

**Freie Hochschule Stuttgart
Seminar für Waldorfpädagogik**

Diplomandenkurs 2014/2015

Periodischer Fremdsprachenunterricht

Mentor: Dr. Christoph Jaffke

Kursleiter: Prof. Erik Dom

Vorgelegt von: Mechthild Sophia Contino

Datum: 8. Mai 2015

Gesamtwortzahl: 19699

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird ein überraschend häufig und bereits länger erprobtes Stundenplanmodell auf seine Berechtigung und Wirkung hin untersucht. Es geht um den periodisch oder in Epochen erteilten Fremdsprachenunterricht. Eine Erhebung im deutschsprachigen Raum gibt Einblicke in die Erfahrungen. Die waldorfpädagogischen Grundlagen werden berücksichtigt und zum großen Teil auf der Anthroposophie basierende Forschungsrichtungen zur Vertiefung hinzugezogen. Es zeigt sich, dass die Hauptargumente für Periodischen Sprachunterricht die Vertiefung einerseits, und das Vergessen andererseits sind.

Riassunto

In questa tesi viene investigato il diritto e l'effetto di un modello dell'impianto orario sorprendentemente spesso e a lungo provato. Si tratta del insegnamento di lingue periodicamente o in epoche. Un'indagine nei paesi di lingua tedesca permette un'immagine delle esperienze già fatte. Le basi della pedagogia "Waldorf" vengono considerate ed approfondite da campi di ricerche che si basano in gran parte sull'antroposofia. Si rivela il fatto, che gli argomenti principali per epoche o periodi nell'insegnamento di lingue sono l'approfondimento e la dimenticanza.

Inhaltsverzeichnis

1.1 Präsentation des Themas.....	5
1.1.1 Ausgangslage, Problem- und Situationsanalyse 5	
1.1.2 Ziele 8	
1.1.3 Konkrete Aufgabenstellung 10	
1.2 Untersuchung der waldorfpädagogischen Quellen	11
1.2.1 Rahmenbedingungen bei der Gründung der Waldorfschulen 11	
1.2.2 Untersuchung der Äußerungen Rudolf Steiners zum Thema	14
1.3 Erkenntnisse aus der Forschung	22
1.3.1 Gedächtnisforschung	22
1.3.2 Chronobiologie	31
1.4 Erhebung zum periodischen Fremdsprachunterricht.....	47
1.4.1 Plan und Umsetzung	48
1.4.2 Auswertung durch Datenanalyse	51
1.4.3 Auswertung durch qualitative Inhaltsanalyse.....	53
1.4.4 Ergebnisbericht.....	56
1.5 Eigene Erfahrungen an meiner Schule	59
1.5.1 Planung und Umsetzung	59
1.5.2 Strukturelle Fragen, fächerübergreifende Zusammenarbeit und gemein-same Stunden-, Wochen- und Jahresplanung	61
1.5.3 Erfahrungsbericht.....	68
1.6 Reflexion zu meinen eigenen Erfahrungen mit PSU.....	71
1.7 Reflexionen im Zusammenhang mit der Umfrage.....	72
1.8 Reflexionsideen	78
1.8.1 In Verknüpfung mit den zuvor erarbeiteten Erkenntnissen	78
1.8.2 Herausarbeitung eines Vorschlags	82
1.9 Zusammenfassung und Ausblick	85

Einleitung

Pädagogik ist immer eingebettet in Strukturen und von diesen in gewissem Maße abhängig. Es macht einen bedeutenden Unterschied, ob eine Gruppe von Kindern sich unter dem Olivenbaum vor dem Orte, vielleicht während der Mittagssiesta, versammelt, sich vor einem weisen Menschen in den Sand setzt, um von ihm zu lernen. Oder ob 50 Schüler gleichen Alters und gleicher Uniform, von ehrgeizigen Erwachsenen möglichst früh (im Alter und am Tage) in die universitäre Grundschule geschickt werden, um von spezialisierten Fachpersonen von morgens bis abends trainiert zu werden. Natürlich sind bei diesen beiden Beispielen die Ausgangslagen sehr verschieden: es liegen verschiedene Weltanschauungen zugrunde, aber auch verschiedene Bedürfnisse. Beides determiniert die Form und Struktur des Lernens. Was der einzelne Lehrer innerhalb der jeweiligen Struktur macht, ist ein ganz anderes Thema – und doch hängt auch dieses ein wenig von der Struktur ab. Bei der Gründung der Waldorfschule hatte Rudolf Steiner neben der neuen Methodik-Didaktik, welche auf seiner Welt- und Menschenkunde basiert, auch die äußeren Formen und Strukturen im Blick. Ein Schulsystem wurde neu gedacht, angepasst an die neue Pädagogik und die zeitbedingten Erfordernisse. Und doch war es wiederum abhängig vom vorhandenen System; ein Umdenken und Umstrukturieren war nur in kleinen Schritten möglich. Diesen Weg der kleinen, und doch so groß erscheinenden Schritte, immer weiter zu gehen, sollte unser Anliegen sein. Jedes Moment einer pädagogischen Beziehung kann ein solcher Schritt sein, aber auch jeder Versuch, strukturelle Möglichkeiten zu optimieren und an die heutigen Bedürfnisse und Erkenntnisse anzupassen. Leider können sowohl große, als auch kleine Schritte, wenn sie zwar kühn, aber vielleicht unbedacht gemacht werden, auch Fehlritte werden. „Irren ist menschlich“, sagt man, aber auf dem Weg zur Wahrheit sollte alles dafür getan werden, ihn zu vermeiden. In der Pädagogik geht es nämlich meistens auf Kosten der Kinder. So muss jeder Schritt also wohl bedacht sein, jedoch ohne dabei das Laufen zu verhindern.

Gründe für einen Strukturwechsel sehe ich in den auffällig vielen Schwierigkeiten, die neben den großen Bemühungen in der Herangehensweise (Methodik-Didaktik) immer noch und immer mehr vorhanden sind.

1.1 Präsentation des Themas

1.1.1 Ausgangslage, Problem- und Situationsanalyse

Der Ort eines Umstellungsprojekts ist eine kleine Schule im Tessin, dem italienisch sprechenden Kanton der Schweiz. Sie wurde 1991 gegründet. Sie wird von insgesamt ca. 100 Kindern besucht und geht vom Kindergarten bis zur derzeit 9. Klasse. Die Klassen werden jahrgangsübergreifend (mit jeweils zwei Klassen) unterrichtet, wobei nach der freien Kreativität des Klassenlehrers die altersspezifischen Fächer parallel oder nacheinander unterrichtet werden. Der Stundenplan hat den klassischen Stil des 45-Minutentaktes. Davon ausgenommen ist der morgendliche Hauptunterricht, welchem jeden Tag 100 Minuten zur Verfügung stehen und in welchem die Hauptfächer in Epochen unterrichtet werden. Ab der 6. bzw. 7. Klasse werden die „Pluriklassen“ immer häufiger getrennt, um altersspezifische Themen gezielter zu bearbeiten. Darunter fallen auch die Fremdsprachen.

Probleme bei dieser Organisation treten nicht, wie vielleicht vermutet, mit dem gemeinsamen oder getrennten Unterrichten auf, sondern mit dem klassischen 45-Minutentakt und den wechselnden Lehrern. Das Problem der einzelnen Fachstunden mit immer anderen Lehrern ist ein Allgemeines: Die gegebene Stundenanzahl im Fremdsprachenunterricht (zwei Stunden pro Woche, je Sprache) scheint nicht auszureichen und die Unterrichtsqualität leidet bzw. die Lernergebnisse bleiben mangelhaft. Die Zeit einer solchen Unterrichtsstunde ist herum, bevor Lehrer und Schüler überhaupt ein sinnvolles Arbeitsverhältnis und -klima aufgebaut haben. Bis zur nächsten Stunde sind es vielleicht zwei oder drei Tage, welche voll mit anderen Lehrern bzw. Schülern und Lerninhalten sind, sodass eigentlich immer von vorne begonnen werden muss. Einzige Rettung sind die Hausaufgaben, mit welchen versucht wird, das Behandelte im Bewusstsein zu halten. Allerdings lädt man damit das Problem bei den Schülern ab und erzielt

wegen der Überforderung oft gegenteilige Resultate. Ist dazu der Lehrplan nicht allgemeingültig und streng vorgefasst (z. B. in Form von Lehrbüchern), was bei den Waldorfschulen der Fall ist, und basiert die Methodik-Didaktik auf der Beziehung zwischen Kind und Lehrer (allgemeine Anthropologie, Wesensbeobachtung usw.), so entsteht oft Orientierungslosigkeit, Durcheinander und Resignation, ganz besonders im Fall von Lehrerwechsel, welcher aus verschiedenen Gründen immer wieder vorkommt. Frustration und Überarbeitung sind bei Lehrern und Schülern (und damit zusammenhängend auch bei den Eltern) häufig anzutreffen. Disziplinprobleme im Fremdsprachenunterricht sind ein bekanntes Thema und häufiger Diskussionsgrund in Konferenzen. Diese Phänomene sind nicht nur in den Fremdsprachen anzutreffen, sondern in den meisten Fachstunden, wo ein Lehrer für 45 Minuten ein Fach unterrichten soll. Es ist auch kein neu auftretendes Problem, man kann aber von einer Verstärkung der Symptome sprechen, welche mit den Zeitphänomenen allgemeiner „Nervosität“ und „Konzentrationschwäche“ in Zusammenhang gebracht werden können. Neben pädagogisch-didaktischen Maßnahmen, welche in dieser Arbeit nicht behandelt werden können, soll hier die Möglichkeit besprochen werden, auch strukturell auf diese Situation zu reagieren. Möglichkeiten, um mit strukturellen Änderungen den genannten Schwierigkeiten vorzubeugen wären z. B. die ständige Präsenz des Klassenlehrers, *team-teaching*, Projekt- oder Epochenunterricht. In der Unterstufe wird seit diesem Jahr versucht, dieser Tatsache durch eine möglichst kleine Lehrerzahl in den einzelnen Klassen zu begegnen, wobei ein Klassenlehrer und ein Assistentenlehrer versuchen, alle Fächer abzudecken, ausgenommen die Eurythmie.

In der Mittelstufe hingegen steigt der Bedarf an professionellen Fachlehrern aufgrund der benötigten höheren Fachkompetenzen, aber auch der altersspezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen. Da in unserer Mittelstufe alle Fremdsprachlehrer auch Klassenlehrer sind, kennen sie die positiven Auswirkungen des Epochenunterrichts aus eigener Erfahrung. Der unmittelbare Verbesserungsvorschlag in dieser Situation war schnell zur Hand: Fremdsprachen in Epochen zu geben. Wir erwarteten uns einen „leichteren“ Tag, eine Vertiefung und bessere Möglichkeiten für gemeinsame Projektarbeiten.

1.1.2 Ziele

Ziel dieser Abschlussarbeit ist es, diesen Vorschlag eines Periodischen Sprachunterrichts zu untersuchen und evtl. zu fundieren. Die Durchführung dieser Umstellung soll theoretisch forschend (s. Kapitel II), protokollierend (s. Kapitel III) und reflektierend begleitet werden.

Das große Ziel dieser Umstellung von einzelnen Fachstunden auf Epochen-Unterricht sehe ich als die Konsequenz einer permanenten Suche des „ökonomischen Unterrichtens“, welches Rudolf Steiner gerade im Zusammenhang mit den Fremdsprachen eine „goldene Regel“ nennt¹. Kostbare Lebenszeit muss so sinnvoll wie möglich und, vor allem, falls es doch einmal (im Idealfall ist dies zu vermeiden!) um intellektuelle und trockene Lernziele geht, zeitökonomisch genutzt werden. Diese Behauptung betrifft einerseits das Erreichen von eingegrenzten Lernzielen, welche von außen gegeben sind (Abschlüsse, Schulwechsel), oder die als Sprungbrett zu entfernteren Lernzielen dienen. Leider besteht in Bezug auf Lernziel und Zweck der Fremdsprachen bei allen Beteiligten (Eltern, Lehrern, Schülern) meistens eine sehr einseitige Ansicht (das Beherrschen der Sprache), welche den Fremdsprachenunterricht in die reine „Übstunde“ verbannt. Die Fähigkeitsbildung ist meines Erachtens aber nur die eine Seite – die andere ist, dass der Lehrer, wie bei Mathematik oder Geographie, einen Bereich des Lebens und der Erde dem Kind näher bringt. „Nicht nur der äußere Gesichtskreis soll erweitert, sondern die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens, soll durch diesen Sprachunterricht gefördert werden“.² Dies sollte über Erlebnisse und Bilder geschehen, mit denen sich der Schüler auf intensivste Weise seelisch verbinden kann. Das Bedürfnis der Kinder, in eine andere Kultur ganz einzutauchen, wächst und differenziert sich mit dem Alter, sodass man vom reinen Eintauchen (Unterstufe) in das Gegenüberstellen (Mittel-Oberstufe) kommt. Dies spiegelt sich in Steiners Vorschlag, ab dem 12. Lebensjahr die räumliche Verteilung der

1

Steiner, R. GA 294, S. 124

2

Maier, M. / Jaffke, Chr. 1997, S. 11

Charakterunterschiede in den Kulturen zu betrachten.³ So gilt meines Erachtens auch für den Fremdsprachenunterricht Steiners konkreter Vorschlag des Epochenunterrichtes, nach welchem das Konzentrieren des Unterrichts über einen gewissen Zeitraum (wochenlang!) Zeit und Kraft sparen kann, statt sie zu verschwenden.⁴ Andererseits spricht Steiner darüber auch im Allgemeinen: er nennt es „seelisch-ökonomischen Unterricht, ... dass in der möglichst kürzesten Zeit möglichst viel mit den aller einfachsten Mitteln an die Kinder herangebracht werde, sodass dem Kinde nirgends die innere seelische, empfindungsmäßige Übersicht verlorengeht.“⁵ So sollte also das große Bestreben in eine für das Kind (für den Lehrer bedeutet es das Gegenteil!⁶) größtmögliche Kraft- und Zeiterparnis hinauslaufen.⁷ Dies beinhaltet wiederum die permanente Suche nach der erfolgreichsten Methodik-Didaktik unter den günstigsten Umständen. Um diese günstigen Umstände unter den vielen Möglichkeiten herauszufiltern, soll meine vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Ein weiteres Ziel muss das permanente Ringen um eine gesunde Entwicklung der Kinder sein. Erziehung an sich sollte schon heilsam wirken, die Entwicklung fördern und nicht behindern.

*„Es war in den alten Zeiten
Da lebte in der Eingeweihten Seelen
Kraftvoll der Gedanke, dass krank von Natur
Ein jeglicher Mensch sei.
Und erziehen ward angesehen
Gleich dem Heilprozess,
Der dem Kinde mit dem Reifen
Die Gesundheit zugleich erbrachte
Für des Lebens vollendetes Menschsein.“⁸*

³ Vgl. Steiner, R. GA 294, S.156

⁴ Ebenda, S. 159

⁵ Steiner, R. 1921a, S. 139

⁶ Ebenda

⁷ Ebenda

⁸ Steiner, R. Rundbrief 1924 in: GA 316, S. 223

Leider scheint heute allzu oft das Gegenteil der Fall zu sein: körperliche Schäden, ein seelisches „Ausgebrannt-Sein“ und Verwirrung im Alter sind erschreckende Beispiele und hätten durch Erziehung vielleicht vermieden werden können.

Zu diesem Thema können Darstellungen von chronobiologischen Gesetzmäßigkeiten, aber auch neue Erkenntnisse der Neurobiologie Einsichten und Verständnishilfen bringen.

1.1.3 Konkrete Aufgabenstellung

Zunächst möchte ich die Entwicklungsgeschichte der Waldorfschulpraxis nach dem Auftreten meines Themas durchsuchen, um zu einem Verständnis der heutigen Situation zu gelangen. Dabei muss besonders untersucht werden, warum in den Anfängen der Waldorfpädagogik das zum großen Teil bis heute vorhandene Stundenplanmodell so konzipiert wurde, wie es ist. Insbesondere, da Steiner sich sehr deutlich gegen den damals üblichen Stundenplan ausgesprochen hat.⁹

Dass es eine weit verbreitete Suche nach einer Umstrukturierung des Stundenplans gab und gibt, zeigen die vielen Modelle und Versuche an den Waldorfschulen und auch bei anderen Schulmodellen. Verwiesen sei hierbei auf die derzeitige Blüte des Projektunterrichts in den verschiedensten Schularten oder beispielsweise das von Rüdiger Iwan beschriebene „Altinger Modell“.¹⁰ Es betrifft nicht nur den Bereich der Fremdsprachen, sondern eigentlich die Tagesorganisation im Allgemeinen. Angefangen bei neuen Krippeneinrichtungen, über Ganztageskindergarten und -schule mit und ohne Förderangeboten bis zu projektorientierten oder gar Handwerks- und Berufs- Mittel- und Oberstufenkonzepten. Überall steht immer mehr die rhythmusorientierte Tagesstruktur im Vordergrund, während man mehr und mehr Abstand nimmt von der Aufteilung in einzelne Fächer im 45-Minutentakt. Das traditionelle Bild der Institution Schule ist weiterhin im Wandel, sowohl bei den Waldorfschulen, als auch anderswo.

Man muss jedoch zuerst Rudolf Steiners Aussagen zum Thema in den damaligen Zusammenhängen verstehen, dann deren konkrete Umsetzung anhand von Konferenzmitschriften und anderen Zeitdokumenten, soweit vorhanden. Zu welchen Erkenntnissen auch immer ich dabei kommen werde, der weitere Schritt wird

⁹ Vgl. Steiner, R. GA 192, S. 128

¹⁰ Iwan, R. 2007, S. 69ff.

sein, das heutige Bedürfnis und die Relevanz eines Wandels zu erforschen. Ich werde mich dabei an anthroposophisch orientierte Forschungsrichtungen (s. Kapitel 2.1.2, 2.2.1 und 2.2.2) halten, da sie meines Erachtens die Argumente vertiefen, ohne davon abzulenken. Natürlich sollen die Ausblicke in die allgemeine Wissenschaft nicht fehlen, und sie sind ausgeführt, wo es zum Verständnis eines Argumentes beiträgt.

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

1.2 Untersuchung der waldorfpädagogischen Quellen

1.2.1 Rahmenbedingungen bei der Gründung der Waldorfschulen

Rudolf Steiners pädagogischer Impuls wird im Allgemeinen zur Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts gezählt und ist, selbst wenn man ihn heute als Initiator einer grundlegend neuen Pädagogik ansehen kann, sicher auch als Vertreter jenes damaligen Kulturimpulses zu sehen.¹¹ Neben den vielen Gemeinsamkeiten, steht er den anderen Reformbewegungen eher kritisch gegenüber. Er spricht sich z. B. deutlich gegen die von Hermann Lietz gegründeten Landerziehungsheime aus, welche auf die Reformideen von Ellen Key zurückgehen. Sie sind ihm zu realitätsfremd und ohne wirkliche Menschenerkenntnis.¹² Die Kinder sollten in ihrem Milieu aufwachsen – mit einer Pädagogik, welche die Umgebung des Kindes mit einbezieht. Der Bezug der Schule und der pädagogischen Inhalte und Lernmethoden zum realen Leben war ihm sehr wichtig.¹³ Dies bedeutet, dass wir uns aufgerufen fühlen sollten, in den gegebenen Umständen, wie auch immer sie beschaffen sein sollten, die richtige Pädagogik zu suchen und anzuwenden.

Als die erste Waldorfschule 1919 in Stuttgart gegründet werden soll, bereitet Steiner die zukünftigen Lehrer auf die „große Kulturtat“ vor: „Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die

¹¹ Vgl. Steiner, R. GA 307, S. 60

¹² Steiner, R. GA 311, S. 10f.

¹³ Steiner, R. GA 305, S. 131ff.

menschliche Gesamtwesenheit erfordert.“¹⁴ Er muss jedoch gleich anschließen: „Aber wir haben es nötig, Kompromisse zu schließen. (...) Zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen.“¹⁵

Die Schule begann mit 256 Schülern und 12 Lehrern und hatte von Anfang an mit finanziellen und raumtechnischen Schwierigkeiten zu kämpfen. So musste Rudolf Steiner besonders damals viele Kompromisse schließen und sich an die Realitäten anpassen – auf den verschiedensten Gebieten. Unsere Aufgabe besteht darin, an den Aussagen Steiners nachzuvollziehen, wann und wo es sich um pädagogisch und menschenkundlich wichtige Konsequenzen und wann um Kompromisse handelt. Dies zu erkennen, kann eigentlich nur mit einem intensiven Studium und einer fundierten Kenntnis der anthroposophischen Pädagogik möglich werden. Die Aussagen müssen also im Zusammenhang gesehen werden; wo das nicht eindeutig möglich ist, muss der allgemeine Leitfaden von Steiners Pädagogik Klärung bringen. Dieser kann nur aus einer Gesamtschau aller pädagogischen und eventuell medizinischen Vorträge und Schriften gesehen werden. Dies ist ein sehr umfangreiches Unternehmen und kann kaum den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen. Andererseits bleibt so auch immer Raum zur individuellen Auslegung und Interpretation. Da in den vergangenen Jahrzehnten aber intensiv und viel an den originalen Quellen gearbeitet wurde, kann man versuchen, auch bei den individuellen Auslegungen Gemeinsamkeiten zu finden. Was letztendlich aus den Ergebnissen für uns heute die größte Relevanz hat, wären die zeitlosen und immer gültigen menschenkundlichen und pädagogischen Gesetzmäßigkeiten. Das Filtern von eingegangenen Kompromissen gibt uns die Möglichkeit, die Dinge für die heutige Zeit und Situation neu zu denken und zu formen.

¹⁴ Steiner, R. GA 293, S. 13*

¹⁵ Ebenda, S. 13f.

1.2.2 Untersuchung der Äußerungen Rudolf Steiners zum Thema

Zu den deutlich eingegangenen Kompromissen gehört der Unterricht von Griechisch und Latein. Obwohl Steiner auch die positiven Seiten dieser Sprachen betont, so ist es doch offensichtlich, dass die antiken Sprachen vor allem zur Erreichung eines akademischen Abschlusses notwendig waren und darum eingeführt wurden¹⁶. Aus diesem Grund bekamen sie in der ersten Waldorfschule viel Zeit eingeräumt; ganz besonders in der Mittel- und Oberstufe. Hingegen wäre das Erlernen „derjenigen Sprachen, die die heutigen Kulturvölkern sprechen, mit denen man zusammenlebt.“¹⁷ eine menschenkundliche Notwendigkeit, da das Denken geschult und die Seele mit Weltinteresse geweckt wird. Dabei ist es nicht wichtig welche Sprachen, sondern dass überhaupt andere Sprachen gelernt werden,¹⁸ obwohl jede Sprache natürlich spezielle pädagogische Qualitäten besitzt, welche zu berücksichtigen sich auch lohnen würde. Die neueren Sprachen legte Steiner umso breiter in den unteren Klassen an.¹⁹ So mussten irgendwie vier Sprachen untergebracht werden, welche allerdings nur von der 5. bis zur 8. Klasse gleichzeitig unterrichtet wurden,²⁰ und deren jeweilige Stundenzahl je nach Abschlusszielen variabel war.

Für das Thema des Periodischen Sprachunterrichts ist es noch wichtig, die vorgeschlagenen Tageszeiten zu berücksichtigen. Wo sollten die Sprachen im Stundenplan untergebracht werden? Auf jeden Fall sollte der Fremdsprachunterricht nach dem Epochen-Hauptunterricht, d. h. von 10 bis 12 Uhr am Vormittag stattfinden.²¹ Hier gab es in den verschiedenen Schuljahren verschiedene Varianten, aber den Sprachunterricht möglichst auf den Vormittag zu legen, zwischen den Pausen, wurde immer wieder betont.²² In diesen zwei, evtl. drei täglichen Unterrichtsstunden in einer 6-Tageweche sollten bis zu vier Fremdsprachen mit durchschnittlich drei Wochenstunden untergebracht werden. Dazu wäre es wünschenswert, die Klassen nach dem Können zu gruppieren. Dafür schlägt Steiner vor, alle Sprachstunden zu gleicher Zeit

¹⁶ Steiner, R. GA 303, S. 153

¹⁷ Steiner, R. GA 192, S. 93

¹⁸ Steiner, R. GA 311, S. 143f

¹⁹ Vgl. Steiner, R. GA 300, 17.6. 1921

²⁰ Vgl. Steiner, R. GA 300, 24.11.1922

²¹ Steiner, R. GA 305, S. 137

²² Steiner, R. GA 300, 8. 9. 1919

von 10-11 Uhr zu geben,²³ um dann den Wechsel innerhalb der verschiedenen Klassen zu ermöglichen.

Was kann aber direkt zu einer eventuellen Einrichtung von Fremdsprachepochen bei den Konferenzmitschriften und Vorträgen zur Pädagogik von Steiner gefunden werden? Eigentlich Nichts! Es gibt nur einen einzigen wirklichen Hinweis, dass Steiner an einen Epochenunterricht bei den Fremdsprachen gedacht haben könnte. Aber dieser Hinweis ist so vage, unkommentiert und nebensächlich, dass er genauso ein Versehen, ein Fehler sein könnte. Diesen kleinen Hinweis findet man bei Karl Stockmeyer, welchem er am 15. Juli 1919 ein Verzeichnis über die Fächer gab, die morgens im Hauptunterricht in Epochen gegeben werden sollten. Hier waren die zwei neuen Sprachen mit angegeben. Auch Stockmeyer notiert dies nur kurz und stellt fest, dass der Fremdsprachunterricht später doch in den „eigentlichen Stundenplan“ eingefügt wurde.²⁴ Eine noch vagere Notiz, welche in den Konferenzen zu finden ist, muss eigentlich eher als Gegenargument gewertet werden, da hier das Aussetzen der Sprach-Übstunden eben als das geringere „Übel“ im Vergleich zu anderen Stunden angesehen wurde. Es handelt sich hierbei auch nicht um periodischen Sprachunterricht, d. h. das Aussetzen einer Sprache zugunsten einer anderen, sondern um ein Pausieren zugunsten eines anderen Faches, dem Werkunterricht.

„Es müsste daran gedacht werden, ob es nicht möglich wäre, einmal mit dem Sprachunterricht auszusetzen und dadurch eine Periode hineinzubringen. Das würde herbeiführen eine gewisse Entlastung der Lehrerschaft, ohne dass der Unterricht leiden würde. Der Ausfall würde nicht schaden. Man kann schon einmal pausieren mit dem Sprachunterricht.“²⁵

Bei der Frage nach der Dauer einer solchen Periode: „Man kann es schon von der 9. Klasse machen, mit Rücksicht auf den Sprachunterricht jeweils 14 Tage. Man könnte es vielleicht alle sechs Wochen machen. Man kann es aufs Jahr verteilen.“²⁶

Es ging hier aber nicht um den Sprachunterricht, sondern um die Möglichkeit (vom Werklehrer erbeten) den Handwerksunterricht einmal am Stück geben zu können.

²³ Steiner, R. GA 300, Konferenz vom 28. 10. 1922

²⁴ Stockmayer, K. 1976, S. 16

²⁵ Ebenda

²⁶ Steiner, R. GA 300, 22.6.1922

Dabei sollte der Sprachunterricht auch nicht, aus der Konsequenz, periodisch unterrichtet werden, sondern einfach ausgesetzt werden.

Es versteht sich, dass dabei „Rücksicht“ auf den Sprachunterricht genommen werden muss, da er nicht einfach immer ausfallen kann.

Die Menge an verschiedenen Sprachen scheint Rudolf Steiner nicht beängstigt zu haben (immerhin hatte er Englisch und Französisch einfach zusätzlich zum geforderten Griechisch und Latein eingeführt!), vielmehr die unterschiedliche Befähigung der Klassenmitglieder. Hier erst kommt die Besorgnis der „endlosen, kautschukartigen Erweiterung des Stundenplans“²⁷ zum Ausdruck, und er schlägt immer wieder eine klassenübergreifende, leistungsorientierte Gruppierung vor: „... weil die Jüngeren von den Älteren lernen und die Älteren dadurch vorwärts kommen, dass sie die Jüngeren mitnehmen müssen. Da kann man Altersklassen durcheinander haben.“²⁸ Auch aus dem Lehrplan, welchen Steiner am 2. 6. 1924 für die neuen Fremdsprachen gegeben hatte, ist ersichtlich, dass er für jeweils zwei Klassenstufen gilt: Bis zur 4. Klasse klassenweiser Unterricht beim Klassenlehrer²⁹ und dann 5./6. Klasse und 7./8. Klasse zusammen. Die 9. Klasse hat einen speziellen Lehrplan und dann die drei Klassen 10/11/12 zusammen.³⁰ Diese Forderung einer Gruppierung nach Leistung und unabhängig vom Alter hebt Steiner immer wieder vehement hervor und stellt sie sehr eindeutig der Forderung nach einer Klassen - bzw. altersspezifischen Beschulung in den Hauptfächern gegenüber. Die Argumente dafür sind eindeutig: alle haben den gleichen Stand und keiner wird ausgebremst. Viele bekannte Disziplinschwierigkeiten würden wahrscheinlich behoben und man käme endlich voran! Dieses Thema, welches in dieser Arbeit nur am Rande erwähnt wird, sollte allgemeine Beachtung finden, um Möglichkeiten zu suchen, eine solche Aufteilung nach Niveau in den Fremdsprachen einzurichten. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit steht es jedoch genau aus diesem Grunde: wenn die Sprachen zur gleichen Tageszeit in allen, oder wenigstens einigen Klassen als Block unterrichtet würden, ist eine Einteilung nach Niveau organisatorisch viel leichter.

²⁷ Steiner, R. GA 300, 28.10. 1922

²⁸ Steiner, R. GA 300, 24.7.1920, (S. 90); GA 300, 26.5. 1921, (S. 27)

²⁹ Steiner, R. GA 300, 24. 11. 1922, (S. 110)

³⁰ Stockmayer, K., 1. Abteilung, S. 30

Es ist auffallend, dass eigentlich nie in Erwägung gezogen wurde, zugunsten einer Sprache mit den anderen Sprachen für eine Zeit zu pausieren. Auch wenn der Vorschlag kam, eine Sprache für vier Tage jeweils eine Stunde zu unterrichten, so sollten dabei die anderen Sprachen an denselben Tagen und derselben Woche auch noch untergebracht werden.³¹ Interessant sind allerdings die Ausführungen, die Steiner in einem Vortrag über die Stuttgarter Waldorfschule in Oxford zum morgendlichen Hauptunterricht und zu den Fremdsprachen macht. Hier stellt er dem vertiefenden Hauptunterricht den Fremdsprachenunterricht als Ausnahme gegenüber. Er erklärt daraufhin dessen sprechenden und übenden Charakter und den frühen Beginn ab der ersten Klasse, wodurch das Kind „also tatsächlich lernt, sich auch hineinzuleben in eine Sprache, die nicht seine Muttersprache ist“.³² Es ist aber deutlich, dass Steiner hier die aktuelle Situation in Stuttgart schildert und erläutert, wobei er sicher keine Diskussion des Für und Wider von Epochenunterricht anstrebte. Er bezieht sich bei den Ausführungen besonders auf die unteren Klassenstufen. Der von mir zitierte Abschnitt scheint mir bei den Ausführungen eine zentrale Stellung zu haben, und so kann die Frage offen bleiben, wie sich das Kind am besten in die Fremdsprache einlebt und ob der sprechende und übende Charakter des Sprachunterrichts an die Struktur gebunden ist.

Letztendlich muss ich eigentlich feststellen, dass Rudolf Steiner nie den konkreten Vorschlag macht, die Fremdsprachen als Epochen zu geben. Ist das kontinuierliche Üben der Sprache der Grund? Bei Steiner habe ich dazu keine eindeutige oder klärende Aussage gefunden. In der Sekundärliteratur werden wahrscheinlich in Anlehnung an die zuletzt erörterte Ausführung Steiners die wöchentlichen Fremdsprachstunden mit ihrem übenden Charakter immer wieder dem Hauptunterricht gegenübergestellt.³³ Aber übenden Charakter gibt es auch beim Lesen und Schreiben oder in der Mathematik, welche in Epochen unterrichtet werden. Es wird auch argumentiert, dass nur in sich abgeschlossene Themen, d. h. Ganzheiten für Epochenunterricht geeignet sind, was beim kontinuierlichen Erwerb einer Fremdsprache nicht der Fall ist.³⁴ Der Sprachunterricht kann aber sehr wohl in einzelne The-

³¹ Steiner, R., GA 300 28. 10. 1922

³² Steiner, R., GA 305, S. 136f.

³³ Leber, S. 1992, S. 34f; Carlgren, F. 1996, S. 51

³⁴ Kranich in: Kniebe, G. 2./3.12. 1995 in: Forum 1997

menbereiche und Kapitel gegliedert werden, und das kontinuierliche Üben läuft nebenher. Ähnlich wie beim Deutsch- oder Mathematikunterricht.

Somit kann ich zusammenfassend konstatieren, dass es von Steiner selber keine konkreten Vorschläge für einen periodischen oder epochalen Fremdsprachenunterricht gibt. Man kann aber auch nichts Konkretes für die Einrichtung von den einzelnen Fachstunden finden. Es scheint selbstverständlich zu sein, dass die Sprachen in einzelnen Fachstunden stattfinden sollten. Ob dies nun an der Anpassung an die allgemeine „Mördergrube Stundenplan“³⁵ liegt, an der mit der Einführung des Hauptunterrichtes schon genug gerüttelt wurde und nun das weise Stillschweigen und Warten geübt wurde, oder ob es tatsächlich aus innerer Überzeugung geschah, ist an Steiners Aussagen nicht eindeutig fest zu stellen.

Für bestimmte Fächer, wie diesen, die bis heute im morgendlichen Hauptunterricht in Epochen gegeben werden, hatte Steiner sehr klare und deutliche Argumente. Diese zu beleuchten, soll nun die nächste Aufgabe sein, um zu einem tieferen Verständnis zu kommen und schließlich die Kompetenz zu erlangen, für andere Fächer die Relevanz abwägen zu können. Steiner hat relativ wenig Konkretes zur Einrichtung des epochalen Hauptunterrichts geäußert, sondern diesen zunächst einfach einrichten lassen. Später, im Methodisch-Didaktischen Kurs kurz vor der Schuleröffnung und dann zwei Jahre später zuerst im Dornacher Weihnachtskurs und dann im Ergänzungskurs für die Lehrer in Stuttgart, erklärt und beschreibt er diese Einrichtung. Das Wenige, welches durch seine Intensität diesen Epochenunterricht unerlässlich werden lässt, birgt in sich auch die Möglichkeit und den Nutzen von dessen Erweiterung auf andere Fächer. Bei genaueren Untersuchungen dieser Stellen ist vielleicht sogar ein Hinweis zu einer Erweiterung des Epochenprinzips zu einer echten Themenbehandlung in vom Kinde abgelesenen Lebensepochen, statt Fächerunterteilung, als zu erreichendes Ideal zu erkennen.³⁶ Dies sprengt den Rahmen meiner Arbeit, ich möchte aber an dieser Stelle meine Überzeugung festhalten, dass ich jeglichen Epochenunterricht, als welcher er bekannt ist und in meiner Arbeit behandelt wird, nicht als Endziel aller pädagogischen Ideale ansehe, sondern als möglichen ersten Schritt. Wie anfangs unter meinen Zielen schon angedeutet, ist der Epochenunterricht der

³⁵ Steiner, R. GA 192, S. 128

³⁶ Vgl. Iwan, R. 2007, S. 75f.

konkrete Vorschlag Steiners, einen möglichst ökonomischen Unterricht zu führen.³⁷ Wie ein solcher aussehen soll, bespricht er in diesem Vortrag ausführlich am Beispiel der Geographie, noch detaillierter und tiefgreifender aber zwei Jahre später am Beispiel der Physik und Geschichte.³⁸ An zuvor genannter Stelle beschreibt er einen solchen Unterricht, in welchem die Kinder sich wochenlang mit einem Gegenstand beschäftigen, bevor man auf anderes zurückkommt. Der Unterricht wird dadurch konzentriert und wir können „viel ökonomischer unterrichten, als wenn wir jenes furchtbar Kraft- und Zeitverschwendende mit dem Stundenplan betreiben.“ (s. o.) Sehr deutlich spricht er darüber im dritten Volkspädagogischen Kurs noch vor der Gründung der Schule, und die wohl radikalste Äußerung dazu geißelt den Stundenplan als „Mördergrube für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist“.³⁹ Er beschreibt dabei die willkürliche Aufeinanderfolge von Fächern im 45-Minuten-Takt und bewertet dies wie folgt: „Man kann das menschliche Gemüt von Grund auf nicht stärker ruinieren, als wenn man in dieser Weise bei dem jungen Menschen dafür sorgt, das seine Konzentrationskraft auf das allergründlichste zerstört wird.“⁴⁰ Diese Aussage ist, denke ich, psychologisch leicht nachzuvollziehen. Dass ich diesen Verlust der Konzentrationskraft als Hauptargument für die Einführung von möglichst viel Epochenunterricht besonders in unserer heutigen Zeit sehe, werde ich am Ende des Kapitels zur Chronobiologie noch ausführen (s. S. 35). Steiner beschreibt einen solchen Epochenunterricht folgendermaßen:

„Notwendig ist, dass gesorgt werde, wenn überhaupt an eine Gesundung unseres Unterrichtswesens gedacht wird, dass in der Zukunft der heranwachsende Mensch so lange bei einer Sache bleiben kann, als das konzentrierte Verweilen auf einer Sache durch die Entwicklungszustände des Menschen notwendig ist. ... Es müsste für dieses Sich-Aneignen (eines dem Lebensalter entsprechenden Begriff über etwas) eine Epoche angesetzt werden beim heranwachsenden Menschen, d. h. er müsste immerzu, ohne durch anderes fortwährend gestört zu werden, eine gewisse Zeit seines Lebens hindurch sich auf eines konzentrieren.“⁴¹

³⁷ Steiner, R. GA 294, S. 159

³⁸ Steiner, R. GA 302, 3. Vortrag

³⁹ Steiner, R., GA 192, S. 128

⁴⁰ Ebenda

⁴¹ Ebenda, S. 128f.

Die Betonung liegt dabei auf der Konzentration auf eine Sache, welche zu einem gewissen Abschluss gebracht werden sollte, bevor zum nächsten übergegangen wird. Steiner beschreibt dann, wie er einen solchen Unterricht durchgeführt hatte, wobei deutlich wird, dass es sich dabei nicht um den gesamten Tag handeln muss. Gesang und Klavierspiel hatte er auch in den Tag eingegliedert; anderes, wie die Fremdsprachen oder Handarbeiten bleibt uns bei dieser Ausführung verborgen. Aus weiteren Andeutungen, speziell zum Lehrplan, ist aber deren alltägliche Eingliederung in den Tages- bzw. Wochenlauf bekannt.

Weitere direkte Hinweise zum Epochenunterricht sind bei Karl Stockmeyer zu finden,⁴² wobei darauf hingewiesen werden muss, dass dieser seinen „Lehrplan“ aus eigenen Notizen und der Erinnerung nieder geschrieben hat. Er berichtet, wie nach den oben bereits behandelten Ausführungen im sog. „Volkspädagogischen Kurs“ am 1. Juni 1919, also 10 Tage später, Rudolf Steiner in einem Gespräch über die Tagesstruktur der neuen Schule die Epochen eingliedert. Interessant ist dabei, dass dabei die Uhrzeit anders geplant war, als später eingerichtet: Vor dem „Hauptunterricht“ sollte der Schulmorgen mit Künstlerischem beginnen, speziell mit drei bis vier Tagen Singen und zwei bis drei Tagen Zeichnen. Auch dies ist nur eine Notiz bei Stockmeyer, welche an selber Stelle wie die zu den Fremdsprachen im morgendlichen Epochenunterricht steht,⁴³ und sie ist meines Erachtens mit der gleichen Vorsicht zu behandeln. Warum der heute bekannte Hauptunterricht an den Waldorfschulen letztlich anders eingerichtet wurde und ob der sog. „Rhythmische Teil“ davon das erwähnte Künstlerische darstellen soll, möchte ich in dieser Arbeit nicht weiter untersuchen. Ich betrachte diese Notiz aber für mein Thema insofern als sehr wichtig, als dass deutlich wird, dass das Prinzip „Epoche“ als intensivierete Konzentrationsbasis, um sich seelisch mit dem Unterrichtsgegenstand verbinden zu können, im Vordergrund steht, und nicht der morgendliche Beginn mit dem Hauptfach.

„... Dass man wirklich längere Zeit hindurch den selben Gegenstand behandelt“,⁴⁴ ist die Voraussetzung, um hygienischen und gesundenden Unterricht zu betreiben. Wie dieser aussehen kann, zeigt Steiner an zwei Beispielen aus dem Physik- und aus dem

⁴² Stockmeyer, K., Manuskript, 1. Abteilung, S. 17

⁴³ Ebenda

⁴⁴ Steiner, R. GA 302, S. 49

Geschichtsunterricht. Dabei spielt der Schlaf eine zentrale Rolle und muss somit immer mit eingeplant werden.⁴⁵ So ist also der Schlaf bzw. der Schlaf-Wach-Rhythmus das zentrale Motiv des Unterrichtens in Epochen. Dies soll im folgenden Kapitel genauer erörtert werden.

1.3 Erkenntnisse aus der Forschung

1.3.1 Gedächtnisforschung

Mit der Bearbeitung dieses Teilgebietes der Psychologie mit Orientierung an der Neurobiologie möchte ich die physisch und seelisch beobachtbaren Phänomene des Menschen in ihren z. T. neuen Einzelheiten weiter studieren und somit „praktisch-pädagogische Psychologie“⁴⁶ betreiben, welche als „Menschenkunde“ die Grundlage der Waldorfpädagogik darstellt.⁴⁷ Dies soll ein Beitrag sein, um Steiners z. T. schwierige Aussagen zu verstehen, welche durch Geisteswissenschaft auf ganz andere Weise und natürlich viel umfassender und weiterführender von ihm erarbeitet wurden.

Als Grundlage „aller Unterrichts- und Erziehungstätigkeit“ nennt Steiner „das Lehren des richtigen Atmens und das Lehren des richtigen Rhythmus im Abwechseln zwischen Schlafen und Wachen“. Er führt aus, dass dies natürlich nicht auf eine Dressur hinauslaufen darf, sondern wir müssen lernen, dass wir beim Beibringen eines Lehrgegenstandes in zwei Richtungen wirken können. Wir können die Geistseele mehr in den physischen Leib bringen, oder die Körperleiblichkeit in die Geistseele hinein.⁴⁸ Dass Steiner hier auf ein Phänomen hinweist, welches auf Grund seiner sichtbaren Auswirkungen auf dem rein physischen Gebiet erst im darauf folgenden Jahrhundert in allen Einzelheiten erforscht wird,⁴⁹ zeigt die Klarheit und Weitsicht, mit welcher Steiner den damaligen Lehrern das Wichtigste für die neue Pädagogik vortrug. Seit etwa 20 Jahren ist allgemein bekannt, welche unverzichtbare Aufgabe der Schlaf im Zusammenhang mit dem Lernen hat. Hier findet eine Konsolidierung statt, d. h. die

⁴⁵ Vgl. Steiner, R. GA 302, 3. Vortrag

⁴⁶ Steiner, R. GA 300, 24.7. 1920

⁴⁷ Vgl. Steiner, R. GA 307, S. 91f; GA 303, S. 23****

⁴⁸ Steiner, R. GA 293, S. S. 26

⁴⁹ Vgl. Spitzer, M., 2002

Gedächtnisspuren aus dem Kurzzeitgedächtnis⁵⁰ (im Hippocampus) werden in das Langzeitgedächtnis (im Kortex) übertragen. Auch in der allgemeinen Wissenschaft wird in Hinblick darauf geraten, eine gesunde „Schlafhygiene“ zu pflegen.⁵¹

Dass es sich bei Vergessen und Erinnern eigentlich auch um einen Einschlaf- und Aufwachprozess handelt, beschreibt Steiner im 7. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde*⁵² und eröffnet damit eine ganz neue Sicht auf diese Prozesse. Eine ähnliche Sichtweise kann man auch in der Gedächtnisforschung inzwischen als Ergebnis neuerer Forschung und als allgemein anerkannt finden, wie im weiteren gezeigt wird. Das Erinnern beschreibt Steiner als erneutes Wahrnehmen, wobei der aktive Vorgang nicht wie beim ersten Wahrnehmen auf einen äußeren Gegenstand gerichtet wird, der dann als Vorstellung erarbeitet wird, sondern er richtet sich nach innen. „Und das, was im Innern vorgeht, das wird genau ebenso von innen heraus erarbeitet, wie von außen die Wahrnehmung erarbeitet wird“.⁵³ Dieses erneute Wahrnehmen und Erarbeiten, was in seiner Neuschöpfung dem äußeren Wahrnehmen gleichberechtigt gegenübersteht, trägt in sich nicht nur das immer schwächer werdende Heraufholen eines „Bildes“, sondern auch das Potenzial, sich zu vervollkommen (z. B. in der Meditation). In der Psychologie wird dieser Prozess nur als komplex ablaufende Rekonstruktion der behaltene Teile zu einem sinnvollen Ganzen beschrieben. Diese Beschreibung zeigt, wie der Erinnerungsinhalt jedes Mal etwas zusammenschrumpft und sich immer mehr von der seelisch-emotionalen Verbundenheit trennt. Bei Steiner ist das Erinnern als Aufwachprozess des vorher „eingeschlafenen“ (d. h. vergessenen) Vorstellungskomplexes zu sehen. Vergessen und Erinnern wiederum müssen zu einem gesunden Rhythmus gebracht werden. Welches dieser „gesunde Rhythmus“ sein kann, können wir erahnen und herausarbeiten: Wenn wir von Schlafen und Wachen reden, so ist eindeutig der Tag-Nacht-Rhythmus bedeutend. In der *Allgemeinen Menschenkunde* bespricht Steiner dies am Beispiel von Schlafmangel und Schlafstörungen. Wie in jenem Fall das Ich-Bewusstsein geschwächt wird, sodass man auf alle äußeren Eindrücke empfindlich reagiert, so ist es auch im anderen Fall, wenn wir nicht lernen, Vergessen und Erinnern willkürlich zu steuern und in Ein-

⁵⁰ Nach dem Mehrspeichermodell von Atkinson und Shiffrin 1968, in: Gruber T. 2011

⁵¹ Vgl. Spitzer, M. 2002, S. 121ff.

⁵² Steiner, R. GA 293, S. 117

⁵³ Steiner, R. GA 302, S. 12

klang zu bringen.⁵⁴ Betrachten wir nun das Vergessen als „Schlaf“, so erkennen wir sogleich die Notwendigkeit, gedankliche Inhalte und Erfahrungen für eine Zeit ins Unterbewusstsein herabsinken zu lassen. Können wir das nicht, so werden wir auf längere Sicht krank, wie häufig Burn-Out-Erkrankte berichten und worunter auch die „Zeitkrankheit“ AD(H)S zu zählen ist, da sie auf dem Dauerkonsum von Sinnesreizen beruht, die wiederum nicht verarbeitet (und vergessen) werden können. Es entsteht Unruhe, Stress, Anspannung und dauernde „Sucht“ nach mehr.⁵⁵ Rudolf Steiner weist darauf hin, dass das Vergessen allgemein eine seelische Entspannung hervorruft und somit die Entwicklung von seelischen Fähigkeiten davon abhängt. Dieses Herab-Sinken-Lassen aus dem Bewusstsein ins Unterbewusstsein auf längere Zeit ist die Voraussetzung für die Gedächtnisbildung. Die Neurobiologie geht davon aus, dass besonders der Schlaf die Erinnerungen stärkt. Dies zeigt z. B. eine neuere Studie an menschlichen Probanden, welche Informationen bekamen und dann in zwei Gruppen geteilt wurden. Die eine schlief, während die andere Gruppe nur ausruhte oder sich mit Spielen u. a. ablenkte. Die Schlafgruppe konnte sich deutlich besser erinnern!⁵⁶ Bekannte, aber sehr seltene Inselbegabungen, wie das herausragende autobiographische Gedächtnis der Amerikanerin Jill Price oder des russischen Journalisten Solomon Shereshevski mit seinem perfekten eidetischen Gedächtnis zeigen den „Fluch“ der ständigen Erinnerungen. Auch bei einigen Autisten findet man ähnliche Inselbegabungen, welche oft zu extremen Fixationen werden und eine autonome Lebensführung schwierig oder gar unmöglich machen.

Wir können ebenso das Bewusstsein mit dem Wachzustand gleichsetzen und also den Schlaf mit der Abwesenheit von Bewusstsein. Wie vieles aber können und wissen wir unbewusst? Die Erfahrung zeigt uns, dass regelmäßiges Üben zu unbewusstem Können führt, wie z. B. beim Erlernen eines Instrumentes. Wie wichtig ist es da, täglich – und nicht etwa alle drei Tage – zu üben! Es handelt sich hierbei allerdings nicht um kognitive Inhalte, sondern hauptsächlich um mechanisch-physiologische Bewegungsabläufe, welche im sog. „Prozeduralen Gedächtnis“ gespeichert werden und dem Bewusstsein nicht zugänglich sind. Nun ist das Erlernen einer Fremdspra-

⁵⁴ Steiner, R. GA 293, S. 115f.

⁵⁵ Vgl. De Grandpre, R., 2005

⁵⁶ <http://www.hellwach-narkolepsie-erkennen.de/Services/Hellwach-Newsletter/HELLWACH-Newsletter-5-2011/Neues-aus-der-Gedachtnisforschung>

che aber nicht nur ein mechanisch-physiologisches Training, sondern beansprucht auch das intellektuelle Erinnerungsvermögen in vollem Maße. Es geht hier um eine semantisch-lexikalische Gedächtnisfunktion, welche im sog. „Deklarativen Gedächtnis“ verankert ist und sich im Neocortex abspielt, wodurch eine erlernte Zweitsprache immer bewusst abrufbar wird. Alle von der Psychologie unterschiedenen Gedächtnisarten spielen dabei eine Rolle.⁵⁷ So ist, wie bereits oben angedeutet, auch das motorische Gedächtnis beteiligt, welches besonders durch die tägliche Übung gestärkt wird. Wie das gesamte Erinnerungsvermögen am effizientesten genutzt werden kann, ist vom Alter und verschiedenen psychologischen Faktoren abhängig. Sowohl in der heutigen Psychologie, als auch durch Rudolf Steiner ist bekannt, dass die Gedächtnisleistung besonders von Emotionen abhängig ist, welche wiederum von der allgemeinen Einstellung abhängen und als Folge die Aufmerksamkeit fördern.⁵⁸ Steiner beschreibt diese Kettenreaktion sehr bildlich und ausführlich⁵⁹ und rät allgemein, besonders das Interesse zu wecken und Lebensgewohnheiten zu entwickeln.⁶⁰ Für die Altersstufen hingegen sind verschiedene Gedächtnisarten von Belang, wie in der Arbeit zur Gedächtnisschulung im Fremdsprachenunterricht von N. Stuckert aufgezeigt wird.⁶¹ So wird im ersten Jahrsiebt das lokale Gedächtnis entwickelt, welches in Zusammenhang mit der Nachahmung gesehen werden muss, da es an die Sinnesorgane gebunden ist. Im zweiten Jahrsiebt besitzen die Kinder ein rhythmisches Gedächtnis, welches durch alles Rezitieren, Singen, Spielen und dadurch auswendig Lernen gefördert werden kann, sodass „was in Bildern entwickelt worden ist im kindlichen Alter zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, (...) dann erfasst wird von dem Intellekt (nach der Geschlechtsreife)“.⁶² Aber auch über Lebensgewohnheiten ist dieses Gedächtnis zu fördern, durch welche das Kind lernt, Vergessen und Erinnern willkürlich zu handhaben. „Denn die Gedächtniskraft muss man heben vom Gefühl und Willen aus, nicht durch bloße intellektuelle Gedächtnisübungen.“⁶³ Diese Aussage macht deutlich, dass die zuvor und z. T. später behandelten Untersuchungen und Ergebnisse der allgemeinen Psychologie nur in

⁵⁷ Vgl. Gruber, T. 2010

⁵⁸ Garibjan, S., 1992, S. 64; vgl. Spitzer, M., Kap. 9

⁵⁹ Vgl. Steiner, R., GA 302, S. 12

⁶⁰ Steiner, R., GA 293, S. 117

⁶¹ Vgl. Stuckert, N. in : Forum 1999

⁶² Steiner, R., GA 308, S. 72f.

⁶³ Steiner, R., GA 293, S. 117

begrenztem Rahmen ihre Richtigkeit haben, da in den Studien das „Sich-seelisch-Verbinden“ mit dem Inhalt nicht berücksichtigt wird (s. u.) die Vergessenskurve von Ebbinghaus). Im dritten Jahrsiebt, jedoch ab dem 12. Lebensjahr beginnend, steht dann das abstrakte Gedächtnis im Vordergrund, welches auch als „logisches“ oder Sinngedächtnis bezeichnet werden kann. Die Dinge werden desto besser erinnert, je intensiver der Sinnzusammenhang ist.⁶⁴ Dieses Sinngedächtnis legt besonders in der Mittel- und Oberstufe einen periodischen Unterricht nahe, da innerhalb einer Epoche durch abgeschlossene Themenbehandlungen leichter Sinnbezüge und Sinnzusammenhänge vom Schüler erlebt und herausgearbeitet werden können.

Neben diesen verschiedenen Faktoren möchte ich trotz des genannten Widerspruches (auf den Sinnzusammenhang wurde nur nebensächlich Rücksicht genommen, man kann seine Wirksamkeit aber auch hier beobachten!) die Basis der allgemeinen Lernpsychologie zum Vorgang des Vergessens (*powerlaw of learning*) beleuchten, welche schon 1885 in einer Studie von Ebbinghaus in der berühmten „Vergessenskurve“ gelegt wurde (heute: Potenzgesetz des Vergessens).

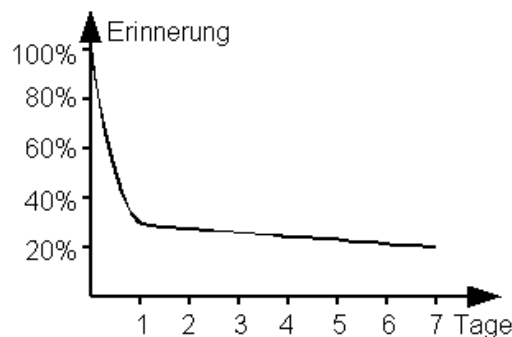


Abbildung: Ebbinghaus'sche Vergessenskurve

Es ist offensichtlich, dass die Kurve in der ersten Stunde rasant abfällt (um 45%) und dann relativ flach weiter abwärts fällt. So hat sie schon nach neun Stunden ein relatives Tief erreicht. Die weiteren Tage und Wochen verläuft die Kurve weiterhin flach, aber stetig abwärts, sodass nach einem Monat nur noch 15 % des Gelernten übrig bleiben. Sehr interessant sind hierzu die neusten Erkenntnisse aus der Neurobiologie, welche aufweisen, dass das Vergessen nicht etwa ein passiver Vorgang ist, wie z. B. das Verblässen einer Postkarte. Nein, es ist ein aktiver Vorgang, welcher über

⁶⁴ a. a. O.; vgl. Oltmann, O.

das speziell dafür produzierte Protein „Rac“ abläuft. Es löscht Erinnerungen, sofern sie nicht ständig aufgefrischt werden und besonders schnell, wenn neue Informationen hinzukommen.⁶⁵ Wir sehen daran, dass auch für unser Vergessen der Schöpfer unserer Natur sich hat extra etwas einfallen lassen und dass das Vergessen somit nicht einfach ein zu vermeidender Störfaktor sein kann. Ein aktiver Vorgang weist uns darauf hin, dass er einen bestimmten Zweck hat und dass er für etwas gut sein muss.

Gewisse Dinge müssen aber einfach im Gedächtnis bleiben, wenn wir etwas lernen wollen! Wie wir die Vergessenskurve weniger stark abfallen lassen können, darauf weist schon die obengenannte Studie hin. Die Entwicklungspsychologie rät, dem Vergessen mit neuerlicher Wiederholung entgegenzuwirken, möglichst bald nach dem ersten Lernen. Hierzu gab es auch schon weitere Studien von Ebbinghaus, welche zeigen, wie die Wiederholungen in bestimmten Zeitabständen ein Optimum erreichen. So erscheint es sinnvoll, die erste Wiederholung nach zwei Tagen, die zweite nach einer Woche und die dritte nach längerer Zeitspanne vorzunehmen. Dem entsprechen unsere bekannten Fachstunden, welche idealerweise in einem Rhythmus von zwei bis drei Tage stattfinden sollten. Andere Untersuchungen zeigen aber auch, wie das Ziel bzw. die Zeitspanne, bis wann etwas gewusst werden muss, das Maß für die Wiederholungsabstände angibt. Wenn z. B. die Prüfung in einer Woche stattfindet, so sind tägliche Wiederholungen ideal. Ist die Prüfung jedoch nach einem Monat, so ist der ideale Abstand der Wiederholungen eine Woche. Wie ist es dann mit noch größeren Zeiträumen, wie ein Jahr, 8 oder 12 Schuljahre oder gar ein ganzes Leben? Darauf deutet eine Studie von Bahrick hin,⁶⁶ welche die verbliebenen Kenntnisse von High-School-Absolventen eines Spanisch-Studiums untersuchte. Es wurde deutlich, dass nach drei bis sechs Jahren vieles vergessen war, nach diesen Jahren die Vergessenskurve aber nicht weiter sank, sondern dass das „Übriggebliebene“ auch noch nach 30 Jahren das Gleiche war. Allerdings fiel die Kurve nach 30 bis 50 Jahren wieder leicht ab. Schon Ebbinghaus konnte aber beweisen, dass das komplette Vergessen nur das Abrufen der Inhalte betrifft, da einmal Gelerntes mit deutlich weniger

⁶⁵ Zhong, Yi, Tsinghua University Beijing, in : *Science Daily* 2010-02-18, <http://www.sueddeutsche.de/wissen/gedaechtnisforschung-die-kunst-des-vergessens-1.62848>

⁶⁶ Bahrick, H. P., *Journal of Experimental Psychology* : Mar. 1984, S. 1-29
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1984-30581-001>

Lernaufwand wieder erlernt wird als Neues! Dies könnte eventuell Steiners Bild von der Verinnerlichung der Wahrnehmungsinhalte entsprechen. Ebbinghaus benutzte für seine Studien, um der naturwissenschaftlichen Reinheit willen, gerade keine sinnvollen Inhalte, mit denen man sich hätte seelisch verbinden können. Ob diese Sinnlosigkeit aber tatsächlich wünschenswert und überhaupt möglich ist, bei einem psychologisch-phänomenologischen Experiment, ist mir die Frage. Ein vielleicht trivialer Sinnzusammenhang kann sich jederzeit einschleichen.

Spätestens an dieser Stelle muss die Frage auftauchen, auf welches Ziel wir im Fremdsprachenunterricht hin arbeiten. Ist es unser Ziel, dass die Schüler durchlaufend und immer das Erlernte benutzen können und somit jederzeit auf eine etwaige Prüfung vorbereitet sind? Das hieße, ständig so viel wie möglich im Gedächtnis zu haben, um es jederzeit abrufen zu können. Dann müssten wir, wie die oben beschriebenen Studien belegen, das tägliche oder zwei- bis dreitägige Üben pflegen. Haben wir aber entferntere Ziele, wie z. B. ein Jahresziel, dann könnten auch entferntere Wiederholungen Sinn machen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich beim Erlernen einer Fremdsprache außer dem im Vordergrund stehenden Erleben einer fremden Kultur nicht nur um Wissen, sondern auch um motorisch-physiologische Übung handelt. Die Dinge müssen sich zunächst einprägen, d. h. man muss das Neue erst beherrschen, bevor der Prozess von Vergessen und Wiederholen beginnt. Hierfür ist die tägliche Übung sehr hilfreich, da das Vergessen noch nicht allzu weit fortgeschritten ist und Aufgenommenes durch die segensreiche Nacht ging. Das „Segensreiche“ der Nacht kann durch die Neurologie leider nicht erklärt, sondern nur im Detail konstatiert werden. Steiner versucht uns ein Bild von den Geschehnissen der Nacht zu geben: Der geistig-seelische Wesenskern des Menschen ist in der Nacht vom physischen Lebensleib unabhängig und kann so das Erlebte vom Tag auf ganz andere Weise verarbeiten, d. h. sich mit der Welt und dem Ich verbinden. Die Geistseele ist aktiv, während der Körperleib schläft, und bildet dadurch unabhängiger Begriffe des Erlebten.⁶⁷ Das Anknüpfen an das am Vortag Behandelte ergibt neuen Sinn, fällt leichter und prägt sich mit jedem Tag besser und fester ein – bis es „sitzt“. Darf es dann wieder vergessen werden, setzt sich ein kleiner Teil davon im Langzeit-

⁶⁷ Vgl. Steiner, R. GA 301, S. 91

gedächtnis ab, und im Kurzzeitgedächtnis ist wieder Platz für Neues, z. B. eine andere Fremdsprache.

Die Frage, was auf Dauer im Gedächtnis bleibt, soll nur andeutungsweise beantwortet werden, da sie über das Thema dieser Arbeit hinausgeht. Für die Psychologie ist hier der darwinistische Überlebenskampf die Erklärung, wonach vordergründig alles das im Gedächtnis behalten wird, was für das persönliche Überleben von Bedeutung sein kann. Aus anthroposophischer Sicht ist dies nur die eine Seite, welche durch die zweite ergänzt werden muss: mit dem Begriff der Ich-Entwicklung, welcher über das nackte Überleben hinaus geht in eine geistige Entwicklung. Fakt ist, dass alles was uns selber betrifft und angeht, am leichtesten in Erinnerung bleibt und auch gerne wieder erinnert wird, ganz besonders selber Erarbeitetes und in sinnvollen Zusammenhängen Erlebtes. Darunter sind die Dinge, die mit zuvor Behaltenem in Zusammenhang gebracht werden, vorige Einstellungen korrigieren und damit ersetzen und ganz besonders selber erkannte Gesetzmäßigkeiten. Diese Einsicht in den Fremdsprachenunterricht einzuflechten, ist nicht gerade leicht, geht es bei diesem doch gerade um Nicht-Vertrautes, weit Entferntes und Fremdes. Aber genau dies macht den Fremdsprachenunterricht so bedeutend: Fremdes wird näher gebracht, wird vertraut und gehört mehr und mehr zum eigenen Leben. Dies bringt wiederum Offenheit und Beweglichkeit mir selbst und der Welt gegenüber.

Die Ergebnisse dieser lernpsychologischen Betrachtungen führen mich zu einem Verständnis und Leitfaden in Bezug auf den Wert und die Dauer der Epochen bzw. Periode. Den größten Wert hat die Gedächtnisforschung meines Erachtens aber für die methodisch-didaktische Herangehensweise im Unterricht.

1.3.2 Chronobiologie

Nachdem ich die Gesetzmäßigkeiten des Vergessens und Erinnerns beleuchtet habe, muss nun der Frage nach zeitlich biologischen Gesetzmäßigkeiten, welche besonders den heranwachsenden Menschen betreffen, nachgegangen werden. Hier kann uns die für die Erziehung und Pädagogik äußerst lehrreiche neuere Forschungsdisziplin der Chronobiologie einige Einsichten liefern. Die unten ausgeführten Gedanken ba-

sieren ausschließlich auf den Forschungsergebnissen und Ausführungen von Bernd Roßlenbroich,⁶⁸ welcher sich seinerseits häufig auf die Erkenntnisse von Gunter Hildebrandt bezieht. Gedanken und Passagen, welche direkt auf Hildebrandt zurückzuführen sind, werden als solche gekennzeichnet.

Alles Leben besteht aus Rhythmus und entsteht in der Begegnung von Raum und Zeit. Der Mensch steht zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos und kann diesen Zusammenhang bewusst erfassen. So sehen wir, wie er von äußeren Umweltrhythmen und Zeitgebern und von seiner „inneren biologischen Uhr“ geleitet wird. Das Zusammenspiel (die Synchronisation) der inneren und äußeren Rhythmen wird deutlich und man bekommt die Ahnung, dass sich in den biologischen Rhythmen die Rhythmen des Kosmos widerspiegeln. Es stehen sich gegenüber die spontanen Rhythmen des menschlichen Organismus (Endo-Rhythmen) und die von regelmäßigen Umweltveränderungen gesteuerten Außenrhythmen (Exo-Rhythmen). Dazwischen gibt es die Exo-Endo-Rhythmen, welche vom Organismus selbst hervorgebracht werden und von regelmäßigen Umweltreizen beeinflusst und synchronisiert werden. Ein Beispiel eines circadianen (tagesrhythmischen) endogen verankerten (d. h. „einverleibten“) Umweltrhythmus ist der (ungefähre!) 24-Stunden-Rhythmus, wie bei einem Experiment von dreimonatiger Bunkerisolation gezeigt wurde.⁶⁹ Als Außenrhythmen kann man z. B. die von Mond und Sonne abhängigen regelmäßigen Veränderungen wie der Tag-Nacht-Rhythmus, der Mond-Monat, das Jahr und seine Jahreszeiten sehen, welche mehr oder weniger Einfluss auf die Zeitordnung des Menschen haben.⁷⁰ Eindrücklich und durch viele Studien erforscht sind die biologischen endogenen Rhythmen des menschlichen Organismus. Sie treten als deutliche Polarisierung auf. Auf der einen Seite die höchstfrequenten, stark modulierbaren und gleitenden Rhythmen der Nerven- und Flimmerorgane und auf der anderen Seite die niedrig-frequenten Rhythmen des Stoffwechselsystems. Während erstere für absoluten Leistungsanspruch an die Funktionen bis zur Auflösung jeglicher Rhythmik modulierbar sind (zumindest bei Tag), unterliegen die anderen in zyklischer Form relativ festen Rhythmen, welche immer nach Synchronisation untereinander suchen. Hildebrandt spricht auch von Freiheit auf der einen Seite und gebundener Koaktion

⁶⁸ Roßlenbroich, B. 1994

⁶⁹ Roßlenbroich, B., 1994, über J. Aschoff und R. Wever vom Max-Planck-Institut, S. 62

⁷⁰ Hildebrandt, G., S. 88

auf der anderen Seite. Zwischen diesem polaren Spannungsfeld schafft den unabdingbaren Ausgleich das rhythmische System mit Herz-, Puls- und Atemrhythmus.⁷¹ Diese Rhythmen haben eine relativ große Variationsbreite ihrer Frequenz und tendieren stets zu ganzzahligen Frequenzverhältnissen zueinander, welche sie in Ruhephasen (besonders in der Nacht) erreichen. Bekannt ist das Verhältnis vom Puls zum Atemrhythmus mit 4:1. Im Gegensatz zu den kurz- und den langwelligen Frequenzen sind uns diese mittelwelligen Frequenzrhythmen bewusst, und wir finden sie wieder in der Musik oder in motorischen Aktionsrhythmen wie Gehen, Rennen oder Rühren. Durch ihre relative Elastizität können sie sich an die jeweiligen Erfordernisse der beiden Pole anpassen und damit den Ausgleich schaffen. Durch diesen Ausgleich können sich die polaren Tendenzen zwischen Bewusstseinsbildung (und im einseitigen Extremfall „Verzehren“) und Regeneration (im einseitigen Extremfall Wahrnehmungs- und Bewusstseinsverlust) die lebensnotwendige Waage halten.

Daraus entsteht nun die Frage, inwieweit der Mensch an diese inneren und äußeren Rhythmen gebunden ist und bis zu welchem Grad er sich davon emanzipieren kann. Ich habe bereits angedeutet, dass der einseitige Extremfall, d. h. das Überwiegen eines der rhythmischen Polsysteme zu pathologischen Auswirkungen führen würde. Wir wissen also, dass wir für unsere Gesundheit stets den gesunden Ausgleich nötig haben. Können wir diesen aber selbst regulieren und steuern, wie wir es brauchen? Wie groß wäre dabei unser Spielraum? Natürlich muss dies für die verschiedenen kindlichen Altersstufen anders beurteilt werden als für den Erwachsenen. Von letzterem gehe ich zunächst aus, behalte aber im Bewusstsein, dass das Kind erst lernen muss, seinen Willen bewusst zu steuern, und dass es somit weit abhängiger von der Natur ist als der erwachsene Mensch. Wir wissen von unserem Stoffwechselsystem, dass es eigentlich nicht von uns zu beeinflussen ist, außer vielleicht indirekt ein bisschen, z. B. über die Wahl unseres Essens und der Essenszeiten. Auch unsere Herz- und Pulsfrequenzen können wir nur indirekt und in geringem Umfang beeinflussen, etwas direkter und mehr schon die Atemfrequenz. Was die kurzwelligen Frequenzen unserer Nerven angeht, erscheint es zunächst unmöglich, sie zu beeinflussen. Letztendlich scheinen es aber diese zu sein, die wir am direktesten steuern können über die Inhalte und Tätigkeiten unseres Bewusstseins. Wir merken eben sehr genau,

⁷¹ Ebenda, S. 98

wann der Kopf Erholung braucht und wann wir uns anderen Bewusstseinsinhalten zuwenden müssen, um damit die Frequenzgeschwindigkeit unserer Nervenzellen zu drosseln. Würden wir aber überhaupt die Steuerung über alle Bereiche in vollem Umfang übernehmen wollen? Der Mensch möchte im allgemeinen Herr seiner selbst sein und sich damit von Abhängigkeiten z. B. gegenüber der Natur lösen. Das hat er in den letzten zwei Jahrhunderten in einem vorher nie für möglich gehaltenen Umfang getan. Der Mensch hat dafür einen Zeitbegriff entwickelt, „der seinem Wesen nach unabhängig von subjektivem Zeiterleben und von den zyklischen Ordnungen der natürlichen Umwelt ist. Er denkt und handhabt die Zeit als Kontinuum mit beliebig vertauschbaren Abschnitten, als Dimension, als Rechengröße, die man potenzieren und integrieren kann.“⁷² Diese linear-physikalische Zeit ist Grundlage unserer heutigen Zivilisation mit ihrer zeitlichen Ungebundenheit des Handelns und Verhaltens (Nacht- und Schichtarbeit, Zeitzonen- und Jahreszeitenwechsel durch Flugreisen, Herzschrittmacher etc.). Die linear-physikalische Zeit verschafft dem Menschen eine Freiheit nach Beliebigkeit, findet in dessen leiblicher Organisation aber keine Entsprechung, da hier zyklische Zeitstrukturen vorherrschen. „Dies begründet notwendig einen biologischen Zeitkonflikt des Menschen“,⁷³ und man kann damit einen Zusammenhang mit dem allgemeinen Gefühl von Zeitmangel (Stresssymptom) und mit vielen sog. Zivilisationskrankheiten vermuten und beobachten.

Es ist ersichtlich, dass sich auch diese beiden Zeitbegriffe in gewisser Weise gegenüberstehen und ich stelle fest, dass auch hier ein Ausgleich, eine Harmonie zwischen beiden nötig ist. Da es hierbei um Zeitbegriffe und Zeitempfindungen geht, welche vom Menschen bewusst wahrgenommen werden, so kann dieser Ausgleich nur als bewusste Aufgabe des Menschen selber gesucht werden. Richtungsweisend können hierbei wiederum die Beobachtungen und Charakterisierungen im eigenen Organismus helfen. Die Charakterisierung der linearen physikalischen Zeit erscheint dabei entsprechend der kurzwelligen Rhythmen im Nervensystem (Freiheit, ergotrop, d. h. auf Leistung gerichtet, Auslöschung des Gegenwartserlebnisses), während die zyklische Zeit eher den langwelligen Rhythmen des Stoffwechselsystems entspricht (optimale Koaktion, trophotrop, d. h. auf Ernährung und Erholung gerichtet, Auslö-

⁷² Hildebrand, G., S. 79

⁷³ Ebenda

schung des Bewusstseins). Der ausgleichende Mittelwellenbereich des Atem-Kreislaufsystems könnte demnach einer sog. Chronohygiene entsprechen. Durch eine bewusst angewandte Chronohygiene könnte also ein gesundes Gleichgewicht entstehen zwischen dem leistungsorientierten, freiheitlichen linearen Zeitmanagement und der regenerierenden, bindenden zyklischen Zeitrealität. Für eine bewusste Chronohygiene muss das Wissen um die biologischen und kosmisch-natürlichen Rhythmen der Chronobiologie erarbeitet werden. In direktem Zusammenhang mit dem Thema des Epochenunterrichtes stehen besonders die infradianen, d. h. über einen Tag hinausgehende, Rhythmen von Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresrhythmen, welche mit Umweltrhythmen zwar korrespondieren, aber nicht passiv durch jene gesteuert werden. Der menschliche Organismus hat die Umweltrhythmen mehr oder weniger stark verinnerlicht und bringt sie von selber hervor. „Die äußeren Umweltrhythmen haben aber einen synchronisierenden, d. h. phasenregulierenden Einfluss und sichern auf diese Weise die richtige Umwelteinordnung des Organismus. Dies gilt besonders für Tages- und Jahresrhythmus, während Wochen- und Monatsrhythmus sich bereits weitgehend verselbstständigt haben ...“⁷⁴ Die infradianen Rhythmen unterscheiden sich in Spontanrhythmen, d. h. von selber, spontan einsetzende Rhythmen, wie der Tages-, Monats-, und Jahresrhythmus und die reaktiven Rhythmen, welche in den übergeordneten Spontanrhythmen enthalten sind und äußeren Anstoß benötigen. Als reaktive Rhythmen des Tages wurden Halbtagesrhythmen (1:2), sechs-stündige Rhythmen und 90-Minuten-Rhythmen beobachtet. Letztere sind für die Pädagogik besonders interessant, und so werde ich später noch genauer darauf eingehen. Als reaktive Monatsrhythmen ist der Wochenrhythmus ein Beispiel, und für das Jahr gibt es Halbjahresrhythmen (1:2), die Jahreszeiten (1:4), Monate (1:12) u. a.

Der zunächst eindrucklichste und fest verankerte Rhythmus ist der von Tag und Nacht. Unglaublich viele Beobachtungen wurden in seinem Zusammenhang gemacht und liefern uns Einsichten in unser tägliches Befinden und Verhalten. Es zeigt sich, dass ein „biologischer Tag“ aus einer Vormittagsphase von 3 Uhr morgens bis 15 Uhr nachmittags und einer Nachmittagsphase von 15 Uhr nachmittags bis 3 Uhr morgens besteht. In der Mitte des „biologischen Vormittags“ (also an unserem Vormittag) be-

⁷⁴ Hildebrand, G., S. 88

findet sich das Aktivitätshoch, welches dann übergeht in die sog. Mittagssenke zwischen 13 und 15 Uhr. Nach dieser Senke kann es nochmals eine Aktivitätsphase geben, bevor der Organismus sich in die Ruhe- und Erholungseinstellung der Nacht be gibt. Die Aktivitätsphasen des Tages hängen zusammen mit dem organischen Abbau und Verbrauch und sind ergotrop (auf Leistung eingestellt), während die nächtlichen Erholungsphasen auf organischen Aufbauprozessen beruhen und somit trophotrop sind. Entsprechende Kurven in diesem Sinne findet man bei der Eiweißkonzentration im Blut, bei der Körpertemperatur (Fieber ist am Abend bekanntlich höher), der Pulsrate, der Zellteilung u. v. m. Das deutlichste Beispiel ist aber der Glykogenrhythmus, d. h. der Auf- und Abbau von Stärke in der Leber, welcher sich mit dem Ab- und Aufbau der Galle abwechselt. Der Stärkeaufbau hat nachts um 2 Uhr seinen Höhepunkt erreicht und wird ab da abgebaut, d. h. in Glukose umgewandelt (die Gallebildung beginnt nun). Erstere wird im Laufe des Vormittags als Blutzucker in die Blutbahnen entlassen, sodass die Blutzuckerkonzentration am Vormittag ein Maximum erreicht. Dies entspricht dem Maximum an Aufmerksamkeit und Konzentration zur gleichen Zeit. Im sog. Mittagstief zwischen ca. 13 und 15 Uhr ist die Leberstärke aufgebraucht, und so stellt der Organismus eine etwas weniger stark ausgeprägte Erholungs- und Aufbauphase der Nacht gegenüber, welche sich durch Müdigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten äußert. Interessanterweise spiegeln sich diese Zeiten des Glykogenrhythmus bei Studien zur psychischen Leistungsfähigkeit wieder. So ist die Fehlerhäufigkeit (Schichtarbeiter, Zwangsbremssungen bei Lokomotivführern, Einschlafen am Steuer) während der Nacht und während der Mittagssenke am höchsten. Hier wird deutlich, dass der Mensch besonders in schlecht ausgeruhtem Zustand, trotz höchstem Konzentrationswillen (ein Autofahrer oder Lokomotivführer ist sich der Gefahr durchaus bewusst!) doch von den Rhythmen des eigenen Organismus abhängt. Übrigens muss man sich an dieser Stelle fragen, ob unsere Schüler, besonders ab der Mittelstufe aufwärts, z. B. bei uneingeschränktem Mediengebrauch, viel ausgeschlafener sind als Schichtarbeiter! Wichtig ist noch die Tatsache, dass alle körperlichen Funktionen sich auf das genaueste aufeinander abstimmen. Das Stadium dieser Synchronisation führte zum Prinzip der Homöostase (Konstanz biologischer Systeme und physiologischer Funktionen), welches heute noch Grundlage alles medizinischen Verständnisses ist. Dabei wird allerdings außer Acht gelas-

sen, dass hier Rhythmen im Spiel sind, bei welchen es immer gewisse, natürlich nicht allzu starke, Schwankungen geben muss und somit z. B. ein einmaliger (Blut-)Test zu bestimmten Substanzen auch zu einer Fehldiagnose führen kann. In der Synchronisation treffen sich die Begriffe, die sowohl für biologische als auch für psychologische Zustände gelten: Harmonie und Ausgeglichenheit. Entsprechend findet man bei Desynchronisationen Unwohlsein, Müdigkeit und Konzentrationsschwäche bis hin zu Krankheit wieder. Man kann dies allgemein bei Rhythmusverschiebungen wiederfinden, wie z. B. bei Langstreckenflügen mit Zeit- und Jahreszeitenverschiebung, Wechsel von Sommer- und Winterzeit, langen Wochenenden, Schichtarbeit usw. Es wird also deutlich, dass ein ausgeglichener Tag-Nacht-Rhythmus zu einem gesunden Wohlbefinden beiträgt, welches wiederum die Basis für hohe Leistungsansprüche darstellt. Dabei kommt es besonders auf den gesunden Schlaf an, denn „⁷⁵wer sich den Schlaf raubt, um zu lernen, der stört den im Kopf eingebauten Lehrmeister bei der Arbeit, d. h. beim nächtlichen Repetieren dessen, was tagsüber gelernt wurde.“⁷⁶ Dieses Zitat weist nochmal auf die in der Gedächtnisforschung betrachteten neurologischen Speicherungs- und Regenerationsmechanismen hin, welche sowohl in der Neurobiologie, als auch in der Chronobiologie als rhythmisch ablaufend betrachtet werden. Interessant ist neben der Nacht auch das Phänomen des sog. Mittagstiefs, welches in Berufssparten mit unausgeglichenerem Schlaf besonders beobachtet wurde.⁷⁷ Dieses findet man nämlich bei den meisten Desynchronisationen und schwächeren Konstitutionen (Kindheit, Alter, Krankheit) wieder. Der Tagesrhythmus wurde bei Schulkindern besonders intensiv untersucht, und es können sehr klare Angaben zu den optimalen Tageszeiten für die kognitive Leistungsfähigkeit bzw. für das Ruhebedürfnis gemacht werden. Als Beispiel für die kognitive Leistungsfähigkeit wurde im Experiment die Rechengeschwindigkeit getestet. Diese ist am Vormittag, besonders zwischen 10 und 12 Uhr am höchsten, erfährt zwischen 12 und 15 Uhr einen Tiefpunkt (die Kinder sind schläfrig) und steigt am späten Nachmittag, mit dem Höhepunkt um 17 Uhr, noch einmal leicht an.

Ähnlich verlaufende Kurven zeigen die Gedächtnisfähigkeit, der Blutzuckerspiegel, die Körpertemperatur und die Pulsfrequenz. Die Schlafgewohnheiten von Kindern

⁷⁵ Spitzer, M., 2002, S. 132

⁷⁶ Ebenda

⁷⁷ Roßlenbroich, B. 1994, S. 120

haben unmittelbar mit den physiologischen Tagesschwankungen zu tun und sollten somit auch gepflegt werden. „Das Kind, das sich allmählich in den Erdentag eingelebt hat, braucht dann die Stütze des regelmäßigen Tagesrhythmus.“⁷⁸ An diesem Punkt möchte ich noch auf den 90-Minuten-Rhythmus eingehen. Dieser wurde sowohl in der Nacht, als auch am Tage beobachtet. In der Nacht wurde er zuerst entdeckt und ist auch leichter zu untersuchen, da er hier, wie auch bei der Synchronisation verschiedener rhythmischer Funktionen, klarer darstellt. Er zeichnet sich durch wechselnde Schlaftiefe und Schlafart aus, wobei alle eineinhalb Stunden für ca. 20 bis 40 Minuten eine sog. REM-Schlaf-Phase durchlaufen wird, welche sich durch eine hohe Weckschwelle und erschlafften Muskeltonus gegenüber einem „wachen“ EEG wie beim Einschlafen auszeichnet. Dies ist die Phase der Träume und auch eines gewissen Bewusstseins (Rudolf Steiner spricht von der Arbeit von Astralleib und Ich). Aus dieser Phase kann man z. B. zu einer sich vorgenommenen Zeit erwachen und teilweise sich an die Träume erinnern. Das Bewusstsein arbeitet also auch in der Nacht phasenweise und rhythmisch. Am Tage wurde dieser Rhythmus bisher bei drei physiologischen Systemen beobachtet: in der Nierensekretion, den Magenbewegungen und verschiedenen psycho-physiologischen Funktionen. Letztere sind für die Schule von äußerster Wichtigkeit. Das sog. Tagträumen scheint weitgehend im 90-Minuten-Rhythmus abzulaufen, aber auch die Aufmerksamkeit, die Wachhaltefähigkeit und die Einschlaffähigkeiten wurden daraufhin untersucht. Interessanterweise ist der 90-Minutenrhythmus bei allen drei am Vormittag ausgeprägter und klarer, als am Nachmittag und Abend. Daher ist anzunehmen, dass allgemein die psychische Leistungsfähigkeit wie Aufmerksamkeit und Konzentration diesem ultradianen Rhythmus unterliegen. Er ist jedoch durch das Bewusstsein beeinflussbar, wie bei den Studien sofort zu erkennen war. Dabei spielen vor allem das Interesse, innere Beteiligung und Antrieb eine Rolle, was wiederum auf mein voriges Kapitel vom Gedächtnis zurückführt. Eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten entspricht also genau der Hälfte solch einer Konzentrationsphase, und eine Doppelstunde entspricht ihr genau 1:1! Dabei ist zu beachten, dass diese Konzentrationsphasen innerhalb der 90 Minuten sich langsam steigern, ein Hoch (welches beim REM-Schlaf in der Nacht etwa 20-40 Minuten andauert) erleben und dann langsam wieder abklingen. Somit ist die „Pau-

se“ physiologisch in den 90 Minuten inbegriffen, und man muss sich fragen, wie eine physisch einzurichtende Pause im Schulalltag geplant und gestaltet werden muss. Ist sie vielleicht durch einen Wechsel des Unterrichtsgegenstandes und Lehrers schon wirksam? Das hieße, die freilassende, entspannende, soziale Pause müsste in den Unterricht eingeplant werden. Und wie ist z. B. eine 20 bis 30-minütige Pause im 90-Minuten-Takt einzuordnen? Ist dann das nächste Leistungshoch schon da, wenn die Schüler auf dem Höhepunkt ihres Mannschaftspiels in der Pause sind, oder wenn man sie gerade begrüßen will, und sinkt schon wieder ab, wenn man beginnt zu arbeiten? Die Frage ist auch, ab welcher Pausenlänge (und ob überhaupt) der Organismus sich auf „Rhythmuswechsel“ einstellt, wie er dies z. B. bei mehr als einem Pausetag in der Woche tut? Dann verschiebt sich der äußere Rhythmus im Verhältnis zum inneren Rhythmus. Und daran schließt sich natürlich die Frage, zu welcher Uhrzeit man den inneren Rhythmus „einfängt“. Es wurde auch positiv beobachtet, wenn sich die Essenszeiten an die 90-minütigen Leistungshochs halten. Dies entspricht relativ genau den kulturell mehr oder weniger gepflegten Essenszeiten, wenn immer eine 90-Minutenfrequenz übergangen (z. B. zum Arbeiten genutzt!) wird. Zum Beispiel: Um 7 Uhr Frühstück, um 10 Uhr Zwischenmahlzeit, um 13 Uhr Mittagessen, um 16 Uhr Zwischenmahlzeit und um 19 Uhr Abendessen. Dazwischen wären immer die Leistungshochs, welche zum Lernen und Arbeiten genutzt werden können. Die einzige Ausnahme wäre jedoch das „Mittagstief“, welches besonders bei Schülern schwer zum „Leistungshoch“ umgewandelt werden kann. Ein 90/100-Minuten-Unterricht kann chronobiologisch also als sinnvoll betrachtet werden, aber auch die 45-Minuten-Stunde kann diesem Rhythmus entsprechen. D. h. für die Entscheidung müssen andere Kriterien ausschlaggebend sein. Ein wichtiges Argument für Doppelstunden wäre dabei die größere Ruhe und Konzentration, wenn kein ständiger schneller Lehrer- und Fachwechsel stattfindet. Ein Gegenargument könnte aber auch die Gefahr zu zeitlicher Überarbeitung (vor allem bei kleineren Kindern) sein, wenn die Leistungskurve während der ganzen Zeit missachtet wird und kein Wechsel von „Einatmung und Ausatmung“ stattfindet. Wie sich diese Erkenntnisse zu einem sinnvollen Schulalltag zusammenschauen lassen, möchte ich im nächsten, etwas praktischer ausgerichteten Kapitel vertiefen.

Der zweite für das Thema „Epochenunterricht“ wichtige Rhythmus ist der vierwöchige Lunar-Zyklus. Die Auswirkungen von diesem auf physiologische und seelische Prozesse bei der Frau (auch beim Mann wurden Monatsrhythmen analog denen der Frau gefunden) sind weithin bekannt. Der Menstruationszyklus scheint sich zwar immer mehr von den Mondphasen zu emanzipieren, es kann aber auch heute noch zu Synchronisationen kommen. Damit zusammenhängend kann man Zyklen bei der Körpertemperatur, der Schmerzempfindlichkeit und der Reaktionszeit beobachten. Auch in der Rekonvaleszenz (Heilung von Wunden, Burn-out etc.) sind vier-Wochen-Rhythmen zu beobachten und werden in Therapien und Kuren berücksichtigt. Neben den Monatsrhythmen der Fortpflanzung wurden auch synodisch-lunare Rhythmen beim Menschen konstatiert, wie z. B. die Häufung von Sterbefällen um Neumond. Auch die Harnsäureausscheidung ist deutlich von den Mondphasen abhängig. Wie sich der Menstruationszyklus der Frau vom Mond emanzipiert hat, so ist dieser Rhythmus wohl auch für den Epochenunterricht zu betrachten. Es geht mehr um die Zeitlänge, als um die Synchronisation mit den Mondphasen. Leider konnte ich keine empirischen Studien aus der Waldorfpädagogik zu den Auswirkungen von verschiedenen Epochenlängen finden. Allerdings viele Erfahrungsberichte, welche meist einen vierwöchigen Rhythmus bevorzugen. Es wurde beobachtet, dass nach drei Wochen ein Sättigungsgefühl aufkommt, welches in der vierten Woche durch Festigung und eine Art Verdauung abgerundet wird.

Zum Schluss dieses Kapitels möchte ich einen groben Überblick über die Entwicklung der Rhythmen bei Kindern entwerfen. Ein Kind arbeitet sich zunächst aus einem Zustand rhythmischer Labilität heraus und lernt in den ersten Lebensjahren, seine inneren Rhythmen zu bilden, zu festigen und immer mehr den äußeren Rhythmen an zu passen, d. h. sich mit der Außenwelt zu synchronisieren. Je klarer und fester die von außen gegebenen Rhythmen dabei sind, desto leichter fällt ihm das. Es findet dabei zu innerer rhythmischer Stabilität, nach welcher es eigentlich seine ganze Schulzeit hindurch sucht. Erst dann, aus einem gesunden Rhythmus heraus, wird es sich als Erwachsener mit Erfolg von den natürlichen Rhythmen bis zu einem gewissen Grad auch wieder emanzipieren können. Wie genau dies in den einzelnen Kindheitsepochen mit ihren verschiedenen Aufgaben und Beanspruchungen aussieht, könnte Inhalt einer weiteren Forschungsarbeit werden. Für die Erwachsenen, wel-

che das Kind unmittelbar umgeben, bedeutet es auf jeden Fall eine gewisse Einschränkung in ihrem „Zeitmanagement“, da deutlich wird, dass die bequeme „baldige Gewöhnung“ an das heutzutage meist sehr unrhythmische und eng berechnete Erwachsenen- und Berufsleben keinen Sinn macht. An dieser Stelle möchte ich, wie auf Seite 17 bereits angekündigt, auf die Aufgabe von Kindergarten und Schule hinweisen, wenigstens in diesen Einrichtungen für Kinder, ganz besonders diese Entwicklung der natürlichen Rhythmen zu berücksichtigen und zu fördern. In den letzten hundert Jahren hat sich die zivilisatorische Entwicklung noch erheblich in die Richtung des linearen Zeitmanagements und damit weit weg von jeglichen natürlichen Rhythmen bewegt. Die Folgen für die Kindheit sind deutlich sichtbar: Konzentrationschwierigkeiten, Nervosität, Hyperaktivität u. a. m. So erscheint es mir notwendiger denn je, durch konzentrierten Unterricht den Kindern von heute die Möglichkeit zu geben, ihre Sinne zu beruhigen und sich mit aller zu erübenden Willensanstrengung auf eine Sache zu konzentrieren und eintauchen zu lernen. Epochenunterricht ist dafür eine ideale Basis und sollte als erster Schritt gesehen werden, dem weiter zu entwickelnden Ideal von der wirklich fächerübergreifenden Behandlung von „Lebensepochen“ des Kindes näher zu kommen. Von den Fachepochen zu den Lebens-themen als Ganzes!

2.3 Zusammenfassung

Der Stundenplan der Fremdsprachen wird in der Literatur zur Waldorfpädagogik als eine bewusste Gegenüberstellung durch deren sprechend-übenden Charakter zu den eher kognitiv zu erfassenden Hauptunterrichtsfächern beschrieben. Natürlich beinhalten aber auch die zuletzt genannten Fächer das Bilden von Fähigkeiten und haben, den ganzen Menschen einbeziehend, übenden Charakter. Denn Schreiben, Rechnen, Lesen (bei Geschichte, Geographie, Physik ist es vielleicht mehr die Fähigkeit und Übung, sich hinein zu denken!) kann nur durch tägliches Üben erlernt werden, wobei man sich die Umwandlungskräfte der Nacht zur Hilfe holt. Was die Kinder am Tag kennen gelernt haben, wird in der Nacht nicht ausgelöscht, sondern in Fähigkeiten umgewandelt. Jeder weiß, wie gewisse Dinge, die man stundenlang probiert hat, am nächsten Tag plötzlich fast von alleine gehen. Und wie man sich die Nacht zur Hilfe holen kann, so nimmt man sich im Epochenunterricht auch einen oder mehrere Monate des „Vergessens“ zur Hilfe, sodass, was bereits gelernt und gekonnt wurde, beim erneuten Heraufholen ins Bewusstsein und in die Tätigkeit, verwandelt und mit frischen Kräften sich weiter entwickeln kann. Natürlich ist man am Beginn der nächsten Epoche damit konfrontiert, dass bei den Kindern nicht mehr alles so genau im Bewusstsein ist, wie am Ende der letzten Epoche, und dass vielleicht vieles auch gar nicht mehr in Erinnerung gebracht werden kann. Dabei spielt aber einerseits die Methode und Fähigkeit des Lehrers, wie er während einer Epoche mit diesem „Einatmen und Ausatmen“ bewusst arbeitet, eine Rolle. Andererseits muss man sich, nach meinen Ausführungen zum Gedächtnis, klarmachen, dass es unmöglich ist, alles ständig zum Abfragen bereit im Bewusstsein zu haben (vgl. S. 20f.). Dies gilt meines Erachtens genauso für die Fremdsprachen. Wir haben meist gewisse Sprachvirtuosen vor Augen, die so leicht von einer zur anderen Sprache wechseln können, und dies gleich mit mehreren. Haben diese Sprachvirtuosen die verschiedenen Sprachen aber wirklich parallel, mühsam Jahr für Jahr in der Schule gelernt? Oder ist es nicht vielmehr so, dass sie jeweils eine Sprache in bestimmten Lebensepochen sich soweit als Fähigkeit aneignen konnten, dass sie sie später immer wieder hervorzaubern können. Man kennt das Vergessen einer nicht mehr gesprochenen Sprache (sogar der Muttersprache) gut, weiß aber auch, dass sie bis zu dem zuvor einmal erreichten Niveau

schnell wieder zu erlernen ist. Die große Frage ist also, ob es notwendig ist, dass man schon als Schüler so einfach mit verschiedenen Sprachen jonglieren können muss, oder ob man nicht erst einmal die Möglichkeit und den Raum bekommen sollte, möglichst tief in eine andere Sprache und Kultur einzutauchen. Denn was machen wir mit unserem Fremdsprachunterricht anderes, als dass wir das Fleckchen Erde, auf dem diese Sprache gesprochen wird, künstlich in das Klassenzimmer bringen. Wäre es nicht viel einfacher, das Kind lebt eine Weile auf diesem Fleckchen Erde, bis es alles kann und kennt? Natürlich, und das weiß auch jeder Schüler nach seiner ersten Sprachreise. Vieles spricht aber in den jüngeren Jahren, in der die Sprachen noch leichter gelernt und andere Kulturen „eingesaugt“ werden, dagegen, die Kinder von hier nach da zu schleppen. Also müssen wir die Welt zu ihnen bringen! Ein Stückchen Welt, aber Häppchenweise im 45-Minutentakt, an das Kind heranzubringen, erscheint banal. Können die Schüler jedoch wenigstens eine gewisse Zeit am Tag, mehrere Tage hintereinander über einen längeren Zeitraum eintauchen, üben, festigen, so scheint dies trotz seiner künstlichen Einrichtung dem Leben näher und natürlicher zu sein. Der Zeitraum ist meines Erachtens variabel zu sehen: es spricht einiges dafür, Periodenlängen von einem ganzen Jahr (oder mehreren Jahren) vorzusehen, um ein gewisses Niveau in einer Sprache zu erreichen. Dies entspräche einem längeren Aufenthalt in einer anderssprachigen Gegend. Migrationserfahrungen zeigen deutlich, dass es mindestens ein Jahr dauert, bis Kinder (natürlich nach Altersstufe und Talent sehr unterschiedlich) sich sprachlich einigermaßen integrieren können. Andererseits muss man auch berücksichtigen, dass die Situation bei allen Bemühungen eine künstlich Eingerichtete ist und bleibt und damit die innere Anstrengung für den Schüler viel höher ist, als im Vergleich zur natürlichen Situation. Somit sind Unterbrechungen nach kürzeren Zeiträumen vielleicht sinnvoll. Dass für diese Zeiträume vieles für den vier-Wochen-Rhythmus spricht, habe ich im Kapitel zur Chronobiologie bereits ausgeführt (s. S. 34f). Besonders hervorheben möchte ich an dieser Stelle jedoch, dass der Aspekt des Vergessens gerade auch für die Fremdsprachen von größter Bedeutung ist, ohne den der Periodische Sprachunterricht seinen Sinn und seine Basis verliert. Wird also mit dem Argument, dass das Vergessen noch nicht soweit fortgeschritten ist, der Wechsel wöchentlich vollzogen, so bleiben die wirklich positi-

ven Effekte von Epochen aus. Man kann es aber als zögerlichen Schritt in Richtung Epoche oder als Kompromiss betrachten, bei welchem der gewohnte Fachunterricht mit dem Motiv des „Immer-im-Bewusstsein-halten“ noch nicht ganz aufgegeben wird.

Ich möchte aber zum Mut des Loslassens ermuntern! Nach dem Motto: ganz oder gar nicht!

In meinen bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass das Thema „Periodischer Fremdsprachenunterricht“ keineswegs eindeutig als rein positiv oder negativ beurteilt werden kann. Genauso kontrovers wird es in den meisten Waldorf- und Rudolf-Steinerschulen auch diskutiert und gelebt. Bedeutsam steht aber die Tatsache im Vordergrund, dass es überhaupt in so vielen Schulen ein Thema ist, obwohl es keinen direkten historischen Hintergrund hat. Ich persönlich beurteile dies als Zeichen der individuellen und gemeinschaftlichen, freien und mutigen Suche, die Waldorfpädagogik in ihren Grundgesten zu verstehen, zu vertiefen und immer an die entwicklungsbedingten Bedürfnisse des Kindes anzupassen. Das Gebiet der sicheren Wurzeln wird verlassen und die eigene Suche, mit Bezug auf die Wurzeln, wird begonnen. Es ist ein Thema, welches über die positiven Auswirkungen der historisch absolut neuen Einrichtung des Hauptunterrichts in Epochen seine Relevanz bekam. Die damit gemachten positiven Erfahrungen sollten auch für neue Fächer und Gegenstände fruchtbar gemacht werden. Demgegenüber steht die vorsichtigeren Haltung und Fragestellung, warum ein Visionär, wie Steiner es sonst war, nicht damals schon davon gesprochen und eine dahingehende Unterrichtseinteilung eingerichtet hat. Neben diesen beiden Grundhaltungen bzw. Fragestellungen gibt es natürlich sehr viele Pro- und Contra-Argumente, welche aus der Erfahrung mit und ohne periodischen Sprachunterricht gemacht und empirisch untersucht wurden.

Praxisforschung

Das Ziel dieser qualitativen Evaluationsforschung ist, eine möglichst objektive Beurteilung der Auswirkungen und Erfahrungen mit dieser strukturellen Stundenplanänderung zu ermöglichen. Das Hauptanliegen ist dabei, die bereits vorhandenen Praxisveränderungen wissenschaftlich zu begleiten und auf ihre Wirkung hin einzuschätzen.

Bei meinen empirischen Untersuchungen geht es mir um systematische Erhebung und Auswertung von Erfahrungsdaten und so werde ich einerseits die Erfahrungen anderer Schulen durch eine Erhebung sammeln und untersuchen und andererseits ein qualitatives Experiment an meiner Schule anhand meiner Selbstbeobachtung deskriptiv untersuchen.

Als Orientierungsbasis zur Praxisforschung diene mir der Forschungsansatz des Instituts für Praxisforschung,⁷⁹ die Idee der empirischen Forschung von Sieghard Beller⁸⁰ und die der qualitativen Sozialforschung von Philipp Mayring.⁸¹

1.4 Erhebung zum periodischen Fremdsprachunterricht

Zunächst möchte ich die aktuelle Situation in den Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen im deutschsprachigen Raum untersuchen. Es geht mir dabei um die Übersicht der reellen Sachlage in Bezug auf die Anzahl der Schulen mit Erfahrung mit PSU, wie sieht die jeweilige Umsetzung aus und zu welchem Ergebnis sind sie gekommen. Aus dem Vergleich möchte ich versuchen die Stärken und Schwächen zu erkennen und durch die Untersuchung besonders der Schwächen zu einer konstruktiven Kritik gelangen. Daher geht es mir in meiner Erhebung in erster Linie um das Identifizieren von Zusammenhängen bei der Umsetzung und den Er-

⁷⁹ Stöckli, Th. 2012

⁸⁰ Beller, S. 2008

⁸¹ Mayring, Ph. 2002, 2010

fahrungen mit PSU, aber auch um die Überprüfung der im 1. und 2. Teil beschriebenen bzw. aufgestellten Hypothesen (s. Kapitel 2.3).

Bisher gab es zwei größere Umfragen bei den deutschsprachigen Waldorfschulen. Eine erste Umfrage liegt 15 Jahre zurück, aus dem Juni 1997⁸² (von mir in Prozentsätze umgerechnet): Etwa 60% der Schulen hatten geantwortet, und von denen arbeiteten etwa 45% mit periodischem Sprachunterricht. Bei einer solchen Umfrage ist zu berücksichtigen, dass mit großer Wahrscheinlichkeit eher diejenigen Schulen antworten, welche sich mit dem Thema auseinander gesetzt und PSU⁸³ sogar eingesetzt haben, was bedeutet, dass der Prozentsatz nicht sehr aussagekräftig ist. Man kann eigentlich davon ausgehen, dass die Schulen, die nicht geantwortet haben, den Fremdsprachunterricht nicht umgestellt haben. Und so könnte man also damit rechnen, dass etwa 30% der Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum mit einer Variante von periodischem Sprachunterricht arbeiten. Diese Varianten sind sehr vielfältig: so gibt es die tägliche Kurzstunde der Unterstufe (20-30 Minuten) z. B. als „rhythmischen Teil“ im Hauptunterricht, die wöchentlichen Wechsel zweier Sprachen bei regelmäßiger oder unregelmäßiger Verteilung im Stundenplan und schließlich tägliche Zeitblöcke mit einem Wechsel von drei bis fünf Wochen. Auch in der Anzahl der Wochentage gibt es unterschiedliche Varianten.

1.4.1 Plan und Umsetzung

Die Erfahrungsberichte von damals entsprechen im Allgemeinen den Auswertungen der erneuten Umfrage, welche von mir im Sommer/Herbst 2012 an alle Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz ging. Ich habe mich aus praktischen und finanziellen Gründen für eine Umfrage auf elektronischem Postweg entschieden, obwohl mir bewusst ist, dass dabei die technologisch versierteren Menschen bevorzugt werden. Da es mir aber vor allem um die Kollektiv-Erfahrung einer Schule geht, hoffe ich insgesamt zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu kommen. Für detaillierte Einzelaussagen wären Interviews besser angebracht, was aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Der von

⁸² Jaffke, Ch., in: *Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner Schools*, 1997, S. 13

⁸³ PSU ist die Abkürzung für «Periodischer Sprachunterricht»

mir erstellte Fragebogen enthält zunächst einige geschlossene Fragen, welche die Rahmenbedingungen (Variablen⁸⁴) aufzeigen sollten, und zum Schluss zwei offene Fragen zu den positiven und negativen Erfahrungen mit periodischem Fremdsprachenunterricht. Für die wenigen Schulen, welche zwar Erfahrungen mit dem PSU gemacht hatten, ihn aber wieder aufgegeben haben, standen die beiden offenen Fragen als eine zusammengefasste Frage gleich zu Anfang, um ihnen die Zeit der geschlossenen Fragen zu ersparen. Die quantitativen Antworten habe ich in einer Excel-Tabelle zusammengefasst und ausgewertet. Der Auswertung der offenen Fragen hingegen diene die von Philipp Mayring beschriebene „Qualitative Inhaltsanalyse“ als Basis. Dabei war der wichtigste Schritt die „Induktive Kategorienbildung“ (in Anlehnung an Mayring, 2010), welche einerseits eine weitgehende Authentizität der in dem Fragebogen erhaltenen Ergebnisse und andererseits eine bestmögliche Übersicht gewährleistet.

Gestaltung des Fragebogens:

Da bei diesem Thema nicht die Gefahr bestand, die Privatsphäre zu verletzen, konnte ich für den Überblick nach dem Namen der Schule fragen. Dies erleichterte auch die Arbeit hinsichtlich späteren Verständnis- oder Vertiefungsfragen. Zunächst war dann für mich von Interesse, wie viele Schulen überhaupt schon mit einer Art von PSU gearbeitet haben, daher eine Frage (1.), die mit „Ja“ und „Nein“ beantwortet werden sollte. Die 2. Frage (1.b) sollte wie oben bereits angedeutet eine Erleichterung sein, für diejenigen, die in der Vergangenheit ihre Erfahrungen gemacht haben. Diese Zwischenlösung hat den Nachteil, dass ich von diesen Schulen keine oder wenige genaue Daten der Rahmenbedingungen bekommen konnte, hat aber den Vorteil, evtl. etwas mehr Antworten von den Schulen mit Erfahrung im PSU zu bekommen. Die Rahmenbedingungen (Variablen) sollten zum Verständnis führen, was die jeweilige Schule unter PSU versteht bzw. was sie daraus gemacht hat. Nur daraus kann sich ein vollständiges Bild erschließen und dann können später Schlüsse bezüglich der Wirksamkeit gezogen werden. Dabei war die wichtigste Frage (2.) die der betroffenen Klassenstufen. Die 3. Frage nach

den jeweiligen Fremdsprachen ist im Sinne der Rahmenbedingungen weniger wichtig, konnte aber durch die Angabe der Menge an Fremdsprachen zum Verständnis der Umsetzung beitragen und zusätzlich einen Überblick über das Sprachangebot der Schulen geben. Die Fragen 4 bis 6 sollten detailliert über die Umsetzung im Tages- Wochen- und Jahresplan Auskunft geben. Diese spiegelt sich dann in der Frage (7) nach der Gesamtstundenzahl als Jahres- bzw. Wochenstunden. Die Frage nach der Anzahl der Erfahrungsjahre (8) sollte helfen, die später in den offenen Fragen gesammelten Erfahrungen besser einzuordnen. Die offenen Fragen 9 und 10 nach den Vor- und Nachteilen in der Erfahrung mit PSU sind bewusst offen gestellt worden, um der Vielfalt und dem persönlichen Ausdruck Raum zu geben. Gemeint war hier, einer „Kollektiv-Erfahrung“ der jeweiligen Schule Ausdruck zu geben, aber natürlich ist zu berücksichtigen, dass jeweils einzelne Lehrer den Auftrag bekommen würden, die Fragen zu beantworten und somit persönliche Nuancen das Erfahrungsbild färben würden. Dies in Kauf zu nehmen, rechtfertigt sich aber mit dem Vorteil der Reichhaltigkeit an Gedanken in der freien Ausdrucksmöglichkeit.

1.4.2 Auswertung durch Datenanalyse

- a. Wie viele der 282 angeschriebenen Schulen haben auf die Umfrage geantwortet?

97 Schulen, das entspricht 34 % Rücklauf (s. Anhang, Tabelle 1).

- b. Wie viele von den 97 Schulen haben Erfahrung mit einer Art von periodischem Fremdsprachunterricht gemacht und wie viele arbeiten aktuell noch damit?

64 der 97 antwortenden Schulen haben Erfahrung mit PSU, davon haben ihn 14 Schulen wieder abgeschafft und 8 Schulen haben ihn in einzelnen Klassen wieder abgeschafft. Damit bleiben 53 Schulen, welche momentan mit PSU arbeiten. Das entspricht 55 % der antwortenden Schulen, welche mit PSU arbeiten (s. Anhang, Tabelle 1).

- c. Verbreitung von PSU in Unter- Mittel- und Oberstufe:

Im Unterstufenbereich werden momentan 127 Klassen mit PSU unterrichtet, im Mittelstufenbereich sind es 93 Klassen und im Oberstufenbereich

37 Klassen. Bei teilweiser Abschaffung wurde besonders im Mittelstufenbereich abgeschafft (20 Klassen), und im Verhältnis zur geringeren Einführung von PSU in der Oberstufe fand sich mit acht Abschaffungen auch eine recht häufige Abschaffung (s. Anhang, Tabelle 2).

- d. Die Rahmenbedingungen (Variablen) und verschiedenen Arten von PSU an den befragten Schulen sollen kurz zusammengefasst werden, anhand der Ergebnisse der geschlossenen Fragen.

Sprachunterricht scheint verschiedene Arten der praktischen Ausführung zu beinhalten, wie die Ergebnisse der Umfragen und z. T. genaueres Nachfragen ergeben. Dies betrifft die Dauer einer Unterrichtseinheit, die Dauer einer Periode bzw. Epoche und auch die Verteilung oder Strukturierung im Stundenplan. Auch die Organisationsformen unter den Lehrern zeigen einigen Einfallsreichtum. Im Folgenden möchte ich die grundlegenden Varianten veranschaulichen.

Dauer der Unterrichtseinheiten

Von der 20-Minuten-Stunde in der Unterstufe bis zur 90-minütigen Doppelstunde in der Mittel- und Oberstufe sind noch einige dazwischen liegende Längen vertreten, als häufigste natürlich die 45-Minuten-Stunde.

Dauer einer Periode bzw. Epoche

Obwohl fast alle Schulen einen Wechsel nach drei bis vier Wochen (meist von den Ferien abhängig) haben, gibt es doch Ausnahmen. Der wöchentliche Wechsel ist mit Erfolg erprobt worden, wie auch eine Erweiterung bis auf sechs Wochen.

Stundenplanstruktur

Viele Schulen haben die willkürliche Verteilung der Fremdsprachstunden im Stundenplan belassen und statt zwei Lehrern jeweils einen Lehrer pro Klasse für eine Periode eingesetzt. Andere haben die Gelegenheit beim Schopfe gepackt und versucht, die Fremdsprachstunden fest auf die ersten Fachstunden nach dem Hauptunterricht zu legen. So hat z. B. eine 1. und 2. Klasse eine 20-Minuten-Stunde Sprachen während des Hauptunterrichts,

eine 3./4. Klasse in der ersten Fachstunde, eine 5./6. Klasse in der zweiten Fachstunde usw. Und schließlich gibt es noch die Doppel-Blockstunden von 90 Minuten an vier Vormittagen (s. Kapitel 4.1.1). Auch die Anzahl der Tage variiert demnach zwischen zwei und fünf Tagen pro Woche. Übrigens ist auch die auf das Jahr gerechnete Zahl der Gesamtwochenstunden pro Sprache sehr verschieden (zwischen 1 und 6 Stunden – natürlich zwischen erster Klasse und Abiturklasse sehr schwankend).

Organisation der Lehrer

Je nach Modell verlangt die Organisation der Lehrer mehr oder weniger Einfallsreichtum. Während bei gleich bleibendem Stundenplan der Wechsel für die Lehrer kein Problem darstellt, da oft sich Klassentandems ergeben, d. h. immer zwei Sprachlehrer, die sich in einer Klasse abwechseln weil sie sich gegenseitig ersetzen. Hingegen verlangt der Blockunterricht (d. h. feste Fachstundenzeiten) einige Einschränkungen, da sich evtl. die Unterrichtsmöglichkeit auf weniger Klassen beschränkt, d. h. das Pensum sinkt. Wenn die Schule dann geteilt ist und nicht als Ganze ein Epochen-Block-System mitmacht, wird es unmöglich, dass die an einer Seite beteiligten Lehrer auch an der anderen Seite arbeiten (s. Kapitel 4.1.1, S. 51)

1.4.3 Auswertung durch qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen zu den positiven und negativen Erfahrungen mit PSU.

Im ersten Auswertungsdurchgang der beiden offenen Fragen wurde das Abstraktionsniveau bewusst niedrig gehalten, um nahe an den natürlichen Formulierungen der befragten Personen zu bleiben. Daher hatte ich zunächst sehr viele Stichworte, welche ich bei jedem weiteren Auswertungsdurchgang zu reduzieren suchte, ohne die originalen Formulierungen allzu sehr zu abstrahieren. Bei den negativen Erfahrungen kam ich auf diese Weise auf vier klare Kategorien und bei den positiven Erfahrungen konnte ich die verschiedenen, zum Verständnis auch angeführten Kategorien in zwei Hauptkategorien zusammenfassen. Durch die schrittweise Erhöhung des Abstraktionsniveaus konnte ein hohes Ausmaß an Transparenz und Überprüfbarkeit des Prozesses der Kategorienbildung gewährleistet werden (s. Anhang).

Positive Erfahrungen

- I. Konkrete „äußere“ Veränderungen und Beobachtungen, wie
 - a. Tägliches Üben, „schnelleres“ Lernen
 - b. Kontinuität, Verbindlichkeit und Struktur
 - c. Weniger Interferenzen durch andere Sprachen und Lehrer (bez. Schüler), d. h. überschaubarer
 - d. Gezieltes Arbeiten, Projektarbeit
 - e. Erleichterung für schwächere Schüler
 - f. Z. T. Günstigere Stundenlagen und weniger Unterrichtsausfall
 - g. Kosteneinsparung durch effizientere Arbeit
- II. Beobachtung der inneren Aufnahme und der Auswirkungen, wie
 - a. Eintauchen und seelische Verbindung wird verstärkt
 - b. Vertiefung und Verankerung des Stoffs
 - c. Gezielte Aufmerksamkeit (weniger Interferenzen)
 - d. Intensivere Schüler-Lehrer-Beziehung

Negative Erfahrungen:

- I. Größere Lücken und Diskrepanzen durch Krankheit, sowohl von Schülern, als auch Lehrern.
- II. Das Problem des Vergessens während der Zwischenzeiten
- III. Organisatorische Schwierigkeiten
- IV. Keine (Jahres-) Kontinuität

Die negativen Erfahrungen im Ganzen entsprechen zum großen Teil natürlich den Gründen bei Abschaffung von PSU, ich möchte diese aber um der Übersicht willen noch einmal gesondert auflisten.

Gründe für ganzes oder teilweises Abschaffen von PSU

- zu wenig Kontinuität: die Epochen sind zu kurz und die Pausen zwischen den Epochen (sechs bis zwölf Wochen) sind zu lang
- Unterrichtsverlust: viele Unterrichtsausfälle (Krankheit, Feste u. a.), zu wenige Wochenstunden (da gleichzeitige Reduzierung derselben), Epochenstunden am Nachmittag sind ungünstig
- Motivation lässt nach, Unzufriedenheit und Verwirrung der Schüler
- Wissenslücke in der Oberstufe, Leistung bleibt zurück
- Organisatorische Schwierigkeiten mit Klassenspielen und -fahrten und bei Prüfungen
- Organisatorische Schwierigkeiten wenn nur teilweise Einführung und Schienen bzw. Stundenplanblocks (Problem mit Deputatsstunden)

1.4.4 Ergebnisbericht

Zu den einzelnen Aussagen bzw. Stichworten habe ich nicht den Prozentsatz der Häufigkeit berechnet. Die Anzahl der Äußerungen zu den einzelnen Kategorien ist aber nach der Reihenfolge geordnet: oben stehen die Häufigsten. Dies gilt nicht für die von mir benannten Hauptkategorien (I und II) der positiven Erfahrungen. Wichtig ist es aber doch festzustellen, dass die Aussagen zu den negativen Erfahrungen deutlich geringer sind, als zu den Positiven.

Zu den negativen Erfahrungen werde ich im Kapitel zu meinen Reflexionsideen (Kap. 4.3) jeweils einige Gedanken hinzufügen, mit dem Bestreben, sie auf ihre Unausweichlichkeit zu prüfen bzw. an der „Kritik“ konstruktive Lösungsvorschläge für ihre Beseitigung zu suchen.

Was bei der Auswertung deutlich zum Vorschein kommt, ist die Tatsache, dass eigentlich alle mit der Arbeit innerhalb einer Epoche sehr zufrieden sind: Konzentration, Eintauchen, gezieltes Arbeiten und Verankern, Überschaubarkeit sind die meistgenannten Stichworte. Es sind die Hauptargumente bei der Einführung von Epochenunterricht und sie bleiben auch nicht hinter den Erwartungen zurück. Die Schwierigkeiten treten offensichtlich in den (langen) Zwischenzeiten und in der Organisation zutage. Das Vergessen und schwierige „Wieder-rein-

kommen“ in die Sprache wird am meisten bemängelt, und die häufigsten Gründe für die Abschaffung von PSU sind organisatorische oder die fehlende Kontinuität durch die langen Unterbrechungen. Lange Eingewöhnungsphasen sind nötig, man muss sich aneinander gewöhnen, dann schafft man zwar einiges, doch wenn ein Schüler das Pech hat, eine intensivere Krankheit durchzumachen, oder gar der Lehrer erkrankt, entstehen Lücken, die dem Einzelnen den Anschluss verlieren lassen können und für eine Klasse leicht mal die Hälfte des Lernstoffes kosten kann. Organisatorische Schwierigkeiten sind z. B. die Blockierung des Stundenplans, wenn immer zwei Lehrer parallel arbeiten müssen, oder auch der verhältnismäßig große Aufwand für Kollegen, die aus verschiedenen Gründen ein niedrigeres Deputat haben. Diese müssen zu Epochenzeiten voll zur Verfügung stehen und haben in anderen Zeiten Leerlauf. Das Selbe gilt für Kollegen, die nur wenige Stunden im Fremdsprachenbereich haben.

Jedoch scheint bei den meisten Schulen, welche mit PSU begonnen haben, die positiven Erfahrungen während der Epochen zu überwiegen, sodass sie dabei bleiben. Fast schwärmerisch wird berichtet, wie konzentriert und vertieft gearbeitet wird. Auch die Schüler-Lehrer-Beziehung wird sehr genossen, da sie doch der oft beneideten Beziehung eines Klassenlehrers mit seiner Klasse sehr nahe kommt. Leider wird diese Beziehung auch wieder unterbrochen, und es kann bei zu langen Pausen geradezu zu einem Bruch der Beziehung kommen. Die Wiederaufnahme dieser Beziehungen wurde bereits als sehr aufwändig und zeitraubend beurteilt. Dieser Unterbruch wird aber auch als ein „Loslassen“ nach der engen Bindung erlebt (Stuttgart-Silberwald). In den unteren Klassen sind die Zeitspannen von einigen Wochen vielleicht weniger überschaubar als die immer gleichen Wochentage über das ganze Jahr. Doch wird hier besonders die Überschaubarkeit innerhalb der Epochen und somit des Tages- und Wochenlaufs hervorgehoben, dadurch, dass die Interferenzen zwischen den Sprachen verringert werden und die Verbindlichkeit gefördert wird. Dies kommt besonders der Arbeit mit jüngeren und mit schwächeren Schülern zugute und erleichtert die individuelle Betreuung. Es werden „entspanntere SchülerInnen erlebt, die jeweils mehr Lust auf die Sprache haben, weil sie sie gerade für drei Wochen nicht hatten.“ (Hamburg-Bergstedt). Dies liegt sicher auch am hygienischeren Tagesablauf sowohl für die

Schüler, welche weniger Lehrer pro Tag sehen, als auch für die Lehrer, die sich besser auf die weniger Kinder konzentrieren können (Lensahn).

Die meisten der genannten Erfahrungen konnte auch ich beobachten und so möchte ich im Folgenden darauf eingehen.

1.5 Eigene Erfahrungen an meiner Schule

1.5.1 Planung und Umsetzung

Als Neuankömmling an dieser Schule und im Fach Fremdsprache noch in den ersten Erfahrungen steckend, wurde ich mit der Idee konfrontiert, die Sprachen ab dem nächsten Schuljahr in Epochen zu unterrichten. Jung und revolutionsfreudig war ich der Idee gegenüber offen, kannte ich doch als Waldorfschülerin und ausgebildete Klassenlehrerin den Segen der Hauptunterrichtsepochen. Die Grundlage zu dieser Idee war die Angabe Stockmeyers, nach welcher Steiner zunächst die Fremdsprachen in die Liste der „Epochen-Fächer“ eingliederte.⁸⁵ An gleicher Stelle ist auch Steiners Vorschlag vom Singen und Zeichnen, welches noch vor der morgendlichen Epoche getrieben werden sollte. So war auch dies, zusammenfassend als „Kunst“, in der Idee meiner Schule enthalten, wurde allerdings nach kritischem Hinterfragen einer externen Beratung, zugunsten eines Direkteinstiegs in die Epoche, fallengelassen. Eurythmie und Musik sollten dafür an die Sprachepochen angegliedert werden, während das Zeichnerische doch in die nachmittäglichen Handwerks- und Kunstepochen integriert wurde. Diese Ideen entsprangen der Intention, die Mittelstufe mit Erweiterung zur 10. Klasse neu zu gestalten bzw. anzulegen. Dazu gehörte auch die Verbindung einzelner Fächer in Gesamtprojekte, und auch die Art und Weise des allgemein Handwerklich-Künstlerischen sollte neu organisiert werden. Wie das in diesem Bereich aussehen sollte, war noch nicht ganz klar. Da man gerne in Strukturen denkt, welche uns aus dem Chaos der Möglichkeiten ein wenig befreien, war bald die Rede von einer Dreiteilung in Wissenschafts-Epochen als erster morgendlicher Epochenblock (Hauptunterricht), Sprachepochen mit den angegliederten eurythmisch-musischen Künsten als zweiter morgendlicher Epochenblock und Handwerks-/Kunstepochen am Nachmittag, unterbrochen vom wöchentlichen Turnen. In den Diskussionen kam es zum allgemeinen Einverständnis, dass die Fächer Eurythmie, Musik und Turnen auf jeden Fall kontinuierlich übers Jahr durchlaufen müssen, die beiden ersteren aber durch Projek-

te, d. h. konzentrierte Arbeitsphasen erweitert werden sollten. Dies geschieht bei uns effektiv durch Chor- und Orchesteraufführungen oder Klassenspiele.

Als erster Schritt sollte die Umstellung der Fremdsprachen auf Epochenunterricht vorangetrieben werden. Die Überzeugung in diese Einrichtung ging aus dem Studium eines Vortrags Steiners zum Prinzip des „Schlafen und Wachens“⁸⁶ hervor, in welchem er den Prozess eines konzentrierten Unterrichts anhand zweier Beispiele genauestens schildert. Diese Schilderung überzeugt! Sie überzeugt so sehr, dass man dieses Prinzip eigentlich auf alles zu Lernende anwenden möchte. Ob dies möglich ist, konnten wir leider im Gefecht der sofortigen Einrichtung desselben noch nicht weiter erörtern. Ein jeder überlegte später für sich sein inhaltliches Konzept in der Umsetzung einer „zweiten Epoche“ am Vormittag in der Fremdsprache/bzw. Sprache (die Muttersprache wurde auch in den zweiten Epochenblock verschoben). Die Fragen dazu waren z. B. ob die klassische Dreigliederung des Hauptunterrichts übernommen werden sollte (diese wurde gleichzeitig durch einen Artikel im „Rundbrief“ von Chr. Wiechert 2010 allerdings grundsätzlich in Frage gestellt), verdreht oder ganz außer Acht gelassen werden sollte. D. h. sollte die Rezitation oder das Singen an den Anfang oder das Ende der Stunde, hält man es im Fremdsprachenunterricht ähnlich wie im Hauptunterricht mit einem Arbeitsteil und Erzählteil, oder muss alles viel schneller einander abwechseln. Gelten um eine andere Uhrzeit die gleichen Voraussetzungen und Regeln, und wenn nicht, wie wären sie dann? Solche und andere Gedanken machte sich ein jeder bei den Vorbereitungen der ersten Sprachepochen, aber leider kam es darüber nicht zum Austausch oder einem vertiefendem Studium. So bleibt diese große Aufgabe weiterhin ein offenes Forschungsthema, welches in Anbetracht der großen Anzahl von Schulen, die mit periodischem Sprachunterricht arbeiten, hoffentlich bald, intensiv und im Austausch angegangen werden wird. Denn, wie Georg Kniebe es formulierte, „Epochalisierung“ verlangt neue Stilarten, die in speziellen Fortbildungen erworben werden müssten“.⁸⁷

⁸⁶ Steiner, R. GA 302, 3. Vortrag

⁸⁷ Kniebe, G. in: *Forum 1997*, S. 8

Ich kann nur einen eigenen Erfahrungsbericht aus der Umsetzung eigener Ideen beilegen, will ihn allerdings erst nach der Beschreibung unserer technischen Organisation (s. Kapitel 3.2.1) anfügen.

1.5.2 Strukturelle Fragen, fächerübergreifende Zusammenarbeit und gemeinsame Stunden-, Wochen- und Jahresplanung

Das Mittelstufenkollegium traf sich regelmäßig einmal im Monat, um an der Konkretisierung der gemeinsamen Ideen zu arbeiten. Ein externer Berater und „Bringer“ der verschiedenen „Reformideen“ war von Anfang an dabei. Alle Beteiligten gingen bei der Epochen-Idee von Unterrichtseinheiten mit 90 Minuten und Blockzeitschienen aus. So rechneten wir die bisherigen gegebenen Wochenstunden in Epochenwochen um, wobei schnell deutlich wurde, dass es doch nicht möglich war, an fünf Vormittagen Sprachen zu haben. Der Mathematiklehrer wollte auch eine Doppelstunde pro Klasse. Musik und Eurythmie sollten auch wöchentlich fortlaufen und am Vormittag ihren Platz finden. Im ersten Jahr platzieren wir sie zwischen den Hauptunterricht und die Sprachepoche mit jeweils zwei Unterrichtseinheiten von 45 Minuten. Im zweiten Jahr verschoben wir sie auf die nach dem Sprachunterricht liegende Stunde vor dem Mittagessen. Dies geschah einerseits aus Rücksicht auf die Teilzeit arbeitenden Mütter mit kleinen Kindern, aber auch, um den Sprachunterricht direkt an den Hauptunterricht anzuschließen und den Vormittag mit Musik und Eurythmie ausklingen zu lassen, wie es Steiner angeregt hatte (s. o.). Bei der Umrechnung auf vier Doppelstunden pro Woche bei bisher zwei Wochenstunden pro Sprache kamen wir auf ca. 9 Epochenwochen pro Sprache im Jahr. Da bei uns drei Fremdsprachen unterrichtet werden (Englisch kommt ab der 7. Klasse zu Französisch und Deutsch als Fremdsprache dazu) und die Muttersprache (Italienisch) auch als Sprachepoche in den zweiten Epochen-Block gerückt wurde, füllen wir bei vier Sprachen mit jeweils neun Wochen die 37 Wochen im Jahr mit einer „geschenkten“ Zusatzwoche aus (durch Klassenfahrten oder -spiel fallen aber eher noch Wochen aus). So bekam jede Sprache zwei Epochen im Jahr, wobei wir uns nicht nur an einem 4-Wochen-Rhythmus orientierten, sondern die Ausgeglichenheit insgesamt und in Abhängigkeit von den Ferien im Auge behielten. So kommen auch zwei- bis sechswöchige Epochen vor. Es kommt auch vor, dass eine Sprache in einem Jahr mehr bzw. weniger Wochen bekommt, was im nächsten Jahr wieder ausgeglichen werden sollte. Es wird deutlich, dass ein ausgeglichener Rhythmus bei unserer Organisa-

tion kaum möglich wird (sehr unterschiedliche Epochen- und Unterbrechungslängen). Durch die Größe der Periodendauer fällt dies allerdings weniger ins Gewicht, als es zunächst scheint. Bei Extrembeispielen wie diesem Jahr, bei dem ich die 8. Klasse ab Dezember bis September des nächsten Jahres nicht sehen werde, ist es ziemlich schwierig.

Es folgt ein Beispiel, wie wir die Sprachepochen in unserer Mittelstufe abhängig von den Ferienzwischenzeiten verteilt haben. Die durchgehenden, horizontalen Linien stehen für die Ferien, und die angegebene Wochenanzahl für die dazwischen liegenden Wochen. Manchmal werden diese aufgeteilt, manchmal füllt eine Epoche den ganzen Raum zwischen zwei Ferien. In die Klassenfahrten und Klassenspiele werden die jeweiligen Sprachlehrer integriert, oder sie unterbrechen bzw. beenden die Epoche. Ein Jahresrückblick ist leider nicht eingeplant.

Wochenanzahl	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse
8	4 Englisch	4 Deutsch	4 Französisch
	3 Französisch + Klassenfahrt	3 Italienisch + Klassenfahrt	4 Englisch
7	4 Deutsch	4 Englisch	4 Französisch
	3 Französisch	3 Deutsch	4 Italienisch
5	5 Italienisch	5 Französisch	5 Deutsch
6	4 Deutsch	6 Englisch	4 Italienisch + Praktika
	2 Französisch		
11	4 Englisch	4 Französisch	4 Deutsch
	7 Italienisch = Klassenspiel		2 Forstpraktikum
			5 Englisch

Nach dieser Einteilung kam die Frage nach dem Stundenplan bzw. der Tagesstruktur und den Uhrzeiten auf. Der Tag sollte durch die Einfachheit der Struktur übersichtlicher und damit leichter werden. Durch die wenigen Lehrer, die eine Zeitlang in einer Klasse unterrichten, sollten gemeinsame Projekte ermöglicht und gefördert werden. Leider kam dies bisher kaum zustande, da gemeinsame Projekte meist eine Doppelbesetzung verlangen, wofür natürlich das Budget nicht ausreicht. Nach Unterrichtsstunden bezahlt zu werden, bringt leider eine Mentalität mit sich, nach welcher letztendlich doch jeder in seinen eigenen Stunden fest hängt. Die Übersichtlichkeit der Tagesstruktur kam jedoch zustande, wobei nur einige Ausnahmen die Regel bestätigten. So wechseln die Tage mit Eurhythmie und Musik ab, und die Sprachepoche wird jeweils mit einem Mathematikvormittag unterbrochen.

7. Klasse, Schuljahr 2011-12

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00-10:00	E	P	O	CH	E
10:30-11:15	Eurythmie	Musik	Sprach- epoche ⁱ Eurythmie	Klassenstunde	
11:15-12:45	Sprach- epoche	Sprach- epoche		Sprach- epoche	Mathematik
			Schulschluss 12:00 Uhr		
13:30-15:00	Handarbeit	Werken		?	Sport

8. Klasse, Schuljahr 2012-13

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
08:10-10:00	E	P	O	CH	E	
10:00-10:30	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause	
10:30-11:15	Sprach- epoche	Eurythmie	Sprach- epoche	Sprach- epoche	Sprach- epoche	
11:15-11:55		Mathematik				
12:00-12:45	Klassenstunde		Frei	Musik	Musik	
12:45-13:45	Mittagessen	Mittagessen		Mittagessen	Mittagessen	
13:45-15:40	Handarbeit/ -werk	Handarbeit/ -werk		Handarbeit/ -werk	Sport	13:45-15:15

Eine schon vorausgegangene Schwierigkeit war (und ist) die Organisation der Lehrer, welche jeder Kollege, der Stundenpläne macht, sicher nachvollziehen kann. Es geht darum, jedes gewünschte Pensum möglichst zu befriedigen und gleichzeitig eine Idealstruktur zu behalten. Wie bereits beschrieben (s. Kapitel 1.2.1), betrifft die Umstrukturierung nur die Mittel- bis Oberstufe mit drei bis fünf Klassen (die bestehenden Doppelklassen werden beim Eintritt in die Mittelstufe nicht getrennt, sodass die Mittelstufe in einem Jahr ab der 6. Klasse beginnt, im anderen Jahr ab der 7. Klasse. Außerdem wandern wir erst langsam bis zur 10. Klasse hinauf, sodass wir die ersten zwei Jahre der Umstellung nur drei Klassen im Projekt hatten). Dies bedeutet, dass kein Lehrer der Mittelstufe weiter in der Unterstufe unterrichten kann, da er durch den Epochenunterricht auf fünf Tage die Woche gebunden ist, obwohl er diese nicht effektiv ausfüllt (der freie Tag wechselt je nach Klasse, da der Mathematiklehrer bzw. der Turnlehrer durchlaufend unterrichten). Auf diese Weise kann ein Sprachlehrer in der Unterstufe nur in fünf bis sechs Klassen unterrichten und in der Mittel/Oberstufe in drei bis fünf Klassen. Die Konsequenz ist, dass es keinen Vollzeit-Sprachlehrer gibt, sondern entweder teilzeitarbeitende Mütter oder Klassenlehrer mit Nebenfach Sprache. Die Tendenz ist folglich, „Universallehrer“ den Spezialisten vorzuziehen, was wiederum positive und negative Seiten hat. Ein weiterer unangenehmer Nebeneffekt dieser momentanen Struktur ist die abrupte Teilung des Kollegiums – sowohl für das Kollegium selber als auch für die Schüler, welche auf einmal komplett neue Lehrer bekommen (nur der Klassenlehrer bleibt, allerdings mit Gastepochen durch Kollegen). Durch die mangelnde Kontinuität in der Klassenbegleitung bedeutet es für die Lehrer noch umfangreichere Zusammenarbeit. Wenn dies nicht erfolgreich zustande kommt, führt es leicht zur Spaltung des Kollegiums. Wenn alle getrennte Wege gehen, ist die letzte Konsequenz sogar Uneinigkeit in der Schulführung. Ein Weg, um dieses Risiko zu vermeiden, wäre z. B. die Ausweitung des Epochen-Modells auf die ganze Schule. Ohne Kompromisse im Modell ist dies aber nicht möglich: möchte man den Sprachunterricht ausschließlich am Vormittag, könnten wir in einer dritten Fachstunde weitere zwei Klassen (4. und 5. Klasse) epochal in 45-Minuten-Einheiten unterrichten. Dann blieben der ersten bis dritten Klasse (evtl. auch dem Kindergarten) noch zwei Möglichkeiten: Ent-

weder Fachstunden beim Klassenlehrer oder tägliche 20-Minuten-Einheiten (periodisch oder auch nicht) durch die Sprachlehrer während des Hauptunterrichts. Auch nach oben hin sind unserem Modell Grenzen gesetzt: bei bis zu vier Klassen mit vier Sprachen (Muttersprache eingerechnet) geht die Rechnung auf bzw. wird damit voll ausgefüllt. Schon bei fünf Klassen (was bei uns im nächsten Jahr der Fall sein wird) muss ein fünftes Fach in diesen zweiten Epochenblock rutschen, um den Wechsel zu gewährleisten. Dies bedeutet, dass sich die Wochenzahl in jeder Sprache auf 7,5 verringert, was eine auf das Jahr gerechnete Wochenstundenzahl von 1,5 Stunden entspricht. Dass dies bei aller Ökonomie des Unterrichts für eine Mittel/Oberstufe etwas wenig ist, ist offensichtlich. Den einzigen Ausweg sehe ich hier in der Planung von Projekten, welche den ganzen Tag einiger Wochen beanspruchen (Klassenspiele in der Fremdsprache, Austausch u. a.). D. h. man holt sich die Zeit aus dem Hauptunterricht zurück, welcher durch die Verschiebung von zwei Fächern (Mutter-sprache und etwas anderes) erleichtert wurde. Auf diese Weise verschiebt sich alles etwas, und man fragt sich, ob die neuen Strukturen wirklich so viel übersichtlicher und erleichternd wirken. Ich denke aber schon, wenn man die Gelegenheit zu Projekten in fächerübergreifender Zusammenarbeit nutzt und sich immer mehr überhaupt von den Strukturen löst.

Die fächerübergreifende Zusammenarbeit, wie sie von uns gewollt war, kam bisher leider noch zu wenig zum Tragen. Ich denke, dass dies unter anderem auch sehr an eine Umstrukturierung des finanziellen Systems gebunden ist. Weg von der einzeln honorierten Unterrichtsstunde. Modellversuche gibt es bzw. gab es bereits in zwei Richtungen: an wenigen Schulen wurde versucht, das Finanzsystem „freier“ zu gestalten, und an anderen Schulen arbeitet man bereits viel mit lebensnahen Projekten, Erlebnispädagogik u. a. Ich sehe die Verbindung von beidem als Voraussetzung für einen echten Wandel.

1.5.3 Erfahrungsbericht

Nach nur einem Jahr Erfahrung mit einzelnen Fachstunden im Fach Deutsch als Fremdsprache, sah ich mich mit dem Unterrichten in Epochen konfrontiert. Diese Ausgangslage hatte den Vorteil, dass sich bei mir noch keine Gewohnheiten gebildet hatten und das Umdenken problemlos vonstatten ging. Der Nachteil war die fehlende Erfahrung für den Vergleich und das Fehlen eines professionellen Repertoires, mit dem ich hätte spielen und ausprobieren können. Die Gestaltung einer klassischen Epoche im Hauptunterricht kannte ich nur theoretisch oder aus den Praktika, und so war meine neue Aufgabe gewissermaßen ein Sprung ins kalte Wasser. Die grundlegenden Gedanken zur Gestaltung und dem Inhalt erarbeitete ich mir aus einer Gesamtschau des Fremdsprachen-Lehrplans der einzelnen Klassen in Verbindung mit dem Lehrplan für Deutsch als Muttersprache (an einer deutschen Schule) bzw. anderen Schwerpunktfächern wie Geographie, Geologie, Geschichte und Ernährungslehre (als Ausgangspunkt zur Besprechung von Essenstraditionen in deutschsprachigen Ländern). Da diese Fächer in den verschiedenen Klassen (sehr genau ausgearbeitete) menschenkundliche Beweggründe haben, kann ihre Geltung auch für den Fremdsprachunterricht angenommen werden. Durch diese Verbindung konnte ich abgeschlossene Themenkomplexe bilden, welche eine Epoche (oder auch beide Epochen) als rote Fäden durchzogen. So war z. B. das Hauptthema in der 6. Klasse im Anschluss an ihre Geographie-Epoche zum eigenen Land, das geographische Deutschland vor der Europa-Geographie. In der 8. Klasse waren z. B. das zentrale Thema des ganzen Jahres die Biographien von Goethe und Schiller. Unter diese inhaltlichen Hauptmotive ordnete ich spezifische Fähigkeitsbildungen in der Fremdsprache als (mehr oder weniger) abgeschlossene Themenkomplexe ein. So konnten z. B. Themen der Grammatik ausführlich und abgerundet behandelt werden und natürlich auch konzentriert an einer Lektüre oder einem Gedicht gearbeitet werden.

Weitere Entscheidungen musste ich in Bezug auf die Stundenstruktur treffen. Wie oben bereits angedeutet, ging es um die Frage nach der klassischen Dreigliederung, dem „Ein- und Ausatmen“ des Unterrichts, der Uhrzeit und ihren Bedürfnissen, dem Tages- und Wochenpensum und dem Für, Wider und Wie der Hausaufgaben. All dies waren Fragen für mich, bei denen ich mich im Moment für einen

Weg (natürlich auch mit Variationen) entscheiden musste, welche ich aber bei weitem noch nicht zufriedenstellend beantworten konnte. Dafür fehlte mir persönlich die Erfahrung und der Austausch. Wie oben bereits angedeutet, sehe ich hier noch großen Forschungsbedarf.

Letztendlich dehnte ich, grob gesehen, eine normale Fachstunde einfach auf eine Doppelstunde aus und widmete mich mit mehr Ruhe und Hingabe den einzelnen Elementen. Bei den anderen angedeuteten Faktoren (Hausaufgaben, Dreiteilung u. a.) hielt ich mich teilweise an die klassischen Methoden des Hauptunterrichts, probierte aber auch Veränderungen und Verdrehungen aus (nicht während einer Epoche, aber in den verschiedenen Klassen). Dabei wurde z. B. deutlich, dass die Arbeit eines Gedichtes gut an den Anfang des Unterrichts passte, die an einem Sketch aber besser an das Ende der Stunde. Bewährt hat sich auch der direkte Einstieg in die Lektüre, wodurch die Schüler schnell an den Vortag anknüpfen und in den Unterricht eintauchen konnten. Auch ein von mir erfundener Erzählteil in der Fremdsprache am Anfang oder Ende der Stunde, bei welchem die Schüler einfach nur der Sprache lauschen sollten, hatte Erfolg. Sie konnten ohne Ablenkung in die Sprache eintauchen, jeder soweit er vermochte und ohne Druck, alles verstehen zu müssen. Die Spannung erzeugte das Interesse bei den meisten (die genug verstanden) und für die anderen war es einfach ein „Klangerlebnis“ (wobei ich sie in der Muttersprache immer mal wieder „abholte“). In der 6. Klasse, in Verbindung zu ihrer Wirtschaftsepoche, erzählte ich von der Familie Fugger, in der 7. Klasse die Biographie von Alfred Wegener und in der 8. Klasse von Goethe und Schiller.

Im Folgenden stelle ich ein Beispiel einer vierwöchigen Epoche dar; die zweite des Jahres, in der 6. Klasse (ohne auf die Methodik im Einzelnen einzugehen):

Die erste Woche war zunächst einer Standpunkt - und Zielklärung gewidmet. Dabei ging einige Zeit an die Wiederholung und Auffrischung des bereits Gelernten, durch bewusste Anwendung. Neue Elemente waren die Einführung eines Sketches, an dem wir die ganze Epoche arbeiteten, und neue, weiterführende Themenbereiche der Geographie, welche an das bereits Behandelte der ersten Epoche anschlossen. Dabei konnte das bereits erarbeitete Vokabular wiederholend angewendet und inhaltlich Neues erarbeitet werden. Ab der zweiten Woche kam die Lektüre hinzu, welche an das Thema der Geographie angepasst war. Auch

neue Themen der Grammatik kamen hinzu. Bis zum Ende der dritten Woche waren die Lektüre, die neuen Grammatikelemente und die geographischen Themen fertig behandelt und erfuhren in der letzten Woche der Epoche einen klärenden, abrundenden und rückblickenden Abschluss. Der Sketch wurde in der letzten Woche in den Vordergrund gerückt und erfuhr in einer Aufführung seinen Höhepunkt.

Ergebnisse und Ausblick

1.6 Reflexion zu meinen eigenen Erfahrungen mit PSU

Rückblickend waren alle Sprachepochen abgerundete Einheiten, welche hinterher wie Gesamterlebnisse, ähnlich einer Reise, in Erinnerung bleiben. Natürlich waren diese Erlebnisse auch vom Gelingen abhängig, wirklich Themenkomplexe als abgerundete und miteinander harmonisierende Einheiten zu kreieren. Dieses Gelingen wiederum ist abhängig von der Themenwahl, den methodisch-didaktischen Fähigkeiten und auch vom realen Ablauf und Stattfinden der Stunden. Die in der Umfrage genannten Schwierigkeiten (s. S. 41f) waren auch für mich deutlich erlebbar. So bei Krankheiten von Lehrer oder Schülern (fehlen zu viele, werden alle gebremst, und der Prozess der Epoche ist gestört!), und auch Stundenausfälle wegen Festen, Ausflügen u. a. Solche Einschnitte machen sich bei einer Epoche besonders bemerkbar, da sie als konzentrierter, aufeinander aufbauender Prozess erlebt wird und das Fehlen einer Doppelstunde mit dem Fehlen einer ganzen Woche bei Fachstunden gleichzusetzen ist. Andererseits kann hier die engere Schüler-Lehrer-Beziehung während der Epoche solche Ausfälle relativ gut abfangen. Dieses positive Element war auch in Fragen der Disziplin, der Hausaufgaben, der Unterrichtsmaterialien und vor allem der individuellen Förderung deutlich spürbar. Das Hauptargument gegen Epochenunterricht, das „Problem des Vergessens“, konnte ich eigentlich nicht als extrem oder vergleichbar stark beobachten. Vielmehr beobachtete ich nach der ersten „Aufarbeitung“, d. h. Wiederholung und Erinnerung (welche meiner Meinung nach jedem gegönnt werden darf) eine stärkere Beziehung zu dem vor Monaten Behandelten, welches sofort

als ganzer Themenkomplex wieder ins Gedächtnis rückt. Natürlich „verliert“ man Zeit dafür, aber die verliert man meines Erachtens in jeder wöchentlichen Fachstunde ebenso (natürlich im Verhältnis jeweils viel weniger), um an die letzte Stunde anzuknüpfen. Dabei ist ganz deutlich, dass das Behandelte des letzten Jahres im Fachstundenunterricht keineswegs fester im Gedächtnis verankert ist als das des letzten Jahres aus dem Epochenunterricht. Natürlich kann dies auch auf den Lehrerwechsel oder verschiedene Arbeitsweisen zurückzuführen sein. Hier besteht noch großer praxisbasierter Forschungsbedarf.

Qualitative Untersuchungen in Form einer Langzeitstudie wären an diesem Punkt angebracht, konnten hinsichtlich der erst neuen Einrichtung von PSU an unserer Schule jedoch noch nicht angegangen werden. Hier möchte ich allerdings auf die Ergebnisse meiner Umfrage hinweisen, welche doch einige Schulen aufweisen, die seit zehn bis zwanzig Jahren mit einer Art von PSU arbeiten. Gleichzeitig sind auch die zwei bis drei Schulen zu erwähnen, welche nach revolutionärer Umstellung doch wegen schlechter Erfahrungen alles (oder vieles) wieder rückgängig gemacht haben.

1.7 Reflexionen im Zusammenhang mit der Umfrage

Das Interesse, welches seit Jahrzehnten an einem periodischen Fremdsprachunterricht, aber auch generell an einer Epochalisierung der Fachstunden besteht, spiegelt sich in den Ergebnissen meiner Umfrage wider. 34 Prozent der 282 befragten Schulen haben PSU eingerichtet und weitere 5 Prozent haben es über eine gewisse Zeit hin versucht. Die Beweggründe dafür sind ziemlich einhellig und decken sich in den Beobachtungen der positiven Auswirkungen:

Konzentrationsmangel →

Disziplinprobleme →

Nervosität → Engere Schüler-Lehrer-Beziehung
 Intensiveres Arbeiten, Vertiefung Rhythmus, klare Struktur, Übersicht

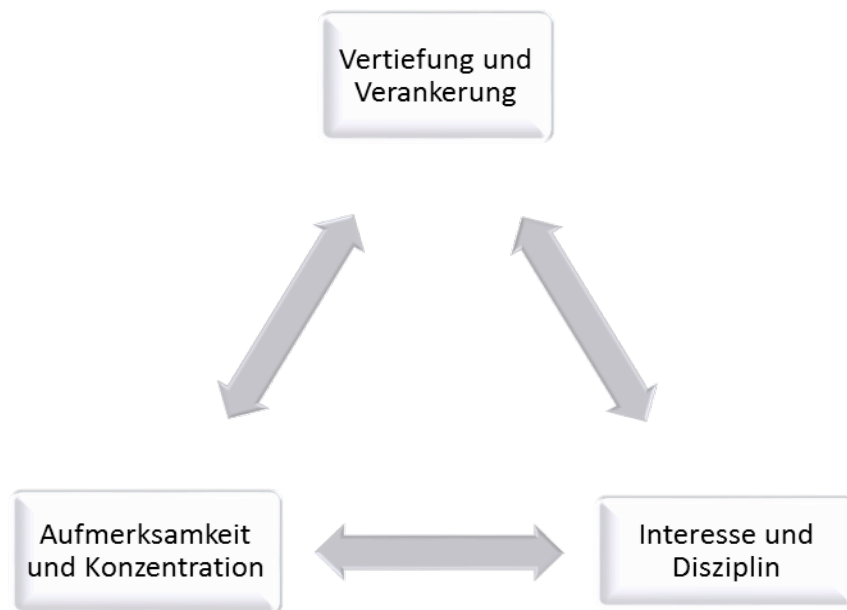
Die tatsächlichen Beobachtungen in den Schulen mit PSU- Erfahrung möchte ich im Folgenden durch die konkrete Kategorienbildung in verkürzter Form sichtbar machen.

Vertiefung	}	Konzentration und Aufmerksamkeit
Eintauchen		
Konzentration		
Gezieltes Arbeiten		
Seelisches Verbinden		
Intensivierung		
Weniger Interferenzen		
Projekte		

Struktur	}	Disziplin		
Kontinuität				
Rhythmus				
Verbindlichkeit				
		Schüler-Lehrer- Beziehung	}	Disziplin
		individuelle Förderung		

Tägliches Üben	}	Verankerung
Schnelleres Lernen		
Verankerung		

Daraus kann sich eine interessante Dynamik ergeben:

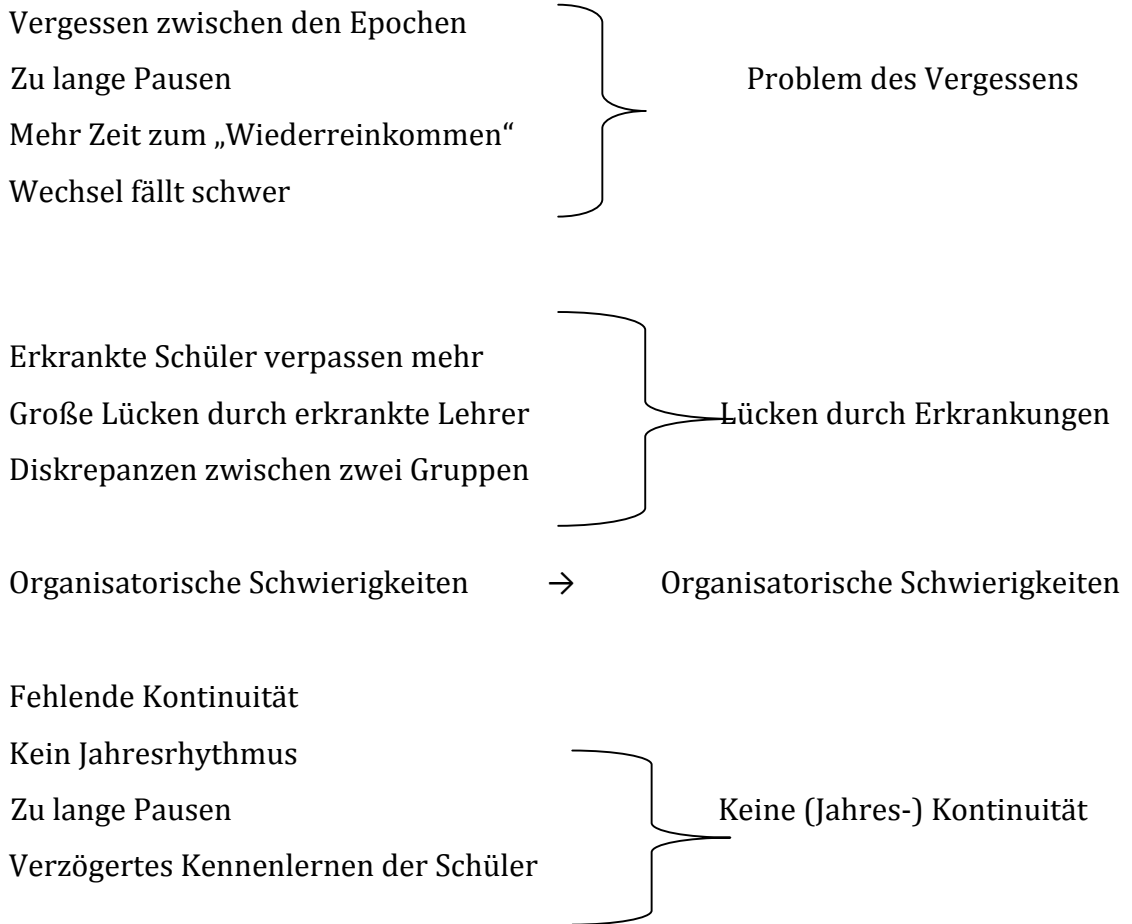


Eine intensive Schüler-Lehrer-Beziehung, individuelle Förderung und Disziplin fördern die Aufmerksamkeit und Konzentration. Diese wiederum ist verbunden mit intensiven, gezielten Arbeiten, Eintauchen in die Materie und erlangt damit eine Vertiefung und Verankerung. Interesse baut vor allem auf Verständnis auf, und wenn Disziplin und Konzentration als Grundlage vorhanden sind, kann auch die künstlerische Methode des Lehrers, z. B. die Art des Erzählens⁸⁸, fruchtbar werden. So entsteht also schon dadurch ein gewisses Interesse, welches wiederum die Aufmerksamkeit fördert. Dieser eigentlich spiralförmig aufsteigende Kreislauf zeigt die Relevanz der aus der Umfrage erhaltenen positiven Beobachtungen mit periodischem Sprachunterricht. Diese Erscheinungen könnten vielleicht auch bei fortlaufendem Fachunterricht möglich sein, es werden in den Umfragen aber immer im Vergleich die auffälligen Unterschiede deutlich gemacht. Somit kann dieser Kreislauf speziell diesem System zugeschrieben werden.

Hingegen müssen die Argumente für fortlaufenden Fachunterricht genauso untersucht werden. Besonders deutlich sind hierfür die Gründe, derentwegen der Versuch mit PSU wieder abgeschafft wurde. Aber auch die negativen Beobachtungen bei PSU sind hierfür relevant, da auch diese meist im Vergleich zu fortlau-

⁸⁸ Vgl. Steiner, R. GA 302, S. 61

fendem Unterricht gemeint sind und häufig die Gründe spiegeln, weshalb der PSU abgeschafft wurde oder andere Schulen bzw. Lehrer keinen PSU einrichten.



Betrachtet man diese Formulierungen andersherum, d. h. als positive Eigenschaften von fortlaufendem Fachunterricht, ergibt sich :

- Weniger Vergessen → d. h. das kontinuierliche Weiterarbeiten fällt leichter
- Kaum Lücken durch Krankheit → Kontinuität
- Organisatorisch leichter → leichter, die richtigen Lehrer zu finden
 - Krankheitsfälle sind leichter abzufangen
- Jahreskontinuität → kontinuierliche Schüler-Lehrer-Beziehung
 - Jahreszeiten und -feste sind besser zu begleiten

Dies sind nur wenige Argumente und sollen nicht im Geringsten den Anspruch auf Vollständigkeit haben, da ich meine Umfrage sonst anders hätte aufbauen

müssen. Es soll damit aber erinnert werden, dass die überaus positiven Beobachtungen mit PSU, trotz allem, einigen sehr relevanten Gegenargumenten gegenüberstehen.

Ich möchte die Ergebnisse der inzwischen gemachten Erfahrungen der Schulen mit dem periodischen Fremdsprachunterricht gegenüberstellen den „Absichten, Überzeugungen und Hoffnungen“⁸⁹ welche viele der Schulen zur Einrichtung desselben bewegten. In einem Artikel (s.o.) hatte Erhard Dahl 1994 die Einrichtung von periodischem Sprachunterricht an seiner Schule vorgestellt und die damit verbundenen Absichten detailliert ausgeführt. Für eine bessere Übersicht und die Gegenüberstellung habe ich die Ausführungen zusammengefasst.

- 1) Intensivierung der Arbeit, durch
 - a. Seelisches Sich-Verbinden (vgl. II, a.)⁹⁰
 - b. Ergreifen des ganzen Organismus
 - c. Umgeben-Sein von der Fremdsprache (vgl. II, a.)
- 2) Tägliches Üben und Weiterarbeiten (wichtig bei natürlichem Zweitsprachenerwerb) (vgl. I, a.)
- 3) Weniger Interferenzen mit anderen Sprachen und Lehrern fördert die Aufmerksamkeit der Schüler (vgl. I, c.)
- 4) Steigerung der Aufmerksamkeit seitens des Lehrers gegenüber den Schülern durch Konzentration auf weniger Klassen auf einmal. (vgl. I, c.)
- 5) Mehr Strukturiertheit (vgl. I, b. und evtl. d.)
- 6) Individuelle methodische Zuwendung und Aufgabenstellung (vgl. I, e.)
- 7) Vertrauensatmosphäre zwischen Schülern und Lehrern (vgl. II, d.)
- 8) Rhythmus von bewusster Aufnahme und Vergessen führt durch eine Metamorphose (s. Kap. 2.2.1) zur Vertiefung (vgl. II, c.)

Es wird sofort deutlich, dass alle erhofften positiven Effekte eingetroffen sind und sogar noch einige nicht erwähnte hinzukamen (Projektarbeiten, „schnelleres“ Lernen, günstigere Stundenlage, Kosteneinsparung). Ob die negativen Erfahrungen auch bei Beginn der Umstrukturierung in den einzelnen Schulen genauso

⁸⁹ Dahl, E. *Erziehungskunst* 12/1994

⁹⁰ Vgl. jeweils zu den Umfrageergebnissen oben

deutlich voraus gesehen wurden, ist mangels mir bekannter Dokumentationen nicht nachvollziehbar. Zu den positiven Erfahrungen gab es bereits in der Umfrage vor 15 Jahren allgemein eine Übereinstimmung mit den jetzigen Ergebnissen. Christoph Jaffke beschreibt diese ausführlich in einem Artikel der *Erziehungskunst* im April 1997. Um nicht noch einmal alles zu wiederholen, möchte ich nur noch ergänzende positive von ihm formulierte Aspekte hinzufügen:

1. Dank der reduzierten Interferenzen kann man größere Ruhe und Konzentration im Unterricht und zu Hause beobachten.
2. Das tiefere Eintauchen führt zu mehr Interesse und führt damit zu mehr Disziplin.

Noch einen ergänzenden „negativen“ Aspekt findet man angeführt:

Höhere Anforderungen an den Lehrer hinsichtlich des Variantenreichtums im Epochenunterricht.

Insgesamt lässt sich, trotz der verschiedenen Formulierungen, pauschal zusammenfassen, dass die Erwartungen mit den Erfahrungen übereinstimmen, wie die jeweilige Klammer nach den Erwartungen deutlich macht. Dass „das Ergreifen des ganzen Organismus“ (s. I, b.) nicht als Beobachtung in der Praxis geschildert wurde, könnte entweder an der Kompliziertheit der Formulierung liegen oder an der Komplexität, dies zu beobachten. Ich sehe es aber zugehörig zur Kategorie „Intensivierung der Arbeit“ und somit auch bestätigt.

Die negativen Erfahrungen, wie bereits angedeutet, wurden im Vorfeld nicht so deutlich beschrieben. Aus verschiedenen Berichten⁹¹ ist jedoch eine intensive Diskussion ersichtlich, welche sich besonders auch mit den eventuellen negativen Auswirkungen befasst.

⁹¹ Vgl. *Forum for Language Teachers 1997*, S. 7

1.8 Reflexionsideen

1.8.1 In Verknüpfung mit den zuvor erarbeiteten Erkenntnissen

Zu Anfang dieses Kapitels möchte ich einzelne Schwierigkeiten und evtl. Verbesserungsvorschläge hervorheben. Besondere Schwierigkeiten scheinen vor allem die krankheitsbedingten Lücken, organisatorische Fragen und die fehlende Jahreskontinuität darzustellen. Das Problem mit dem Vergessen ist meines Erachtens gesondert zu betrachten, wie aus meinem Kapitel zur Gedächtnisforschung sicher herauszuhören ist.

- I. Größere Lücken und Diskrepanzen durch Krankheit, sowohl von Schülern, als auch Lehrern.

Diese Lücken sind wirklich ein ernst zu nehmendes Problem, obwohl sie auch bei regulären Fachstunden nicht ganz unbekannt sind (z. B. die Fachstunden am Freitag, welche wegen Festen, Ferien u. a. häufig ausfallen). Mein Lösungsvorschlag für dieses Problem ist die Vorstellung Steiners, am Ende des Schuljahres (das letzte Drittel!) eine Rekapitulation, einen Rückblick auf alle in Epochen behandelte Themen vorzunehmen.⁹² Was für alle eine lernhygienische Wohltat darstellt, kann für den einen oder anderen die Chance zum Nachholen bilden.

- Es könnte z. B. der letzte Monat des Jahres offen gelassen werden, und man verteilt die Klassen erst einige Wochen vorher.
- Die Vertretungen können entweder durch Kollegen in „Zwischenpause“ übernommen werden (Tausch ist später vielleicht noch möglich), oder ein Lehrer übernimmt eine „Doppelklasse“. Letzteres verlangt Flexibilität, bringt vielleicht etwas Durcheinander, birgt aber auch Chancen für größere Projekte.
- Lücken bei Einzelnen können bis zu einem bestimmten Grad durch individuelle Förderung (bei Epochenunterricht eher möglich) und die intensivere Schüler-Lehrer-Beziehung ausgeglichen werden.

- II. Organisatorische Schwierigkeiten

⁹² Vgl. Steiner, R., GA 300, 08.09. 1919 ; GA 303, S.141 ; GA 305, S. 136

Die organisatorischen Schwierigkeiten sind der meistgenannte Grund, wenn Schulen den PSU nach ein paar Jahren wieder aufgeben haben. Es könnte sein, dass es sich dabei besonders um eine Übergangszeit der Umstellung handelt (schließlich stellt auch der „normale“ Stundenplan einige organisatorische Ansprüche!). Ein Beispiel von organisatorischen Schwierigkeiten habe ich bei der Beschreibung der Umstellung an meiner Schule gezeigt (s. Kapitel 3.2.1). Es verlangt allerdings tatsächlich eine generelles Umdenken, und einige Einschränkungen und komplexe Zusammenhänge sind zu beachten:

- Das Erstellen von Stunden- und Jahresplänen ist immer ein Abwägen zwischen verschiedenen Faktoren, um zu einem ausgeglichenen, gesunden und machbaren Kompromiss zu kommen. Z. B. muss abgewogen werden, ob Epochenunterricht (d. h. als Blockunterricht oder Einheit) an der ganzen Schule (für alle Klassen) eingerichtet wird, um störende Lehrerwechsel und abrupte „Brüche“ zu vermeiden, während es bedeuten kann, dass nicht alle Klassen die idealen Stunden gleich nach dem Hauptunterricht bekommen können. Abzuwägen ist auch der Sprachlehrer-Spezialist mit vollem Deputat im Gegensatz zum „Universallehrer“, der alles ein bisschen unterrichtet. Die Herausforderung ist also die Einrichtung von festen Tagesblocks (ohne allzu schwierige Uhrzeiten), verbunden mit der Möglichkeit zu einem vollen Sprachlehrerdeputat. Aus der Erfahrung an unserer Schule ist deutlich, dass Epochenblockunterricht, der nicht an der ganzen Schule eingeführt wird, zu einem abrupten Lehrerwechsel führt und damit leicht einen Bruch in der Kontinuität der Jahrgänge, aber auch des Kollegiums mit sich ziehen kann.
- Die Länge der Epochen, der Unterrichtseinheiten und auch der Unterrichtstage pro Woche hängt von verschiedenen Faktoren ab: die Länge der Unterrichtseinheiten, die Anzahl der Unterrichtstage pro Woche und die Länge der Epochen bzw. Perioden hängen jeweils voneinander ab. Dann kommt es auf die Anzahl der verschiedenen Sprachen an, auf eine gewisse Jahreskontinuität (diese ist mit fortlaufendem Unterricht natürlich nicht vergleichbar, ist aber durch die Periodenlängen beeinflussbar) und schließlich auf chronobiologische und gedächtnisrelevante Gesichtspunkte. Die Anzahl der Unterrichtstage pro Woche ist wiederum abhängig von der gesamten Schulstruktur und auch der Unterbringung aller anderen

Fächer. Die Länge der einzelnen Unterrichtseinheiten ist zusätzlich besonders von der Art des Unterrichtsaufbaus und vor allem dem Alter der Schüler bzw. der Klassenstufen abhängig. Für eine empirische Erforschung des Aufbaus müsste man eigentlich Einblick in verschiedene PSU-Modelle der verschiedenen Schulen haben. Es gibt sicher unzählige Möglichkeiten, von der 20-Minuten-Stunde bis hin zu Ganztagsprojekten. Das richtige Maß für jede Altersstufe zu finden, ist eigentlich die wichtigste Aufgabe weiterer Forschung. Ich konnte in der Chronobiologie keine konkreten Hinweise zu Altersunterschieden in Bezug auf Konzentrationskurven u. ä. finden. Erfahrung, angelesenes Wissen und letztendlich mein Gefühl sagen mir, dass sich ein Erstklässler sicher nicht 90 Minuten lang auf eine Sache konzentrieren kann wie ein Erwachsener. Folglich muss es Abstufungen geben – nur welche und wann?

III. Keine (Jahres-) Kontinuität

Tatsächlich wird die Kontinuität sowohl im Fachlichen, als auch in der Schüler-Lehrer-Beziehung immer wieder über einige Zeit unterbrochen. Dieser Unterbrechung steht allerdings die Möglichkeit gegenüber, sowohl das Fachliche, als auch die Schüler-Lehrer- Beziehung während einer Epoche so sehr zu vertiefen, dass ein Unterbruch keinen Bruch darstellen muss. Natürlich spielt auch die Länge und die Anzahl der Epochen eine Rolle, d. h. es macht einen großen Unterschied, ob es zwei (wenn auch intensivere) Epochen Englisch gibt, jeden Monat eine oder ein wöchentlicher Wechsel stattfindet.

IV. Das Problem des Vergessens während der Zwischenzeiten⁹³

Ob dies ein Problem oder eher der Sinn der ganzen Umstellung ist, habe ich in den theoretischen Auseinandersetzungen untersucht (vgl. Kapitel 2.2.1). Was das Vergessen im Allgemeinen betrifft, sollte ein wie oben beschriebener Rückblick, aber auch Epochenrückblick, durch seine klärende Wirkung dem Vergessen ins Bodenlose vorbeugen. Auch ein Epochen- und Jahres-Vorblick hat einen klären-

den und festigenden Einfluss auf das später zu Behandelnde. Die „Portfolio-Praxis“⁹⁴ allgemein kommt hierbei zu ihrer großen Bedeutung.

1.8.2 Herausarbeitung eines Vorschlags

Ich möchte nun mit den gewonnenen Erkenntnissen und Ideen versuchen, einen idealen Vorschlag mit eventuellen Kompromissen in der jetzigen Situation meiner Schule heraus zu arbeiten. Dieser Vorschlag ist eine von vielen Möglichkeiten, da es, wie gesagt, um das Abwägen zwischen sehr vielen Variablen geht.

Zunächst möchte ich ein Bild eines gesundenden Tages- und Stundenplanes erarbeiten, welcher sich auf meine gewonnenen Erkenntnisse aus der Chronobiologie stützt. Rudolf Steiner riet, den Unterricht im Sommer um 8 Uhr und im Winter etwas später beginnen zu lassen.⁹⁵ Unsere heutige Sommerzeit-Umstellung kommt dieser Dynamik entgegen, obwohl alles um eine Stunde vorgeschoben ist. Dann ist zu bedenken, dass an den Waldorfschulen einige Schüler oft einen sehr langen Schulweg in Kauf nehmen, sodass der 90-Minuten-Rhythmus seit dem Frühstück sehr verschieden ausfällt. Die einen haben schon gefrühstückt und gehen oder fahren bereits los, wenn andere gerade aufstehen. Natürlich ist auch der große Unterschied zwischen den Morgen- und den Abendtypen zu bedenken, welcher einen gemeinsamen „perfekten“ Beginn sehr erschwert. Eigentlich hat jedes Kind und jeder Lehrer seine eigene richtige Zeit, den Schultag zu beginnen. Es spricht also einiges dafür, den Beginn wenigstens inhaltlich individuell zu gestalten und langsam anzugehen. Je weniger Lehrerwechsel am Tag stattfinden, desto leichter ist eine solche individuelle Gestaltung des Schultags. Möchte man sich aber wenigstens äußerlich auf eine gemeinsame Anfangszeit einigen, könnte aus Sicht der Chronobiologie ein guter Beginn zwischen 7:45 und 8:15 Uhr sein, wenn das Frühstück etwa um 7 Uhr stattgefunden hatte. Das erste Arbeitshoch wäre dann schon um 8:30 Uhr und darauf folgend ein zu überwindendes Tief, welches dann bis 10 Uhr zu einem zweiten Hoch ansteigt. Solch eine Unterrichtseinheit von ca. 100 Minuten muss nach den chronobiologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen, besonders das Alter der Schüler berücksichtigend,

⁹⁴ Näheres dazu bei Iwan, R. 2005; 2007

⁹⁵ Steiner, R., GA 303, S. 140

genau ausgearbeitet werden. Danach wäre eine Pause ca. um 10 Uhr angebracht und dann Schulschluss oder die nächste Pause (je nach Altersstufe) um 12 oder 13 Uhr. (Diese 90-Minuten-Einheiten bedeuten nicht, dass es keine Pausen zwischendurch geben kann, es ist aber, wie gesagt, vom Alter und vom Fach abhängig, wie und wann diese eingerichtet werden). Ab da beginnt das Mittagstief, welches bis ca. 15 Uhr anhält. Erst danach kann sich der Organismus wieder zu einem Leistungshoch aufschwingen. Legt man nun trotzdem noch Unterricht innerhalb des Mittagstiefs, z. B. aus fahrtechnischen Gründen (die Schüler haben es zu weit nach Hause, um zweimal am Tag in die Schule zu kommen), so muss man sich sehr genau fragen, was es in dieser Zeit sinnvoll ist zu arbeiten. Eine andere Möglichkeit ist natürlich die, dass die Schule, als Ganztagskonzept, eine lange Ruhepause und -möglichkeit einplant und dann den Unterricht etwas später am Nachmittag ansetzt. Dann muss aber auch die Frage der Hausaufgaben neu berücksichtigt werden. Nachdem das erste Leistungshoch am Vormittag mit kognitiver Arbeit gut genutzt wurde, ist nun abzuwägen, wie das zweite Leistungshoch am Nachmittag am besten genutzt werden kann. Ab 15 Uhr beginnt dieses anzusteigen und erlebt gegen 17 Uhr seinen Höhepunkt. Dazwischen sind die 90-Minütigen Konzentrationshochs, welche einen Höhepunkt um 16 Uhr und um 17:30 haben. Nun könnte man hier die Hausaufgaben machen lassen (Untersuchungen zeigten, dass im zweiten Leistungshoch zwar weniger aufgenommen wird, es dafür aber länger im Gedächtnis bleibt!⁹⁶) oder die Schüler arbeiten an praktischen und körperlichen Fächern. Es variiert sicher auch in den Klassenstufen, lohnt aber, berücksichtigt zu werden. Dies wäre zunächst nur ein Beispiel, da man das ganze nach vorne oder zurück verschieben kann und den jeweiligen Gegebenheiten anpassen muss. Es ist auch zu bedenken, dass Steiner von dreieinhalb Stunden Unterricht pro Tag bis zum 12. Lebensjahr spricht.⁹⁷ Ob dies angesichts unserer gewöhnlichen Fülle an Unterrichtsangebot möglich ist, hängt an einer allgemeinen Diskussion über Ziele und Wünsche der Waldorfschule. Für die höheren Altersstufen könnte auf jeden Fall von einem Ganztageskonzept ausgegangen werden, in welchem eine ausgedehnte Mittagspause zur Regeneration oder auch ruhigem Eigenstudium (Hausaufgaben, individuelle Forschung und Lesen) eingerichtet werden müsste.

⁹⁶ Roßlenbroich, B. 1994, S. 122

⁹⁷ Vgl. Steiner, R. GA 295

Ein Stundenplan für die Mittelstufe mit Epochenunterricht, von den äußeren Umständen unserer Schule ausgehend, könnte also wie folgt aussehen (Winterzeit):

9 – 10: 30 Uhr Hauptunterricht
10:50 - 12: 00 Uhr Sprachepochen
12:05 - 12: 50 Uhr Musik und Eurythmie
Mittagspause
13: 45 – 15 Uhr Einzel-/Stillarbeit
15:15 – 16:30 Handwerk und Turnen

Dieser Vorschlag geht von einer pubertätsbedingten chronobiologischen Verschiebung zum Abendtypus aus; daher der spätere Beginn. Die Sprachepochen habe ich auf 70 Minuten angelegt, da mir aus meiner Erfahrung eine gute Stunde für das Alter ab dem 12. Lebensjahr als das richtige Pensum erscheint. In der Zusammenschau mit dem vorhergehenden und dem folgenden Unterricht können die chronobiologischen Gesichtspunkte zur Schlafneigung bzw. Aufnahmebereitschaft trotzdem berücksichtigt werden. Die anderthalb Stunden zur Einzel- und Stillarbeit entsprechen zusammen mit dem Mittagessen dem Mittagstief. Hier ist die Ausarbeitung eines ganz neuen, individuell ausgerichteten Vorschlags nötig, um die Möglichkeiten, Chancen und auch Unmöglichkeiten zu beleuchten. Unter dem Wort „Handwerk“ verstehe ich die Arbeit mit den Händen bzw. mit dem ganzen Körper, im Gegensatz zur kognitiven Arbeit vom Vormittag. Gartenbau, Handarbeit, Töpfern, Schneidern u. a. sind also inbegriffen. Die Hausaufgaben sind bei solch einer Tagesstruktur auch zu berücksichtigen und genau zu planen. Es wäre vielleicht denkbar, sie während der „Stillarbeit“ zu erledigen. Der Schüler kommt dabei zwar für eine Weile zu sich, es ist während des Mittagstiefs aber keine günstige Zeit dafür. Kommt der Schüler gegen 17 Uhr nach Hause, ist zwar die günstigste Zeit (s. Rechengeschwindigkeit S. 31), es ist aber viel verlangt, dass er sich nach einem vollen Tag sofort an den Schreibtisch setzt. Es stellt sich die Frage, besonders bei einer so harmonischen Tagesplanung, ob Hausaufgaben sinnvoll sind und nicht besser darauf verzichtet werden sollte.

Durch die Kürzung der Unterrichtseinheiten im Fremdsprachunterricht müsste sich entweder die Anzahl der Tage pro Woche vergrößern (von vier Tagen auf fünf) oder die Anzahl der Wochen vermehren (bei vier Tagen von neun auf elf Wochen). Um die

Wochen zu vermehren, müsste die Muttersprache wieder zurück in den Hauptunterricht, wobei wieder das Problem mit der Klassenanzahl auftritt. Für einen fünften Wochentag müsste die Mathematik-Übstunde einen anderen Platz bekommen.

1.9 Zusammenfassung und Ausblick

Um einen Weg bestimmen zu können, müssen wir auch das Ziel im Auge haben. Setzen wir uns im Fremdsprachenunterricht allein das Ziel des Fähigkeitserwerbs der Sprache in möglichst schneller Zeit, erscheinen mir einzelne Übstunden am effizientesten und zeitökonomischsten. Je häufiger und mehr, desto besser. Das Vergessen setzt gar nicht erst ein, und so kann kontinuierlich weiter gearbeitet und gelernt werden. Dabei ist vor allem das Kriterium ausschlaggebend, bis wann ein gewisser Wissensstand erreicht werden muss und ob alles davon auch nach diesem Erreichen weiter abrufbar bleiben soll. Davon hängt dann die Stundenanzahl pro Woche ab. Wird auf diese Weise kontinuierlich gearbeitet, ist der Wissensstand jederzeit abrufbar und unterliegt nur geringen Schwankungen. Kommt zu dem Fähigkeitserwerb aber noch der Anspruch hinzu, das Kind über Bilder und Erlebnisse in die fremde Sprache, Kultur und den Sprachgeist eintauchen zu lassen, so ist dies durch Intensivzeiten und -pausen besser möglich. Die Erwartungen entsprechen deutlich den Beobachtungen (s. S. 39ff): intensivere Arbeitsatmosphäre, tieferes Eintauchen und engere Schüler-Lehrer-Beziehungen ermöglichen tiefere Eindrücke. Letztere müssen verarbeitet werden, ruhen und absinken dürfen, um Raum für neue Eindrücke zu schaffen. Die Gedächtnisforschung zeigt (s. S. 24), wie das Ziel, auf welches wir hin arbeiten, weiter in die Ferne rückt, je größer die Periodendauern ausfallen. Einzelne Fachstunden haben eine sehr kurze Periodendauer (z. B. einen Tag ja, einen Tag nein); Periodendauern von einer Woche (eine Woche ja, eine Woche nein) haben etwas längere Periodendauern, und Abstände von einem Monat oder gar länger haben sehr lange Periodendauern. Abgesehen davon, dass die rhythmische Ausgeglichenheit der Perioden bei keinem Modell gewährleistet werden kann (unrhythmische Verteilung der Stunden oder auch Epochen (s. S. 48)), wäre also eine umfangreiche Diskussion über die Ziele des Fremdsprachenunterrichts an jeder Waldorfschule

vonnöten. Die Diskussionsspanne reicht hier vom „Lernen für's Leben“ bis zur ständigen Bereitschaft eines Schultartwechsels, d. h. permanente vergleichbare Abrufbereitschaft. All dies gilt für den Fremdsprachenunterricht genauso wie für sonstigen Epochenunterricht. Denn Themenschwerpunkte gibt es auch hier bzw. die Fremdsprache an sich ist ein Thema, in welches es sich lohnt einzutauchen (s. S. 14).

Auf der Suche nach den besten Bedingungen für möglichst ökonomischen Unterricht (s. S. 6) habe ich im Epochenunterricht großes Potential gefunden. Diese Organisationsform ermöglicht intensives, konsequentes und schnelles Eintauchen, Erarbeiten und Erlernen. Obwohl das Hauptargument gegen PSU das „Vergessen“ ist, bin ich mir sicher, dass das Vergessen zwischen längeren Perioden meist nicht im Verhältnis zum Vergessen bei kürzeren Perioden gesehen wird. Abgesehen davon verstehe ich das „Vergessen“ nicht als unökonomisch, da es jeweils Platz für etwas Neues macht und außerdem zum Prozess des Lernens gehört. Ich sehe das Vergessen also als Hauptargument *für* Epochenunterricht. Es bleibt aber hervorzuheben, dass das Gelingen von effektivem Unterricht nur an zweiter Stelle von den äußeren Umständen und in erster Linie von allen „inneren“ Umständen abhängt. Daher wäre es von dringlicher Wichtigkeit, den methodischen Unterrichtsaufbau bei fremdsprachlichen Epochen zu untersuchen und zu erarbeiten, um das äußere Gerüst immer weiter nach innen auszubauen und abzusichern.

In allen weitreichenden pädagogischen Fragen muss die gesunde Entwicklung der Kinder im Zentrum stehen. Da mein Thema sich mit Zeitfragen beschäftigt, liegt es nahe, neben Steiners klaren Aussagen auch chronobiologische Gesetzmäßigkeiten als Indikatoren zu untersuchen. Besonders wichtig erscheint mir hierbei, dass das Kind sich die Rhythmen (mit) der Außenwelt langsam erarbeiten muss und somit von deren „Stabilität“ abhängig ist. Wie dies in den einzelnen Kindheitsphasen genau zu beachten ist, wäre ein weiteres Forschungsthema. Für die Einrichtung von Epochen relevant sind folgende Ergebnisse: 1. Überraschenderweise stimmen die von Steiner angegebenen Zeitschienen (s. S. 12) für den Fremdsprachenunterricht mit dem von der Chronobiologie gefundenen Konzentrationshoch am Vormittag überein. 2. Der 90-Minutenrhythmus kann als Grundgerüst dienen, müsste aber mit Hilfe der Chronobiologie generell und besonders für die Altersstufen in seiner „Zusammensetzung“ und Abfolge genauer ausgearbeitet werden (s. S. 32ff). Der 4-Wochenrhythmus für

die Periodendauer wird durch die chronobiologischen Beobachtungen bestärkt, als gesunder Grundrhythmus für Themenschwerpunkte, wie es eine Krankheit mit Rekonvaleszenz, aber auch das Eintauchen in eine fremde Sprache sein kann. Diskussion und empirische Studien zur Länge von Perioden wären jedoch nötig. Der wichtigste Beitrag der Chronobiologie zur Epochen-Frage ist meines Erachtens das andere Licht, das auf die Pausen bzw. das Vergessen geworfen wird. Denn die Pause, das „Sich-Zurücknehmen“ gehört zu jedem Rhythmus, da er ohne dies keiner wäre! Wie zur Aktivität die passive Pause gehört, so gehört zur aktiven Aufnahme das passive (oder aktive?) Vergessen. Wir leben in einer Zeit und Zivilisation, in welcher alle Aufmerksamkeit und Anerkennung der Aktivität gewidmet wird. Das Geben überzeugt, das erwartungslose Bekommen oder gar Nehmen wird verlernt. So erlebe ich allgemein die Schwierigkeit, sich und anderen Pausen zu gönnen. Diese Pausen gehören aber zur Gesunderhaltung und zum Gesunden.

„Das Vergessenkönnen, das nur die andere Seite des Verarbeitet-Werdens ist, das ist es, was Geisteswissenschaft dem Menschen anerzieht.“⁹⁸

⁹⁸ Steiner, R. GA 301, S. 65

Literaturverzeichnis

- **Bahrick, H.P.**, *Journal of Experimental Psychology* : Mar. 1984, S. 1-29
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1984-30581-001>
- **Beller, S.** (2008) *Empirisch forschen lernen Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*, 2. überarbeitete Auflage. Bern
- **Carlgren, F.** (1972): *Erziehung zur Freiheit*, Stuttgart 1996
- **De Grandpre, R.** (2000): *Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben*, Weinheim-Basel 2005
- *Erziehungskunst*, Stuttgart, Herausgeber: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- *Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools* 1997, (Hg. C. Jaffke)
- *Forum for Language Teachers at Rudolf Steiner (Waldorf) Schools* 1999
- **Garibjan, S.** (1992): *Die Gedächtnisschulung*. Moskau, S. 64 in: Stuckert, N.: *Gedächtnisschulung im Fremdsprachenunterricht der Waldorfschule*. Diplomarbeit an der Freien Hochschule Stuttgart, 1999
- **Gruber, T.** (2011) *Gedächtnis. Lehrbuch Basiswissen Psychologie*, Wiesbaden
- **Hildebrandt, G.** (2000) *Zeiterleben und Zeitorganismus des Menschen* in: Kniebe, G. (Hg.) *Was ist Zeit?* Stuttgart. Gekürzte Neufassung
- **Iwan, R.**, (2005) *Zeig, was Du kannst*, Heidelberg
- **Iwan, R.**, (2007) *Die neue Waldorfschule. Ein Erfolgsmodell wird renoviert*. Reinbek bei Hamburg
- **Jaffke, Chr. / Maier M.**, (1997) *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*, Leipzig; Stuttgart; Düsseldorf
- **Leber, S.** (1992) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, Darmstadt
- **Mayring, Ph.**, (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel
- **Mayring, Ph.**, (2002) *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel
- **Oltmann, O.** (1990) „Gedächtnisbildung an Waldorfschulen“ in: Bohnsack, F. / Kranich, E.-M. *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim/Basel, S. 219-241
- **Roßlenbroich, B.**, (1994) *Die rhythmische Organisation des Menschen. Aus der chronobiologischen Forschung*, Stuttgart
- **Spitzer, M.** (2002) *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg-Berlin

- **Steiner, R.**, GA 192, *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen* (Stuttgart 1919), 1. Auflage Dornach 1964
- **Steiner, R.**, GA 293, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (Stuttgart 1919) 9. Auflage Stuttgart 1992.
*Tb 293, 9. Auflage 61.-70. Tsd. Dornach, Ansprache
- **Steiner, R.** GA 294 *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches* (Stuttgart 1919): Rudolf Steiner Verlag Dornach/Schweiz, Tb 618, Dornach 1981
- **Steiner, R.**, GA 300, *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924*, Manuskript, Ort: ohne Angabe, Ausgabe 1966
- **Steiner, R.**, GA 301 *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst*, Dornach 1977
- **Steiner, R.**, GA 302, *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, (Stuttgart 1921), Dornach 1971, 3. Auflage
- **Steiner, R.**, GA 303, *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens* (Dornach/Schweiz 1921/22) Tb 648, Dornach 2001
- **Steiner, R.**, GA 305, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* (Oxford 1922) 1. Aufl. Dornach 1956
- **Steiner, R.**, GA 307, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (Ilkley 1923). 4. Aufl., Dornach 1973
- **Steiner, R.**, GA 308, *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*, 5. Aufl. Dornach 1986
- **Steiner, R.**, GA 311, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. (Torquay 1924) 1. Aufl. Dornach 1979
- **Steiner, R.**, GA 316, *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst* (Anhang Erster Rundbrief, im Anschluss an den Weihnachtskursus für der Medizin Beflissene - *Das Goetheanum*, 1. März 1924.) Dornach, 1967
- **Stockmeyer, K.**, (1976) *Lehrplan für die Waldorfschulen*, Dornach
- **Stöckli, Th.**, (2012) *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung*, Solothurn
- **Zhong, Yi**, Tsinghua University Beijing, in: *Science Daily* 2010-02-18, <http://www.sueddeutsche.de/wissen/gedaechtnisforschung-die-kunst-des-vergessens-1.62848>

Mein Lebenslauf

- 1982 geboren in Kulmbach, Deutschland
- 1985-1996 Waldorf-Kindergarten und -Schule Wernstein
- 1996-1997 Ahorngymnasium Rostock
- 1997–2001 Freie Waldorfschule Uhlandshöhe, Stuttgart
- 2001-2002 Studium von Sprach- und Kulturmediation in Mailand, Italien
- 2002-2003 Praktikum am Sozialtherapeutischen Institut, *La Motta*, Brissago, Schweiz
- 2003-2006 Grundständiges Studium an der Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim, Deutschland
- 2006 Unterbrechung des Studiums und Geburt meiner Tochter
- 2008 Geburt meines Sohnes
- 2008-2011 Lehrtätigkeit im Fach Sport (3./4. Klasse) an der Scuola R. Steiner Origlio, Schweiz
- Ab 2010 Lehrtätigkeit in den Fächern Deutsch als Fremdsprache., Werken und Förderunterricht an der Scuola Rudolf Steiner Rivapiana-Locarno
- Ab Sept. 2011 Wiederaufnahme des Studiums an der Akademie für Waldorfpädagogik Mannheim, Deutschland

Danksagung

Mein Dank gilt an erster Stelle meinem betreuenden Mentor, Herrn Prof. Dr. Christoph Jaffke. Er stand mir vor und während seiner Mentorenschaft mit Rat und Tat zur Seite und unterstützte mich in dem schwierigen Unterfangen meiner Umfrage.

Ich bedanke mich ganz besonders bei Herrn Dr. Hans - Ulrich Schmutz, der mich über die vielen Jahre geduldig und einführend bei meiner Themensuche und den ersten Versuchen von wissenschaftlichen Arbeitsweisen begleitet und beraten hat. Er half mir stets, den Blick zum Detail und für das Wesentliche zu schärfen und den Überblick nicht zu verlieren.

Ich danke meiner Freundin und meiner ganzen Familie für ihre Geduld und Unterstützung, besonders meinem Vater für seine weisen Antworten, die ständige Bereitschaft und Korrekturhilfe.

Erklärung für die Eigenanfertigung der Diplomarbeit

Ich, Mechthild Sophia Contino, am 19.02.1982 in Kulmbach geboren, bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Alle von mir benützten Quellen und wesentlichen Hilfsmittel sind in der Arbeit erkennbar gemacht und nachprüfbar deklariert.

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang

Quantitative Datenanalyse

Tabelle 1	Auswertung der Variablen		Klassen	Sprachen	Unterrichtstage	Unterrichtswochen	Unterrichtseinheiten	Stundenzahl	Durchschnittl. der Erfahrung
	Nein	Ja							
Ja			1 bis 5	E/S	4 bis 5	3 bis 4	30 bis 45 Min	2 bis 2,5	seit 2010
Ja			1 bis 10	E/F	2 bis 3, 4, 5	3 bis 4	60 Min	1,5 / 4 bis 5	seit 2003
Ja			1 bis 4	E/F	5	3 bis 4	45 Min	2,5	ca. 6 Jahre
Ja	Nein		6 bis 7	E/F/R	5	ca. 3	45	2 bis 4 (Abikl.)	seit 18 - 20 Jahre
Ja			1 bis 12	E/F	5			Ca. 2	seit ca. 40 Jahren
Ja			7 und 8	E/F	3 bis 4	3 bis 4	45 bis 50 Min	2,5	seit 2012/2013
Ja, abgeschafft				E/F			45 Min		
Ja			1 bis 6 (7)	E/R	5	3 bis 4	20 (1.Kl.) bis 45	ca. 2,5	seit 17 Jahren
Ja			1 bis 3	E/F	3	3 bis 4	45 Min	1,5	seit 1996
Ja			1 bis 5	E/F	4 bis 5	3 bis 4	45 Min	2 bis 2,5	seit evtl. 25 Jahren
Ja	Nein		1 bis 4	E/S	3	3 bis 4	30 bis 45 Min	1,2	seit 8 Jahren
	Nein						45 Min	2	
Ja, abgeschafft	Nein		6 bis 8	E/F				2/3/ 4 bis 5 / 5 bis 6	
	Nein			E/R				2 bis 3	
	Nein								
	Nein								
Ja, abgeschafft	Nein		5 bis 10	E/F	5	3 bis 4		2,5	für 3 Jahre
				E/F					
Ja			4 bis 8		5	3 bis 4	45 Min	ca. 2	schon immer
Ja, abgeschafft	Nein								
Ja								2 bis 3	
Ja								02.03.2004	
Ja, abgeschafft	Nein		4 bis 7	2	5		45 Min		seit ca. 10 Jahren
Ja			1 bis 4	E/F	4	3 bis 4	45 Min	2	seit 4 Jahren
Ja	Nein		1 bis 2	E/F	4		4 30 Min		
			6. Kl. (7+8)						
Ja, z.T. abgeschafft.				E/R	5	2 bis 3	40 Min	ca. 2	über 20 Jahre
Ja			1 bis 11	E/F	1,2,3,4	4	85 Min	1 / 2 / 3 / 4	seit 3 Jahren
Ja	Nein		1 bis 6	E/F	5	3	45 Min	weniger als RU.	seit 36 Jahren
Ja			1 bis 6	E/F/R	4 bis 5	4	20 bis 45 Min	1,7 / 2 / 2,5	seit 1997
Ja	Nein		1 bis 4	E/F	4	3 bis 4			seit 15 Jahren
	Nein								
	Nein								
	Nein								

Ja		1 bis 2	E/F	4	3 bis 4	40 Min	2	seit 6 Jahren
Ja		1 bis 3	E/F	3	3 bis 5	45 Min	1,6	seit 7 Jahren
Ja, ergänzend	Nein	13. Kl.		5	3 bis 4	110 Min		seit 1990
	Nein							
	1bis4 (5bis8)							
Ja, z.T. abgesch.		Nein		3 bis 5	3 bis 5	40 bis 45	1,5 bis 3	seit 18 Jahren
	1bis4 (5bis7)							
Ja, z.T.abgesch.				3 bis 5		4	40	1,5 bis 4
Ja		1 bis 2	E/R	5		3	45	2,5
Ja		1 bis 8		4 bis 5	3 bis 4		45	2 bis 2,5
Ja		1 bis 5, 8	E/F	4 bis 5		3	45	
Ja		5bis7, 10, 11	E/F	5 bis 6?	4 bis 6	45 bis 90	3	
Ja, abgeschafft								
Ja, abgeschafft								
Ja, abgeschafft								
Ja	Nein	1bis6,9,10,13	E/R	5	3 bis 4, 5	30 bis 45, (120)	2 bis 4	seit 1995
	Nein							
Ja	Nein	9 bis 13	E/F	3 bis 6!	3 bis 4	55 Min	2,5	seit 1995
	Nein							
Ja, abgeschafft	Nein	5 bis 8	E/F		4 bis 6			
	Nein							
	Nein							
	Nein							
Ja, abgeschafft	Nein	7 bis 9	E/R		4			1 Jahr (vor 10 J)
Ja, abgeschafft								
Ja		1 bis 7	E/R	5		3 45 Min	2,2	seit 2006
Ja	Nein	5 bis 12	E/F/R	5	1 bis 2	45 Min	ca. 2	seit 12 Jahren
Ja		8. Kl.	E/R	4		4 45 Min	ca. 3	
Ja		1 bis 5, 8	E/F	5		45 bis 110/120	3 bis 4	seit 1 Jahr
Ja	Nein	1 bis 2	E/R	4		4 20 bis 25 Min	1	seit 5 Jahren
Ja		4, 6, 8	E/F	5	2 bis 4	45 Min	3	
Ja	8. Kl. (9.Kl.)	1bis6,9bis12	E/F	4 bis 5	3 bis4	45 Min	2,5 bis 3	seit 20 Jahren
Ja, z.T.abgesch.		8 bis 12	E/R	4		4 45 Min	ca. 3	seit 1 Jahr
Ja, mit Übstunden		1 bis 8	E/F/R	5		3 50 (90) Min	3	seit 5 Jahren
Ja, mit Übstunden		1 bis 8	E/F	5	2 bis 4		3	seit 2000
Ja, mit Übstunden		5bis6(7und8)	E/F/Rumantsch		2 bis 3			
Ja, z.T.abgesch.		1bis4(M-O)	E/F	5		3 45 Min	2,5	seit 10 Jahren
Ja, z.T.abgesch.		1bis4 (5-12)	E/F	4 bis 5	3 bis4		ca. 2,2	ca.
Ja, z.T.abgesch.		Nein	E/R	4	3 bis4	45 Min	3 bis 4	8 Jahre
								seit 1995
Ja		2bis4,6und7	E/R	4 bis 6	3 bis4	30 bis 45 Min	2 bis 4	seit 1997
Ja, abgeschafft		1 bis 7	F/E	5		3	90	?
Ja		1 bis 7	2	5		3	45	2,5
Ja	1. und 2. Kl.	2 und 3	F/E	5	3 bis 4		45	2,7
Ja, z.T.abgesch.			E/D		4 bis 5		45	2

Ja,abgeschafft	1 und 2,4bis6	7 und 8	E/F	3	3	90	3	1 Jahr (vor 12 J)
Ja,abgeschafft?		Nein	E/F	3 bis 5	3 bis 6	40 bis 90	1,5 bis 2,5	ca. 20 Jahre
Ja	33	6 bis 9	F/E/D	4	3 bis 6	90	1,5 bis 2	1 Jahr

64

s. Tabelle 2

davon 14 abgeschafft
und 8 z. T. abgesch.

Tabelle 2

Klassenstufenübersicht

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
1	1, 2, 3, 4,	5	
2	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7, 8,	9, 10
3	1, 2, 3, 4,		
4		6, 7	
5	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8,	9, 10, 11, 12
6		7, 8	
7	1, 2, 3, 4,	5, 6,(7)	
8	1, 2, 3		
9	1, 2, 3, 4,	5	
10	1, 2, 3, 4		
11		6, 7, 8	
12		5, 6, 7, 8,	9, 10
13	4.	5, 6, 7, 8	
14	4.	5, 6, 7	
15	1, 2, 3, 4		
16	1, 2		
17		6,(7, 8)	
18	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7, 8,	9, 10, 11
19	1, 2, 3, 4,	5, 6	
20	1, 2, 3, 4,	5, 6	
21	1, 2, 3, 4		
22	1, 2		
23	1, 2, 3		
24			13
25	1, 2, 3, 4	(5, 6, 7, 8)	
26	1, 2, 3, 4	(5, 6, 7)	
27	1, 2		
28	1, 2, 3, 4	5, 6, 7, 8	
29	1, 2, 3, 4,	5, 8	
30		5, 6, 7	10, 11
31	1, 2, 3, 4,	5, 6,	9, 10, 13
32			9, 10, 11, 12, 13
33		5, 6, 7, 8	
34		7, 8,	9
35	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7	
36		5, 6, 7, 8,	9, 10, 11, 12

37			
38			8.
39	1, 2, 3, 4,	5,	8
40	1, 2		
41	4.	6,	8
42	1, 2, 3, 4,	5, 6	9, 10, 11, 12
43			8.
44			8.
45	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7, 8	9, 10, 11, 12
46		5, 6, (7, 8)	
47	1, 2, 3, 4	(5, 6, 7, 8)	(9, 10, 11, 12)
48	1, 2, 3, 4	(5, 6, 7, 8)	(9, 10, 11, 12)
49	2, 3, 4,	6, 7	
50	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7	
51	1, 2, 3, 4,	5, 6, 7	
52	2, 3		
53	1, 2	7, 8	
54	1, 2, 4	5, 6	
55		6, 7, 8,	9
56			
57			
58	38 mal vertreten	37 mal vertreten	16 mal vertreten
59		(20 mal	(8 mal
60		abgeschafft)	abgeschafft)
61			
62	127 Klassen	93 Klassen	37 Klassen
63			

Qualitative Inhaltsanalyse

Positive Erfahrungen

1. Abstraktionsschritt - Stichwortsammlung

- Vertiefung IIIIIIIII
- Weniger Kinder pro Tag für den Lehrer IIIIIII
- Weniger Lehrer pro Tag für die Schüler IIII
- Mehr Kontinuität IIIIIII
- Mehr Rhythmus und „Hygiene“ IIIIIII
- Lernen und Vergessen als Prozess III
- Die Stunden liegen günstiger II
- Eintauchen IIIIIIIIIIIIIIIIIII
- Disziplin II
- Konzentration, gezielteres Arbeiten IIIIIIIII
- Projekte werden möglich IIIIIII
- Einsparung an Zeit und Kosten IIIII
- Bessere Betreuung für schwächere Schüler IIIIIII
- Schnelleres Lernen durch Verankerung IIIIIIIIIII
- Bessere Schüler-Lehrer-Beziehung IIIIIIIII
- Intensität IIIIIIIIIIIIIIIIIII
- Überschaubarer IIIIIIIII
- Verbindlichkeit III
- Tägliche Wiederholung III
- Weniger Interferenz zwischen den Sprachen IIIIIIIII
- Weniger Hausaufgaben II
- Freude für die jeweils wieder „neue“ Sprache II
- Ruhe II
- Nachhaltigkeit I
- Progression I
- Weniger Unterrichtsausfälle I
- Nützlichkeit von Doppelstunden I

2. Abstraktionsschritt - Zusammenfassen von Begriffen

- 1) Vertiefung, Eintauchen, gezielteres Arbeiten, Intensität. Schnelleres Lernen durch Verankerung, Ruhe, Nachhaltigkeit
52 Stimmen
- 2) Kontinuität, Rhythmus und Hygiene, Lernen und Vergessen als Prozess, Disziplin, Verbindlichkeit, tägliche Wiederholung, weniger Hausaufgaben, Projektmöglichkeiten
23 Stimmen
- 3) Überschaubarer, weniger Kinder pro Tag, weniger Lehrer pro Tag, weniger Interferenz zwischen den Sprachen
29 Stimmen
- 4) Bessere Schüler-Lehrer-Beziehung, Freude für die wieder „neue“ Sprache
10 Stimmen
- 5) Einsparung von Zeit und Kosten, weniger Unterrichtsausfälle
5 Stimmen

3. Abstraktionsschritt – sinnvoller Überblick

- III. Konkrete „äußere“ Veränderungen und Beobachtungen, wie
 - h. Tägliches Üben, „schnelleres“ Lernen
 - i. Kontinuität, Verbindlichkeit und Struktur
 - j. Weniger Interferenzen durch andere Sprachen und Lehrer (bez. Schüler), d. h. überschaubarer
 - k. Gezieltes Arbeiten, Projektarbeit
 - l. Erleichterung für schwächere Schüler
 - m. z. T. Günstigere Stundenlagen
 - n. Kosteneinsparung durch effizientere Arbeit
- IV. Beobachtung der inneren Aufnahme und der Auswirkungen, wie
 - e. Eintauchen und seelische Verbindung wird verstärkt
 - f. Vertiefung und Verankerung des Stoffs
 - g. Gezielte Aufmerksamkeit (weniger Interferenzen)
 - h. Intensivere Schüler-Lehrer-Beziehung

Negative Erfahrungen

1. Abstraktionsschritt - Stichwortsammlung

- Erkrankte Schüler verpassen mehr IIIIIIIIII
- Große Lücke bei Erkrankung von Lehre IIIIII
- Organisatorische Schwierigkeiten IIIIII
- Kein Jahresrhythmus II
- Benötigung von viel Zeit zum „Reinkommen“ IIIIIIII
- Zu lange Pausen III
- Längeres Kennenlernen der Schüler I
- Vergessen IIIIIIII
- Fehlende Kontinuität III
- Wechsel fällt schwer III
- Eltern oder Schüler sind dagegen II
- Diskrepanz zwischen den geteilten Klassen II
- Bei Abneigung Epoche zu lange II
- Schüler und Lehrer sehen sich lange nicht II

2. Abstraktionsschritt – Zusammenfassen von Begriffen

- 1) Lücken und Diskrepanzen durch Erkrankungen, Ausfälle
- 2) Organisatorische Schwierigkeiten
- 3) Vergessen
- 4) Keine (Jahres-) Kontinuität
- 5) Unzufriedenheit

3. Abstraktionsschritt – Überblick

- I. Größere Lücken und Diskrepanzen durch Krankheit, sowohl von Schülern, als auch Lehrern
- II. Das Problem des Vergessens während der Zwischenzeiten
- III. Organisatorische Schwierigkeiten
- IV. Keine (Jahres-) Kontinuität

Ausgangslage:

Ziel: