich noch zurück.

Ich denke, meine Unzufriedenheit hat viel damit zu tun, dass meine Klasse seit Beginn des 4. Schuljahres viel stärker den Zwängen unserer Schulstrukturen ausgesetzt ist. Drei Jahre konnte es durch unser Unterstufenkonzept einigermaßen gelingen, sich unpädagogisch wirksamen Sachzwängen wie dem gewöhnlichen Stundenplan, dem Zwang, fast alles in eine kurze Hauptunterrichtszeit integrieren zu müssen, weitgehend zu entziehen und gemeinsam mit den Kindern einen „harmonischen“, immer auch der augenblicklichen Situation der Kinder angemessenen Tagesablauf zu gestalten.

Hinzu kam der hohe persönliche Motivationsschub, den es bedeutete auf neuem, unbekanntem Terrain zu experimentieren. Vieles ist mit Beginn der vierten Klasse anders geworden. Der Stundenplanzwang schlägt voll zu. Was in der Einzelbetrachtung durchaus richtig ist, z.B. die beginnende Teilung der Klasse in den Fremdsprachen - dann kann man tatsächlich intensiver Russisch oder Englisch lernen -, führt in der Gesamtperspektive zu dem Missstand, dass der seit drei Jahren täglich durchgeführte so wichtige Tagesrückblick sich nicht weiter fortsetzen lässt, da die Klasse nun viermal in der Woche in der letzten Stunde geteilt ist. Meine Versuche, ihn wenigstens sporadisch oder einmal die Woche durchzuführen, erwiesen sich als wenig fruchtbar. Es ist damit einfach keine „gute Gewohnheit“ mehr, zumal der „Wochenrückblick“ am Freitag am Ende des Hauptunterrichtes stattfinden müsste. Die Schüler erleben ihn dann als aufgesetzt.

Der fehlende Rückblick hat Auswirkungen auf das oben schon angesprochene Sozial- und Arbeitsklima, denn vieles, was im Laufe eines Tages „passiert“, ob positiv oder negativ, kann nicht mehr gemeinsam wahrgenommen, bearbeitet oder gar „gelöst“ werden. Dieser unbearbeitete „Bodensatz“ ist weiter wirksam und wird in den nächsten Schuljahren vermutlich größer werden. Man muss sich vor Augen halten, was alles an sozialen Prozessen in einer Klasse mit 42 Schülern täglich geschieht und was auch zuhause schon geschehen ist.

Als Lehrer bin ich eingezwängt zwischen expandierendem Lehrstoff und „Sozialstoff“, den das gemeinsame Leben einer Klasse mit sich bringt. Ich kann mich häufig nur für das ein oder andere entscheiden. Unsere Schul- und Unterrichtsstrukturen sind aber so angelegt, dass der Lehrstoff bevorzugt wird. Und auch ich selbst bin nicht frei davon, in der konkreten Situation der geplanten Rechtschreibübung größeres Gewicht beizumessen als der notwendigen Wahrnehmung eines Kindes oder der Aufarbeitung eines aktuellen Konfliktes. Und was müsste nicht täglich alles wahrgenommen und irgendwie bearbeitet werden?! Dieser Anteil an nicht-wahrgenommener, unbearbeiteter praktischer „Lebens- und Sozialkunde“ wird sich in den nächsten Schuljahren noch vergrößern, ohne dass ich dagegen ein wirksames Mittel wüsste.

Lieber Martin,

an dieser Stelle möchte ich Deine Schilderung dessen, was Dich stört, unterbrechen. Zu stark ist das Szenario, das sich vor meinem inneren Auge abspielt. Ich werde mich zügeln und hier nicht ausbreiten, was alles in der Schule bei Erwachsenen und Schülern

geschehen könnte, um eine wirksame und befriedende Konfliktkultur aufzubauen. Nur ein Detail, aber ein sehr einflussreiches, möchte ich nennen:

Die Zusammenarbeit des Klassenkollegiums! Wie wäre es, wenn Ihr Euch in Klassenkonferenzen darüber berätet, was diese Klasse braucht? Dann wäre zu finden, was jede einzelne Lehrerin zu diesem Bedürfnis beitragen könnte. Ein Zeitraum wäre festzulegen und das nächste Treffen, an dem besprochen wird, was sich getan hat: Erfolge, Misserfolge, weitere Verabredungen, ... Alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer sind wichtig, nicht nur der Klassenlehrer. Wenn das Schüler und Eltern erleben dürften!? Welch breites Verhaltensspektrum würde sich bei den Schülern auftun, wenn man sich beispielsweise darauf einigen würde, eine Zeitlang alles Positive, das geschieht – und das ist viel – zu loben? Als Lehrer stehen wir permanent in der Gefahr defizitorientiert in die Welt zu schauen. Wir betrachten, was die Schüler noch nicht können und lernen müssen. Eine kleine Änderung des Blicks würde viel bewirken. Und viel, viel mehr, wenn die, die zusammen für eine Klasse die Verantwortung tragen, ihre Kräfte vereinen! Nach meiner Wahrnehmung in etlichen Waldorfschulen liegt in der kollegialen Zusammenarbeit ein Schatz, der noch nicht genug gehoben ist.

Liebe Brigitte,

wie oft habe ich Termine für Klassenkonferenzen gemacht, zu denen ein kleines Häuflein der Kollegen erschienen ist! In der Überforderung der Fachlehrer sich für so viele Kinder verantwortlich fühlen zu müssen und in der Häufung von solchen Sonderterminen scheint mir ein Riesenproblem zu liegen. Das lässt mich immer wieder mit der Idee eines kleinen „Klassenteams“, bestehend aus 3 bis 4 Menschen liebäugeln, das gemeinsam unterrichtend eine Klasse „führt“ und sich gemeinsam verantwortlich fühlt. Stell Dir vor, was da an Kompetenzvielfalt und echter Zusammenarbeit möglich wäre... Aber das wäre ein eigenes Thema und es beschäftigt mich gerade noch etwas anderes...

Ein großes Problem, das in der 4. Klasse verstärkt auftritt, ist die Vielfalt an Aufgaben, die innerhalb eines Unterrichtes, besonders des Hauptunterrichtes zu leisten ist. Da sollen Rituale gepflegt werden wie der Morgenspruch, es soll auf jahreszeitliche Besonderheiten oder Feste eingegangen werden - in Liedern, aber auch in praktischen Tätigkeiten wie der Apfelernte -, da soll das musisch-künstlerische Empfinden der Kinder durch rhythmische Arbeit (singen, rezitieren, tanzen, flöten, etc.) angeregt werden, da soll in Form des Lehrervortrages der Unterrichtsinhalt bildhaft dargestellt werden, das gemeinsame Unterrichtsgespräch gepflegt werden, die Wiederholung und begriffliche Durchdringung des gestern Gelernten geleistet werden, es sollen Epochenhefte als Ersatz für Schulbücher künstlerisch gestaltet werden, es soll das vertiefte Üben des Stoffes nicht zu kurz kommen und es soll den Kindern am Ende des Hauptunterrichtes der altersgemäße Erzählstoff (Rudolf Steiner sprach hier von 30 Minuten! Ich kenne niemanden, der das beherrzigt!) nicht vorenthalten werden. Nicht zu vergessen die notwendige Organisations- und Besprechungszeiten für all die vielen sozialen Ereignisse, die im Laufe eines Schultages, einer –woche oder eines –jahres so anfallen.

Zieht man all dies in Betracht wird man irgendwo bei der berühmten 45-Minuten Stunde für den eigentlichen Epochenstoff landen. Bei inzwischen nur noch fünf Wochentagen und 36 Schulwochen im Jahr wird die Zeit knapp! Im Gegensatz dazu standen den ersten Waldorflehrern, 1919, 120 Minuten Hauptunterrichtszeit und sechs Wochentage, davon an vier Tagen „Ganztagesunterricht“, zur Verfügung (siehe Konferenz vom 8.9.1919). Man kommt als Lehrer ganz schön ins Schwitzen, wenn man die Lehrplanangaben, die auf den alten Zeitgegebenheiten basieren, auch nur annähernd umsetzen will.

Ich möchte diese zunächst rein quantitative Betrachtung noch ein bisschen fortsetzen. Zwar werde ich wegen dieser „äußerlichen“ Vorgehensweise gern der „Erbsenzählerei“ bezichtigt, doch bringt es mir manches zum Bewusstsein und um „peanuts“ handelt es sich wirklich nicht. Berechnet man z.B. die Zeit für eine Rechenepoche nach heutigen Bedingungen, so kommt man auf ca. 900 Minuten (45Minuten x 5Tage x 4Wochen), bzw. 15 Stunden reinen Rechenunterricht. Angenommen, man unterrichtet pro Jahr 3 Rechenepochen a 4 Wochen, so haben die Kinder in einem Jahr ca. 45 Stunden Rechenunterricht. Nicht gerade viel, wenn man sich den Lehrstoff für eine 4., 6. oder gar 8. Klasse vor Augen hält! Es wird aber noch weniger, wenn ich bedenke, dass in diesen Zahlen noch nicht die Realzeit angegeben ist, in der das einzelne Kind tatsächlich aktiv rechnet. Erstaunt es da wirklich, wenn der Mathematiklehrer in der 9.Klasse feststellt, die Klasse hinke generell ein Jahr dem Lehrstoff hinterher. Die ihr Bestes gebenden Klassenlehrer stellen sukzessive fest, dass ihnen der Lehrplan davonläuft. Was tut man ihnen damit an!?

Jedes Jahr, spätestens in den Sommerferien, merkt der Klassenlehrer, dass alle im Lehrplan für die jeweilige Klassenstufe vorgesehenen Epochen sich unmöglich in ein Schuljahr mit 36 Wochen zwängen lassen. Spätestens ab der 4.Klasse geht dieses Dilemma los. Also bleibt nichts anderes als streichen übrig. Da man aber ungern - auch weil es einen persönlich so stark interessiert - die einzige Erdkunde-, Geschichts- oder Physikepoche opfern möchte und beim Rechenunterricht einen das schlechte Gewissen doch zu sehr plagt, bleibt auf der Streichliste eigentlich nur der Deutschunterricht übrig, was mir schon viele Kollegen bestätigt haben. Generationen von Waldorfschülern wird wohl auch aus diesem Grunde eine nicht ganz unberechtigte Grammatik- und Rechtschreibschwäche nachgesagt. Vergleicht man einmal die Anzahl der Deutschstunden eines Waldorfschülers mit denen seines Kollegen an den staatlichen Schulen, so wird das schnell verständlich. Und offensichtlich ist unsere „etwas andere“ Unterrichtsdidaktik und –methodik nicht in allen Fällen in der Lage, den Gebrauch des Konjunktivs und der Trennungsregeln sicher zu vermitteln - falls dies überhaupt unser Anliegen ist.

Liebe Brigitte, Du würdest mich missverstehen, wenn Du dies für ein Plädoyer für mehr Unterrichtsstunden hieltest. Mehr Rechenübstunden, mehr Englischstunden, mehr Eurythmiestunden, usw., wir kennen zu Genüge die ewige Litanei in den Konferenzen hierzu. Die Antwort kann sicherlich nicht in der Ausweitung des Stundenplans liegen. Ich befürchte, die aktuelle Ganztageseuphorie wird vielfach genau dazu führen: Mehr vom Gleichen! Ändern müsste sich die Qualität des Unterrichtens. Und die Zusammenarbeit der Unterrichtenden, das Ineinanderfließen der Unterrichtsinhalte. Ökonomie des Unterrichtens nannte Steiner dies.

Nun aber noch ein Transfer von der quantitativen zur qualitativen Betrachtung: Völlig ins Schleudern gerät man als bemühter Waldorflehrer, wenn man im „Seminar“ (1.Übung) selbst oder „im Stockmeyer“ (S. 39/40) folgende Aussage von Rudolf Steiner lesen und ernstnehmen will: „Aber es wird der Unterricht so gestaltet, dass konzentriert ist die Aufmerksamkeit des Kindes durch Wochen hindurch auf dasselbe. Dann werden wir am Ende des Schuljahres Repetitionen folgen lassen, wodurch aufgefrischt wird, was am Anfang durchgenommen wurde.“ Stockmeyer erläutert auf dieses Zitat hin folgend: „Diese Angabe bezieht sich also auf die Hauptunterrichtsfächer; sie sollen während der ersten drei Vierteljahre zusammenhängend, also in Epochen gegeben werden, im letzten Viertel des Jahres abwechselnd, als stundenplanmäßig zur Wiederholung. Das bedeutet also, dass die epochenweise Behandlung aller Hauptunterrichtsgebiete ihre Ziele schon nach drei Vierteln des Jahres erreicht haben sollte, und dass man dann in eine stundenplanmäßige Wiederholung aller dieser Fächer übergehen sollte.“
Freundlicherweise klärt uns Stockmeyer darüber auf, dass dies schon zu Steiners

Lebzeiten nicht durchgeführt worden ist, von ihm aber inhaltlich nie zurückgenommen oder abgeändert wurde.

Was also offensichtlich Steiners eigene, von ihm persönlich ausgewählte Lehrer innerhalb eines wesentlich größeren Zeitkontingents schon nicht schafften, daran strampeln sich Generationen von Waldorflern immer weiter erfolglos ab! Mit dem Ergebnis, dass der Unterrichtsstoff eines Schuljahres kaum oder gar nicht „wiederholt“ wird, was wiederum bedeutet, dass er vielfach nicht nachhaltig gelernt wurde. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, dass zum „Anwenden-Können“ einer Sache Übung, bzw. Wiederholung, gehört.

Mit der Einrichtung von Wiederholungszeiten allein ist aber noch nichts gewonnen. Dann kommt noch die spannende Frage hinzu, wie man sie qualitativ sinnvoll, dem individuellen Stand des Schülers angepasst, nützen kann? Anfänglich haben wir ja schon etwas miteinander entwickelt. Lass uns das fortsetzen und dem Alter der Schüler anpassen!

Welche Seufzer der Erleichterung auf unseren Fortbildungsseminaren, wenn die durchaus gestandenen Klassenlehrer hören, die Welt ginge nicht unter, wenn sie die zweite Geschichts- oder Erdkundeepoche zugunsten einer Wiederholungsepoche einfach streichen würden. Weniger kann manchmal mehr sein!

Mit dieser Ansicht werde ich es mir wahrscheinlich mit den Geschichts- und Erdkundelehrern verderben! Ich weiß, ich weiß... die Kinder dürfen diese wichtigen Entwicklungsschritte der Menschheit nicht versäumen, weil sie doch in ihrer individuellen Entwicklung...

Lieber Martin,

bitte entschuldige, dass ich Dich noch einmal unterbreche. Für wie wichtig halten wir Lehrer uns denn, dass wir unseren Schülern keine Versäumnisse, keine Lücken zutrauen? Da dürfte ja weder ein Schüler, noch ein Lehrer wegen Krankheit fehlen. Ist es nicht hilfreich, mit Lücken und mit Fragen zu leben? Gerade da tun sich für Schüler Felder auf, wo sie sich selbst auf die Suche machen können. Vorausgesetzt, man übertreibt es nicht mit den Lücken!

Noch eins: Welche Möglichkeiten haben wir als Klassenlehrer, wenn wir nicht in Fächern denken, sondern in Themen verschiedene Fächer miteinander in Beziehung setzen? Wenn wir dafür noch die Fachlehrer gewinnen könnten? Wenn die „Industrielle Revolution“ in der 8. Klasse ganz und gar vom Englischlehrer übernommen würde im Zusammenhang mit Charles Dickens?

Liebe Brigitte,

danke für Deinen Einwand! Du hast vollkommen recht. Mut zur Lücke! Meint das nicht auch Steiner selbst, wenn er uns auffordert „exemplarisch“ zu unterrichten? Letztendlich geht es doch auch gar nicht darum, irgendeine „Stofffülle“ zu bewältigen. Der „Lehrstoff“ ist in erster Linie dazu da, für das Kind eine Art „Geburtshelfer“ für seine individuelle Entwicklung zu sein. Erst in zweiter Linie geht es dann um „Wissensvermittlung“. Aber genau dies ist es, was mir als Lehrer selbst immer wieder so schwer fällt, innerlich im Bewusstsein zu halten und dann auch als innere Haltung gegenüber den Kindern einzunehmen.

Offensichtlich gelingt es nur sehr unzureichend dieses qualitativ völlig andere Verständnis von Schule an die Umwelt weiterzuvermitteln. Spätestens in der Mittelstufe werden immer mehr Eltern nervös, auch von vielen Oberstufenlehrern kommt mir alles andere als dieser Entwicklungsgesichtspunkt als innere Haltung entgegen. Viele interessieren sich vorwiegend für den Stand der Wissensvermittlung, nicht für den Stand der individuellen Entwicklung des Schülers. Und wenn ich mir klar mache, unter welchem Druck sie durch die Prüfungen und die Erwartungen der Schüler und Eltern stehen, kann ich sie auch gut verstehen. Eigentlich haben wir Lehrer den von Steiner entwickelten radikalen Ansatz von Schule noch nicht wirklich begriffen, sonst wären viele unserer real existierenden Waldorfschulen nicht verkappte Waldorfgymnasien.

Themenwechsel:

Am schwersten zu ertragen ist das Gefühl, einen Missstand nicht wirklich ändern zu können. Konnte unser Unterstufenkonzept mit Unterstützung der Eltern und einiger Kollegen noch einigermaßen sozialverträglich in der Schule eingeführt und umgesetzt werden, so war die Einführung des „Beweglichen Klassenzimmers“ schon deutlich schwieriger. Dass ich im Nachhinein große Unterstützung durch die Eltern und weitere Kollegen, die seitdem auch damit arbeiten, erfahren habe, ist für mich persönlich schön, aber eine wirkliche Qualitätsauswertung, eine „Schulprofilarbeit“ oder gar eine Fortführung der Schulentwicklungsarbeit in die Mittelstufe hinein ist bis heute nicht gelungen.

Und nun stehe ich vor der Situation, dass die inneren und äußeren Widerstände und Sachzwänge in der Mittelstufe ungleich größer sind und es einer unglaublichen Kraftanstrengung bedürfte, hier substantiell etwas zu verändern. Zwar reden wir in unserer Konferenz schon seit über sieben (!) Jahren davon, dass „etwas verändert werden muss“, aber da wir nicht wissen (wollen), wie wir zu einer sauberen Diagnose, zu gemeinsamen Zielen und Umsetzungswegen kommen können, bleibt alles beim Alten.---

Lieber Martin,

wenn ich heute am 1. Weihnachtsfeiertag auf Deine letzten Ferienreflexionen antworte, bist Du vermutlich bereits in Eurer Schweizer Berghütte und schaust von der Höhe herab auf die Niederungen der Alltagstäler. Vielleicht kannst Du etwas von dieser Distanz und der Ruhe der hoffentlich verschneiten Bergwelt um Dich herum mit nach Schwäbisch Hall bringen und damit das neue Jahr beginnen!

Heute will ich besonders ernst nehmen, was ich Dir in meiner letzten e-mail über den Dialog und seine Prinzipien geschrieben habe. Deine Ferienreflexionen möchte ich zunächst einmal nur verstehen. Bitte sag mir, ob ich sie richtig verstanden habe.

Bereits im Anschreiben nennst Du Deine Ziele:

- das neue Jahr ein bisschen freudiger angehen
- den Impuls gewinnen Weiterentwicklungen zumindest für Deine Klasse zu versuchen

Als Deine Ausgangsfrage habe ich gefunden: Woher kommt meine Unzufriedenheit?

Du zählst einige Ereignisse auf, die für diese Frage eine Rolle spielen:

- der Tagesrückblick mit Deinen Schülern, der bis einschließlich 3. Klasse stattfand, kann aus Stundenplanzwängen heraus nicht mehr sein
- im Hauptunterricht liegen viele Aufgaben an wie alltägliche Rituale, die Pflege des Mysisch-Künstlerischen, Eingehen auf die Jahresfeste, Darstellen der

Unterrichtsinhalte, Erarbeiten durch die Schüler, Wiederholen, Üben, Erzählen längerer Geschichten, Organisatorisches, Konfliktbearbeitungen, ...

- Du spürst den Zeitdruck.
- Du stößt an die Grenzen des Klassenraumes. Darüber hatten wir ja bereits einen Austausch im Rahmen unseres Dialogs.

Wie beurteilst Du Deine Erfahrungen?

- Du empfindest den Zwang unserer Schulstrukturen. Ist es richtig, dass Du Dich fremdbestimmt fühlst?
- Die Auswirkungen auf das Sozial- und Arbeitsklima sind negativ.
- Eine Art von Geopfertwerden klingt in dem Satz an: „Die ihr Bestes gebenden Klassenlehrer stellen sukzessive fest, dass ihnen der Lehrplan davonläuft. Was tut man ihnen damit an!?“ Habe ich Dich da richtig verstanden?
- Du verallgemeinerst und gibst Deiner Aussage damit großes Gewicht, wenn Du schreibst: „Was also offensichtlich Steiners eigene, von ihm persönlich ausgewählte Lehrer innerhalb eines wesentlich größeren Zeitbudgets schon nicht schafften, daran strampeln sich Generationen von Waldorflehrern immer weiter erfolglos ab!“ Das scheint Dir sehr wichtig zu sein.
- „Am schwersten zu ertragen ist aber das Gefühl, einen Missstand nicht wirklich ändern zu können.“ Ist das der Dreh- und Angelpunkt für Deine Ausgangsfrage?

In Deinem Schreiben finde ich einige Wege angedeutet, die aus der Engstelle herausführen könnten:

- eine wirkliche Qualitätsauswertung und Einwertung in ein Schulprofil
- die Fortführung der Schulentwicklungsarbeit in die Mittelstufe hinein
- Es hängt von Dir ab, ob sich etwas verändern wird oder nicht.

Der letzte Satz scheint mir für die Umsetzung und das Herausfinden aus Deiner Unzufriedenheit der entscheidende zu sein. Ich kenne die Widerstände an den Schulen gut. Ich kenne die Frustration, die entsteht, wenn ein Impuls durch beharrende Kräfte ausgebremst wird. Ich weiß daher, welche Veränderungsenergie bei einzelnen Kollegen nötig ist, wenn sich etwas bewegen soll. Mit dem Unterstufenkonzept ist es Dir trotz aller Widerstände gelungen.

Liebe Brigitte,

vielen Dank für Dein aktives Zuhören und Deine Antwort! Es tut gut, verstanden zu werden und Hilfestellung zu bekommen. Zu den drei Wegen, die helfen könnten, muss ich mir noch etwas länger Gedanken machen, was die praktische Umsetzung betrifft. Zunächst ist sicherlich der letzte der „einfachste“, weil ich hier nicht abhängig bin von anderen. Zugleich ist es aber auch der schwierigste, weil es sicherlich nicht zuletzt persönliche Einstellungen und Gewohnheiten zu verändern gilt. Die ersten beiden Punkte sind schon aus dem Grunde schwierig umzusetzen, weil bereits die Erwähnung der Begriffe „Qualität“, „Schulprofil“ oder „Entwicklungsarbeit“ bei vielen Kollegen reflexartige Abwehr erzeugt.

Munter und fröhlich bin ich in das neue Jahr gestartet. Dazu haben einerseits die schnee- und skireichen Ferien in der Schweiz mit meiner Familie beigetragen, zum anderen habe ich mich noch vor Weihnachten einiger aufgetauter Punkte in Form eines Briefes an meine Kollegen „entledigt“. Auch Du hast diesen Brief bekommen, in dem neben in meinen Ferienreflexionen erwähnten Themen auch grundsätzlichere Fragestellungen zu unserem Umgang, bzw. Verständnis von Anthroposophie in der heutigen Zeit zur Sprache kamen. Inzwischen folgten (und folgen immer noch) viele Reaktionen darauf. Erstaunlich viele davon sind durchaus positiv, es gab aber auch heftige Kritik. Neben inhaltlicher

Unterstützung ist der Haupttenor aber vor allem folgender: Gut, dass Du dich getraut hast, diese Fragen zu stellen. Eigentlich doch etwas erschreckend! Es sollte doch selbstverständlich sein, dass wir unser Verhältnis zu unserer Arbeit und den ihr zugrundeliegenden „geistigen Quellen“ immer wieder einmal überprüfen.

Die offensichtliche Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit ist es, glaube ich, die mich in den letzten Emails so sezierend hat werden lassen, liebe Brigitte. Innerhalb des Kollegiums wird mir - manchmal wohl auch zu Recht - vorgeworfen, dass ich zu wenig auf das Positive schaue und zu wenig die geistigen Quellen der Waldorfpädagogik würdige, bzw. in ihnen lebe. Merkwürdigerweise erlebe ich mich aber in der direkten, unmittelbaren Zusammenarbeit mit Dir und den Kindern sehr bereichert von diesen Quellen und habe überhaupt kein Problem mit der „Würdigung“. Offensichtlich bin ich in die Rolle des kleinen „Rebellen“ geraten. Die war noch frei an unserer Schule!

Ich lege noch ein bisschen Feuer nach. Als Steiner die Schule 1919 gründete, hatte er kein Modell „Waldorfschule“ in der Tasche. Und schon gar nicht einen Lehrplan! Was machte er zuerst? Er schulte „seine“ Lehrer eine Woche lang darin, in einer völlig neuen Art den Menschen zu betrachten und inaugurierte für die damalige Zeit völlig neue Unterrichtsmethoden. Sein Ziel war, dass sich Lehrer zu Methodenkünstlern entwickeln. Dass er dabei nicht nur Erfolge hatte, zeigen seine vielen unzufriedenen Äußerungen in den Konferenzen. Er wusste auch, dass die Inhalte dem Wandel der Zeiten unterworfen waren. Dass er zur Illustration des Gemeinten dabei nicht um konkrete Unterrichtsbeispiele herum kam, ist völlig logisch. Ich kann mir aber nicht vorstellen, dass ein verbindlicher Lehrplan-Kanon sein Ziel war, so weisheitsvoll viele seiner Unterrichtsbeispiele auch waren.

Heute ist der Lehrplan 600 Seiten dick. Der größte Teil der Angaben entspringt mehr oder weniger erfolgreichen Traditionen der ersten (deutschen!) Waldorflehrergenerationen. Ich habe mir berichten lassen, dass es bis vor wenigen Jahren durchaus noch üblich war, in Brasilien oder Südafrika germanische Mythologie zu erzählen. Auch die Strukturen der ersten Waldorfschule wie Stundenplan oder Selbstverwaltung wurden vielfach spontan, oft aus der Not, der jeweiligen aktuellen Situation angepasst. Sie waren sicher nicht als Modell für alle weiteren Schulen geplant. Beides handhaben wir aber heute in vielen Fällen genau so und tun so, als ob wir „die“ Waldorfschule praktizieren würden.

Ich halte es für ein Missverständnis, wenn von uns selbst immer wieder die bloße Existenz des Epochenunterrichts, des Tintenfisches, des Nass-in-nass-Malens, der Eurythmie oder der Unmöglichkeit des Sitzenbleibens als Markenzeichen der Waldorfschulen angeführt werden. Steiners Ansatz war doch viel radikaler, sind wir hier nicht unmerklich selbst viel zu spießig, zu waldorf-materialistisch geworden?

Mein Erlebnis mit den Kindern im Unterricht ist häufig: Alles, was ich als „Stoff“ selbsttätig innerlich erlebt und durchlebt habe, hilft ihnen tatsächlich an die Welt anzuschließen. Es hilft ihnen, reale Fragen an die Welt zu stellen, Interesse zu entwickeln. Nichts, was ich mir nicht authentisch selbst erarbeitet habe, nicht mit meinem eigenen Verständnis durchdrungen habe – und seien es noch so geniale übernommene „Lehrplaninhalte“ – wird ihnen eine Hilfe sein, sich mit der Welt zu verbinden. Im Gegenteil, immer mehr Kinder zeigen mir dann in der konkreten Unterrichtssituation deutlich, dass ich sie langweile, sie belehren will. Ich denke, die heutigen Kinder haben hier ein sehr waches, spirituelleres Gespür für Authentizität. Das macht es für mich nicht leichter, aber spannender!

Liebe Brigitte, bei unserem letzten Gespräch haben wir beschlossen, diesen Dialogversuch zu veröffentlichen. Wir wollen Kollegen, Eltern und Oberstufenschüler

einladen, mit uns ins Gespräch zu treten. Ein bisschen mulmig wird mir schon, wenn ich an die möglichen Reaktionen denke. An viele Menschen, die sich in ihrer Arbeit, in ihrer manchmal an Aufopferung grenzenden Anstrengung vielleicht nicht wertgeschätzt fühlen könnten. Das ist nicht meine Absicht. Ich wünsche mir aber einen etwas realistischeren Blick in den Spiegel. Und ich hoffe natürlich, man kann auch Ermutigendes in unserem Dialog finden.

Lieber Martin,

in der Aktionsforschung, die das alltägliche Leben als Forschungsgegenstand hat, ist es die Aufgabe der kritischen Freunde, einander förderliche Fragen zu stellen. Ich hoffe auf solche Fragen aus dem Kreis der Waldorflerher und –eltern oder anderer Menschen, denen die Weiterentwicklung des pädagogischen Erfolgsunternehmens Waldorfschule am Herzen liegt. Lass uns jetzt den Schritt an die Öffentlichkeit wagen!

Liebe Brigitte,

noch eine e-mail vor der Veröffentlichung! Gestern hatte ich endlich einmal die Chance, in Deinem Unterricht zu hospitieren. Du hattest mich gebeten, in Deinem Englischunterricht einen gemeinsamen Lernprozess von einer Gruppe von Neunt- und Zwölftklässlern als Beobachter zu protokollieren.

Nach einer kurzen Begrüßung und der Vorstellung des Programms spazierten Neunt- und Zwölftklässler durch den Raum und trafen sich nach einem Gongschlag von Dir auf dem Marktplatz. In insgesamt drei Runden stellten sie sich gegenseitig vor, erzählten über ihre Familien und darüber, wie sie Englisch gelernt haben. All diese kleinen Zweiergespräche liefen auf Englisch ab. Anschließend sprachen die Neuntklässler den Zwölftklässlern ein gemeinsam erarbeitetes englisches Gedicht vor. Im dritten und längsten Teil gesellte sich jeweils ein Zwölftklässler als Lernpartner zu einem jüngeren Schüler, der ihm anhand seiner Arbeitsmappe verschiedene Themen aus dem Grammatik- und Vokabelbereich zu erläutern hatte. Diese Lerngespräche wurden „gemischtsprachlich“ durchgeführt. Nach ca. 25-minütiger Arbeitszeit konnten die Neuntklässler draußen eine kurze Pause machen, während ihnen die älteren Schüler ein kurzes schriftliches Feedback (auf Deutsch) in ihre Mappe schrieben.

Während die Zweiergrüppchen gemeinsam arbeiteten, hatte ich Gelegenheit umherzuwandern und mir einzelne Gespräche anzuhören. Es war erstaunlich, wie ernst die Schüler – sowohl die Jüngeren als auch die Älteren die Aufgabenstellung nahmen. Besonders S., ein Zwölftklässler, fiel auf. Wie er sich auf verschiedenste Art und Weise intensiv darum bemühte, dem zögernden Neuntklässler verschiedene Wege zu eröffnen, sein Können zu zeigen, bzw. seine Fragen und Schwierigkeiten zu offenbaren! Anschließend unterhielt sich S. mit mir angeregt darüber, welche Erfahrungen er gemacht hatte und verabschiedete sich mit der Erkenntnis, dass „Lehrer-Sein“ ein spannender, aber auch enorm anspruchsvoller „Job“ sei.

Ich hatte während dieser Arbeitsphase auch noch kurz Zeit, mich mit Dir zu unterhalten. Es war interessant von Dir zu hören, wie Du mit dieser Gruppe aus Neuntklässlern noch vor wenigen Wochen „am Ende des Lateins“ gewesen warst. Sogar die ersten „Verweise“ Deiner Schullaufbahn hattest Du verteilt. Nun muss man natürlich wissen, was für eine besondere Englischgruppe diese Neuntklässler sind. Sie sind sozusagen die „Gestrandeten“, böse gesagt die „Loser“ einer bisher neun Jahre andauernden Schullaufbahn, die es nicht vermocht hat, in diesen Schülern ein Selbstvertrauen in sich

selbst und ihr Können und eine Freude und Motivation am Englischlernen zu entwickeln. Und dies trifft, soweit ich die Schüler kenne, nicht nur auf den Englischunterricht zu, sondern ist flächendeckend. Es war zunächst gar nicht möglich, mit ihnen Unterricht zu machen, schildertest Du. Nicht einmal die einfachsten Formen von Lernbereitschaft, Höflichkeit im gemeinsamen Umgang, Mitnahme von Lernmaterialien, usw. waren möglich. Du hattest so damit zu kämpfen, dass Du gar nicht bemerktest, wie Du auch in das Fahrwasser der Demotivation hineingerietest und Deine Schüler eigentlich nur noch negativ angesprochen hattest. Und das geschah nun ausgerechnet Dir, die Du doch quer durch Deutschland reist, um andere Lehrer methodisch zu beraten.

Zum Glück, so erzähltest Du mir, hast Du in Angriff genommen, über Deine Erlebnisse ein reflektierendes Lehrerportfolio zu erarbeiten. Dafür hast Du Dir einen erfahrenen Pädagogen als Lernpartner, bzw. Supervisor ausgesucht. Dieser öffnete Dir die Augen dafür, dass vorwiegend negative Lehrerresonanzen natürlich an die bisherigen Schülererfahrungen anknüpften und Du somit unbewusst die Spirale nach unten verstärkt hast. Er riet Dir, nun ganz auf positive Resonanzen zu setzen, was Du offensichtlich beherzigt hast und bei Deinen Schülern nun jeden kleinen Lernfortschritt, jede kleine Verbesserung im sozialen Miteinander, usw. ausdrücklich anerkannt. Es war spürbar und mit den Händen zu greifen, wie die Schüler aufgeblüht sind, Selbstvertrauen entwickelt haben und nun tatsächlich –auf bescheidenem Niveau – lernen wollen.

Mich hat dieses Erlebnis noch den ganzen Tag beschäftigt. Zum einen natürlich, weil es mir zeigte, dass die von Dir gewählte Lernform jedem Schüler seinen individuellen Zugang zum Stoff ermöglicht. Interessanterweise formulierte genau das eine Gymnasiastin, die dem Unterricht ebenfalls beiwohnte, weil sie gerade zu Gast war. In dem Unterricht lebt eine Lernweise, die zugleich fördert und fordert. Ich erhoffe mir, dass meine jetzigen Schüler, die diese Arbeitsformen seit der 1. Klasse immer wieder erfolgreich praktizieren und gewohnt sind, dann in der Oberstufe nicht einen „Kulturschock“ erleben müssen. Davor habe ich Angst.

Nachdenklich hat mich in diesem Zusammenhang ein Weiteres gemacht: Wie kann es überhaupt an unserer Schule und vermutlich an vielen anderen überhaupt dazu kommen, dass solch eine „demotivierte“ Schülergruppe entsteht? Das durchschnittliche Sprachniveau der Schüler entsprach einer dritten oder vierten Klasse. Vor Jahren hatten wir uns entschlossen, in der Mittelstufe (Klasse 6-8) klassenübergreifende Leistungspools einzurichten, weil wir zunehmend Schwierigkeiten in den Klassen hatten, dem oberen und dem unteren Leistungsbereich gerecht zu werden. Das schien eine bestechende Idee zu sein und manche der Äußerungen Steiners wiesen ja auch in diese Richtung. Für den oberen und mittleren Leistungsbereich scheint sich dieses Vorgehen auch bewährt zu haben, aber alle Lehrer, die „lower group“ unterrichteten „mussten“, schilderten wiederholt das Problem, dass sie eigentlich ganz andere pädagogische Aufgaben zu erfüllen hatten als Englisch zu unterrichten. Konnte man sich auf diese „Sonderpädagogik“ einstellen, so kam man mit den Schülern einigermaßen zurecht. Sie lernten dabei allerdings wenig Englisch. Bestand man auf dem Englischlernen, war kein gedeihliches Zusammenarbeiten mit den Schülern zu erhoffen, man wurde ins „Feindbild“ Lehrer eingepasst.

Interessanterweise kann ich beim Großteil Deiner Neuntklässler aus eigenem Erfahrungsschatz schöpfen. Ich war nämlich in den ersten Jahren selbst ihr Englischlehrer. Damals noch ein ziemlich blutiger Anfänger „musste“ ich, um mein Deputat zu erfüllen, neben meiner früheren Klasse, mit der ich bis über beide Ohren beschäftigt war, eher widerwillig diese Klasse übernehmen. Bald hatte ich sie aber ins Herz geschlossen, denn es waren unglaublich liebenswerte und einige – im wahrsten Sinne des Wortes – äußerst originelle Kinder, mit einem charismatischen Original als Klassenlehrer im für mich unsichtbaren, aber deutlich spürbaren Hintergrund. Allerdings war es auch ein

Beispiel für nicht existierende Zusammenarbeit zwischen Lehrern. Damals dachte ich noch, wir Lehrer würden an einem Strang ziehen. Hier erfuhr ich, dass praktisch oft das Gegenteil davon geschieht. Nicht aus bösem Willen, sondern aus Unkenntnis darüber, wie völlig unterschiedliche Unterrichtsstile, -methoden und -gewohnheiten bei den Kindern zur völligen Desorientierung führen können.

Ich hatte also zwei Jahre damit zu kämpfen, die 44 Kinder – stets am Rande des eruptiven Ausbruchs – einigermaßen in den „Griff“, um dieses schreckliche Unwort von uns Lehrern einmal zu benützen, zu bekommen und tatsächlich mit ihnen Englisch zu lernen. Ich denke, trotz vieler Fehler habe ich das bei einem Großteil der Klasse einigermaßen hinbekommen. Aber schon nach wenigen Wochen war klar, dass es mir bei einigen Kindern allenfalls darum ging, sie einigermaßen „still“ zu halten. In die stark rhythmisch geprägte Arbeit - so wie ich es gelernt hatte - konnten diese Kinder – obwohl doch gerade sie die „willensbildende“ Anstrengung benötigt hätten – überhaupt nicht einsteigen. Sie fanden das Singen, Stampfen, Klatschen und Bewegen entweder lustig oder doof, sie probierten jeden erdenklichen Schabernack aus oder verweigerten sich komplett.

Nun könnte ich mit meiner heutigen Erfahrung sicherlich pädagogisch geschickter mit einer ähnlichen Situation umgehen, aber dieses Erlebnis ist ja keine persönliche Einzelsituation. Es gibt viele „Neuntklässler“ an unseren Schulen, von denen man eigentlich schon in der 1.Klasse wissen konnte, dass sie nicht nur in den Sprachen auf dem „Abstellgleis“ landen. Manche Schülerbiographien sind voraussehbar. Wir schaffen dennoch nicht die Voraussetzungen, professionell und präventiv zu agieren.

Aus lauter Not wird dann dem Kind in der Unterstufe Heileurythmie verschrieben. Warum, weiß man oft nicht genau. Es gibt ja oft kein anderes sinnvolles Angebot. Heileurythmie „kann auf jeden Fall nicht verkehrt sein“. In der Mittelstufe bekommt der Schüler - wenn die Schule es sich überhaupt leisten kann – in Rechtschreiben und Rechnen Förderunterricht. Eigentlich sind diese Schwächen jedoch nur sekundäre Probleme. In der Oberstufe werden die Schüler dann vor zu viel Kognitivem bewahrt und mittels praktischen Projekten - und sei es die alte Scheune zu entrümpeln - an das Lernen herangeführt, angeblich weil es in der Welt eher kognitiv und eher handwerklich begabte Menschen gibt. Abgesehen davon, dass nicht klar ist, ob diese Aufteilung der Arbeitswelt wirklich noch eine Zukunft in unserer Gesellschaft hat, stellt sich allerdings oft frühzeitig heraus, dass viele der „kognitiv“ Schwachen auch zwei linke Hände haben.

Gemessen an den Folgen, die diese zunehmende Zersplitterung unserer Schule in „besondere“ und „nicht besondere“ Kinder hat, stellt sich mir die Frage, ob wir unserem Anspruch, eine Gesamtschule zu sein, noch gerecht werden. Kann es der richtige Weg sein, unzählige pädagogische Sondersituationen, Fördersituationen, Maßnahmen einzurichten, um der zugegebenermaßen akuter werdenden Probleme Herr zu werden? Ganz abgesehen davon, dass wir ja niemals die finanziellen Mittel bekommen, all das Wünschenswerte auch nur annähernd einzurichten. Wäre es da nicht wirksamer, unseren Unterricht – mit der ganzen Klasse – so zu gestalten, wie Du es mit Deinen Neuntklässlern versuchst? Gemeinschaftlich und individualisiert, kollektiv und binnendifferenziert, aber immer selbstverantwortlich an den Bedürfnissen der Schüler entlang?

Lieber Martin,

danke, dass Du an dieser Stunde teilgenommen hast! Die Schüler erleben regelmäßig in ihrer letzten Englischstunde vor den Ferien in solchen Präsentationen, dass es der ganzen Schulgemeinschaft ein Anliegen ist, dass sie etwas lernen. Mal sind Schüler unsere Gäste, mal Eltern, Lehrer oder Praktikanten. Ich schließe an meine Aussage zu Beginn

dieses Dialogs an, dass Lernen in Kommunikation geschieht. Ich richte im Unterricht dialogische Situationen ein. Das verändert das Lernklima wahrnehmbar. Für mich drückte es die Gymnasiastin, die Du erwähnt hast, wunderbar aus. Sie sagte: „In unserer Schule findet Lernen vom Lehrer aus statt und er steht immer vor der Tafel und spricht über uns hin. Hier findet Lernen ins Gesicht statt.“

Für mein Lehrerlernen ist Kommunikation lebensnotwendig. Vier Augen sehen mehr als zwei. Deshalb danke ich Dir, dass Du gekommen bist und mir den Spiegel hingehalten hast!

Jetzt bin ich bereit, unseren Dialog Herrn Maurer von der „Erziehungskunst“ zu senden. Mal sehen, ob er unsere Kollegen, Eltern und andere Interessierte mit uns ins Gespräch bringen kann?!