

Qualität ist mehr

Gerhard Herz

Die Qualitätsfrage stellt sich konkret

Wie kommt das Thema Qualität denn überhaupt in die heiligen Hallen der Waldorfpädagogik? Ist es der Einstieg in die endgültige Vereinnahmung der Waldorfpädagogik von außen, sucht die öffentliche Hand wieder einmal einen Hebel, die Mittel zu kürzen, geht es um bestimmte Verfahren, geht es um Menschen, die sie vertreten, haben es findige Berater aufgebracht, um damit ihre Bedeutung zu unterstreichen und viel Geld zu verdienen, bekommt man damit die wirksamen Beruhigungstropfen für die Eltern, oder will man die Mitarbeitenden in Kindergärten, Heimen, Schulen und Kliniken endgültig von ihrer »eigentlichen« Arbeit abhalten?

Alle diese Fragen sind nicht erfunden, sondern begegnen denjenigen, die sich mit Qualitätsfragen intensiver beschäftigen. Weil das Thema vielschichtig genug ist und konkrete Erfahrungen in den Schulen immer noch relativ begrenzt vorhanden sind, lassen sich auch schnell Meinungs- und Streitfronten ziehen. Zu einigen der aufgeworfenen Fragen soll hier auf dem Hintergrund einer mehrjährigen Beschäftigung mit Qualitätsfragen Stellung genommen werden. Unmittelbarer Anlass dafür ist das Heft 5/2000 der »Erziehungskunst« das auf der Titelseite einen Lehrer (?) zeigt und fragt: »Wie gut bin ich? Qualitäts- und Personalentwicklung an Waldorfschulen«. Tatsächlich ist die »Wie-Frage« die Frage nach der Qualität. Im ersten Beitrag stellt Wolfgang Saßmannshausen die Frage, »Welche Qualität wollen wir heute sichern?« Im zweiten Beitrag »Personalentwicklung in Freien Waldorfschulen« greift Michael Harslem einen speziellen Entwicklungsaspekt heraus, der eng mit der Qualität einer Schule zu tun hat.¹

Eine breit und aspektreich geführte Debatte um die Qualitätsentwicklung in waldorfpädagogischen Einrichtungen ist ein wichtiger Entwicklungsfaktor für dieses Gestaltungsfeld. Sie existiert m.E. bisher eher praktisch in einzelnen Einrichtungen oder auf Verbandsebene. Deshalb ist eine konzeptorientierte Debatte besonders notwendig. Weil die beiden Beiträge in der »Erziehungskunst« auf existierende Ansätze innerhalb und außerhalb des anthroposophischen Feldes keinen Bezug nehmen, erscheint es mir notwendig, einige Aspekte zu ergänzen und damit das »öffentliche Gespräch« zu diesem Thema fortzusetzen.

Überblicksweise betrachtet, setzen diese Beiträge von zwei Polen her an. Saß-

1 W. Saßmannshausen: »Welche Qualität wollen wir heute sichern?« und M. Harslem: »Personalentwicklung in Freien Waldorfschulen«. Beide in: »Erziehungskunst«, Heft 5/2000, S. 515–519 u. 520–527

mannshausen beschäftigt sich mit der Frage der Qualitätssicherung in einer sehr allgemeinen Form, während Harslem mit dem Thema Personalentwicklung Vorschläge zu einem speziellen Feld möglicher Qualitätsarbeit macht.

Auch für waldorfpädagogische Einrichtungen stellt sich heute nicht mehr die Frage, ob sie sich mit der Frage der Qualität, ihrer Sicherung und/oder ihrer Entwicklung auseinandersetzen müssen, sondern es geht tatsächlich um Saßmannshausens Ausgangsfrage, welche Qualität dies denn sei. Sicher ist, wie er schreibt, auch vor 25 Jahren darüber nachgedacht worden, aber auf dieser Ebene zu diskutieren, führt leicht in nostalgische Gefilde, denn das Nachdenken damals war viel stärker inhaltsbezogen und hat die Frage der Qualität als eine eigenständige und mit einem speziellen methodischen Inventar zu bearbeitende Aufgabe gerade nicht gestellt. Diese Frage wird aber z.B. von Seiten der Kostenträger in waldorfpädagogischen Einrichtungen konkret gestellt und warum sollte sie nicht durch eigenständige, aus waldorfpädagogisch-anthroposophischer Sicht heraus entwickelte Lösungen beantwortet werden? Saßmannshausens Beitrag erweckt den Eindruck, die Qualitätsdiskussion sei noch im Stadium allgemeiner Überlegungen, wenn er gar nicht erwähnt, dass es auch auf anthroposophischem Feld bereits eingeführte Verfahren und eine Reihe von Einrichtungen gibt, die eigene Erfahrungen mit der Arbeit an Qualitätsfragen bis hin zur Auditierung² haben. Qualitätssicherung braucht deshalb nicht mehr generell und nicht abstrakt diskutiert zu werden. Vielmehr ist es schon möglich, diese Erfahrungen auszuwerten und die (anthroposophischen) Voraussetzungen und Folgen der vorhandenen Verfahren zu diskutieren. Ansatzweise gibt es sogar diese Diskussion bereits, auch wenn sie sich z. Zt. eher in einer Art Lagerbildung³ einerseits und andererseits dem – meiner Ansicht nach viel zu schnellen – Versuch bewegt, die beiden Verfahren integrierbar zu machen.

Die Diskussion ist außerdem nicht mehr aufschiebbar, weil z.B. die heilpädagogischen Einrichtungen und die Kindergärten inzwischen direkt mit der Forderung nach Qualitätssicherung konfrontiert sind. Die Schulen sind demgegenüber noch in einer relativ entspannten Situation, aber die strukturell verankerte Reformunfähigkeit des staatlichen Bildungswesens im Ganzen braucht die freien Schulen nicht daran zu hindern, die Debatte aufzugreifen und durch eigene Aktivität Zeichen zu setzen.

- 2 Audit nennt man das Verfahren, in dem einer Einrichtung bestätigt wird, dass sie nach einem bestimmten Verfahren arbeitet und dass sie die darin getroffenen Vereinbarungen einhält. Es wird von unabhängigen Auditoren durchgeführt.
- 3 Zum Beispiel durch die Empfehlung von Verbänden an ihre Mitgliedseinrichtungen, ein bestimmtes Verfahren zu wählen.

Die »anthroposophischen« Verfahren

Im anthroposophischen Feld werden derzeit vor allem zwei Verfahren angeboten. Das »GAB-Verfahren« ist nach der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) benannt, die es entwickelt hat und anbietet.⁴

»Wege zur Qualität« wurde in der Schweiz von Heilpädagogen und von Lehrern zusammen mit Udo Herrmannstorfer entwickelt und ist inzwischen durch die Stiftung »Wege zur Qualität« auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern vertreten.⁵

Dass man zwischen ihnen auswählen kann und sich entscheiden muss, entspricht durchaus der Individualität der jeweiligen Einrichtungen und sollte ihr auch nicht aus einem, dem alten Verbandsdenken entspringenden (und von den beteiligten Behörden z.T. durchaus goutierten) Einheitlichkeitsstreben abgenommen werden.⁶ Solange im anthroposophischen Umfeld – und das durchaus mit Recht – betont wird, jede Einrichtung sei ein ganz individueller Organismus, wäre eine Vereinheitlichung nicht nur absolut widersprüchlich, es gibt auch von der derzeitigen politischen und gesetzlichen Situation her keine wirkliche Veranlassung dafür. Ebenso gibt es keinen Zwang, sich an dem zwar verbreiteten, aber inzwischen auch in der Industrie als Belastung empfundenen ISO-Standard zu orientieren!

Es wird von manchen Diskutanten als bedauerlich empfunden, dass es da »Konkurrenz« gibt, und so werden »Integrationsvorschläge« gemacht und den Einrichtungen empfohlen, sich dem jeweils vom Verband empfohlenen Verfahren anzuschließen und »interessante« Elemente des anderen mit zu integrieren. Solche Vorgehensweisen können aber nur sinnvoll sein, wenn zunächst die Konkurrenz auf dem geistigen Feld wirklich ausgetragen werden könnte, wenn also die beiden Verfahren in ihrer Eigenqualität in der (anthroposophischen/waldorfpädagogischen) Öffentlichkeit diskutiert werden. Davon ist bisher nichts zu sehen. Das ist sehr bedauerlich, denn es gibt tatsächlich fundamentale Unterschiede, und es wäre schade, wenn aus problematischem »Lagerdenken« oder verschleiern dem Harmoniewunsch heraus die Auseinandersetzung um die geistigen Grundlagen unterbliebe.

Hier sollen nur einige charakteristische Merkmale ohne Anspruch auf Vollstän-

4 M. Brater, A. Maurus: Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in pädagogischen und sozialen Einrichtungen, München 1999

5 Das Arbeitshandbuch »Wege zur Qualität« gibt es in jeweils spezifischer Fassung für heilpädagogische Einrichtungen, Schulen, Krankenhäuser und Altenheime. Derzeit wird durch eine Fachgruppe eine Version für Kindergärten erarbeitet.

6 Ob das Verbandsargument der verbesserten »Schlagkraft« des ganzen Arbeitsfeldes so stimmt, wenn es ohnehin nur zwei Verfahren gibt, darf in Frage gestellt werden. Selbst die großen Unternehmerverbände haben inzwischen – und wer könnte darin nicht einen wichtigen Entwicklungsschritt sehen? – ihre Schwierigkeiten, solche Vereinheitlichung gegenüber ihren Mitgliedsorganisationen zu vertreten.

digkeit oder ausgewogene Bewertung angedeutet werden.

Das GAB-Verfahren beschreibt Arbeitsschritte und gibt Instrumente an, die zur Qualitätssicherung in einer Einrichtung führen. Hervorgehoben wird die Inhaltsneutralität. Der umfangreiche »Leitfaden« beschreibt die Faktoren des Verfahrens und enthält eine Fülle von Checklisten, vorgearbeitete Materialien und Beispiele. Es ermöglicht dem Nutzer damit auch, Zeit für die Entwicklung eigenständiger Lösungen »einzusparen«. Im Handbuch wird die Kompatibilität des GAB-Verfahrens mit der ISO-Normenreihe beschrieben.

Der Grundduktus von »Wege zur Qualität« entsteht aus dem Zusammenhang von zwölf im Folgenden noch benannten Gestaltungsfeldern, die die Gestaltungskräfte einer sozialen Organisation zum Tragen bringen können. In jedem einzelnen Feld helfen prozessorientierte Leitfragen zur Entdeckung der wesentlichen Aufgaben und werden durch charakteristische Instrumente ergänzt. So finden sich z.B. im Feld »Finanzieller Ausgleich« Fragen wie: Was soll geleistet werden? Was wird dafür gebraucht? Wie sind die Mittel verwendet worden? Was ist daraus entstanden? – Fragen also, die sowohl für alle Einzelvorhaben einer Schule als auch in der Jahresmitgliederversammlung eines Schulvereins beantwortet und dokumentiert sein sollten. Während in diesem Feld die Buchhaltung ein wesentliches Instrument darstellt, das Antworten auf solche Fragen geben kann, ist für das Feld der »Eigenverantwortung« das Instrument der »Dynamischen Delegation« entwickelt und für das Feld »Vertrauen« ein Weg gefunden worden, der die Resonanz der Beteiligten auf die Arbeit der Einrichtung auch dann hörbar macht, wenn es sich z.B. um behinderte Menschen handelt. Das Verfahren macht damit keine inhaltlichen Vorgaben, bietet aber durch die zwölf Felder Blicklenkungen für Qualitätsentwicklung an. Dieses Verfahren hebt ausdrücklich seine Eigenständigkeit hervor und betont den qualitativ entscheidenden Unterschied zwischen notwendig standardisierender Produktion und Warendienstleistung in der Wirtschaft auf der einen und der notwendig aus der Freiheit der Tätigen heraus zu gestaltenden individuellen Beziehungsdienstleistung in sozialen und therapeutischen Arbeitsfeldern auf der anderen Seite. Diese Eigenständigkeit wird inzwischen auch in der nicht-anthroposophischen Literatur zu Qualitätsfragen im Sozialbereich anerkannt.⁷

Personalentwicklung als ein Aufgabenfeld

Geht man über zu dem von Harslem aufgegriffenen Pol der Personalentwicklung, wird aus seiner Beschreibung deutlich, dass »in der Welt draußen« zahlreiche Instrumente angewendet werden, die auch in waldorfpädagogischen Einrichtungen mit Nutzen angewendet werden könnten, um die Qualität der Selbstverwaltungsarbeit zu steigern. Nach vielen Jahren Erfahrung in der Waldorfwelt

7 vgl. Franz Peterander, Otto Speck (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen, München 1999

kann man aber auch sofort spüren, dass es verstehbare Widerstände gegen solche Importe gibt. Die modisch lateinisch-englischen Namen, mit denen sie oft daher kommen (Evaluation, Intervision, Feedback etc.) sind wahrscheinlich nur die kleinere Hürde. Das Argument der fehlenden Zeit, sich damit zu beschäftigen, und die Notwendigkeit, Geld für eine dazu nötige Schulung auszugeben, ist bei allen Innovationsforderungen schnell zur Stelle. Es stellt eine höhere Hürde dar, ist es doch gleichzeitig berechtigt und zu pauschal. Eine weitere Frage, die selbstverständlich bei jeder Neuerung kritisch gestellt werden muss, ist die, ob denn so etwas zu einer Waldorfschule passt. Hier soll darauf keine Antwort gegeben werden, weil es »die« Waldorfschule eigentlich nicht geben kann, aber aus einer grundsätzlicheren Sicht von Qualitätsentwicklung soll nach der nötigen Einordnung gefragt werden. Im Gegensatz zu den staatlichen Schulen, die ihr »Personal« bisher zugeteilt bekamen, haben die Waldorfschulen eine recht lange Erfahrung mit der Bestellung ihrer Mitarbeiter, und sie haben auch eine Praxis dafür entwickelt. Weil aber mit der Expansion der Waldorfschulen (mindestens) zwei Bruchlinien entstanden sind, greifen die bisherigen Verfahren nur begrenzt: Das Engagement für das Ganze, das die jeweiligen Pioniere und die engagierten Schulreformer einfach mitbringen, kann nicht von einem Kollegium mit bis zu hundert Mitarbeitenden auf hohem Niveau erwartet werden. Die zweite Bruchlinie ist durch das individuelle Engagement für die Anthroposophie gegeben. Kollegien, in denen es noch zwischen zwanzig und vierzig Prozent »bekenntener« Anthroposophen gibt, brauchen andere innere Haltseile, als es zu den Zeiten nötig war, da Waldorflehrer und Anthroposoph mehr oder weniger synonyme Begriffe waren. Diese Zeiten sind längst vorbei, und die Forderung einer bewussten Personalentwicklung ist deshalb sehr berechtigt, will man nicht zur Wald- und Wiesen-Schule werden. Wenn Personalentwicklung das Ziel hat, die besondere Gestalt einer Schule zu stützen und ihre Weiterentwicklung an einer entscheidenden Stelle zu fördern, muss sie alles tun, um den Eindruck zu vermeiden, sie sei schon das Ganze, und man müsse nur die richtigen Instrumente kennen, damit die Qualität stimmt. Harslem weist selbst darauf hin, dass er mit der Personalentwicklung nur »einen kleinen Teilbereich von Schulentwicklung« angesprochen hat. Mir scheint es dennoch notwendig, auch einen Weg anzugeben, wie man diesen wichtigen Bereich in den Zusammenhang mit dem Ganzen stellt und dieses »Pulsieren« zwischen Teil und Ganzem zum Prozess werden lässt. Ein m.E. sehr produktiver Weg dahin liegt in der Einbettung aller »Instrumente« in ein ganzheitliches Qualitätsentwicklungsverfahren. Auf der Suche nach diesem »Ganzen« kann man gut nachvollziehen, dass nicht nur die Orientierung an den zwanzig⁸ Elementen der Normenreihe DIN ISO 9000 unbefriedigend bleibt, weil sich Beziehungsdienstleistungen der Normierung

8 Verantwortung der Leitung, Qualitätsmanagementsysteme, Vertragsprüfung, Designlenkung, Lenkung von Dokumenten, Beschaffung, Lenkung der vom Kunden bereitgestellten Produkte, Kennzeichnung, Prozesslenkung, Prüfungen, Prüfmittelüberwa-

gerade widersetzen. Auch das Verfahren der European Foundation for Quality Management (EFQM), das von Anfang an stark prozessorientiert und deshalb eher »verführerisch« angelegt war, erweist sich als Falle, denn sein Zielpunkt heißt »Business Excellence« und eines seiner neun⁹ wesentlichen Zielkriterien besteht in den »Geschäftsergebnissen«. Die Anleihen also, die man hier für die Sicherung der Qualität von pädagogischer und therapeutischer Arbeit macht, lassen – ganz grundsätzlich betrachtet – jede Schule z.B. zum Wirtschaftsbetrieb werden. Vor diesem Hintergrund kann die Suche nach einem eigenständigen, nicht aus den produktionsorientierten Verfahren abgeleiteten Weg verständlich werden, das die entpersönlichende Systembetrachtungsweise durch die (Wieder-)Einsetzung des Menschen als leitende Orientierung ermöglicht. Vergleicht man das Ergebnis dieser Suche, nämlich die zwölf Gestaltungsfelder des Verfahrens »Wege zur Qualität«, mit den Kriterien der beiden genannten Verfahren, so wird das Bemühen sichtbar, den gestaltenden Kräften einer Einrichtung von innen her auf die Spur zu kommen, um von da her Antworten auf die Frage zu erhalten, wie eine moderne Aufgabengemeinschaft gestaltet sein müsse, die die Fähigkeiten der in ihr Tätigen möglichst frei und möglichst umfassend zur Realisierung der selbstgestellten Aufgabe zum Tragen bringen kann. Welche Gestalt muss z.B. eine pädagogische Einrichtung haben, damit die Freiheit (Feld 4) entsteht, die eine Kindergärtnerin, eine Lehrerin oder ein Heilpädagoge braucht, um in den täglich sich verändernden Situationen das aufgabengemäß (Feld 1) Notwendige und pädagogisch Richtige (Feld 10) zu tun? Wie gestaltet sich die dafür notwendige Vorbereitung (Felder 3 und 9), und in welchem Rahmen kann und soll diese Arbeit stattfinden (Felder 6 und 12)? Wer nicht anders kann, mag die Tatsache, dass sich im Laufe dieses Suchprozesses¹⁰ gerade zwölf Felder ergeben haben, als Zahlenmystik abtun; wer damit in der Gestaltung und Beratung von Einrichtungen umgeht, erlebt in der Regel schnell die Stimmigkeit und praktische Anwendbarkeit.

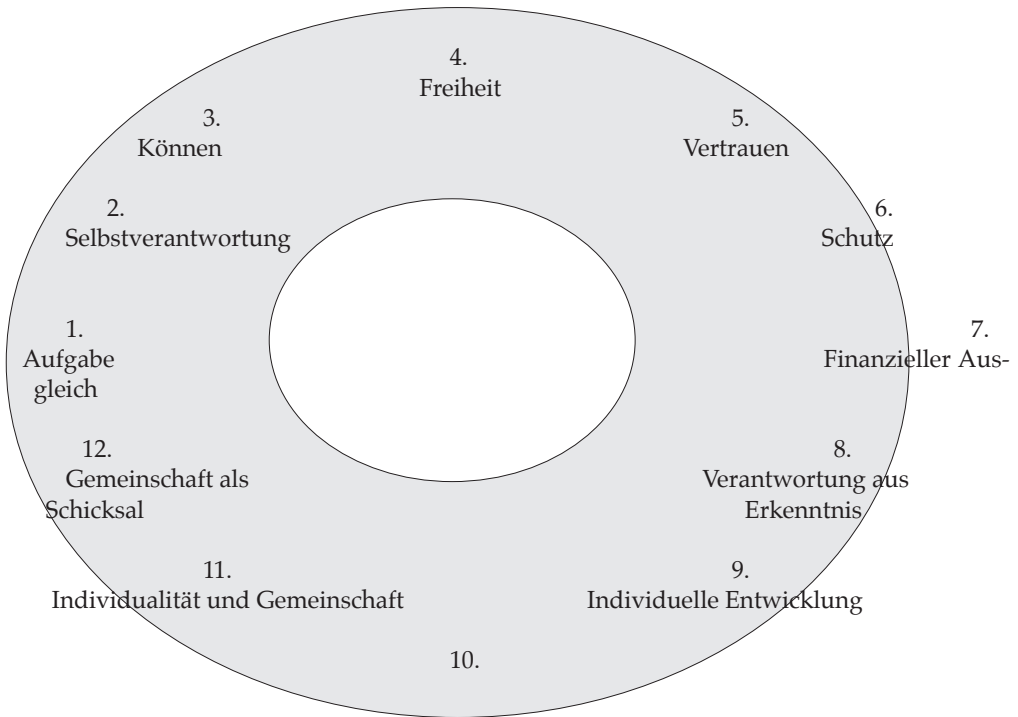
Es ist in diesem Rahmen nur möglich, die Entwicklungschancen anzudeuten, die aus meiner Sicht mit diesem Verfahren gegeben sind. Wird es weder dogmatisch, noch formalistisch, sondern in seiner Blicklenkungs- und Kompassfunktion¹¹ verstanden und angewandt, so ermöglicht es für unseren Fall durchaus die

chung, Prüfstatus, Lenkung fehlerhafter Produkte, Korrekturmaßnahmen, Handhabung, Lagerung, Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen, Interne Audits, Schulung, Wartung, Statistische Methoden

9 Der Rahmen besteht aus fünf »Befähiger«-Kriterien: Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse; und vier Ergebnis-Kriterien: Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung/Image, Geschäftsergebnisse.

10 Dieser Suchprozess konnte von der interessierten Öffentlichkeit auf den jährlich zur Qualitätsfrage in Stuttgart abgehaltenen Tagungen mitverfolgt werden.

11 Weil es in der Frage der Qualitätssicherung gerade nicht um die Verfahren geht, sondern um die Kräfte, die sie in der Lage sind aufzudecken – oder eben nicht ans Licht kommen zu lassen –, scheint mir der Hinweis Steiners im sog. landwirtschaftlichen Kurs (GA 327,



Verortung der Personalentwicklung im gesamten Entwicklungszusammenhang einer Einrichtung, ebenso die Beurteilung zunächst »fremder«, weil z.B. aus der Produktion kommender Instrumente auf ihre Tauglichkeit für den pädagogischen Zusammenhang.

So liegt es nahe, die Personalentwicklung schwerpunktmäßig dem Feld »Können« zuzuordnen, wo Fragen der Mitarbeiterauswahl, ihrer Qualifikation im Fachlichen und im Sozialen bearbeitet werden und die Weiterbildung ihren Platz hat. Übergreifende Bedeutung und Begrenzung der Personalentwicklung wird aber schnell deutlich, wenn man sieht, dass dem Feld des Könnens die Felder Eigenverantwortung und Aufgabenstellung vorausgehen,¹² ohne deren Klärung jedes Personalentwicklungskonzept in der Luft hängen müsste. Dehnt man die Betrachtung auf die restlichen Felder aus, so wird die »durchtragende« Bedeutung »des Personals« deutlich, der Menschen also, die den sozialen Organismus durch ihre Entscheidung zur Mitarbeit bilden.

tb 640, S. 29), dass niemand auf die Idee käme, der Magnetrudel die Kräfte zuzurechnen, die sie sichtbar macht, durchaus passend zu sein.

12 vgl. »Wege zur Qualität«, Arbeitshandbuch für Freie Schulen, hg. v. der Stiftung »Wege zur Qualität«, Dornach 1999

Umsetzungsaspekte

Man kann ganz unterschiedliche Reaktionen bei der Begegnung der Menschen mit diesen zwölf Gestaltungsfeldern erleben, und die Spannbreite bewegt sich zwischen dem Gefühl, den gewaltigen »Berg«, der sich da erhebt, nie überwinden zu können, weil ja die tägliche Arbeit in der Schule oder der Einrichtung die Kräfte schon so weit anspannt, dass jede zusätzliche Anforderung den Zusammenbruch bedeuten würde. Die andere Seite des Bogens stellen die Menschen dar, die spontane Begeisterung über die Möglichkeit empfinden, endlich keine Norm, sondern den Gesamtzusammenhang der Aufgaben, der Ziele, der Mittel, der Verfahren und der Fähigkeiten, die jeder soziale Organismus braucht, in einer Art Gesamtschau vor sich zu haben, die die vielfältigen Einzelaktivitäten nicht untergehen, ihnen vielmehr ihren jeweils spezifischen Platz zukommen lässt. Beide Empfindungspole und alle Varianten dazwischen sind selbstverständlich berechtigt, und tatsächlich erfordert der Einstieg in die Arbeit an der Qualität zusätzliche Aktivität. Es gibt deshalb Schulen, die sich zwar dem Verfahren angeschlossen, aber auf Grund schwieriger aktueller Situationen die unmittelbare Arbeit mit ihm zurückgestellt haben. Bei genauerer Betrachtung wäre aber gerade eine schwierige aktuelle Situation ein Prüfstein für das Verfahren, nicht an den Symptomen (z.B. »Wir haben kein Geld, zu wenig Schüler ...« etc.) hängen zu bleiben, sondern in der intensiven Anwendung des Verfahrens zu den Ursachen (z.B. »Haben wir ein klares Bild unserer Aufgabe, ... der Waldorfpädagogik, ... ein sichtbares Profil?« etc.) vorzustoßen.

Der Einstieg in das Verfahren und in seine Anwendung bietet – nimmt man den Anspruch der Waldorfschulen, soziale Individualitäten zu sein, ernst – keinen Königsweg an. Jede Schule muss den für sie passenden Weg entwickeln.

So hat z.B. eine Schule in der Schweiz angefangen, zu einem für sie aktuellen Problem Fragestellungen und Instrumente des Verfahrens zu nutzen, um im Umgang damit vertraut zu werden und sich nach und nach in den Gesamtzusammenhang hinein zu arbeiten. Hier ging es z.B. um die Verbesserung des kontinuierlichen Voneinander-Lernens – eine Kernfrage der Qualitätsentwicklung. Dabei stieß man auf die Frage des Rechenschaftgebens. Schon der Begriff war umstritten (»Hört sich nach Kontrolle an!«), wurde aber beibehalten, weil er die Sache, um die es geht, ohne Schnörkel bezeichnet. Die zwölf Felder bieten nun einen doppelten Spiegel: Einmal bedarf jeder der die Gestaltungsfelder bestimmenden Prozesse ohnehin einer Form der Rechenschaft. Zum anderen kann man die zwölf Felder als Fragen an das Thema nutzen: Was ist die Aufgabe des Rechenschaftgebens (für uns), welche Verantwortlichkeiten verbinden sich damit, was muss man dafür können usw.

Der Prozess in dieser Schule ist noch in Gang, deshalb kann hier auch nicht Gewinn und Verlust des Vorgehens bilanziert, sondern nur eine der perspektivenreichen Möglichkeiten seiner Verwendung angedeutet werden.

So kann man bei der Einführung des Verfahrens sowohl systematisch, gewisser-

maßen vom Zentrum her, vorgehen und beim Feld »Aufgabe« beginnen, ein Leitbild formulieren und von da aus die weiteren Felder etwa in der Konferenz, im Vorstand oder einem größeren Kreis, der die Beteiligten spiegelt, durcharbeiten.

Man kann ebenso von der Peripherie her beginnen, und dies ist das Verfahren, das in dem Beispielfall angewendet wird: In den verschiedenen Gremien und Arbeitskreisen wird der Zwölferkreis als Kompass für die anstehende Arbeit verwendet und damit eine klare Richtung und eine gemeinsame Sprache entwickelt, die das Besondere des jeweiligen Gremiums, die Individualität eines Arbeitskreises respektiert und schützt und dennoch durch den Bezug auf das Ganze der zwölf Felder den Stellenwert der Einzelaktivität gut bewerten kann. Die gemeinsame Sprache, die sich entwickelt, hat ihre Grammatik aus dem gemeinsamen zwölfgliedrigen Kompass.

Trotz der notwendigen Pragmatik der Anwendung dieses Verfahrens bietet »Wege zur Qualität« vielfältige Entwicklungs- und Vertiefungsmöglichkeiten. Damit ist auch der Grund gelegt, auf die im eingangs erwähnten Titelbild gestellte Frage »Wie gut bin ich?« nicht nur geschmäckerlich subjektiv oder standardisiert, sondern fundiert und entwicklungsbezogen antworten zu können.

Zum Autor: Dr. Gerhard Herz, langjähriger ehrenamtlicher »Waldorffunktionär«, Vater ehemaliger Waldorfschüler. Tätig im Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur (IBU) in Gröbenzell, wo er Firmen und Institutionen bei Veränderungsprozessen durch Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen begleitet. Zusammenarbeit mit der »sinn« Beteiligungsgesellschaft mbH und der »Werkstatt für Unternehmensentwicklung«, Stuttgart. Im Frühjahr wird ein Buch des Autors zu Qualitätsfragen in der Waldorfschule beim Udeis Verlag in Dortmund erscheinen.

Praxisforschung an Waldorfschulen?

Thomas Stöckli

Stillstand darf es weder in der Pädagogik noch für die einzelne Lehrkraft geben, das wissen wir. Aber manchmal wird man halt doch müde, manchmal wird es halt doch zuviel, manchmal mag man fast nicht mehr. Und dann noch die vielen Konferenzstunden, die Korrekturarbeiten, die immer wieder von anderer Seite auftretenden Probleme im Unterricht, die Eltern, welche einem an einer Waldorfschule besonders genau über die Schultern gucken usw. Mittlerweile ist es

(mindestens in der Schweiz) schwieriger, gute und kompetente »alte Hasen« mit langjähriger Erfahrung in der Waldorfschul-Bewegung zu halten als neue zu finden – und das ist schon schwierig genug. Klar, an den staatlichen Schulen gibt es ähnliche Probleme, aber die Herausforderungen sind eben an einer Waldorfschule für einen Lehrer noch viel stärker: keine Selektionsmittel, höchste Eigentätigkeit im Unterrichten für Lehrer und Schüler, hohe Erwartungen von Elternseite und ein meist sehr bescheidenes Gehalt. Besonders für Fachlehrkräfte, welche oft über hundert Kinder in fünf oder mehr Klassen unterrichten, Woche für Woche, die nicht in eine Klassen-Elternschaft »eingebettet« sind, ist der tägliche Unterricht »Höchstleistung«. Wie kann man dies überhaupt schaffen? Sicher braucht jeder Mensch auch positive und Mut machende Rückmeldungen, das ist mehr wert als Geld. Aber auch das reicht nicht aus.

Eines der Mittel, mit dem an Waldorfschulen vermehrt und noch bewusster gearbeitet werden könnte, ist die sogenannte Praxis-Forschung. Eigentlich nichts Neues, aber es geht um den Versuch, die pädagogische Erfindungskraft, ohne welche niemand in der Waldorfpädagogik auskommt, bewusster zu entwickeln und zu üben. Dies hat auch ganz direkt mit der Qualitäts-Entwicklung an der Schule zu tun und steht demzufolge im Kontext mit den laufenden Bemühungen zur Qualitäts-Arbeit.

Was ist Aktions- oder Praxisforschung?

Vielleicht gehen wir von folgender Aussage eines Lehrers aus: »Auf dem Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer zerstört der normale Lehrer unablässig seinen wertvollsten Besitz, seine Erfahrungen.«¹ Das heißt: Auf dem Weg vom Klassenzimmer ins Lehrerzimmer vergisst der Lehrer allzu oft seine gemachten Wahrnehmungen und Erfahrungen über der nächsten Aufgabe, statt sie festzuhalten, so dass er sie später auswerten und für seine weitere Arbeit fruchtbar machen könnte. Dies wäre der Ausgangspunkt für eine erkenntnismäßige Erhellung und eine Erforschung der pädagogischen Praxis.

In der Aktions- oder Praxisforschung² geht es darum, die direkt Betroffenen, oder besser ausgedrückt: die eigentlichen Akteure, wirklich ernst zu nehmen und pädagogische Forschung nicht fernab von jedem Unterrichtsgeschehen in abstrakten akademischen Abhandlungen zu bearbeiten. Dann erst kommen die nötigen Kooperationen zwischen Schulen, Hochschulen und Universitäten zustande und ermöglichen relevante pädagogische Forschung und Entwicklung.

1 Dieser Artikel fußt auf den Ausführungen von Herbert Altrichter an der HFAP (Höhere Fachschule für Anthroposophische Pädagogik) Dornach im Sommer 2000 sowie auf den dabei geführten Gesprächen unter den Teilnehmern. Vgl. das Standardwerk von Herbert Altrichter und Peter Posch: *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn 1998

2 Arbeitsmappe zum Thema Praxisforschung und Konferenzarbeit, hg. von der HFAP Dornach, zu beziehen bei Büro Pro4, Marlise Fuhrer, Feldeckstr. 4, CH- 2502 Biel, E-Mail: bueropro4@swissonline.ch Fax: (0041)-32- 345 16 85, Selbstkostenpreis DM 10,-

Sonst gibt es die »Anwender« an den Schulen, die vom pädagogischen Alltag gestressten Lehrerinnen und Lehrer, und andererseits einen abgehobenen pädagogischen Wissenschaftsbetrieb. Nur wenn sich alle Seiten gegenseitig fördern und ergänzen – und das auch in der Forschung – kann dieses Problem im Kern gelöst werden. Und nur so kann es zu konstruktiven Weiterentwicklungen im Unterricht und Schulwesen kommen. Dies kann nur dezentral geschehen. Denn Verwirklichung pädagogischer Innovationen ist eben mehr als nur eine Umsetzung allgemeiner Prinzipien. So gehören die Prozessenerfahrungen am Ort selber auch dazu, ja sie sind essenziell.

Die grundlegende Idee der Praxisforschung ist: Die Lehrer sollen nicht nur unterrichten, sondern sich auch in ihrem professionellen Bereich als Forscher etablieren. Lehrer beteiligen sich an vernetzten Projekten und arbeiten mit Lehrerbildungsstätten und Hochschulen zusammen.

Es ist aber nicht einfach, Kollegen für Praxisforschung zu gewinnen. Die Voraussetzungen müssen deshalb schon während der Ausbildung gelegt werden.

Eine Methode für praktizierende Pädagogen

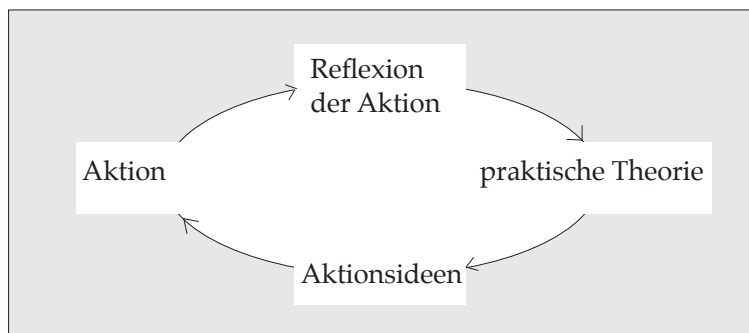
Eine Erziehung, die nicht nur als Wissenschaft, sondern auch in ihrer künstlerisch-prozesshaften Dimension verstanden wird, kann nicht nur nach einer Wissens-Anwendungs-Perspektive, einem »Modell technischer Rationalität« funktionieren. Sonst würde es ja nur um routinemäßige Situationen gehen, was der Tod jeder lebendigen Pädagogik wäre.

Demgegenüber gehören zur typischen Vorgehensweise für einen praktizierenden Pädagogen die folgenden Merkmale:

- Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit sowie ständige Weiterentwicklung
- Einbezug des »lokalen Wissens« (der einzelnen Schule vor Ort)
- Forschung und Entwicklung durch die Betroffenen
- In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion.

Und dies ergibt dann eine »Forschung im Kontext der Praxis«, eben Praxis-Forschung. Sie kann mit folgendem Kreislauf veranschaulicht werden:

Praxisforschung will diesen Kreislauf unterstützen und bewusst machen.³



Es geht dabei um:

- Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen: »Die selbstgemachte Suppe muss jede/r selber auslöffeln.«
- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven. So erhält man beispielsweise durch Interviews (eine Methode der Praxisforschung) auch die Perspektive der Schüler.
- Es ist wichtig zu wissen, dass Diskrepanzen der Perspektiven das größte Sprungbrett für die Forschung und Weiterentwicklung sowie eine Motivation für Weiterbildung darstellen können.

Einige weitere Grundsätze der Praxisforschung sind:

- Die Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft: d.h. Gruppen zu bilden für den Austausch zwischen Kollegen und kritischen Freunden – dies sind die professionellen Gemeinschaften.
- Die Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit: d.h. alle Beteiligten, die Ausführenden und Betroffenen – die Lehrer und auch die Schüler – haben die Kontrolle über den Beginn, den Zeitraum und über das Ende des Versuches oder der Erkundung.
- Die Veröffentlichung von Praktikerwissen: d.h. die Aufbereitung und Darstellung der Erfahrungen und Ergebnisse durch Studienmaterial, Arbeitsmappen usw., was der ganzen Berufsgruppe zur Verfügung gestellt wird. Praktiker sollen mehr Gewicht in der Forschung haben, daher sind auch Veröffentlichungen wichtig. Dazu gehören auch gemeinsame Arbeitstreffen und Tagungen.

Jeder Lehrer, der ein Praxisforschungs-Projekt entwickeln möchte, muss sich zuerst darüber klar werden, welche Bedeutsamkeit die Frage für ihn selber hat. So beginnt die Arbeit am Finden der Aufgabe zumeist mit der ganz grundlegenden Frage: Wenn ich als Lehrer an meinen Beruf denke, was kommt mir in den Sinn: Was bewegt mich? Was mache ich? Es macht Sinn, die Praxisforschung in dem Bereich zu beginnen, der für einen persönlich interessant und relevant ist. Denn aus der persönlichen Betroffenheit heraus kommt die Motivation und das wirkliche Fragen. Die Weiterentwicklung der Frage fördert die eigene Weiterentwicklung. Bei der üblichen empirischen Forschung darf die Fragestellung nicht verändert werden, bei Praxisforschung ist dies erwünscht, denn sie soll sich während des Forschens weiterentwickeln.

Belebung von Fortbildung und Konferenzen

³ Welche Rolle dabei im Kontext mit der anthroposophischen Pädagogik einer »meditativ erarbeiteten Menschenkunde« zukommt, bildet Gegenstand einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Praxisforschung (siehe dazu Steiner in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, Dornach ³1983, speziell der 3. Vortrag vom 21. Sept. 1920).

Wie kann Praxisforschung in der Fortbildung und in den Konferenzen eingesetzt werden? – Das Entwickeln einer nachhaltigen Fortbildung ist grundlegend für jede Schul- und Unterrichtsentwicklung. Jede Fortbildungsveranstaltung beinhaltet eine herausfordernde Lernsituation. Es ist dabei wichtig, dass die Lehrer selber Gestalter der Fortbildung werden können und eine aktive Position einnehmen.

Wichtig ist vor allem die Zeit zwischen den Seminaren, Kursen oder Konferenzen. Dessen sind wir uns oft viel zu wenig bewusst. Die Lehrer sollten in der Zwischenzeit – zwischen den Fortbildungsveranstaltungen – interessante Einzelprojekte durchführen können.

Die Methode der Praxisforschung ist eigentlich nichts grundsätzlich Neues oder »Besonderes«. In Waldorfschulen wird sie bereits praktiziert, da jede Lehrkraft gefordert ist, anhand eines »Rahmenlehrplans« den eigenen Unterricht – in kollegialem Austausch – zu entwickeln. Es geht bei der Praxisforschung vielmehr darum, diese pädagogische Forschung bewusster zu praktizieren, sie methodisch besser zu fassen, sie noch besser in die Lehrerkonferenzen einzubringen. Darüber hinaus geht es um eine Profilierung in der heutigen pädagogischen Forschung, damit die Waldorfschulbewegung in einen fruchtbaren wissenschaftlichen Dialog mit anderen pädagogischen Richtungen treten kann.

Ohne eine solche Profilierung wird sich kaum etwas daran ändern, dass die Waldorfschulen seit Jahrzehnten als »Forschungsabteilungen« aller öffentlichen Schulen eine Funktion innehaben (die Liste der pädagogischen Innovationen, welche zuerst an Waldorfschulen erforscht und erprobt wurden und heute von allen Schulen übernommen worden sind, ist lang), aber dafür weder anerkannt noch finanziell von der öffentlichen Hand honoriert werden. Forschung, Forschungsabteilungen und pädagogische Forschung werden heute überall mit Millionenbeträgen gefördert. Vielleicht haben die Waldorfschulen noch gar nicht erkannt, was sie als »freie Forschungsabteilung« schon alles an Forschungsergebnissen erarbeitet haben – vielleicht weil sie oft zu stark nur für Insider dargestellt wurden und zu wenig – von allen Seiten – der Dialog gesucht wurde. Praxisforschung ist eines der Mittel, dies zu verändern.

Leichter Schülerrückgang an Waldorfschulen, Finanzprobleme und auch Lehrkräfte mit Burnout-Syndromen – ist das nicht ein Aufruf zu pädagogischen Initiativen, zum Entwickeln des Innovationspotenzials in jeder Lehrkraft? Routine und Alltagsfrust sind in den Waldorfschulen ein Widerspruch in sich – doch ohne einen täglichen bewussten Entscheid, pädagogisch Neues zu erforschen, sind natürlich auch sie dagegen nicht gewappnet. Ohne pädagogische Forschung in irgendeiner Form wird eine Lehrkraft an einer Waldorfschule nicht lange Freude am Beruf haben.

Weil Praxisforschung auf den Austausch unter Fachkollegen angewiesen ist, bieten sich an den Waldorfschulen die wöchentlichen Lehrerkonferenzen in geradezu idealer Weise an. Es ist gut, sich dabei vor Augen zu halten, was Rudolf Steiner selber mit dieser Einrichtung intendierte. Deshalb sei hier im Wortlaut

ein grundlegender Hinweis Steiners aufgeführt: »Diese Lehrerkonferenzen sind nicht nur dazu bestimmt, um den Schülern Zeugnisse vorzubereiten, um sich über die Verwaltungsangelegenheiten der Schule zu beraten und dergleichen ..., sondern diese Schulkonferenzen sind eigentlich die fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar.« Sie sind es dadurch, dass der Lehrer aus jeder einzelnen Erfahrung, die er im Unterricht macht, Erkenntnisse zu gewinnen sucht, die ihn in seiner eigenen Entwicklung weiterbringen. Auf diese Weise wird er »fortwährend Neues finden. Neues für sich, Neues für das ganze Lehrerkollegium, mit dem alle die Erfahrungen, alle die Erkenntnisse, ausgetauscht werden sollen. So dass das Lehrerkollegium wirklich innerlich geistig-seelisch ein Ganzes ist, dass jeder weiß, was der andere macht, was der andere für Erfahrungen gemacht hat, inwiefern er weiter gekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat.«⁴

Beispiele einiger Praxisforschungsprojekte

Eine breite Palette von Forschungsprojekten wurde von Studentinnen und Studenten des praxisbegleitenden Ausbildungskurses in Dornach durchgeführt. Diese Studenten stehen bereits verantwortlich in einer Unterrichtstätigkeit in einer Schule drin. Hier einige der behandelten Arbeitsgebiete, welche sich bis heute weiterentwickelt haben:

- Gartenbau – neue Ideen ab Unterstufe (daraus resultierte der Beitrag von Barbara Beidek in »Erziehungskunst«, Heft 9/2000, S. 975 ff.).
- Krisenbewältigung in einer Rudolf Steiner Schule durch gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Eltern und Lehrern (daraus resultierte die von Arnulf Clauder initiierte Ausbildungsstätte in Schaan, Liechtenstein).
- Der Förderunterricht und seine verschiedenen Aspekte (daraus entwickelte sich eine therapeutische Einrichtung in Basel, genannt »Förder-Praxis«, und ein Ausbildungsseminar für Förderlehrkräfte; die grundlegende Arbeit dazu verfasste Andrea Raiser).⁵

Darüber hinaus gibt es kleinere Praxisforschungs-Projekte, welche für die betroffenen Klassen eindruckliche Erfahrungen mit sich brachten, so zum Beispiel die Projektwochen zur Wolle-Verarbeitung auf einem Bauernhof oder etwa im Bereich der Heilpädagogik die Arbeit: Sprache bei Schülern, die nicht sprechen. Alle diese Arbeiten sind ganz im Kontext mit der pädagogischen Praxis entstanden, was auch ihre Fruchtbarkeit ausmachte. Denn gute Ideen hat immer einmal

4 Vortrag in Ilkley am 17.8.1923, in: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, GA 307, Dornach ⁵1986, S. 241

5 Das Gesamtverzeichnis der Projektarbeiten der Jahre 1998 und 1999 ist aufgeführt in der Info 2000 Broschüre der HFAP/ Rudolf Steiner Lehrerseminar Dornach, zu beziehen über das Büro Pro4; siehe Anmerkung 2

jemand; die Frage ist dabei, ob sie zu Erziehungs-Praxis werden.

Eines dieser Praxisforschungsprojekte hat sich inzwischen zu einem weit vernetzten Arbeitsvorhaben entwickelt. Es handelt sich um die Arbeit von Urs Hauenstein über den jahrgangsübergreifenden Unterricht, welche in »Erziehungskunst«, Heft 7/8 2000 vorgestellt wurde und auch für ein Buch bearbeitet wird.

Ein kleineres, aber vielleicht für viele Lehrkräfte wichtiges Projekt geht aus der – oft schwer zu bewältigenden – Aufgabe des Zeugnisschreibens hervor. Es laufen zur Zeit Versuche, das Zeugnisscheiben prozesshaft und mit Schüler- und Elternrückmeldungen verbunden zu konzipieren. Auch soll bei älteren Schülern deren Selbstevaluation ihren Platz finden. Darüber werden wir wieder berichten und publizieren, wenn die Arbeiten und dazu gehörigen neuen Erfahrungen weiter ausgereift sind. Es stellt dies ein Beispiel dafür dar, wie aus einem Gefühl des Überfordertseins und gleichzeitig einem Verantwortungsbewusstsein heraus neue Wege gesucht werden – durch die Methode der Praxisforschung.

An einem Austausch zu diesen oben genannten Themen sind wir interessiert.⁶

Zum Autor: Thomas Stöckli, geboren 1951, verheiratet, drei Kinder, Waldorflehrer (zwei Klassenzüge geführt, dann Fremdsprachenlehrer der Unter- und Oberstufe), Mitinitiator und Oberstufenlehrer der Regionalen Oberstufe Jurasüdfuss, Dozent am Rudolf Steiner Lehrerseminar in Dornach.

⁶ Adresse siehe Anm. 2 und Sekretariat HFAP: Ruchti Weg 5, CH-4143 Dornach/Schweiz, Tel./Fax 0041-61-70140732

Begleitung von Lernprozessen durch Praxisforschung

Martyn Rawson

Ein zentrales Ziel der Waldorfpädagogik ist, Kinder auf das Leben vorzubereiten. Es gibt eine Reihe von Kompetenzen und Fähigkeiten (neben den traditionellen wie Lesen, Schreiben, Rechnen), die man heute als Voraussetzungen für die persönliche Entwicklung wie auch für die Arbeitswelt erkennen kann. Zusammen bilden sie das, was in der englischen Sprache »life skills« (eigentlich: Geschick-

lichkeiten für das Leben) genannt wird. Das Aneignen von »life skills« ist ein Teil dessen, was man als »lebenslanges Lernen« bezeichnet. Steiner formulierte diese pädagogische Aufgabe in einem Vortrag dahingehend, »dass man lernen lerne – lernen lerne so, dass man, wenn man noch so alt wird, bis zu seinem Todesjahr ein Schüler des Lebens bleiben kann.«¹

Lebenslanges Lernen wird heute als »wirtschaftliche sowie biographische Notwendigkeit« angesehen, »angesichts einer sich beschleunigenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Dynamik, die verbunden ist mit dem Verlust feststehender Selbstverständlichkeiten, Routinen, klarer und dauerhafter Gegebenheiten.«²

Ein solches Lernen kann aufgegliedert werden in

- die innere Haltung, mit der Probleme, Konflikte und Hindernisse im Leben als Lernchancen verstanden werden;
- die Bereitschaft und Fähigkeit, flexibel und anpassungsfähig zu sein;
- die Fähigkeit, kreative Problemlösungen zu suchen;
- die Fähigkeit, sich anderen Menschen, Phänomenen und neuen Situationen gegenüber aufgeschlossen und unbefangen zu verhalten;
- die Fähigkeit, mit Informationen der verschiedenen Medien sinnvoll umzugehen;
- die Fähigkeit, mit anderen Menschen kooperativ zusammenzuarbeiten (und andere soziale Kompetenzen wie z. B. Empathie);
- die Fähigkeit, sich selbst und die eigene Arbeit reflektierend und evaluierend aufzuarbeiten;
- die Fähigkeit, Ideen zu begreifen und zu kommunizieren.

Alle diese Fähigkeiten werden über Jahre in vielen Lernsituationen individuell ausgebildet. Sie werden praktisch quer durch den Lehrplan in fachübergreifender Weise gefördert. Wenn sie so wichtig sind, wie kann man dann sicher sein, dass der Schüler sie tatsächlich erworben hat? Wir können dies nicht durch irgendwelche schulüblichen Testverfahren feststellen. Wir können aber eine Reihe fruchtbarer Fragen stellen, wie zum Beispiel:

- Welche »life skills« gehören zu unseren Lernzielen?
- Welche »life skills« werden in der Schule ausgebildet?
- Welche »life skills« könnte man, sollte man vielleicht in der Schule ausbilden?
- Welche Lerngelegenheiten bieten wir in der Schule an?
- Welche Formen der Evaluation sind auf diesem Gebiet angebracht?

1 Vortrag vom 18. Mai 1919, in: Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen, GA 192, Dornach ²1991, S. 119

2 Michael Brater: Bericht der Evaluation der Regionalen Oberstufe Jurasüdfuss (Schweiz) im Schuljahr 1998/99, Dornach 1999, S. 131 [Bezug gegen DM 25,- + Porto bei Marlise Fuhrer-Schenk, Feldeckstr. 4, CH-2502 Biel]

Bei dieser letzten Frage ist von vornherein klar, dass quantitative Evaluierungsmethoden unpassend sind; das heißt aber nicht, dass es unmöglich ist zu evaluieren. Es ist durchaus möglich, solche Lernprozesse durch Beobachtung zu begleiten. Durch eine solche Prozessbegleitung werden die Entwicklungsschritte sichtbar. Man kann sie beschreibend charakterisieren. Bei vielen der oben aufgelisteten Fähigkeiten ist es sogar möglich, sie in Entwicklungsschritte und Prozessstufen aufzugliedern, um festzustellen, ob der Lernende die Schritte gemacht hat oder nicht. Wenn man klar unterscheidet – und das ergibt sich nur durch genaue, unbefangene Beobachtung –, was jeden Schritt charakterisiert, sind die Evaluationskriterien eindeutig zu erkennen: Der Lernende kann etwas oder er kann es nicht, also hat er ein Lernziel erreicht oder nicht erreicht. Man braucht keinen Test, um beobachten zu können, ob ein Schüler seine Vorstellungen mit denen eines anderen austauschen kann (je nach Altersstufe); oder ob eine Schülerin relevante Information aufsuchen kann (je nach Altersstufe wird das etwas anderes bedeuten); oder ob eine Schülergruppe gemeinsam ein Problem lösen bzw. eine Aufgabe bewältigen kann (auch hier natürlich altersentsprechend).

Für eine solche Lehrplanarbeit ist die Methodik der »Praxisforschung«³ aus folgenden Gründen sehr geeignet:

- Prozessbegleitung über längere Zeit kann eigentlich nur der Lehrer leisten.
- Die dazu gehörenden Beobachtungen erfolgen unauffällig und stören nicht den Unterricht.
- Der fachübergreifende Charakter vieler »life skills« erfordert kooperative Arbeitsformen der Lehrer.
- Der Lehrer kann die Qualität seiner Schüler und Unterrichtsbetrachtungen durch gezielte Beobachtungen steigern.
- Die Schüler können durch Selbstreflexion an der »Forschung« beteiligt sein.
- Die Daten (bzw. Beobachtungen), die gesammelt werden, bieten interessantes Material für pädagogische Konferenzen.
- Die Tätigkeit dieses Forschens regt zu innerer Aktivität und neuen Impulsen beim Lehrer an.

Dieser Artikel befasst sich mit möglichen Vorgehensweisen der Praxisforschung auf dem Gebiet »life skills«. Die Beispiele stammen aus der Lehrplanarbeit an der Michael Hall School in Südengland.

Vorarbeit

In der Vorbereitung auf diese Untersuchung wurde eine Übersicht über Themen, Lehrplaninhalte und Fähigkeiten, die irgendwie in Zusammenhang zu den »life skills« standen, erstellt. Eine Kollegengruppe hat durch »Brainstorming« erstens versucht, Themen zu sammeln, zweitens sie in Kategorien zu gliedern. Wohl wissend, dass diese Gruppierungen als vorläufig anzusehen waren, wurde die

³ Zum Begriff und Konzept der »Praxisforschung« vgl. den Beitrag von Thomas Stöckli in diesem Heft auf S. 45 ff.

Gliederung nicht streng genommen. Es ergaben sich zunächst neun Gruppen:

1. Selbsterziehung, ethische Fragen, persönliche Entwicklung
2. Staatsbürgerschaft, Rechtsfragen, politisches Verständnis
3. Geldfragen und Wirtschaftskunde
4. Arbeit und Beruf (Organisationsentwicklung)
5. Sozialkompetenz
6. Gesprächskultur
7. Gesundheit, Nahrung, Suchtfragen
8. Verständnis von Lernprozessen, Evaluation, Selbstbestimmung in der Arbeit und beim Lernen
9. Umgang mit Information

Selbstverständlich gibt es Überschneidungen zwischen den Kategorien. Es wird hier auch keine genaue Unterscheidung zwischen Kenntnissen und Fähigkeiten getroffen. Wir haben diese Frage offen gelassen, weil es uns möglich schien, dass sich im Laufe des Forschungsprojektes das Verhältnis von Kenntnissen zu Fähigkeiten von selbst ergeben würde.⁴

Ausgangspunkte der Forschung

Kollegen, die sich für das Thema interessierten, trafen sich an einem Donnerstagnachmittag in der Zeit von 16 bis 17.45 Uhr, freigehalten für sogenannte ad hoc Arbeitsgruppen (Interessengruppen, die nach Vereinbarung zusammenkommen, um bestimmte pädagogische Themen zu besprechen; die Pädagogische Konferenz macht sich einmal im Monat frei für solche Initiativen).

Die einzelnen Kollegen stellen dabei ihr Arbeitsgebiet und ihre Fragestellung vor. Es gibt die Möglichkeit, nachzufragen und Vorschläge zu machen, jedoch bleibt jeder Forschende autonom und darf seine eigenen Fragen formulieren. Dadurch ergibt sich eine erhöhte Motivation, die Forschung auch durchzuführen.

Die Kollegen verabreden sich zu einem Feedback-Treffen nach vier Wochen. Es wird bei der nächsten Pädagogischen Konferenz berichtet, dass ein Forschungsprojekt in die Wege geleitet wurde und welches die Zielsetzung ist.

Bei einem solchen Praxisforschungsprojekt ist es wichtig, im Voraus zu klären, mit welchem Auftrag die Arbeit gemacht werden soll. Ein solcher Aufwand hat nur Sinn, wenn er in Zusammenhang mit der gesamtschulischen Entwicklung steht. Ein solcher Zusammenhang könnte zum Beispiel ein Qualitätsverfahren sein, in dem pädagogische Erneuerung durch Lehrplanarbeit eine zentrale Rolle spielt.

Auf jeden Fall sollten alle Entscheidungsgremien der Schulführung gut informiert sein und alle Entscheidungswege schon im Voraus geklärt sein. Die Forschungsgruppe erhält ein Mandat; eine Ausführungsstrategie wird ausgear-

⁴ Eine Beschreibung dieser Themengruppen wurde in dem Research Journal »Paideia« Nr. 21, September 2000, veröffentlicht: »Skills for Life, an audit by M. Rawson«

beitet und bekannt gemacht. Dieser Schritt ist auch in dem Falle, dass die Forschungsergebnisse keine Änderungen zur Folge haben, notwendig. Auch nichts zu ändern ist eine Entscheidung.

Das Forschungstagebuch

Die bei weitem effektivste Methode der Praxisforschung ist das Sammeln von Beobachtungen in einem Tagebuch. Der Leser sei bezüglich einer detaillierten Beschreibung der Methode und Möglichkeiten des Forschungstagebuches auf Professor Herbert Altrichters Buch »Lehrer erforschen den Unterricht«⁵ verwiesen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in einem Forschungstagebuch Geschehnisse aus dem Unterricht oder aus anderen Schulsituationen bald nach deren Beobachtung dokumentiert werden. Solche Kursbücher können sehr individuell geführt werden und unterliegen, da sie rein privaten Charakter haben, keinen orthographischen oder stilistischen Regeln.

Die Technik ist einfach. Jeder tägliche Eintrag umfasst Datum, Zeit und Beschreibung der Situation (wer war anwesend/abwesend, wo fand der Unterricht/die Situation statt, ungewöhnliche Umstände usw.). Einträge enthalten gut lesbare Überschriften, nummerierte Seiten, Platz für Anmerkungen, einen Seitenindex. Alles was hinsichtlich des Forschungsthemas interessant sein könnte, wird notiert, auch Beobachtungen, Gefühle, Beschreibungen von Schülerreaktionen und -kommentaren, Art der Arbeit und Notizen über das von den Schülern Getane. Im Forschungstagebuch können auch alle Erkenntnisse, Vermutungen, vorläufige Theorien, Erklärungen dokumentiert werden, die der Forschende macht. Wichtig ist jedoch, zwischen Beobachtung und Kommentar zu unterscheiden.

Typische Fragestellungen aus der Erforschung von »life skills« waren:

- In einer Ernährungsstudie: Was die Kinder einer Klasse zu essen mitbrachten und wie sie sich während der Mahlzeiten benahmen. Daraus entstand Material über das Ergebnis einer Ernährungslehre-Epoche im Hauptunterricht. (Später wurden Schüler und Eltern zu ihren Ernährungsgewohnheiten zu Hause und außerhalb der Schule befragt.)
- In einer Epoche des Hauptunterrichts mit dem Thema Gesundheit wurden die Auswirkungen verschiedener Drogen besprochen: Wie reagierten die Schüler während des Unterrichts, was wurde im Rückblick geäußert und was schrieben sie in ihre Hefte (später wurden sie befragt und wurden Fragebögen ausgefüllt).
- In einer Studie dokumentierte der Lehrer Schülerverhalten während des EDV-Unterrichts – was sie außerhalb der vorgegebenen Übungen am Computer taten – und bat Kollegen nach dem Unterricht, den Gebrauch von EDV im Zusammenhang mit anderen Fächern zu beobachten.
- Ein Student im Praxisjahr zeichnete auf, welche Spiele bzw. Spielthemen wäh-

rend des Freispiels im Kindergarten gewählt wurden. Ähnliche Beobachtungen können auch auf dem Spielplatz der Schule in der Unter- und Mittelstufe gemacht werden.

- In einer Studie eigenständiger Arbeitsgewohnheiten in der Schule machte eine Gruppe von Lehrern in den Klassen 3 bis 9 Notizen darüber, wie lange die Schüler während des Unterrichts selbstständig arbeiteten.
- Bei gegenseitigen Unterrichtsbesuchen beobachteten Lehrer, wie engagiert einzelne Schüler in verschiedenen Phasen des Unterrichts waren. Es wurden Notizen mit Hilfe von einfachen Symbolen gemacht.
- Gezielte Beobachtungen wurden über Gesprächsverhalten von Schülern in verschiedenen Unterrichtssituationen und verschiedenen Klassen gemacht.
- In der Oberstufe sammelten Lehrer Beobachtungen über die Fähigkeit der Schüler, Notizen zu machen, ihre Arbeit zu organisieren, Fragen zu stellen und auf mündliche Aufgabenstellungen oder Fragen des Lehrers zu antworten.
- Es wurden Statistiken geführt über die Häufigkeit von Schülerfragen, Meldungen, unaufgeforderte Schülerbeiträge im Unterricht, Teilnahme von Jungen und Mädchen.
- Schüler wurden gebeten, während Arbeits- und Sozialpraktika selber Tagebücher zu führen.

Forschungstagebücher können ergänzt werden durch längere Beschreibungen, sog. Erinnerungsprotokolle oder Memos, die komplexe Situationen aus der Erinnerung aufzeichnen. Diese werden am besten sobald wie möglich nach dem Geschehen und bevor sie mit irgend jemandem diskutiert werden niedergeschrieben. Chronologische Berichte sind am einfachsten zu rekonstruieren, und es sollten Erinnerungen an so viele Dialoge wie möglich darin enthalten sein. Memos sollten auch Reaktionen, Gesichtsausdruck, Körpersprache und alles sonst, was der Forschende für relevant hält, beinhalten.

Nach einiger Zeit wird der Forschende zu Interpretationen, Vermutungen oder Erklärungen kommen. Auch diese sollten notiert und kategorisiert werden, und zwar im Blick auf spätere Überlegungen, z. B. die Überprüfung einer Interpretation, einen praktischen Vorschlag, eine Idee bezüglich verbesserter Beobachtungsmethoden. Diese Zwecke sollten an dafür vorgesehener Stelle für zukünftige Rückgriffe hervorgehoben werden.

Andere Methoden, Informationen zu sammeln

Eine naheliegende Ergänzung zum Forschungstagebuch ist der Fragebogen, die Umfrage oder die Befragung. Schüler, Eltern und Kollegen können zu ihren Wahrnehmungen und Erfahrungen befragt werden, die Antworten werden dokumentiert und zusammengefasst. Für diese Art von Forschung gibt es eindeutige Richtlinien, da verschiedene Faktoren die Antworten der Menschen beeinflussen können, ganz abgesehen von der Schwierigkeit, überhaupt Fragen zu formulieren. Hier sei dem Leser diesbezügliche Fachliteratur empfohlen.

Umfangreiches Material bieten die Arbeiten von Kindern. Texte können als Fotokopien in einem Ordner aufbewahrt, andere Arbeiten fotografiert werden.

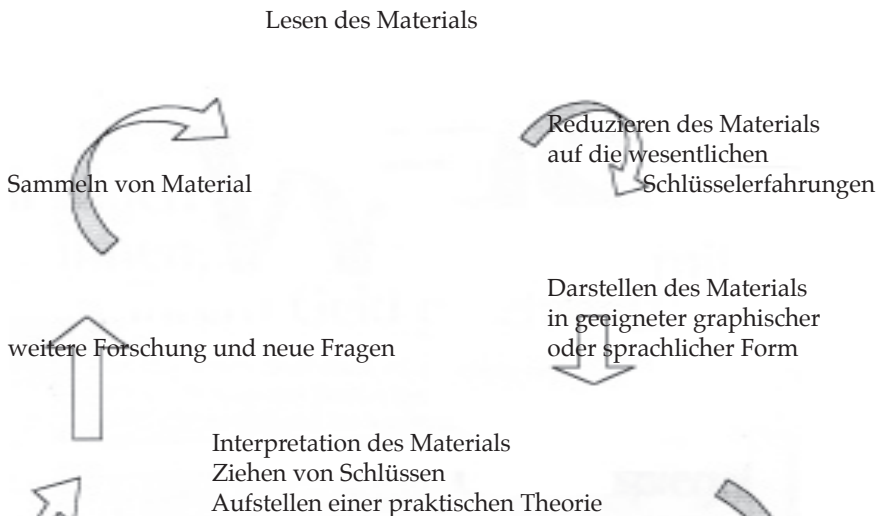
Kinderbesprechungen sind eine grundlegende, oft praktizierte Methode der Praxisforschung und brauchen hier nicht weiter behandelt zu werden.

Informationen analysieren

Dies geschieht auf verschiedenen Stufen. Die erste ist das Durchlesen der Notizen vom Vortag oder der Vorwoche (abhängig vom Umfang des Materials). Dem Forschenden werden anfängliche Ideen über die zu erforschende Frage kommen. Diese sollten als vorläufige Ergebnisse notiert werden. Die Notizen einem anderen Forschenden vorzulesen ist eine wertvolle Erfahrung, es kommt zu nützlichem Feedback über Methode und Inhalt. Forschender und Co-Forscher beginnen hervorzuheben, was sie für wichtig oder grundlegend halten. Die Beobachtungen werden in Beziehung zur ursprünglichen Frage aufgelistet. Die beiden Forschenden versuchen, so systematisch wie möglich vorzugehen.

Analyse bedeutet zunächst einmal, das Material zu sortieren und zu strukturieren. Im hier besprochenen Fall orientierte sich dieser Vorgang an der Frage nach der Ausbildung von »life skills«. Die Beobachtungen, die ursprünglich aus konkreter und individueller Fragestellung entstanden waren, wurden jetzt auf verabredete, zu beobachtende Phänomene umformuliert. Das heißt, man hat die Fragen präzisiert, um auf Aspekte des Life-skills-Themas eingehen zu können.

So entsteht ein Kreislauf zwischen Beobachtung und Reflexion. Die Hauptstufen der Analyse werden in dem folgenden Modell dargestellt.



Jede Stufe dieses Prozesses verlangt kritische Prüfung, um z.B. sicherzustellen:

- dass angemessene Beobachtungen gemacht wurden,
- dass wir wirklich das Wesentliche beibehalten haben und das Unwesentliche

- beiseite lassen,
 - dass das Material verständlich ist,
 - dass die praxisbezogene Theorie die beste ist, die zu erreichen war.
- Diese kritische Überprüfung findet unserer Erfahrung nach am besten in Dreiergruppen statt.

Praxis trifft (lebendige) Theorie

Das Forschungsteam (das können zwei Lehrer oder eine kleine Gruppe sein) beginnt mit dem Prozess der Analyse. Es erstattet Bericht an die Lehrerkonferenz, die als Koordinierungsorgan des Forschungsprojektes agiert. Auf dieser Stufe taucht die Frage des Zusammenhangs der Beobachtungen mit dem zu Grunde gelegten Verständnis der menschlichen Natur (Menschenkunde) auf. Dieser Prozess findet auf zwei verschiedenen Ebenen statt, dem individuellen und dem der Gruppe. Die ursprünglichen Fragen und die Fragen, die durch Beobachtungen und Umfragen usw. aufgeworfen wurden, werden Inhalt eines meditativen Prozesses des Einzelnen. Dies kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Der Forschende sucht in sich selbst durch innere und äußere Ruhe eine lauschende Stimmung zu erzeugen.
- Er versucht ein Bild der Situation zu erzeugen, aus der die Frage entsteht.
- Er versucht zu beobachten, was die Situation von selbst aufdeckt, ohne dass er kategorisiert oder definiert, und er beobachtet seelische Vorgänge, die in ihm entstehen.

Diese Vorgehensweise dient der Vorbereitung und Unterstützung der Gespräche innerhalb der Lehrerkonferenz über die allgemeine Natur des beschriebenen Phänomens in Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindern und besonders in Bezug auf die anthroposophische Menschenkunde. In anderen Worten: Das Forschungsthema wird zum Verständnis der Gruppe bezüglich der menschlichen Natur in Beziehung gesetzt. Die Schlüsselfragen lauten:

- Was sagen uns Beobachtungen und Forschung über das sich entwickelnde Menschenwesen?
- Wie hilft uns unser Wissen über das sich entwickelnde Menschenwesen (die Menschenkunde), die gemachten Beobachtungen zu interpretieren?

Es empfiehlt sich, den Prozess des Dialogs, in dem die Gruppe ein aktives Reflektionsorgan sein soll, von den Entscheidungsprozessen, die aus dem Forschungsprojekt entstehen, zu trennen. Jeder analytische Vorgang mag zu einem weiteren Bedarf an Beobachtungen führen. Er kann auch zu neuen Ansätzen führen, die selbst wieder zu Beobachtungen und deren Auswertung anregen. Es ist wahrscheinlich, dass erfolgreiche Forschung zu Aktionsprogrammen führt, die eine breite Durchführung, das Aufstellen eines zeitlichen Rahmens, die Information derjenigen, die informiert werden müssen, und die Konsultation aller Betroffenen verlangen. Der Informationsfluss während des Prozesses ist wichtig, um

Kraft und Unterstützung aufrecht zu erhalten. Wir betrachten diesen Vorgang als normalen Bestandteil der wöchentlichen Konferenzarbeit in der Schule und nicht als etwas Zusätzliches.

Vorläufige Ergebnisse

Es soll kurz angedeutet werden, welche Ergebnisse und Kursänderungen bisher aus dieser Forschung resultierten.

1. Im Bereich der persönlichen Entwicklung entstand bei Oberstufenschülern der 11. und 12. Klasse der Wunsch, mehr Hinweise zu den Lernvorgängen zu erhalten: »Wie lernt man?«
2. Die Feststellung eines Mangels an Rechts- und politischem Verständnis der Schüler und großes Staunen darüber (von Schülern und Lehrern), wie wenig sie doch wussten.
3. Ähnliches in Wirtschaftskunde.
4. Im Bereich Arbeit und Beruf besteht zu wenig Orientierung. Die Lehrer sind in der Regel nicht informiert. Ein Bewusstsein für Organisationstypen, Entwicklung und Prinzipien in der Arbeitswelt war gefragt.
5. Weitere Forschung ist nötig, um Kriterien für die Evaluierung von sozialen Kompetenzen und für eine Gesprächskultur zu erhalten.
6. Viel mehr praktische Erfahrungen sind im Bereich Gesundheit und Nahrung nötig. Hier bedarf es auch der Klärung durch eine Stellungnahme der Schule als Institution (school policy).
7. Weitere Forschung wurde zum Thema Verständnis von Lernprozessen angeregt.
8. Ein weiteres Konzept für das Verständnis der elektronischen Datenverarbeitung und den Umgang mit ihr wurde für den Lehrplan entwickelt und zum Teil auch schon eingeführt.

Nach zwei Jahren gab es Stundenplanänderungen, neue Epochen, eine intensivere Begleitung von Schülern, ein neues Bewusstsein für bestimmte Themen wie: Lernprozesse, die Bedeutung der Selbst-Evaluierung, des Begriffes Arbeit.
– Aber die Arbeit hat erst begonnen.

Schütz

Übersetzung: Ingrid

Zum Autor: Martyn Rawson unterrichtet in der Oberstufe der Michael Hall School in Forest Row, England, ist Mitarbeiter der Steiner Waldorf Schools Fellowship mit Verantwortungsbereich Lehrplanforschung und Qualitätsentwicklung und Dozent an der Universität in Greenwich, London.