

Thomas Stöckli (Hrsg.)

Das Kind im Zentrum



Im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der
Rudolf Steiner Schulen in der
Schweiz & Liechtenstein

Das Kind im Zentrum

Kinderbesprechungen und der Einbezug der Eltern
Gespräche mit Kindern und Jugendlichen

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Diese Publikation wurde im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft
der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein
erstellt

Copyright 2009 Institut für Praxisforschung, Solothurn (CH)

Herausgeber: Institut für Praxisforschung

Redaktion: Thomas Stöckli, Jonas Bahr

Umschlaggestaltung: 8D-Group M. J. Stöckli, Solothurn (CH)

Die Publikation „Das Kind im Zentrum“ beinhaltet Beiträge von:

Daniel Aeschlimann

Barbara Brügger

Sven Colijn

Beat Frei

Ursula Locher

Beatrice Maulaz

Franziska Spalinger

Thomas Stöckli

Christoph Wiechert

Die Redaktion bedankt sich ganz herzlich bei den Autoren für deren wertvolle Mitarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Überblick über verschiedene Ansätze der Kinderbesprechung	7
2.1	Die Entstehung der Kinderbesprechungen.....	7
2.2	Kinderbetrachtung in der Konferenz (<i>Christof Wiechert</i>)	8
2.3	Der „schützende Kreis“ nach Henning Köhler	14
2.4	Methode der Kinderbesprechungen (<i>Thomas Stöckli</i>).....	16
2.5	Vergleich der verschiedenen Methoden der Kinderbesprechungen	18
3	Von der Kinderbeobachtung zur Kinderbesprechung (<i>Franziska Spalinger</i>)	20
4	Kinderbesprechungen (<i>Barbara Brügger</i>).....	24
5	Schülerbesprechungen an einer Integrierten Mittelschule (<i>Daniel Aeschlimann</i>)	29
6	Wie Kinderbesprechungen, an denen Eltern und Lehrer teilnehmen, die Erziehung des Kindes beeinflussen können (<i>Beat Frei</i>).....	33
6.1	Bedeutung der Einbindung der Eltern für die Wirksamkeit der Kinderbesprechungen.....	33
6.2	Bedeutung der Einbindung der Eltern bei Kinderbesprechungen für die Eltern-Lehrer-Beziehung	33
6.3	Kinderbesprechung mit Teilnahme der Eltern – drei Beispiele	35
6.3.1	Die erste Kinderbesprechung	35
6.3.2	Die zweite Kinderbesprechung.....	36
6.3.3	Die dritte Kinderbesprechung.....	36
6.3.4	Rückblick auf die Gespräche.....	37
7	Die Standortgespräche – eine zweckgebundene Form der Schülerbesprechungen (<i>Ursula Locher</i>).....	39
7.1	Voraussetzungen an unserer Schule.....	39
7.2	Erfahrungen einer Kollegin mit Standortgesprächen	39
7.3	Analyse der Stärken und Schwächen der Standortgespräche	41
8	Der Stellenwert von Standortgesprächen (<i>Sven Colijn</i>)	42
8.1	Überblick.....	42
8.2	Durchführung von Standortgesprächen	42
8.3	Anwendung von Standortgesprächen.....	43
8.3.1	Die Hilfeplanung	43
8.3.2	Der lösungsorientierte Ansatz	44
8.4	Das Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Arzt	45
8.5	Die Gesprächsführung.....	45
8.6	Abschließende Bemerkung	46
9	Gespräche mit Kindern und Jugendlichen (<i>Thomas Stöckli</i>).....	48

10	Anregung zu einer altersgemäßen Selbsteinschätzung von Jugendlichen durch persönliche Gespräche (<i>Ursula Locher</i>).....	51
10.1	Schülerbeispiel zum individuelle Aufgabenprojekt.....	51
10.2	Rückblick in Oberstufenkonferenz	53
10.3	Abschlussgespräch mit Clemens.....	53
11	Die Methode der Kreisgespräche (<i>Beatrice Maulaz</i>)	55
11.1	Kreisgespräch mit Ball.....	55
11.2	Zusammenfassung verschiedener Kurzinterviews.....	55
11.3	Auswirkungen der Kreisgespräche	56
11.4	Beobachtungen zur Arbeit im Kreis.....	57
12	Schlusswort.....	58
13	Referenzliste	59

1 Einleitung

Das Bemühen, das Kind ins Zentrum zu stellen, bildet das Fundament der Steiner-Pädagogik und gehört zum Herzstück der Konferenzen an Waldorf- bzw. Rudolf Steiner Schulen. In dieser Arbeitshilfe sollen Hinweise gegeben und verschiedene Ansätze vorgestellt werden, um einen Einblick in die „Kunst der Kinderbesprechung“ zu erhalten. Dabei war es uns ein zentrales Anliegen, die Ausführungen möglichst praxisnah zu gestalten und anhand konkreter Beispiele zu dokumentieren. Für eine vertiefende Auseinandersetzung finden Sie am Ende dieser Arbeitshilfe die Referenzliste als Überblick über die weiterführende Literatur.

Einerseits werden unterschiedliche Ansätze der Kinderbetrachtung vorgestellt, wobei sowohl Christoph Wiechert als Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum als auch Thomas Stöckli vom Institut für Praxisforschung Henning Köhlers Ansatz und seine zusammenfassende Sicht in einem Beitrag darstellen. Andererseits werden die aufgezeigten Abläufe durch persönliche Erfahrungen veranschaulicht und spiegeln somit ein praxisnahes Bild des Umgangs mit dieser Aufgabe. Darüber hinaus wird die Methode der Kinderbesprechung von Henning Köhler – der schützende Kreis – vorgestellt.

Im zweiten Teil der Arbeitshilfe werden Beiträge von Franziska Spalinger (Vorschule), Barbara Brügger (staatliche Primarschule) und Daniel Aeschlimann (Integrierte Mittelschule) präsentiert, um einen Einblick in die Wirkungsweise von Kinderbesprechungen auf unterschiedlichen Altersstufen zu gewinnen. Darüber hinaus wurden Auszüge aus den MA-Studienarbeiten von Beat Frei und Sven Colijn einbezogen, die an der Universität Plymouth entstanden sind.

Im letzten Teil richtet sich der Blick auf die Bedeutung von direkten Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen, welche anhand von Ausführungen von Thomas Stöckli, einer MA-Studienarbeit von Ursula Locher sowie einem Auszug aus einer Projektarbeit der *Akademie für anthroposophische Pädagogik* von Beatrice Maulaz zum Thema Kreisgespräche dokumentiert sind.

In der Zusammenschau der verschiedenen Facetten des Gesprächs – Kinderbesprechungen über die Kinder; zunächst unter Lehrkräften, dann mit Einbezug der Eltern, ebenso mit den Kindern selber und schließlich der Kinder untereinander – entsteht ein vollständiges Bild, wie das Kind im Zentrum der pädagogischen Bemühung stehen kann. Mit anderen Worten: Die Ausführungen dieser Arbeitshilfe zeichnen einen vollständigen Kreis, der bei Kinderbesprechungen durch die Lehrkräfte aufgetan wird und sich beim Gespräch zwischen Kindern und Jugendlichen, unter der kundigen Anleitung von Erwachsenen, schließt.

Mit dieser Arbeitshilfe soll dem zentralen Anliegen von Kinderbesprechungen Ausdruck verliehen werden: Fähig und offen zu werden, dem Kind selber helfend zu begegnen, so dass es sich in seinem Wesen verstanden und dadurch gefördert fühlt.

Die Publikation wurde im Auftrag der *Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein* erstellt, wobei die Wahl des Themas durch deren

Koordinationsstelle in Person von Robert Thomas Teil eines laufenden Prozesses ist, um aktuellen Fragen aus der Schulbewegung zu entsprechen.

Wir hoffen, dass diese Publikation eine kleine Fundgrube für alle Lehrkräfte und Pädagogen sein kann, die sich tagtäglich um diese Begegnung mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen bemühen.

Im Sinne einer Forschungsgemeinschaft ist das Institut für Praxisforschung sehr interessiert an Rückmeldungen oder ergänzenden Beiträgen zum Thema, damit die Kinderbesprechung im Prozess der Praxisforschung eine weitere Entwicklung erfährt.

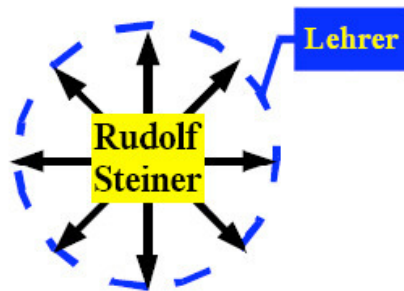
Wir danken allen Beteiligten, dass sie ihre Arbeiten einer breiten Leserschaft an den Schulen zur Verfügung stellen und hoffen, dass möglichst viele Lehrkräfte Anregungen für eigene Kinderbesprechungen, Gespräche mit Kindern und Jugendlichen sowie für die Konferenzarbeit aus dieser Arbeitshilfe entnehmen können.

2 Überblick über verschiedene Ansätze der Kinderbesprechung

Es gibt verschiedene Ansätze, eine Kinderbesprechung durchzuführen. Neben der Methode, die Christof Wiechert in seinen Kursen vermittelt, soll im Rahmen dieser Arbeitshilfe auch der „schützende Kreis“ von Henning Köhler sowie der Ansatz von Thomas Stöckli vorgestellt werden. Dem geht eine kurze Einführung¹ zur Entstehung der Kinderbesprechung voraus.

2.1 Die Entstehung der Kinderbesprechungen

In der ersten Waldorfschule fragten die Lehrer Rudolf Steiner um Rat, wenn sie ein Problem mit einem Kind hatten. Er schaute sich daraufhin das Kind an und besprach es in der Lehrerkonferenz. Eine solche Kinderbesprechung dauerte damals etwa fünf Minuten. Rudolf Steiner stand sozusagen im Mittelpunkt der Lehrer und lehrte sie über das besprochene Kind.



Exemplarisch sei an dieser Stelle eine Kinderbetrachtung unter Beteiligung von Rudolf Steiner (1975) aus der Konferenz vom 26. Mai 1921 wiedergegeben:

Es wird über einige Kinder der 5. Klasse gesprochen, besonders über E. E.

Der Lehrer: „Er kommt nicht mit. In den Sprachen ist er begabt. Er ist schlau, gerissen.“

Steiner: „Man müsste mit möglichster Berücksichtigung seiner Individualität ihn ab und zu beschäftigen, ihn anregen. Dann muss man das variieren, sich immer wieder speziell mit ihm beschäftigen.“

Der Lehrer: „Sollte er nicht in die Hilfsklasse kommen?“

Steiner: „Was soll er in der Hilfsklasse machen? Er ist ein leidenschaftlicher Zwickel. Es würde auf ihn einen tieferen Eindruck machen, wenn man ihn ein Paar Schuhe machen lässt. Man müsste so etwas schaffen, dass er Nägel einschlägt und Schuhe machen kann. Richtige Stiefel für jemand anderen. Man müsste den E. im Handarbeitsunterricht Schuhe machen lassen: das wäre schon etwas. Das wird ihm Spaß machen, besohlen, Doppelsohlen machen.“

¹ Die Einführung wurde von Annette Frank, Studierende der Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) verfasst und basiert im Wesentlichen auf Ausführungen von Christof Wiechert, die im Rahmen von Vorträgen und Kursen zur Kinderbesprechung entstanden sind.

Welche Möglichkeiten Rudolf Steiner bei der Betrachtung eines Menschen hatte, geht aus folgendem Zitat von Friedrich Rittelmeyer (1983: 35) hervor:

„Oben in der halb geöffneten Tür stand Rudolf Steiner, der eben einen anderen Gast entlassen hatte, und schaute mir höchst aufmerksam zu, wie ich die Treppe hinaufstieg. Ich habe nie einen Menschen so aufmerksam beobachten sehen, wie er es konnte. Es war als ob er – ganz unbeweglich, aber selbstlos hingegen – den Anderen sich selbst gleichsam noch einmal erschaffen ließe, in einem feinen Element der eigenen Seele, das er ihm zu diesem Zwecke darbot. Es war kein Nachdenken über den Anderen, sondern mehr ein inneres geistiges Nachbilden, in dem das ganze Werden des Anderen offenbar werden konnte.“

Heute ist die Kinderbesprechung zu einem autonomen Prozess geworden. Es ist das Wesen der Kinderbesprechung, dass sie in der Gemeinschaft durchgeführt wird und nicht von zwei oder drei Spezialisten. Dabei steht das Kind im Fokus der Lehrer, die versuchen, die Wirkung des Kindes wahrzunehmen.



2.2 Kinderbetrachtung in der Konferenz (Christof Wiechert)

Wir können die Kinderbetrachtung nicht nur als eine Hilfe für ein Kindes und seinen Lehrer ansehen, zugleich ist die Kinderbetrachtung ein Lernmoment *par excellence* für das ganze Kollegium.² Es kann die *hohe Schule der Psychologie* werden, wo der Kreis der Lehrer sich fortwährend weiterbildet. Um das aber zu können, sollten einige Bedingungen beachtet werden. Die Praxis hat erwiesen, dass diese Bedingungen den Vorgang der Betrachtung erleichtern; sie sind erstrebenswert. Sie liegen im sozialen Bereich. So wenig wie die Kinderbetrachtung selber formalisiert werden soll, so sicher ist es, dass man sich hilft, wenn man Folgendes beachtet:

- Die Kinderbetrachtung braucht einen Gesprächsleiter. Dieser braucht nicht der Konferenzleiter zu sein, es ist auch nicht nötig, dass es der Klassenlehrer des in Rede stehenden Kindes ist. Wichtig ist, dass der Gesprächsleiter die Fähigkeit hat, das

² Die folgenden Ausführungen entsprechen im Wesentlichen dem 2006 im Rahmen der Kolisko-Konferenzen veröffentlichten Beitrag von Christof Wiechert. Siehe:

Wiechert, C. (2006): Kinderbetrachtung in der Konferenz, in: M. Glöckler, S. Langhammer und C. Wiechert (Hrsg.), *Gesundheit durch Erziehung*, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 153-158.

Gleichgewicht zwischen einem geführten und offenen Gespräch herzustellen. Er sollte fähig sein, diese Balance zu wahren. Dazu ist es notwendig, dass der Gesprächsleiter vorausahnt, wohin sich im Sinne des Kindes das Gespräches bewegt.

- Rudolf Steiner hat immer wieder betont, Lehrer sollten sich davor bewahren, Spezialisten zu sein. Für eine Kinderbetrachtung bedeutet das, dass es abwegig ist, sie Spezialisten zu überlassen, das heißt, nicht nur die Lehrer, die das Kind kennen, sollen an der Besprechung teilnehmen, gerade auch diejenigen, die das Kind nicht kennen, sollen dabei sein. Oft erfährt man, dass von nicht am Unterricht des Kindes beteiligten Personen wertvolle Ratschläge, richtungsweisende Fragen kommen können. Auch kann von den Kollegen, die mit großem Interesse an der Besprechung nur zuhörend teilnehmen, ein Fundament der richtigen Stimmung geschaffen werden. Es wird also die Ansicht vertreten, dass alle Kollegen sich beteiligen.
- Von ganz besonderer Wichtigkeit ist das Folgende. In jedem Kollegium gibt es Kollegen, die sich mehr in die Menschenkunde eingearbeitet haben als andere. Bei jeder Kinderbetrachtung gibt es Kollegen, die von dem im Mittelpunkt stehenden Kind mehr wissen als andere. Gerade diese zwei Kategorien Lehrer sollten sich bei der Beratung Zurückhaltung auferlegen. Nimmt man das Bild des Kreises ernst, dann kann ein Kollege aus seiner Begeisterung die Gesprächsrichtung ganz einseitig beeinflussen. Von Bedeutung ist gerade, was aus dem ganzen Kreis der Lehrer sich als Gesprächsgrundlage bilden will.
- Etwas über die Länge der Besprechung. Es gibt Kollegien, die für eine Kinderbetrachtung zwei Konferenzen benutzen, manche haben sich sogar an drei Sitzungen gewöhnt. Dieses Bestreben ist sehr schön, allerdings ist der Erfolg ganz und gar davon abhängig, inwieweit es den Kollegen gelingt, über eine Woche (oder zwei) sich mit dem Kind zu beschäftigen. Nur wenn das gelingt, macht es einen Sinn. Die Wirklichkeit ist meistens aber so, dass es bei den herrschenden Verhältnissen sehr schwer ist, die Gedanken für ein Kind über eine ganze Woche mitzutragen. Bei dieser Vorgehensweise erlebt man oft, dass bei der zweiten Besprechung nach einer Woche das Bild weit weg ist und man eigentlich von vorne anfangen muss. Wir vertreten hier die Meinung, dass eine Kinderbetrachtung sehr wohl in einem Zuge, ungefähr in fünf viertel Stunden geleistet werden kann. Es ist auch eine Übung der Geistesgegenwart.
- Oft wird gefragt, ob die Eltern des betreffenden Kindes an der Kinderbetrachtung teilnehmen sollen (siehe Kapitel 6). Wenn die Schule sich dahin entwickeln kann, dass die Eltern die Betrachtung mitmachen können, ist das schön. Es hängt von dem ganzen Klima der Schule ab. Wie verhält sich der Schulorganismus gegenüber den Eltern? Ist da grundsätzlich eine offene Haltung zwischen den Beteiligten? Oder gibt es noch

Berührungspunkte? Diese Faktoren sollten bei der Antwort auf diese Frage berücksichtigt werden.

- Auf jeden Fall aber sollten die Eltern zuvor gefragt werden, ob es ihnen recht ist, dass ihr Kind im Zentrum einer Kinderkonferenz steht. Außerdem wird der Klassenlehrer in der Regel das Bedürfnis haben, zuvor mit den Eltern zu sprechen.
- Was in der Kinderkonferenz beraten wird, muss mit der größten Verantwortung dem Kinde gegenüber gesagt werden, so, als wenn das Kind dabei wäre. Ein Lehrer, der seinen Affekten bei einer solchen Besprechung freien Lauf lässt, sollte besser schweigen. Selbstverständlich sollte es sein, dass das Beratene nicht in der Kaffeepause weiter diskutiert wird. Der Zeitraum der Kinderkonferenz muss wie 'heilig' gehalten werden. Ein Lehrerkollegium hilft sich selber ernst zu nehmen, wenn es einen Kollegen bittet, die Ergebnisse der Beratung schriftlich festzuhalten. Wenn dann, nach einigen Wochen zurückgeblickt wird und diese Ergebnisse (die ja aus Aufgaben für die Kollegen bestehen) genannt werden, kann man zweierlei feststellen: Ist getan worden, was man sich vorgenommen hat, und hat es gut auf das Kind gewirkt?

Nachdem wir diese Formmerkmale betrachtet haben, wollen wir einmal dem Verlauf einer solchen Kinderbetrachtung nachgehen, ohne sie damit formalisieren zu wollen. Jedes Kind schafft sich die Form, die es braucht. Jede starre Abwicklung eines vorgegebenen Protokolls ist dem Wesen der Sache abträglich.

Jeder, der sich mit dieser Arbeit beschäftigt hat, erlebt, dass sich auch hier ein Dreischritt wie von selbst ergibt. Um nicht unnötig medizinische Begriffe zu verwenden, können wir diese drei Schritte nennen: Bild schaffen, Ursachen finden, Hilfe suchen. Man kann auch andere Begriffe verwenden.

Das Bildschaffende, wie kann es vor sich gehen? Der betreffende Klassenlehrer kann z.B. in der Konferenz vor der Beratung (also eine Woche vorher) ankündigen, dass er in der nächsten Konferenz dieses Kind wegen einer bestimmten Frage, die er hat und die er alleine nicht zu lösen in der Lage ist, vorstellen möchte. Diese Vorankündigung braucht nicht mehr als fünf Minuten zu dauern. Im Vorfeld aber hat der (eventuell anwesende) Schularzt das Kind gesehen und hat der Klassenlehrer mit den Eltern gesprochen.

Dann beginnt die Konferenz. Der Klassenlehrer schildert das Kind so knapp wie möglich. Eine Hilfe ist dabei, die Schilderung in eine Beschreibung der Raumesgestalt und der Zeitgestalt des Kindes zu gliedern. Wie sieht das Kind aus? Was fällt einem auf, wenn man es nur sehen könnte? Ist etwas an der Gestalt zu sehen, was gerade diesem Kinde zu eigen ist? Hinsichtlich der Zeitgestalt: Wie ist sein Werdegang? Was hat es in seinen jungen Jahren schon alles erlebt oder durchgemacht? Wie benimmt es sich, was sind seine Fähigkeiten, seine Gewohnheiten? Hat es eine bemerkenswerte Bewegungsgestalt? Und zum Schluss: Was

ist das „Problem“? Es ist gar keine schlechte Übung oder gar eine Beeinträchtigung der Redefreiheit, wenn der Klassenlehrer versucht das Ganze in einer Viertelstunde darzustellen. Konzentration wirkt erfrischend. Dann kann der Gesprächsleiter eine Runde durch die Kollegen machen, die das Kind unterrichten. Er kann dann vielleicht einleitend sagen, dass es nicht nötig ist, schon Gesagtes zu wiederholen. Wenn der Fachlehrer z.B. sagt, er habe dieselbe Erfahrung im Unterricht gemacht, ist man genügend informiert. Dann kann der Schularzt noch Medizinisches hinzufügen, gegebenenfalls auch die Krankengeschichte, wenn eine solche vorliegt. Hat das Kind sich schon einmal ein Bein oder einen Arm gebrochen oder immer nur den Kopf gestoßen? Hat es schwere Krankheiten durchgemacht, ist es hospitalisiert gewesen? Bei all diesen Fakten ist es hilfreich, das Alter, in dem das Kinde bei irgendeinem Ereignis stand, dazu zu nennen. Es sei noch darauf hingewiesen, dass es der Betrachtung sehr zuträglich ist, tatsächlich das Bild ‚rein‘ zu halten. Auf jede Meinung oder Interpretation sollte verzichtet werden. So rundet sich das Bild.

Während dieses geschieht, kann der Zuhörer etwas Merkwürdiges in sich beobachten. Wir hören zu; wir versuchen, ganz ohne eigene Meinung zum Gesagten zuzuhören. Wir versuchen ganz konkret, nicht mit Antipathie oder Sympathie zuzuhören. Trotzdem aber bemerkt man in sich ein leises Urteil: Ist das, was ich höre, wesentlich für das Kind, das geschildert wird, oder ist es weniger von Bedeutung? Weist ein Detail in der Schilderung auf das ganze Kind hin oder huscht es nur so vorbei? Die ganze Schilderung soll uns ja die Phänomene zeigen. Aber irgendwo in uns rührt sich etwas, was nach solchen Beschreibungen sucht, die uns hellhörig machen für das Rätsel des Kindes. Wenn eine Hand oder die Stimme oder eine Haltung beschrieben wird, kann das diese weiterführende Bedeutung haben, muss es aber nicht. So ist man auf der Suche nach etwas, was wir hier das Symptomatische nennen wollen. Dieses leise innere Suchen kann das Interesse am Gesagten gewaltig steigern. Das ist eine Tätigkeit, die sich während des ersten Teiles äußerlich unbemerkt bei den Zuhörern im Kreise vollzieht und der Beginn für das Zustandekommen der Betrachtung aus der Kraft der Gemeinschaft ist, dass die Zuhörer so aktiv sind wie die Kollegen, die darstellen.

Der Gesprächsleiter hat jetzt die Aufgabe, das Gespräch zum nächsten Schritt zu führen. Das ist nicht immer leicht, denn im Allgemeinen verweilt man gerne bei den Wahrnehmungen, sie bieten ja einen Halt und sind endlos dehnbar. Es soll aber ausdrücklich bemerkt werden, dass dieser erste Schritt nicht vollständig zu sein braucht; das geschilderte Bild braucht nicht bis zur Erschöpfung vervollständigt zu werden. Endlose Berichte wirken lähmend.

Der Gesprächsleiter wird also die Frage stellen, was uns das Beschriebene sagt, was wir hier vom Kinde lernen?

Man wird nun bald bemerken, dass die Beschreibungen des Kindes immer noch weiter gehen, dass vielleicht sogar eine versuchte Antwort auf diese seine Frage wieder mit neuen Wahrnehmungen belegt wird. Man kommt nicht weiter. Es gehört zur Technik der Kinderbetrachtung, dass wir das zuvor Gesagte nutzen müssen, auch wenn eventuell noch

etwas vergessen worden ist. Es wird also der Übergang zum nächsten Schritt gesucht und der Gesprächsleiter bittet die Darstellung des ersten Teiles als beendet aufzufassen.

Da stellt sich wieder eine bemerkenswerte innere Tatsache dar: Man erlebt sich auf einmal wie verloren. Man hat den sicheren Boden des Sinnlich-Mittelbaren verlassen. Man begibt sich in ein Gebiet, das wenig äußere Sicherheit bietet, das Gebiet der Ursachen. Es ist von Bedeutung, diese Tatsache richtig zu empfinden; sie bedeutet nicht eine Schwäche des Kollegiums, dieses Gefühl markiert den Übergang in ein neues Gebiet. Der Gesprächsleiter wiederholt also seine Frage und die Beteiligten suchen in sich, ob sie etwas finden, das hinweisen kann auf mögliche Ursachen. Einer versucht es und meint, vielleicht sehen wir hier, wie der Ich-Organismus nicht ganz in der Sinnessphäre ist oder sich ein wenig daraus zurückgezogen hat (es ist von einem Mädchen die Rede, zweite Hälfte vierte Klasse, das kurzsichtig geworden ist, darum eine Brille trägt und sich für nichts mehr interessieren mag – zuvor galt sie als aufgewecktes, fröhliches Mädchen). Nun werden wir aufgefordert diesen Gedanken zu vertiefen. Finden wir mehr Anhaltspunkte, die in diese Richtung weisen?

Der Gesprächsleiter hat jetzt die ganz besondere Aufgabe, diesen Gedanken im Gespräch zu verfolgen, ohne das Erscheinen eines anderen Gedankens unmöglich zu machen. Es verlangt große Empfindsamkeit, denn: die eingeschlagene Richtung kann sich als richtig oder falsch erweisen. Wenn falsch, wird sich dieser oder jener aufgefordert fühlen, einen anderen Weg zu eröffnen. Wie merkt man aber, ob „es stimmt?“ Es ist ein feines Empfinden, ein Gefühl: Ich bin auf dem richtigen Weg. Wenn nicht, dann spürt man, dass man das Kind, worüber man ja schließlich spricht, „verliert“, was die Kinderbesprechung für die Teilnehmer zu einem abstrakten Prozess werden lässt. Auch das bedeutet nicht unbedingt einen *Fehler*. Wichtiger ist, dass man auf diese feinen Prozesse, die sich nur in uns vollziehen und wie eine Stimmung zwischen den Kollegen weben, achtet, sich ihrer bewusst wird. Nüchtern gefragt: Stellt sich ein Gefühl der Evidenz im Kreis der Teilnehmer ein?

So kann dieser zweite Schritt uns schnell zum Erahnen des Wesens des Kindes führen und zu einem Verständnis seines Seins wie es sich jetzt offenbart oder es kann sich ein längerer Weg des Tastens ergeben. Schließlich kann es auch vorkommen, dass man sagen muss: Es ist nicht gelungen, man findet den Weg nicht und man muss es in einer neuen Besprechung noch einmal versuchen. Das ist eine Möglichkeit, die einen nicht melancholisch zu machen braucht, es ist ein Lernschritt. Es kann aber auch vorkommen, dass empfunden wird, man möchte doch weiter machen, da die Probleme des Kindes dringender Natur sind. Es ist möglich, vom ersten Schritt direkt zum dritten zu gehen. Wenn äußere Tatsachen dafür sprechen, kann man es versuchen. Man sollte sich aber erstens bewusst sein, dass der zweite Schritt überschlagen wird, und zweitens, dass eventuelle Vorschläge die Deckung aus dem Wesen des Kindes entbehren können.

Hier zeigt sich auch, wie weit ein Kollegium mit dem Verinnerlichen der Menschenkunde gekommen ist. Was ist in den Konferenzen gearbeitet worden, wie sicher sind wir in der

Handhabung der Menschenkunde? Dieses zeigt sich vor allem an dem schnelleren oder trägeren Einstieg, den man zum Verständnis des Wesens des Kindes findet.

Vorhin haben wir die Schritte charakterisiert als Bild schaffend, Ursachen findend und Hilfestellend. Wir können auch sagen, der erste Schritt bewegt sich in der Hauptsache im vorstellenden Denken, der zweite Schritt aber bewegt sich im fühlenden Denken oder denkenden Fühlen und ist ungleich viel zarterer Natur. An dieser Stelle soll aber noch eine Bemerkung eingeschaltet werden, die uns helfen kann. In diesem charakterisierten zweiten Schritt kann etwas auftreten, was man nennen kann das assoziative Psychologisieren: Das Kind ist so verschlossen, weil die Tante depressiv ist; das Mädchen ist so vernarrt in Pferde, weil es der Liebe zu Hause entbehrt u.ä.m.

Gehen wir davon aus, dass der zweite Schritt etwas gebracht hat, dann versuchen wir nun den letzten Teil zu besprechen. Wieder die Unsicherheit beim Übergang. Wie geht es weiter? Was jetzt? Der Gesprächsleiter kann fragen: Wie helfen wir jetzt dem Kinde? Er kann fragen: Was tun wir nun? Auch wird es wieder einige Missverständnisse geben, dass sich z.B. einige Beiträge noch mit der vorigen Fragestellung beschäftigen. Die Zuhörer aber können in sich verspüren, dass für den nächsten Schritt eine andere Haltung verlangt wird. Es ist ein Willensbezug gefragt, ein Engagement für das Kind. Wie könnte ich diesem Kind helfen? Was hilft?

Hier müssen wir einen Gedanken bewegen, den wir später weiter auszuarbeiten haben. Bei der Frage, was hilft, muss unterschieden werden, ob „das Problem“ sich im Seelischen allein bewegt oder ob es sich auch physisch äußert. Im oben angedeuteten Fall kann eine therapeutische Maßnahme zur Stärkung der Sehkräfte (zum Beispiel Augenheileurythmie) sinnvoll sein. Zusätzlich gibt es auch Hilfen pädagogischer Art. So kann zum Beispiel der Klassenlehrer äußern, er würde die erste Geographie-Epoche dazu benützen, um intensiv für die ganze Klasse (also auch für das in Rede stehende Kind) Interesse für die Umwelt zu wecken.

Ein anderer Lehrer hat vielleicht die Idee zu helfen, indem er mit der Klasse beim Handarbeitsunterricht nicht nur die Sachen macht, die gemacht werden müssen; er oder sie wird die Kinder fragen, was sie interessieren würde zu machen. Oder der Klassenlehrer nimmt sich vor, dem Kind und der Klasse jeden Tag ein Rätsel aufzugeben, die Antwort darauf aber soll erst morgen gegeben werden. Man sieht an diesem einfachen Beispiel, dass es eine mehr therapeutische Hilfe im eigentlichen Sinne gibt, dazu aber auch eine seelische und die geht von den Lehrern aus, von der Pädagogik, ganz besonders aber von der Wirkung des Lehrstoffes auf das Kind. Da liegt eine große Möglichkeit, den Lehrstoff als heilende Kraft einzusetzen. Die erste Frage in diesem dritten Gesprächsabschnitt sollte also lauten: Wie können wir helfen? Im Allgemeinen ist heute die Neigung vorhanden, schnell einen Fachmann für die eine oder andere Schwäche herbei zu rufen. Das kann unter Umständen tatsächlich nötig sein. Aber zuerst muss die Frage beantwortet werden, was können wir als Pädagogen tun, denn das ist unsere Aufgabe.

Sind nun einige Maßnahmen gefunden und durch den Kreis der Kollegen in ein rechtes Gleichgewicht gebracht worden, dann kann die Kinderbetrachtung abgeschlossen werden. Die wichtigsten Tatsachen sind protokolliert, vor allem sollte festgehalten werden, was man sich vorgenommen hat zu tun.

Gelingt es einer größeren Schule, ungefähr in jeder Konferenz eine Kinderbetrachtung zu machen, dann kann man nach zwei Monaten einmal keine ansetzen und die fünf-viertel Stunden darauf verwenden, auf die gewesenen Kinderbesprechungen zurückzublicken. Was ist getan worden? Wie hat es gewirkt? Soll noch weiteres geschehen? Gerade dieses Zurückblicken, nachdem die Maßnahmen gewirkt haben, die man verabredet hat, ist ein wesentliches Lernmoment für das Kollegium. Es zeigt einem, wie die Kräfte, die man eingesetzt hat, in der rechten Weise gewirkt haben. Es kann einem aber auch zeigen, wo etwas noch nicht stimmt. Es kann z.B. geschehen, dass bestimmte Maßnahmen aus den verschiedensten Gründen nicht ergriffen worden sind. Es ist möglich, dass eine erhebliche Besserung im Befinden des Kindes eingetreten ist, oder dass am Morgen nach der Kinderbetrachtung das in Rede stehende Kind wie verändert war, ja, sich zeigte, wie es eigentlich sein möchte. Diese Erfahrung überlagerte sich dann nach einigen Tagen wieder zu mit dem mehr bekannten Verhalten. Wie dem auch sei: Sich rückblickend vergewissern über die Folgen des Gewollten, ist richtig und hilft, der Kinderkonferenz den Ernst zu geben, die sie braucht.

2.3 Der „schützende Kreis“ nach Henning Köhler

Henning Köhler verfügt als Heilpädagoge, Kinder- und Jugendtherapeut über langjährige Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern. Dabei setzt er sich besonders für Kinder und Jugendliche ein, deren Probleme sich in so genannten Entwicklungsstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten äußern.³ Oftmals sind es gerade diese Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, die im Umfeld der Kinder ein „Klima von Streit, Groll, gegenseitigen Schuldzuweisungen und Vorwurfshaltungen“ (Köhler 2002: 236) schaffen, wodurch bei den Kindern diffuse Schuldgefühle und aggressive Abwehrgebärden ausgelöst werden.

Um diesen Problemen gerecht zu werden, schlägt Köhler (2002: 237) das Zusammenkommen aller Beteiligten vor, die im Leben des Kindes eine wichtige Funktion einnehmen und ihm gegenüber in der Verantwortung stehen, um „eine Art verschworene Gemeinschaft [zu] bilden, deren Aufgabe es ist, dem Kind beizustehen“. Dem Therapeuten ist dabei die Rolle eines unparteiischen Moderators und Schlichters zgedacht, dem es unabhängig von

³ Dieser Beitrag basiert auf den Ausführungen von Annette Frank aus der ersten Auflage der Publikation *Das Kind im Zentrum* sowie dem Buch von Henning Köhler *War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört*, welches eine Vielzahl konkreter Hinweise für Therapeuten, Pädagogen und Eltern im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern bereit hält.

verletzten Eitelkeiten, Verdächtigungen oder Antipathien ausschließlich um das Wohl des Kindes geht. Aus dieser Position heraus soll der Therapeut diejenigen Schritte einleiten, die „*alleine* aus der Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes“ (Köhler 2002: 237) wohlthuende Maßnahmen darstellen.

Diese Zusammenkunft bezeichnet Köhler als das *Prinzip des schützenden Kreises*, wobei die Beteiligten eine gemeinsame innere Haltung gegenüber dem Kind gewinnen sollen. Es ist eine Haltung der wahren Aufmerksamkeit, Wertschätzung, Ehrfurcht und Achtung, die sich jeder Bewertung enthält. Durch diese Art der Zuwendung fühlt sich das Kind innerlich getragen und gestärkt. Diese Auffassung bringt Henning Köhler (2002: 165) folgendermaßen zum Ausdruck:

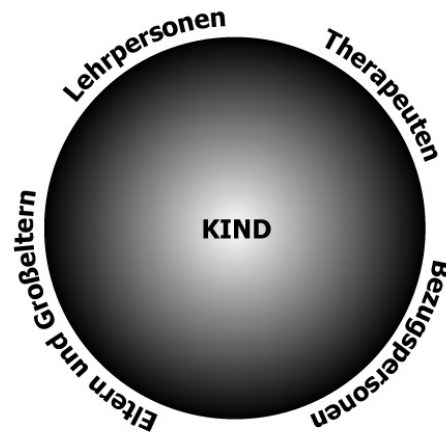
„Wir müssen alles, was mit defekt- und defizitorientierten Klassifizierungen zusammenhängt, beiseite schieben, ja überhaupt alle Bewertungen meiden [...]. Nur dann können wir dieses Auffassungsvermögen für den ganz und gar eigenen, unverwechselbaren Stil des Kindes entwickeln. In dem Maße [...], in dem wir dieses Auffassungsvermögen entwickeln, fühlt sich das Kind innerlich gehalten, gestützt, gestärkt und viele Verhaltensungeschicklichkeiten hören auf.“

Ziel des schützenden Kreises ist es somit immer, ein Umfeld – Köhler (2002: 257) spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialen Wärmefeld – zu schaffen, in dem sich das Kind geborgen, anerkannt und gestärkt fühlen kann. Damit diese Ziele erreicht werden können, sind die folgenden Bedingungen unverzichtbar: Die Gemeinschaft des schützenden Kreises möchte nichts anderes, als das Kind zu beschützen und besser verstehen zu lernen. Darüber hinaus muss die Art des Sprechens über das Kind so geschehen, dass es sich mit der Verständigkeit eines Erwachsenen *geadelt* und respektvoll behandelt fühlen würde. Die dritte Grundvoraussetzung für das Zustandekommen des schützenden Kreises beschreibt Köhler (2002: 258) mit den folgenden Worten:

„Die Gesprächsteilnehmer sollen, wenn sie über das Kind berichten, nicht über spektakuläre, aufregende Ereignisse, nicht über (scheinbar) psychologisch tiefgründige und symbolträchtige Phänomene sprechen. [...] Sie sollen stattdessen Wahrnehmungen schildern, die man normalerweise als völlig bedeutungslos bezeichnen würde.“

Wesentlich für die Teilnehmer des Kreises ist, dass sie das Kind aus der Perspektive sehen, wie es selbst die Welt wahrnimmt. Georg Kühlewind, Autor mehrerer anthroposophischer Bücher und Meditationslehrer gibt die Anregung, nach dem Austausch der „kleinen Bilder“ der Wahrnehmungen im Kreis für mindestens zehn Minuten Schweigen einkehren zu lassen. Der „schützende Kreis“ lässt sich folgendermaßen darstellen:

Abbildung 1: Der schützende Kreis



Zum schützenden Kreis gehören alle Menschen, die im Leben des Kindes eine wichtige Rolle spielen und objektiv in der Mitverantwortung stehen. Dazu gehören die Eltern, Großeltern, Lehrer, Therapeuten und nahestehende Bezugspersonen aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis.

Eines der zentralen Motive des schützenden Kreises ist es, die Eltern „als Therapeuten und Helfer für ihre Kinder zu gewinnen“ (Stöckli 2002: 956).

Die vom Therapeuten geleitete Kinderkonferenz bezeichnet Henning Köhler (2002: 237) als den „Königsweg, um eine spirituelle Gemeinschaftsbildung zugunsten des Kindes zu erreichen.“ In der Kinderkonferenz waltet das gemeinsame Bemühen, „im Geiste echter Wertschätzung, mit Andacht und Ehrfurcht [...] so über das Kind zu sprechen, dass auf einer höheren Ebene ein schützendes, tröstendes, ermutigendes Wärmefeld entsteht“ (Köhler 2002: 237 f.). In den ergänzenden Ausführungen spricht Köhler (2002: 257) vom schützenden Kreis als eine spirituelle Gemeinschaft, weil das Zusammenkommen auf einer „unsichtbaren (übersinnlichen) [und] gleichwohl völlig realen Ebene geschieht“.

Der schützende Kreis gibt den Bezugspersonen des Kindes einen Raum, um einen möglichen Weg für das Kind und für sich selbst zu suchen.

2.4 Methode der Kinderbesprechungen (*Thomas Stöckli*)

Der Sinn der Kinderbesprechungen ist es, Hilfestellungen für Kinder mit Schwierigkeiten zu erarbeiten. Bei den Kinderbesprechungen werden Lehrer, Therapeuten, Eltern und wichtige Bezugspersonen des Kindes mit einbezogen. Die Auseinandersetzung mit dem Kind während der Besprechung lässt sich in drei Schritte gliedern: die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Kindes.

1. Eine Anamnese im Hinblick auf die Vergangenheit, wobei die folgenden Aspekte betrachtet werden:
 - Die Umstände der Geburt, die Familiengeschichte und Familienentwicklung
 - Einschneidende Erlebnisse, Krankheitsgeschichte des Kindes und der Familie

- Ärztlich-therapeutische Befunde, äußere Betrachtungen, Berichte aus Kinderhort und Kindergarten, Berichte der Lehrpersonen
2. Schilderung von genauen Beobachtungen und der Wahrnehmung des Kindes in der Gegenwart
 Hierzu gehören Berichte über den Gefühlsbereich des Kindes, über Provokationen und Reaktionen (z.B. psychologische „Selbst-Inszenierungen“). Die Phänomene werden beschrieben. Das Kind sollte so lebendig wie möglich geschildert werden, die anwesenden Personen sollten sich einlassen auf das Kind, z.B. seine Bewegungen nachspüren.
 3. Maßnahmen (mit der Zukunft als Perspektive)
 Aus dem ersten und zweiten Schritt werden nun Maßnahmen, die in Zukunft möglich und erforderlich sind, herausgearbeitet. Diese Maßnahmen können z.B. ein Förderplan, ein Aktionsplan oder der „schützende Kreis“ (siehe Abschnitt 2.3) sein. Dieser Schritt kann auch zu einem späteren Zeitpunkt, zum Beispiel in einer nachfolgenden Konferenz, besprochen werden. Wichtig ist in jedem Fall eine Zäsur von Schritt eins zu drei.

Die nachfolgende Graphik zeigt diese drei Schritte der Kinderbesprechung:

Vergangenheit:

Gedanklicher
Aspekt



- Umstände der Geburt
- Familiengeschichte und -entwicklung
- Einschneidende Erlebnisse
- Krankengeschichte des Kindes und der Familie
- Ärztlich-therapeutische Befunde
- Äußere Betrachtungen
- Berichte aus dem Kindergarten
- Berichte der Lehrpersonen

Gegenwart:

Gefühlsaspekt



- Gefühlsbereich
- Provokationen und Reaktionen
- Phänomene beschreiben
- Kind so lebendig wie möglich darstellen und sich auf das Kind einlassen (Bewegung etc.)
- Soziales im Umgang mit dem Kind

Zukunft:

Willensaspekt



- Förderplanung und Aktionsplan
- Schützender Kreis

Eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfestellung ist die Einwilligung der Eltern zur Kontaktaufnahme mit dem behandelnden Arzt, Therapeuten oder unterstützenden Personen im Umfeld des Kindes. Darüber hinaus wird das Erstellen eines Förderplanes vorausgesetzt, der in Phasen und zeitliche Abschnitte unterteilt ist. So steht ein sinnvolles, jederzeit nachvollziehbares, transparentes Instrument zur Verfügung, das erfolgreich eingesetzt werden kann.

Ein häufiges Phänomen, das bei dieser Art von Arbeit mit einem Kind oder Jugendlichen auftreten kann, betrifft die Lehrperson. Durch das starke, innere sich Öffnen der Lehrperson können die Distanzlinien, die ein gesund distanzierendes Verhältnis zum Kind sichern, verwischen. Dadurch kann möglicherweise eine Art Entkräftung der Lehrperson auf einer sehr unterbewussten, unterschwelligeren Ebene verursacht werden. Die Symptome können sich bei der betroffenen Lehrperson unterschiedlich äußern, vom leichten Unwohlsein bis hin zu starken Antipathiegefühlen gegenüber dem Kind.

Um dies zu vermeiden, da es dem gesamten Prozess sehr hinderlich ist und zusätzlich die Lehrperson stark belasten kann, empfiehlt es sich als Lehrperson, die eigene Richtung im Blick zu haben und auf jeden Fall beizubehalten und ein Bewusstsein für die „Aufgabe“ zu entwickeln, die sich durch die Situation mit diesem Kind ergibt. Gemeint ist hier die „innere Aufgabe“ aller Beteiligten, die „Lehre“, die sich durch diese Situation erlernen lässt.

2.5 Vergleich der verschiedenen Methoden der Kinderbesprechungen

Schaut man auf die Methoden von Christof Wiechert und Henning Köhler, so bemerkt man bei beiden den spirituellen Ansatz. Beiden ist es wichtig, in der heutigen Zeit das erkennende Fühlen auszubilden, ein Denken im Lebendigen, eine Kraft der Imagination, als Gegenpol zu dem heute vorherrschenden intellektuellen Erkennen, das für das Erkennen von Lebendigem unzureichend ist. Hierzu ein Zitat aus Henning Köhlers *War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört?*:

„Das geistige Urbild des Menschen müssen wir durchschauen lernen durch seine Bildnatur. Durchsichtig gewissermaßen wird [...] der Mensch dem Menschen werden. Wie das Haupt geformt ist, wie der Mensch geht, wird mit anderem inneren Anteil und mit anderem inneren Interesse geschaut werden, als es heute noch in den menschlichen

Neigungen liegt. [...] Man muss den Menschen empfinden lernen als das Bild seines ewigen, geistig-übersinnlichen Wesens', sagt Rudolf Steiner (GA 185). Er sprach oft und eindringlich von der Notwendigkeit, das erkennende Fühlen auszubilden. Die ‚schwierigen‘ Kinder fordern uns auf, bei ihnen damit zu beginnen. Das ist der tiefere Sinn ihres ‚Schwierigseins‘. Sie geben uns die Gelegenheit, eine Fähigkeit zu schulen, auf die in Zukunft alle Pädagogik wird gegründet sein müssen.“ (Köhler 2002: 168)

Ein wesentlicher Unterschied besteht in dem Personenkreis, der an der Kinderbesprechung teilnimmt. Bei Henning Köhler sind es Personen, die das Kind alle gut kennen und das soziale Umfeld bilden. Im anderen Fall ist es das Kollegium der Schule des Kindes (und bestenfalls die Eltern), wobei nicht zwangsläufig alle Kollegen das Kind kennen.

So ist es nahe liegend, dass bei Köhler zu Beginn der Kinderkonferenz „kleine Bilder“ über das Kind zusammengetragen werden, die Anamnese und äußere Beschreibung fallen weg. Bei beiden Ansätzen folgt eine Phase der Stille. Bei dem Ansatz von Wiechert dient die Stille dazu, dass jeder Anwesende ein inneres Bild des Kindes in sich entstehen lassen kann.

Auch die Grundhaltung gegenüber dem Kind, die Achtung, die man dem Kind, aber auch seinen Eltern entgegen bringt, ist ein von beiden gepflegter Ansatz. Betrachtet man die von Thomas Stöckli ausgearbeitete Methode, so ist sie eine Art Synthese der beiden anderen Methoden. In den ersten drei Schritten der Methode von Stöckli findet man den Dreischritt von Wiechert wieder: Anamnese – Diagnose – Therapie. Allerdings kann nach Stöckli die Kinderbesprechung in den „schützenden Kreis“ einmünden.

Die gemeinsame Hinwendung des Lehrerkollegiums zum Kind mit einer achtungsvollen, offenen, Verständnis suchenden Grundhaltung stellt nach Wiechert bereits eine Hilfe für das Kind dar, und nicht allein die, mit Hilfe der Kinderbesprechung gefundenen Maßnahmen.

Bei Wiechert wird großer Wert darauf gelegt, die Frage nach dem *Warum* aus den menschenkundlichen Betrachtungen von Rudolf Steiner heraus zu klären und nicht den Erklärungsmöglichkeiten der heutigen Psychologie.

Was diesen unterschiedlichen Ansätzen gemeinsam ist, beruht auf einer inneren Qualität einer schützenden Gebärde dem Kind gegenüber und einer Vertrauensbildung, welche dem Kind, dem Jugendlichen, und letztlich allen an diesem Prozess Beteiligten zukommt.

3 Von der Kinderbeobachtung zur Kinderbesprechung (*Franziska Spalinger*)

Die vorangegangenen Darstellungen zur Kinderbesprechung setzen dort an, wo die Entscheidung gefällt wird, eine Besprechung durchzuführen. Meist liegt ein Problem oder eine Schwierigkeit vor, die die beteiligten Menschen angehen und lösen möchten. Ich setze bewusst vor diesem Moment an, denn bevor ein Kind *besprochen* werden kann, muss es wahrgenommen, d.h. beobachtet werden. In dem Sinne sollte einer Kinderbesprechung eine Kinderbeobachtung vorausgehen, wobei beides gelernt werden muss. Im besten Fall sollte in der Methodik der Besprechung eine Kraft, je nachdem sogar eine Heilkraft liegen, die Wege aufzeigt, wie ein Kind begleitet, unterstützt und gefördert werden kann.

Im Normalfall wird eine Kinderbesprechung oder Konferenz dann einberufen, wenn die Erziehenden keine Ideen und Inspirationen mehr haben, wie mit dem Kind umgegangen werden soll. Kurz: es liegt ein Problem vor, ein *Problemkind* wird geschildert.

In meiner Funktion als Ausbilderin, aber auch in meinem täglichen Berufsfeld als Kindergärtnerin, versuche ich einerseits zu vermitteln, andererseits zu üben, wie wahrgenommen und beobachtet werden kann.

So setze ich jeweils nicht am *auffälligen*, *schwierigen* oder *bedürftigen* Kind an. Meine Beobachtungsfelder werden auf alle Kinder der aktuellen Gruppe gerichtet. Dadurch kann ich sicherstellen, dass jedes Kind meine Aufmerksamkeit bekommt, wie *schwierig*, *angepasst* oder *ausgeglichen* es sich im Kindergarten auch zeigen mag.

Da im Kindergarten in der Regel noch keine Leistungserwartungen im kognitiven Bereich an das Kind gestellt werden, bleiben uns Kindergärtnerinnen die Auseinandersetzungen mit den Leistungserwartungen und -erfüllungen vorerst erspart. Dadurch fallen auch Beobachtungsfelder weg, die unter Umständen auf Leistungs- oder Teilleistungsschwächen hinweisen könnten. Die körperliche Entwicklung, die Fähigkeit zum Nachahmen, das Spiel- und Sozialverhalten und die Schulreife sind im Kindergarten die hauptsächlichen Beobachtungsfelder. Wie aber kann ein genaues Wahrnehmen und Beobachten geübt werden, so dass geforscht und nicht interpretiert wird?

Beobachtungsfelder gibt es viele im Kindergarten. Die Kunst besteht darin, sich für ein Feld zu entscheiden, welches dann für einen bestimmten Zeitraum systematisch bearbeitet wird. Gerne nehme ich mir solche Aufgaben gemeinsam mit der im Kindergarten anwesenden Praktikantin vor. Beim Vergleichen der Resultate stellen wir häufig fest, dass wir unterschiedliche Beobachtungen gemacht haben. Die Nicht-Übereinstimmung kann den Blick für die kommenden Beobachtungen schärfen und ausrichten. Es kann durchaus auch vorkommen, dass eine Nicht-Übereinstimmung bestehen bleibt (auf diesen Aspekt wird unten nochmals eingegangen).

So kann zum Beispiel entschieden werden, dass die Kinder auf ihre Äußerungsart hin angeschaut werden: Sind sie introvertiert, sind sie extravertiert? Befinden sie sich im

Verhalten eher in einer Annäherung oder im Rückzug? Bis eine Sicherheit im präzisen Wahrnehmen errungen werden kann, vergeht oft eine längere Zeit, denn es gibt durchaus Kinder, die auf den ersten Blick beide Äußerungsformen im Verhalten zeigen. Da muss dann sehr genau *gelesen* werden, was – wenn verantwortungsvoll angegangen – eine große Herausforderung darstellt. Das Dranbleiben, den forschenden Blick auf den Kindern ruhen lassen, entwickelt in der Regel noch eine zusätzliche Wirkung: Oft werden Äußerungen oder Gewohnheiten sichtbar, die zuvor niemanden aufgefallen sind. So bemerke ich beispielsweise, dass ein Kind sich jeden Morgen in eine bestimmte Ecke im Kindergarten setzt und dort mindestens eine halbe Stunde sitzen bleibt. Hätte ich nicht versucht, mir jedes Kind anzusehen, wäre mir diese Beobachtung verschlossen geblieben, da sich das erwähnte Kind immer ruhig, unauffällig und gut angepasst in der Gruppe zeigt.

Dadurch, dass ein ausgewähltes Beobachtungsfeld bestimmt wird, ist die Blickrichtung selektiv ausgerichtet. Dies kann eine sehr entlastende Wirkung haben, da die Erwartungshaltung nicht aufgebaut wird, das Kind – oder eben alle Kinder – in ihrer Vollständigkeit erfassen zu wollen. Für Erziehende mit wenig Berufserfahrung kann es zu einem Erfolgserlebnis führen, wenn zum Beispiel einmal die Ohrenform aller Kinder betrachtet und dokumentiert wird. Das Beschreiben der Ohrenform ist gar nicht so einfach, vor allem wenn das Beobachten auf diskrete Art und Weise geschehen soll. Bleibt man aber konsequent an der Aufgabe, lässt sich feststellen, dass durch das Beobachten zugleich auch Beziehungspflege betrieben wird. Durch das aufmerksame Wahrnehmen bekommt jedes Kind ein ganz bestimmtes Maß an Zuwendung. Kindergärtnerinnen haben durch ihre Aufgabe, die Gruppe als Ganzes zu führen und den Alltag mit seinen methodisch und didaktischen Herausforderungen wie z.B. das Aquarellmalen vorzubereiten und durchzuführen oftmals wenig Gelegenheit, sich dem einzelnen Kind zu widmen. Die auffallenden oder bedürftigen Kinder beanspruchen viel Aufmerksamkeit, so dass die ruhigen und angepassten dadurch zu kurz kommen können.

Für berufserfahrene Kindergärtnerinnen kann eine solche Übung den Blick für ganz andere Äußerungsformen schärfen, da sich das präzise Wahrnehmen eines bestimmten Beobachtungsschwerpunktes mit der Aufgabe des breiten Wahrnehmens und Führens der gesamten Gruppe verknüpfen kann. Das konsequent durchgeführte Beobachten bringt mit der Zeit ein recht umfassendes Bild vom einzelnen Kind zustande und bildet eine gute Grundlage für die Kinderbeobachtung.

Besteht die Möglichkeit, das Beobachten nicht nur alleine durchzuführen, kann die Gefahr einer einseitigen Interpretation verkleinert werden. So bestehen manchmal große Unterschiede im Beurteilen, ob ein Kind groß- oder kleinköpfig ist. Die ausgetauschten Beobachtungsergebnisse schärfen vor allem dann die Wahrnehmungsausrichtung, wenn sie nicht übereinstimmen. Im Falle von groß- oder kleinköpfig kann unter Umständen festgestellt werden, dass die Gesichtsfläche den Ausschlag zur Beurteilung gegeben hat und nicht der Kopfumfang. Im Kindergarten ist dies jährlich in der Advents- und Dreikönigszeit gut zu

beobachten, wenn die Engels- und Königskronen auf den verschiedenen Kinderköpfen entweder gar nicht aufgesetzt werden können oder bis über die Augen rutschen. Die Größe des Kopfes ist eine messbare Tatsache. Dennoch kann sie Fragen aufwerfen: Habe ich Rudolf Steiners Äußerungen über Groß- und Kleinköpfigkeit⁴ auch richtig gelesen und verstanden? Ein Vorgang wie der beschriebene kann in einem Kollegium zu heftigen Debatten führen. Die dadurch aufgeworfenen Fragen anhand genauer Beobachtungsaufgaben können somit auch dazu führen, dass sich in einem Team die Arbeit an der Menschenkunde erneut stellt und dadurch wieder neu belebt werden kann.

In der Diskussion rund um Erziehung wird immer wieder geäußert, dass die Beziehung das tragende Element derselben sei. Versuchen wir als Erziehende durch selbstgewählte Aufgaben in uns selber eine auf das Kind ausgerichtete Aufmerksamkeitskultur zu erarbeiten, ist für die Beziehungspflege ein guter Boden geschaffen. Bewusst setze ich hier den Begriff des Bearbeitens, denn *einfach so* stellt sich keine Beobachtungsfähigkeit ein, die belegbar und begründbar ist. Es lohnt sich deshalb, ganz aus dem Alltäglichen heraus eine Kultur der gerichteten Wahrnehmung zu pflegen und zu üben. Kommen Zeiten, in denen ein Kind in eine Entwicklungshemmung oder Krise gerät, kann der schon geschaffene Boden zum tragenden Element werden, damit das Kind die nötige Unterstützung erhalten kann.

Beobachtungsleitfäden sind schon an vielen Schulen erarbeitet worden, vor allem in den Bereichen der Schulfähigkeit, der Förderpädagogik oder der sogenannten Zweitklassuntersuchung. Diese Leitfäden können eine Orientierungshilfe darstellen, damit mit dem Üben und Forschen begonnen werden kann. Jede Lehrperson kann aber auch selber ihre bevorzugten Beobachtungsfelder bestimmen, da jede Schulstufe, jedes Schulfach seine spezifischen Schwerpunkte und Ausrichtungen hat, die nicht unbedingt mit den anderen Berufsfeldern übereinstimmen. Festgestellt werden kann in jedem Fall, dass von der Durchführung von Wahrnehmungsaufgaben eine belebende Wirkung ausgeht, die eine Präsenz in der Gegenwart stärkt und unterstützt.

Dezidiert möchte ich auf den Unterschied von Kinderbeobachtung und Kinderbesprechung hinweisen, da das Vermischen dieser zwei Formen Unklarheiten hervorrufen kann, die einem präzisen Wahrnehmen entgegenstehen.

Die in einem Kollegium durchgeführten Kinderbesprechungen sagen manchmal mehr über den Menschen aus, der das Kind beschreibt – zum Beispiel über seinen Zugang oder seine Beurteilungsmaßstäbe – als über das Kind selbst. Werden ausgehend von der Kinderbesprechung Maßnahmen abgeleitet, hat das Kind das Recht auf eine ihm zugeschnittene Beurteilung und wir Erziehende haben die Pflicht, die Beurteilung aus den präzisen und belegbaren Beobachtungen abzuleiten. Wird die Kultur einer kontinuierlichen Kinderbeobachtung sowie deren Dokumentation gepflegt, kann im Moment einer

⁴ Siehe insbesondere sechsten Vortrag in: Steiner, R. (1995): *Heilpädagogischer Kurs*, Bd. 317 GA, 8. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

bevorstehenden Kinderbesprechung auf das bereits Vorliegende zurückgegriffen werden. Da sich die gemachten Wahrnehmungen meist über einen größeren Zeitraum erstrecken, können auch Entwicklungsverläufe aufgezeigt werden. Eine Kinderbeobachtung kann bereits von einer Person durchgeführt werden, während an einer Kinderbesprechung in der Regel mehrere Menschen beteiligt sind.

Die Frage lautet somit, wie diese Kultur einer kontinuierlichen Kinderbeobachtung aufgebaut und entwickelt werden kann. Die folgenden Beispiele sollen mögliche Ansätze dazu illustrieren:

Für jedes Kind wird ein Blatt angelegt, auf dem die Beobachtungen eingetragen werden. Es empfiehlt sich, mit den körperlichen Merkmalen zu beginnen, da sie objektiven Charakter haben. Der Kopfbereich mit Augen, Ohren, Nase, Mund, Zähnen und Haaren ist ein geeigneter Ansatzpunkt. Treten zum Beispiel in einer Gruppe Läuse auf, kann die Erzieherin beim *Lausen* sehr nahe an das Kind herantreten, die Haarbeschaffenheit und die Kopfhaut studieren, ohne dass das Kind davon Kenntnis nimmt. Wird weiter *gelaust*, kann ebenfalls die Ohrform angeschaut werden. Wenn innerhalb kurzer Zeit viele Ohren angeschaut werden, kann sich ein Staunen über die Vielfältigkeit von Ausformungen einstellen. Diese Vielfältigkeit kann sich wiederum durch den geschärften Blick im Formulieren des Beobachteten niederschlagen.

Gelegenheiten zur körpernahen Beobachtung gibt es viele, ohne dass die Intimsphäre der Kinder angetastet wird. Bei kleinen Fingerspielen, wo zum Beispiel die Hände des Gegenübers auf die eigenen gelegt werden, kann die Form der Fingernägel, die Hand als Ganzes, die Wärme oder die Hautbeschaffenheit betrachtet werden. So füllt sich mit der Zeit das Blatt mit Eintragungen über die Körperlichkeit der Kinder.

Komplizierter wird es, wenn seelische Regungen und das Verhalten wahrgenommen werden sollen. Da kann die Beschäftigung mit den Temperamenten einen guten Zugang schaffen. Ist ein Kind introvertiert oder extravertiert, ist es leicht ablenkbar oder ausdauernd, wie steht es mit seiner Reaktionsintensität? Auch hierfür müssen Situationen geschaffen werden, in denen das Verhalten der Kinder einen originären Charakter hat. Wenn sich die Kinder zum Beispiel nach der Eurythmie am Boden liegend ausruhen, um nach kurzer Zeit mit einem leisen Glockenton *geweckt* zu werden, ist die Reaktionsintensität sehr schön zu beobachten. Schnellt ein Kind auf, sekundenschnell bevor der Glockenton überhaupt erklingt, oder lässt es sich kaum aus seiner Ruhe bringen, dies sind weitere Beobachtungsmöglichkeiten.

In einem Gespräch mit Eltern musste ich einmal feststellen, dass das geschilderte Verhalten des Kindes zu Hause und das von mir beobachtete im Kindergarten nicht übereinstimmte. Zu Hause zeigte sich das Kind fröhlich, ausgelassen und kommunikativ. Im Kindergarten verhielt es sich zurückhaltend, sehr angepasst und ruhig. Daraufhin schaute ich mir die gemachten Eintragungen nochmals an, überprüfte sie und versuchte, mit anderen Beobachtungsansätzen noch näher an das Kind heranzukommen. So bemerkte ich, dass das Kind nie richtig mitsang, wohl aber seine Lippen leicht mitbewegte. Bei körperlichen Bewegungsspielen (z.B.

Hindernisparcours) ohne Sprachuntermalung machte es intensiv mit, im Rollenspiel mit anderen Kindern zog es sich hingegen sehr schnell zurück. Auch fiel mir auf, dass es sich bei der Geschichte am liebsten neben mich setzte. Diese Beobachtungen ließen mich den Versuch unternehmen, das Gehör des Kindes zu *testen*. Ich flüsterte ihm einige Male etwas zu, ohne dass es meine Lippen lesen konnte. Tatsächlich war eine massive Hörbeeinträchtigung festzustellen, die zu Hause, dadurch dass es sich um ein Einzelkind handelte, nicht auffiel. Im Kindergarten war das Kind durch die vielfältigen akustischen Reize im Hören überfordert und hat sich entsprechend in seinem Verhalten angepasst und zurückgezogen. Noch vor Schuleintritt konnte dem Kind durch medikamentöse Unterstützung geholfen werden, was sich in seinem Verhalten spiegelte: Die fröhliche Ausgelassenheit von zu Hause zeigte es nun auch im Kindergarten. Das Spielverhalten änderte sich, indem sich das Kind kaum mehr zurückzog und sich dadurch in der Gruppe viel besser integrieren konnte. Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern ist, um die Gefahr einer Fehlinterpretation zu vermindern.

Die geschilderten Ansätze sind Möglichkeiten, wie mit einer Kultur der Kinderbeobachtung umgegangen werden kann. Darüber hinaus kann die Entwicklung eigener Formen der kollegialen Zusammenarbeiten auf eine fruchtbare Weise stärken. Im Austausch miteinander kann die eigene Wahrnehmungsfähigkeit geschärft und allenfalls auch korrigiert werden. Dies kommt schlussendlich alles einer lebendigen Kultur des Erziehens zugute.

4 Kinderbesprechungen (*Barbara Brügger*)

Im Rahmen meiner Arbeit als Kindergärtnerin an einem staatlichen Kindergarten finden wöchentlich Treffen zur Vor- und Nachbereitung der Kindergartenarbeit mit meiner Kollegin statt. Dabei wird die Stimmung in der Klasse im Positiven und Negativen reflektiert, so dass geeignete Aktivitäten und Formen für die Gruppe abgeleitet werden können. Darüber hinaus wird auch über einzelne Kinder gesprochen, die zum Beispiel Auffälligkeiten zeigen, sehr still sind oder manchmal auch vollkommen gewöhnliche Verhaltensweisen aufweisen.

Während dieser Kinderbesprechung stellen wir uns die folgenden Fragen zu den jeweiligen Kindern:

- Aus welchen familiären Situationen kommt das Kind?
- Wie steht das Kind in der Klasse?
- Fühlt es sich wohl?
- Welche Qualitäten bringt das Kind ein?
- Braucht das Kind spezielle Unterstützung?

Ist ein Kind über einen längeren Zeitraum im Verhalten, der Sprache, der Bewegung oder der Wahrnehmung auffällig und zeigen unsere Lösungsansätze nicht den erhofften Erfolg, besprechen wir uns mit den Eltern, um gemeinsam nach möglichen Wegen zu suchen. Wenn

nötig werden weitere Speziallehrkräfte (z.B. Logopäden, Heilpädagogen oder Psychomotoriktherapeuten) mit einbezogen.

Zusätzlich zu diesen individuellen Elterngesprächen findet jährlich mindestens ein obligatorisches Gespräch statt. Dieses Gespräch wird auf der Grundlage unserer Beobachtungen geführt und dient als Standortbestimmung für das jeweilige Kind. Die Beobachtungsgrundlage ergibt sich dabei im Wesentlichen aus den Kompetenzbereichen, welche der Kindergartenlehrplan anhand von Zielformulierungen vorgibt.⁵

Tabelle 1: Übersicht über die Richtziele aus dem Lehrplan für Kindergärten

Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Sachkompetenz
Bewegungsmöglichkeiten weiterentwickeln	Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme weiterentwickeln	Mit Materialien experimentieren und gestalten
Wahrnehmungsfähigkeit differenzieren	Beziehungen eingehen, Gemeinschaft erleben, Verantwortung übernehmen	Werkzeuge, Geräte und Musikinstrumente kennen lernen und sachgerecht einsetzen
Ausdrucksfähigkeit weiterentwickeln	Kommunikationsfähigkeit differenzieren	Kulturelle Erfahrungen erweitern und verarbeiten
Selbstständiges Handeln und Selbstvertrauen weiterentwickeln	Mit Konflikten umgehen lernen	Naturvorgänge wahrnehmen und thematisieren
Entscheidungsfähigkeit weiterentwickeln	Werthaltungen erfahren, Werthaltungen aufbauen	Begriffe aufbauen und differenzieren
Mit Erfolg und Misserfolg umgehen	Verständnis für die Verschiedenartigkeit von Menschen weiterentwickeln	Regeln der Umgangssprache erleben und anwenden
Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit erweitern		Probleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten suchen
		Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten erkennen und darstellen
		Merk- und Wiedergabefähigkeit weiterentwickeln

Quelle: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999: 75-80).

Beim Standortgespräch mit den Eltern wird ein Kurzprotokoll geführt, wobei der Gesprächsinhalt vom Kind ausgehend mit Bezug zum Lehrplan und den Kompetenzbereichen dokumentiert wird. Im Folgenden sollen exemplarisch Auszüge aus einem Kurzprotokoll eines Standortgesprächs wiedergegeben werden:

- A. ist ein fünfjähriges Mädchen und war zu Beginn der Kindergartenzeit recht *zwirblig*, ist nun ruhiger geworden, kann länger zuhören, an einem Spielort ausdauernder verweilen.

⁵ Für eine detaillierte Darstellung der Richt- und Grobziele siehe: Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999): Lehrplan Kindergarten. Für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern [online] <http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-lehrplan-kindergarten.pdf> [16. April 2009], S. 75-80.

- Sie ist ein ausgeprägter Bewegungsmensch, kann ihre Bewegungen mittlerweile besser steuern und gezielter einsetzen.
- In der feinmotorischen Tätigkeit ist sie sehr tatenfreudig, arbeitet rasch, oftmals jedoch undifferenziert.
- Sie kann über verschiedene Sinne gut wahrnehmen und erfassen.
- Sie verfügt über ein starkes Selbstwertgefühl. Nur beim Sprechen, vor allem in der Gruppe, war sie zu Beginn des Jahres oft gehemmt. Während des freien Spiels kommuniziert sie mit den anderen Kindern in lockerer Art.
- Anmerkung: Sie spricht das „S“ und „SCH“ sehr undeutlich aus, so dass sich die Logopädin einen Eindruck verschaffen soll.
- Sie war zunächst lediglich auf ein anderes Kind fixiert, hat mittlerweile aber auch Kontakte zu anderen Kindern geknüpft.
- Sie ist ein fröhliches Kind, das über viele Ideen und Tatenkraft verfügt.
- Der Entwicklungsprozess während des Kindergartenjahres ist erfreulich.

Die Kinderbesprechungen sind für alle Beteiligten bereichernd, da die Kinder von verschiedenen Standpunkten angeschaut und wahrgenommen werden. Durch den Austausch treten Aspekte in den Vordergrund, welche ansonsten nicht von jeder einzelnen Person wahrgenommen werden. Ein weiterer positiver Effekt der Kinderbesprechungen ist, dass die Verantwortung von mehr als einer Person getragen wird und somit mehrere Menschen das Kind gedanklich begleiten.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der *geistigen Wirksamkeit guter Gedanken* im staatlichen System eher eine geringe Wertschätzung beigemessen wird. Dennoch bin ich der Meinung, dass der gute Wille jeder einzelnen Person seinen Beitrag für die gesunde Entwicklung des Kindes leistet.

Die Besprechungen mit den Eltern und Speziallehrkräften sind auf der einen Seite äußerst interessant und aufschlussreich. Auf der anderen Seite muss darauf hingewiesen werden, dass diese Form der Kinderbesprechung sehr zeitintensiv ist und eine hohe Flexibilität verlangt.

Meine Kollegin äußerten sich folgendermaßen zu den Kinderbesprechungen:

„Die Besprechungen sind interessant, aufschlussreich, bereichernd. Bei der schriftlichen Dokumentation bin ich immer noch suchend nach effizienten Kriterien, welche die Beobachtungen deutlich auf den Punkt bringen. Die schriftliche Dokumentation ist oft schwierig und zeitintensiv.“

„Bei den Besprechungen ist es mir wichtig, das Kind beobachtend und nicht wertend zu begleiten. Wichtig ist dabei auf das Positive vom Kinde her zu achten – was gelingt ihm gut, was weiß es? Bei Schulreifegesprächen suche ich mit den Eltern gemeinsam aufgrund der Beobachtungen zu einem Schulreifeentscheid zu kommen.“

Des Weiteren sei an dieser Stelle ein Brief von den Eltern eines Kindes wiedergegeben, der die Wertschätzung der Eltern für die Standortgespräche dokumentiert und vielleicht als eine

Art Bestätigung anzusehen ist, um immer wieder die Zeit und Bemühungen für die Kinderbesprechungen aufzubringen.⁶

Februar 2009

Liebe M.

Liebe B.

Wir bedanken uns herzlich für die ausführlichen Erläuterungen zu J.

Wir danken auch für Euer Engagement und den unermüdlichen Einsatz für die Kinder. Einmal mehr hat es uns gezeigt, dass der Kindergarten mehr als nur Spielen und Basteln beinhaltet. Es ist während der zwei Jahre eine Lebensschule für die 5- und 6-Jährigen.

Das Gespräch vom Montag hat uns die Augen geöffnet, so dass wir unsere Tochter aus neuer Sicht betrachten. Wir sehen jetzt viel Positives und die großen Leistungen, welche J. vollbracht hat. Oft misst man das Kind am Negativen, an Dingen, die es nicht kann, nicht tut und nicht will. Wir wollen nun versuchen, die Leistung von J. zu erkennen, bevor wir kritisieren, weil etwas noch nicht klappt.

Das J. all dies zustande brachte, ist auch ein großer Teil Eures Verdienstes. Wenn ihr nicht gewesen wäret, so würden wir wohl noch lange, wie bisher, beurteilen und kritisieren, anstatt die Leistung anzuerkennen.

Wir sind glücklich mit J. und sind stolz auf sie.

Liebe M., liebe B.

Danke

Grundsätzlich steht bei der Kinderbesprechung das Kind im Zentrum, sowohl im staatlichen Kindergarten als auch bei anthroposophischen Einrichtungen. Den wesentlichen Unterschied sehe ich darin, dass in anthroposophischen Institutionen das Element der Spiritualität eingesetzt wird, was in staatlichen Kindergärten nicht oder nur in geringer Form der Fall ist. Auch finden im staatlichen Schulwesen die Kinderbesprechungen in einem kleineren Rahmen statt, da nur die Lehrkräfte teilnehmen, die direkt mit dem Kind arbeiten. In besonderen Fällen wird zusätzlich die Schulleitung mit einbezogen. In beiden Systemen sind die Kinderbesprechungen in meinem Augen jedoch dienliche Arbeitsweisen, um das Kind zu unterstützen.

Im staatlichen System ist die Ressourcen- und Defizitdiagnostik ein Arbeitsinstrument. Hierbei besteht die Gefahr, sich zu stark auf die Defizitdiagnostik zu fokussieren, da das staatliche Schulwesen im Wesentlichen leistungsorientiert ist.

⁶ Der Brief wurde mit der Genehmigung der Eltern in anonymisierter Form abgedruckt.

Aus meiner Sicht wäre es gut, wenn die staatlichen Einrichtungen mehr Mut beweisen würden, um die Leistungsanforderungen etwas zurückzustellen und den Menschen in den Vordergrund zu rücken. Was ich hingegen an den staatlichen Schulen sehr schätze, ist die gezielte Unterstützung im Förderbereich. Gerade die Früherfassung in der Logopädie ist sehr fruchtbar. In diesem Bereich wünschte ich mir mehr Offenheit von den Rudolf Steiner Schulen, um sprachlich handicapierte Kinder frühzeitig in einem Logopädieunterricht anzumelden.

5 Schülerbesprechungen an einer Integrierten Mittelschule (*Daniel Aeschlimann*)

„Was ist herrlicher als Gold?“ fragte der König. „Das Licht“, antwortete die Schlange. „Was ist erquicklicher als Licht?“ fragte jener. „Das Gespräch“, antwortete diese. (Johann Wolfgang von Goethe)

Dieser Beitrag soll mit den drei folgenden Zitaten eingeleitet werden, mit denen die Aufgabe sowie das Ziel einer Schülerbesprechung klar formuliert, umrissen und definiert werden: Den jungen Menschen besser kennen lernen, ihn verstehen, seine Not wahrnehmen und erkennen, ihm die Liebe nicht aufkünden.

„[E]s geht ja bei den Kinderbesprechungen darum, etwas zu erkennen.“ (Rudolf Steiner)

„Ich habe mich sorgfältig gehütet, die Handlungen der Menschen zu belachen oder zu beklagen und zu verwünschen, sondern strebte nur, sie zu verstehen.“ (Baruch de Spinoza)⁷

„Nur was man kennt und versteht kann man auch lieben.“ (Leonardo da Vinci)

Eine Art Standortbestimmung, vielleicht darf man gar den Begriff *Diagnose* verwenden, soll uns einen Weg aufzeigen, den wir gemeinsam mit dem Jugendlichen zu gehen haben. Den aus der oben beschriebenen Erkenntnis gezeichnete Weg stellt an uns den Anspruch, dass wir diesen zusammen mit den Jugendlichen gehen wollen und können, dass wir zum Stützen und Tragen bereit, gewillt und befähigt sind. Bei einer Schülerbesprechung soll man von dessen Wert fest überzeugt sein. Mit heutigen wissenschaftlichen Mitteln und Erkenntnissen lässt sich dieser Wert zwar nicht nachweisen, aber die Erfahrung lässt einen daran glauben, denn diese zeigt den Wert.

An unserer Schule kommt es aus zwei Gründen zu einer Schülerbesprechung:

Zum einen sind wir bestrebt regelmäßig so genannte Klassenbesprechungen durchzuführen. Dabei wird der Versuch unternommen, möglichst von allen Schülerinnen und Schülern ein knappes und dennoch objektives Bild zu zeichnen. Bei einer solchen Besprechung legen wir Wert darauf, nach allem Gesunden in der Klasse Ausschau zu halten. Wer Gesundes wahrnimmt, erkennt und wertschätzt, dem wird Kraft geschenkt, Probleme anzugehen und sich mit diesen auseinander zu setzen. Es ist unter Umständen auch möglich, einmal nur den Händedruck oder die Art der Bewegungen der Einzelnen zu charakterisieren. Dabei dürfen die Beobachtungen aber niemals wertende Bedeutung bekommen.

Zum anderen ergibt sich ein Ausgangspunkt für eine Schülerbesprechung immer dann, wenn ein einzelner Schüler, eine einzelne Schülerin Schwierigkeiten hat oder aus irgendwelchen

⁷ Zitiert nach: Largo, R. H. (2008): *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*, 16. Aufl., München: Piper.

Gründen Sorgen bereitet. Zeigen die Wahrnehmungen verschiedener Lehrkräfte – anfangs vielleicht lediglich in einem kurzen Gespräch im Treppenhaus oder beim Pausenkaffee ausgetauscht – ein Bild, welches Anlass zur Sorge gibt, entscheiden wir uns für eine Schülerbesprechung.

Der Verlauf einer solchen Besprechung hat bei uns im Idealfall folgende innere Struktur:

- Was ist schwierig, was macht uns Sorge?
- Wo liegen die Stärken, wo die Schwächen des Schülers?
- Ergänzen oder widersprechen sich unsere Wahrnehmungen?
- Vermischen wir pädagogische und disziplinarische Fragen?
- Welchen Einfluss hat der Schüler auf die Klasse?
- Welchen Einfluss hat die Klasse auf den Schüler?
- Wo liegt bei ihm die Grenze zwischen Nichtkönnen und Nichtwollen?

Nach dieser Bildgestaltung müssen die folgenden Fragen angegangen werden:

- Wie und wo können wir als Lehrkraft oder ganzes Kollegium helfen und stützen?
- Was können bzw. dürfen wir verlangen? Was müssen wir ändern?
- Was dürfen wir fordern, wie können wir fördern?
- Sollen wir strafen oder können wir straffen?
- Braucht es ein Gespräch? Wenn ja, mit oder ohne Eltern?
- Ist unter Umständen sogar ein Gespräch mit dem Schul- oder Hausarzt notwendig?
- Fühlen wir uns durch die erkannten Probleme überfordert, sprengt es unseren Kompetenz- und Aufgabenbereich und ist es somit richtig Hilfe von außerhalb zu erfragen (Arzt, Psychiater, Psychologe, Heileurythmie, Heilsprache, Legasthenie, Förderunterricht)?

Nachstehend möchte ich von einigen Schülerbesprechungen aus der Vergangenheit berichten, die gleichsam exemplarisch für viele andere anzusehen sind. Es ist anzunehmen, dass die Erfolge nicht ausschließlich auf die Besprechungen zurückzuführen sind, aber auf diesem Weg sehr wohl ein Beitrag zur positiven Entwicklung geleistet werden konnte.

Über T. hatten wir während der Schuljahre 9 bis 12 sehr oft gesprochen. Er war ausgesprochen intelligent, konnte sich jedoch nicht zur Arbeit motivieren. Er verweigerte die schriftlichen Arbeiten zu einem großen Teil oder führte sie lediglich oberflächlich aus. Für uns als Kollegium stellte sich die Frage, ob wir ihn nicht besser von der Schule verweisen sollen, damit er eine Schule besuchen kann, die vermehrt mit Druck arbeitet. Kein Mittel, keine Strafe, keine Maßnahme griff, das Verhalten des Schülers änderte sich nicht, die Probleme blieben stets dieselben. Sowohl wir als auch er hatten mit großer Anstrengung nach einer Lösung gesucht, mit uns gerungen und auch gelitten.

Die Ergebnisse, die man häufig erst Jahre später vernimmt, sind allerdings ermutigend und bestärkend, so dass die Erkenntnis eintritt, dass sich das Ringen und Fragen gelohnt hat und sich die Mühen auch weiterhin lohnen. Trotz geringem Erfolg unsererseits schaffte T. das Gymnasium. Einige Jahre später schließt er das Studium an der ETH als Bester in seinem Fach ab. Sein Problem heute: Er arbeitet zu viel.

Bei S. stellen wir uns ebenfalls regelmäßig die Frage, ob es nicht kluger wäre, ihn von der Schule zu verweisen. Er ist disziplinarisch kaum führbar, eigentlich untragbar. Wir – und wohl auch er – leiden. Nach der 12. Klasse macht er einen Sprachaufenthalt im Ausland und bildet sich in diesem Jahr autodidaktisch zum Fotografen aus. Heute erscheinen seine Reportagen in Zeitschriften, Zeitungen und Büchern. Er veranstaltet Workshops mit Schulklassen zum Thema *Palästina-Israel* mit dem Schwerpunkt *Gaza*. Demnächst auch an unserer Schule.

Z. verlässt unsere Schule mitten im 10. Schuljahr und findet eine Notlösung. Es findet eine Familientherapie statt. Später macht sie eine Lehre. Ich treffe sie vor nicht allzu langer Zeit und nehme sofort wahr, dass es ihr gut geht. Sie ist Leiterin einer Filiale eines Kleidungsgeschäftes. Ihre Aussage bei unserer Begegnung: „Wissen Sie, von der Rudolf Steiner Schule habe ich eigentlich wenig Schulwissen mitgenommen. Die Tatsache aber, dass viele Lehrkräfte an mich glaubten und mich stützten, diese Tatsache schaffte in mir den Boden, auf dem ich aufbauen konnte.“

Rückblickend stellt sich die Frage, ob es in diesen drei geschilderten Beispielen während der Schülerbesprechungen nie Verwechslungen unsererseits zwischen disziplinarischen und pädagogischen Fragen gab.

Längst nicht alle Wege und Entwicklungen von Jugendlichen verlaufen positiv. Folgendes Beispiel zeigt dies: L. leidet unter Jugenddepressionen, Magersucht ist die nächste Diagnose. Unzählige Gespräche mit der Klassenlehrkraft sowie Besprechungen in den Konferenzen finden statt. Darüber hinaus wird zusätzlich ärztliche und psychiatrische Hilfe beansprucht. Trotzdem begeht L. Suizid. Durch die innere und äußere Begleitung und Anteilnahme der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden während der ersten Zeit nach dem Geschehen entsteht für einige Tage im Schulhaus eine Stimmung von aller höchstem spirituellem Wert. Auch das ist ein Teil der Begleitung von Menschen im Jugendalter.

Abschließend möchte ich einige Gedanken zur inneren Haltung von Lehrkräften darlegen, die einen wesentlichen Beitrag für das Gelingen einer Schülerbesprechung leistet. Hierfür sollen die Zitate zu Beginn des Artikels, welche die Erwartungen an die innere Haltung bereits formulieren, durch das folgende Bild ergänzt werden: Michelangelo Buonarroti hat viermal aus Marmor eine Pietà gemeißelt. Pietà heißt übersetzt *Erbarmen* bzw. *Mitleid*. Aus meiner Sicht, eignet sich die Pietà im Dom-Museum von Florenz bestens als inneres Bild für eine Schülerbesprechung. Der Gekreuzigte wird von den beiden Marien gestützt, hinter ihm versucht Joseph von Arimathia mit aller Kraft den Leblosen zu halten, ihn nicht fallen zu lassen. Hier werden Mitleid und Erbarmen zum tragenden, stützenden und Halt gebenden

Element. Wenn es uns als Kollegium in einer Schülerbesprechung gelingt, bis zum „innersten göttlichen Kern“ (Pestalozzi) eines Jugendlichen vorzudringen, so erlebe ich diesen göttlichen Kern oftmals *begraben* unter den äußeren Einflüssen und Zwängen. Dabei ist es die Aufgabe der Pädagogik durch wachsames Achtgeben, bescheidenes und freundschaftliches Dienen, Wahrnehmen und Helfen die Jugendlichen mit Verständnis und Liebe unterstützend zu begleiten.

6 Wie Kinderbesprechungen, an denen Eltern und Lehrer teilnehmen, die Erziehung des Kindes beeinflussen können (*Beat Frei*)

Häufig stellt sich die Frage, ob ein Schulkind im Rahmen einer Lehrerkonferenz besser von den Lehrern alleine besprochen werden soll oder ob eine Zusammenarbeit mit den Eltern sinnvoll sein kann.

Die Bedeutung der Einbeziehung der Eltern kommt bereits beim Ansatz von Henning Köhler der „schützende Kreis“ zum Vorschein, wird aber in diesem Abschnitt nochmals gesondert und detaillierter beleuchtet.

6.1 Bedeutung der Einbindung der Eltern für die Wirksamkeit der Kinderbesprechungen

Für eine Integration der Eltern in den Prozess der Kinderbesprechung spricht, dass dem Kind dadurch erleichtert wird, der Welt souverän zu begegnen, da sich hierfür die Erziehung zu Hause und in der Institution im Einklang befinden müssen. Oft sind wir von diesem Zustand, von dieser Beziehungsebene weit entfernt und müssen uns umso mehr bemühen, kooperativ zu arbeiten und nicht aufgrund der bestehenden Schwierigkeiten in eine Vorwurfshaltung zu fallen.

Henning Köhler geht sogar noch einen Schritt weiter und beschreibt, wie wichtig es ist bei allen Prozessen zur Findung von Hilfestellungen für „schwierige“ Kinder die Eltern mit einzubeziehen, weil die Hilfestellungen ansonsten praktisch wirkungslos bleiben.

„Der therapeutische Prozess sollte zugleich ein gemeinsamer Erkenntnisprozess sein. Was man nicht versteht, tut man ohne echte Überzeugung, und was man ohne echte Überzeugung tut, ist im subtilen Bereich heilpädagogischer Hilfestellung wirkungslos. Wichtig ist es auch in Hinsicht auf Zielsetzungen einen Konsens herzustellen. Dieser Ansatz ist vielen Eltern fremd.“ (Köhler 2002: 235)

Dieses „Fremd-Sein“ gilt es zu überwinden. Hier wird man oft von der Realität eingeholt und man muss genau hinschauen, wo man gemeinsam steht. Zentral ist bei Köhler der Gedanke, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern ohne eine echte gemeinsame Überzeugung praktisch wirkungslos ist und wiederum nur mit einer echten Zusammenarbeit den Kindern die nötigen Hilfestellungen geboten werden können.

6.2 Bedeutung der Einbindung der Eltern bei Kinderbesprechungen für die Eltern-Lehrer-Beziehung

Durch die Einbindung der Eltern in die Kinderbesprechung entsteht die Möglichkeit, eine neue Eltern-Lehrer-Beziehung zu schaffen. Wenn es gelingt, dass sich Eltern und Lehrer an einen Tisch setzen, um sich miteinander im Gespräch dem Kind und seinen Bedürfnissen zu nähern, kann eine gemeinsame Ebene erreicht werden, die vor allem dem Kind zugute

kommt. Diese neue Eltern-Lehrer Beziehung beruht darauf, dass die Eltern mit in den Prozess eingebunden werden und als Partner des Lehrers fungieren.

Im Weiteren soll auf die Frage eingegangen werden, inwieweit es sinnvoll ist, in der Schule Eltern als Partner zu betrachten.

Henning Köhler empfiehlt, die Eltern vor allem nicht als demütige Bittsteller, sondern als Auftraggeber und somit als Partner anzusehen. Dafür muss die formelle Hierarchie aufgehoben werden, denn naturgemäß befindet sich der Lehrer in der Rolle des Experten und die Eltern sind die Laien. Die daraus resultierende Befangenheit oder gar Überheblichkeit kann den Aufbau einer tragfähigen Beziehung leicht verhindern. Das kann wiederum einen negativen Einfluss auf die Beziehung des Lehrers zum Kinde haben, denn in den allermeisten Fällen ist es so, dass das Kind die Eltern liebt und in Konfliktfällen eher auf der Seite der Eltern als auf der Seite des Lehrers steht oder zumindest hin und her gerissen wird.

Auch ist in den allermeisten Fällen davon auszugehen, dass die Eltern ihr Kind besser kennen als der Lehrer. Somit sind sie die eigentlichen Experten. Sie wissen, was für ihr Kind gut ist, zumindest was den Umgang mit alltäglichen Situationen betrifft. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Eltern in einer Schulsituation als Partner zu betrachten. Das folgende Zitat verdeutlicht nochmals die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Beziehung (insbesondere für Schüler der unteren Jahrgangsstufen):

„Die Eltern können als Verbindung von Schule und Familie eine wichtige Rolle spielen. Für das Lernen selbst sind Lehrerin und Kinder zuständig. Wenn die Eltern sich gut mit der Lehrerin verstehen, hat das Kind den Rücken frei, muss nicht ständig Partei ergreifen. Ein Grundschulkind braucht dringend beides: eine zugewandte Lehrerin, der es vertraut und Eltern, die es beschützen.“ (Czisch 2004: 93)

Das Wesentliche an diesem Kontakt ist letztlich, dass Eltern und Lehrer das Werden des Kindes begleiten, dass sie sich um etwas werdendes bemühen, etwas, das noch nicht sichtbar ist, aber in der Zukunft immer mehr vom Kinde realisiert werden kann. Es ist das Wesen des Menschen selber. Dieses Zukünftige, dieser Blick auf den werdenden Menschen, ist das entscheidende Ziel, das Eltern und Lehrer verbinden kann. In anderen Worten ausgedrückt: Dort, wo Eltern und Lehrer am Ideal der Menschlichkeit arbeiten, interessieren sie sich für das Wesen des Kindes.

Eine gemeinsame Eltern-Lehrer-Kinderbesprechung hat zum Ziel, das entsprechende Kind ganz in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Wie es dem Kind zu Hause und in der Schule geht, könnte eine grundlegende Frage sein. Dabei ist es wichtig, dass die Eltern, ebenso wie die betroffenen Lehrer, aus ihren Lebensbereichen die Begegnungen mit dem Kind schildern. Es soll nicht als erstes gefragt werden, was die Eltern machen müssen, damit ihr Sohn zum Beispiel besser rechnen lernt. Vielmehr soll versucht werden, zunächst die äußere Erscheinung des Kindes und dann sein Verhalten in der Schule und zu Hause auf mannigfache Art und Weise zu charakterisieren. Die Beherrschung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) wäre dann nur einer von mehreren Diskussionspunkten.

Hier wird sofort deutlich, dass die Eltern genauso viel beitragen können wie die Lehrkräfte, denn es geht um ein gemeinsames Bemühen, das Wesen des Kindes und sein Verhalten besser zu verstehen. Das Besondere bei dieser Art der Kinderbesprechung ist der Versuch, das Kind innerlich und äußerlich zu beschreiben und sich nicht auf die Betrachtung seiner Leistungen zu beschränken. Denn durch diese Aktivität kann ein umfassendes Bild des Kindes entstehen, das als Grundlage für weitere Gespräche dienen kann.

Das Urteilen und Bewerten des kindlichen Verhaltens soll daher erst ganz am Ende des Gesprächs erfolgen. Zuerst soll eine gemeinsame Urteilsgrundlage erarbeitet werden, wofür der Einbezug der Eltern unabdingbar ist.

6.3 Kinderbesprechung mit Teilnahme der Eltern – drei Beispiele

Als Grundlage für die Kinderbesprechungen⁸ diene folgender Fragenkatalog:

- Äußere Erscheinung
- Rückblick über Verhalten in der Schule und zu Hause
- Anamnese
- Momentane Situation
 - Zuhause
 - Schulisch-intellektuelle Fähigkeiten
 - Praktisch-manuelle Fähigkeiten
 - Künstlerische Fähigkeiten
 - Einseitigkeiten
- Können wir eine neue gemeinsame Haltung gewinnen? Was braucht das Kind? Zusammenfassung zu einem Gesamtbild. Therapievorschläge?

6.3.1 Die erste Kinderbesprechung

Das erste Kind heißt Alex und ist elf Jahre alt. Bei dieser Besprechung waren fünf Personen anwesend, drei Lehrer und die Eltern. Ich eröffnete den Abend und erklärte allen Teilnehmern, wie wir vorgehen werden. Als Einstieg habe ich allen Beteiligten Hefte, Zeichnungen und Arbeiten des Kindes zur Ansicht vorgelegt. Im Anschluss daran wurde von den Eltern und den Lehrern die äußere Erscheinung des Kindes beschrieben.

Danach fragte ich nach dem allgemeinen Verhalten in der Schule und zu Hause. Ich wies die Eltern darauf hin, dass es wichtig sei, das Verhalten ihres Kindes so gut wie möglich zu charakterisieren, damit ein lebendiges Bild entstehen kann.

⁸ Ethischer Code: Vor der Besprechung wurde den Eltern ein Brief geschrieben und ihnen von der Idee dieser gemeinsamen Kinderbesprechungen berichtet. Sie wurden darauf hingewiesen, dass die ganze Arbeit dokumentiert wird, da sie im Rahmen eines Ausbildungsprogramms durchgeführt wird. Die Eltern waren damit einverstanden. In den Dokumentationen sind alle Namen geändert worden.

Anschließend fragte ich nach der Anamnese. Weitere Fragen waren: Wie verhält sich das Kind heute? (Die Abgrenzung dieser Frage von der Frage nach dem allgemeinen Verhalten des Kindes fiel den Beteiligten allerdings äußerst schwer). Wie sind seine schulisch-intellektuellen Fähigkeiten? Wie sind seine praktisch-manuellen, wie seine künstlerischen Fähigkeiten und wo liegen seine Einseitigkeiten?

Die Eltern und Lehrer versuchten am Schluss zusammen mit mir als Leiter der Kinderbesprechung ein Gesamtbild des Kindes zu entwerfen, um eine neue gemeinsame Haltung dem Kind gegenüber zu gewinnen. Dies war der schwierigste Teil der Besprechung. Auch die Fragen, was das Kind braucht oder wo es sich hinentwickeln möchte, waren nicht einfach zu beantworten. Am Schluss stand noch die Frage nach einer geeigneten Therapie im Raum.

6.3.2 Die zweite Kinderbesprechung

Die nächste Besprechung mit einem anderen Kind fand zwei Wochen später statt. Claus ist neun Jahre alt und seit zwei Jahren bei uns in der Schule. Er stammt aus Bosnien, ist aber in der Schweiz aufgewachsen. Die Familie gehört der moslemischen Glaubensgemeinschaft an. Bei dieser Kinderbesprechung waren wiederum die Eltern und drei Lehrkräfte anwesend.

Bei der zweiten Kinderbesprechung haben sich ein paar wesentliche Dinge verändert. Ich habe bemerkt, dass bei der ersten Besprechung zwischen den Eltern und den Lehrern kein richtiges Gespräch zustande gekommen ist. Als Gesprächsleiter habe ich dort die Fragen gestellt, die vor allem von den Eltern, aber auch den Lehrern beantwortet wurden. Deshalb habe ich bei der zweiten Kinderbesprechung versucht, mit Eltern und Lehrern in ein freieres Gespräch zu kommen. Ich habe dieses Mal nicht mehr einzelne Punkte abgefragt, sondern lediglich das offene Gespräch geleitet, bei dem das Ziel, ein möglichst vollständiges Bild vom Verhalten des Kindes zu gewinnen, immer präsent war. Die einzelnen Punkte verwendete ich dabei als eine Art Leitfaden im Hintergrund, um die wesentlichen Aspekte im Gespräch berücksichtigen zu können.

6.3.3 Die dritte Kinderbesprechung

Das dritte war zwölf Jahre alt. Bei der dritten Kinderbesprechung bin ich grundsätzlich wie bei der zweiten vorgegangen. Im Vordergrund sollte das Gespräch mit den Eltern und Lehrern stehen. Ich habe erneut als eine Art Gesprächsleiter fungiert, ohne die Teilnehmer nach einem festgelegten Schema abzufragen. Trotzdem (oder eben gerade deshalb) konnte ein farbiges Bild des Kindes entstehen. Auch hier war die größte Schwierigkeit ein abschließendes Bild des Kindes zu erhalten und die Frage zu beantworten, wie es weiter gefördert werden kann. Auch die Frage nach einer möglichen Therapie wurde erörtert.

6.3.4 Rückblick auf die Gespräche

Diese drei Kinderbesprechungen verliefen insgesamt positiv. Sowohl die Eltern als auch die Lehrer haben gut mitgearbeitet. Bei allen Eltern war eine große Offenheit zu bemerken. Bei den Besprechungen wurde der Eindruck vermittelt, dass durch die Einbindung der Eltern in die Gespräche Dinge möglich geworden sind, die ohne die Eltern ziemlich sicher nicht machbar gewesen wären. Bei der detaillierten Darstellung der Kinder konnte jeweils ein bis zu einem gewissen Grad abgerundetes Bild entstanden.

Als problematisch ist allerdings die Dauer der Gespräche einzustufen. Insbesondere beim ersten Gespräch richteten sich die Abläufe nach einem genauen Plan. Ziel war es, die Aufmerksamkeit der Beteiligten von der äußeren Erscheinung des Kindes schrittweise auf das Verhalten zu Hause und in der Schule zu lenken. Dabei war es für die Eltern und die Lehrer nicht immer einfach bei einem Thema zu bleiben und nicht abzuschweifen. Das ganze Gespräch dauerte 2½ Stunden. Es war eine starke Tendenz da, sich bei Schilderungen in Einzelheiten zu verlieren. Das Ziel jeder Kinderbesprechung war die Annäherung an die Wesenheit des Kindes. Darüber hinaus kann eine Besprechung als gelungen angesehen werden, wenn die Eltern hoffnungsvoll und mit neuen Ansatzpunkten, bereit zur eigenen Mitarbeit, das Gespräch beenden können.

Sowohl bei der zweiten als auch der dritten Kinderbesprechung wurde der Befragungskatalog stärker im Hintergrund gehalten. Das Ziel war schließlich nicht nur, mehr über das Kind zu erfahren, sondern auch ein gutes Gespräch mit den Eltern zu führen. So hatten die zweite und dritte Besprechung eher Gesprächscharakter, bei denen das Kind im Mittelpunkt stand. Dies erwies sich als ein wesentliches Kriterium des Erfolgs. Weitere Evaluationskriterien sind:

- Sind beide Eltern anwesend gewesen?
- Haben wir genug Informationen für ein Bild des Kindes erhalten?
- Sind wir zusammen zum Wesen des Kindes vorgestoßen?
- Wurde die Kinderbesprechung als eine Kraftquelle erlebt?
- Sind aus dem Gespräch neue Gesichtspunkte zur Therapie entstanden?
- Hatten die Anwesenden das Gefühl, dass das Gespräch gut verlaufen ist?

Die drei Besprechungen unterschieden sich sehr von problembezogenen Gesprächen. Da das Ziel war, ein lebendiges Bild der gesamten Persönlichkeit des Kindes zu erhalten, musste ich als Gesprächsleiter und Teilnehmer immer wieder darauf hinweisen, das Verhalten des Kindes zu charakterisieren und auf vorgefasste Urteile zu verzichten.

Die Eltern fanden dieses Vorgehen bei allen drei Kinderbesprechungen sehr interessant und waren dementsprechend auch während der Besprechung sehr engagiert. Äußerst bemerkenswert war das Interesse von allen Eltern die Situation der Kinder zu verstehen. Durch die verschiedenen Darstellungen entstand ein treffendes Bild des jeweiligen Kindes. Welche neuen Maßnahmen insbesondere in der Schule ergriffen werden müssen, konnte in

diesen Besprechungen allerdings noch nicht geklärt werden. Auch die Vorschläge für neue oder andere Therapien müssen noch weiter überdacht werden.

7 Die Standortgespräche – eine zweckgebundene Form der Schülerbesprechungen (Ursula Locher)

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Selbsteinschätzung von Schüler der 7. Klasse als Teil der Gespräche zur Standortbestimmung.

7.1 Voraussetzungen an unserer Schule

Entgegen der üblichen Tradition in der Waldorfpädagogik, die eine achtjährige Klassenlehrerzeit (derselbe Lehrer unterrichtet während dieser Zeit die Klasse in den Hauptfächern) vorsieht, haben wir uns an unserer Schule vor drei Jahren entschieden, ein neues Oberstufenkonzept zu entwickeln. Nach der 6. Klasse werden die Schüler von einem Lehrerteam übernommen, das die Schüler von der 7. bis zur 9. Klasse mit je einem oder zwei hauptverantwortlichen Klassenmentoren begleitet. Für die Schüler ist dies ein einschneidender Wechsel von einer zu mehreren Bezugspersonen. Um von den Schülern und Eltern eine Rückmeldung zu bekommen, wie dieser Übergang gelungen ist, führten wir mit allen Schülern nach dem ersten Semester ein Standortgespräch durch.

7.2 Erfahrungen einer Kollegin mit Standortgesprächen

Das Gespräch wurde mit einer Kollegin durchgeführt, die auf ihre Erfahrungen mit den Standortgesprächen zurückblickt. Zunächst nennt die Kollegin einige Zielsetzungen von Selbsteinschätzungen:

- Konstruktives, wertschätzendes Wahrnehmen jedes einzelnen Schülers durch die Lehrer und Eltern
- Einsicht des Schülers für die Übernahme von Selbstverantwortung im Bereich des Lernens
- Bewusstwerden und Annehmen des eigenen Wissensstands
- Schulung und Üben der Selbsteinschätzung
- Einblick ins Unterrichtsgeschehen und Überblick über die schulische Situation für die Eltern (Wahrnehmung des Kindes aus einer neuen Perspektive)
- Frage-, Rückmeldungs- und Anregungsplattform für die Eltern (Zusammenarbeit von Schule und Eltern kann zugunsten des Kindes gestärkt werden)

Als Vorbereitung auf die Standortgespräche hat die Kollegin anhand der Einschätzung der Situation jedes einzelnen Kindes zunächst die Ziele sowie den Ablauf (insbesondere den Einstieg) des Standortgesprächs gedanklich durchgespielt. Sie ging die Bewertungsblätter der verschiedenen Fächer durch, suchte bei jedem Schüler nach dem „roten Faden“ und machte sich mögliche „Gefahren“ (Überspielen von Schwächen) sowie „Positives“ (Unterstützen von

Stärken) für das Gespräch im Voraus bewusst. Als eine nützliche Quelle für die Vorbereitung erwiesen sich die Auswertungen der Erfahrungen von Kollegen bei früheren Selbsteinschätzungen. Während des Standortgesprächs hat sie die Gewichtung ihrer Ausführungen zwischen aufmunternden und auf die Schwächen hinweisenden je nach der Situation des Schülers bewusst variieren.

Im Vorfeld der Standortgespräche fand ein Elternabend statt, bei dem aufgrund des geringen Alters der Schülerinnen und Schüler ausdrücklich auf das behutsame Vorgehen bei der Selbsteinschätzung hingewiesen wurde. Im Anschluss an den Elternabend wurden ebenfalls die Schüler über den Inhalt und Ablauf der Gespräche informiert.

Für jedes Gespräch war eine dreiviertel Stunde mit einer Reserve von 15 Minuten vorgesehen, wobei hintereinander nicht mehr als drei Gespräche stattfinden sollten. Für das Protokoll und Ergänzungen war immer ein zusätzlicher Kollege anwesend. Das Gespräch mit dem Schüler eröffnete die Kollegin meist mit den Worten „Freu Dich, Du hast guten Grund dazu!“ Anschließend wiederholte sie nochmals, dass es in diesem Gespräch um eine erste Standortsbestimmung ging und erläuterte die Rolle der Eltern sowie des anwesenden Kollegen. Den Gesprächsverlauf schilderte sie wie folgt:

„Nun wählte der Schüler ein bis zwei bevorzugte Fächer und schätzte seine Leistung, seinen Einsatz, sowohl schriftlich wie mündlich ein. Er erläuterte seine besonderen Interessen und ging gegebenenfalls auch auf die Schwächen ein. Dazu ergänzte ich das Nötige aus der Sicht der entsprechenden Lehrperson (Grundlage bildete hier das erhaltene Beurteilungsblatt). Ich fragte mit dem Schüler nach dem ‚roten Faden‘, der sich oft durch verschiedene Fächer zog, nach dem Muster, das sich abzeichnete.“

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurden Maßnahmen besprochen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Gemeinsam erstellte sie mit dem Schüler einen Aktionsplan. Am Schluss war noch Raum für Ergänzungen und Fragen von Seiten der Eltern. Am Ende des Gespräches nannte der Schüler maximal drei kleine Vorhaben, durch welche er sein Lernverhalten in der nächsten Zeit verändern wollte. Diese Vorhaben wurden ebenfalls protokolliert. Die Eltern erhielten nach Abschluss der Gespräche das jeweilige Gesprächsprotokoll.

Der Kollegin stellte die Vorhaben aller Schüler in einer Liste zusammen, die sie den übrigen Fachlehrern abgab, so konnten diese den Schülern helfen ihr Vorhaben zu realisieren. Vor Schuljahresende hielten die Schüler in einem Rückblick fest, wie ihnen ihr Vorhaben gelungen war. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Standortgesprächen sind für die Kollegin folgende:

- Der Schüler beginnt mit dem Eintritt in die Oberstufe schrittweise mehr Selbstverantwortung zu übernehmen.
- Das Vorhaben muss so bemessen sein, dass es realisiert werden kann.
- Durch ein Erfolgserlebnis ist die Zunahme der Motivation deutlich zu bemerken.
- Zu Beginn der Gespräche war eine gewisse Nervosität wahrzunehmen, die sich aber im Zeitverlauf legte (Entscheidend ist dabei ein behutsames Vorgehen).

- Die Eltern erleben, dass ihr Kind ernst genommen wird.
- Die Eltern werden stärker in das Schulgeschehen der Oberstufe eingebunden, da sie eine neue Perspektive auf die Abläufe in der Schule und die Lernfortschritte ihres Kindes erhalten.

7.3 Analyse der Stärken und Schwächen der Standortgespräche

Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Auflistung der Stärken und Schwächen von Standortgesprächen und gibt zugleich einen Überblick über mögliche Risiken sowie die aus dem Prozess hervorgehenden Impulse für eine nachhaltige Weiterentwicklung der Schule.

Tabelle 2: Stärken und Schwächen von Standortgesprächen

Stärken	Impulse für Weiterentwicklungen	Risiken	Schwächen
Es findet eine Wahrnehmung von Schüler und Eltern statt	Vertiefung der pädagogischen Grundlagen für das ganze Kollegium	Einzelne Schüler können überfordert sein (vor allem besonders schwache oder sehr selbstkritische Schüler)	Gravierende erzieherische Probleme können im Beisein der Schüler nicht ausgesprochen werden (Gefahr eines verzerrten Bildes)
Es entsteht eine Beziehung, die Verbindlichkeit schafft	Stärkung der Teamfähigkeit innerhalb des Kollegiums	Die Gespräche können für die Lehrkräfte eine große Belastung darstellen	Nicht alle Kollegen verfolgen konsequent mit den Schülern das Gelingen ihres Vorhabens
Es ist eine Standortbestimmung für Schüler, Eltern und Lehrer	Vertrauensbildung für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule	Die Gespräche können eine Zunahme des Egoismus bei leistungsstarken Schülern bewirken	Der Erfolg der Lernentwicklung hängt von der Zusammenarbeit aller Kollegen ab
Die Standortgespräche stellen eine Herausforderung dar, die der Förderung der Schülers dient (er bestimmt sein Vorhaben)	Diese Lernentwicklung kann in den höheren Klassen noch verstärkt werden		

8 Der Stellenwert von Standortgesprächen (Sven Colijn)

Der folgende Abschnitt soll die Bedeutung von Standortgesprächen hervorheben und einen Überblick über verschiedene Modelle geben, in welchen den Standortgesprächen eine entscheidende Rolle zukommt.

8.1 Überblick

Grundsätzlich lassen sich Standortgespräche in drei Teile gliedern. Der erste Teil befasst sich mit Berichten, die von allen Parteien angeliefert werden und möglichst wertfrei in der Ich-Form gehalten sind. Die Intention dieser Berichte liegt darin, ein Bild vom zurückliegenden halben Jahr zu erhalten, welches seit dem letzten Standortgespräch vergangen ist und darüber hinaus zu schauen, wo das Kind heute steht. Im zweiten Teil werden Probleme besprochen, Lösungen erarbeitet und Gedanken und Anregungen ausgetauscht. Im dritten Teil werden die Ziele formuliert, das weitere Vorgehen besprochen sowie die Verantwortungen geklärt.

Die Kinder sind jeweils beim ersten und dritten Teil anwesend und werden mit ins Gespräch einbezogen (Jugendliche ab der achten Klasse sind oft bei der ganzen Sitzung dabei). Für das Gelingen eines Standortgesprächs sind sowohl die Berichte als auch die Lösungsansätze und Wünsche der Kinder und Jugendlichen, welche im ersten Teil zum Ausdruck kommen, von großer Bedeutung. Für die Kinder und Jugendlichen stellt es eine echte Herausforderung dar, vor so vielen Leuten (zwischen sechs und acht Personen) einen Bericht abzugeben. Sie müssen vorbereitet werden und die Fragestellung muss ihnen entsprechen und vertraut sein.

Geht man vom partizipativen Prinzip aus, so ist es unerlässlich, die Kinder und Jugendlichen immer mit dabei zu haben. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass die Anwesenheit auch eine Art Filter darstellt. Die Eltern sind oft nicht ganz offen, die Kritik kommt zurückhaltend und gewisse (kritische) Fragen bleiben unausgesprochen. Das Durchführen des mittleren Teils der Besprechung in Abwesenheit der Kinder und Jugendlichen mit einer anschließenden Zusammenfassung kann somit als ein möglicher Lösungsansatz angesehen werden.

8.2 Durchführung von Standortgesprächen

Die Teilnehmer an einem Standortgespräch sind Eltern, Vertreter von Behörden, Therapeuten, Förderlehrer, Bezugspersonen aus dem Heim bzw. der Gruppe, Lehrer und das entsprechende Kind. Die Gesprächsleitung liegt zumeist beim Heimleiter.

Standortgespräche beinhalten jeweils drei Zeit- und Bedeutungsdimensionen, welche es alle zu erfassen gilt und die je nach individueller Situation ausreichend berücksichtigt werden müssen, damit das Gespräch nachhaltige Wirkung entfaltet. Jedes Standortgespräch bewegt sich im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, diese Dimensionen gilt es in ein sinnvolles Verhältnis zu bringen.

Die Bedeutungsdimensionen beziehen sich auf die Themen, welche in einem Standortgespräch behandelt werden und kommen vor allem bei den Zielen zum Tragen: Was hat sich bereits positiv verändert, welche Umstände unterstützen eine positive Entwicklung und welche bisher noch nicht erreichten Ziele sind aktuell?

Standortgespräche sind keine Krisengespräche und werden somit auch nicht aus aktuellem Anlass einberufen. Die Unterscheidung ist wichtig, denn oft sind die Teilnehmer dieselben Personen und es kann zu Fehlinterpretationen führen, wenn die Intention eines Gesprächs nicht eindeutig geklärt ist.

8.3 Anwendung von Standortgesprächen

In diesem Kapitel sollen mit der *Hilfeplanung* und dem *lesungsorientierten Ansatz* zwei verschiedene Typen von Standortgesprächen vorgestellt werden.⁹ Darüber hinaus werden einige Anmerkungen zum Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Arzt sowie ein kürzer Überblick über die Rolle der Gesprächsführung gegeben.

8.3.1 Die Hilfeplanung

Die Hilfeplanung ist ein System, in dessen Genuss Kinder und Jugendliche in Deutschland kommen, sobald öffentliche Gelder fließen.

„Mit der Hilfeplanung wurde 1990 im Kinder- und Jugendgesetz (KHJG) ein Instrument geschaffen, das einerseits die Mitwirkung von Kindern, Jugendlichen und Personenberechtigten bei der Ausgestaltung der Hilfe zur Erziehung und andererseits die qualifizierte Planung und Überprüfung des Hilfeprozesses im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte regeln soll.“ (Göbbel et al. 2000: 18)

Folgt man Mathias Schwabe, so sind für die Konstruktion von Hilfemaßnahmen drei Eckpunkte von zentraler Bedeutung:

„Die fachlichen Überlegungen der Professionellen, die im Hilfekonzept ihren Ausdruck findet; die Hilfeform, in der diese Überlegungen eine organisatorische und alltagsbezogene Umsetzung erfahren sollen und der individuelle Hilfeplan, der festlegt, was sich die AdressatInnen in einem bestimmten Zeitabschnitt an Zielen setzen. Alle drei Eckpunkte müssen die Vorstellungen und Wünsche der AdressatInnen, bezogen auf die Gestaltung des jeweiligen Aspekts der Hilfe, aufgreifen und weiterentwickeln.“ (Schwabe 2005: 29)

Als zentrales Instrument innerhalb dieser Prozesse gilt das Hilfeplangespräch, welches unter der Beteiligung aller im Hilfeprozess eingebundenen Parteien stattfindet. Hier sollen neue Impulse geschaffen, Meinungen, Wünsche und Kritikpunkte vorgetragen sowie Ziele

⁹ Zusätzlich sei auf die Methode des schützenden Kreises von Henning Köhler in Abschnitt 2.3 verwiesen.

entwickelt und formuliert werden. Eine Untersuchung aus dem Jahr 2002 liefert folgende Erkenntnisse bezüglich des Einsatzes von Hilfeplangesprächen:

„Insgesamt ergeben sich zahlreiche Hinweise auf eine hohe persönliche Bedeutsamkeit des HPG [Hilfeplangesprächs] und eine starke emotionale Involviertheit der Beteiligten. Das Hilfeplangespräch vermag daher aufgrund seines evaluativen, qualitätssichernden und pädagogisch zielorientierenden sowie systemischen Verständnis auch therapeutischen Potenzials weit mehr zu leisten, als einen bloßen Verwaltungsakt zur behördlichen Prüfung des Anspruchs auf Weiterführung finanzieller Leistungen. Ein als Chance wertgeschätztes Hilfeplangespräch kann dazu beitragen, zentrale Anliegen der Jugendhilfe wie Kooperation und Ressourcenaktivierung im prozessualen Geschehen umzusetzen und zu fördern.“
(Sponagl 2002: 10)

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das Potenzial von Hilfeplangesprächen erheblich ist. Eine der Hauptschwierigkeiten bei solchen Gesprächen liegt jedoch in der Vermischung von Schuldfragen, finanziellen Anliegen, Zielen, Emotionen und persönlichen Interessen. Die oftmals in Standortgesprächen latent vorhandene Problematik der Schuldfrage soll im Rahmen des Gesprächs nicht geklärt werden. Vielmehr steht die positive Weiterentwicklung des Kindes im Zentrum, so dass lediglich die Auswirkungen der Schuldfrage auf die Beteiligten (schlechtes Gewissen, verkrampfter Umgang etc.) mit einbezogen werden.

Aufgrund der komplexen und vielschichtigen Prozesse ist eine differenzierte Planung unabhömmlich, auch wenn es dabei zu Einschränkungen der Flexibilität kommen kann.

8.3.2 Der lösungsorientierte Ansatz

Der lösungsorientierte Ansatz ist ein Instrument, welches im Arbeitsalltag mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt wird. Wenn die Hilfeplanung verglichen werden kann mit dem Bauplan für ein Haus, so ist dieses Instrument das Werkzeug, mit dem es gebaut wird. Der Partizipationsgedanke aus der Hilfeplanung führt dabei zu einem lösungsorientierten Denken, welches wiederum verschiedene Annahmen voraussetzt, die eine bestimmte Haltung mit sich bringen. Kaspar und Marianne Baeschlin (2001) formulieren dies in dem Vorwort ihres Werkes folgendermaßen:

„Wir gehen davon aus, dass unsere Kinder und Jugendlichen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. Da sie in ihrem bisherigen Leben viel Misserfolg und Frustration erlebt haben, ist es für sie und für uns nicht leicht, diese Ressourcen zu erkennen. Die Aufgabe der Pädagogen besteht darin, mit den Klienten Situationen zu gestalten, in denen sie sich kompetent und erfolgreich erleben, was ihnen Schritt für Schritt eine positive Sicht von sich selber und ihrer Zukunft ermöglicht.“

Ein ganz zentrales Anliegen der lösungsorientierten Arbeit ist die Wertschätzung. Die Kinder und Jugendlichen sollen spüren, dass sie etwas können und überall Chancen zur Entwicklung vorhanden sind. Das bedeutet, dass man sich bei Standortgesprächen vor allem auch für das

interessiert, was gut läuft und den kleinen positiven Schritten große Aufmerksamkeit schenkt. Der Ablauf eines Standortgesprächs mit lösungsorientiertem Ansatz lässt sich wie folgt beschreiben:

„Die Gesprächsführung liegt in der Hand eines Mitarbeiters der Einrichtung (Heimleiter oder Gruppenleiter). Seine Aufgabe besteht darin, dafür zu sorgen, dass alle Beteiligten zu Wort kommen, er würdigt die Ansichten aller Gesprächsteilnehmer und stellt an alle lösungsorientierte Fragen, um gemeinsam den Fortschritt sichtbar zu machen und die nächsten Schritte zu konstruieren.“ (Baeschlin und Baeschlin 2001: 56)

Die Stellungnahme des Heims übernimmt ein anderer Mitarbeiter der Einrichtung. Im Gespräch sollen auch die Bereiche angesprochen werden, die nicht gut laufen und verbessert werden müssen. Bei jedem Standortgespräch wird ein Protokoll erstellt. Wichtig ist auch, dass diese Gespräche im Kontext von Aufnahmegespräch und Austrittsgespräch stehen. Das heißt, dass an der Aufnahme angeknüpft werden kann und der Austritt mit der entsprechenden Zielsetzung im Bewusstsein ist.

8.4 Das Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Arzt

Um die Hürden und Ängste zu überwinden und Ziele zu verwirklichen, braucht es Vertrauen zwischen allen am Prozess Beteiligten. Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen, dass es gemeinsam abgesprochene Leitlinien zwischen den Eltern und der Institution gibt und sie sich getragen und zugleich gefördert fühlen. Laut Bockemühl (2004: 206) ist bei Eltern und Institution eine gemeinsame Haltung unabdingbar, „damit die Kinder nicht in Erziehungshaltung und Erziehungshandlung zerrissen werden, eventuell in einen tiefen Zwiespalt geraten, der in einer neurotischen, nämlich zwiespältigen Seelenverfassung einmündet, wenn die Lehrer (Institution) anders erziehen als die Eltern“.

Die Erziehung zu Hause und in der Institution sollen *gleichklingen*, damit das Kind der Welt souverän begegnen kann. Oft sind wir von diesem Zustand, von dieser Beziehungsebene weit entfernt und müssen uns umso mehr bemühen, kooperativ zu arbeiten und keine Vorwurfshaltung anzunehmen.

8.5 Die Gesprächsführung

Die Art und Weise wie ein Gespräch abläuft, welche Gesprächskultur herrscht, damit alle zu Wort kommen, wird vor allem durch den Leiter des Standortgesprächs bzw. der Gesprächsmoderation geprägt.

„Die Moderation ist eine Methode, ein Handwerk, in gewisser Weise auch eine Kunst, die es ermöglichen soll, Gespräche aller Art zwischen Menschen sinnvoll und ertragreich zu gestalten. Die Moderation zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Gleichberechtigung aller Gruppenmitglieder anstrebt, und mit geeigneten Frage- und Antworttechniken eine optimale Unterstützung und Förderung der Prozesse, der

individuellen Freiräume und der Kreativität ermöglicht wird.“ (Steiger und Lippmann 2004: 380 f.)

Standortgespräche stellen in Bezug auf die Teilnehmer, in Bezug auf die verschiedenen zeitlichen Ebenen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft), den Zielen, Erwartungen und Wünschen sowie der dort zur Anwendung kommenden Gesprächsführungsformen eine besondere kommunikative Situation dar.

Es gibt verschiedene Faktoren, welche eine Gesprächsführung beeinflussen. Zum einen nehmen die Gesprächspartner verschiedenen Rollen ein und zum anderen haben sie unterschiedliche Erwartungen, Werten, Wahrnehmungen und Persönlichkeitsstrukturen. Darüber hinaus gilt es die Ziel- und Situationsvariablen zu berücksichtigen.

Des Weiteren müssen sowohl der Prozess als auch die Interaktionsvariablen beachtet werden; hier geht es um die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern, um die Akzeptanz, das Vertrauen und die Offenheit. Ebenfalls von Bedeutung sind die Außenvariablen wie Zeit, räumlichen Verhältnisse, Sitzordnung und außenstehende Beobachter (vgl. Steiger und Lippmann 2004: 282).

Die Gesprächsablauf wird in vier Phasen eingeteilt: die Eröffnung, die Darstellung des Gesprächsanlasses, das Kerngespräch und der Abschluss. Damit man diese Phasen gezielt durchlaufen kann, bedarf es zumeist unterstützender Momente des Gesprächsleiters.

So ist es die Aufgabe des Gesprächsleiters, mit einer strukturierten Gliederung die größtmögliche Kürze und Prägnanz anzustreben, den Dialog zu fördern, indem er Zwischenzusammenfassungen liefert, auf das Ziel zu lenken und eine phasengerechte Strukturierung vorzunehmen. Ein weiterer Aspekt, der unterstützend wirkt, ist die gezeigte Wertschätzung den Gesprächsteilnehmern gegenüber, die ein objektives Zuhören bedingt (vgl. Steiger und Lippmann 2004: 285-287).

8.6 Abschließende Bemerkung

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass in der Fachwelt eine klare Tendenz auszumachen ist: Sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch das jeweilige System wird mit in die Entscheidungsfindung einbezogen. Die Lösungen stehen im Vordergrund, wobei die Fachleute nicht versuchen eigenen Lösungen zu erarbeiten, sondern sich vielmehr als Wegbegleiter der Kinder und Jugendlichen verstehen.

Auch verbreitet sich immer stärker die Erkenntnis, dass das Scheitern sowie das Loslassen von Ideen und Vorstellungen zugelassen werden muss. Nur indem bewährte Lösungen und bestehende Vorstellungen hinterfragt werden, wird der Weg für Neues bereitet. Dies kann auch bedeuten, dass man einen Prozess oder die Arbeit mit einem Kind aufgeben muss, damit sich etwas verändern kann. Hat man diesen Gedanken bei allen Planungsschritten mit im Bewusstsein, so verringert man die Gefahr der Verkrampfung in der Arbeit. Wichtig ist, dass

die Lust an der Arbeit mit den Kindern, der Kommunikation sowie Entwicklung vorhanden ist.

9 Gespräche mit Kindern und Jugendlichen (*Thomas Stöckli*)

Schülerbesprechungen sollen Lehrkräfte nicht davon abhalten, genügend Zeit für Einzelgespräche und Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen einzurichten. Es darf nicht passieren, dass sich die Lehrkräfte untereinander während vieler Stunden über die Kinder und Jugendlichen besprechen und dabei kaum Zeit für die persönliche Begegnungen mit ihnen finden.

Rudolf Steiner selber legte großen Wert auf solche Gespräche und nahm sich regelmäßig Zeit, wenn Jugendliche das Gespräch mit ihm suchten. Er sprach vom *moralischen Kontakt*, der gerade im Jugendalter besonders wichtig sei.¹⁰

Heinz Zimmermann hat dies in einem Interview, welches ich zu Fragen der Jugendpädagogik mit ihm führen konnte, sehr anschaulich geschildert:

„Für mich geht es ganz stark darum, ein solches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, dass jeder und jede eine Bezugsperson hat, durch die sie oder er dann zu individuellen Aufgabenstellungen angeregt wird.“ (Stöckli 2009: 34)

Die Fähigkeit, individuelle Beziehungen aufzubauen, gehört zu den wichtigsten Fähigkeiten des Oberstufenlehrers. Kinder und Jugendliche erwarten heute, dass sie von den Lehrkräften individuell wahrgenommen werden, was oft in einem persönlichen Gespräch am besten möglich ist. Anlass für dieses persönliche Gespräch kann ein schulisches Thema sein, oder aber es findet im Rahmen der individuellen Begrüßung statt, so dass das Gespräch nicht erst geführt werden muss, wenn ein Schüler *auffällig* wird und sich dadurch ein Gespräch aufdrängt.

Es gibt offensichtlich zwei Extreme im Verhältnis von Lehrern speziell zu Oberstufenschülern: Zum einen das kollegiale Anbieten, wobei sich die Lehrkraft beinahe wie ein Teenager verhält, so dass jedes Profil verwischt, an dem sich Jugendliche orientieren oder stoßen könnten. Zum anderen die harte „Linie“ einer unnahbaren Fachautorität, die jenseits aller Alltagssorgen der Schüler den Unterricht *durchzieht*.

Wie sieht nun aber eine gesunde Mitte aus und wie kann ein *moralischer Kontakt* zu den Schülern aufgebaut werden, wie dies Rudolf Steiner den Oberstufenlehrern immer wieder eindringlich ans Herz legte? Bei dem Verhältnis handelt es sich um einen subtilen Prozess, den kein Lehrer einfach für sich beanspruchen kann – vielmehr muss dieses Verhältnis täglich neu errungen werden. Nur ein echtes und tiefmenschliches Mitempfinden, ein inneres Verständnis sowohl für die jeweilige Altersstufe wie auch die einzelne Schulerindividualität sowie die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen unserer Zeit können diese Art von Kontakt ermöglichen.

¹⁰ Siehe hierzu die Ausführungen von Steiner (1975) in der Konferenz vom 15. Juli 1924.

Im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren gehen Jugendliche durch viele tiefgreifende Krisen hindurch. Der Mensch kommt heute im Jugendalter bei sich an, findet sich durch die fortschreitende Individualisierung in der modernen Gesellschaft als isoliertes Wesen wieder. Die Jugendlichen suchen eine seelisch-geistige Kraft, welche sie in dem ersten Lebensabschnitt dazu angetrieben hat, sich aufzurichten, zu sitzen, aufzustehen, immer wieder, trotz allem Hinfallen und trotz aller Schwere. Diese Kraft, das ahnen sie, lebt auch in ihrem Innern in verwandelter Form, als *Aufrichtekraft*, letztlich als *Auferstehungskraft* aus der Ohnmacht und dem Nichts. Sie ahnen diese Kraft – und zweifeln gleichzeitig an ihr, wie jeder moderne Mensch. Es braucht auch heute erwachsene Vorbilder, aufrechte, ehrliche und dadurch reife Persönlichkeiten, die ihre naturgegeben Unvollkommenheiten und Schwächen kennen, die aber trotz allem eine unerschütterliche Aufrichtekraft in sich wissen.

Deshalb muss der auf alle Oberstufenlehrkräfte verteilten inneren Begleitung und individuellen Betreuung der Schülerinnen und Schüler nach der Zeit des Klassenlehrers besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Vor allem *schwierige* oder besonders zurückgezogene Jugendliche sind dankbar (obwohl sie manchmal das Gegenteil zeigen), wenn sich eine Lehrperson Zeit für ein persönliches Gespräch nimmt.

Die Einrichtung eines Tutorensystems kann für Jugendliche eine große Hilfe darstellen.¹¹ Die Tutoren übernehmen dabei die innere Verantwortung einer kontinuierlichen Begleitung eines Jugendlichen – oft genügt schon ein diskretes gedankliches Begleiten – und werden somit zu einer wichtigen Stütze. Besonders in großen Klassen kann es schnell passieren, dass verschiedene Probleme, denen man prophylaktisch nicht wirksam begegnen konnte, viel zu spät bemerkt und angegangen werden. Exemplarisch sei hier auf Drogenprobleme hingewiesen, die meistens nicht die Ursache, sondern die Folge tieferlegender Probleme sind. In diesen Fällen ist auch die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung.

Im Buch von Erich Gabert und Georg Kniebe *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*¹² gibt es anschauliche Beispiele der Gewissenserweckung durch solche Gespräche.

Das Verständnis der Eigenart des Kindes und die Ermutigung stellen ein zentrales pädagogisches Leitmotiv dar. Die sogenannte *Allgemeine Menschenkunde* von Rudolf Steiner¹³ hilft uns, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in ihren umfassenden Gesetzmäßigkeiten und einem größeren Zusammenhang zu verstehen oder zumindest zu erahnen. Dies gibt uns den im Umgang mit der Bildung des Menschen erforderlichen inneren Respekt und hält uns ab vor einem illusionären und auch schädlichen Machbarkeitswahn in

¹¹ Es sei darauf hingewiesen, dass das Tutorensystem der spontanen und jederzeit möglichen Kontaktnahme einer weiteren Lehrkraft mit einem Schüler nicht im Wege steht.

¹² Gabert, E. und G. Kniebe (1999): *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes*, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

¹³ Siehe Steiner, R. (1992): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

der Erziehung. Doch es ist natürlich nicht möglich, im *Allgemeinen* eines Menschenverständnisses zu verbleiben, der Schritt zu einem vertieften Verständnisses des Individuums, jedes einzelnen Kindes, in der jeweiligen ganz persönlichen Art ist unabdingbar. Schlimm wäre es, wenn die Lehrkraft von einem Ideal ausginge, wie ein guter Schüler, ein Jugendlicher sein soll und dann sich innerlich enttäuscht von diesem abwendet, wenn er sich *problematisch*, entgegen den Erwartungen, *negativ* entwickelt. Wie Steiner (1980: 131) es formulierte, müssen wir Interesse entwickeln für die Fehler der Kinder und vor allem uns darüber freuen, dass sie *nicht* so werden wie wir, dass sie *nicht* unserem Ideal entsprechen. Dies ist für jede Lehrkraft schwierig und geht nicht ohne kontinuierliche Selbstprüfung. Dies ist der eigentliche Schulungsweg des Lehrers – die Übung eines wahrhaftigen Interesses am anderen Menschen, ihn respektieren, schätzen, ja lieben um seiner selbst willen und um ihn in seiner ureigenen Entwicklung zu unterstützen.

Dies führt zur für den ganzen Erziehungsprozess zu der grundlegenden Haltung der *Ermutigung*. Ermutigung ist ein differenzierter und subtiler pädagogischer Vorgang, der auf der dazugehörigen inneren Haltung der Lehrperson basiert: Meine Aufgabe besteht darin, das Kind, den Jugendlichen, meinen Mitmenschen zu ermutigen, seinen inneren Lebensfaden zu finden, seine ihm inneren Lebensmotive zu entdecken und ihn so zu ermutigen, dass er auch zu seinen Schwächen stehen darf. Denn jeder Mensch sucht in seinem Leben ein solches Verständnis, eine Bestätigung durch einen anderen Menschen. Findet er diese nicht, sucht er nach Ersatzbestätigungen, indem er äußere Erwartungen in den Vordergrund stellt, sei es im Leistungsdenken oder aber mit Kollegen in der eigenen Subkultur.

In jedem Gespräch mit einem Kind oder Jugendlichen, das ja oft auch anlässlich eines Problems oder einer aktuellen Frage geführt wird, kann einem dieses Leitmotiv der Ermutigung vor Augen stehen. Es geht dabei natürlich nicht um ein oberflächliches Übereinstimmen mit allen problematischen Äußerungen, sei es im störenden Verhalten oder vielleicht fehlgeleiteten Ideen oder Intentionen. Konflikte und Auseinandersetzungen sind Teil des Anerkennens von unterschiedlichen Individuen. Es geht um das Bestreben, dem Kind oder Jugendlichen zu helfen, *sich selber besser zu verstehen*, seinem Alter gemäß.

Dies ist ein großes Gebiet, das ich hier nur umreißen konnte. Es gibt dazu zwei ausgezeichnete Bücher, welche genau dieses Kernthema ganz praxisbezogen behandeln: *Psychologie im Klassenzimmer*¹⁴ von Rudolf Dreikurs und *Die Kraft der Ermutigung*¹⁵ von Jürg Frick.

¹⁴ Dreikurs, R. (2004): *Psychologie im Klassenzimmer*, 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

¹⁵ Frick, J. (2007): *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe*, Bern: Verlag Hans Huber.

10 Anregung zu einer altersgemäßen Selbsteinschätzung von Jugendlichen durch persönliche Gespräche (*Ursula Locher*)

Während des Epochenunterrichts arbeite ich mit den Schülern regelmäßig an ihrem Lernverhalten. Dabei gebe ich ihnen innerhalb des Unterrichts, insbesondere im Rahmen kleinerer Projekte, Denkanstöße und unterbreite Verbesserungsvorschläge. Auf Grundlage dieser Arbeitsform und angeregt durch Klassengespräche wurde das individuelle Aufgabenprojekt initiiert, welches durch ein konkretes Schülerbeispiel dargestellt werden soll.

10.1 Schülerbeispiel zum individuelle Aufgabenprojekt

Die Zusammenarbeit mit Clemens (Name geändert) hat sich aus der Reflexion des Unterrichts ergeben. Während der dreiwöchigen Geographieepoche bemerkte Clemens, dass er zu viel zu tun hätte, oft müde sei und manchmal mit der Verarbeitung der Unterrichtsinhalte nicht zu recht käme. In der Oberstufenkonferenz wurde über denselben Schüler geäußert, dass er vor allem in den Fremdsprachen die Vokabeln nicht lerne. Daraufhin nahm ich mir vor, ihn auf sein Lernverhalten anzusprechen. Bereits im letzten Epochenblock hatte ich mit diesem Schüler gute Erfahrungen gemacht, ihn bezüglich seines Lernvorgehens persönlich anzusprechen.

Nach einem aufschlussreichen und positiven Gespräch mit Clemens und seiner Mutter erklärte er sich bereit, in Zusammenarbeit mit mir sein Vorgehen bei den Hausaufgaben zu analysieren und gegebenenfalls etwas zu verändern. Wir vereinbarten in einem weiteren Gespräch drei Punkte, die er verändern wollte:

- Strukturierung der Aufgabenzeit nach dem Abendessen
- Erledigen der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad
- Nutzung der einstündigen Zugfahrt des Schulweges

Da er einen sehr langen Schulweg hatte, kam er häufig spät und müde nach Hause. Anschließend stand ihm meist eine Aufgabenzeit von maximal zwei Stunden zu Verfügung. Beim Gespräch kam zum Ausdruck, dass er oft kleine Pausen einlegte, verschiedene Aufgaben begann, sich dann wieder mit etwas Anderem beschäftigte oder eine Essenspause einlegte, um anschließend ohne gezieltes Vorgehen weiter zu arbeiten. Dies wollte er verändern. Dafür nahm er sich vor, in einem anderen Raum eine „Belohnung“ für die Pause bereitzustellen, die Arbeit bewusst und erst dann zu unterbrechen, wenn ein Teil fertig war, dann zu entspannen, etwas zu essen oder zu trinken, um anschließend gestärkt den zweiten Teil der Aufgaben zu erledigen.

Clemens begann immer erst mit dem Einfachsten, da ihn dies am wenigsten Überwindung kostete. Deshalb nahm er sich vor, das Schwierigste zuerst zu erledigen und sich dann auf das

Einfachere zu freuen. Während der Zugfahrt hörte er Musik und schaute gelegentlich auf die Vokabelkärtchen aus dem Fremdsprachenunterricht. Für diesen Punkt nahm er sich vor, nur auf einem gewissen Teil der Strecke Musik zu hören und diese zu genießen und in der verbleibenden Zeit ohne Musik die Wörter zu lernen.

Er erstellte eine Tabelle, in die er eintragen konnte, ob es ihm gelungen war seine Vorhaben umzusetzen. Nach einer Woche schauten wir gemeinsam die Tabelle an und Clemens kam zu folgendem Ergebnis:

- *Strukturierung der Aufgabenzeit nach dem Abendessen:* „Die Pause habe ich klar getrennt an einem andern Ort gemacht; ich konnte die Arbeiten anschließend besser zu Ende führen.“
- *Nutzung der einstündigen Zugfahrt des Schulweges:* „Ich merkte im Nachhinein, wenn ich die Strecke verpasste hatte, die ich mir fürs Lernen vorgenommen habe. Wenn es mir gelang die Wörtchen zu lernen, hatte ich zu Hause das Gefühl wirklich etwas gemacht zu haben.“
- *Erledigen der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad:* „Wenn ich das Schwierige zuerst gemacht habe, erschien mir das Übrige wirklich leichter.“

Tabelle 3: Tabelle der zweiten Woche (25. September bis 01. Oktober 2006)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Strukturierung der Aufgabenzeit	R	X xx	R	R	X xx	R	R
Nutzung der einstündigen Zugfahrt	X	X	R	R	X	/	/
Erledigen der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad	R	X oo	X oo	R	R	R	X

X = nicht gelungen

R = gelungen

xx = weniger Aufgaben

oo = Schwieriges schon in der Schule gemacht

Nach drei Wochen konnte Clemens resümieren:

„Ich merke eine deutliche Verbesserung, habe ein gutes Gefühl mehr zu leisten; mit der Einteilung komme ich besser zurecht.“

Bei unserem nächsten Treffen zeigte er mir die Tabellen der zurückliegenden zwei Wochen und erklärte, dass er große Schwierigkeiten hatte den Schlafrhythmus nach den Ferien wieder auf die Schulezeit umzustellen. Aus diesem Grund sei er häufig sehr müde gewesen.

Wir hatten uns vorgenommen, das Aufgabenprojekt zur Organisation seiner Hausaufgaben in dieser Form während neun Wochen durchzuführen und am Schluss zu reflektieren, ob sich die Lernmotivation geändert hat. Clemens erklärte sich einverstanden, dass ich in der Oberstufenkonferenz bei den Kollegen nachfragen könne, wie sich sein allgemeines Lernverhalten in dieser Zeit entwickelt habe.

10.2 Rückblick in Oberstufenkonferenz

Alle Kollegen äußerten sich kurz über die Arbeitshaltung von Clemens:

- Seine Motivation hatte in allen Fächern deutlich zugenommen.
- Er war weniger abweisend, wenn man ihn auf etwas ansprach.
- Er konnte länger an einer Arbeit bleiben.
- Er war rücksichtsvoller.
- Seine Beteiligung am Unterricht hatte sich verbessert.
- Die Aufgaben hatte er nur in seltenen Fällen nicht gemacht.
- Einzig im Französisch bemerkte die Kollegin, dass ihm das Lernen nicht leicht falle, obwohl sich auch hier die Arbeitshaltung deutlich verbessert habe.

10.3 Abschlussgespräch mit Clemens

Im Abschlussgespräch des individuellen Aufgabenprojektes erklärte Clemens, dass er am Anfang wirklich einen Ruck brauchte, um diese Arbeit durchzuführen und es ihn zunächst viel Überwindung gekostet hat. Gegen Ende des Projektes ging es dann beinahe automatisch. Er freute sich über das erreichte Ziel, mit seiner Aufgabenerledigung deutlich besser umgehen zu können, was ihm wiederum Sicherheit gibt. Lediglich das Lernen im Zug blieb als offener Punkt, so dass er mit der Französischlehrerin darüber sprechen wollte, um eine andere Lernstrategie zu versuchen.

Tabelle 4: Tabelle für den Zweitraum vom 27.11. bis 01.12.2006

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Strukturierung der Aufgabenzeit	R	R	R	R	X		
Nutzung der einstündigen Zugfahrt	R	X	R	R	R		
Erledigen der Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad	R	R	R	R	R		

X = nicht gelungen

R = gelungen

Rückblickend bewundere ich die Ausdauer dieses Schülers. Er hat nicht nur die Tabellen selbst erarbeitet, sondern diese auch während den neun Wochen ausgefüllt und anschließend ausgewertet. Interessant war auch zu bemerken, dass die Zusammenarbeit mit einem einzelnen Schüler sich wiederum auf die Arbeitsbereitschaft der ganzen Klasse niederschlug.

11 Die Methode der Kreisgespräche (*Beatrice Maulaz*)

Aus den mit Eltern und Lehrern geführten Gesprächen hat sich für mich gezeigt, dass spätestens in der 3. Klasse soziale Probleme wie Außenseiterrollen, dominante Kinder oder Gruppendynamiken entstehen und die Lehrkräfte (sowie Eltern) gefordert sind, diese Probleme anzugehen. Damit diese Probleme nachhaltig gelöst werden können, brauchen wir als Lehrkräfte bzw. Eltern geeignete Instrumente.

An der Rudolf Steiner Schule in Bochum werden ab der 1. Klasse täglich kurze Kreisgespräche als Rückblicksrunde auf den Tag durchgeführt. Die hieraus hervorgehenden Erfahrungen habe ich versucht selber umzusetzen und möchte sie in den folgenden Abschnitten näher beleuchten.

11.1 Kreisgespräch mit Ball

Die Schüler sitzen zusammen mit dem Lehrer im Kreis. Zuerst ergreift der Lehrer das Wort und fragt in die Runde: „Was war alles diese Woche?“ Die Schüler melden sich hier noch durcheinander mit Aufstrecken und berichten, was sie alles gemacht und erlebt haben. Anschließend darf jeder sagen, was ihm am besten und am wenigsten gefallen hat. In dieser Phase kommt der Ball hinzu. Es spricht nur derjenige, der den Ball hat, die anderen hören zu. Der Lehrer gibt den Ball in Umlauf, der dann der Reihe nach im Kreis weitergegeben wird. Alle Schüler sollen sich äußern, wenn sie an der Reihe sind. Zu den Äußerungen der Mitschüler wird kein Kommentar abgegeben.

Mit dem Kreisgespräch kann das Urteilsvermögen der Kinder geschult werden. In den ersten Schuljahren wird dabei vor allem die Form angelegt; inhaltlich geht es um das Erinnern des Erlebten und nicht um das Urteilen über eine bestimmte Situation. Während der Kreisgespräche konnte ich folgende Beobachtungen machen:

- Die Schüler fühlen sich wohl und nehmen ihre Klassenkameraden wahr
- Man spürt, dass die Schüler mit den Kreisgesprächen vertraut sind
- Sie nutzen die Gelegenheit, um ihre sozialen Sorgen und Probleme mitzuteilen.
- Die Schüler nehmen die Äußerungen entgegen, ohne Kommentare abzugeben
- Die Runde hat eine entlastende Wirkung auf die Gemeinschaft, so dass verfahrenere Situationen früher erfasst und aufgelöst werden

11.2 Zusammenfassung verschiedener Kurzinterviews

In diesem Abschnitt werden einige Kommentare von Unterstufenlehrern zu den Kreisgesprächen wiedergegeben, die im Rahmen von Kurzinterviews geäußert worden sind:

- „Nach ungefähr einem Jahr wöchentlicher Kreisgespräche sind Erstklässler in der Lage eigene Meinungen zu äußern – vorher werden vermehrt Stereotypen dargelegt.“

- „Kreisgespräche werden zu Beginn der Unterstufe noch nicht für die Konfliktbewältigung benutzt. Es geht zu diesem Zeitpunkt insbesondere darum, ein Instrument für eine Kultur der Konfliktbewältigung anzulegen und eine regelmäßige soziale Übung zu haben.“
- „Erst- und Zweitklässler äußern vor allem aktuelle Ereignisse. Dinge, die etwas weiter zurückliegen wie zum Beispiel soziale Konflikte, werden kaum erwähnt. Wenn Konflikte im Kreis erwähnt werden, lässt man diese zu Beginn der Unterstufe unkommentiert stehen und behandelt sie individuell, nicht im Kreis mit der gesamten Klasse.“
- „Die Kinder sollen den Mut haben, von Anfang an alles sagen zu können und zu dürfen.“
- „Die Art der Gespräche muss dem Alter der Kinder angepasst sein – in der 1. Klasse ist es zum Beispiel mehr ein Erzählen des Erlebten.“
- „Schüler lernen einander zuzuhören und sich auszudrücken und mitzuteilen. Weiter lernen sie, dass sie nicht immer etwas erwidern müssen.“
- „Alle Lehrer, die Kreisgespräche durchführen und mit denen ich gesprochen habe, haben selber eigene Kinder zu Hause. Diese betonen vor allem die soziale Übung dieser Kreise und die Anlage eines Instruments, das später zum Tragen kommt.“

11.3 Auswirkungen der Kreisgespräche

In diesem Abschnitt soll auf Grundlage von Antworten einer Klassenlehrerin, welche Kreisgespräche regelmäßig durchführt, ein Überblick darüber gegeben werden, welche Auswirkungen die Kreisgespräche auf die Klasse, Schule, Klassenlehrer, Fachlehrer und Eltern haben.

Effekte für die Klasse:

„Die Schüler können auf die anderen hören, ohne unmittelbar ihre Meinung abzugeben. Sie können warten, sich erinnern, sich ausdrücken, vor der Klasse formulieren. Die Kinder lernen ein Gespür zu entwickeln, wann sie aufhören müssen. Die Kinder haben Vertrauen zum Lehrer, dass sie ernst genommen werden. [...] Das Kind merkt, wie es auf die anderen wirkt. Mit den ‚Spielregeln‘ des Kreises werden gedächtnisschwache Kinder aufgefordert etwas zu sagen, was eine Erinnerungshilfe für sie darstellt.“

Effekte für die Schule:

„Es entsteht eine gegenseitige Wahrnehmung innerhalb der Schule, so dass eine Begegnungs- und Gesprächskultur gefördert wird.“

Effekte für den Lehrer:

„Der Lehrer lernt die Schülerinnen und Schüler kennen. Mit dem Wochenrückblick können der Lehrer, aber auch die Schüler anders ins Wochenende gehen. Das Kreisgespräch ist ein Wahrnehmungsorgan und zugleich Reflexionsansatz für den Lehrer, da dieser besser orientiert ist, was in der Klasse abläuft. Die in die Klasse hineingetragenen Stimmungen der Wortführer können im Rahmen der Kreisgespräche relativiert werden.“

Effekte für die Fachlehrer:

„Man könnte mit der Zeit die Fachlehrer zu diesen Gesprächen einladen. Es wäre ebenfalls denkbar, dass die Fachlehrer selber Kreisgespräche durchführen, da die Schülerinnen und Schüler bereits mit der Form und den ‚Spielregeln‘ des Gesprächs vertraut sind.“

Effekte für die Eltern:

„Diese Gespräche sind Vorbild für die Gesprächskultur zu Hause, um sich gegenseitig zuhören zu können.“

11.4 Beobachtungen zur Arbeit im Kreis

Durch die Form des Kreises entsteht ein Gefühl des Miteinanders. Man ist nahe beieinander und bildet eine abgeschlossene Einheit. Man hat alle anderen im Blick und kann mit jedem Kontakt aufnehmen, ist unter Umständen aber auch schneller abgelenkt. In diesem Sinne lässt sich das Kreisgespräch als soziale Übung und Herausforderung bezeichnen.

Wenn zum Schluss der Stunde sich alle die Hände reichen und gemeinsam den Spruch sagen, entsteht eine andächtige Stimmung. Diese kann jedoch nur entstehen, wenn sich wirklich alle miteinander verbinden und gemeinsam sprechen. Gerade ruhige Schüler, die oft mehr in den Hintergrund treten, kann man in diesen Momenten gut wahrnehmen. Sie bilden das Fundament, damit sich die anderen Schüler auf den Schluss einlassen können. So spüren die stillen Schüler, dass sie ein wichtiger Bestandteil der Klasse sind, ohne ständig die Aufmerksamkeit auf sich ziehen zu müssen, und haben Freude, wenn ein schöner Schluss gelingt.

Die Arbeit im Kreis braucht Klarheit, Form und Autorität. Zugleich fördert sie die Beziehung untereinander und bildet eine Art Ritual. Themen wie Rücksichtnahme, Mitarbeit, Aufmerksamkeit, Beziehung, Respekt und Gemeinschaft erlangen Bedeutung und werden gepflegt.

12 Schlusswort

In den vorangegangenen Ausführungen wurden sowohl verschiedene Methoden der Konferenzgespräche über Kinder aufgezeigt als auch konkrete Beispiele aus der Praxis dargelegt. Wesentlicher Bestandteil dieser überarbeiteten und erweiterten Auflage war dabei die verstärkte Berücksichtigung individueller Fallbeispiele aus der Praxis, wobei dem Titel entsprechend das Kind und der Jugendliche im Zentrum des Interesses stand. Auf diesem Weg wollten wir einem zentralen Anliegen der Waldorfpädagogik Ausdruck verleihen: fähig und offen zu werden, dem Kind oder Jugendlichen selber helfend zu begegnen, so dass es sich in seinem Wesen verstanden und dadurch gefördert fühlt.

Wir hoffen, dass diese Arbeitshilfe eine kleine Fundgrube für alle Lehrkräfte und Pädagogen sein kann, die sich tagtäglich um diese Begegnung mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen bemühen.

Wir möchten nochmals darauf hinweisen, dass Rückmeldungen aus den Kollegien und von tätigen Lehrkräften für eine Vertiefung und Weiterentwicklung dieser Thematik sehr wichtig sind. Bitte senden Sie diese direkt an das Institut für Praxisforschung: info@ipf-institut.ch

Thomas Stöckli und Jonas Bahr

13 Referenzliste

- Baeschlin, K. und M. Baeschlin (2001): *Einfach aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen*, Winterthur: Zentrum für lösungsorientierte Beratung.
- Bockemühl, J. (2004): *Umwege ins Leben. Impulse für die Kinder- und Jugendpsychiatrie*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Czisch, F. (2004): *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*, München: Verlag Antje Kunstmann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999): Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern [online] <http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-lehrplan-kindergarten.pdf> [16. April 2009].
- Fahrholz, B., S. Gabriel und R. Müller (Hrsg.) (2002): *Nach dem Pisaschock. Plädoyers für eine Bildungsreform*, Frankfurt am Main: Hoffmann und Campe.
- Göbbel, I., M. Kühn und E. Thiel (2000): Hilfeplanung, in: *SOS-Dialog – Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V.*, S. 18-25.
- Köhler, H. (2002): *War Michael aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, F. (1983): *Meine Lebensbegegnung mit Rudolf Steiner*, Stuttgart: Urachhaus.
- Schwabe, M. (2005): *Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung*, Frankfurt a.M.: IGFH-Eigenverlag.
- Sponagl, P. (2002): *Das Hilfeplangespräch in der Heimerziehung*, Freiburg im Brsg.: Lambertus-Verlag.
- Steiger, T. M. und E. D. Lippmann (2004): *Handbuch für angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen*, 2. Aufl., Berlin: Springer-Verlag.
- Steiner, R. (1975): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule*, GA 300a-c, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980): *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*, GA 298, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, T. (2002): Der schützende Kreis als Hilfe für das Kind, in: *Das Goetheanum. Wochenschrift für Anthroposophie*, Jg. 81, Nr. 51, S. 955 f.
- Stöckli, T. (2009): *Die neue Jugendpädagogik*, 2., völlig überarbeitete und erw. Aufl., Manuskriptdruck des IPF Instituts für Praxisforschung (www.ipf-institut.ch).
- Wiechert, C. (2006): Kinderbetrachtung in der Konferenz, in: M. Glöckler, S. Langhammer und C. Wiechert (Hrsg.), *Gesundheit durch Erziehung*, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 153-158.

Das Bemühen, das Kind ins Zentrum zu stellen, bildet das Fundament der Steiner-Pädagogik und gehört zum Herzstück der Konferenzen an Waldorf- bzw. Rudolf Steiner Schulen. In dieser Arbeitshilfe sollen Hinweise gegeben und verschiedene Ansätze vorgestellt werden, um einen Einblick in die "Kunst der Kinderbesprechung" zu erhalten. Dabei war es ein zentrales Anliegen, die Ausführungen möglichst praxisnah zu gestalten und anhand konkreter Beispiele zu dokumentieren.