Evaluationsbericht zum Projekt „Hofschule Gaisberg“

Prof. Dr. Dirk Randoll

Jürgen Peters

Auf der Grundlage von 12 leitfadengestützten Interviews

Juli 2013

Inhalt

Einleitung **3**

1. Motive **5**
1.1 Motive für die Schulgründung und den Schulbesuch 5
1.2 Motive der Lernbegleiter für die Mitarbeit an der Hofschule 5

2. Eigenschaften und Verhalten von Bilddenkern **6**
2.1 Bildhaft-kreative Fähigkeiten 6
2.2 Schnelle Auffassungsgabe und das „Abnehmen“ 7
2.3 Sensibilität und soziale Fähigkeiten 9
2.4 Verhältnis zur Natur 10
2.5 Fehlende Distanzierung 10
2.6 Stressverhalten 11
2.7 Voraussetzungen und Störfaktoren für das Lernen 12

3. Verhalten und Qualifikation von Lernbegleitern **14**
3.1 Direkte Beziehung zwischen Lernbegleitern und Kindern 14
3.2 Allgemeine Kompetenzen der Lernbegleiter 16
3.3 Besonderheiten des methodischen Vorgehens 18

4. Ideale Lernorte für Bilddenker **23**
4.1 Geschützter offener Raum 23
4.2 Naturbezogenheit 24
4.3 Kohärenz 25
4.4 Dialogische Kultur 26
4.5 Gruppendynamik und Gruppengröße 26

5. Zur Projektorganisation **28**
5.1 Zusammensetzung des Teams 28
5.2 Finanzielle Ausstattung 28
5.3 Projekte 29
5.4 Erwartungen der Eltern 29

6. Fazit **30**

Literatur **30**

Anhänge **31**
Anhang A: Methodisches Vorgehen 31
Anhang B: Interview-Leitfäden 32
Anhang C: Tabellarische Auswertung 34

Einleitung

Der vorliegende Bericht basiert auf 12 leitfadengestützen Interviews mit den Projektleitern sowie ausgewählten Lernbegleitern und Eltern der Hofschule Gaisberg[1]. Ziel dieser Evaluation war es, Eigenschaften und Verhalten der sogenannten „Bilddenker“[2] aus den Erfahrungen an der Hofschule Gaisberg zu ermitteln, um daraus Hinweise für geeignete Lernorte für Bilddenker zu gewinnen. Daher stehen in der folgenden Darstellung die Eigenschaften der Bilddenker im Mittelpunkt. Die Gestaltung eines idealen Lernortes und die notwendigen Anforderungen an die Lernbegleiter sowie an die Projektleitung sind dann die Konsequenzen, die sich aus den Besonderheiten dieser Kinder in Hinblick auf ihr Lernverhalten ergeben.

Was ist unter dem Begriff „Bilddenker“ zu verstehen? Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie rechtshemisphärisch denken, eine überdurchschnittliche Intelligenz aufweisen, jedoch die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nur bedingt oder unter großen Mühen erlenen können. Deshalb werden diese Kinder meist in Förderschulen betreut, in denen ihre Stärken jedoch kaum erkannt werden. Das Phänomen tritt bei ca. 4% der Gesamtbevölkerung auf und wird auf der materiellen Ebene auf einen genetischen Defekt zurückgeführt. Bilddenkende Menschen imaginieren ihre Umwelt, was z.B. zur Folge hat, dass der Buchstabe „d“ bei bildhaft-umkreisender Betrachtung je nach Blickrichtung als „b“, „p“ oder „q“ gesehen wird. Für das Wort „der“ ergeben sich für den bilddenkenden Menschen unendlich viele Möglichkeiten des Lesens, wie z.B. erd – edr – ber – bre – erb – reb etc.. Zur weiteren Verdeutlichung des Phänomens hier noch einige Beispiele: Das Kind erblickt das Wort „Ferkel“ und sagt „Schweinchen“. Ein anderes Kind erblickt das Wort „Burg“ und sagt „Festung“.

Dazu finden sich auch Hinweise bei Rudolf Steiner, der solche Phänomene als imaginatives Denken beschreibt, das im „Astralleib“ (zu lokalisieren mittig oben hinter dem Kopf) stattfindet und nicht wie das normale Denken im „Ätherleib“. Dadurch erklärt sich auch die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit (siehe GA 161, S. 242). Bei dieser Form des Denkens können die Spuren des Gedachten in dem flüchtigen „Ätherleib“ nicht „gehalten“ werden, so wie es z.B. bei Träumen der Fall ist. Demnach ist nicht das Abrufen das Problem, sondern das Einprägen. Es bleibt in dem flüchtigen Ätherischen und verliert sich wieder.

Aus den Äußerungen aller Interviewten wurde deutlich, dass Bilddenker aus Sicht der Befragten nicht eine zusätzliche Fähigkeit im Vergleich zu „normalen“ Menschen besitzen, sondern dass mehr oder weniger alle Menschen über diese Anlage verfügen, nur ist diese bei den sogenannten Bilddenkern besonders ausgeprägt. Dem liegt die Erfahrung zugrunde, dass alle Kinder auch rechtshemisphärisch veranlagt sind, sowie die Annahme, dass in den meisten Fällen diese Anlage durch die Schule nicht gefördert beziehungsweise unterdrückt wird. Dies ist für den Lernprozess zwar nicht optimal, führt aber bei den meisten Kindern zu einer Anpassung an das stärker analytisch orientierte Schullernen. Bilddenkern gelingt diese Anpassung jedoch eher nicht so gut oder gar nicht – wie an einzelnen Beispielen im Abschnitt 2.5 genauer ausgeführt wird. Daher besitzen die folgenden Ausführungen unter Umständen nicht nur eine Relevanz für diejenigen Kinder, die den Bilddenkern zuzuordnen sind, sondern auch für nicht verhaltensauffällige Kinder innerhalb des Schulsystems.

[1] Bei der Auswahl der Interviewpartner war die Dauer der Projektbegleitung bzw. die Teilnahmedauer der Kinder ein maßgebliches Kriterium.
[2] Rechtshemisphärisch veranlagte Menschen

Die Analyse der Interviews erfolgte inhaltsanalytisch sowie unter Einbeziehung einzelner narrativer Passagen. Eine genauere Darstellung des methodischen Vorgehens ist im Anhang A nachzulesen.

Thematisch haben sich bei der Auswertung fünf Themenschwerpunkte ergeben, die in den folgenden Abschnitten im Einzelnen behandelt werden. Zunächst kommen die Motive für die Gründung beziehungsweise zum Besuch der Hofschule Gaisberg zur Darstellung sowie die Motive der Lernbegleiter für die Mitarbeit an der Hofschule. Im zweiten Kapitel werden die Eigenschaften und das Verhalten der Bilddenker ausführlich besprochen, was das zentrale Ziel dieser Untersuchung darstellt. Die folgenden Kapitel beschreiben die sich daraus ergebenden Konsequenzen: In Kapitel 3 werden die notwendigen Qualifikationen der Lernbegleiter beschrieben, Kapitel 4 behandelt die Bedingungen für einen idealen Lernort für Bilddenker und schließlich werden im letzten Kapitel Reflexionen zur Projektorganisation behandelt und Anregungen für künftige, ähnliche Projekte diskutiert.

Die einzelnen Themen werden jeweils aus der Sicht der Projektleiter, Lernbegleiter, Eltern und gegebenenfalls auch aus der Schülerperspektive dargestellt.

1. Motive

1.1 Motive für die Schulgründung und den Schulbesuch

Aus den Schilderungen der Interviewten geht hervor, dass die Hofschule Gaisberg aus einer Elterninitiative hervorgegangen ist. Dabei sind die Eltern durch die Notsituation motiviert gewesen, die ihre Kinder in ihrer jeweiligen Schulsituation durchlebt haben. Diese Kinder waren unter den gegebenen Umständen dort meist nicht mehr beschulbar, was in der Regel eine starke Belastung für die Familien darstellte. Da die Suche nach einer geeigneten Lernumgebung für die Kinder erfolglos blieb, fassten einige Eltern den Entschluss, eine eigene Initiative zu starten.

Die angestrebte Gründung konnte durch die Unterstützung von drei Seiten realisiert werden: Dies waren die finanzielle Trägerschaft durch die Familie Horstmann, die pädagogische Leitung und Begleitung durch Michael Harslem sowie die Bereitstellung eines geeigneten Lernorts, des Gaisberghofs, durch die dortige Bäuerin Manuela Radauer. Bei dem Ehepaar Horstmann lagen durch die eigenen Kinder und zum Teil auch durch eigene biographische Erlebnisse zahlreiche Erfahrungen mit den Schwierigkeiten vor, in die Bilddenker innerhalb des gegenwärtigen Schulsystems geraten können. Auch für den Pädagogen und Entwicklungsbegleiter Michael Harslem waren diese Probleme aus der praktischen Arbeit an Schulen bereits erkennbar geworden, so dass hier ähnliche Motive aufeinander trafen: nämlich für diese Kinder einen Ort zu schaffen, an dem sie ohne Qual lernen können. Hinzu kam die Intention durch das Projekt noch mehr über die Bilddenker zu erfahren und zu lernen, wie die Lernumgebung und die Organisationsabläufe konkret gestaltet sein müssen. Dies wird in Kapitel 5 noch ausführlicher behandelt.

Neben dem Leidendruck-Motiv auf Seiten der Eltern gab es auch in einzelnen Fällen einen „Peer-Group“ - Effekt: Freunde der Schüler an der Hofschule Gaisberg meldeten sich an, weil sie den Kontakt zu ihren ehemaligen Klassenkameraden nicht verlieren wollten; auch die Nähe des Wohnorts spielte dabei eine Rolle. Inwiefern diese Mischung die Situation auf dem Gaisberg beeinflusst haben könnte, wird in der Abschlussbetrachtung noch aufgegriffen.

1.2 Motive der Lernbegleiter für die Mitarbeit an der Hofschule

Die überwiegende Zahl der befragten Lernbegleiter gab an, dass sie sich selbst als Bilddenker bezeichnen würden, beziehungsweise, dass sie in den Charakterisierungen der Bilddenker Aspekte wiederfinden, die sie von sich selbst kennen. Damit im Zusammenhang stehen auch eigene negative Schulerfahrungen, welche die betreffenden Pädagogen auf den Weg gebracht haben, für Kinder Orte mitzugestalten, an denen angstfrei gelernt werden kann. Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass vorwiegend längerfristig tätige Lernbegleiter interviewt wurden, was angesichts der hohen Fluktuation der Lernbegleiter an der Hofschule eine positive Auswahl darstellt – dazu mehr im Kapitel 3 über die Lernbegleiter. Bei der Kontaktaufnahme zum Projekt spielte auch die persönliche Bekanntschaft oft eine Rolle, es sind aber auch Menschen an die Hofschule gekommen, die auf der Suche nach einer Arbeit waren, bei der Landwirtschaft und Pädagogik verbunden werden konnte. Die Liebe zur Natur und die Achtung vor den Tieren nahm bei diesen Befragten einen besonders hohen Stellenwert ein.

2. Eigenschaften und Verhalten von Bilddenkern

Wann fällt den Eltern auf, dass ihre Kinder anders sind? In der Regel beginnen die Probleme nach Aussagen der Befragten mit dem Eintritt in die Schule, obwohl auch in Einzelfällen bei ärztlichen Untersuchungen Auffälligkeiten festgestellt wurden oder die Eltern an ihrem Kind bereits in der Vorschulzeit eine Art Anspannung beobachtet haben:

> „Der war wie immer unter Strom... schon als kleines Kind – und seit er jetzt arbeiten kann und Begeisterung hat dafür und es geht vieles besser“ (I10, 422)

Die Liste der Leidensgeschichten, welche die befragten Familien mit ihren Kindern als Vorgeschichten an anderen Schulen durchgemacht haben ist lang und lässt auch die Frage nach der vorhandenen Dunkelziffer entstehen. Viele Rechtshirndenker sind nach Auffassung einiger Lernbegleiter des Gaisberg-Projekts durch das Schulsystem zu Linkshirndenkern geworden, haben also eine „erfolgreiche“ Anpassung vollzogen. Welchen Einfluss dies jedoch auch ihre Persönlichkeitsentwicklung gehabt hat, bleibt dabei völlig unklar. Erst wenn diese Anpassung nicht gelingt und der Leidendruck sehr groß wird, beginnt in der Regel die Suche nach einer Alternative, so dass davon auszugehen ist, dass die schulbiographischen Verläufe der Kinder an der Gaisberg-Schule nur die Spitze eines Eisbergs darstellen.

Für die Bilddenker selbst scheint es jedoch meist sehr früh klar zu sein, dass sie sich von den anderen Kindern unterscheiden:

> „Und ich bin immer in der Schule mir als anders vorgekommen – als Außenseiter“ (I7,190)

Diese Empfindung, Außenseiter zu sein, kann für diese Kinder durchaus eine zusätzliche Belastung darstellen.

2.1 Bildhaft-kreative Fähigkeiten

Die Bezeichnung „Bilddenker“ lässt erwarten, dass bei diesen Menschen besondere Fähigkeiten zum bildhaften Denken vorliegen, aber was bedeutet das genau? Aus der reflexiven Sicht eines erwachsenen Bilddenkers wird dies zum Beispiel wie folgt beschreiben:

> „…ja, da fällt mir ein: Bilder, aber.. . man kann sich das ja gar nicht vorstellen, in Bildern zu denken. Man rechnet sich ja auch nicht selber vor, wie komisch denk ich denn, sondern das sind ja assoziative Sachen, dass mir eher Beschreibungen einfallen als ein konkreter Begriff, meine Familie manchmal genervt ist, dass wenn ich etwas beschreibe, dann kommt da schnell ´ne Bildbeschreibung rein, weil ich denke, das ist viel illustrativer als… der Begriff kommt mir gar nicht.“ (I3, 50f)

Die Fähigkeit, in Bildern zu denken, die illustrativ sind wird in dem Zitat in einen Zusammenhang damit gebracht, dass der abstrakte Begriff, auf den diese Bilder hinweisen, gar nicht zur Verfügung steht. Demnach handelt es sich nicht um eine *zusätzliche* Fähigkeit, sondern um eine *andere* Möglichkeit, mit Vorstellungen umzugehen. Wobei die fehlende Begrifflichkeit auch Kommunikationsprobleme beziehungsweise eine Unschärfe im Ausdruck zur Folge haben kann.

Diesem Mangel an Exaktheit und begrifflicher Klarheit steht auf der anderen Seite eine große Beweglichkeit mit den bildhaften Inhalten gegenüber, die sich auch in einer Übertragbarkeit und Findigkeit äußern kann, die im Folgenden aus der Sicht eines Lernbegleiters geschildert werden:

> „Ein Beispiel: Ein Junge war mit auf der Olivenernte in Spanien, und wir haben so Spiele gemacht abends, wo sich Wörter immer wiederholen und am nächsten Tag geht der doch hin, geht zu Pedro und versucht mit diesen Wörtern vom Abend einen Satz zu bilden, mit Pedro zu reden. [auf Spanisch?] Auf Spanisch.. Ich saß oben im Baum und mir ist so ein Ohr gewachsen: das kann doch gar nicht sein! Dann haben die da unten geredet, so gut wie es halt ging, und der hat immer diese Wörter eingesetzt vom Abend vorher und das ging recht gut. [mhm] Aber das war eine völlig selbstgestaltete Situation, kein Mensch hätte gesagt, er soll das.“
> (I3, 114f)

In diesem Beispiel gelingt die Kommunikation auch unter sehr eingeschränkten Sprachkenntnissen, eine beachtliche Transferleistung gelingt auf spielerische Weise und die Aktion ist selbst motiviert und erfolgte nicht als Übung oder Auftrag eines Lehrers. Auf diesen Umstand der selbstgewählten Aufgabe wird durch den Lernbegleiter, der diese Situation schildert, besonders hingewiesen.

Auf die sprachliche Begabung und Kreativität allgemein wird von Seiten der Lernbegleiter wiederholt hingewiesen.

2.2 Schnelle Auffassungsgabe und das „Abnehmen“

Eine der besonders auffälligen Fähigkeiten der Bilddenker ist das sogenannte „Abnehmen“, das von Seiten der Projektleiter, Lernbegleiter und Eltern gleichermaßen betont wird. Den Bilddenkern werden „scannerische Fähigkeiten“ (I3, 134) zugesprochen, das heißt sie können blitzlichtartig wie in einem Panorama eine Situation oder auch die Befindlichkeiten einer Person erfassen. Dabei wird auch aus allen drei Perspektiven (Projektleiter, Lernbegleiter und Eltern) die große Geschwindigkeit unterstrichen, mit der dies geschieht. Es liegt hier also keine „sequentielle Datenverarbeitung“ vor, die typisch für die Arbeitsweise der linken Gehirnhemisphäre wäre, sondern eine Art von paralleler Aneignung der Information.

Aus der Perspektive der Lernbegleiter wird die Fähigkeit des Abnehmens auch auf den motorischen Bereich erweitert. So zeichneten sich die Bilddenker im Schwimmunterricht dadurch besonders aus, dass sie einmal Vorgezeigtes sofort in den eigenen Bewegungsablauf integrieren und somit schnell reproduzieren konnten (I8, 131). Dies geschah aus Sicht der Lernbegleiterin weitaus schneller als bei den ihr bekannten Gruppen mit „normalen“ Kindern gleichen Alters.

Die Fähigkeit des Abnehmens erstreckt sich in Bezug auf motorische Vorgänge ebenfalls in den intentionalen Bereich, wie der folgenden Schilderung zu entnehmen ist.

> „der war nämlich im Judo-Club. Und der ist ein Kämpfer und dadurch dass er Bilddenker ist - der war Landesmeister in seiner Jugendklasse - der hat natürlich immer gewusst, was der Gegner will und deswegen war er immer Sieger (lachen) oder oft, nachdem er die Fertigkeiten ausgebildet

> hatte. Natürlich muss man erst die Fertigkeiten ausbilden. Aber als er die gelernt hatte, war er immer auf der Siegerspur, weil er natürlich, ohne es selber zu wissen, doch immer die Aktion des Gegners voraus wusste.“ (I1, 254f)

Aus dem Blickwinkel der Projektleitung ist zu ergänzen, dass Bilddenker „immer schon wissen, was Sache ist, aber nicht wissen, dass sie es wissen“ (I1, 12). Es fehlt also das Bewusstsein über diese Fähigkeit. Dies stimmt auch mit den Aussagen der befragten ehemaligen Schüler überein, die das Abnehmen nicht als eine besondere Fähigkeit herausstellen, sondern eher von einer ausgeprägten Empathie sprechen. Insgesamt wurde deutlich, das die Lernbegleiter diese Eigenschaft von Bilddenkern am stärksten betonen und Eltern sich eher zurückhaltend äußerten. Aus den Rückblicken erwachsener Bilddenker auf ihre Zeit als Kinder gibt es aber Hinweise darauf, warum dies so ist:

> „Also ich hab eine Mutter gehabt, die hat mich immer als behindert erklärt. Weil sie einfach von Anfang an anders dachte wie ich Und ich immer die Bilder übernommen habe, die sie weil sie sie nicht reflektiert hat, gesendet hat und ich sie auf mich bezogen habe, und irgendwann ihr das dann an den Kopf geworfen habe, obwohl ich das gar nicht wollte, indirekt an den Kopf geworfen hab. Und sie hat echt gesagt sie hatte Angst vor mir, weil ich wusste Dinge von ihr, die sie nie ausgesprochen hatte. Und das hat sie nicht als Phänomen gesehen so wie:´ oh Gott das Kind kann Dinge übernehmen´, sondern: ´oh Gott, wo weiß das Kind das her und was macht es damit? ´. Also sie hat es jetzt nicht ins Positive ziehen können, mein Kind reflektiert mich und sagt mir meine Schwächen. Sondern eher ins Negative, sie hatte eigentlich Angst vor mir. Und hat eigentlich alles, was Beziehungsprozess mit mir zu tun hatte, in der Jugend abgeblockt.“ (I7, 100f)

Das Abnehmen der Bilddenker stellt insbesondere an nahestehende Personen mit enger emotionaler Bindung hohe Anforderungen an die persönliche Reflexions- und Distanzierungsfähigkeit. Dies könnte ein Grund dafür sein, warum aus Elternsicht nur sehr zurückhaltend über dieses Phänomen berichtet wird und eher auf ein Wahrnehmen von Emotionen beschränkt bleibt (I10, 323). Auf der anderen Seite macht die oben zitierte Passage deutlich, in welche Schwierigkeiten Kinder mit der Begabung des Abnehmens in ihren Familiären zusammenhängen geraten können, wenn den Eltern nicht bewusst ist, was in dem Kind vorgeht.

Von Seiten der Lernbegleiter wird noch auf eine andere Schwierigkeit hingewiesen, welche die Fähigkeit des Abnehmens für Bilddenker mit sich bringen kann. Sie gewährleistet auf der einen Seite eine sehr schnelle Auffassung, verhindert aber gerade dadurch einen tieferen individuellen Aneignungsprozess, der für ein nachhaltiges Lernen unbedingt nötig ist.

> „…ich hab gemerkt, der Junge, der guckt irgendwo hin und er versteht gar nichts, da gings ums Wurzel ziehen [mhm]. Dann habe ich mich neben ihn gesetzt, hab ein bisschen mit ihm Kontakt aufgenommen und geredet und dann hab ich gemerkt, der hat einen Zahlenraum, bis 10 ist er sicher und da drüber wird er schon unsicher. Ein mal Eins ist völlig fern der Heimat. [geschweige denn die Wurzel] gar nichts, nichts. Und da sollte er die Wurzel ziehen. Er tat aber so, als ob er irgendwie mitmachen würde. Er war bis dahin, bis Ende der vierten Klasse, im Rechnen immer gut mitgekommen, bei den Hausaufgaben. Warum? Weil die Mutter die mit ihm gemacht hat, und der hat alle Lösungen von der Mutter abgenommen und ins Heft geschrieben.“ (I1,678f)

Das Abnehmen ist somit Segen und Fluch wie dies auch in dem Zitat eines Lernbegleiters über die Bilddenker zum Ausdruck kommt, diese Kinder seien „kein Haufen von Genialen –

aber Menschen mit Potentialen“ (I3, 176) und „werden diese [die Potentiale] nicht genutzt, kann das destruktiv werden“ (I3, 184).

2.3 Sensibilität und soziale Fähigkeiten

Im Zusammenhang mit der Fähigkeit des Abnehmens steht die ebenfalls von allen Seiten[3] bestätigte Sensibilität und Feinsinnigkeit der Bilddenker, die zum Teil dadurch begründet ist, dass sie „wachsam und sensibel“ (I5, 68) sind und dadurch Vieles mitbekommen. Da sie wissen, was in den anderen vorgeht, können sie sehr sozial sein, vorausgesetzt sie befinden sich nicht in einer Stresssituation (darüber mehr in Abschnitt 2.6). Sie verzeihen anderen daher auch schnell ihre Eigenarten, „wenn es menschlich sauber ist“ (I3, 140), das heißt, wenn das, was der andere sagt oder tut, wahrhaftig ist:

> „Wir hatten einen Lernbegleiter, der hatte einen Aufzug, ein bisschen ungepflegt und vom Kleidungsstil möcht ich gar nicht sprechen, Hose bis hier hochgezogen ((weist mit den Händen auf die Mitte des Rumpfes)) kommt heute bei Kindern nicht besonders gut, war aber in Ordnung, solang der sich sauber präsentiert hat, und glaubwürdig, authentisch war, gabs da kein Mobbing.. ((mit verstellter Stimme:))“ Guck mal da, komisch und so“ – schon, aber sie hatten ein gutes Verhältnis und da konnte was entstehen.“ (I3, 141f)

Liegt ein authentisches Verhalten vor, dann werden die Eigenarten des anderen respektiert, auch wenn sie ein wenig aus dem Rahmen fallen. Bilddenker erweisen sich also durchaus aös sehr tolerant.

Durch ihr feines Gespür sind die rechtshemisphärisch veranlagten Kinder aber auch allen möglichen Eindrücken ausgeliefert, die ihnen nicht bewusst werden, und daher sind sie besonders schutzbedürftig. Diese Sensibilität der Bilddenker hat ebenfalls zur Folge, dass sie leicht ablenkbar sind. Mitunter reichen Bewegungen von anderen Personen im Raum, um einen Bilddenker von seiner aktuellen Tätigkeit abzuziehen.

Von Seiten der Lernbegleiter wird diese Fähigkeit der „schweifenden Aufmerksamkeit“ (I8, 39) in ihrer Ambivalenz unterstrichen: Einerseits erschwert es die Bildung eines Fokus – sie seien „lebendig und flatterhaft“ (I9, 123) – anderseits bietet es aber auch die Möglichkeit zum vernetzen Denken und hilft dabei, Dinge in ungewohnter Weise in einen Zusammenhang zu bringen, was die Kreativität unterstützt. Dieser Zustand wird auch als „Schwimm-Modus beschrieben, der zwar einerseits die Wahrnehmungsfähigkeit erhöht, aber das Lernen erschwert “ (I3, 590).

Bilddenker verstehen sich untereinander gut (I1, 863) – für Lernprozesse darf die Gruppe aber nicht zu groß sein, weil die dann eintretende Eigendynamik ein konzentriertes Lernen verhindert. Aus der Sicht von erwachsenen Bilddenkern ergibt sich das ergänzende Bild, dass „größere Menschengruppen anstrengend“ sind, wenn sie nicht aus Bilddenkern bestehen (I7, 141). Es findet in diesem Fall bei der vorliegenden Sensitivität eine Reizüberflutung statt, die nach kurzer Zeit erschöpfend wirkt. Dieser Befund muss ebenfalls bei der Zusammensatzung einer optimalen Größe der Lerngruppe berücksichtigt werden.

[3] Damit sind jeweils die Projektleiter, Lernbegleiter und Eltern gemeint

2.4 Verhältnis zur Natur

Lernbegleiter attestieren Bilddenkern eine sensitive Wahrnehmung für die Tiere auf dem Hof und auch eine fürsorgliche Haltung diesen Tieren gegenüber, wie es in dem folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

> „Also die Kinder sind ganz sensibel und ganz fein, was so den Umgang mit Tieren angeht. Ob das jetzt ein Schüler war, der sich stundenlang hinsetzen konnte, wie es den Hühnern geht. Oder ob das ein andere war, der gesagt hat: Ha, ja, also irgendwie geht´s heut den Pferden nicht gut, können wir da mal hinschauen? Also das war ganz, die haben ein ganz feines Gespür und waren in Sekundenbruchteilen fähig zu sagen, okay, dem Tier geht´s jetzt gut, dem geht´s weniger gut, da müssen wir noch mal nachgucken“ (I6, 88f)

Dieser gute Kontakt zu Tieren wird mehrfach von Seiten der Lernbegleiter bestätigt. Auch aus Elternsicht wird dieser Aspekt beschrieben und zwar in Hinblick auf die Gartenarbeit und die damit verbundene Gestaltungsmöglichkeit: „Also die sind anders mit Natur umgegangen – haben alles gestaltet“ (I2, 73) Hinzu kommt, dass durch den körperlichen Einsatz diese Kinder in einen stärkeren Kontakt mit sich selbst geraten. Bedeutsam scheint aber in diesem Zusammenhang zu sein, dass dieser Kontakt zur Natur aus Elternsicht ebenfalls mit der Sensibilität in Verbindung gebracht wird:

> „ich dachte Jungs sind so, also die haben auch immer unglaubliche Massen von Erde bewegt. Und ich dachte mir, ja, und der Puppenwagen wurde umgedreht und war der Rasenmäher und wurde durchs Haus geschoben. Das war einfach so und ich dachte mir ja das ist eben die andere Seite und ich würde sagen unsere Jungs sind sehr sensibel auch. Also so feinsinnig und insofern war so beides da, also dieses aktiv sein und ich hätte das jetzt noch nicht damit verbunden zu sagen der kann jetzt nicht eine dreiviertel Stunde aufm Platz sitzen bleiben oder so, ja, also dieses Aufmerksamkeitsdefizit, das hätte ich jetzt so nicht im alltäglichen zusammen sein nicht sagen können das, das daran liegt.
> (I6, 78f)

Die defizitäre Feststellung einer fehlenden Aufmerksamkeit wird hier in eine positive Beschreibung abgewandelt, nämlich dass es sich bei den Bilddenkern um Kinder mit sehr viel Energie handelt, die einerseits nach Aktivität drängt, anderseits aber auch mit Feinsinnigkeit gepaart ist und dadurch nicht in einem bloßen Abarbeiten von überschüssigen Energien mündet, sondern in eine Gestaltung geht.

2.5 Fehlende Distanzierung

Sowohl von den Projektleitern als auch von Seiten der Lernbegleiter gibt es übereinstimmende Beschreibungen darin, dass es den Bilddenkern an Distanzierungsvermögen mangelt: Dies betrifft vor allem den Umgang mit den Inhalten, die sie durch ihre Fähigkeit des Abnehmens von anderen übernommen haben, denn sie „können nicht zwischen eigenem und dem von andern Übernommenen unterschieden“ (I1, 67). Fehlt dieses innere Differenzierungsvermögen, das sich nach Aussage einer Lernbegleiterin erst etwa ab dem 16 Lebensjahr zu bilden beginnt, dann führt dies dazu, dass diese Kinder sich den Einflüssen von

anderen Menschen ausgeliefert fühlen: „Sie „haben kein Distanzierungsvermögen […] und verstehen, dass sie anderen daher ausgeliefert sind (I1, 77).

2.6 Stressverhalten

Aus der bisherigen Darstellung sind abgesehen von der „schweifenden Aufmerksamkeit“ und einem Mangel an Distanzierungsfähigkeit die Konflikte der Bilddenker mit dem vorhandenen Schulsystem noch nicht ersichtlich geworden. Diese treten erst dann in den Vordergrund, wenn die Bilddenker unter Stress geraten. In diesem Zustand verlieren sie ihre kreativen Fähigkeiten und können oft nur noch auf „Überlebensroutinen zurückgreifen“ (I1, 237). Dabei verlässt sie ebenfalls ihr ansonsten „phänomenales Gedächtnis“ (I1, 216) und sie fallen dadurch in eine völlige „Desorientierung“ (I1, 218). Wenn dann jemand etwas von ihnen will, können sie sich verständlicherweise als sehr renitent erweisen, da sie sich in ihrem inneren Erleben in einem Überlebenskampf befinden und sich dabei vollkommen „verkrampfen“ und sich „eher totschlagen als zwingen lassen“ (I1, 492).

Daher ist es wenig überraschend, wenn von Seiten der Lernbegleiter einhellig beschreiben wird, dass „Bilddenker auf Druck und Zwang völlig aussteigen“ (I6, 319). Wird dies von den Betreuern nicht richtig eingeschätzt, so kann dies zu erheblichen Widerständen und aggressiven Verhaltensweisen führen, die ursprünglich nicht gegen die Person des begleitenden Pädagogen gerichtet sind, sondern die aus dem inneren Spannungserleben hervorbrechen, woraus aber im Verlauf auch massive zwischenmenschliche Spannungen hervorgehen können, die eine weitere Zusammenarbeit unmöglich machen. Gibt es dagegen kein Machtgefälle und wird kein Zwang ausgeübt, dann werden Bilddenker wiederum als „leicht führbar“ beschrieben (I1, 424).

Wann und wie gelangen Bilddenker in eine solche Stresssituation? Die Auslöser sind durchaus vielfältig, haben aber in der Regel mit einer Überforderung zu tun. Vielfach haben diese Kinder bereits sehr belastende Erfahrungen mit dem vorhandenen Schulsystem hinter sich:

> „dass sie gar nicht in solche Situationen erst kommen, dass sie eine solche Hofschule bauchen. [mhm] Aber wenn sie schon in einer solchen Situation sind, dass sie eigentlich in keiner anderen Schule mehr- und das waren fast alle, die wir hatten, waren in keiner anderen Schule mehr führbar. Entweder als Schulverweigerer, oder weil sie so gelitten haben - auch der R., der ist jeden Tag mit Bauschmerzen in die Schule gegangen. Der wär eingegangen, ja? Da ist es nach innen gegangen, bei anderen geht es nach außen und wird aggressiv.“ (I1, 762f)

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, liegen bei allen an der Hofschule beschulten Kinder ausnahmslos Grenzerfahrungen an anderen Schulen vor, insofern die Frage nach der weiteren Beschulbarkeit im Raum stand.

Bezogen auf den Schulalltag lässt sich sagen, dass jeglicher Übergang von der visuellen Erfahrung in die Verschriftlichung ist „stressbelastet“ ist (I3, 353). Denn diese Kinder leben in einer dreidimensionalen Vorstellungswelt, vollziehen die Reduktion auf die zweidimensionale Schriftwelt nicht mit und sind dadurch in ihrer inneren Anschauung überfordert, weil die Herstellung von Sinnbezügen in der Schrift durch ihre dreidimensionale Herangehensweise außerordentlich erschwert wird. Daher stellen schriftliche Tests für Bilddenker immer eine Herausforderung dar. Die Panik, die dadurch bei Bilddenkern ausgelöst werden kann, wird

besonders von den Eltern erlebt und beschrieben (I2, 152) es verwundert daher nicht, dass die ehemaligen Schüler auf Tests eher kritisch zurückblicken:

> „Was ich in der Schule nicht so gern hätte, das sind die ganzen Tests [mhm] Da wär ich dankbar, wenn zum Beispiel weniger wären, aber das macht nicht nur mir, sondern auch andern Leuten in gewisser Weise Druck.“ (I11 , 40)

Präsentationen waren dagegen eher ein Übungsfeld, um mit einer Prüfungssituation konstruktiv umzugehen:

> „Ich hab, das war klasse, da hatten wir eben von den Präsentationen, die wir ja eigentlich gar nicht so oft hatten, aber schon und Gelegenheit gegeben ein bisschen so mit dem Druck umzugehen. Weil du konntest jetzt nicht sagen, nee, ich geh jetzt nicht da hoch, weil dann hättest du nicht präsentieren können was du gelernt hat. Wir haben immer präsentiert, was wir gelernt haben und das ist eigentlich das Praktische. Das Praktische am Lernen war, dass Du nur immer über das reden konntest, was Du wusstest, [mhm] und deswegen musstest Du nicht dafür lernen, musstest dir also nicht die Präsentation 10 mal innerlich aufsagen, weil du eben sonst was vergisst, was der Lehrer unbedingt hören will.“ (I12, 244)

Damit im Zusammenhang steht, dass es für Bilddenker hilfreich ist, sich Aufgaben in kleine überschaubare Portionen zerlegen, was sie vor einer Überforderung bewahrt:

> „Weißt Du, das war schon ganz schön schwer, was die da als Aufgaben hatten, aber weißt Du wie ich das gemacht hab? Ich hab mir alles in so kleine Teile zerlegt, wie ich konnte und die habe dich dann wieder zusammengesetzt und dann ging´s.“ (I1, 643f)

Solange die Situation nicht als Stress erlebt wird, bleibt die Möglichkeit vorhanden, kreativ mit der Aufgabe umzugehen, was sich in dem letzten Beispiel darin äußert, dass der Schüler die Lösungsstrategie ganz allein gefunden hatte.

2.7 Voraussetzungen und Störfaktoren für das Lernen

Was kann aus dem bisher Dargestellten über die Lernbedingungen für Bilddenker gesagt werden und welche Störfaktoren können identifiziert werden?

Zwar werden Bilddenker häufig als sprachlich begabt charakterisiert, woraus aber nicht der Schluss gezogen werden darf, dass diese Kinder allein auditiv begabt sind. Auch visuelle Stärken werden genannt und eine kinästhetische Begabung scheint generell recht ausgeprägt zu sein.

Die befragten Eltern betonen insbesondere, dass das Eigeninteresse der Bilddenker eine wesentliche Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen ist:

> „das, was sie interessiert, das nehmen sie auf bis in alle Zeiten […] können detaillierteste Fakten wieder abgeben“ (I2, 133)

Alles sture Auswendiglernen ist daher ein Problem, „zum Beispiel Malreihen“ (I3, 336). Daher bereitet auch die Rechtschreibung Schwierigkeiten, da sie auf Vereinbarungen beruht, die ohne ein Hinterfragen des Sinns gelernt werden müssen. Die Lernbegleiter und Projektleiter

sind sich ebenfalls darin einig, dass das Interesse der Kitt ist, der „Theorie und Praxis verbindet“ (I4, 112). Darauf wird in Kapitel 4 noch genauer eingegangen.

Das eigene Interesse für ein Sache und ein damit verbundenes Erleben eines Sinnzusammenhangs sind für Bilddenker nach den vorliegenden Befunden wesentliche Voraussetzungen für einen nachhaltigen Lernprozess. Ist dies erfüllt, dann entfällt auch die Notwendigkeit Druck oder gar Zwang auf die Bilddenker auszuüben.

Diese Kinder brauchen ferner Begleitpersonen, die keine latenten Themen in die Arbeit hineintragen und die als authentisch erlebt werden können, weil jede Art von Doppelbotschaft Bilddenker verwirrt. Ist dies gegeben, dann sind diese Kinder auch gut zu führen.

Ein weiterer Punkt betrifft die Gruppengröße. Der schon erwähnte „Schwimm-Modus“, der sehr kreativ sein kann, „ist in Gruppen unterhaltend, aber fürs Lernen herzerfrischend unerquicklich“ (I3, 590). Dies bedeutet, dass es für Bilddenker-Kinder wichtig ist, in kleinen Gruppen zu lernen, um nicht zu vielen Ablenkungen ausgesetzt zu sein. Dies betrifft auch die Lernumgebung, die eine naturnahe und eher „reizarme“ Atmosphäre aufweisen sollte. Auf eine genauere Beschreibung eines idealen Lernortes wird in Kapitel 4 noch eingegangen.

3. Verhalten und Qualifikation von Lernbegleitern

Die Kinder der Hofschule haben die dort tätigen Lernbegleiter vor einige Herausforderungen gestellt, denen zum Teil auch sehr erfahrene Pädagogen nicht immer gewachsen waren. Aus Sicht der Projektleitung führte dies zu einer nicht vermeidbaren Fluktuation unter den Lernbegleitern. Da es hierbei im Kern um Persönlichkeitsmerkmale geht, die im Voraus nicht leicht zu ermitteln sind, zeigte sich in der Regel erst in einer Probephase, ob die Passung zwischen Lernbegleiter und Schülergruppe stimmig war. Aus Sicht der Eltern hat die Passung „nichts mit gerne mögen oder nicht zu tun“ (I2, 430), ist das Verhältnis aber nicht vertrauensvoll, dann wird die Führung der Gruppe schwierig: „Wenn die Lernbegleiter nicht wohlgesonnen ist, dann lassen´s die ausrutschen“ (I10, 306).

Durch ihre sensitive Fähigkeit „zu spüren, was mit anderen los ist“, stehen die Lernbegleiter von bilddenkenden Kindern Menschen gegenüber, die sie durchschauen, auch wenn sie vielleicht erst acht oder 10 Jahre alt sind. Um die Beziehung zu dem Kind angemessen zu gestalten, erfordert es von Seiten der Lernbegleiter eine besondere Reflexion der eigenen emotionalen Anteile. Da dieser Beziehungsaspekt eine zentrale Komponente darstellt, wird er auch an erster Stelle betrachtet. Es folgen Ausführungen über wünschenswerte allgemeine Kompetenzen der Lernbegleiter sowie über die methodische Vorgehensweise.

3.1 Direkte Beziehung zwischen Lernbegleitern und Kindern

Die Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit gegenüber den Kindern wird von allen Seiten betont. Und dies bezieht sich nicht nur auf den verbalen Dialog, sondern vor allem auch auf die nonverbale Kommunikation. Darauf muss sich ein Lernbegleiter zunächst überhaupt einlassen können:

> „Aber man muss sich halt auf diesen Prozess auch einlassen. Und diese Klarheit auch, eben diese Kinder senden dir auch ganz klar Botschaften wie: ´mein Gott du nervst mich heut´. Und dann kannst du zurück senden: ´ja hast recht eigentlich nerv ich mich heut selber´ oder du sagst ´nö, warum nerv ich dich denn, was tu ich denn? ´. Also du hast ja immer zwei Möglichkeiten. Und eine Botschaft ist halt dann ganz klar. Okay, du sagst: ´es stimmt, eigentlich bin ich genervt, aber es hat gar nichts mit dir zu tun´. Oder: ´eigentlich bin ich genervt, hast recht, das wär mir gar nicht aufgefallen ohne dich, danke´. Also das ist wirklich nonverbal. Und wirklich dann sagen, ok, wenn diese Kind grad merkt, dass ich genervt bin, aus welchen Gründen auch immer, wenn ich sag ja, es stimmt, das bin ich. Dann ist es auch für beide okay. Ein Problem ist bei Bilddenker-Kindern, wenn man nicht so ehrlich ist.“ (I7, 359f)

Ist diese Ehrlichkeit nicht gegeben, dann kann das leicht dazu führen, dass dem Kind gegenüber eine Machtposition verteidigt wird – und zwar oft unbewusst. Dies kann dann in einen regelrechten „Krieg“ ausarten:

> „Weil die wissen genau um deine Schwächen, deine Stärken. Und das ist halt in der Schule bei vielen Lehrern das Problem, das die Lehrer immer die großen tollen sind die nicht angreifbar sein sollten, um als Vorbilder zu gelten. Und der Kleine sagt, aber mit seinen acht Jahren „hehe“ ich hab den Lehrer schon längst durschaut, ja. […] Die haben mit acht Jahren… da ist der Kleine dahin gegangen und hat gesagt: ´Sie haben ein richtiges Beziehungsproblem. Schon viermal geschieden, das ist schon hart´ und so. Ja, und der Lehrer hat dann das Gegenteil gemacht sowieso, weil wenn du dann einem Kind eine Ohrfeige gibst, dann ist das Kind eigentlich damit bestätigt und dann

> ging das los. Dann ging wirklich - die haben Krieg gespielt, also auf mentale Weise, hat dieses Kind mit diesem Lehrer Krieg gespielt, ja.“ (I7, 388f)

Der „Krieg§ wird dadurch herbeigeführt, dass der Erwachsene dem Kind gegenüber „eine Fassade aufrecht erhalten will“ (I7, 388). Diese Verteidigung der Machtposition kann aus Sicht der Lernbegleiter auch subtile Formen annehmen:

> „Es gab aber auch den Handarbeitslehrer, der beim Werken dann eben genau das gemacht hat - das sind alles Lernsituationen, die ich erzähle - der quasi das Schwierige gemacht hat, da durften die Kinder zusehen und dann wurd´s wieder: ´schleif da noch mal ein bisschen drüber´. Dann durften die Kinder das wieder machen, aber die Holzverbindungen schneiden, das hat er gemacht, weil es so schwierig ist. Das waren alles so Hierarchieverteidigungsmomente…“ (I3, 533f)

Für die Projektleiter haben sich die mentalen Modelle, die Lernbegleiter über das, was Lernen ist oder wie Lernen zu sein hat, als ein zentrales Problem erwiesen:

> „Als ich das erste Mal eine Montessorischule besucht habe, die krabbelten alle auf dem Boden herum, ob die hier was lernen? Das war je eine der Hauptfragen, die wir oben [an der Hofschule, Anm. des Autors] gehört hatten: Wenn das nicht so schön deutsch organisiert ist, kann man da überhaupt lernen? Entspricht das unser Begrifflichkeit? Nein.“ (I3, 558f)

Auch nach Ansicht der Lernbegleiter war das Ablegen der alten mentalen Modelle über das Lernen war eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Arbeit an der Hofschule. Durch diese Phase der Umorientierung mussten die meisten erst hindurchgehen, es sei denn sie sind selber Bilddenker: Dann findet kein subtiler oder offener “Kampf um Machtpositionen“ statt und eine „Begegnung auf Augenhöhe“ ist möglich (I1, 393). Dies heißt natürlich nicht, dass der Lernbegleiter fachlich und organisatorisch die Fäden aus der Hand geben muss. Er bleibt weiterhin Experte für sein Fach und wird dafür auch von den Kindern akzeptiert und geschätzt, aber auf der menschlichen Ebene gibt es keinen durch eine Rolle bestimmten Unterschied zwischen einem menschlichen Bewusstsein und dem anderen.

Auch latente Lebensprobleme der Lernbegleiter können nach Aussage eines Projektleiters von Bilddenkern abgenommen werden und Probleme bereiten, da selbst schon kleinste alltägliche Irritationen von Bilddenkern wahrgenommen werden können:

> „Wir sind auf dem Weg in den Reitstall, und ich erklär ihm, was wir heut´ mit diesem Pferd machen. Und ich hatte mich in der Früh […] mit meinem Mann über eine Lappalie gestritten, gar nichts großes, aber es spukte mir noch im Kopf rum. Und der R. sagt dann zu mir: ´ähm… Frau F., nicht bös gemeint, aber sollen wir nicht erst mal über den Streit zuhause mit deinem Mann sprechen, bevor wir über die Pferde reden? ´" (I7, 171ff)

Die Bereitschaft „gnadenlose Spiegelungen“ ohne Verschnupfung hinzunehmen“ (I5, 310) und sich selbst anzuschauen wird von Eltern und Lernbegleitern gleichermaßen immer wieder angesprochen. Auch die Unaufmerksamkeit der Kinder, die wie im vorangehenden Kapitel beschrieben mit ihrer „Flatterhaftigkeit“ einhergeht, dürfen die Lernbegleiter „nicht persönlich nehmen“ (I8, 341), sondern es gilt „auch in schwierigen Situationen Kaltblut zu bewahren“ (I9, 130).

Die von den Eltern ausgesprochene Bedingung, dass die Lernbegleiter „ihre eigene Geschichte aufgearbeitet haben müssen“ (I9, 386) geht implizit auch aus dem von den

Lernbegleitern geäußerten Passagen hervor. Generell werden daher größere Anforderungen an die Selbstreflexion gestellt als bei der Arbeit mit sogenannten „normalen“ Kindern.

Dieser Aspekt der „inneren Geklärtheit“ wurde von Eltern insofern erweitert, als die Forderung ausgesprochen wurde, dass Lernbegleiter „fest im Leben stehen“ sollten (I9, 89). Diese Bedingung war für einzelne Eltern sehr zentral:

> „Menschen, die selber im Leben eigentlich noch nicht Fuß gefasst haben, meine Kinder anzuvertrauen, das war schwierig für mich...“ (I9, 89)

Neben der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, die für den Lernbegleiter wichtige Voraussetzungen sind, wird in dem letzten Zitat ebenfalls die Einbettung in die Lebensbezüge angesprochen. Ein innerer und äußerer „sicherer Stand“ ist also für die Begleitpersonen von Bilddenkern von großer Bedeutung.

Schließlich beschreiben auch die ehemaligen Schüler im Rückblick ihre Beziehung zu den Lernbegleitern als sehr persönlich und nicht durch Rollen beeinflusst:

> „Das war eine andere Beziehung zum Lernbegleiter, keine Lehrer, ist viel entspannter gewesen“ (I12, 20)

> „nah am Lernbegleiter, fast ein Freund“ (I12, 173)

In beiden Fällen bezog sich die Beschreibung auf ein gelungenes Passungsverhältnis. Gelingt es jedoch nicht, dieses Verhältnis zwischen Lernbegleiter und dem einzelnen Kind herzustellen, das nicht auf Sympathie, sondern auf Verständnis des anderen beruht, dann zeigen die Verläufe, dass eine konstruktive Zusammenarbeit recht schnell nicht mehr möglich ist. Durch die besondere Nähe und die kleinen Lerngruppen kann dies eine weitere Intensivierung in der Dynamik erfahren.

3.2 Allgemeine Kompetenzen der Lernbegleiter

Die meisten Beiträge zu diesem Thema stammen von den Lernbegleitern selbst. Im vergangenen Kapitel wurden bereits die besondere Bedeutung der Selbstreflexion und der Selbstbeobachtung: „Wie bin ich drauf?“ (I3, 200) erwähnt. Mehrfach genannt wurde auch die Wahrheitskultur sich selbst gegenüber (I4, 290). Da Bilddenker selbst rasch in den oben schon erwähnten „Schwimm-Modus“ eintreten können, brauchen sie von Seiten der Lernbegleiter eine Unterstützung in der Fokussierung und keinesfalls eine weitere Verstärkung der schweifenden Aufmerksamkeit: Ins „Schwimmen kommende“ Lernbegleiter sind für diese Kinder nicht gut (I5, 345).

Dennoch ist die Offenheit ein großes Thema. Und dies betrifft nicht nur die Offenheit gegenüber den zu behandelnden Themen, sondern auch gegenüber der Art der Vorgehensweise:

> „Offen sein, auf die Kinder eingehen und vielfältige neue Wege zulassen. Ich hab mit den Kindern gerechnet und ich hab Bruchrechnen gemacht, und wir hatten 5 verschiedene Wege von 5 Kindern, um zu dem Ergebnis zu kommen. [mhm] Einer hat sich Material hergestellt, der andere ist es abgegangen, der andere hat sein wave board genommen und hat damit Viertelkreise

> gemacht und gedreht und kam so dazu, das zu begreifen. Das ist alles möglich, und wenn ich sage, Ich mach das jetzt so, dann ist es nicht möglich." (I6, 188)

Diese Offenheit hat zur Voraussetzung, dass der Lernbegleiter sich von der konventionellen Lehrerrolle gelöst hat, welche die Didaktik ja mit umfasst. Das Ablegen der eigenen Mentalen Modelle darüber, was Lernen ist und wie weit dies vom Lehrer „herbeigeführt" wird, wird von mehreren Lernbegleitern als eine der Hauptanforderungen in der Anfangsphase der Arbeit beschrieben und stellt auch eine Problematik dar, die in der Zusammenarbeit mit den Eltern bestehen bleibt (I6, 114). Der Lernbegleiter dürfe „den Druck aus der Lehrerrolle nicht übertragen" (I5, 203) und soll sich im Idealfall „prozessoffen und erlebnisorientiert" (I3, 277) verhalten.

Für einzelne Lernbegleiter aus dem Regelschulsystem trat zu Beginn der Arbeit auch etwas wie ein Kulturschock ein, denn sie waren „am Anfang erschrocken", da sie aus ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit „mehr Disziplin gewöhnt" waren (I8, 159). Diese Pädagogen mussten für sich „das lockere Unterrichten, nicht mehr so das Stringente…" (I8, 221) erst neu entdecken und üben. Vor allem mussten sie es aber vor ihrem eigenen Bild von Schule und Unterricht als eine andere, freiere Form zunächst erst einmal *zulassen*. Auch aus Sicht der Projektleiter sollten die Lernbegleiter „Vorstellungen zurücknehmen, wie etwas zu sein hat" (I1, 570), damit diese Offenheit entstehen kann.

Mit zunehmender Erfahrung wurde diese Offenheit aber dann nicht nur geduldet, sondern auch selbst gezielt eingesetzt:

> „Ich hab immer versucht, das ich mich ein bisserl leer mache … und dass ich eine positive Grundstimmung habe." (I6, 27)

Die positive Grundstimmung wird von den Lernbegleitern deshalb als eine hygienische Grundvoraussetzung angesehen, da andernfalls negative Emotionen durch ihre Fähigkeit des Abnehmens auf die Bilddenker übertragen werden könnten.

Sowohl von Eltern als auch von Lernbegleitern wird die eine professionelle Schulung beziehungsweise Haltung für Lernbegleiter in folgender Hinsicht als notwendig erachtet: Sie haben wach auf die Kinder zu schauen und darauf zu achten, dass sie nicht „eigenen Probleme auf die Kinder projizieren" (I9, 234 sowie I6, 308). Darüber hinaus ist es aus Sicht der Lernbegleiter genauso wichtig, die traumatischen Schulerfahrungen der Kinder zu erkennen und die Auslöser zu identifizieren, die bei diesen Kindern zu einem destruktiven oder dissoziierten Verhalten führen (I4, 146).

Von den Eltern wird noch die Begeisterungsfähigkeit als eine erstrebenswerte Eigenschaft der Bilddenker hervorgehoben, weil dies den Funken auf die Kinder eher überspringen lässt, eine „verkopfte" Grundhaltung wird in diesem Zusammenhang als „schwierig" eingestuft (I2, 390). Im Allgemeinen gelte es aus Elternsicht in der Arbeit mit den Kindern einen „lebbaren Vertrag zu finden" (I2, 218). Aus dieser Formulierung geht neben einer pragmatischen Komponente aber auch hervor, die Kinder als gleichberechtige Partner einer gemeinsamen Arbeit zu sehen.

3.3 Besonderheiten des methodischen Vorgehens

Neben einzelnen Nennungen von Projektleitern und Eltern dominieren zu diesem Thema die Schilderungen von Seiten der Lernbegleiter. Diese lassen sich den folgenden drei Dimensionen zuordnen:

- Herangehensweise an ein Thema
- Lernräume öffnen
- Praxis und Theorie vereinen

Zur Herangehensweise an eine Unterrichtsthematik ist vorauszuschicken, dass gerade die im letzten Abschnitt beschriebene Offenheit eine intensive Verbundenheit des Lernbegleiters mit dem Thema erfordert. Eine gute Vorbereitung ist also immer notwendig, um allen Eventualitäten begegnen zu können, auch wenn das Thema nachher nicht gefragt ist (I5, 182). Der Lernbegleiter muss einerseits „im Thema stehen, es aber locker handhaben“ können (I8, 288). Daher ist auch ein „gutes Vorbereiten und gutes Erlauschen“ (I5, 188) zugleich gefordert.

> „Da hab ich sie zum Teil auch für sich selber alleine arbeiten lassen. Und ich bin immer hergegangen, hab mich mit ihnen hingesetzt und hab geguckt, was sind eure Interessen, was wollt ihr denn jetzt eigentlich? Und hab das mit ihnen besprochen, dann wurd´ das auf einem Zettel schön aufgeschrieben, und... dann haben wir geguckt, was wir als nächstes machen. Und da war eigentlich.. war das nie so, dass man sich darüber gestritten hat, das war eigentlich immer ziemlich einig“ (I4, 218f)

Hier wirkt die soziale Verträglichkeit der Bilddenker als eine unterstützende Komponente. Einzelne Themen müssen jedoch auch immer „angewärmt“ werden, damit ein „Anbeißen“ möglich wird (I7, 584). Ist die Energie dann in die Gruppe gefahren, dann treten in der Regel keine Motivationsprobleme auf. Der Lernbegleiter hat im weiteren Verlauf der Arbeit jedoch darauf zu achten, dass die Aufgabe in kleine Schritte aufgeteilt wird – eine Herangehensweise, die weiter oben auch schon aus der Sicht der Bilddenker als hilfreich beschrieben wurde.

Bewährt hat es sich ebenfalls, „mehrere Einstiegsmöglichkeiten für ein Thema anbieten“ (I8, 251), um dann zu schauen, welcher Ansatz von der Gruppe angenommen wird. Denn ohne das Interesse der Gruppe zu gewinnen, ist jeder Ansatz vor vorn herein zum Scheitern verurteilt.

Von zentraler Bedeutung ist die Öffnung von Lernräumen, die von den Lernbegleitern immer wieder auf verschiedenste Weise angesprochen wird. Allgemein sollten Lernbegleiter „Raum geben und gut beobachten“ (I3, 109) und dabei „nie Zwang ausüben“ (I4, 60) dazu gehört die Bereitschaft auch die spontanen Einfälle der Kinder zuzulassen, sobald sie zu einem Thema der ganzen Gruppe geworden sind:

> „Aber während der einen Geschichtsepoche zum Beispiel haben sie die Insekten entdeckt, haben überall im Haus Insekten gejagt und jedes Insekt gefangen, was irgendwie auffindbar war, daraufhin haben wir eine richtige Biologin dazu geholt, und die hat dann ihnen gezeigt, wie man Insekten präpariert und auch einen richtigen Kasten gemacht- Aber so fing es an! Und ich hab das begrüßt, dass die die Insekten jagen während der Geschichte. Ja, da hatten die was zu tun und gleichzeitig waren sie aber auch an der Geschichte interessiert.“ (I1, 330f)

Der Verzicht auf Zwang lässt sich auch auf das methodische Vorgehen übertragen:

> „Beim Traktor später haben sie die Zylinder auseinander gebaut, und haben gesagt ja, das ist irgendwie für die Geschwindigkeit zuständig, wurde es immer interessanter. Also was ist für Geschwindigkeit zuständig? Sag ich, ja, das Ding, was da drin rum geht und der Motor, der die Kraft überträgt und je größer das Ding ist, um so mehr - ja und wie groß ist das? Ja, sag ich, wie groß ist das, gute Frage. Wie nennt man das denn da drin? jaaa, dann kamen wir dann mit ein bisschen Hilfe auf: Volumen." (I3, 292f)

Es geht darum, die Fragen kommen zu lassen: „abwarten lernen, diese Kinder nicht pressen" (I9, 163) und die Kinder nicht durch das eigene methodische Vorgehen am Gängelband zu führen, da die Selbstmotivation der Bilddenker dadurch untergraben wird. Für die Lernbegleiter bedeutet dies, mit dem Unvorhergesehenen umgehen zu lernen: „sich etwas vornehmen – „das geht überhaupt nicht!" (I6, 168) und auf den Moment zu warten, wo das entsprechende Interesse erwacht. Wie es zum Beispiel in der letzten Sequenz mit dem Traktor über die Geschwindigkeit gelingt – ein erfahrungsgesättigter Begriff –das Interesse am Volumen herzustellen. In der extremen Position spricht sich dies sehr deutlich in der Haltung eines langjährig tätigen Lernbegleiters aus, der von sich sagt: „Ich will gar nicht, dass die lernen." (I4, 182) und sich damit ganz auf den Lernwillen der Kinder vertraut.

Damit im Zusammenhang steht das Thema Verbindlichkeit. Der „Schwimm-Modus" der Bilddenker bringt etwas Unverbindliches mit sich, dem nicht durch Konfrontation begegnet werden kann:

> „Dann würde ich Pädagogen und Lernbegleitern raten, wenn konstant Irritationen im Schriftlichen vorkommen, im Zeitlichen, in der zeitlichen Begrifflichkeit: Wir treffen uns um drei am Stall und der ist immer viertel nach oder 10 nach da. Dann würde ich nicht versuchen zu erklären, dass 3 Uhr eigentlich abgemacht waren, sondern ich würde erst mal aufnehmen, der hat das nicht, der hat diese Zeit- (unverständlich) da kann ich von ausgehen, der wird von der Tendenz zu spät kommen. Was kann ich machen, um dem zu helfen, von der Tendenz in den zeitlichen Rahmen zu kommen? Er muss da reinkommen, nicht ich muss ihn reindrücken, sondern er muss für sich einen Umgang mit seiner zeitlichen Beliebigkeit finden, genauso wie die Rechtschreibung. Es nützt nichts, möglichst klein zu schreiben, damit es keiner lesen kann - weil dann kann ich das Schreiben lassen." (I3, 206f)

Es entsteht die Frage, in wie weit die hier angesprochene Tendenz zur Beliebigkeit für Bilddenker generalisierbar ist und nicht nur auf die Rechtschreibung und den Umgang mit der Zeit bezogen bleibt (I3, 216). Hier ist es wichtig zu verstehen, dass diese Kinder dies erst *lernen* müssen und die Lernbegleiter sie darin unterstützen, indem sie einen sozialen Bezug herstellen.

In welchem Verhältnis stehen nun Theorie und Praxis? Es handelt sich dabei nicht um die klassische didaktische Vorgehensweise wie zum Beispiel bei einem Experiment im Physikunterricht, bei dem etwas demonstriert wird und das Thema beziehungsweise der physikalische Begriff, um den es geht, für den Lehrer bereits von vornherein feststeht. Die befragten Lernbegleiter stellen klar, man dürfe „aus dem Praktischen kein Mittel zum Zweck machen" (I3, 257). Dies wird auch aus der folgenden Schilderung deutlich:

> „Ich bin also genau klassisch wie ein Lehrer rangegangen: Ich will doch den Hebel erklären, also wenn der doch jetzt schon mit der Mistgabel arbeitet, dann muss ich ihm doch erklären.. ja? [ja,ja] Und dann fiel mir im zweiten Schritt auf: Eigentlich mache ich nichts anderes außer die praktische Tätigkeit dazwischenzuschieben, aber eigentlich will ich auf meinem Weg, dass J.

> oder sonst wer den Hebel kapiert. [mhm] Der bessere Weg ist natürlich, J. den Hebel erleben zu lassen und - ein bisschen schlaf(?) ich vielleicht, ihn kommen zu lassen, wann er denn den Hebel begreifen will. Wir machen den Hof sauber. Spritze, Wasser. Damit nicht alle nass werden, sondern möglichst hauptsächlich der Hof, durch den Schlauch .. und der Gulli ist verstopft. Ja, der Gulli ist verstopft. Ja, so ein Blödsinn, ich hab doch gar keine Zeit, hatte doch was anderes vor, wie machen wir den Gulli sauber? Ja, der Gulli muss raus. Ja, der Gulli geht nicht raus, da fährt immer der Schlepper drüber. Ja, J.[Name des Schülers] das stimmt, aber wir müssen den irgendwie raus, sonst können wir den nicht sauber machen. Dachte, Du kannst den jetzt nicht dran ziehen lassen, aber Du bist der einzige echte Kerl hier.. so. (5) J. verschwindet. Kommt in einer Viertelminute später aus der nächsten Ecke wieder, hat ein Stemmeisen in der Hand. Haut das rein, macht: nackl, nackl, Gulli kommt raus, wir machen sauber und ich sage: J. super! Also Du hast es gecheckt, Du hast es gesehen, Du hast es gemacht, klasse! Am Abend bei der Auswertung fragt mich Herr H: Hast Du den J. gelobt? Ich sage: Ja, über den grünen Klee! War richtig ne gute Situation, alles klar gelaufen. Hast Du ihn gefragt, ob er verstehen will, warum das geht, was er da macht? Nee. Siehst Du? Das sind die Situationen, nach denen wir suchen müssen.“ (I3, 266f)

Die Kinder müssen nicht nur die Lösung selber finden, sondern auch die Frage entwickeln, auf welchem Prinzip die Lösung beruht, bei der Entwicklung der Frage ist allerdings eine Hilfestellung oder ein Angebot wichtig. „Dozieren kommt nicht gut an“ (I2, 424) ist ebenfalls die Auffassung der Eltern.

Das „Lernen auf Nachfrage“ ist einer Lernbegleiterin durch eine persönliche Erfahrung zu einem zentralen methodischen Element in ihrer Arbeit mit den Kindern geworden:

> „Grad letztens hatte ich ein Erlebnis, da hab ich mir gedacht, jetzt muss ich mir an den Kopf greifen! Ich habe jetzt eine neue Stelle als Bereiterin bekommen und hab vorher viele Betriebe angesehen und der Reitunterricht läuft auch immer so ab, du kriegst gesagt, was falsch ist und dann.. und für mich war das normal, weil ich das nur so mitgekriegt habe, und dann hab ich dann gearbeitet und die ließ mich machen und hat gesagt: Wenn du Fragen hat, frag bitte. Und nach 2, 3 Mal hab ich mir gedacht: Ja irgendwie, die sagt mir nichts und irgendwie glaub ich, ich lerne nichts und dann bin ich mit diesem komischen Gefühl wieder am Ende des Tages wieder in meine Wohnung und hab mir gesagt, das muss ich jetzt angucken, weil irgendwie fühlt sich das komisch an. Dann fiel es mir wie Schuppen von den Augen, die lässt einen selbst lernen und wenn man Fragen hat, nimmt sie sich Zeit und begleitet einen. Aber sie gibt dann nicht stur vor, was man zu lernen hat und ich kann selber das finden, was ich brauche. Und das war für mich so ein Aha-Erlebnis, nochmal das selber zu erleben…“ (I6, 127f)

Diese Schilderung unterstreicht erneut, wie wichtig es ist, die eigenen mentalen Modelle über das Lernen abzulegen. Diese Nachfrage von Seiten der Schüler wird bei gelungenen Unterrichtssequenzen auch immer wieder betont:

> „Und in der Musik hab ich die Erfahrung gemacht, wir haben was gesungen und dann war auf einmal die Frage da: Warum klingt das so anders? Dur und Moll zum Beispiel. Und von diesem anders klingen sind wir dann auf Dur und Moll gekommen, dann kamen wir zu Dreiklängen und wie sich das alles zusammensetzt, also da war immer die Nachfrage da, die man mit den Kindern bearbeiten konnte. Und so war das theoretisch spitze (lacht)“ (I6, 269f)

Auch aus Sicht der Projektleiter dürfe man den „Unterricht nicht verplanen (I3, 85), denn die Übernahme von Zielvorstellungen der Lernbegleiter führt zu Konflikten in den Kindern (I1, 560f). Die Lernbegleiter hätten zusätzlich darauf zu achten „Lösungsideen zurückzuhalten“ (I1, 706) und die Aufgabe mit den Kindern gemeinsam anzugehen und nicht nur „korrigierend daneben zu stehen (I3, 503). (siehe auch das Zitat zum Handarbeitslehrer in Kap 3.1) Aus der Projektleitung gab es auch einen Hinweis auf die Zirkularität zwischen Theorie und Praxis:

> „Man macht was und hinterfragt: Wie funktioniert das? Und hat sich dann mit der Theorie den weiteren Weg gesucht, hat dann weiter praktisch gemacht und konnte dann das Ganze erschließen.“ (I6,258)

Theorie und Praxis sind im Idealfall gar nicht getrennt (I1, 277). Diese Trennung beruht schon auf mentalen Modellen über das Lernen. Das ursprüngliche Verb *theorein* im Sinne von beobachten, betrachten, anschauen ist noch viel stärker mit der Sinneswahrnehmung verbunden als unsere heutiger Theoriebegriff. Da Bilddenker haptisch orientiert sind und anschaulich denken, ist die Trennung von Theorie und Praxis für diese Kinder eher künstlich. „Praktisches muss mit Theorie verknüpft werden, sonst wird es nicht angelegt“ resümiert ebenfalls ein Lernbegleiter, der sich selbst nicht als Bilddenker bezeichnet (I9, 143).

Ohne die praktische Arbeit auf dem Hof hätte den Bilddenkern eine wesentliche Grundlage gefehlt. Die „Hände müssen immer etwas tun“ (I1, 284), das betrifft auch und gerade Zeiten, in denen etwas theoretisch besprochen oder erarbeitet wird.

„Fächerübergreifend unterrichten, mit Bewegung kombiniert“ (I8, 365) fasst das bisher gesagte noch einmal unter einem anderen Aspekt zusammen. Die Phasen von Aktivität und Passivität sind dabei nicht unbedingt zeitlich zu trennen:

> „ich würd gleich so anfangen, dass ich das nicht nur das Fach zum Beispiel unterrichte, sondern wirklich gleich fächerübergreifend. Weil ich hab gemerkt, dass es wirklich.. sie sind dann viel interessierter und es hat ihnen auch mehr Spaß gemacht. Und eben immer mit Bewegung kombiniert, das war Wahnsinn, das sind wir mal zum Beispiel Schlitten fahren gegangen, und.. wo ich ihnen dann das Herz-Kreislaufsystem, Blutdruck erklärt hab, beim Bergaufgehen, wo man dann einmal ein bisserl intensiver gegangen sind, wo der Puls gleich rauf gegangen ist, wenn man ihnen das so erklärt immer, dass sie selber gleich spüren, was tut sich jetzt? Dann bleibt es hängen. Das haben die beim nächsten Mal, in der nächsten Stunde sofort wieder gewusst.“ (I8, 369f)

Schließlich wird von den Lernbegleitern noch auf „Bewusstseinsübungen“ verwiesen, die für diese Kinder wichtig sind und die unbedingt altersgemäß eingebracht werden müssen. Ein direkter Austausch über das Abnehmen und das Übernehmen von fremden Stimmungen und Zielen sei vor dem 16. Lebensjahr kaum empfehlenswert. Dies kann aber dadurch auch bei jüngeren Kindern vorbereitet werden, dass sie zu einfachen Reflexionen, wie zum Beispiel der Frage: „Wie geht’s mir heute“ (I6, 347) angehalten werden. Schließlich stellt dies für den Lernbegleiter auch eine Hilfe dar, die „introvertierten Bilddenker zu beachten, die nicht auffällig werden“ (I3, 429).

Die befragten ehemaligen Schüler verweisen in ihren Schilderungen besonders auf das Hören: „auch von Hör-CDs lerne ich relativ gut“ (I12, 104) oder „malen bei der Hör-CD wär einfach das Beste“ (I12, 132). Bei zu starker Konzentration auf Malen versiegt jedoch die Aufmerksamkeit für das Gehörte.

Zum Abschluss sei noch Ausblick auf das „danach“ angefügt: Wie ist es diesen Kindern im Anschluss an die Zeit an der Hofschule gelungen, sich in neue Lernsituationen einzufinden?

Die Übergangserfahrungen in weiterführende Ausbildungssituationen verliefen durchweg positiv, es mussten allerdings besondere Verabredungen getroffen oder Zusatzleistungen erbracht werden. So war in einem Fall „viel Büffeln mit den Eltern nötig“, um in der weiterführenden Schule den Anschluss zu finden (I9, 308). In einer anderen Schilderung sind besondere Absprachen mit der weiterführenden Schule getroffen worden, was die Prüfungsmodalitäten betraf (I12, 124f). Rückblickend wird sowohl von den Ehemaligen als auch von den Lernbegleitern ein „Theoriemangel“ beklagt, wobei aber nicht für die Wiedereinführung reiner Theorieeinheiten plädiert wird. Ein Lernbegleiter fasst dies so zusammen:

> „Im landwirtschaftlichen Bereich war das gut ausgeschöpft… im Schulbereich waren viele Kinder unglücklich, weil sie sie (lernen) wollten, aber nicht durften.“ (I9, 188)

Dies ist vermutlich auf die Besonderheit zurückzuführen, dass Theorie und Praxis verbunden sein müssen. Daher ist es nicht möglich, einfach Theorie ohne Praxis „nachzuholen“. Auch die mentalen Modelle der Schüler selbst, die ja bereits Vorerfahrungen an anderen Schulen gemacht hatten, mag hierbei ebenfalls eine Rolle spielen. „In dem Moment, wo man da war, hätten wir gerne mehr Theorie“ (I12, 209). Dies ist aber eher als Ausdruck eines neu erwachten Interesses für die Sache zu interpretieren.

In Bezug auf die Fächer sagen die ehemaligen Schüler:

> „ein Problem war halt nur, an der Hofschule hast Du so keine Biologie, Chemie, Physik…“ (I12, 213)

Dieses Problem wird dann akut, wenn diese Fächer in den weiterführenden Schulen erneut auftreten, was ein Nachholen nötig macht. Abgesehen von der Notwendigkeit, sich das Fachwissen im Einzelnen nachträglich anzueignen, weil es in der folgenden Ausbildungssituation vorausgesetzt wird, wird aus den Interviews aber kein „Mangelempfinden“ in Bezug auf Kenntnisse geäußert, die mit einer Berufs- oder Lebenstauglichkeit in einem Zusammenhang stehen.

4. Ideale Lernorte für Bilddenker

Wie sähe nach dem bisher Beschriebenen ein idealer Ort für Bilddenker aus? Welche Umgebung brauchen sie, um optimal zu lernen? Hierzu konnten in den Interviews verschiedene Dimensionen identifiziert werden: Ein geschützter Raum, der aber zugleich offen ist, Naturbezogenheit und Kohärenz sowie eine dialogische Kultur, die alles durchzieht ergeben sich als wesentliche Bedingungen für einen Ort, an dem Bilddenker sich entfalten können. Schließlich gehört auch das Thema der Gruppendynamik innerhalb der Gruppe der Kinder noch dazu.

4.1 Geschützter offener Raum

Das Thema des „geschützten Raums“ klingt oft in den Interviews an und wird von Projektleitern, Lernbegleitern und ehemaligen Schülern aus verschiedener Perspektive aber letztlich mit den gleichen Qualitäten beschrieben.

Das Umfeld müsse aus Sicht der Projektleitung so gestaltet sein, dass beim Lernen keine Ablenkung geschehe (I2, 332), daher sei jegliche Reizüberflutung vermeiden (I1, 147) wie es bei vielen Kindern durch allzu frühen Mediengebrauch leider oft vorkäme (I1, 169f). Daher sein ein Internat der geeignete Ort, um Reizüberflutungen abzuschirmen:

> „..dass wir sowas nochmal machen würden, dann würde ich es als Internat machen. Auch auf dem Bauernhof, auch ab vom Schuss, aber als Internat, weil wir eben gemerkt haben, dass die Reizüberfütterung, die Kinder zu Hause haben und das System Familie, das ja mit dazu beigetragen hat, dass die Kinder so geworden sind wie sie sind, dass wir das besser hätten ausschalten können, wären wir sicher weiter gekommen. (I1, 157)

Dieser Raum ist jedoch nicht abgeschlossen, aus Sicht der Projektleitung besitzt dieser Raum eine „atmende Qualität“ (I3, 649). Auch von Seiten der Lernbegleiter wird die Doppelqualität dieses Raums ausgesprochen:

> „im Grunde ist [bei mir] das Vertrauen gewachsen, oder das Wissen vom Kopf ein Stück weit tiefer ins Herz und bis in die Leiblichkeit gerutscht.. dass der Mensch belehrt auf die Welt kommt und dass man ihm nicht etwas aufdrücken muss und auch nicht darf, sondern dass man bestmöglich versucht, die Umgebung zu gestalten, in der der Mensch oder das Kind, der werdenden Mensch sich entwickeln kann. Und das gelingt eben am besten, wenn so ein gewisser Druck eben weggenommen ist, oder man versucht, da eher mit einer Gelassenheit und Vertrauen das zu gestalten, mmh… ja, genau. Um dann eben später ganz deutlich die Anbindung, es muss- es darf aber auch nicht so - wie soll ich sagen - eine kleine Insel werden, eine kleine heile Welt, natürlich braucht es den geschützten Raum, aber es braucht auch diese wache Anbindung zur ganzen Welt.“ (I5, 262)

Dieser Raum kann deshalb gewährt werden, weil ein Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit der Kinder aus eigener Kraft existiert. Die Schulzeit wird dadurch zur Lebenszeit, so dass im Grunde nicht mehr gesagt werden muss: „Nach der Schule habe ich *frei*“ (I3, 400). In diesem geschützten Raum besteht ein Ziel auch darin, den Kindern „noch stärker die Angst zu nehmen (I2, 257), zum Beispiel vor dem Lesen, das sie zuvor meist mit Stresssituationen verbunden haben.

Auch die Lernbegleiter sprechen sich für eine Internatsform als ideale Umgebung aus, damit Kinder ganz eintauchen können (I3, 382). Die Umgebung sollte dabei Möglichkeiten zum praktischen Tun bieten und eine stimmige soziale Umgebung gewährleisten (I5, 295).

Die ehemaligen Schüler beschrieben besonders die Qualität eines stressfreien Raums, des Lernens ohne Druck: „ich Konnte an der Hofschule loslassen und hab keinen Stress bekommen“ (I11, 10)und „ich habe ohne Druck gelernt, ohne Zeitdruck, komplett“ (I12, 79). Keine Tests und keine Noten waren dabei wesentlich, denn dies gab den Schülern die Möglichkeit, „dass man von sich aus lernen konnte“ (I11, 193). Wie oben schon erwähnt, wurden mündliche Präsentationen als eine nachhaltigere und bessere Prüfungsform empfunden (I12, 83).

Fällt die Angst weg, entsteht ein geschützter Raum, der für den Lernenden die nötige Sicherheit bietet, um auch Schritte in unbekannte Felder zu wagen. Für Bilddenker ist diese Sicherheit noch wesentlicher als für Kinder allgemein, da die rechtshemisphärisch veranlagten Kinder in der Regel über ein Bewusstsein ihrer „Andersartigkeit“ verfügen und dadurch besonders schnell verunsichert sind.

4.2 Naturbezogenheit

Die Naturbezogenheit wird von allen Seiten als eine Grundbedingung angesehen, allerdings aus unterschiedlichen Motiven. Während Eltern und ehemalige Schüler den Naturbezug eher als Möglichkeit zur praktischen Arbeit und zur körperlichen Aktivität erleben, verbinden Projektleiter und Lernbegleiter damit auch verschiedene pädagogische Motive.

So biete der Kontakt mit der Natur und mit Tieren Raum für die sehr wichtigen Lerngespräche (I6, 214). Gelernt wird nicht nur im „Unterricht“ sondern auch zum Beispiel bei der Stallarbeit. Genauer: Gelernt wird eigentlich *immer*, sofern auf Seiten der Kinder eine Frage entstanden ist. Und bei dem engen Kontakt zu den Lernbegleitern bieten sich im Tageslauf zahlreiche Möglichkeiten an. Ein Lerngespräch im Stall hat zudem den Vorteil, dass „Hände etwas zu tun haben“.

Ein weiterer Gesichtspunkt besteht darin, dass ein Hof, und zwar vorzugsweise ein Bio-Hof, mit den dort zu versorgenden Tieren eine „natürliche Erziehung zur Verantwortlichkeit“ bietet (I3, 673). Zudem brauchen diese Kinder eine positive Atmosphäre (I6, 203), die durch den Kontext des Hofes gegeben wird.

Die Lernbegleiter verweisen ebenfalls auf die natürliche Motivation in der Arbeit mit Tieren und durch die weiteren Notwendigkeiten im Umfeld. Für einen therapeutischen Einsatz der Tiere seien allerdings geschulte Tiere als Übungspartner notwendig, da sie „klare Signale senden“ (I7, 241). Das Vertrauen zu den Tieren verstärkt weiterhin die Einwurzelung in die Welt und hilft, die Angst zu überwinden (I7, 281). Durch die Arbeit mit den Tieren kommen manche Bilddenker zu der für sie wichtigen Erfahrung, dass es „auch Sachen oder Wesen auf dieser Erde gibt, die mich verstehen..“ (I7,247). Dies wird hier unter Einwurzelung verstanden. Abgesehen davon berichten die Lernbegleiter dass in der Natur auch die Arbeit an anderen Themen besser gelingt: „Es hat viel besser funktioniert in der freien Natur draußen…“ (I8, 272).

Aus Sicht der Eltern hat die körperliche Aktivität den zusätzlichen Effekt „etwas abzubauen“ (I2, 126), was dazu passt, dass einige Bilddenker von den Eltern so beschrieben wurden, dass

sie von Anfang an unter einer Spannung zu stehen schienen. Auch die ehemaligen schüler beschreiben vor allem den praktischen Aspekt: „praktisches Arbeiten war sehr positiv (I11, 23), wobei die Bedingung besteht, das sie auf ein als sinnvoll erachtetes Ziel ausgerichtet sind, was bei der Versorgung der Tiere gegeben ist, aber auch in vielen anderen Projekten erfahren wurde:

> „Ich kann am besten lernen, wenn ich mit praktischen Dingen etwas- wenn praktische Dinge einbezogen sind. Wir haben an der Hofschule auch eine Seifenkiste gebaut und da an dieser Seifenkiste haben wir auch Rechnen gelernt. An dem kann ich am besten lernen, wenn ich wirklich einen Sinn darin sehe, wenn ich seh´, das kann man nachher auch noch gebrauchen, oder das kann man auch in praktischer Arbeit... umwandeln. Was ich in der Schule nicht so gern hätte, das sind die ganzen Tests…“ (I11, 32f)

Hinzu kommt, dass es aus Sicht der ehemaligen Schüler wesentlich leichter fällt, bei Präsentationen über etwas zu sprechen, dass mit einer persönlichen Aktivität verbunden war: „Wenn ich über das, was ich praktisch gemacht habe, rede, das ist okay“ (I12, 114).

Schließlich besteht ein nicht zu unterschätzender Effekt darin, dass die Kinder sich durch diese regelmäßigen Tätigkeiten auf dem Hof an „das Arbeiten gewöhnt“ haben. (I11, 119): „Man hat sich an Routinearbeiten gewöhnt“ (I12, 67). Vereinzelt haben die Schüler auch Dinge gelernt, die ihnen in ihrer späteren Ausbildung oder Tätigkeit zu Hilfe kamen:

> „Ganz viel in den praktischen Dingen wie mit Holzarbeit, wo man irgendwelche Regale montieren muss, oder man.. andere Sachen im Garten, gärtnerisch auch ein bisschen was, wie man Kartoffeln und so weiter- ich mein, das brauchen wir jetzt im Garten nicht immer, trotzdem... welches Holz brauche ich für welche Schaufel, wie muss das gefasert sein, dass es nicht spaltet, wenn man Holz da verwendet für den Stiel und solche prinzipiellen Sachen die man für den Garten oder auch für handwerkliche Dinge braucht, wie schraube ich eine Schraube rein, das das Holz nicht springt oder einen Nagel, solche parktischen Dinge, solche Sachen schon.“ (I11, 142f)

Schließlich wird in der Aussage, auf der Hofschule könne man „das Angelegte zur Ruhe bringen und ausatmen“ (I9, 155 u. 167) ein Bild des Keimens angesprochen, so dass die Verbundenheit mit der Natur auch in der Art des Lernens Anklänge findet.

4.3 Kohärenz

Es wurde bereits erwähnt, dass nur „sinnvolle Tätigkeiten von Bilddenkern angenommen werden (I1, 293). Dies steht in einem direkten Zusammenhang zur Einwurzelung in die Welt und zu einem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Das Gefühl der Kohärenz arbeitet dem Bild entgegen, dass diese Kinder „anders“ seien oder gar „ausgeschlossen“, das viele Bilddenker leider durch ihre Vorerfahrungen in sich tragen.

Kohärenz bezieht ebenso mit ein, dass alle Fähigkeiten eines Kindes zur Geltung kommen. Die Fähigkeit des Bilddenkens sollte nicht „ausgeschaltet“ werden, damit“ werden sie von ihrem Potential abgeschnitten“ (I1, 92). Die sinnvolle Tätigkeit schafft ebenfalls einen Gegenpol zu „Flatterhaftigkeit“ der Bilddenker, sie bewirkt eine Erdung. Die hohe Bedeutung des sinnhaften Tuns wird auch von Eltern und ehemaligen Schülern betont.

Die Kohärenz hängt damit ebenfalls mit dem bereits erwähnten „Sicherheitsbedürfnis“ der Bilddenker zusammen, denn die Erfahrung der Verbundenheit mit dem Ganzen verringert die Gefahr, angesichts einer Lernaufforderung aus der Umgebung in eine Stresssituation zu rutschen.

4.4 Dialogische Kultur

Etwas, das sich durch das ganze Leben der Hofschule hindurchzieht und von Projektleitern und Lernbegleitern vielfach angesprochen wird ist die dialogische Kultur. Diese reicht von den vielfachen Gelegenheiten zum Einzelgespräch – idealerweise während einer Tätigkeit, zum Beispiel während der Stallarbeit (I1, 303f) bis zur demokratisch angelegten Mittwochskonferenz, in der die Schüler eigene Wünsche und Änderungsvorschläge einbringen können.

Zur dialogischen Kultur gehört auch die bereits erwähnte Begegnung „auf Augenhöhe“ und die Bereitschaft der Lernbegleiter, sich auch auf das „dialogische Lernen“ einzulassen (I3, 472). Dies bringt eine nicht zu unterschätzende Umgewöhnung mit sich, sofern der Lernbegleiter aus einem herkömmlichen Schulbetrieb kommt. Denn Führung in der Begegnung auf Augenhöhe stellt eine Herausforderung dar, die im herkömmlichen Schulbetrieb wenig praktiziert wird.

Die Lernbegleiter machen zudem darauf aufmerksam, dass der soziale Umgang auch für die Kinder „ebenfalls ein Lernfeld“ darstellt (I4, 248), das mit der dialogischen Kultur verbunden ist.

Es wäre lohnenswert, den Ansatz von Bohm und Buber zum Dialogprozess auf Anregungen zur weiteren Ausgestaltung des Dialogprinzips zu untersuchen.[4]

4.5 Gruppendynamik und Gruppengröße

Die Gruppengröße an der Hofschule war sehr klein, ein Verhältnis von 1:3 von Lernbegleitern zu Schülern war das Maximum (I6, 211), ein Verhältnis von 1:1 bis 1:2 wurde von den Lernbegleitern als optimal eingeschätzt (I1,190). Die sinnvolle Gruppengröße hängt auch von der jeweiligen Situation ab und von dem Wunsch der Kinder „auch in Gruppen zu agieren“ (I3, 342). In größeren Gruppen werde allerdings „viel Schmarrn“ übernommen (I7,565).

Auf der anderen Seite vermissen besonders die Älteren ihre Peergroups (I1, 249). Dieser Gegensatz lässt sich nicht ohne weiteres auflösen.

> Als sie älter wurden, haben ihnen die Gleichaltrigen gefehlt – an diesem Punkt sind sie „sehr, sehr empfindlich geworden..“ (I2, 526)

Die kleinen Gruppen intensivieren die sozialen Prozesse und verstärken dadurch auch Probleme, worauf besonders die Eltern hingewiesen haben: „Da war das Soziale dann ein großes

[4] Auf die sehr gute Einführung von Isaacs sei an dieser Stelle hingewiesen.

Problem, unter den Schülern“ (I10, 97). Einzelne Schüler nutzten daher sehr gern die Möglichkeit, den Kontakt zu ihren alten Klassenkameraden so weit wie möglich aufrecht zu erhalten. „Alte Klassenkameraden, wirklich, man vermisst es schon“ (I11, 220). Die Gruppengröße bringt daher eine nicht auflösbare Antinomie mit sich, was auch aus Elternsicht bestätigt wird:

> „Es war einfach eine kleine Gruppe, unserer Meinung einerseits nach brauchen diese Kinder natürlich mehr Ruhe, dass sie nicht abgelenkt sind durch eine große Klasse, andererseits fehlt auch das Untertauchen in einer großen Klasse, das kann man in der kleinen eben nicht…“ (I10, 99)

Die Lernbegleiter beschreiben vor allem den Effekt dass eine kleine Gruppe vor „Reizüberflutung“ schützt (I5, 280). Auf der anderen Seite kann gerade die Heterogenität einer größeren Gruppe, bei der Gruppenarbeit zu neuen Konstellationen und Erfahrungen führen:

> „ und wenn ich dann Gruppenarbeit mach, wo sie dann eigenständig etwas erarbeiten, dann ist die Person, die sonst eigentlich immer eine schwache Schülerin, kommt da so richtig raus und gibt Inputs, da würden die anderen nicht drauf kommen. Also die Zusammenarbeit mit Bilddenkern, das sollte man fördern. Man sollte mehr die normalen Schüler so unterrichten, dass es auch für Bilddenker passt.[ja] Die können auch davon profitieren, dann würd man das Engstirnige endlich einmal vergessen und flexibler denken, vernetzter denken.“ (I8, 399f)

Eine pauschale Lösung für die Schwierigkeiten mit der Gruppengröße kann daher nicht gegeben werden. Dies hängt auch von der sozialen Einbettung des Ortes und von dem sozialen Umfeld ab, was bei einer weiteren Konzeption eines ähnlichen Projekts bedacht werden sollte.

5. Zur Projektorganisation

5.1 Zusammensetzung des Teams

Die Projektleiter sprechen sich deutlich für ein Kernteam von Lernbegleitern aus, das aus Bilddenkern besteht, Spezialisten die hinzugezogen werden, müssen in der Regel von Bilddenkern als Moderatoren begleitet werden (I1, 540). Einzelne Projekte gelangen jedenfalls nur dann, wenn diese Bedingung erfüllt war. (I1, 541f). Das Zuziehen externer Kapazitäten hat sich jedenfalls bewährt (I3, 643).

Als Schwierigkeit wurde von einigen Eltern und auch aus Sicht einzelner Projektleiter empfunden, dass persönliche Verquickungen innerhalb des Teams durch Ehepartner oder andere Familienmitglieder auftraten, dies wäre in Zukunft eher zu vermeiden (I3, 620). Auch seien zentrale Aufgaben besser auf mehrere Personen zu verteilen. (I2, 540)

Als besonders wichtig wurde hervorgehoben, dass innerhalb des Teams alle „Befindlichkeiten offenzulegen sind, sonst entstehen „Gespenster“ (I3, 636). Hier überträgt sich die Qualität der Offenheit und Wahrhaftigkeit, die in der Arbeit mit den Kindern vielfach hervorgehoben wurde, auch auf den Umgang innerhalb der Teammitglieder untereinander.

Als unbedingt zu erfüllende Bedingung wurde von Seiten der Lernbegleiter darauf hingewiesen, dass von Seiten der Hofleitung ein gutes Verständnis für Bilddenker vorliegen muss, da es sonst Missverständnisse gäbe, die den Tagesablauf stören (I7, 17).

Aus der Projektleitung wurde die Praxis berichtet, dass ein probeweises, stufenweises Einarbeiten der Lernbegleiter sich bewährt habe (I1, 503), was allein zu Beginn schon zum Kennenlernen der tatsächlichen Aufgabe wichtig sei, weil darüber eventuell ganz falsche Vorstellungen bestünden. Außerdem kann das Passungsverhältnis zwischen Schülern und Lernbegleitern auf diese Weise erprobt werden bevor es zu einer verbindlichen Mitarbeit kommt.

Aus Elternsicht wird völlig akzeptiert, wenn Lernbegleiter selber Bilddenker oder Legastheniker sind, allerdings wird für diesen Fall eine fachliche Zusatzausbildung gefordert (I9 ,382)

5.2 Finanzielle Ausstattung

Die finanzielle Ausstattung ist eine der zentralen Säulen, auf denen das Projekt steht. Da die Lerngruppen sehr klein sind, ist der Aufwand auf jeden einzelnen Schüler gerechnet sehr hoch, so dass sie von den Eltern allein nicht getragen werden kann. Von Seiten der Projektleitung wurde darauf hingewiesen, dass bei einer zusätzlichen Förderung durch Stiftungen unbedingt darauf zu achten sei, dass die Unterstützung auf mehrere Quellen verteilt wird (I1, 745). Dies scheint notwendig, um plötzliche Engpässe zu vermeiden und um die Unabhängigkeit des Projekts zu wahren.

5.3 Projekte

Eine große Bedeutung im Leben der Hofschule hatten aus Sicht der ehemaligen Schüler die durchgeführten Projekte, insbesondere wenn sie mit Ausflügen oder Reisen verbunden waren. Die durchgeführte Spanienreise und der Besuch des Deutsche Museum waren aus Sicht der Schüler Highlights. Ebenfalls sehr hilfreich wurden Projektbesuche am Ende der Hofschulzeit empfunden, die den Schülern einen ersten Einblick in die konkrete Arbeitswelt ermöglichten (I11, 160). Die Beheimatung und Einwurzelung in der Welt, die an der Hofschule für die befragten Schüler stattgefunden hat, wurde auf diese Weise wenigstens in einem allerersten Schritt auch auf die Arbeitswelt übertragen. Es fand eine „Anwärmung“ statt, die für Bilddenker sehr wichtig ist. Daher sollte diese Praxis bei zukünftigen Projekten unbedingt beibehalten werden.

5.4 Erwartungen der Eltern

Die Erwartungen von Seiten der Eltern an dieses Projekt waren hoch und dies bezog sich nicht nur auf die Ergebnisse, sondern zum Teil auch auf die angewandten Methoden. Von Seiten der Projektleitung wird berichtet, dass es teilweise Enttäuschungen durch allzu hohe Anforderungen von Eltern an die Waldorfpädagogik gab „und an die Menschen, die für sie stehen“ (I2, 573).

Die Eltern selbst formulieren diese Erwartungen auch konkret, indem sie den Wusch aussprechen, dass die menschenkundlichen Grundlagen der Waldorfpädagogik stärker einbezogen werden sollten (I9, 240 u. 418). Auch wird die Position vertreten, dass Bilddenker auch auf einer Waldorfschule gut zu fördern wären, wenn man „Anthroposophie ernst nimmt“ (I10, 271). Auch die Schüler haben diese Tendenz bei den Eltern wahrgenommen und beschreiben dies aus ihrer Sicht so: „Da gab es Eltern, die wollten den Kindern an der Hofschule mehr beibringen“ (I11, 280)

Für die Lernbegleiter war diese Erwartungshaltung der Eltern sehr präsent. Es wurde sogar als Voraussetzung beschrieben, dass die Eltern an die andere Art des Lernens glauben, denn „sonst werden Kinder verunsichert“ (I6, 233). Vereinzelt wurde auch betont wie wichtig es sei, auch Eltern die Möglichkeit zu geben, das „neue Lernen“ auch an sich selbst zu erfahren – „weil es ohne Eltern im Boot nicht geht“ (I6, 364). In der letzten Konsequenz bedeutete es für einen Lernbegleiter, dass man die Schüler letztlich nach dem Verständnis der Eltern fürs Projekt aussuchen müsse (I3, 401). All dies zeigt, wie wichtig die Kooperation mit den Eltern von Seiten der Lernbegleiter empfunden wurde.

„Was an der Hofschule gefehlt hat war die Kunst – das Künstlerische“ (I10, 155). Dieser Aspekt wird von Elternseite noch ins Feld geführt. Dazu ist aus der Sichtung der Interviews jedoch weiter nichts zu ermitteln, da das Thema Kunst in den Gesprächen nicht berührt wurde. Ob dies bedeutet, dass die Kunst im Leben der Hofschule zu kurz kam, kann hier nicht geklärt werden. Angesichts der vorwiegend praktisch orientierten Aufgabenfelder könnte dies jedoch in Hinblick auf weitere Projekte dieser Art als Anregung aufgegriffen werden.

6. Fazit

Wie blicken die Eltern und ehemaligen Schüler auf die Zeit an der Hofschule zurück? In allen Fällen äußerst positiv. Die Eltern beschreiben vielfach, dass ihr Kind bereits nach kurzer Zeit an der Hofschule wieder einen „offenen Blick“ bekam und „mehr Interesse an der Welt“ zu zeigen begann (I10, 204). Und abgesehen von der Tatsache, dass Eltern und Schüler es gleichermaßen schätzten, dass die Kinder an der Hofschule „nicht mit Wissen vollgestopft wurden“ wurde von den Eltern auch eine Zunahme der Lebenstüchtigkeit beobachtet, wenn geschildert wird, dass der Sohn ein „aktives Ergreifen der Tätigkeiten gelernt hat, die vor ihm stehen“ (I10, 232). Damit ist eine Wirkung beschrieben, die weit über die Vermittlung von Wissen hinausgeht und zu einer positiveren Einstellung dem Leben gegenüber führt.

Dies wurde vor allem dadurch herbeigeführt, dass es an der Hofschule Gaisberg gelungen ist, einen „geschützten Raum“ zu erzeugen, in dem die Kinder die nötige Sicherheit gefunden haben, die sie zum Lernen so dringend brauchen.

Ferner beschreiben die Eltern, dass ihre Kinder „dort erkannt wurden in ihrem Wesen“ (I2, 115). Die Kinder haben also nicht nur wieder gelernt, die Welt neu zu erkennen wie oben beschrieben, sondern die fühlen sich auch selbst erkannt. Dies ist eine der zentralen Qualitäten, welche die Hofschule den Kindern vermittelt hat: Nämlich die Beheimatung in der Welt. Diese ist für Bilddenker extrem wichtig, haben doch die meisten von ihnen in ihrer frühen Kindheit oder zu Beginn der Schulzeit ihr „Anderssein“ sehr intensiv und teilweise bis zur Ausgrenzung hin erlebt. Dieses Gefühl der Fremdheit wurde jedoch durch die Zeit an der Hofschule aufgelöst, weil das Leben und Lernen an der Hofschule die Erfahrung ermöglicht hat, dass es „auch Sachen oder Wesen auf dieser Erde, die mich verstehen..“ (I7,247). Diese Wiederbeheimatung in der Welt ist wohl eines der größten Geschenke, die man diesen Kindern machen kann, weil sie erst dadurch wieder voll und ganz auf ihre Potentiale zurückgreifen können.

Von einzelnen Eltern wurde bedauert, dass das Projekt nicht fortgeführt werden konnte: „ich habe immer ans Projekt geglaubt. Und mir war es ein Anliegen, das es nicht zu Ende geht...“ (I9,107) Aufwand und Kosten des Projekts sind insgesamt wegen der sehr kleinen Lerngruppen zwar relativ hoch, aber ebenso hoch ist der Ertrag für diejenigen Schuler, die die Hofschule besucht haben.

Literatur

Bohm, David (2002) Der Dialog, Klett-Cotta

Isaacs, William (2002) Dialog als Kunst gemeinsam zu denken, EHP-Organisation, Zürich

Steiner, Rudolf (1999) *Wege der geistigen Erkenntnis und der Erneuerung künstlerischer Weltanschauung*, Rudolf Steiner Verlag, Dornach, Schweiz

Anhänge

Anhang A: Methodisches Vorgehen

Die Interviews wurden zunächst einzeln kategorisiert inhaltlich und die so gefundenen thematischen Schwerpunkte, die sich zum Teil auch bereits durch die Leitfragen ergaben, wurden anschließend zu einer Gesamtkategorisierung zusammengefügt. Diesen fünf überordneten Schwerpunkten, die auch den Kapiteln dieses Berichts in ihrer Folge entsprechen, wurden daraufhin die einzelnen Interviewpassagen zugeordnet. Diese Zuordnung der einzelnen Codes zu den fünf Hauptkategorien ist der tabellarischen Darstellung in Anhang C zu entnehmen.

Diese einzelnen Codes aus den Interviews sind dabei in die Bereiche: Projektleiter, Lernbegleiter, Eltern und Schüler unterteilt. Für jeden dieser Bereiche wurde eine erneute Kategorisierung durchgeführt, aus der heraus sich die Themen der Unterkapitel ergaben. Die Aussagen der Projektleiter, Lernbegleiter, Eltern und ehemaligen Schülern wurden daraufhin auf Gemeinsamkeiten und Besonderheiten untersucht, die in den einzelnen Kapiteln dargestellt sind.

Eine besondere Berücksichtigung fanden dabei die narrativen Passagen, deren Auswertung insbesondere zu den Eigenschaften der Bilddenker und zur Qualifikation der Lernbegleiter wesentliche Ergänzungen lieferten.

Anhang B: Interview-Leitfäden

Assoziativfragen für alle (außer Schüler) zum Einstieg:

- Was fällt Ihnen spontan zu Bilddenkern ein?
- (Bei Eltern: zu Ihrem Kind)
- Nennen Sie fünf Eigenschaften, wie Sie Bilddenker beschreiben würden!

Fragen für die Projektleitung

- Was war das Motiv für Sie, die Hofschule Gaisberg mit zu begründen?
- Über welche besonderen Begabungen verfügen Bilddenker Ihrer Erfahrung nach?
- Wo haben Bilddenker Schwächen?
- Was haben Sie über die Lernumgebung von Bilddenkern gelernt? Was brauchen sie für ihre Entwicklung?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit den Lernbegleitern gemacht?
- Gab es Lernbegleiter, die zwar das Anforderungsprofil erfüllten, aber trotzdem nicht mit den Bilddenkern zurechtkamen? Wenn ja, warum?
- In welcher Hinsicht fühlen Sie sich persönlich besonders gefordert, wenn Sie mit Bilddenkern zusammen arbeiten?
- Was würden Sie in einem ähnlichen, zukünftigen Projekt unbedingt vermeiden?
- Was hat sich bewährt?

Fragen für die Lernbegleitung

- Warum haben Sie sich für eine Arbeit an der FHG entschieden?
- Hatten Sie bereits vorher Erfahrungen in der Arbeit mit Bilddenkern?
- Mit welchen Erwartungen sind Sie in diese Arbeit gegangen? Was hat sich erfüllt? Was nicht?
- Welche Ziele haben Sie sich bei Ihrer Arbeit mit den Bilddenkern gesetzt?
- Was haben Sie davon erreicht? (welche Kriterien) Was nicht? (und warum nicht?)
- Was ist für Sie das Spezifische an Bilddenkern? Wie würden Sie die Besonderheiten dieser Kinder beschreiben?
- Welche Erfahrung ist Ihnen aus der Arbeit mit Bilddenkern besonders wichtig?
- Was hat sich durch das Projekt in Ihrem Verhältnis zu den Bilddenkern verändert?

- Was ist Ihnen in der Arbeit mit den Kindern gut gelungen? Welche Voraussetzungen waren dafür notwendig? Können Sie ein Beispiel dazu nennen?
- Was ist Ihnen in der Arbeit mit den Kindern nicht gelungen? Welche Voraussetzungen haben gefehlt? Können Sie ein Beispiel dazu nennen?
- Was ist in der Arbeit mit Bilddenkern unbedingt notwendig? Was ist unbedingt zu vermeiden?
- In welcher Hinsicht fühlen Sie sich persönlich besonders gefordert, wenn Sie mit Bilddenkern zusammen arbeiten?
- Was würden Sie in Zukunft eher anders machen? Was hat sich bewährt?

Fragen für die Eltern

- Was war das Motiv für Sie, Ihr Kind/Ihre Kinder an der Hofschule anzumelden?
- In welcher Hinsicht fühlen Sie sich im Umgang mit ihrem Kind persönlich besonders gefordert?
- Wie haben Sie die Zeit empfunden, als Ihr Kind an der Hofschule war?
- Wie hat sich Ihr Kind in der Zeit an der Hofschule entwickelt? Sind neue Begabungen aufgetreten? Oder auch neue Hindernisse?
- Haben Sie in dieser Zeit eine neue Sicht auf Ihr Kind bekommen? Wenn ja: Hat das Ihren alltäglichen Umgang mit Ihrem Kind verändert?
- Wie zufrieden waren Sie mit der pädagogischen Arbeit an der Hofschule Gaisberg?
- Würden Sie aus heutiger Sicht Ihr Kind wieder an der Hofschule Gaisberg anmelden?

Fragen für die Schüler

- Wie hast Du Deine Zeit an der Hofschule Gaisberg erlebt?
- Was hat Dir dort besonders gut gefallen? Was nicht?
- Wie kannst Du am besten lernen? Was brauchst Du dazu auf jeden Fall?
- Was ist für Dich beim Lernen hinderlich? Unter welchen Bedingungen kannst Du nicht gut lernen?
- Wie waren die Lernbedingungen auf der Hofschule Gaisberg für Dich?
- Gab es etwas, was Du vermisst hast?
- Wie war für Dich der Übergang in eine andere Schule?
- Wie geht es Dir jetzt in Deiner neuen Schule/Ausbildung?
- Was hast Du in Deiner Zeit an der Hofschule Gaisberg gelernt, was Dir jetzt hilft?

Anhang C: Tabellarische Auswertung

Thema: Eigenschaften und Verhalten der Bilddenker	
Einschätzungen und Urteile	**Beobachtungen und Beispiele**
aus Sicht der Projektleiter:	
• Denken in Bildern (I1, 10) • „wenn ich etwas beschreibe, dann kommt da schnell ´ne Bildbeschreibung rein, der Begriff kommt mir gar nicht“ (I3, 55) • Bilddenker denken sehr schnell (I1, 11) • Schnell, sensibel, kreativ (I3, 65) • wissen immer schon, was Sache ist, wissen aber nicht, dass sie es wissen (I1, 12) • Wissen, was mit dem anderen los ist und sind daher sozial (I1, 42) • Scannerische Fähigkeiten (I3, 134) • Können nicht zwischen eigenem und dem von andern Übernommenen unterschieden (I1, 67) • Haben kein Distanzierungsvermögen (I1.75) • Verstehen, dass sie anderen ausgeliefert sind (I1, 77) • Haben phänomenales Gedächtnis, wenn nicht gestresst (I1, 216) • Desorientiert, wenn gestresst (I1, 218) • Können im Stress nur auf Überlebensroutinen zurückgreifen (I1, 237) • Wenn es kein Machtgefälle gibt, leicht führbar (I1, 424) • Verzeihen, wenn es menschlich sauber ist (I3, 140) • Lassen sich eher totschlagen (verkrampfen sich) als zwingen (I1, 492) • Witzige Problemlösung (I1, 632) • Abnehmen kann Mimikry werden und echtes Lernen verhindern (I1, 688) • Kreative Lösungen werden nur gesucht wenn Interesse da ist (I1, 730)	• Abnehmen: Judoka, der Bewegungen der Gegner vorwegnimmt (I1, 254f) • Beispiel für eigenständige Problemlösung: Lernschritte minimieren im Time-out Schwarzwald (I1, 643f) • Mimikry beim Wurzelziehen (I1,678f) • Vorgeschichten an anderen Schulen (Leidensgeschichten) (I1, 762f)

• Lesen und schreiben ist immer Anstrengung für sie (I1, 797) • Bilddenker verstehen Bilddenker (I1, 863) • Es reichen Bewegungen, um Bilddenker abzulenken (I3, 356) • Können auditiv oder visuell sein [kinästhetisch sowieso] (I4, 351) • Auswendiglernen ist ein Problem, z.B. Malreihen (I3, 336) • Übergang Visuelles-> Schriftliches ist stressbelastet (3D Vorstellung) (I3, 353) • Kreativität (I8, 22) • Vernetzt denkend, schweifende Aufmerksamkeit (I8,39) ***Gegenbilder zu Bilddenkern:*** • *der nüchtern, logisch rational denkende (I1, 116)* • *wenig Phantasie (I1, 119)*	
aus Sicht der Lernbegleiter:	
• Kein Haufen von Genialen – aber Menschen mit Potentialen (I3, 176) werden diese nicht genutzt, kann das destruktiv werden (I3, 184) • Beliebigkeit (Rechtschreibung, Zeit) generalisierbar? (I3, 216) • Zugleich: kreativer Schwimm-Modus, durch Unbestimmtheit charakterisiert (I3, 584) • Hände müssen immer etwas tun (I1,284) • Fähigkeit des Abnehmens verhindert Lernprozesse! (I1,720) • „Schwimm-Modus“, der sehr kreativ sein kann, ist in Gruppen unterhaltend, aber fürs Lernen „herzerfrischend unerquicklich“ Lernbegleiter braucht Gefühl für das „Umschalten“ (I3, 590) • Spontan, nehmen viel wahr, was sie nicht bewusst kriegen (I4, 15) • Reiches Vorstellungsvermögen (I4, 17)	• Olivenernte in Spanien: Gespräch auf Spanisch nach einem Liedtext (I3, 114f) • Toleranz gegenüber Eigenarten eines LB, wenn sie authentisch sind (I3, 141f) • „Also irgendwie geht’s heut den Pferden nicht gut, können wir da mal nachschauen?“ (I6, 88f) • „Wir sind auf dem Weg zum Reitstall..“ Beispiel für das Abnehmen (I7, 171ff)

• Theorie und Praxis werden durch das Interesse der Kinder verbunden (I4, 112) • Wachsam und sensibel, (I5, 68) • Neugierig und mit feinem Sinn für Wahrhaftigkeit (I5, 90) • Durch das feine Gespür allen möglichen Eindrucken besonders ausgeliefert und daher schutzbedürftig (I5,74) • Abnehmen von Gefühlen und Gedanken (I6,12) • Abstraktes wie Lesen und Schreiben ist eine Herausforderung (I5, 214) • Viele Rechtshirndenker sind durch das Schulsystem zu Linkshirndenkern geworden (I9, 26) • Lebendig und flatterhaft (I9, 123) • Problematiken (wie das Schreiben) nicht umgehen, sondern Hilfestellungen geben (I9, 202) • Sensitiv im Umgang mit Tieren (I6,84) • „dass Bilddenker auf Druck und Zwang völlig aussteigen“ (I6, 319) • Kinder sind sich nicht bewusst, woher ihre Introjektionen stammen, erst etwa ab 16 Jahre – aber Aufgabe für Lernbegleiter (I6, 308) • Im Schwimmunterricht: Vorgezeigtes kann sehr schnell übernommen werden (I8, 131) • Diese Kinder tun sich schwer beim Auswendiglernen (I8,209) • Bilddenker haben guten Kontakt zu Tieren (I7, 67) • Sehr sensibel (I7, 93)	
aus Sicht der Eltern:	
• Zum Abnehmen von Lösungen: eher Emotionen wahrnehmen (I10, 323) • „Der war wie immer unter Strom.. schon als kleines Kind – und seit er jetzt arbeiten kann und Begeisterung hat dafür und es geht vieles besser“ (I10, 422) • Sprachlich begabt, kreativ (I9, 13)	

Selbstaussagen:	
• Größere Menschengruppen sind anstrengend (I7, 141) • „Und ich bin immer in der Schule mir als anders vorgekommen – als Außenseiter“ (I7,190)	• Übernehmen der inneren Bilder von der Mutter aus Sicht einer erwachsenen Bilddenkerin (I7, 100ff)

Thema: Qualifikation und Verhalten der Lernbegleiter	
Einschätzungen und Urteile	**Beobachtungen und Beispiele**
aus Sicht der Projektleiter:	
• Kern-Team aus Bilddenkern (I1,774) • Kein Kampf mit den Kindern um Machtpositionen – ist bei Bilddenker-LBs gegeben (I1, 393) • Begegnung auf Augenhöhe (I1, 396) • Keine latenten Lebensprobleme, die Bilddenker abnehmen könnten (I1, 472) • Absolute Wahrhaftigkeit (I1, 484) • Vorstellungen zurücknehmen, wie etwas zu sein hat (I1, 570) • Lösungsideen zurückhalten (I1, 706) • Unterricht nicht verplanen (I3, 85) • **mit** den Kindern machen – nicht korrigierend daneben stehen (I3, 503)	• Negativbeispiel: skifahrender Lehrer, der Bedürfnisse der Kinder nicht wahrnimmt (I3, 533f) • Beispiel Montessori-Schule: Mentale Modelle über das Lernen werden bewusst (I3, 558f)
aus Sicht der Lernbegleiter:	
• Sollten Raum geben und gut beobachten (I3, 109) • Alte mentale Bilder von Lernräumen auflösen (I3, 475) • Aus dem Praktischen kein Mittel zum Zweck machen (I3, 257) *-> Gulli-Beispiel* • NIE Zwang ausüben (I4, 60) • Immer Praktisches zu tun geben (I4, 66) • Haltung: „ Ich will gar nicht, dass die lernen!“ (I4, 182)	• „Wir treffen uns um 3 am Stall...“ Umgang mit der Zeit (I3, 206f) • „Der Gulli ist verstopft“ – Kinder müssen die Lösung selber finden (I3, 266f) • Volumenberechnung am Traktor – die Fragen kommen lassen (I3, 292f) • Themenfindung in der Gruppe: „Was sind eure Interessen?“ (I4, 218f) • Verschiedene Wege zum Bruchrechnen (I6, 188) • Nonverbale Dialoge – LB muss sich auf diesen Prozess einlassen (I7, 359ff)

• Sich etwas vornehmen – „das geht überhaupt nicht!“ (I6,168) • Bereitschaft zum dialogischen Lernen (I3, 472) • In sich „orientiert“ sein: „Wie bin ich drauf?“ (I3, 200) • Sehr selbstreflektiert (I7, 407) • Raum für Entdeckungen lassen (I3, 214) • prozessoffen und erlebnisorientiert (I3, 277) • Angebot der Erklärung ist wichtig (I3, 283) • Traumatische Schulerfahrungen der Kinder erkennen! Auslöser identifizieren (I4,146) • Wahrheitskultur sich selbst gegenüber (I4, 290) • Vorheriges Verbundensein mit dem Thema ist notwendig, auch wenn das Thema nachher nicht gefragt ist (I5, 182) • Gutes Vorbereiten und gutes Erlauschen (I5, 188) • Alte Prägungen ablegen und Druck aus der Lehrerrolle nicht übertragen (I5, 203) • Loslassen des alten Lernbegriffs - dies sei auch Problem der Eltern (I6,114) • Müssen „gnadenlose Spiegelungen“ ohne Verschnupfung hinnehmen, Bereitschaft sich selber anzuschauen (I5, 310) • Ins „Schwimmen kommende“ LBs sind für Kinder nicht gut. (I5, 345) • In schwierigen Situationen „Kaltblut“ bewahren (I9, 130) • Wach auf die Kinder schauen, eigenen Probleme nicht projizieren (I9, 234) • „ich hab immer versucht, das ich mich ein bisserl leer mache … und dass ich eine positive Grundstimmung habe“ (wegen der Fähigkeit des Abnehmens) (I6, 27) • Offen sein und vielfältige Wege zulassen (I6,186)	• Keine Fassaden aufbauen, sonst droht „mentaler Krieg“ (I7, 388)

• Am Anfang erschrocken- war mehr Disziplin gewöhnt (I8, 159) • „Das lockere Unterrichten, nicht mehr so das Stringente..“ (I8, 221) • LB muss im Thema stehen, es aber locker handhaben (I8,288) • Die Unaufmerksamkeit der Kinder nicht persönlich nehmen (I8, 341) • Sich nicht auf einen „mentalen Krieg“ einlassen, indem man eine Fassade aufrechterhalten will (I7,388) • Methodisch sehr kleinschrittig arbeiten (I7,520) • Themen anwärmen, damit ein „Anbeißen“ möglich wird (I7, 584)	
aus Sicht der Eltern:	
• Fest im Leben stehen (I9,89) • Zusatzausbildungen erwünscht (I9,111) • Wenn die LB nicht wohlgesonnen ist, dann: „lassens die ausrutschen“ (I10, 306) • „Menschen, die selber im Leben eigentlich noch nicht Fuß gefasst haben, meine Kinder anzuvertrauen, das war schwierig für mich..“ (I9, 89) • Menschenkundliche Grundlagen stärker einbeziehen (I9,240 u. 418) • Fachlich ausgebildete LBs – können ruhig Legastheniker sein, aber konkrete Zusatzausbildung (I9,382) • LBs müssen eigene Geschichte aufgearbeitet haben (I9,386) • Projektionen wahrnehmen (I6, 308)	
aus Sicht der Schüler:	
• Das war eine andere Beziehung zum LB, keine Lehrer, ist viel entspannter gewesen (I12, 20) • „nah am Lernbegleiter, fast ein Freund“ (I12, 173)	

Thema: ideale Lernorte für Bilddenker, Umgang mit Bilddenkern	
Einschätzungen und Urteile	**Beobachtungen und Beispiele**
aus Sicht der Projektleiter:	
• Nur sinnvolle Tätigkeiten werden von Bilddenkern angenommen (I1, 293) • Reizüberflutung vermeiden (I1, 147) • Internat, um Einfluss der Eltern abzuschirmen (I1, 157) • Fähigkeit des Bilddenken sollte nicht „ausgeschaltet“ werden, damit werden sie von ihrem Potential abgeschnitten (I1, 92) • 1:1 oder 1:2 Verhältnis zu Lernbegleitern ist optimal (I1,190) • Viel Gelegenheiten zum Gespräch (1:1) idealerweise während einer Tätigkeit, z. B. Stall ausmisten (I1, 303) • Zugang zu größeren Peergroups hilfreich (I1, 249) • Theorie und Praxis nicht trennen, Bilddenker müssen immer etwas tun, mit den Händen, (I1, 277) • Viel gelaufen, dass nicht nur rechtshirndenkerisch ist (I3, 320) • Schulzeit ist Lebenszeit – und nicht: nach der Schule habe ich frei (I3, 400) • Demokratische Mittwochskonferenz hat sich bewährt (I3, 444) • Atmender Raum, nicht abgeschlossen (I3, 649) • Kombination mit Bio-Hof (und mit TIEREN) hat sich bewährt: natürliche Erziehung zur Verantwortlichkeit (I3, 673,679) • Diese Kinder brauchen eine positive Atmosphäre (I6, 203) • Gruppengröße 1:3 war das Maximum (I6, 211)	• Reizüberflutung: Mädchen bekommt Iphone zum 10 Geburtstag (I1, 169f) • Gemeinsames Lernen: im Internat (I1, 201f) • Gemeinsames Lernen: im Projekt selbstverantwortliches Lernen (I1, 597f) • Gespräche während der Stallarbeit (I1, 303f) • Insekten fangen während des Geschichtsunterricht (I1, 330f) • Übernahme von Zielvorstellungen der Projektleitern führt zu Konflikten in den Kindern (I1, 560f)

• Kontakt mit der Natur, mit Tieren ist wichtig und gibt Raum für Lerngespräche (I6, 214) • Zirkularität von Theorie und Praxis: „Man macht was und hinterfragt: Wie funktioniert das? Und hat sich dann mit der Theorie den weiteren Weg gesucht, hat dann weiter praktisch gemacht und konnte dann das Ganze erschließen.“ (I6,258) • In Gruppenarbeit zeigen stille Schüler plötzlich ein anderes Gesicht (I8, 399)	
aus Sicht der Lernbegleiter:	
• Sinnvolle Tätigkeit (Kohärenz – ist das ein Kontrast zum eigenen Schwimmen?) • Natürliche Motivation in der Arbeit mit Tieren (Notwendigkeiten im Umfeld) • Sozialer Umgang ist ebenfalls ein Lernfeld (I4, 248) • 1:2 bis 1:3 Verhältnis Lernbegleiter – Kinder • Idealerweise Internat • Gruppengröße hängt von der Situation ab: 1:1 ideal, aber Kinder wollen auch in Gruppen agieren (bis 4 Kinder) (I3, 342) • Internat, damit Kinder ganz eintauchen können (I3, 382) • Auch introvertierte Bilddenker beachten, die nicht auffällig werden (I3, 429) • Es braucht einerseits einen geschützten Raum, anderseits eine Anbindung an die Welt (I5, 248) • Kleine Gruppen, keine Reizüberflutung (I5, 280) • Umgebung mit Möglichkeiten zum praktischen Tun und mit stimmiger sozialer Umgebung (I5, 295) • Praktisches muss mit Theorie verknüpft werden, sonst wird es nicht angelegt (I9,143)	• Schlittenfahrt und Gespräch über Kreislauf (I8, 369f) • Lernen auf Nachfrage – eine Erfahrung beim Beritt (I6, 127f) • „Da haben wir was gesungen“ Verbindung von Theorie und Praxis (I6, 269ff) • „und wenn ich dann Gruppenarbeit mach…“ stille Schülerin wird plötzlich aktiv (I8, 399f)

• Das Angelegte „zur Ruhe bringen und Ausatmen“, Bild des Keimens (I9, 155 u. 167) • Abwarten lernen, diese Kinder nicht pressen (I9, 163) • Bewusstseinsübungen: „Wie geht’s mir heute“ (I6, 347) • Mehrere Einstiegsmöglichkeiten für ein Thema anbieten (I8,251) • „es hat viel besser funktioniert in der freien Natur draußen…“ (I8, 272) • Fächerübergreifend unterrichten, mit Bewegung kombiniert (I8, 365) • Tiere müssen für die Arbeit mit Bilddenkern geeignet sein (z.B. geschulte Pferde) • Geschulte Tiere sind ideale Übungspartner, da sie klare Signale senden! (I7, 241) • Vertrauen zu Tieren verstärkt Einwurzelung in die Welt, hilf Angst zu überwinden (I7,281) • Einwurzelung: „es gibt auch Sachen oder Wesen auf dieser Erde, die mich verstehen..“ (I7,247) • In größeren Gruppen wird viel „Schmarrn“ übernommen (I7,565)	
aus Sicht der Eltern:	
• „Da war das Soziale dann ein großes Problem, unter den Schülern“ (wegen der kleinen Gruppen), (I10,97)	• Einerseits brauchen die Kinder Ruhe, anderseits sind kleine Gruppen sozial schwieriger (I10, 99)
aus Sicht der Schüler:	
• Konnte an der Hofschule loslassen und hab keinen Stress bekommen (I11,10) • Praktisches Arbeiten war sehr positiv (I11, 23) • „Ich kann am besten lernen, wenn praktische Dinge mit einbezogen sind“ die sinnvoll sind (I11, 30) • Die praktischen Sachen haben mir am besten gefallen (I12,50) • „wenn ich über das, was ich praktisch gemacht habe, rede, das ist okay“ (I12, 114)	• Bau einer Seifenkiste und Rechnen (I11, 32f) • Klassenfahrt nach Weimar mit der alten Klasse (I11, 245f) • Holz für eine Schaufel wählen (I11, 142f) • Malen während einer Hör-CD: bei zu starker Konzentration auf das Malen wird nicht mehr hingehört, (I12, 134f) • Wegträumen beim Blick aus dem Fenster (I12, 151f)

• Tests = Stress (I11, 40) • „habe ohne Druck gelernt, ohne Zeitdruck, komplett“ (I12,79) • Keine Test und keine Noten: „das fand ich toll, dass man von sich aus lernen konnte“ (I11, 193) • Präsentationen war die bessere Prüfungsform, nachhaltig (I12, 83) • Durch die Hofschule an das Arbeiten gewöhnt (I11, 119) • Man hat sich an Routinearbeiten gewöhnt, z.B. Stallarbeit (I12, 67) • „auch von Hör-CDs lerne ich relativ gut“ (I12,104) • „malen bei der Hör-CD wär einfach das Beste“ (I12, 132) • Lesen schwierig: „weil einfach die Konzentration zum Lesen größer war als das Verständnis dann für den Text“ (I12, 111) • „In dem Moment, wo man da war, hätten wir gerne mehr Theorie“ (I12, 209) • „ein Problem war halt nur, an der Hofschule hast Du so keine Biologie, Chemie, Physik…“ (I12,213) • Man lernt „wie man mit seinem sozialen Umfeld umgeht“ (I12, 353) • Konnte eigenen Wege gehen (I12, 358)	• Übergangserfahrungen in die weiterführende Schule: besondere Verabredungen waren nötig (I12, 124f)

Thema: Projektorganisation	
Einschätzungen und Urteile	**Beobachtungen und Beispiele**
aus Sicht der Projektleiter:	
• Probeweises Eingliedern von Lernbegleitern (I1, 503)	

• Kernteam der Lernbegleiter sollte aus Bilddenkern bestehen, Spezialisten müssen ggf. von Bilddenkern begleitet werden (I1, 540) • Theaterpädagogin, deren Projekte nur liefen, wenn ein Bilddenker-LB dabei war (I1, 541f) • Finanziell gut ausgestattet, aus mehreren Quellen (I1, 745) • Persönliche Verquickungen vermeiden Ehepartner, Familienmitglieder (I3, 620) • Alles Befindlichkeiten im Team offenlegen, sonst entstehen „Gespenster“ (I3, 636) • Zuziehen externer Kapazitäten beibehalten (I3, 643)	
aus Sicht der Lernbegleiter:	
• Schüler nach dem Verständnis der Eltern fürs Projekt aussuchen (I3, 401) • Im landwirtschaftlichen Bereich gut ausgeschöpft… im Schulbereich viele Kinder unglücklich, weil sie sie (lernen) wollten, aber nicht durften, (I9, 188) • Dass die Eltern an die andere Art des Lernens glauben, das ist wichtig, sonst werden Kinder verunsichert (I6,233) • Eltern die Möglichkeit geben, das „neue Lernen“ auch an sich selbst zu erfahren – „weil es ohne Eltern im Boot nicht geht“ (I6, 364) • Hofleitung muss etwas von Bilddenkern verstehen (I7, 17)	
aus Sicht der Eltern:	
• Sohn hat sich auf der Hofschule <u>unbedingt</u> positiv entwickelt (I10, 118) • Wenn man Anthroposophie ernst nimmt, könnte man Bilddenker auch auf einer Waldorfschule gut fördern (I10, 271) • Was an der Hofschule gefehlt hat war die Kunst – das Künstlerische (I10, 155)	

• Kind hat wieder offenen Blick und Interesse für die Welt (I10, 204) • Kinder wurden nicht vollgestopft mit Wissen (I10, 226) • Sohn hat aktives Ergreifen der Tätigkeiten gelernt, die vor ihm stehen (I10, 232) • „habe immer ans Projekt geglaubt. Und mir war es ein Anliegen, das es nicht zu Ende geht..“ (I9,107) • Viel Büffeln mit Eltern um in der weiterführenden Schule den Anschluss zu finden (I9, 308) dies wäre ein Grund keine weiteren Kinder anzumelden (I9,373)	
aus Sicht der Schüler:	
• Spanienreise und Reise ins Deutsche Museum waren Highlights (I11, 160) • „Da gab es Eltern, die wollten den Kindern an der Hofschule mehr beibringen“ (I11, 280) • Besuch von Projekten waren ein guter Ausklang (I11, 99) • Alte Klassenkameraden: „wirklich, man vermisst es schon“ (I11, 220)	

Thema: Motive für die Mitarbeit/den Schulbesuch	
Einschätzungen und Urteile	**Beobachtungen und Beispiele**
Projektleiter:	
• Eigene negative Schulerfahrungen (I3, 76) • Festgefahrene Situation des Sohnes an der Schule (I3, 385)	
Lernbegleiter:	

• Gleitender Einstieg, austauschweise (I3, 88) • Wie Jungfrau zum Kind, wollte erst nur aushelfen (I4,37) • Hingeführt worden, tiefe Sehnsucht nach sinnvoller Tätigkeit (I5, 103) • Ganzheitlich arbeiten mit Kindern in der Natur (I5, 105) • „man kann nicht einfach Hof und Tiere, die einfach auch beseelt sind, außenstehenden Menschen herleihen“ (I9,58) • Über andere LB und Erfahrung der „Starre“ aus der Regelschule – dass die Kinder in der Hofschule freier lernen dürfen (I6, 41) • Ähnliche Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, selber Bilddenker (I8, 25) • Persönlicher Kontakt (Onkel im Projekt) (I7, 12) • Eigene negative Schulerfahrungen, daher für Kinder einen geeigneten Ort schaffen (I7, 218)	
aus Sicht der Eltern:	
• Sohn kam mittags „zwider“ nach Hause, regelmäßig Bauchschmerzen (I10, 47) • Sohn hatte kein Interesse mehr, was in der Welt vorging, nach 2 Wochen Hofschule wie ausgewechselt.. hat wieder mit wacheren Augen die Welt betrachtet (I10, 66) • Durch persönliche Freundschaften der Kinder (I9, 260) • Durch die Nähe des Hofes (I9, 275) • „der Lehrer hat mich schon per Email gebeten, zum Schulpsychologen zu gehen“ (I9, 338)	