

IM GESPRÄCH

Oberstufenreformen und ihre Probleme

Am 30. Oktober 1998 fand in Stuttgart auf Einladung der Pädagogischen Forschungsstelle ein zweites Kolloquium für Oberstufenfragen statt. Ein erstes Kolloquium im Vorjahr, auf dem eine Reihe von Oberstufenmodellen vorgestellt wurde, fand starke Resonanz, auch durch ein daraus hervorgegangenes Themenheft der »Erziehungskunst« über *Oberstufe und Arbeitswelt* (Juli/August 1998). So erschienen beim zweiten Treffen rund 80 Teilnehmer aus 52 Waldorfschulen.

Da im Vorjahr bereits zahlreiche Initiativen zu Wort gekommen waren, beschränkte sich das Treffen diesmal auf fünf Referate, jeweils mit anschließendem Gespräch. Im folgenden sollen nur die wichtigsten Fragestellungen und Ansätze skizziert werden.

Integration beruflicher Bildung

Matthias Riepe berichtete aus der Schule *Witten II (Witten-Annen)* über das Konzept einer Integration beruflicher Bildung in der Oberstufe und insbesondere über die Schwierigkeiten, die bei der Verwirklichung dieses Konzepts aufgetreten sind. Der Grundgedanke: Die ganze Schule – nicht nur die Oberstufe – soll eine »Schule des praktischen Lernens« sein. Bereits in der Unterstufe sollen neben der »logozentrischen« Belehrung offene Situationen geschaffen werden; in der 4. Klasse beginnt schon das Werken. In der Mittelstufe verlagert sich auch in den klassischen »Lernfächern« der Akzent auf eine »Belehrung durch das Material«, an dem die Schüler möglichst selbständig arbeiten sollen.¹ Auch durch Projektwochen und alterstübergreifenden Unterricht soll die Motivation

der Schüler gestärkt werden, so daß sie in der Oberstufe Verantwortung übernehmen können. Dazu gehört, daß sie in der 10. Klasse selber über ihren weiteren Bildungsweg entscheiden: In Klasse 11 bis 13 werden diejenigen Schüler, welche das wollen, beruflich ausgebildet, und zwar in umliegenden Fabriken und Firmen; daneben haben sie in ihrer Schule allgemeinbildenden und Berufsschulunterricht. Es ergab sich notgedrungen eine Beschränkung auf zwei Felder: Metallarbeit und Ausbildung zum Bürokaufmann (bzw. -frau). Die anderen Schüler bereiten sich in Klasse 11 bis 13 auf das Abitur vor.

Ursprünglich war die Einbeziehung beruflicher Bildung für *alle* Schüler gedacht, was sich aber nicht verwirklichen ließ. Die Mehrzahl der Schüler entscheidet sich für das Abitur; um die Berufsbildung trotzdem realisieren zu können, hofft man auf Quereinsteiger aus anderen Schulen. Schwierig waren schon vorher die Verhandlungen mit den Behörden, die eine frühzeitige Fixierung des Lehrplans verlangten, und besonders mit den Handwerkskammern, die sich als scharfe Gegner von Neueinrichtungen in der Berufsbildung erwiesen. Enttäuschend gering war dann das Interesse der Unternehmen, die um Ausbildungsplätze gebeten wurden; daher die genannte Beschränkung auf zwei Ausbildungsbereiche. Ein großes Problem war die Gewinnung von Oberstufenlehrern, die sich hinter das schon bei der Schulgründung ausgearbeitete

1 Ein Beispiel dafür hat Roland Schröter-Liederwald, Klassenlehrer an der Schule Witten-Annen, unter dem Titel »Erdkunde einmal anders« in »Erziehungskunst«, Heft 11/1998, S. 1219 ff. dargestellt.

te Konzept stellen mußten – was ihnen nicht nur Mehrarbeit, sondern auch Flexibilität abverlangt; denn es sind in das Konzept bewußt »Instabilitäten und Krisen« eingebaut, an denen die Schüler lernen sollen, sich auf die Wechselfälle des heutigen Berufslebens initiativ und verantwortungsfreudig einzustellen (»Wechselkompetenz«). –

Für die Offenheit, mit der die Probleme dargestellt wurden, waren die Teilnehmer des Kolloquiums dankbar, müssen sie doch, falls sie selber neue Wege beschreiten wollen, mit ähnlichen Schwierigkeiten rechnen.

Werkunterricht und allgemeinbildender Unterricht

Von neueren Entwicklungen in der *Hiberniaschule*² berichteten *Tankred Trautmann* und *Reinhard Wittenfeld*.

Im Kollegium der Hiberniaschule ergaben sich hinsichtlich Leistungsanforderungen und Führungsstil Spannungen und fruchtbare Prozesse aus der Zusammenarbeit der »allgemeinbildenden« Oberstufenlehrer mit den Leitern der berufsbildenden Werkstätten, die ja in der Hiberniaschule integriert sind und von allen Schülern – auch den späteren Abiturienten – durchlaufen werden.

Ein Werkstück, das für den Gebrauch in der Außenwelt bestimmt ist (so in der Berufsbildung der Hiberniaschule), verlangt unerbittlich eine nahezu hundertprozentige Perfektion der Ausführung; wird ein einziger Fehler gemacht, so ist die ganze Arbeit unbrauchbar. An der Unerbittlichkeit des Materials entsteht ein »Schulungsweg«: Die Arbeit selbst fordert Werktreue, Wahrhaftigkeit. Dies bedingt auch eine starke Autorität des Werklehrers. Er steht als Könner über den Schülern; es ergibt sich eine Hierarchie der Fähigkeiten.

Im allgemeinbildenden Unterricht kann

man auch noch mit einer mittleren Leistung bestehen. Daraus ergeben sich flexiblere Entwicklungsbedingungen für die Schüler. Im reflektierenden Unterrichtsgespräch können die Schüler zu Partnern des Lehrers werden. Das prägt auch die kollegiale Haltung der Lehrer, denn gegenüber der Idee gibt es nur Gleiche. So treffen sich im Kollegium solche, die von der Idee ausgehen, mit anderen, die von der Praxis her kommen; selten vereinigt ein Mensch beides in sich.

Als vor zehn Jahren die behördlichen Genehmigungen für die Hiberniaschule mit ihrer eigenständigen Prüfungsordnung ausliefen, stellte sich dem Kollegium die Frage: *Müssen* wir die Schüler *selber* ausbilden, oder wollen wir es nach außen verlagern? Wollen wir überhaupt weiterhin eine rigide Werkstattausbildung? Ist es pädagogisch sinnvoll, wenn die Schüler – wie früher – für die Außenwelt produzieren und deren Anforderungen erfüllen müssen? – Tatsächlich waren in der Praxis manche Aufweichungen dieses Prinzips aufgetreten.

Das Kollegium rang sich dazu durch, die Werkstätten in der Schule zu behalten und die Schüler weiterhin für die Außenwelt produzieren zu lassen. Die Perfektion ist auch zu erreichen, indem man die Fehler findet und korrigiert. Auch wurde das Verhältnis zu den Abnehmern überdacht: Man wollte künftig mit Betrieben außerhalb der Schule zusammenarbeiten, ihnen zuarbeiten, auch die Schüler hinausschicken und Wahrnehmungen machen lassen. Und es wurden manche Produktionen im Sinne des Marktes umgestellt (z. B. die Schneiderei von der Kinderkleidung auf Moden oder Übergrößen). Auch gehen die Schüler des sozialpädagogischen Zweiges nicht mehr nur in Kindergärten, sondern auch in andere Einrichtungen mit Kindern. –

Im anschließenden Gespräch wurde u. a. nach möglicher Differenzierung in der Oberstufe gefragt. Wittenfeld: »Differenzierung aus Leistungsgründen findet in der

2 Zum ursprünglichen Konzept vgl. Klaus Finzelmann in »Erziehungskunst« 7/8 1998.

Hiberniaschule nicht statt.« Bei den Fremdsprachen könnte allerdings eine Aufgliederung in Leistungsgruppen sinnvoll sein. – Trautmann brachte nochmals den Sinn der Verbindung von Allgemeinbildung mit Berufsbildung auf den Punkt: Die Schüler müssen die Synthese der Idee mit der Lebenswirklichkeit finden, und das vollzieht sich in der praktischen Arbeit.

Schüler als Unternehmer

Rüdiger Iwan berichtete von Schulprojekten der *Schwäbisch Haller Oberstufe*. Ein ehemaliger Schüler sagte einmal: In der Waldorfschule habe ich gelernt, mich für die Dinge zu interessieren, habe aber zu wenig Handlungsimpulse erhalten. Andere Schüler stellten fest: Woche für Woche der gleiche Stundenplan – das erzieht zur Arbeitnehmer-Mentalität; die Hauptsache ist pünktlich schließen.

Um dem abzuweichen, hat Rüdiger Iwan mit Oberstufenklassen mehrere »handlungsorientierte« Projekte durchgeführt, von denen eines bereits in der »Erziehungskunst« geschildert wurde.³ Da gründen Schüler ein Unternehmen und erkunden in der Geschäfts- und Bankenwelt die Bedingungen. Da feiert man als Chef mit der Belegschaft das Jubiläum einer Firma, die auf den Konkurs zusteuert. Oder die Schüler werden »zur Bewerbung« in Unternehmen geschickt – dies als Auftakt zu einer Tagung »Schule im Dialog mit der Arbeitswelt«, die die Schüler mit Unternehmern aus der Elternschaft zusammenbrachte und in einem Betrieb bei laufenden Maschinen durchgeführt wurde.⁴ Angelaufen ist ein Projekt zur biologischen Hühnerhaltung: Es soll eine eigene Hühnerrasse gezüchtet werden, und die Schüler müssen alles planen und in die

Hand nehmen, von der Auswahl der Hühner über den Stallbau bis zum Geschäftlichen, der Vermarktung. Wichtig ist, daß jedem Schüler eine Aufgabe gestellt wird, die er bewältigen kann. Weitere Projekte müssen im Blick auf die künftige Berufswelt konzipiert werden.

Praktischer Zweig auf dem Prüfstand

Die *Schule am Kräherwald in Stuttgart*, jetzt 50 Jahre alt, ist – wie *Matthias von Raddecki* berichtete – im Umbruch begriffen. Sie war die erste Waldorfschule, in der die Oberstufe in einen praktischen und einen »theoretischen« Zweig gegliedert wurde. Die Idee war: Wie können wir denjenigen jungen Menschen, welche nicht zur Abstraktion neigen, die Möglichkeit geben, in der praktischen Arbeit das Lernen zu lernen und sich zu entfalten? Es gab früher den Versuch, eine Lehre bis zum Gesellenbrief einzurichten, aber das scheiterte und wurde auch später nicht nochmals angepackt.

Während es im praktischen Zweig ursprünglich nur Schüler gab, denen man die zweite Fremdsprache ersparen wollte, wurde dieser Zweig 1989 auch für »Zweigsprachler« geöffnet, um die Plätze zu füllen.

In späteren Jahren wurde beobachtet, daß die Schüler viel mehr individuelle Zuwendung und Förderung brauchen, und um den persönlichen Anlagen und Interessen Rechnung zu tragen, wurde der »theoretische« Zweig differenziert in einen naturwissenschaftlichen und einen geisteswissenschaftlichen Zug, in welchem letzteren der Akzent auf den Fächern Deutsch und Kunstgeschichte liegt. Es werden in diesen Zügen vermehrt Projekte und Exkursionen veranstaltet. Auch wird Wert auf Erziehung zum selbständigen Arbeiten gelegt.

Im anschließenden Gespräch wurde der praktische Zweig problematisiert. Hier werde die praktische Arbeit zur Therapie degradiert, und die Schüler dieses Zweiges müßten sich minderwertig fühlen – was

3 Rüdiger Iwan: Unternehmensgründung – ein handlungsorientiertes Unterrichtsprojekt, »Erziehungskunst« 9/1997, S. 910 ff.

4 R. Iwan: Schule im Dialog mit der Arbeitswelt, »Erziehungskunst« 12/1997, S. 1246 ff.

nicht bestritten wurde. Produzieren für die Außenwelt und eine abgeschlossene Berufsausbildung könnten das Selbstbewußtsein der Schüler heben, aber dazu ist es (noch) nicht gekommen.

Berufsbildung für behinderte Schüler

Im letzten Referat schilderte *Hans-Jürgen Klühspies* den (eigenständigen) *Michael Bauer Werkhof* (Stuttgart), wo Schüler vor allem aus dem Förderzug der Michael Bauer Schule eine Gelegenheit zur Berufsausbildung mit spezifischem Abschluß erhalten. Die Jugendlichen kommen mit verschiedensten Behinderungen, z. B. nach Gehirntumoren; des weiteren: Epileptiker, organisch geschädigte Schüler, Asthmatiker, Depressive; 40 Prozent sind Heimkinder, viele auch adoptiert. Betriebliche Lehre, Berufsschulunterricht und allgemeinbildender

Unterricht (letzterer als »Hauptunterricht« in Epochen) sind unter einem Dach vereinigt. Die Hauptaufgabe wird im Werkhof darin gesehen, Jugendlichen Gelegenheit zu geben, sich ein paar Jahre lang in vertrauter Atmosphäre zu entwickeln und zu stabilisieren. Über das Konzept und die Arbeit im einzelnen wird der Werkhof selber in der »Erziehungskunst« berichten.

Ein ursprünglich für das Kolloquium vorgesehenes Thema wurde nur gestreift und müßte weiter bearbeitet werden: die Differenzierungsproblematik. Erfahrungen in der Hiberniaschule wie in Kassel stellen die Unterscheidung zwischen theoretisch und praktisch begabten Schülern in Frage; meist seien die gleichen Schüler auf beiden Feldern leistungsfähiger oder schwächer. Und *alle* Schüler könnten für ihre Entwicklung von praktischer Arbeit Wesentliches gewinnen.

Klaus Schickert

Offener Unterricht aus Eltern- und Lehrersicht

Bereits während der Kindergartenzeit meiner beiden Töchter begleitete mich eine unstillbare Neugierde. Bei der Auseinandersetzung mit der für mich neuen Waldorfpädagogik begab ich mich nicht nur auf einen gedanklichen Erkenntnisweg, sondern lernte auch wieder über ganz praktische Dinge zu staunen. Wenn ich es mir auch zur Regel gemacht hatte, die Kinder keinesfalls auszufragen, so erfuhr ich doch hin und wieder etwas aus dem Kindergartenalltag. Da war vom Morgenkreis die Rede oder auch von den Erlebnissen beim gemeinsamen Spaziergang. Völlig erstaunt hörte ich die Berichte darüber, wie schön das Aufräumen sei und wie »öde« unser Essen zu Hause im Vergleich mit dem gemeinsamen im Kindergarten. Ganz zu schweigen von den unbekanntem Wesen, mit denen ich auf einmal in meinem Haushalt leben mußte: Da

wurden plötzlich Brote für die hungrigen Zwerge geschmiert oder bei jeder Gelegenheit sämtliche Schutzengel herbeigerufen.

Obwohl nicht gerade mit einer geringen Phantasie ausgestattet, fiel es mir doch schwer, mich in all die vielen kleinen Situationen des Alltages meiner Kinder hineinzuversetzen. Was mir jedoch am meisten zu schaffen machte: Kein noch so gut gestalteter Elternabend konnte meiner Neugierde Abhilfe verschaffen. Brav rutschte ich wie all die anderen Eltern auf den kleinen Stühlchen herum. Brav lernte ich auch die Kreisspiele und Lieder der Kindergartenkinder kennen. Manchem Mit-Elternteil begegnete ich erst richtig durch den herumgehenden Plumpsack. Aber die Schlußfolgerung von zwanzig durchaus fröhlich herumhüpfenden Erwachsenen auf die Kindergartenerelebnisse meiner Kinder – nein, die wollte

mir absolut nicht gelingen. – Nun gut, dachte ich mir, wenn sie erst einmal in der Schule sind, wird alles anders. Dann fängt das ernsthafte Lernen an und du wirst den Unterricht sicherlich gut nachvollziehen können. Doch wieder einmal ließ mich mein einst mühsam erworbenes Staatsschulwissen schmachvoll im Stich. Erst mit Hilfe der Klassenlehrerin meiner älteren Tochter erschloß sich mir langsam der Sinn vom »Rhythmischen Teil«, dem »Arbeitsteil« und dem »Erzählteil«. Wieder einmal stampfte ich mit vielen Eltern klatschend durch den Klassenraum, zeichnete schwierigste Formen und lernte Betonen in der Sprachgestaltung. Doch so sehr mich diese Übungen auch überzeugten, es wollte mir nicht so recht gelingen, mein Kind in den jeweiligen Rollen zu sehen. Und nicht nur bei meinem Kind versagte meine Phantasie. Wie dies alles gar mit über dreißig Schülern funktionieren sollte, konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen.

Problemgeladene Elternabende

Schwierig wurde auch mit der Zeit mein Part zu Hause. Eher widerwillig fütterte mich meine Tochter mit kleinen Informationen über Dinge, die sie nicht so gut fand. Beispielsweise: »Es ist so laut in der Klasse«, oder: »Alle laufen rum, wie sie wollen.« Es kam, wie es kommen mußte: Nachdem auch einigen anderen Eltern diese Informationen geliefert wurden, folgten die typischen problembeladenen Elternabende nach dem Motto: »Was stimmt in dieser Klasse nicht?« Was nicht stimmte, war jedoch kein Problem der Klasse: Es gelang viel eher uns Eltern nicht, das Bild, das die Lehrerin uns zeichnete, mit dem Bild, das wir von unseren Kindern hatten, und unsere Erfahrungen unter einen Hut zu bekommen. »Der Unterricht läuft sehr harmonisch«, konnte die Klassenlehrerin beispielsweise berichten. Oder: »Auch dieses Kind mit seinen speziellen Problemen trägt

sehr wohl positiv zu der Klassengemeinschaft bei.« Konnte das stimmen? Machte sie sich vielleicht etwas vor? Ihrer Ruhe und Gelassenheit ist es zu verdanken, daß die Zeit die Lösung dieser Fragen brachte. Die Klasse wuchs tatsächlich zu einer sehr harmonischen Gemeinschaft heran und löste ihre Probleme meist alleine.

Divergierende Bilder

Nun bereits etwas erfahrener, schulte ich nochmals ein Kind ein. Doch siehe da, ein neuer Lehrer erwartete mich, der trotz vieler einheitlicher Ansätze eine ganz neue Sprache pflegte und vor allem neue Rhythmen einführte. Wiederum wurde es eine der Hauptaufgaben der Elternabende, eine gemeinsame Sprache zu finden. Doch konnte ich mir wirklich vorstellen, was der Lehrer da von den Kindern erzählte? Sah ich wirklich all die blonden, braunen und schwarzen Köpfe über ihre Hefte gebeugt das tun, was er sagte? Nein, immer noch erschien es mir extrem schwer nachvollziehbar, was in so einer Klasse lebte. Doch schon innerhalb des ersten Jahres geschah etwas, was eine Lösung für all meine Probleme sein konnte. Die gesamte Klassenelternschaft wurde dazu eingeladen, einen völlig normalen Hauptunterricht mitzuerleben. Was die neuen Eltern eher für normal hielten, sorgte bei den »alten« für großes Raunen. Konnte das gutgehen? Ohne Aufführung oder gemeinsames Tun einfach so eine alltägliche Klassensituation beobachten? Ob die Kinder das wohl mitmachen? Sie machten, und es wurde zu einem Schlüsselereignis für alle anwesenden Eltern. Nach weniger als 20 Minuten schienen die Kinder tatsächlich vergessen zu haben, daß hinten in ihrem Klassenzimmer an die vierzig neugierige Eltern dicht gedrängt hinter den Schulbänken saßen. Mit rasender Schnelligkeit füllten sich all die Bilder in mir, die meine Phantasie nie hatte ausmalen können.

Das begeisterte Stampfen bei den rhyth-

mischen Übungen, das verbissene Ringen um die Zahlenwelt, das hingebungsvolle Lauschen beim Erzählteil.

Verständnisweckende Einblicke

Aber auch die Details machten den Wert der Sache aus. Mit großem Erstaunen beobachtete ich meine Tochter. Wunderschön, wie sie mitmachte, als es um das Verteilen der Rollen im Klassenspiel ging. Faszinierend aber auch, wie mein wohlherzogenes Kind sich mit dem Oberkörper auf den Schultisch fläzte und überhaupt nicht daran dachte, ihre bequeme Stellung während des Rechnens aufzugeben. Und dann das große Stauen bei den ersten kleinen Aufgaben der Grundrechenarten: Nicht mehr unsere mühsam ausgesägten Rechenholzklötzchen hatte mein Töchterchen dabei. Nein, Murmeln waren es, die da aus dem Rechensäckchen kullerten und lustig im ganzen Klassenzimmer herumsprangen. Nie werde ich die Kraft und Konzentration des Klassenlehrers vergessen, mit der er trotz dieser – für ihn alltäglichen – Widrigkeiten seinen Unterricht gestaltete. Nie werde ich vergessen, welche Liebe aus jeder seiner Gesten sprach, mit denen er vermittelte, lobte, aber auch mal tadelte. Und vor allem werde ich nie die Ehrfurcht auf den Gesichtern der Kinder vergessen, mit der sie ihren Lehrer betrachteten.

Die Bilder aus den vielen Büchern über Waldorfpädagogik waren endlich mit Leben gefüllt. Viele meiner Fragen hatten sich völlig von selbst beantwortet. Bei den Elternabenden wußten alle, von was der Lehrer sprach, wenn er kleine Episoden aus dem Unterricht erzählte. Nicht nur die schönen kleinen Geschichten hörten wir nun gerne. Auch mit den Problemen, die er uns schilderte, konnten wir fortan besser umgehen. Wir hatten die Andersartigkeit der Unterrichtssituation sehen können und die entsprechenden Rollen unserer Kinder kennengelernt. Es war ein Geschenk, das

dieser Lehrer uns machte und ein sehr mutiges dazu. Zurückgeben können wir ihm nur noch unser Vertrauen und einen möglichst großen Schutzraum im Kreise »seiner« Kinder. *Barbara Scholze, Schülermutter*

Ein ganz normaler Hauptunterricht

Nur zu gut kann ich mich an die Einschulung meines ersten Kindes erinnern. Nach intensiver Beschäftigung mit dem Thema Schule hatten wir uns für die Waldorfschule entschieden. Unser Sohn war nach seinem bedeutsamen Gang durch die versammelte Schulgemeinschaft auf der Bühne angelangt, wir hatten den Anfang eines Märchens anhören dürfen, und dann zog die kleine Gesellschaft in das Klassenzimmer. Die Eltern und Verwandten blieben im Foyer zurück. Die Lehrerin war mit ihren 39 Kindern alleine.

Die Erinnerungen an meinen ersten Schultag standen wieder lebendig vor meinem inneren Auge: Wie verloren kam ich mir damals vor.

Aus diesem Grund beobachtete ich meinen Sohn jetzt sehr genau. Ohne direkt nachzufragen, konnte ich an seinem Feuereifer, mit dem er jeden Morgen zu seiner Lehrerin ging, erkennen, daß wir die richtige pädagogische Wahl getroffen hatten. Er mußte nicht auch solche negativen Schulerfahrungen machen.

Kurz vor Weihnachten wurden wir Eltern zu einer Unterrichtsprobe von etwa 45 Minuten eingeladen. Diese setzte sich zusammen aus Elementen des sogenannten »Rhythmischen Teils« und des Sprachunterrichtes, der ebenfalls von der Klassenlehrerin erteilt wurde. Die harmonische Stimmung, das freudige, eifrige Tun, mit dem die Kinder stolz ihr Können demonstrieren, begeisterte nicht nur mich. Fortan fehlte ich auf keinem Elternabend. Ich gründete gemeinsam mit der Lehrerin einen Gesprächskreis, arbeitete in der Eltern-Lehrer-Konferenz mit und lernte bei den Bundesel-

ternratstagungen verschiedene andere Waldorfschulen kennen. Während mein Sohn die 5. Klasse besuchte, fand ich mich auf dem Stuttgarter Lehrerseminar wieder.

Ich staunte, als dort mein Dozent, Walter Riethmüller, ein noch radikaleres Konzept für den Einblick der Eltern in den Hauptunterricht vorstellte. Zweimal im Jahr sollte das Klassenzimmer an einem Samstag für alle Eltern geöffnet werden, damit sie einen »normalen« Morgenunterricht erleben könnten. Als Vater mittlerweile zweier Kinder an der Waldorfschule freute ich mich über eine solche Idee – würde ich aber als Lehrer sie auch umsetzen können? Erste Zweifel an diesem kühnen Konzept schlichen sich ein. Als ich jedoch aus meinem privaten Umfeld erfuhr, wie gut ein solcher Samstag an der Schule »Umlandshöhe« gelaufen war, entschloß ich mich: »Das machst du auch.«

Die Kinder machen mit

Meine erste Arbeit als Klassenlehrer führte mich zu 36 Erstkläßlern in die Rhön. Die Anfangszeit dort rang mir viele Kräfte ab. Erst im Februar traute ich mich, alle Eltern an einem normal unterrichtsfreien Samstag zu einem offenen Unterricht in die Schule einzuladen. Die Bänke im Klassenzimmer wurden weit nach vorne gerückt, so daß hinten etwa fünfzig Erwachsene eng zusammengepackt sitzen konnten. Das war schon sehr beeindruckend: Fast hundert Menschen in unserem Klassenzimmer.

Es war der letzte Tag einer vierwöchigen Formenzeichenepoche. Die Kinder konnten die Gedichte des »Rhythmischen Teiles« schon perfekt. Trotz der vielen Anwesenden verzichteten wir nicht auf den Morgenkreis: Die Schüler reichten sich alle die Hand und bildeten so einen Kreis um alle Schulbänke. Erstaunt stellte ich den großen Willen der Kinder fest, trotz der Anwesenheit so vieler Erwachsener den Schulunterricht zu einem Erfolg werden zu lassen. Disziplinschwie-

rigkeiten gab es keine. Nach dem Unterricht stellten wir die Bänke wieder zusammen und ließen den Vormittag mit einem gemeinsamen Vesper ausklingen.

Anders als ich es bei meinem Sohn erlebt hatte, konnte ich den Eltern einen ganz normalen Morgenunterricht von 105 Minuten, wie er den Kindern vertraut war, zeigen. Vielen Eltern war sein Ablauf mit den verschiedenen Elementen zumindest teilweise bekannt. Aber es gab auch welche, die von unserem allmorgendlichen Tun gar keine Ahnung hatten. Auf die Frage, wie es denn in der Schule sei, bekamen diese Eltern immer nur die Standardantworten »gut« oder »schön«.

Nun brauchte ich an den Elternabenden nicht mehr viel Zeit darauf zu verwenden, die einzelnen Elemente des Unterrichts vorzustellen. Die Eltern hatten selber erlebt, was es heißt, wenn ein Kind viel zu spät in die Schule kommt, was es heißt, wenn beim gemeinsamen Flöten eine Flöte fehlt. Alle hatten miterlebt, daß bei verschiedenen Tätigkeiten im Unterricht von mir völlige Ruhe verlangt wird oder daß wir jeden Morgen mit dem Morgenspruch beginnen und mit einem Dankgebet für unser Brot beenden. Manche Eltern waren beeindruckt von der tiefen Ernsthaftigkeit, mit der die Kinder ihren Zeugnispruch vortrugen, und pflegten diese Tradition fortan auch zu Hause. Andere bemerkten, daß vor dem neuen Teil eines Märchens immer erst die Erzählung vom vorherigen Tag wiederholt wurde. Auch daheim wurde fortan in vielen Familien das Nacherzählen zur Selbstverständlichkeit, so daß dadurch für manche auch das Schweigen in der Klasse gelöst wurde.

Eltern erleben Unterricht

Ich erlebte den »offenen Unterricht« als eine große Erleichterung in meiner Arbeit mit den Eltern und den Kindern. Vieles war aus der eigenen Anschauung heraus den Eltern

bei den folgenden Elternabenden viel schneller klar. Vor allem die Kinder fühlten sich mit ihren Erzählungen aus dem Unterricht viel besser zu Hause verstanden.

Das Öffnen des Klassenzimmers führte bei den Eltern zu einem tieferen Verstehen aus der eigenen Anschauung heraus. Viele möchten heute unsere Pädagogik wirklich erleben. Sie vertrauen nicht mehr nur einer

überzeugenden Darstellung. Und das ist verständlich in Anbetracht der vielen Desinformationen und Gerüchte, die über die Waldorfpädagogik die Runde machen.

Ein vom Lehrer an die Eltern gegebener Vertrauensvorschuß trägt viele Früchte bei der notwendigen Elternmitarbeit im Laufe der Schulzeit und schafft ein gutes Klima des Vertrauens an den Elternabenden.

Olaf Klüver, Lehrer

Keine Praktika für Seminaristen?

Ich bin derzeit Studentin in der zweijährigen Ausbildung zur Klassenlehrerin an Waldorfschulen mit Nebenfach Englisch am Mannheimer Seminar.

Um während der Ausbildung praktische Kenntnisse und Erfahrungen zu sammeln, sollen pro Studienjahr zwei mindestens dreiwöchige Praktika an einer Waldorfschule absolviert werden. Alles schön und gut; leider gibt es hierbei einige Probleme.

Auf heißen Kohlen

Wenn man an einer Waldorfschule anfragt, ob man dort sein Praktikum machen kann, bekommt man entweder erst nach einer sehr langen Zeit (fünf Wochen) eine Antwort – oder gar keine. Da meine Ausbildungsstätte frühzeitig Bescheid wissen möchte, wer einen Praktikumsplatz hat, sitzt man auf »heißen Kohlen«. Auch ein zweites »Erinnerungsschreiben« beschleunigt nicht die Antwort. Bei einem Anruf wird man getröstet: »Sie bekommen schon noch Antwort von uns.«

Zuwenig Bereitschaft

Leider erklären sich viel zu wenig Klassenlehrer bereit, einen Praktikanten zu nehmen. Ich bekomme zur Zeit eine Absage nach der anderen. Auch wenn man bei den Klassenlehrern persönlich anfragt, ob man bei ihnen ein Praktikum machen kann, be-

kommt man lediglich die Auskunft zu hören: »Nein, das ist nicht möglich; tschüß«, und der Telefonhörer wird aufgehängt.

Wenn man aber keine Möglichkeit hat, Einblicke in den Unterricht einer Unterstufe zu bekommen, wie soll man dann Erfahrungen mit den »Kleinen« machen? Bei einer Bewerbung kriegt man dann noch so freundlich gesagt: »Sie haben ja nicht einmal ein Praktikum in der Unterstufe gemacht; glauben sie denn, daß sie mit den jungen Schülern umgehen können?«

Waldorfschulen nicht verpflichtet?

Als ich noch in der Ausbildung zur Hauswirtschafterin war, fragte ich an einer Waldorfschule an, ob es möglich ist, ein Praktikum zu machen, um einen Einblick zu bekommen, ob mir dieser Beruf zusagt und eine Umschulung sich lohnt. Als Antwort bekam ich: »Es tut uns sehr leid, aber wir sind verpflichtet, Studenten der Waldorfpädagogik für ein Praktikum zu nehmen. Da können wir andere Interessenten leider nicht berücksichtigen.« Ich habe diese Antwort akzeptiert. Leider bekomme ich nun als Studentin der Waldorfpädagogik auch keinen Praktikumsplatz! Ich habe an derselben Schule angefragt von damals – und wieder eine Absage erhalten. Sind die Waldorfschulen nicht mehr verpflichtet, Studenten ein Praktikum zu ermöglichen? *Sonja Gaik*