

Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung

Ein Handbuch

Thomas Stöckli

unter Mitarbeit von

Samuel Weber, David Parker und Jonas Bahr

und mit einem Beitrag von

Torin Finser

Copyright 2012: Institut für Praxisforschung, Solothurn (CH)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
Teil 1: Theoretische Grundlagen		11
2	Praxisforschung.....	14
2.1	Was ist Praxisforschung und welche Zwecke erfüllt sie?	14
2.2	Wissenschaftshistorische Einordnung der Praxisforschung	17
2.2.1	Quantitative versus qualitative Forschung	17
2.2.2	Theoretischer Erkenntnisgewinn versus Praxisrelevanz	21
2.2.3	Analyse versus Veränderung	23
3	Praxisforschung und Waldorfpädagogik	25
3.1	Praxisforschung und Waldorfpädagogik.....	25
3.1.1	Kritik der Trennung von Theorie und Praxis	25
3.1.2	Kritik am Prinzip « Rezeptpädagogik »	26
3.1.3	Pädagogische Handlungsfähigkeit.....	31
3.1.4	Fazit.....	33
3.2	Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung	34
3.2.1	Rückblick	37
3.2.2	Eigener Erfahrungsschatz.....	40
3.2.3	Reflexion und Kontemplation.....	42
3.2.4	Meditation	42
3.2.5	Nachlernen	45
3.2.6	Erkennen	45
3.2.7	Moralische Intuition	46
3.2.8	Ideale.....	47
3.2.9	Moralische Technik und pädagogischer Instinkt.....	48
3.2.10	Aktionsideen	48
4	Praxisforschung als Instrument in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung	52
4.1	Praxisforschung in der individuellen Aus- und Weiterbildung.....	52
4.2	Praxisforschung als Instrument der kollegialen Aus- und Weiterbildung	56

5	Praxisforschung für Schüler	60
5.1	Dozierendes Lernen und dialogisches Lernen	60
5.2	Stilles Lernen	62
6	Praxisforschung als Instrument der pädagogischen Entwicklung	65
6.1	Pädagogisches Qualitäts- und Change-Management	65
6.2	Konzeptionelle Entwicklung	69
6.3	Profilbildung.....	73
7	Praxisforschung als Mittel des Dialogs mit den Erziehungswissenschaften	74
7.1	Warum braucht die Waldorfpädagogik eine wissenschaftliche Fundierung?.....	74
7.2	Mögliche Arten der wissenschaftlichen Fundierung	76
8	Übertragbarkeit auf andere Schulsysteme.....	79
8.1	Praxisforschung als Instrument der individuellen Aus- und Weiterbildung	79
8.2	Praxisforschung als Instrument der kollegialen Aus- und Weiterbildung	79
8.3	Praxisforschung für Schüler.....	80
8.4	Praxisforschung als Instrument der pädagogischen Entwicklung.....	80
Teil 2: Durchführung eines Praxisforschungsprojekts		82
9	Fragestellung finden und Ziele formulieren	85
10	Methoden auswählen	88
10.1	Beobachtung.....	88
10.2	Gespräche und Interviews	90
10.3	Umfragen mit Fragebögen	93
10.4	Literaturstudium.....	95
10.5	Multiperspektivität und Triangulation	99
11	Das Forschungsprojekt im beruflichen Umfeld verankern.....	101
11.1	Ethischer Code	101
11.2	Critical Friends suchen.....	102
12	Organisatorisches regeln	104

12.1	Zeitmanagement und Planung des Praxisforschungsvorhabens	104
12.2	Finanzielle Ressourcen	104
13	Daten sammeln und auswerten	106
13.1	Daten sammeln	106
13.2	Daten auswerten	106
14	Änderungen der Praxis werden vorgenommen	110
15	Dokumentation des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse	112
15.1	Schriftliche Ausarbeitung	112
15.2	Praktisch-künstlerische Dokumentation	114
15.3	Präsentation von Forschungsergebnisse	114
16	Pädagogische Forschung an der Waldorfschule (Torin Finser)	115
16.1	Ausgangslage heute.....	115
16.2	Ein realisierbarer Forschungsweg für tätige Lehrkräfte	115
16.3	Die Grundlagen der Aktionsforschung	116
16.3.1	Die Frage sehen, fühlen und finden	117
16.3.2	Möglichkeiten des eigenen Vorgehens	118
16.4	Der soziale und spirituelle Aspekt der Forschung.....	118
16.4.1	Beispiele für mögliche Schritte auf dem Weg zu kollegialer Forschung.....	119
16.4.2	Forschung als Weg der Selbsterkenntnis und Grundlage der geistigen Forschung	120
16.4.3	Forschung als Stärkung der eigenen Professionalität.....	122
16.4.4	Forschung als Erneuerung	122
16.5	Forschung und professionelle Entwicklung.....	122
16.5.1	Forschung und Anthroposophie	122
16.6	Kollegiale pädagogische Forschung - eine Zeitnotwendigkeit	123
17	Literaturverzeichnis	124
18	Abbildungsverzeichnis.....	130
	Anhang: Arbeitsbeispiele, Formulare und Arbeitshilfen	131

1 Einleitung

Die eigene pädagogische Praxis reflektieren und verbessern, im Kollegium das pädagogische Profil der eigenen Institution schärfen, vom Impuls Rudolf Steiners sinnvolle Antworten auf die Fragen unserer Zeit ableiten, kurz: entwickelnd-forschend tätig werden – das gehört zu den vordringlichen Aufgaben anthroposophischer Pädagogen. Angesichts dieses beruflichen Selbstverständnisses sollte die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Grundlagen in anthroposophischen Institutionen als integraler Bestandteil der tagtäglichen pädagogischen Tätigkeit gelten.

Anspruch und Realität klaffen allerdings häufig auseinander. Seit geraumer Zeit mehren sich die Klagen von Praktikern, wonach pädagogische Entwicklungsarbeit bzw. entsprechende Forschungsprojekte zu kurz kommen. Die Arbeit an Bewertungen und Zeugnissen, die Gespräche mit Erziehungsberechtigten und die alltäglichen Verwaltungsaufgaben, kurz: die institutionellen Anforderungen absorbieren viele Pädagogen von der eigentlichen pädagogischen Kernaufgabe. Die hehren Ziele der kontinuierlichen pädagogischen Weiterentwicklung bleiben trotz gelegentlicher Gewissensbisse mehrheitlich auf der Strecke.

Mit diesem Handbuch richten wir uns an diejenigen, die im Rahmen der eigenen pädagogischen Praxis eine stetige Entwicklungs- und Forschungstätigkeit (wieder) aufnehmen möchten. Wir geben Ihnen dafür Instrumente an die Hand, mit denen Sie das eigene pädagogische Wirken, aber auch die Praxen und Konzepte Ihrer Institution auf wissenschaftlicher Grundlage systematisch aufarbeiten und weiterentwickeln können.

Die Grundlagen und Methoden, die wir hier vermitteln, stammen größtenteils aus der Praxisforschung und wurden soweit aufbereitet, dass sie direkt in der pädagogischen Praxis angewendet werden können. Dieses Buch soll Ihnen also nicht nur einen Überblick für die theoretischen Grundlagen der Praxisforschung liefern, sondern vor allem auch aufzeigen, wie Sie ein Praxisforschungsprojekt an Ihrer Schule selbst schrittweise initiieren können. In diesem Sinne ist das vorliegende Handbuch ein Nachschlagewerk zur Praxisforschung und ein Leitfaden, der Sie während Ihrer Tätigkeit als Praxisforscher begleitet. Ziel ist, dass Sie mit Hilfe dieses Handbuchs das leisten können, was in den Erziehungswissenschaften schon beinahe eine Seltenheit geworden ist: methodisch fundierte und gleichzeitig inhaltlich interessante, das heißt unmittelbar *praxisrelevante Forschung* zu betreiben (vgl. Mayring 2002: 8).

Aus diesem Anliegen heraus ergibt sich die folgende Gliederung: Im Teil I machen wir Sie mit den Grundlagen der Praxisforschung vertraut und zeigen deren Anwendungsbereiche für Pädagogen auf. Im Teil II folgt eine schrittweise Beschreibung eines Praxisforschungsprozesses von der Planung des Forschungsvorhabens und Konzipierung des Forschungsdesigns bis zur Durchführung und abschließenden Evaluation des Forschungsprojektes.

Eine Publikation dieser Art bedarf einer kurzen Begründung. Immerhin sind gerade für Lehrer bzw. Schulen in den vergangenen Jahren verschiedene Qualitätsmanagement-Systeme (z.B. Wege zur Qualität, EFQM etc.) eingeführt worden. Diese versprechen zwar eine systematische Auswertung der Arbeitsqualität an pädagogischen Institutionen, doch richten sie das Hauptaugenmerk auf Schulstrukturen und Verwaltungsabläufe. Keine der bestehenden Publikationen rückt die Evaluation und Entwicklung der pädagogischen Qualität einer Institution ins Zentrum. Diese Lücke möchten wir mit dem vorliegenden Handbuch schließen.

Bei der Konzipierung dieses Handbuchs griffen wir auf verschiedene Vorarbeiten zurück. Die hier vermittelten methodologischen Grundlagen fußen auf Thomas Stöcklis umfassenden Überlegungen zum Themenkomplex, die im Rahmen eines Dissertationsvorhabens an der Technischen Universität Berlin systematisiert worden sind und nun unter dem Titel *Lebenslernen* in Buchform vorliegen (vgl. Stöckli 2011). Bei der Ausgestaltung des praktischen Teils konnten wir von Thomas Stöcklis und David Parkers langjährige Erfahrung in der anthroposophischen und nicht anthroposophischen Lehrerbildung profitieren.

Auf diesen Vorarbeiten aufbauend, entwickelten Thomas Stöckli und Samuel Weber im Rahmen des Instituts für Praxisforschung das vorliegende Handbuch. Dabei befruchteten sich die Perspektive des erfahrenen Pädagogen und Lehrerausbilders und diejenige des angehenden Mittelschullehrers gegenseitig. In intensiver Diskussion entstanden der Aufbau dieses Handbuchs sowie erste Textfragmente, die sich in einem langen Prozess des Schreibens und Revidierens zum nun vorliegenden Endprodukt verdichteten.

Wir danken Dr. Torin Finser und Dr. David Parker, deren Vorarbeit ganz wesentlich dazu beitrug, dass dieses Handbuch auf einem soliden wissenschaftlichen und praxisrelevanten Fundament steht. Jonas Bahr danken wir für die wertvolle beratend-kritische Mitarbeit an dieser Publikation. Danken möchten wir auch Ursula Piffaretti, die uns mit einer zweckgebundenen Spende für die Erstellung dieser Publikation unterstützt hat.

Zwei Bemerkungen noch zu den gewählten Sprachregelungen: Zwecks besserer Lesbarkeit verwenden wir in diesem Handbuch durchgehend die männliche Schreibweise. Trotzdem gilt: Erfolgt kein expliziter Hinweis, sind mit dieser Schreibweise Frauen und Männer gleichermaßen gemeint. Außerdem verwenden wir aufgrund unseres Hintergrunds anstelle von « Praktiker » oft « Lehrer » und anstelle von « Institution » tritt oft der Begriff « Schule ». Damit möchten wir jedoch keinesfalls suggerieren, dass sich diese Publikation nur an Lehrer richtet. Im Gegenteil: Wir sind überzeugt, dass sich unsere Anregungen auch auf andere pädagogische Berufsfelder übertragen lassen.

In diesem Sinne hoffen wir, dass die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis überall dort Verbreitung findet, wo sich Pädagogen auf die innovativen Ideen Rudolf Steiners berufen. Denn nur durch eine breit abgestützte « Forschungskultur » an der Basis können anthroposophische Institutionen die Herausforderungen unserer Zeit meistern.

Thomas Stöckli und Samuel Weber

Teil 1

Theoretische Grundlagen

Teil 1: Theoretische Grundlagen

Im ersten Teil dieses Handbuchs führen wir Sie in die theoretischen Grundlagen der Praxisforschung ein. Nach einem allgemeinen Überblick über die Ursprünge und Ziele der Praxisforschung zeigen wir auf, inwiefern sich diese Ansätze mit transzendent-spirituellen Elementen aus der Anthroposophie verbinden lassen.

Auf diesen Teil folgt ein Überblick über die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten des vorgestellten Forschungsansatzes. Dies geschieht immer unter besonderer Berücksichtigung der anthroposophischen Pädagogik. Hierbei sind aus unserer Sicht insbesondere die folgenden vier Aspekte anzuführen:

1. Die Praxisforschung ist ein Hilfsmittel für das, was Rudolf Steiner als die dringliche Aufgabe jedes Pädagogen sah: die « Selbsterziehung », die selbstständige Aus- und Weiterbildung (vgl. u.a. Steiner 1986a: 241). Gleichzeitig dient Praxisforschung aber auch als Instrument der gemeinsamen Weiterbildung mit Kollegen. Wir gehen hier insbesondere auf die wöchentlichen pädagogischen Konferenzen ein (vgl. Kapitel 4).
2. Die Praxisforschung entspricht als Form des eigenständigen Wissenserwerbs einer Art des Lernens, zu der Pädagogen Kinder und Jugendliche vermehrt anregen sollten (vgl. Kapitel 5).
3. Die Praxisforschung eignet sich als Change-Management-System: Damit können pädagogischen Entwicklungen systematisch umgesetzt werden, unabhängig davon, ob es sich um konzeptionelle Entwicklungen, Profilbildungen oder Konfliktmanagement handelt (vgl. Kapitel 6).
4. Mit Hilfe der Praxisforschung als wissenschaftlich anerkannte Methode lässt sich eine Brücke schlagen zwischen der anthroposophischen Pädagogik und den Erziehungswissenschaften. Dies ist vor allem im Hinblick auf eine öffentliche Anerkennung der Waldorfschulen von existentieller Bedeutung (vgl. Kapitel 7).

Mit diesem Fokus wollen wir beim Leser jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass wir uns nur an « Eingeweihte » der anthroposophischen Pädagogik richten. Im Gegenteil: Wir sind überzeugt, dass die Praxisforschung auch Pädagogen außerhalb der Waldorfschulbewegung zugänglich gemacht werden sollte. Aus diesem Grund endet dieser Teil des Handbuchs mit einem Kapitel, in dem wir aufzeigen, wie Sie die hier

vorgestellten Anwendungsbereiche auf pädagogische Einrichtungen übertragen können, die nicht auf der Grundlage der anthroposophischen Pädagogik arbeiten. Denn Praxisforschung kann und soll auch dort als wirkungsvolles Instrument bei der pädagogischen Entwicklung eingesetzt werden.

Dieser Teil beinhaltet immer wieder Textboxen, die unterschiedliche Funktionen haben:

- **KRITIKPUNKTE:** In den « Kritikpunkte-Boxen » gehen wir auf kritische Argumente zum jeweiligen Thema ein, mit denen wir in zahlreichen Begegnungen mit Pädagogen in den vergangenen Jahren immer wieder konfrontiert wurden.
- **ZUSAMMENFASSUNG:** In den « Zusammenfassungs-Boxen » rekapitulieren wir in regelmäßigen Abständen die wesentlichen Punkte der vorangegangenen Abschnitte. Die Zusammenfassungen sollen die Inhalte nochmals auf den Punkt bringen und gleichzeitig als Merkhilfen dienen.

Auf eine Einschränkung möchten wir an dieser Stelle noch ausdrücklich hinweisen: Die folgenden Kapitel stellen keine vollumfängliche wissenschaftstheoretische Abhandlung über die Praxisforschung dar. Sie liefern ausschließlich das theoretische Hintergrundwissen, das Ihnen erlaubt, die Konzipierung eines Praxisforschungsprojekts ins Auge zu fassen und im Rahmen Ihres Forschungsvorhabens darauf Bezug zu nehmen. Für eine umfassende Beschäftigung mit der Praxisforschung ist eine Auseinandersetzung mit theoretischer Literatur, die über die Inhalte dieses Handbuchs hinausreicht, unverzichtbar. Hierfür empfehlen wir das Studium folgender Werke:

Altrichter, Herbert und Peter Posch (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Carr, Wilfred und Stephen Kemmis (1986): Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research, London: Falmer Press.

Elliot, John (1991): Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching, Buckingham: Open University Press.

Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt.

- Lomax, Pamela (2007): Action Research, in: Ann Briggs und Marianne Coleman (Hrsg.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 2. Aufl., London: Sage Publications, S. 156-172.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Moser, Heinz (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*, 4., überarbeitete Aufl., Freiburg: Lambertus Verlag.
- Stöckli, Thomas (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

2 Praxisforschung

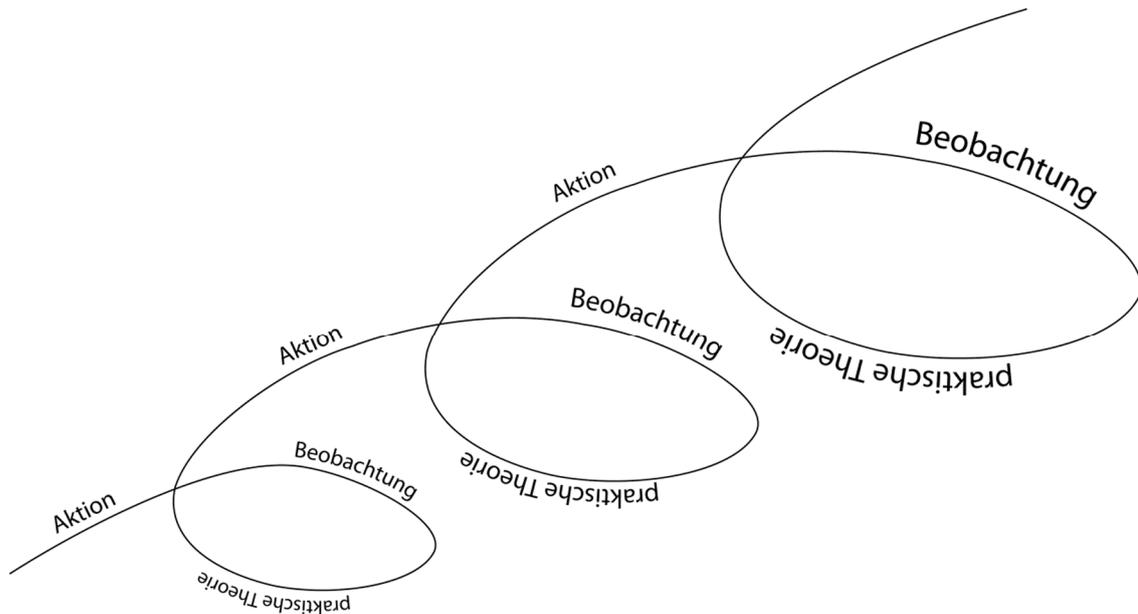
In einem ersten Schritt möchten wir in diesem Kapitel erläutern, was Praxisforschung ist. Danach zeigen wir überblicksartig auf, weshalb diese Forschungsart in den 1960er Jahren als Antwort auf verschiedene Kritikpunkte an den bisherigen humanwissenschaftlichen Methoden aufgekommen ist.

2.1 Was ist Praxisforschung und welche Zwecke erfüllt sie?

Auf den Punkt gebracht ist Praxisforschung gemäß John Elliott (1991: 69) « die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer sozialen Situation » durch einen beteiligten Praktiker, der « die Qualität [seines] Handelns in ebendieser Situation zu verbessern » beabsichtigt. Zwei weitere Vertreter des Ansatzes, Wilfred Carr und Stephen Kemmis (1986: 162), definieren Praxisforschung als eine « Form der forschenden Selbstreflexion », die Teilnehmer einer sozialen Situation vornehmen, mit dem Ziel, die erforschte Situation für alle Beteiligten zu verbessern.

Was das in der praktischen Umsetzung bedeutet, erläutern Herbert Altrichter und Peter Posch (2007: 15 f.): « Auf die eigene Praxis zurückblickend » formuliert der forschende Praktiker vorerst « eine Erklärung der abgelaufenen Situation »; er entwirft eine « praktische Theorie ». Danach leitet er von dieser Theorie « Ideen für die nachfolgenden Handlungen » ab, die er schließlich in die Praxis umsetzt. Zuletzt werden die erfolgten Neuerungen wieder mit dem gleichen Verfahren auf ihre Praxistauglichkeit überprüft und gegebenenfalls wieder verändert, so dass ein Forschungs- und Entwicklungszyklus entsteht.

Abbildung 1: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen



Quelle: Altrichter und Posch (2007: 17).

Zusammenfassung: Was ist Praxisforschung?

Praxisforschung bedeutet: Der forschende Praktiker erfasst und reflektiert eine Situation aus seiner Praxis. Dabei analysiert er nicht nur systematisch das Bedürfnis nach Veränderungen, sondern entwickelt konkrete Verbesserungen, die in der Praxis umgesetzt und systematisch evaluiert werden.

Anhand dieser Zusammenfassung lassen sich zwei Merkmale der Praxisforschung hervorheben, durch die sich diese Forschungsart von anderen humanwissenschaftlichen Ansätzen unterscheidet:

- **Vorgehen:** In der Praxisforschung gilt der Praktiker nicht mehr als ein im Berufsfeld Tätiger, der die theoretischen Forschungsergebnisse Dritter in der Praxis umzusetzen versucht. Vielmehr möchte die Praxisforschung, so Altrichter und Posch (2007: 13), in der Praxis Tätige dazu ermutigen, « Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen ». *Der Praktiker wird somit selbst zum Forscher.*
- **Forschungsziel:** Die Forschungsarbeit erweitert sich bei der Praxisforschung gemäß Altrichter und Posch (2007: 21) um eine Komponente: Von der

traditionellen Forschung beibehalten wird zwar das Streben nach « Erkenntnis », die der intensiven Auseinandersetzung mit einer sozialen Situation entspringt. Hinzu kommt jedoch als zweite Komponente die « Entwicklung ». Gemeint sind damit die Kurskorrekturen oder gar Innovationen, die der forschende Praktiker aufgrund seiner Erkenntnisse vornimmt mit dem Ziel, die erforschte soziale Situation für die Beteiligten zu verbessern.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass viele Verfasser theoretischer Schriften über die Praxisforschung mitunter synonym den Begriff « Aktionsforschung » verwenden. Die Aktionsforschung ist dabei jedoch nur ein Teil der Praxisforschung: nämlich das, was hier als « Entwicklung » bezeichnet wird, also die bewusst gesteuerte Handlung hin zu einer Veränderung der eigenen Praxis, die der Forscher nach eindringlicher Beschäftigung mit dem Status quo unternimmt (vgl. Stöckli 2011: 51).

Diese Neuerungen in Vorgehen und Forschungsziel ergeben sich aus dem Anspruch der Praxisforschung: Als individualisierter, am einzelnen Menschen orientierter Forschungsansatz (vgl. Stöckli 2011: 38) ist das oberste Gebot stets, die untersuchten sozialen Situationen für alle Beteiligten humaner zu gestalten. Forschungsleitend ist stets die Absicht, sowohl dem Forscher als auch den aktiv und passiv in das Forschungsprojekt involvierten Personen (wie z.B. Schüler, Kollegen, Eltern) eine umfassende Weiterentwicklung zu ermöglichen. Praxisforschung ist, ihren Zielen nach, immer emanzipatorisch.

Zusammenfassung: Ziele der Praxisforschung

Pädagogische Situationen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller involvierten Personen verbessern – so lässt sich die Zielsetzung der pädagogisch orientierten Praxisforschung auf den Punkt bringen. Denn Praxisforschung verwandelt den Praktiker vom bloßen Anwender in einen reflektierenden Forscher, der ihn Belastendes aus eigener Kraft, das heißt mit eigens generiertem Wissen verändern kann (vgl. Breuer 2009: 199-200). Darüber hinaus sieht sie in den Beforschten nicht nur « Untersuchungsobjekte », sondern *Individuen, deren Lebensqualität er verbessern kann und soll.*

2.2 Wissenschaftshistorische Einordnung der Praxisforschung

Weil die Praxisforschung die positive Entwicklung des Forschers und der Beforschten in den Mittelpunkt stellt, lässt sich diese Forschungsrichtung als « humanistisch » bezeichnen.¹ Damit ist ein Forschungsansatz gemeint, der Forscher und Beforschte als sich selbstverwirklichende Individuen wahrnimmt und der sich einer steten Verbesserung des menschlichen Miteinanders verpflichtet fühlt (vgl. Breuer 2009: 16-29).

Dieser humanistische Ansatz bildete sich in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Zuge der sozialen und kulturellen Umwälzungen der späten 1960er-Jahre heraus. Er baute auf einer fundierten Kritik des tradierten Wissenschaftsverständnisses in den Sozialwissenschaften auf, das stark naturwissenschaftlich geprägt war. Die Praxisforschung versteht sich als eine konkrete Antwort auf diese Kritik. Sie greift wesentliche Probleme, die dem naturwissenschaftlichen Forschungsverständnis innewohnen, auf und versucht, sie zu überwinden.

Im Folgenden gehen wir auf drei wesentliche Kritikpunkte ein und zeigen anschließend auf, wie die Praxisforschung dem Bemängelten eine Alternative entgegenstellt.

2.2.1 Quantitative versus qualitative Forschung

Vor den 1960er-Jahren fußten die Humanwissenschaften weitgehend auf einem naturwissenschaftlich geprägten Wissenschaftsverständnis: Beobachtungen von konkreten sozialen Situationen wurden abstrahiert. Konkret hieß das zumeist: Wissenschaftler sammelten (z.B. durch Gespräche mit betroffenen Menschen) Empirie. Den gesammelten Aussagen ordneten sie dann gemäß zuvor festgelegter Kriterien einem Zahlenwert zu; sie quantifizierten die Aussagen. Daher wird dieser Ansatz als quantitative Forschung bezeichnet. Mit der quantitativen Forschung verfolgten Sozialwissenschaftler das Ziel, Vergleiche mit Datensätzen aus anderen Forschungsprojekten zu ermöglichen. Daraus erhofften sie sich eine bessere Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation durch Dritte.

Dieser Versuch, Daten mit Hilfe von Quantifizierungen zu abstrahieren, ist in die Kritik

¹ Durch diese Bezeichnung wird bewusst die Nähe zur humanistischen Psychologie gesucht, deren Kernanliegen unserer Ansicht nach für die pädagogische Forschung wegweisend sind (vgl. Stöckli 2011: 54).

geraten. Die Kritik bezieht sich dabei einerseits auf die für die Abstrahierung notwendigen Methoden. Philipp Mayring (2002: 9-10) etwa schreibt, dass die oft verwendeten « Skalen, Tests, Fragebögen, standardisierte Instrumente » die Versuchspersonen « auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien [reduzieren] » würden. Dies scheint uns allerdings das geringere Problem zu sein: Die kritisierten Instrumente zur Datensammlung sind unserer Ansicht nach durchaus nützlich, sofern der Forschende sie mit individuelleren Formen der Befragung, namentlich Gesprächen, ergänzt (siehe Kapitel 10).

Wesentlich problematischer erscheint uns das Streben nach Vergleichbarkeit an sich. Denn der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften ist das (zwischen) menschliche Verhalten und dieses ist « in großem Maße situativ gebunden, historisch geprägt, mit subjektiven Bedeutungen behaftet » (Mayring 2002: 23). Durch das Streben nach Vergleichbarkeit wird der Mensch in Schemata gepresst, die seinem Wesen nicht gerecht werden können. Der einzelne Mensch wird nicht mehr als Subjekt wahrgenommen und erfasst. Vergleichbarkeit kann daher nicht das vorrangige Ziel eines Forschungsvorhabens sein, das den Menschen als handlungsfähiges Individuum zu erfassen versucht. Aus humanwissenschaftlichen Untersuchungen muss vielmehr die Einmaligkeit der untersuchten Menschen und Situationen erfahrbar werden.

Praxisforschung will demnach nicht mit abstrahierten Ergebnissen überzeugen, sondern besticht durch das, was Mayring (2002: 24) « Einzelfallbezogenheit » nennt. Praxisforschungsprojekte über Menschen und zwischenmenschliche Interaktionen, die *immer einmalig* sind, müssen letztlich immer Einzelfallstudien sein. Anstatt Situationen zu abstrahieren und quantifizieren, fragt die Praxisforschung nach der Qualität, der Einzigartigkeit der untersuchten Menschen und Situationen. Dadurch ergibt sich für den Forscher die Möglichkeit, die « beforschten » Menschen nicht als Objekte, sondern *a/s Partner* wahrzunehmen. Das wirkt sich bis in die Terminologie hinein aus: Anstatt von « Versuchspersonen » spricht man gemäß Franz Breuer (2009: 19) von « Untersuchungspartnern » und « Gesprächspartnern ». Aufgrund dieses Interesses für den Einzelfall ist die Praxisforschung, im Unterschied zur reduktionistisch-abstrahierenden Forschung, eine Art der *qualitativen Forschung*.²

² Das bedeutet keineswegs, dass die Forschungsergebnisse nur für Menschen relevant sind, die mit den untersuchten Verhältnissen und Personen vertraut sind. Auch Einzelfallstudien können außenstehende Kollegen wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis liefern.

Kritikpunkt: Qualitative Forschung verneint den Wert quantitativer Daten.

Zwar ist zutreffend, dass vor allem in den Pionierzeiten in Sachen Methodenwahl eine Entweder-oder-Mentalität vorherrschte. Allerdings hat sich inzwischen unter qualitativ arbeitenden Forschern die Einsicht durchgesetzt, dass quantitative und qualitative Verfahren nicht konkurrieren, sondern sich gegenseitig ergänzen (vgl. Friebertshäuser und Prengel 1997: 14). Gerade weil sie im Detail nachgeprüft werden können, schaffen sie teilweise größere Transparenz als qualitative Verfahren. Qualitative Verfahren eignen sich hingegen besser für die Analyse und Interpretation der gesammelten Empirie.

Wichtig ist, dass die Einseitigkeiten des jeweiligen Verfahrens durchschaut werden: Quantitative Daten sind wertvoll, weil sie Beobachtungen und Analysen vereinfachen können. Diese Vereinfachung ist, so Mayring (2002: 22), jedoch immer auch eine « Verzerrung » einer komplexen Realität. Diese « Unschärfen » können durch qualitative Methoden überwunden werden (vgl. Mayring 2002: 37), weil sie diese mittels Analysen und Kontextualisierungen verständlich machen.

Kritikpunkt: Durch den Verzicht auf Quantifizierung verwirkt die Praxisforschung den eigenen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit.

Wir räumen durchaus ein, dass quantitative Verfahren unter Umständen (vor allem in der Erhebung von Daten) unter Umständen qualitativen Herangehensweisen überlegen sind, weil sie eine einfachere intersubjektive Überprüfung ermöglichen.

Allerdings geht es viel grundsätzlicher um die Frage, wie die Daten ausgewählt werden. Oft wird verkannt, dass auch das vermeintlich objektive Quantifizieren auf einer ideologischen Vorleistung basiert: Auch Empirie, die später zu Vergleichszwecken in Zahlen übersetzt wird, muss von Forschern gesammelt werden, die sowohl fachliches Vorwissen als auch Werthaltungen mitbringen. Schaub und Zenke (2002: 448-449) weisen darauf hin, dass nichts objektiv gegeben ist und dass die vermeintliche Realität immer durch den Menschen erschaffen wird. So fußt auch jede Datensammlung auf den Kriterien, die der Forscher – oft unbewusst – vorher festgelegt hat. Zentral ist hier die Einsicht, dass Untersuchungsgegenstände « immer auch durch Interpretation erschlossen werden [müssen] » und dass diese Interpretation wesentlich vom Vorverständnis und den Haltungen des Forschers beeinflusst wird (Mayring 2002: 22, 29).

Diesem Dilemma können sowohl qualitative als auch quantitative Forscher entkommen, indem sie vor Beginn des Forschungsvorhabens ihre eigenen Werthaltungen und deren möglichen Einfluss auf das Forschungsprojekt reflektieren und offen legen. Gegenwärtig scheinen qualitativ orientierte Forscher ein ausgeprägtes Bewusstsein für diese Problematik zu haben. Es wäre allerdings auch für quantitativ arbeitende Forscher ein Gebot der Redlichkeit, wenn sie auch in diesem Bereich des Forschungsdesigns volle Transparenz walten ließen.

Falls allgemeingültige Aussagen getroffen werden, muss in der Praxisforschung jedes Mal « argumentiert werden, warum die Verallgemeinerung zulässig ist » (Mayring 2002: 35). Oberstes Gütekriterium ist bei der Praxisforschung die Frage, ob die Forschungsergebnisse « brauchbar » sind, ob « eine auf den Einzelfall zugeschnittene Theorie » (Schön in Altrichter et al. 1993: 203) entstanden ist. Das heißt letztlich, ob konkrete, umsetzbare Lösungen für aktuell anstehende Probleme entwickelt werden können.

Aus diesem Fokus auf den Einzelfall folgt übrigens nicht, dass die gewonnen Erkenntnisse für Kollegen in vergleichbaren Situationen irrelevant sind. Im Gegenteil:

Die Untersuchungen und Lösungen von Kollegen sind eine wichtige Inspirationsquelle für andere Pädagogen, weshalb sowohl das Forschungsprojekt als auch die Ergebnisse in einer angemessenen Art und Weise dokumentiert werden sollten (vgl. dazu den Beitrag von Finser, Abschnitt 16.4).

Zusammenfassung: Quantitative versus qualitative Forschung

Zwischenmenschliche Begegnungen, und somit der Untersuchungsgegenstand aller pädagogischen Forschungen, sind immer einmalig. Deshalb sollen Erkenntnisse nur in begründeten Fällen zwecks Vergleichbarkeit abstrahiert werden. Vielmehr soll aus einer Forschungsarbeit die Einmaligkeit einer Situation erfahrbar werden.

2.2.2 Theoretischer Erkenntnisgewinn versus Praxisrelevanz

Für das naturwissenschaftliche Paradigma ebenfalls charakteristisch ist die strikte Trennung zwischen Forschenssubjekt und Forschungsobjekt. Neues Wissen kann demnach nur generiert werden, wenn ein außenstehender Forscher eine Hypothese formuliert, diese anschließend am Untersuchungsgegenstand überprüft und verifiziert (bestätigt) bzw. falsifiziert (verwirft). Dass direkt Betroffene selbst forschend tätig sind, ist ausgeschlossen. Dies würde eine Störung des Forschungsobjekts bzw. des Forschungsprozesses bedeuten.

Auf die Erziehungswissenschaften übertragen impliziert das eine strikte Trennung zwischen Theoretikern und Praktikern. Wissen zur pädagogischen Handhabung kann diesem Verständnis nach nur ein nicht an der Praxis beteiligter, oft mit einem gut ausgebauten Forschungsapparat bestückter Theoretiker entwickeln. Denn nur sie verfügen über die aus Gründen der Wissenschaftlichkeit nötige Distanz zum Untersuchungsgegenstand. Praktikern, also aktiv tätigen Pädagogen, denen diese « Objektivität » abgeht, fällt demnach lediglich die Aufgabe zu, von anderen generiertes Wissen in der Praxis anzuwenden. Dieses stellt sich aber wegen seiner Genese oft als realitätsfern heraus.

Kritikpunkt: Wenn Praktiker ihre eigene Praxis erforschen und die « Versuchspersonen » kennen, verwischt sich die Trennlinie zwischen Forscher und Untersuchungsgegenstand. Das ist unwissenschaftlich.

Zutreffend ist, dass Praxisforschung die starren Grenzen zwischen Forschenssubjekt und Forschungsobjekt aufhebt. « [S]tatt sie als Störfaktor so weit als möglich ausschließen zu wollen », werden die Überschneidungen zwischen Forscher und Forschungsfeld « zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis », schreibt Uwe Flick (2005: 19). Denn die Nähe des Forschenden zum Forschungsfeld ermöglicht nicht nur praxisrelevante Lösungen, sondern ist für den Forschenden stets auch Möglichkeit zur eigenen Weiterbildung.

Dadurch wird nicht zuletzt die Trennung zwischen Theoretikern und Praktikern aufgehoben, die nicht mehr zeitgemäß ist. Die nicht hinterfragende Umsetzung von fremdem Fachwissen durch praktisch tätige Lehrer ist heute nicht mehr angebracht; Lehrkräfte müssen sich als Forschende verstehen, die ihr eigenes Wissen erarbeiten, damit Änderungen möglich sind (vgl. Stöckli 2011: 14).

Auch die Tatsache, dass Forscher und Beforschte sich auch außerhalb des Forschungskontexts kennen, ist eher ein Vorteil als ein Nachteil. « *Forschung ist wesentlich Interaktion* », schreibt Franz Breuer (2009: 140). Das heißt, ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zwischen Forscher und Beforschten ist für das Gelingen eines Forschungsprojekts von wesentlicher Bedeutung.

Der Praxisforschung liegt der Versuch zugrunde, die Trennung zwischen Forscher und Forschungsobjekt aufzuheben, indem Praktiker selbst zu Forschern werden und die eigene Praxis unter Einbezug theoretischer Aspekte weiterentwickeln. Der Forschungsprozess ist als *eine umfassende Form der partizipativen (teilnehmenden) Beobachtung* anzusehen, bei der der Praktiker sein eigenes Betätigungsfeld untersucht und dabei zum Forscher wird (vgl. dazu Abschnitt 10.1). « Dadurch, dass ein Praktiker reflektiert, wird er ein im Praxiskontext verwurzelter Forscher » (Schön in Altrichter et al. 1993: 203).

Durch ihren direkten Bezug zum Feld können sich Praktiker näher am Forschungsgegenstand bewegen als außenstehende Theoretiker.³ Insofern bedeutet

³ Durch diese Nähe fällt es jedoch unter Umständen schwerer, die kritische Distanz zum Forschungsgegenstand zu wahren. Wir gehen im Abschnitt 11.2 näher auf diese Schwierigkeit ein.

Praxisforschung die « Auflösung der Kluft zwischen Theorie und Praxis, die Lehrer immer wieder wahrnehmen » (Elliott 1991: 53). Weil diese Forschungsart von realen Problemen in der Praxis geleitet wird, entsteht Wissen, das Praktiker als wertvoll erachten. Es entstehen Forschungsergebnisse, die nicht nur theoretisch stimmig sind, sondern durch hohe Praxisrelevanz überzeugen.

Zusammenfassung: Theoretischer Erkenntnisgewinn versus Praxisrelevanz

Wissen, das in der Praxis angewendet werden soll, muss für den Praktiker Sinn ergeben. Dies wird vorrangig dann erreicht, wenn nicht ausschließlich Fremdwissen umgesetzt wird, sondern praxisrelevantes Wissen selber erarbeitet wird.

2.2.3 Analyse versus Veränderung

Vom naturwissenschaftlichen Forschungsverständnis her rührt das Bestreben, in wissenschaftlichen Arbeiten lediglich den Ist-Zustand zu beschreiben, gleichzeitig aber auf Äußerungen dazu, was sein sollte, zu verzichten (vgl. Hume 1739: 469; Weber 1988). Seit den 1960er Jahren ist dieses rein deskriptive Wissenschaftsverständnis vor allem von Vertretern der Frankfurter Schule kritisiert worden. Theodor Adorno wandte sich besonders engagiert gegen die Tendenz, den Ist-Zustand nicht mit dem Möglichen zu vergleichen, die er als « Positivismus » bezeichnete. Humanwissenschaftler, so Adornos hier sehr verkürzt wiedergegebene Forderung, müssten ihren Untersuchungsgegenstand nicht nur genau analysieren, sondern auch gesamtgesellschaftliche *Veränderungsmöglichkeiten* aufzeigen (vgl. Adorno 1978).

Die Praxisforschung erhebt das Aufzeigen und Umsetzen von Veränderungen, die sich positiv auf das Wohlbefinden der Beteiligten auswirken, zum Hauptziel jedes Forschungsprojekts. Während einem traditionellen Forschungsansatz verpflichtete Forscher angehalten sind, ihren Untersuchungsgegenstand möglichst wenig zu beeinflussen, ist dies laut Pamela Lomax (2002: 123) genau das Ziel der Praxisforschung. Denn Triebfeder für forschende Pädagogen ist, wie Stephen Kemmis (2006: 483) es ausdrückt, die « Hoffnung auf ein Bildungssystem, das Schüler, Lehrer und die Gesellschaft von irrationalen Denkmustern, ineffizienten Arbeitsprozessen, nicht zufriedenstellenden Lebensweisen [...] und ungerechten sozialen Beziehungen in Schule und Gesellschaft befreit ».

Wissenschaft erfüllt ihre gesamtgesellschaftliche Aufgabe nicht, wenn sie sich darauf beschränkt, den Status quo zu analysieren. Will sie nicht Gefahr laufen, bloß den Ist-Zustand zu rechtfertigen, muss sie mögliche Veränderungen aufzeigen. Praxisforschung tut nicht nur dies, sondern sieht die konkrete Umsetzung der angestrebten Veränderungen als Teil des Forschungsprozesses an.

Nach diesem Überblick möchten wir im nächsten Kapitel auf die Frage eingehen, inwiefern sich der hier beschriebene Erkenntnisweg mit der der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthroposophie vereinbaren lässt.

3 Praxisforschung und Waldorfpädagogik

Mit diesem Kapitel verfolgen wir zwei aufeinander aufbauende Zielsetzungen. Erstens möchten wir auf die Kompatibilität von Praxisforschung und anthroposophisch verstandener pädagogischer Forschung hinweisen. Wir stellen diesbezüglich die folgende These auf: Die im vorherigen Kapitel dargestellte Praxisforschung entspricht in Ablauf und Ziel der Vorgehensweise, die der Begründer der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner, forschenden Pädagogen als Erkenntnisinstrument empfahl.

Dieser These möchten wir zweitens eine wichtige Einschränkung beifügen: Anthroposophisch verstandene Forschung muss selbstverständlich dem spirituell-transzendenten⁴ Gesamtkontext, wie er der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, Rechnung tragen. Das heißt, anthroposophische Methoden müssen in den im vorigen Kapitel beschriebenen Forschungsablauf integriert werden, so dass eine anthroposophisch erweiterte Praxisforschung entsteht. Wir stellen dazu ein entsprechendes Modell vor.

3.1 Praxisforschung und Waldorfpädagogik

3.1.1 Kritik der Trennung von Theorie und Praxis

Als erstes möchten wir die Analogien bzw. den Deckungsgrad in Ablauf und Ziel zwischen Praxisforschung und waldorfpädagogischer Forschung aufzeigen. Wie wir im vorherigen Kapitel erläutert haben, ist eine klare Rollenteilung zwischen Theoretikern, die Wissen entwickeln, und Praktikern, die dieses anwenden, in der akademischen Forschung immer noch weit verbreitet. Allerdings stößt diese strikte Unterteilung gerade in pädagogischen Berufsfeldern zusehends an ihre Grenzen. Auf diese Art generiertes Wissen stellt sich im Praxistest oft als realitätsfern, manchmal sogar gänzlich unbrauchbar heraus. Die Praxisforschung leitet daraus ab, dass wirklich praxisrelevantes Fachwissen im Idealfall von Praktikern generiert wird, die mit den realen Schwierigkeiten im Berufsfeld konfrontiert und vertraut sind. Um als Pädagoge

⁴ Gemeint ist damit die grundsätzliche Annahme, dass das menschliche Dasein eine transzendente Dimension aufweist, zu der der Mensch mittels Spiritualität eine Beziehung herstellen kann. Außer bei Rudolf Steiner findet sich diese Haltung u.a. auch bei Viktor Frankl (1996).

handlungsfähig zu sein, darf man sich nicht auf das Anwenden von angeeignetem « Fremdwissen » beschränken, sondern muss auftretende Probleme unter Einbezug des bereits vorhandenen Wissens selbst lösen. Durch diesen Prozess wird das eigene Knowhow als Pädagoge stetig erweitert. Mit Hilfe der Praxisforschung wird der Pädagoge vom Anwender vom Wissen Dritter zum Entwickler von eigenem Wissen und Können.

Die Waldorfpädagogik fußt auf einem ähnlichen Verständnis der pädagogischen Arbeit. Sie baut, analog zur Praxisforschung, auf einer fundamentalen Kritik der starren Abgrenzungen zwischen Theoretikern und Praktikern auf. Es sei wenig sinnvoll, so Rudolf Steiner (1961: 289), « in der Menschenkenntnis von einem Unterschiede von Theorie und Praxis zu sprechen. » Dies insofern, als eine nicht in der unmittelbaren « Lebenspraxis » verankerte « Menschenerkenntnis » nur « eine Summe von Vorstellungen » bleibe, « die im Verstande schattenhaft schweben, aber nicht an den Menschen herankommen. Eine Lebenspraxis, die nicht vom Menschenerkennen durchleuchtet ist, tappt im Dunkeln. »

Zusammenfassung: Trennung von Theorie und Praxis ist in der Pädagogik wenig sinnvoll.

Gemäß dem Begründer der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner, ist eine strikte Trennung von Theorie und Praxis in der Pädagogik wenig sinnvoll. Eine menschengerechte Theorie könne nur aus der direkten Konfrontation mit der Praxis heraus entstehen.

3.1.2 Kritik am Prinzip « Rezeptpädagogik »

Rudolf Steiners pädagogische Grundlagenwerke sind vor dem Hintergrund dieser Fundamentalkritik an der Trennung zwischen Theorie und Praxis zu werten. Entgegen einer weit verbreiteten Annahme bilden sie keine geschlossene Theorie zum Wesen des Kindes und des Jugendlichen, das sich ein Pädagoge bloß aneignen muss und dann auf die Schüler « anwenden » kann. Zwar ist nicht von der Hand zu weisen, dass sich über die Jahrzehnte gewisse Praktiken eingebürgert haben, die auf einer unreflektierten Umsetzung von Rudolf Steiners vermeintlich bindenden Hinweisen beruhen. Es handelt sich bei dieser Art von Unterrichtsgestaltung aber eher um das Beschreiten von

« Trampelpfad » (vgl. Stöckli und Zimmermann: 272), das von Steiner in dieser Form nicht intendiert war.

Im Gegenteil, Rudolf Steiner forderte vom Pädagogen eine « Verinnerlichung » und eine daraus resultierende « Verlebendigung » der studierten Inhalte. Er legte Pädagogen folgendes Vorgehen nahe: An erster Stelle muss wie bei allen pädagogischen Werken ein rein rationales Aufnehmen und Verarbeiten der gelesenen Inhalte (im Sinne einer anthroposophisch erweiterten Anthropologie) stehen. Die Inhalte sind dann aber auf eine Transzendenz angelegt, die die Grenzen des kognitiven Erfassens überschreitet. Steiner veranschaulicht dies anhand des Beispiels vom Essen eines Butterbrots. Während die erste rationale Aufnahme mit dem bewussten Vorgang des Kauens vergleichbar ist, lässt sich die anschließende Verarbeitung mit dem mehrheitlich unbewussten Verdauungsprozess nach dem Kauen des Butterbrots gleichsetzen. Durch diesen « innere[n] geistig-seelische[n] Verdauungsprozess » (vgl. Steiner 1994a: 51), indem man sich die Inhalte zu eigen macht, wird man zum Erzieher, der aus seinem Innersten heraus geistesgegenwärtig handeln kann: « Wir [Lehrer, TS] werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, dass alles nur so aus uns heraussprudelt » (Steiner 1994a: 51-52). Das genaue Erinnern weicht nach dem « geistig-seelischen Verdauungsprozess » einem « schaffende[n], [...] schöpferische[n] Sich-Erinnern » (Steiner 1994a: 53) an die bearbeiteten Inhalte, das dem Pädagogen zu eigenständiger Schaffenskraft verhilft.

Kritikpunkt: Waldorflehrer können sich aus Zeitgründen nicht so intensiv mit Rudolf Steiners Schriften beschäftigen, wie dies vielleicht wünschenswert wäre.

Die Klage ist unter Waldorflehrern weit verbreitet: Im Gegensatz zu Lehrern an anderen Schulen müssten sie nicht nur ihren Unterricht vor- und nachbereiten sowie mit den Erziehungsberechtigten der anvertrauten Kinder engen Kontakt pflegen, sondern sich auch mit Rudolf Steiners Schriften zur Pädagogik und anderen damit verbundenen Sachverhalten beschäftigen, die selbstverwalteten Schulen zusammen mit Kollegen leiten, Feste zur Mittelakquisition organisieren und und und. Die Schlussfolgerung vieler liegt auf der Hand: « Das ist ja alles gar nicht zu schaffen! » (Zimmermann 1997: 17).

Es gibt viele Wege, um dieser Resignation zu entkommen. An erster Stelle steht

natürlich die Suche nach einem Ausgleich zum Engagement für die eigenen Schüler und die Schule als Organisation. Denn Lehrer, die nicht ein ausgefülltes Privatleben neben der Schule führen und anderweitige Interessen verfolgen, bleiben auf die Dauer selten gesund. Wie diese außerschulische Regeneration geplant wird, lässt sich natürlich nicht festschreiben. Wichtige Anregungen finden sich dazu aber unter anderem im Buch *Der Weg zum Wesentlichen* (2003) von Stephen Covey *et al.* Wir möchten nun auf unseren eigenen Vorschlag kurz eingehen.

Auch wenn dies paradox erscheinen mag, empfehlen wir die « geistig-seelische Verdauung » der Schriften Rudolf Steiners als Mittel gegen Alltagsroutine, Stress und latentes Burnout. Zuerst einmal: Die Auseinandersetzung nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch, wie man gemeinhin annimmt. Rudolf Steiner selbst sagte dazu in einem Vortrag vor Pädagogen: « Wenn Sie einmal dafür Force bekommen haben, dann können Sie innerlich in drei Sekunden erarbeiten, was Sie dann [...], wenn Sie es auf die Erziehung anwenden, für einen ganzen Tag versorgt » (Steiner 1994a: 52). In diesem Moment setze das übliche Zeitempfinden aus; so zum Beispiel « wenn Sie beim Aufwachen einen Gedanken haben [...], dessen Zeitinhalt zum Beispiel Wochen in Anspruch nehmen kann – er ist Ihnen aber durch den Kopf geschossen in einer Zeit, die kaum anzugeben ist » (Steiner 1994a: 52).

Wenn man sich darauf einlässt, ergeben sich gewichtige Vorteile: Indem sich Lehrer nicht einfach vom Tagesgeschehen treiben lassen, sondern sich bewusst Freiräume schaffen und diese mit Eigenaktivitäten ausfüllen, erlangen sie Kontrolle über ihr eigenes Leben. « Solche Momente entscheiden darüber, ob ich in eine Zukunft hineinschlittere oder ihr gestaltend entgegenschreite » (Zimmermann 1997: 16). Dadurch wird der Pädagoge letztlich entscheidungsfähiger. Denn dadurch erfährt der Pädagoge Einfälle und Inspirationen für die weitere Tätigkeit, kurz: er erlebt die Kraft der « geistigen Auftriebskräfte » (Zimmermann 1997: 12). Damit spart man letztlich Zeit. Plötzlich fällt dem Pädagogen zur rechten Zeit das Rechte ein. « Stellen wir [Lehrer, TS] uns vor, wieviel Zeit wir sparen, wenn wir zur rechten Zeit für ein Kind Zeit haben und wir außerdem noch die rechte Maßnahme ergreifen. Dann gilt konkret das Wort: <Geist erspart Zeit> » (Zimmermann 1997: 15).

Steiner warnte ausdrücklich davor, diesen « geistig-seelischen Verdauungsprozess » zu vernachlässigen. « Wenn wir uns [als Lehrer, TS] etwa sagen können: Ich habe [...] großartige pädagogische Prinzipien gehabt, [...] ich habe alles getan, um diese pädagogischen Prinzipien zu verwirklichen – [...] so würde man ganz gewiss schlecht unterrichtet haben » (Steiner 1994a: 18). Schlecht wäre die pädagogische Arbeit deshalb, weil die Waldorfpädagogik nicht das Ziel verfolgt, « das Kind nach einer vorherigen Idee [...] zu formen » (Schad 1991: 19). Vielmehr geht es darum, « Kinder und Jugendliche so zu erziehen, dass [...] die in jedem verborgene eigene Idee, die als das eigene Wesen mitgebracht wird, in die Erscheinung » tritt (ebd.). « Wir müssen », so Rudolf Steiner (1989: 131), « die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss ».

Dazu kann man sich als Pädagoge nicht damit begnügen, im Sinne einer « Rezeptpädagogik » einfach Fremdwissen anzuwenden, sondern muss es selbst so weiterentwickeln, dass es zu eigenem pädagogischem Wissen und Können wird. So wertvoll die Ideen und Anregungen Rudolf Steiners in der täglichen Praxis auch sind, werden sie doch erst wirksam, wenn Praktiker sie immer wieder neu aufgreifen und weiterentwickeln (vgl. Zimmermann 1997: 91). « Das Wichtigste ist, dass man im Wachstum [in der Entwicklung, TS] bleibt », äußerte Rudolf Steiner (1981: 185 f.) selbst. « Das ist es worauf es ankommt, dass man nicht vom Kleben an den Gewohnheiten einschläft, wenn man etwas tun soll, wenn man etwas bereiten soll. » Konkreter formuliert findet sich das Anliegen bei Torin Finser (vgl. den Beitrag in Kapitel 16 der vorliegenden Publikation) wieder: « Statt nur auf die Schätze der Vergangenheit zu schauen und auf die Werke der früheren Pioniere zu bauen oder sie einfach zu tradieren, müssen wir selber Initiative ergreifen und im weitesten Sinne originär schöpferisch Handelnde werden. » Erst dadurch wird Pädagogik zur kreativen und situativen Orientierung am Einzelnen und am Einzelfall.

Kritikpunkt: Lehrer sind geneigt, eventuell selbst verantwortete Missstände schön zu reden, anstatt sich ihnen zu stellen, sie zu analysieren und sie zu verbessern.

Die eigene Arbeit und sich selbst in Frage zu stellen, ist eine vordringliche Aufgabe

jedes anthroposophisch tätigen Pädagogen. Erst dann wird der Unterricht zum Lernprozess. « [U]nser Unterricht wird jedes Mal schlecht sein, wird jedes Mal seine Aufgabe nicht erfüllt haben », gibt Rudolf Steiner (1994a: 18) zu bedenken, « wenn wir [...] uns nicht am Ende des Jahres sagen: Wer hat denn da eigentlich am meisten gelernt? Das bin ich, der Lehrer! »

Die pädagogische Tätigkeit wird in erster Linie als Schulungsweg für den Pädagogen selber verstanden: « Du wächst, indem du die Kinder wachsen machst » (Steiner 1994a: 18). « Du probierst im edelsten Sinne des Wortes, du kannst eigentlich nicht sonderlich viel; aber es erwächst dir eine gewisse Kraft, indem du mit den Kindern zusammenarbeitest » (Steiner 1994a: 18). Denn nur durch die Zusammenarbeit mit den Schülern eignet sich der Pädagoge praxisrelevantes Wissen an, das seinen Wert daraus gewinnt, dass es selbst erarbeitet wurde. Was zählt, ist nicht so sehr das « fertige » Wissen, das man auch aus Büchern beziehen könnte, sondern der Prozess, der « zu diesem Wissen hinführt » (Steiner 1994a: 19). Steiner (1994a: 19) selbst sprach in diesem Zusammenhang gegenüber Lehrern von einem « merkwürdige[n] Paradoxon ». Denn: « Wenn Sie am Anfange des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, dann hätten Sie schlecht unterrichtet. Gut haben Sie dadurch unterrichtet, dass Sie es sich erst erarbeitet haben! » Und dazu gehört auch, sich einzugestehen, dass man nicht alles weiß, und genügend Selbstkritik, um in Misserfolgen Chancen für die eigene berufliche, aber insbesondere auch persönliche Entwicklung zu erkennen.

Bei der (Weiter-)Entwicklung seiner pädagogischen Handlungskompetenz beschreitet der Waldorflehrer einen Erkenntnisweg, der auf Rudolf Steiner zurückgeht. Steiner (1986a: 241) beschrieb diese « Selbsterziehung » folgendermaßen: Durch die « Handhabung des Unterrichts » und die Beschäftigung mit den « besonderen Eigentümlichkeiten – den Charakteren, den Temperamenten der Kinder » erlange der Lehrer « tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis », erfahre er « fortwährend Neues », das « Gegenstand [...] für seine eigene Erziehung [Aus- und Weiterbildung, TS] » sei. Denn: « Es kommt bei der Erziehungskunst darauf an, was man lernen soll, und was man durch das Gelernte bei der Handhabung des Unterrichtens selbst eigentlich erst erfinden soll » (Steiner 1994a: 41). Dadurch, dass

er beobachtet und neue Einsichten erhält, kann der Pädagoge lösungsorientierte Handlungsstrategien entwickeln, die er nach erfolgter Umsetzung wiederum kritisch reflektiert. « [I]m Handhaben des Unterrichtes erwacht » beim Lehrer aus der zuvor erworbenen « Menschenkenntnis heraus immer ganz individuell die pädagogische Kunst. Die muss in jedem Augenblick durch den Lehrer im Grunde genommen neu erfunden werden » (Steiner 1994a: 41).

Zusammenfassung: Die Waldorfpädagogik muss so verinnerlicht werden, dass daraus etwas Individuell-Eigenes entstehen kann.

Entsprechend Steiners Ansicht, dass wahres pädagogisches Wissen und Können nur der direkten Anschauung der Praxis entspringen kann, warnt Steiner Pädagogen davor, in seinen Schriften Rezepte zu sehen, die es nur richtig anzuwenden gilt. Um als Pädagoge handlungsfähig zu sein, müssen Lehrer Steiners Hinweise verinnerlichen, sie mit der eignen Erfahrung konfrontieren und daraus eine pädagogische Handlungskompetenz entwickeln, dank der sie situativ richtig handeln können.

3.1.3 Pädagogische Handlungsfähigkeit

Der von Rudolf Steiner beschriebene Erkenntnisweg ist letztlich ein künstlerischer Prozess, weshalb die pädagogische Tätigkeit in der Waldorfpädagogik auch als « Erziehungskunst » bezeichnet wird.⁵ Anders als die geläufige pädagogische Praxis will die Waldorfpädagogik das Kind eben nicht nach einer fixen Vorstellung formen, sondern es beobachten, in seinem Wesen wahrnehmen und ihm, auf diese Einschätzung aufbauend, zu einer individuellen ganzheitlichen Lernerfahrung bzw. Weiterentwicklung aufgrund der vorhandenen Anlagen verhelfen. Das Ziel ist klar: « *Vom Bestehenden ausgehen und es von seinem gegebenen Zustand her weiterentwickeln* » (Brater *et al.* 1989: 95).

⁵ Bei den folgenden Ausführungen beziehen wir uns auf die wegweisenden Ausführungen von einem Autorenteam rund um Michael Brater. Nach dem hier ausführlich zitierten Buch *Künstlerisch handeln* aus dem Jahr 1989 hat Brater mit *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst* (2011) mittlerweile einen Folgeband vorgelegt.

Das heißt: Im Unterschied zu anderen pädagogischen Formen ist Erkenntnis (im Sinn von « wissen, was zu tun ist ») in der Waldorfpädagogik nicht die Vorbedingung für das eigene pädagogische Handeln. Das scheint aus folgendem Grund nur folgerichtig: Selbst wenn man zum Beispiel die Eigenarten eines Kindes dank fundierter pädagogischer Kenntnisse auf seine Primärsozialisation zurückzuführen weiß, erweist sich dieses Art von Wissen in der direkten Konfrontation mit dem Kind als nutzlos. Denn in diesem Moment ist konkrete Handlungsfähigkeit gefragt; man « muss nämlich konkret hier und heute mit diesen Eigenarten umgehen und eine pädagogische Antwort darauf finden, die nicht darin bestehen kann, jene Ursachen nachträglich zu verändern » (Brater *et al.* 1989: 94). Um zu wissen, was man in einer bestimmten pädagogischen Situation tun sollte, muss man durch das eigene Handeln zu passenden Erkenntnissen gelangen. Daher gilt in der Waldorfpädagogik: Indem man handelt, erfährt man, was ein Kind braucht – sofern man gewillt und in der Lage ist, das eigene Handeln konstant zu hinterfragen und zu reflektieren.

Um aufgrund des eigenen Handelns « sorgfältig und behutsam Begriffe zu bilden », muss der Pädagoge gemäß Brater *et al.* (1989: 69) bereit sein, « streng von intensiven *Wahrnehmungen* auszugehen, *genau hinzusehen, hinzuhören, hinzutasten.* » Erst wenn diese innere Haltung eines « <lauschende[n]> Künstlers » (Brater *et al.* 1989: 69) entwickelt wird, handelt man nicht mehr unreflektiert, sondern verwandelt das eigene Handeln zur ständigen Erkenntnisquelle.

Die Haltung des lauschenden Künstlers kann bei entsprechender Tätigkeit geübt werden. Es erstaunt wenig, dass sich Waldorfpädagogen während und nach der Ausbildung oft künstlerisch betätigen. Damit wird nicht primär das Ziel verfolgt, sich in einem Kunstbereich zu profilieren. Vielmehr wird die künstlerische Betätigung als Weg gesehen, auf dem das Zusammenspiel von Erkennen und Handeln geübt werden kann, das für die Waldorfpädagogik von zentraler Bedeutung ist. Denn: « Im künstlerischen Prozess müssen *Erkennen und Handeln*, Analyse und Praxis unmittelbar miteinander verbunden sein und <bruchlos> ineinandergreifen » (Brater *et al.* 1989: 68). Vor allem steht am Ende der künstlerischen wie der pädagogischen Arbeit im anthroposophischen Sinne nicht so sehr ein Wissen, sondern vielmehr die Fertigkeit, Wissen und dessen praktische Umsetzung zu vereinen.

Der Erwerb bzw. das Üben dieses künstlerischen Blicks ist von entscheidender praktischer Bedeutung. Dieses künstlerische Erkennen « sucht nicht nach den <hinter> dem Objekt liegenden Ursachen, sondern nach den ganzheitlichen

Wirkungszusammenhängen des *offen vor ihm liegenden* Wahrnehmungsobjekts » (Brater *et al.* 1989: 70). Auf das Handlungsfeld der Pädagogik übertragen bedeutet das: Indem ein Pädagoge ein Kind genau beobachtet, rückt er davon ab, es nach eigenen Vorstellungen zu formen. Vielmehr beginnt er, « *mit der Qualität der einzelnen Erscheinung zugleich deren nächste mögliche Verwandlungsstufe* » zu erkennen. Dementsprechend « [werden] die Handlungserfordernisse [...] unmittelbar erkennbar » (Brater *et al.* 1989: 70). Es muss nicht auf Buchwissen zurückgegriffen werden; man wird als Pädagoge in jeder Situation unmittelbar handlungsfähig.

Die Fähigkeit, « Alltagssituation im Sinne des künstlerischen Handlungsparadigmas [zu] bewältigen », bezeichnen Brater *et al.* (1989: 103) als « künstlerisches Handeln ». Dahinter verbirgt sich letztlich eine Denkweise, bei der « prozessual, nicht statisch, entscheidungs-, nicht planorientiert, dialogisch, nicht instrumentell » gedacht und gearbeitet wird (ebd.). In diesem Sinne ist das künstlerische Handeln letztlich eine Lebenseinstellung, die nicht auf die pädagogische Arbeit begrenzt bleibt, sondern auch auf andere Lebensbereiche angewandt werden kann. « Einmal auf diese Handlungsform aufmerksam geworden, findet man, dass sie in alle Lebensbereiche, die nach Gestaltung verlangen, eingeführt werden kann » (Brater *et al.* 1989: 105).

Zusammenfassung: Pädagogische Arbeit ist ein künstlerischer Prozess.

Die Weiterentwicklung von Rudolf Steiners Angaben durch den Pädagogen ist ein künstlerischer Prozess, bei dem es darum geht, mit Hilfe des vorhandenen Wissens eine spezifische pädagogische Situation zu erfassen und festzustellen, was aufgrund des bereits Vorhandenen als weiterer Entwicklungsschritt gerade ansteht.

3.1.4 Fazit

Die von Rudolf Steiner intendierte künstlerische Handlungsfähigkeit lässt sich zu der Praxisforschung in Bezug setzen. Die Begrifflichkeit sucht man in Steiners Schriften zwar vergebens: Als Bezeichnung, die erst im Zuge der « qualitativen Wende » in den späten 1960er Jahren aufkam (vgl. Mayring 2002: 9 sowie Abschnitt 2.2), konnte er sie zeitbedingt nicht kennen. Doch die Übereinstimmungen zwischen Steiners Vorgehen in der Entwicklung der Waldorfpädagogik sowie der gesamten Anthroposophie einerseits und der Praxisforschung andererseits sind bemerkenswert. Beide fußen auf einem

Verständnis des praktisch tätigen Forschers, der gerade aufgrund seiner Verwurzelung im Praxiskontext am ehesten geeignete Lösungen für anstehende Probleme findet. Beide ermutigen den Pädagogen dementsprechend dazu, gestützt auf die systematische Beobachtung von pädagogischen Situationen, mögliche Weiterentwicklungen zu identifizieren und anschließend umzusetzen. Und beide gehen davon aus, dass derart ausgebildete Pädagogen am effektivsten auf die individuellen Bedürfnisse der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen eingehen können und dass es daher notwendig ist, dass sie sich eine pädagogische Handlungsfähigkeit aneignen (zu diesem Abschnitt vgl. die Ausführungen in Kapitel 2).

Zusammenfassung: Die waldorfpädagogische Arbeit entspricht hinsichtlich Vorgehen und Zielen der Praxisforschung.

Waldorfpädagogik wird nur wirksam, wenn der einzelne Pädagoge Rudolf Steiners Ideen gedanklich immer wieder neu durchdringt und dem einzelnen Kind entsprechend umsetzt. Dieser Prozess muss selbstredend auf einer systematischen, das heißt wissenschaftlichen Basis geschehen. Rudolf Steiner hat dem Pädagogen mit der « Selbsterziehung » ein Vorgehen nahegelegt, das man in einen direkten Bezug zur Praxisforschung stellen kann.

3.2 Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung

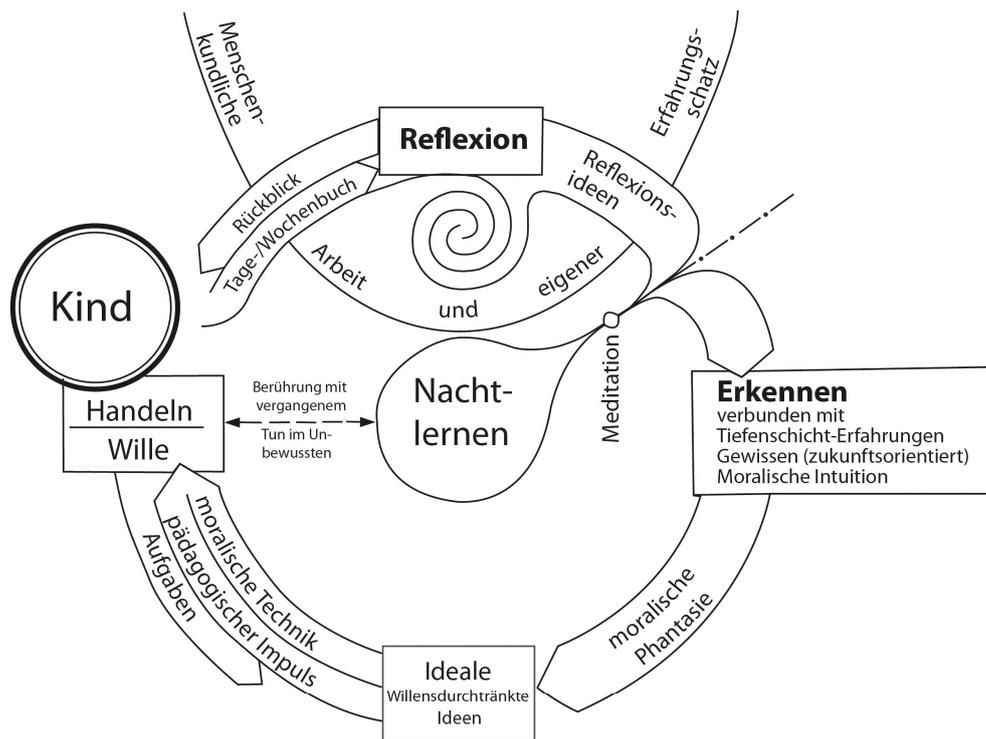
Wenn auch die Überschneidungen zwischen Waldorfpädagogik und Praxisforschung beachtlich sind, so fehlt doch die transzendente Dimension, die in einer anthroposophisch verstandenen Forschung unabdingbar ist. Wir wollen deshalb ein Forschungsmodell einführen, das wir als anthroposophisch erweiterte Praxisforschung bezeichnen. Diese Art der Praxisforschung fußt, analog zur gemeinhin bekannten anthroposophisch erweiterten Medizin, auf einer soliden, wissenschaftlich abgestützten Basis, integriert aber gleichzeitig (und unter Wahrung der wissenschaftlichen Transparenz) transzendente, das heißt spirituell ausgerichtete Elemente in den Forschungsprozess.

Ein Vorbemerkung sei erlaubt: Mit den folgenden Abschnitten richten wir uns an Pädagogen, die sich bereits mit den Grundlagen der Anthroposophie auseinandergesetzt haben. Für Außenstehende dürften diese bei einem ersten

Durchlesen eher schwer nachvollziehbar sein. Der Erkenntnisgewinn könnte für diese Leser darin bestehen, die Rolle bzw. Funktion der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik nachzuvollziehen. Anhand dieses konkreten Beispiels hoffen wir zu verdeutlichen, was wir oben bereits ausgeführt haben: Die Anthroposophie ist für Waldorfpädagogen keine Sammlung abstrakter Theorien oder gar eine geschlossene Weltanschauung, die sie einfach umzusetzen versuchen. Vielmehr versteht sich Anthroposophie als eine seelisch-geistige « Methode », mit der sich der einzelne Waldorflehrer in Freiheit und individuell die eigene pädagogische Praxis bewusst macht und dadurch einen seiner Praxis angemessenen Forschungsweg entwickelt. Anthroposophie ist, vereinfacht ausgedrückt, nicht das pädagogische Wissen an sich, sondern eine innere Anregung, mit der sich Waldorflehrer ein lebendiges Wissen für die pädagogische Praxis erschließen können.

Dabei kommen auch Bemühungen (z.B. die Meditation und das Nachtlernen) zum Tragen, die auf den ersten Blick schwer mit dem gängigen positivistischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Abschnitt 2.2.3) vereinbar sind. Allerdings entpuppt sich diese Überwindung des Positivismus in der pädagogischen Forschung geradezu als Vorteil. Indem hergebrachte Erkenntniswege verlassen werden, entsteht beim Pädagogen ein umfassenderes Verständnis des Kindes, seiner Entwicklung und Lernprozesse, vor allem aber auch eine vertiefte Selbsterkenntnis.

Abbildung 2: Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung



Quelle: Eigene Darstellung

Den ganzheitlichen pädagogischen Erkenntnisweg, den wir im Folgenden ausführlich und schrittweise erläutern werden, ist hier als Kreismodell dargestellt. Er führt von der rückblickenden Verarbeitung des eigenen Erlebens im Zusammenspiel mit dem eigenen Erfahrungsschatz zu einer vertieften Reflexion der pädagogischen Arbeit. Die Reflexion wird zur anschließenden Festigung in die Meditation und das Nachtlernen hinübergeführt, so dass erste Erkenntnisse (« Intuitionen ») entstehen, die, nunmehr zu « Idealen » verdichtet, zur Umsetzung drängen. Bevor aus den Erkenntnissen allerdings konkrete Projekte entstehen, werden sie auf ihre ethisch-moralische Richtigkeit überprüft.

Die Erkenntnis, die letztlich zu konkreten Projekt führt, entspringt dem « Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Artefakten und Symbolisierungen » (Breuer 2009: 39). Die so erlangten « theoretische[n] Konzepte » entstehen ausschließlich « [a]uf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten » (ebd.). Die entstandene Erkenntnis ist also rein gegenstands begründet,

weshalb dieser Erkenntnisweg als « Grounded Theory Methode (GTM) » zu bezeichnen ist (vgl. ebd.).

Wir wenden uns nach diesen einleitenden Bemerkungen nun dem ersten Schritt des anthroposophisch erweiterten Forschungszyklus zu: den Rückblick auf die eigene pädagogische Tätigkeit.

3.2.1 Rückblick

Wie wir dargelegt haben, wird der Rückblick auf das eigene pädagogische Handeln und Wirken in der anthroposophischen Pädagogik als Ausgangspunkt einer Erziehung verstanden, die wirklich auf das einzelne Kind bzw. eine Klasse oder Lerngemeinschaft eingeht. Rudolf Steiner hat für die zurückblickende Verarbeitung des eigenen pädagogischen Tuns mehrere Techniken eingehend beschrieben, wobei die so genannte « Rückschau-Übung » einen zentralen Stellenwert einnimmt. Der täglichen Rückschau-Übung liegt der Versuch des Pädagogen zugrunde, den vergangenen Tag allabendlich während 15-20 Minuten dem realen Verlauf entgegengesetzt Revue passieren zu lassen. Später kann der Rückblick auch auf längere Zeitabschnitte ausgeweitet werden.⁶ Lehrern empfiehlt sich beispielsweise ein Rückblick auf einen vergangenen « Klassenzug », also die acht Schuljahre, die Waldorfpädagogen normalerweise als Klassenlehrer mit einer Klasse verbringen.

Die Vorteile, die der Rückschau-Übung entspringen, sind vielfältig.⁷ Als erstes ist der Perspektivenwechsel zu nennen. Indem der Lehrer den Tagesablauf in entgegengesetzter Reihenfolge betrachtet, kann er eine Außensicht gewinnen. « Man

⁶ Als Extremfall gilt der von Rudolf Steiner postulierte nachtodliche Rückblick auf das vergangene Leben. Steiner ging davon aus, dass der Mensch als transzendentes Wesen nicht nur zwischen Geburt und Ableben lernt, sondern sich nach dem Tod durch einen Rückblick auf den vergangenen Erdengang lernend auf die nächste Inkarnation vorbereitet. Das Wissen, das der Mensch sich im Leben angeeignet habe, « geht erst nach dem Tode des Menschen in eine solche Realität hinein [...] daß es den eigenen individuellen Menschen weiterbilden kann » (Steiner 1994a: 19). Von Waldorflehrern wird nicht erwartet, dass sie sich zu Steiners Inkarnationslehre bekennen, auf die wir im Rahmen dieses Handbuchs nicht näher eingehen können. Interessierte, die Steiners Inkarnationskonzept jedoch als These prüfen möchten, verweisen wir auf die Standardwerke *Theosophie* und *Allgemeine Menschenkunde*.

⁷ Allerdings muss betont werden, dass sich diese nicht apodiktisch, sondern nur als Thesen formulieren lassen. Erst durch die entsprechende Praxis (konkret: durch einen einmonatigen Selbstversuch) kann jeder die Wirkung selbst erproben.

soll », so Rudolf Steiner zur Zielsetzung der Rückschau-Übung, « sich innerhalb seiner Erlebnisse selbst im Bilde erblicken, also sich in seinem Tagesleben wie von außen betrachten », die eigenen Handlungen so sehen, « als wenn sie fremd wären » (Steiner 2009: 20). Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die folgende Analyse, denn die eigenen Handlungen sollen dabei « mit innerer Sicherheit und Seelenruhe » und unabhängig von der eigenen « Seelenverfassung », sondern einzig « nach ihrer inneren Bedeutung und ihrem inneren Wert » reflektiert und bewertet werden (Steiner 2009: 21). Die Analyse wird von der unmittelbar persönlichen Ebene abgehoben.

Durch die Rückschau wird ersichtlich, wie viel man als Pädagoge und Mensch gelernt hat. Dies gilt insbesondere, wenn der jetzige Unterricht mit ähnlich gelagerten Erlebnissen (z.B. Deutschunterricht in der jetzigen und einer vergangenen 4. Klasse) der Vergangenheit verglichen wird. Dann erfahre der Lehrer, so Rudolf Steiner (1994a: 21), eine vertiefte pädagogische Kompetenz, « neue imponderable Kraft [...] die Sie ganz besonders veranlagten wird, mit den Kindern [...] mehr zu erreichen. » Damit ist nicht so sehr eine erhöhte Kompetenz in der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten gemeint, sondern eine vertiefte Fähigkeit, « aus den Menschen [Schülern, TS] Individualitäten [zu] machen, Individualitäten im großen » (Steiner 1994a: 22). Der Lehrer sieht sich als werdender, aber nie vollkommener Mensch. Insofern schützt der Rückblick vor der Arroganz des ewigen Besserwissers, die Waldorflehrern manchmal nachgesagt wird. Die Lehrkraft erfährt durch « dieses Gefühl des eigenen Werdens » eine « eigentümliche Art von innerster Bescheidenheit » (Steiner 1994a: 20).

Zweitens wirkt dieser zukunftsgerichtete Blick in die Vergangenheit nicht lähmend, sondern stärkt den Pädagogen für die weitere pädagogische Arbeit. Vordergründig leben viele Lehrer unter dem Eindruck, dass die Zeit ständig zerrinnt. Nervosität oder – zeitgemäßer ausgedrückt (vgl. Meyer 2010: 7-14) – Stress sind weit verbreitet. Für diese Zeitentwicklung führt Rudolf Steiner (2010: 18) in einem Vortrag zwei Gründe an: Erstens verweist er auf eine allgemeine menschliche Konstitutionsentwicklung, bei der der Ätherleib sich tendenziell vom physischen Leib löse und die Kräfte verloren gingen, die die beiden Leiblichkeiten zusammenhielten. Zweitens – und für diese Betrachtung wichtiger – weist er auf die heute verbreitete Art des Lernens hin, bei der Inhalte zwar oberflächlich aufgenommen, aber nicht zu eigen gemacht würden. Hier könne, so Steiner, die Rückschau-Übung als erster Teil eines Prozesses der Verinnerlichung wirksam werden. Man werde dabei « sehr bald merken, wenn man

insbesondere auf dem Gebiet der Erziehung auf solche Dinge Sorgfalt legt, dass dann ungeheuer günstige Resultate die Folge davon sind » (Steiner 2010: 29). Heinz Zimmermann (1997: 16) bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck: « Gelingt es mir, meinen Organismus, der naturgemäß offensichtlich dem Strom des Altwerdens folgt, durch Eigenaktivität zurückzudrängen und zu überwinden, so können Verjüngung und Erneuerungskräfte in Form von pädagogischer Phantasie, Idealismus und Initiativfreudigkeit Platz greifen. »

Die Rückschau-Übung gibt dem Pädagogen also die Möglichkeit, ein bloßes « Nachtrauern » der Vergangenheit zu überwinden und sie stattdessen zukunftsgerichtet zu analysieren. Während der Rückschau kommen naturgemäß auch Erinnerungen auf, die gefühlsmäßig negativ besetzt sind (z.B. Konfliktereignisse bzw. daraus entstandene Verletzungen oder Konfrontation mit eigenem Unvermögen). Diese gilt es mittels « Vorschau »⁸ ins Positive umzuwandeln. Ziel muss nicht sein, die Vergangenheit zu « bereuen », denn die Reue sei, so Rudolf Steiner (1992: 69), oft « egoistisch »: « [M]an möchte etwas besser getan haben, um ein besserer Mensch zu sein. » Viel lohnenswerter sei ein Rückblick auf die Vergangenheit, wenn man daraus ableite, was man das nächste Mal anders bzw. besser machen möchte. Daraus entsteht ein Vorsatz für die Zukunft. Es wird « nicht vorstellungsgemäß, sondern willensgemäß [...] ein deutliches Bild » davon entwickelt, wie die fragliche Handlung beim nächsten Mal verbessert werden könnte (Steiner 1992: 70). Es gilt also, das rückwärtsgewandte « schlechte Gewissen » zu überwinden und ein inneres Auge zu entwickeln und sein Schicksal initiativ in die Hand zu nehmen, was letztlich eine zeitgemäßere Form des Umgangs mit negativen Erfahrungen ist.

Drittens erreicht man durch die Rückschau einen höheren Bewusstseinsgrad gegenüber der Zeit, was aus mehreren Gründen für die pädagogische Arbeit wertvoll ist. Es kann hier nicht ausführlich auf das anthroposophische Zeit-Verständnis eingegangen werden. Wichtig nachzuvollziehen ist vorerst der Gedanke, dass Zeit, so Rudolf Steiner (2009: 21), mehr ist als « *nur* de[r] Verlauf des sinnenfälligen Geschehens ». Die

⁸ Im Gegensatz zur Rückschau-Übung ist die Vorschau in anthroposophischen Kreisen noch relativ wenig bekannt. Auch wir können im Rahmen dieses Handbuchs nicht näher darauf eingehen. Interessierte verweisen wir auf die referierte Passage aus Steiners *Allgemeiner Menschenkunde* (vgl. Steiner 1992: 69-70) sowie den Vortragszyklus *Von Jesus zu Christus* (vgl. Steiner 1988). Konkrete Übungen finden sich in Cees Zwarts *Die Kraft der inneren Stimme* (vgl. Zwart 1996: 45-51).

Rückschau-Übung macht erlebbar, dass vieles in der pädagogischen Arbeit durch die Umkehr des « natürlichen » Verlaufs nicht nur aus einer anderen Perspektive gesehen wird, sondern auch zu neuen Erkenntnissen führt. Dass dies z.B. auch für einen auf die kindliche Entwicklung abgestimmten Lehrplan gilt, zeigt Rudolf Steiner (zitiert nach Stöckli und Zimmermann: 271) anhand des Beispiels einer siebenstufigen Schule: Würde von der fünften bis zur siebten Klassen spiegelbildlich und rückläufig der Unterrichtsstoff der dritten bis ersten Klasse in veränderter Form nochmals durchgenommen, würde dies « eine vorzügliche Stärkung des Gedächtnisses bedeuten ».

Eine mögliche Form der Vertiefung dieses Rückblicks ist das Tagebuchschreiben. Das Tagebuch lässt sich als persönliches Notizbuch benützen, denn es geht nicht darum, dass wir lange eloquent formulierte Sätze formulieren und alles in Worten aufschreiben. Es ist vielmehr ein Sammelstelle für sehr individuelle Reflexionen, Skizzen, Notizen, Verarbeitungen, Meditationen, Fragen und Einfällen, ebenso individuell gestaltet wie es dem Einzelnen entspricht. So kann das persönlich gestaltete Tagebuch eine *Quelle für neue Initiativen*, für die schöpferische Planung der Zukunft werden.

Eine Steigerung kann der Rückblick in Verbindung mit dem regelmäßigen Tagebuchschreiben darstellen, wenn Lehrer die Eintragungen nicht nur auf Worte begrenzen, sondern auch an ihrer Schrift arbeiten. Rudolf Steiner war der Ansicht, dass die menschliche Schrift von einer rein mechanischen Schreibtechnik « entfesselt » werden müsse, indem der Schreibende sich zeichnend und malend zur eigenen Schrift verhalte (vgl. Steiner 1991: 83-100).⁹ Der bewusste Umgang mit der eigenen Schrift kann, sofern er täglich geübt wird, als Ausgleich im Zeitalter des Computertippens von noch größerer Bedeutung sein.

3.2.2 Eigener Erfahrungsschatz

Die Ergebnisse der rückblickenden Arbeit ergänzen sich mit dem Erfahrungsschatz des Pädagogen. Dieser setzt sich aus Erlebnissen aus der eigenen Schulzeit, dem in der

⁹ In Waldorfschulen wird das Schreibenlernen auf der Primarstufe auf diese Art vermittelt.

Ausbildung angeeigneten Wissen sowie der bisherigen Unterrichtserfahrung zusammen. Dabei ist es wesentlich, dass diese Erfahrungen nicht nur bruchstückhaft vorliegen, sondern in einem Prozess zu einem Erfahrungsschatz systematisiert werden. Ziel dieses Prozesses ist, sich über den eigenen Standpunkt bewusst zu sein bzw. Rechenschaft darüber ablegen zu können.

Zu diesem Klärungsprozess gehört für Waldorfpädagogen auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Rudolf Steiners Werk. Wie dieses verstanden werden sollte, haben wir im Abschnitt 3.1.2 bereits ausführlich besprochen. Kurz zur Rekapitulation: Rudolf Steiner hatte, wie Heinz Zimmermann (1997: 30-31) ausführt, nicht die « kurzgeschlossene Anwendung des Gelesenen » durch den Pädagogen im Sinn, sondern wollte mit seinen Schriften und Vorträgen primär die pädagogische Phantasie bzw. die « individuelle Fähigkeitsbildung » anregen. Steiners Angaben werden erst brauchbar, wenn sie « in der eigenen Seele zum Leben [gebracht] » (Zimmermann 1997: 30) werden. Sie müssen in einem künstlerischen Prozess zuerst innerlich bewegt und in einem gewissen Sinne vergessen werden. Erst dieser Prozess führt zu einem Lebendig-Werden der Inhalte in der eigenen pädagogischen Tätigkeit.

Bei der klärenden Auseinandersetzung mit den Studieninhalten der anthroposophischen Pädagogik geht man wie folgt vor:

1. In einem ersten Schritt liest man den Text Steiners, mit dem man sich beschäftigen möchte, und versucht, den gedanklichen Ablauf als Ganzes nachzuvollziehen.
2. Darauf aufbauend werden einzelne Begriffe, Schlüsselsätze oder Textpassagen herausgesucht, die einem für das Textverständnis von besonderer Bedeutung erscheinen.
3. Ein weiterer Schritt besteht darin, den Text zusammenzufassen. Hier kann die Rückschau-Übung von besonderer Bedeutung sein. Es besteht die Möglichkeit, den gelesenen Text rückwärts zusammenzufassen. Das heißt, man rekonstruiert analog zur Rückschau-Übung von hinten nach vorne, was man von vorne nach hinten gelesen hat.
4. In einem nächsten Schritt lohnt es sich, aus dem nunmehr entstandenen und gefestigten Gedankenpanorama eine verdichtete Zusammenfassung in wenigen Sätzen zu schreiben.

5. Am Schluss versucht man, den ganzen Text auf ein oder zwei Sätze herunterzubrechen, die auch als Meditationstexte (siehe Abschnitt 3.2.4) benützt werden können.

Ist der Rückblick auf die eigene Tätigkeit und die Klärung des eigenen Erfahrungsschatzes (provisorisch) abgeschlossen, sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Ergebnisse der Rückschau mit dem eigenen Erfahrungsschatz verbinden können.

3.2.3 Reflexion und Kontemplation

Aus dem Zusammenspiel von Rückblick und Erfahrungswissen ergibt sich eine detaillierte Reflexion. Es entstehen innere Bilder, die sich aus dem Erlebten und Gelesenen zusammensetzen. Das ruhige, besinnliche Bewegen von Erinnerungsbildern und gedanklichen Inhalten führt zur Kontemplation. Darunter versteht man eine stille Gedankentätigkeit, bei der die Bilder aus der eigenen Wahrnehmung und den gelesenen Texten innerlich lebendig gemacht werden. Gedanken werden mit Gefühlen, mit dem Herzen verbunden.

Orientiert man sich an einem meditativen Text bzw. Mantra (vgl. Baan 2008), kann in diesem Stadium ein langsames, gefühlvolles Auswendiglernen erfolgen, das im Englischen passenderweise als « learning by heart » bezeichnet wird. Denn die Kontemplation von Textpassagen lässt sich mit der Auseinandersetzung mit Poesie vergleichen: Das Gedicht wird nicht nur stur auswendig gelernt, nicht nur im Wortlaut aufgenommen, sondern als Gefühlseindruck, den es beim Leser auslöst und im « Herzen » hinterlässt, verinnerlicht. Die Kontemplation ist eine Vorstufe zur Meditation.

3.2.4 Meditation

Die Reflexion bzw. Kontemplation muss anschließend vertieft werden. Eine mögliche Form der Vertiefung ist die Meditation. Das Ziel der meditativen Arbeit besteht darin, das nun angeregte Innenleben des Lehrers mit der geistigen Welt zu verbinden und dadurch einen inneren Bezug zu den Schülern zu schaffen. Für diese Arbeit finden sich

in der Anthroposophie vielfältige Anregungen, die von individuellen Meditationsformen bis hin zu Berufsmeditationen für Lehrergruppen reichen.

Wir möchten uns hier auf die individuelle Ebene konzentrieren und eine von vielen möglichen Arten des meditativen Umgangs mit pädagogischen Fragen vorstellen. Ein kurzer Hinweis ist allerdings nötig: Wir können hier aus Platzgründen im Rahmen dieser Publikation nur ein erstes Verständnis dafür vermitteln, worum es bei der anthroposophisch orientierten Meditation für Pädagogen geht. Falls eine Auseinandersetzung mit dieser Vertiefungstechnik angestrebt wird, ist das genaue Studium der entsprechenden Literatur unumgänglich. Wir empfehlen hierzu insbesondere *Christliche Meditation* (2008) von Bastian Baan sowie *Meditation und Christuserfahrung* (2008) von Jörgen Smit.

Als Vorstufe der Meditation gilt, wie oben dargestellt, die Kontemplation. Dabei handelt es sich um eine denkerische Tätigkeit, bei der die eigenen Gedanken bzw. inneren Bilder mit Gefühlen verbunden werden. Durch die Kontemplation wird die Seele allmählich ruhiger, so dass man sich der Meditation zuwenden kann. Die innerlich entstandenen, « gefühlsgeladenen » Bilder werden nun intensiv und konzentriert fokussiert. Es gelingt, chaotisch scheinende Dinge einzuordnen und sie in einen sinnvollen Zusammenhang zueinander zu bringen (vgl. Baan 2008: 51). Die daraus resultierende Konzentration und Gedankenkontrolle erzeugt laut Bastian Baan (2008: 51) « eine Stimmung der inneren Sicherheit und des Vertrauens ».

Kritikpunkt: Einzelne Lehrer mögen zwar meditative Übungen als hilfreich empfinden, aber mit Wissenschaft hat das nun wirklich nichts zu tun.

Diese Annahmen fußt auf einem veralteten, positivistischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Abschnitt 2.2.3). Dieses wird zwar gerade in akademischen Kreisen immer noch gelebt, lockert sich aber zusehends auf. Arthur Zajonc, Professor für Physik am renommierten Amherst College in den USA, weist in seinem lesenswerten Buch *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg* (2010) darauf hin, dass die Integration von kontemplativ-meditativen Bemühungen in den Forschungsprozess die Erkenntnis erweitern kann. Warum? Erstens entsteht bei der Meditation eine innere Ruhe, der Erneuerungskräfte erwachsen. Diese führen entsprechend zu neuen Entdeckungen im Feld. Zweitens verbindet der Forscher bei der meditativen Tätigkeit den Forschungsgegenstand mit der eigenen Gefühlswelt. Es entsteht ein nicht nur kühl-rationales Interesse, sondern eine einfühlende und einfühlsame Neugierde am Forschungsgegenstand. Dies ist insbesondere in der pädagogischen Forschung von Bedeutung, stellen doch hier Kinder und Jugendliche, kurz: Menschen den Fokus des wissenschaftlichen Interesses dar.

Wichtig ist bei meditativen Bemühungen der Zeitrhythmus. Es soll sich eine Gewohnheit bilden können. Geeignet für die Meditation sind insbesondere Zeitpunkte, zu denen sich das Bewusstsein in einem Übergangsstadium befindet. Namentlich bietet sich das Übergangsstadium zwischen Schlaf und Wachzustand beim Einschlafen oder Aufwachen an. Auf eines sei jedoch hingewiesen: Die Gefahr, ins Dösen zu verfallen, ist zu diesem Zeitpunkt relativ groß. Es bedarf also einer besonderen Willensanstrengung, wenn man in diesen Übergangsstadien meditieren möchte.

Diese Art der Vertiefung im bewussten Dämmerzustand (ein Paradoxon, das sich erst im Erleben auflöst) vor oder nach dem Schlaf führt uns zur zweiten Form der Verarbeitung, die während des Schlafens stattfindet.

3.2.5 Nachtlernen

Wichtige tiefenpsychologische Reflexionsprozesse finden nicht nur im bewussten Dämmerzustand der Meditation statt, sondern auch während des Schlafens. Im Volksmund spricht man nicht von ungefähr davon, eine Sache zu « überschlafen ». Im Buch *Der Schlaf und seine Bedeutung* (1996) hat Stefan Leber auf die vielfältigen Lernprozesse während des Schlafens hingewiesen, auf die wir im Rahmen dieses Handbuchs nicht detailliert eingehen können (vgl. Leber 1996: 81-84).

Allerdings geht es in der Anthroposophie um mehr, als nur die aufgenommenen Inhalte, die entstandenen Bilder und Gefühle schlafend-passiv zu verinnerlichen. Mittels Meditationsübungen wird, so Heinz Zimmermann (1997: 38), versucht, « eine aktive Beziehung zu der Welt » herzustellen, « die wir jede Nacht unbewusst betreten, aus der wir geboren wurden und in die wir nach dem Tod eingehen werden: » die geistige Welt. Es geht dabei nicht um « Hellsichtigkeit » im Sinne eines visionären Schauens, sondern um den Erwerb eines mit der Gefühlswelt verbundenen helleren Sehens, einer « Hellfühligkeit », die uns für Inhalte aus der geistigen Welt empfänglich mache.

Die Wahrnehmung wird also nach Rückschau, Reflexion, Kontemplation und meditativer Verarbeitung mit der « Hellfühligkeit » nochmals geschärft. Nun geht es darum, den gewonnenen « Durchblick » einzusetzen, um den Status quo zu erkennen und aus dieser Erkenntnis wiederum pädagogische Handlungsschritte abzuleiten.

3.2.6 Erkennen

Wenn das gewählte Thema durch Reflexion und Kontemplation sowie meditativ-tiefenpsychologischer Verarbeitung in der Seele genügend verankert ist, kann der Pädagoge die so gewonnene hochsensible Wahrnehmung einsetzen, um zu tiefergehenden Erkenntnissen über die gewählte Fragestellung zu gelangen. Sobald man Beobachtungen, Inhalte und Gefühle genügend verinnerlicht hat, kommt es normalerweise zu solchen « Geistesblitzen », plötzlich auftretenden inneren Gewissheiten darüber, was an der eigenen pädagogischen Praxis nicht optimal ist und was man dagegen unternehmen könnte. Dabei handelt es sich um Intuition, die « im Gegensatz zum wissenschaftlichen Verstehen, das dem Verstand entspringt, [...] einer

Wissensquelle entspringt, die Verstehen und Empfinden vereint » (Obermayr-Breitfuß 2005: 35).

Solche « Evidenz-Erlebnisse » (Garnitschnig 2010) sind zwar wichtig, doch sie dürfen keinesfalls als die Lösung einer Fragestellung gesehen werden. Denn obwohl eine lang bewegte Frage plötzlich beantwortet scheint, ist der Forscher bei genauerem Hinsehen noch nicht in der Lage « zu erklären, warum [er] sich seiner Sache so gewiss ist » (Obermayr-Breitfuß 2005: 28). Dies zu klären ist die wissenschaftliche Aufgabe, die sich dem Forscher stellt.

Karl Garnitschnig (2010: 62) beschreibt diesen Prozess folgendermaßen: « Wir haben zunächst eine Idee, einen Plan, danach suchen wir jenes Material, über das wir die Idee umsetzen können, und geben ihm die Form, die der Idee entspricht. Die Idee mag am Anfang vage sein und sich erst im Prozess klären ». An dem Evidenz-Erlebnis kann im Sinne einer Grundsatzentscheidung festgehalten werden, bis sich nach einem oft langwierigen Verständigungs- und Erkenntnisprozess neue wissenschaftliche Erkenntnisse daraus ableiten und begründen lassen, die auch für Außenstehende nachvollziehbar dargelegt werden können.

Auf die wissenschaftliche Erforschung von pädagogischen Problemfeldern übertragen heißt das: Aus der Biografie des Forschenden, aus dem Fundus seiner Erfahrungen und deren erkenntnismäßigen Verarbeitung entsteht bei entsprechend offener Forschungshaltung eine Intuition, das heißt eine Erkenntnis im Sinne einer inneren Gewissheit, wie ein Problem gelöst werden könnte. Wie Garnitschnig (2010: 62) betont, sind diese Lösungsansätze zwar insofern begründbar, als sie aufgrund der Reflexion über die Praxis des Forschenden zustande gekommen sind, aber sie erklären noch nichts, sondern sind vielmehr eine Grundlage, auf der eine Erklärung bzw. eine Begründung erarbeitet werden kann. Genau das ist das Ziel der nächsten Schritte.

3.2.7 Moralische Intuition

Es wäre verwegen, eine Intuition in die Tat umzusetzen, ohne sie vorher auf ihre moralische Vertretbarkeit überprüft zu haben. Was heißt in diesem Zusammenhang Moral oder, zeitgemäßer ausgedrückt, Ethik? Wir meinen damit nicht in sich selbst begründete Normen, die gesamtgesellschaftlich gelten und von allen befolgt werden

müssen. Vielmehr geht es um einen individuell erarbeiteten moralischen Maßstab, an dem man seine Ideen misst. Wir plädieren hier also für das, was Rudolf Steiner (1995: 131) als « ethischen Individualismus » bezeichnet hat.

Rudolf Steiner (1995: 138-161) schrieb in der *Philosophie der Freiheit* von einer moralischen Intuition. Die moralische Intuition ersetzt, so Karl Martin Dietz (1994: 70), « außengesteuertes Verhalten (sei es hierarchisch, kollektiv oder demokratisch) und überwindet jegliche Handlungsorientierung an der Vergangenheit (durch Traditionen, Maximen oder Gesetze) ». Der Mensch kann sich auf keine religiöse oder weltliche Autorität berufen, sondern muss sich seine ethischen Grundsätze selbst erarbeiten. Vor allem aber muss er lernen, diese moralischen Maßstäbe, seinem Gewissen folgend, im Alltag anzuwenden. Als moralische Intuition gilt also die Fertigkeit, situativ auf den individuell gewachsenen Moralkanon zurückzugreifen und das beabsichtigte Tun daran zu messen.

Eine eigene moralische Intuition zu entwickeln ist für Pädagogen von besonderer Dringlichkeit. Unsere bisherigen Ausführungen fußten auf der Prämisse, dass man nur erfolgreich pädagogisch tätig sein kann, wenn man zuvor das dafür notwendige Wissen selbst erarbeitet und verinnerlicht hat. Dies gilt auch und besonders für die moralische Dimension der eigenen pädagogischen Grundsätze und Ideen. Diese sind nicht ethisch vertretbar, weil andere sie so einschätzen, sondern weil der einzelne Pädagoge von ihrer moralischen Richtigkeit überzeugt ist. Die moralische Intuition überwindet, so Dietz (1994: 74), « die neuzeitliche Kluft zwischen Erkennen und Handeln [...], indem sie deren gemeinsamen Ursprung aufsucht und daraus das konkrete, praktische Leben zu gestalten unternimmt ».

3.2.8 Ideale

Sind die Intuitionen anhand der eigenen ethischen Maßstäbe überprüft und für gut befunden worden, verdichten sie sich zusehends zu Idealen. Damit sind nicht Wunschvorstellungen oder Utopien gemeint, sondern wirkungsfähige und ethisch vertretbare Ideen, die zur praktischen Umsetzung drängen.

3.2.9 Moralische Technik und pädagogischer Instinkt

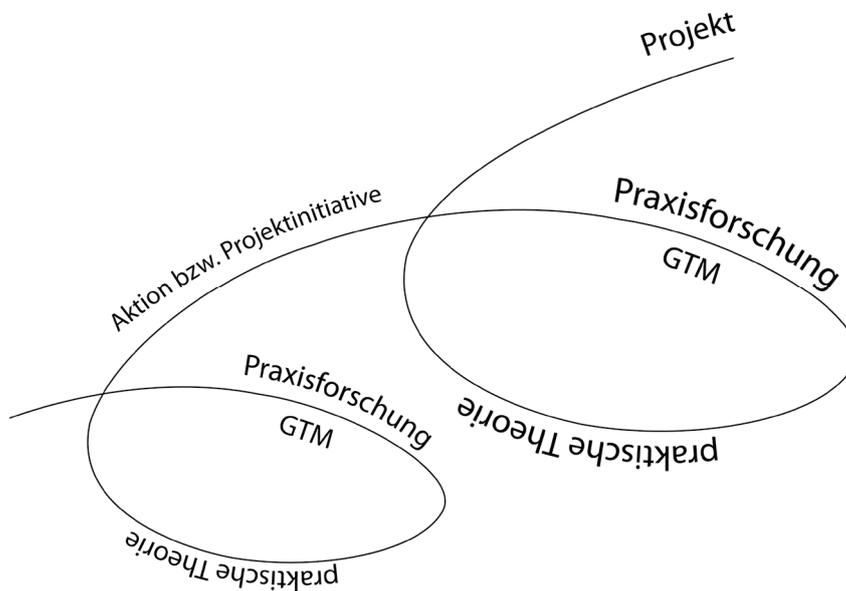
Allerdings müssen pädagogische Ideale nicht nur an und für sich ethisch vertretbar sein, sondern auch in ihrer Umsetzung den moralischen Ansprüchen des Pädagogen gerecht werden. Diese Umsetzung ist nur begrifflich mit dem zeitgenössischen « Managen » verwandt, denn mit letzterem verbindet man oft nicht nicht ethisch-moralisch einwandfreies Handeln. Im Gegenteil, die Umsetzung einer Idee, die man an und für sich für gut befinden mag, ist häufig von rein pragmatischen oder sogar profitorientierten Motiven geprägt, was eine grundsätzlich begrüßenswerte Idee ins Negative verkehrt. Eine rein pragmatische Vorgehensweise bzw. Umsetzung von pädagogischen Ideen ist verheerend, weil Kinder und Jugendliche unmittelbar davon betroffen sind.

Rudolf Steiner legt Pädagogen nahe, eine « moralische Technik » (Steiner 1995: 153) zu entwickeln, und meint damit die Fertigkeit, eigene pädagogische Ideen und Prinzipien schülergerecht anzuwenden und in die Praxis umzusetzen. Das setzt eine Fähigkeit voraus, die Rudolf Steiner in der Sprache seiner Zeit als « pädagogischen Instinkt » bezeichnete. Heute scheint dieser Begriff etwas irreführend, wird doch damit ein unbewusster, nicht kontrollierter Trieb assoziiert. Gemeint war und ist jedoch eine Form der Intuition, die den Pädagogen zu einem geistesgegenwärtigen, spontanen Handeln führt, das auf einer meditativen Erarbeitung der Menschenkunde begründet ist.

3.2.10 Aktionsideen

Jetzt erst entstehen Aktionsideen, die zum pädagogischen Handeln anleiten. Diese Ideen basieren auf selbst erworbenen Erkenntnissen, die durch Praxisforschung erreicht und mittels Grounded Theory Methode (GTM) verdichtet sowie anhand eines individuellen Moralkanons auf ihre ethische Vertretbarkeit als Idee und in ihrer Umsetzung überprüft worden sind. Es handelt sich dabei um Ideen, die nicht von außen oktroyiert sind, sondern sozusagen als eigene « Schöpfung » dem Innersten des Pädagogen entspringen und deshalb auf das fragliche Kind bzw. die fragliche Kindergruppe zugeschnitten sind. Daraus können demnach wirkungsvolle Projekte entstehen.

Abbildung 3: Aktionsideen und Projektentwicklung



Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Altrichter und Posch (2007: 17).

Hat man ein Projekt umgesetzt, ist man freilich nicht am Ende der pädagogischen Arbeit. Vielmehr schließt sich damit ein Kreis, der sich aber weiterdreht und den Pädagogen auffordert, mit neuen Fragen den gleichen Prozess erneut zu durchlaufen und dabei das Umgesetzte zu evaluieren. Was sich bei weiteren Durchgängen ändert, ist das Niveau: Die neuen Reflexionen, Erkenntnisse und die daraus resultierenden praktischen Umsetzungen vollziehen sich auf einer höheren Stufe.

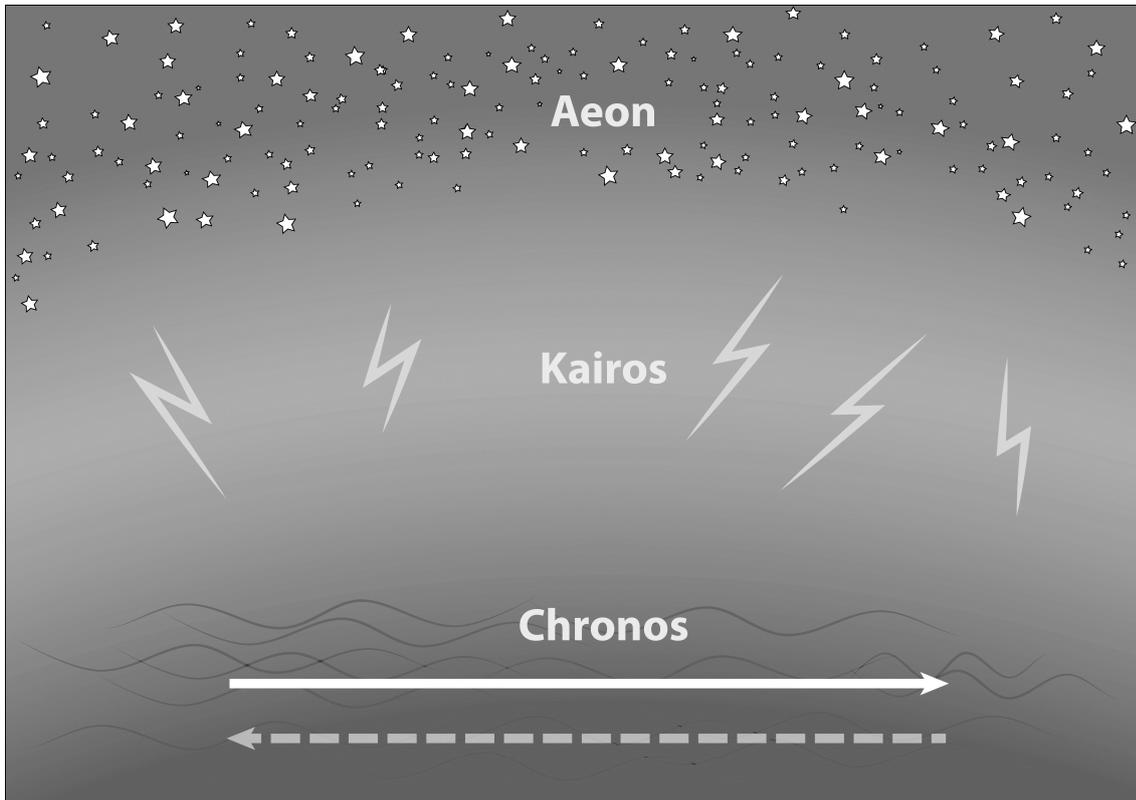
Zusammenfassung: Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung

Anstelle einer Zusammenfassung der vorhergehenden Ausführungen möchten wir hier die dargelegten Inhalte anhand des anthroposophischen Zeitverständnisses erhellen. Dieser Perspektivenwechsel entspricht Rudolf Steiners vorgehen, insofern dass er ein Thema oftmals aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtete.

Die Anthroposophie geht von drei zeitlichen Dimensionen aus. In jeder Dimension

werden Forschungsgegenstände aus einer anderen Perspektive betrachtet, so dass nach Durchlaufen des beschriebenen Prozesses eine umfassendere Wahrnehmung bzw. Deutung des Forschungsgegenstands steht.

Abbildung 4: Zeitdimensionen nach Rudolf Steiner



Quelle: Eigene Darstellung

Zuerst wird der Gegenstand gemäß dem alltagsweltlichen Zeitverständnis von Sekunden, Minuten, Stunden usw. eingeordnet und betrachtet. Das chronologische Zeitverständnis, das dabei zum Tragen kommt, wird als *Chronos* bezeichnet. Als erstes wird das Erlebte im üblichen Wortverständnis erinnert und reflektiert. Durch verschiedene Übungen kann danach die Ebene des Chronos langsam überwunden werden, indem man das subjektive Erleben von seiner Verhaftung in einer stetig vorwärtsdrängenden Zeitdimension und letztlich vom daraus resultierenden Stress löst. Wie diese innere Ruhe erreicht werden kann, ist individuell unterschiedlich und entsprechend schwierig zu beschreiben. Mit der Rückschau-Übung, der Kontemplation, der Meditation und dem Nachtlernen haben wir dem Leser hierzu jedoch einige

Methoden an die Hand gegeben (vgl. Abschnitte 3.2.1-3.2.5).

Gelingt es uns, diese innere Ruhe zu finden, sind die Voraussetzungen für die zweite Zeitdimension gegeben. Bei dieser als *Kairos* bezeichneten Zeit entstehen aus der intensiven Betrachtung des Forschungsgegenstands heraus Erkenntnisse (vgl. Abschnitt 3.2.6-3.2.9). Der Pädagoge entwickelt ein Gespür für den « richtigen » Zeitpunkt einer Handlung. Plötzlich wird klar, was in einer bestimmten Situation zu tun ist, was für ein Kind bzw. eine Kindergruppe richtig ist. Dies gibt jedem Unterricht den nötigen inneren Schwung, wodurch das pädagogische Handeln sich vom reinen Anwenden von Gelerntem löst und erst zur Erziehungskunst wird (vgl. Abschnitt 3.2.10).

Vom Kairos aus kann mittels Meditationen die dritte Zeitebene erreicht werden. Es handelt sich dabei um den *Aeon*, bei dem jegliches konventionelles Zeitverständnis im Sinne einer stetig tickenden Uhr seinen Wert verliert. Obwohl das Bewusstsein noch voll präsent ist, wird das übliche Zeiterleben, ähnlich wie im Tiefschlaf, bedeutungslos. Dadurch wird tiefste Entspannung möglich, die dem unter Lehrern weit verbreiteten Stress und der daraus resultierenden latenten Burnout-Gefahr entgegenwirkt. Indem jeder seinen eigenen Übungskanon entwickelt, der individuell passend sein muss, ist es möglich, ein neues Verhältnis zur geistigen Qualität der Zeit zu finden.

Nachdem wir die Grobziele der konventionellen und der anthroposophisch erweiterten Praxisforschung aufgezeigt haben, vertiefen wir in den folgenden Kapiteln die Frage der Zielsetzungen.

4 Praxisforschung als Instrument in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung

Was Praxisforschung ist, haben wir in den beiden vorherigen Kapiteln zu klären versucht. Nur unvollständig beantwortet blieb jedoch die Frage, was Praxisforschung bewirken kann. Aus diesem Grund möchten wir in diesem und in folgenden Kapiteln konkrete Funktionen der Praxisforschung in der Waldorfpädagogik und in anderen pädagogischen Kontexten aufzeigen. Diese reichen von der Praxisforschung als Hilfsmittel in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern über Praxisforschung als Unterrichtsmethode bis hin zur Praxisforschung als eine Form des Change-Managements für (teilweise) autonom verwaltete pädagogische Institutionen.

In diesem Kapitel wird die Praxisforschung als Instrument der Aus- und Weiterbildung von Lehrern betrachtet. Wir stellen dazu zwei Bereiche vor, bei denen Praxisforschung unserer Ansicht nach eine wesentliche Rolle einnehmen sollte. Dabei handelt es sich einerseits um die Praxisforschung als Instrument in der individuellen Aus- und Weiterbildung des Lehrers. Hier greifen wir teilweise Punkte aus Kapitel 3 nochmals auf. Andererseits möchten wir aber auch detailliert auf die kollegiale Komponente der Praxisforschung, also auf die Praxisforschung für Gruppen forschender Praktiker, eingehen. Aus diesem Grund stellen wir mit den sogenannten « pädagogischen Konferenzen » ein erprobtes Forum vor, in dem Praxisforschungsprojekte nicht als Teil eines individuellen Forschungs- und Schulungsweges begriffen, sondern zusammen mit Kollegen im Sinne einer gemeinsamen Weiterbildung bearbeitet werden.

4.1 Praxisforschung in der individuellen Aus- und Weiterbildung

In diesem Abschnitt möchten wir die Praxisforschung als Instrument in der individuellen Aus- und Weiterbildung von Waldorfpädagogen eingehen. Wir schildern diesen Anwendungsbereich der Praxisforschung in erster Linie mit dem Fokus auf die pädagogische Grundausbildung zum Waldorfpädagogen.

In Kapitel 3.1 haben wir ausgeführt, dass die Waldorfpädagogik keine Anwendungspädagogik ist, sondern die pädagogische Arbeit selbst als kontinuierliche Selbstentwicklung aufgefasst wird. Dies kann für den Aufbau der anthroposophischen Lehrerausbildung nicht folgenlos bleiben: Die Ausbildung kann nicht vorrangig aus der Vermittlung von theoretischem Wissen bestehen, das der zukünftige Pädagoge anschließend möglichst gut in der Praxis umsetzt. Vielmehr muss sie werdenden Lehrern Gelegenheiten bieten, nicht nur die im vorigen Kapitel dargestellte

« Selbsterziehung » im Hinblick auf die spätere Laufbahn einzuüben, sondern sich das pädagogische Können direkt auf dem skizzierten Weg von der Beobachtung über die Reflexion und das eigene Handeln anzueignen.

Kritikpunkt: Waldorflehrer sind nicht auf Praxisforschung angewiesen, weil sie ihre Praxis durch das Studium der anthroposophischen Menschenkunde und der Auseinandersetzung mit ihren Lehrinhalten weiterentwickeln.

Richtig ist, dass Waldorflehrer aus der Beschäftigung mit der « Allgemeinen Menschenkunde » und ihrem Fachgebiet wichtige Ideen und Anregungen für die eigene Praxis erfahren. Zweifelsohne zeichnet sich der Unterricht eines Waldorflehrers durch einen überdurchschnittlich hohen Reflexionsgrad aus. Doch durch das Reflektieren allein werden die erlangten Einsichten weder umgesetzt noch kritisch evaluiert. Darüber hinaus fehlt der eigenen Arbeit die Transparenz, die einen Dialog mit den Schülern, Eltern und Kollegen erst möglich macht. Dafür braucht ein Lehrer die Praxisforschung, was letztlich bloß eine zeitgemäße Bezeichnung dessen ist, was Rudolf Steiner folgendermaßen auf den Punkt brachte: « Jede Erziehung ist im Grunde genommen *Selbsterziehung* [Hervorhebung im Original] » (Steiner 1989: 131).

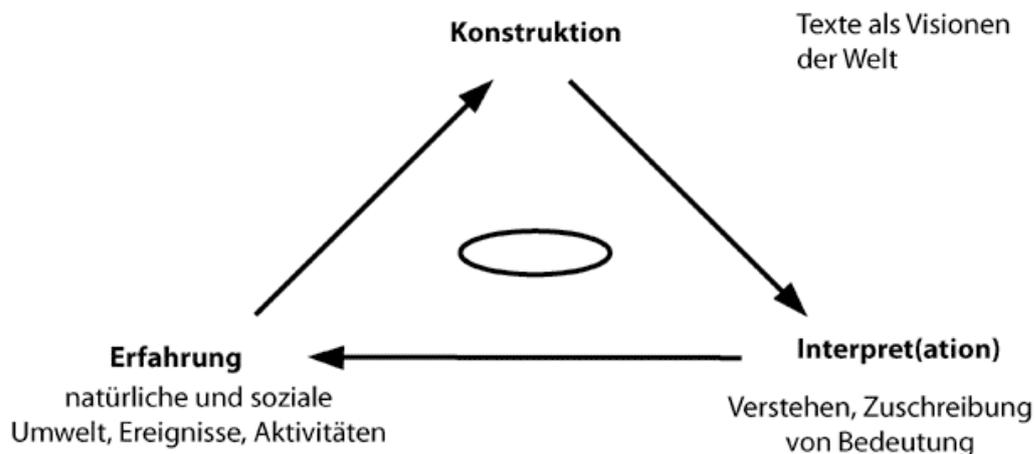
Bevor wir die Einzelheiten zur Rolle der Praxisforschung in der Lehrerausbildung erläutern, müssen wir auf eine Einschränkung hinweisen: Der im Folgenden beschriebene Ausbildungsweg richtet sich nicht primär auf den Erwerb von fachwissenschaftlichen Kompetenzen. Diese müssen beim Beginn einer solchen *pädagogischen* Ausbildung bereits angelegt sein und/oder parallel dazu erworben werden. Ziel des hier erläuterten Ausbildungsweges ist, dass angehende Pädagogen ihre pädagogische Handlungskompetenz (selbstverständlich im Zusammenwirken mit der fachwissenschaftlichen Kompetenz) üben und festigen können.

Der Erwerb einer umfassenden pädagogischen Handlungskompetenz setzt unserer Überzeugung nach ein Lernen durch Handeln und Reflektieren voraus. Das heißt: Der werdende Lehrer wagt bereits nach wenigen Wochen und einer kurzen theoretischen

Einführung an pädagogischen Themen der Hochschule¹⁰ den Schritt in die Praxis des Unterrichtens und der täglichen pädagogischen Arbeit. Durch diesen Schritt wird ein Rahmen zur « Selbsterziehung » geschaffen:

Durch die Konfrontation mit der pädagogischen Praxis und den Kindern und Jugendlichen erwirbt der werdende Pädagoge neues Wissen. Diesen Teil des Lernens bezeichnet die Ausbildungsstätte für Waldorflehrer in der Schweiz, die Akademie für anthroposophische Pädagogik in Dornach, dementsprechend als « Praxislernen » (vgl. Stöckli 2011: 332-335). Das « Praxislernen » konsolidiert der werdende Lehrer in einer zweiten, darauf aufbauenden, aber dennoch parallel verlaufenden Lernkomponente an der Hochschule. Hier werden die gemachten Beobachtungen mit Unterstützung der Dozenten rückblickend reflektiert und evaluiert. Somit werden die gesammelten praktischen Erfahrungen zum Gegenstand der theoretischen Ausbildung, wobei gleichzeitig neues Wissen für die Praxis entsteht. Es entsteht ein Zyklus, in dem sich Praxiserfahrung und Theorieaneignung immer wieder gegenseitig befruchten.

Abbildung 5: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation



Quelle: Flick (2005: 58).

¹⁰ Damit sind Ausbildungsstätten für zukünftige (Waldorf-)Lehrer gemeint. Diese tragen mitunter andere Bezeichnungen (in der Schweiz z.B. Akademie für anthroposophische Pädagogik), sind aber immer auf der Tertiärstufe angesiedelt.

Durch die Arbeit mit den Dozenten an der Hochschule wird eine Grundlage gelegt für die Reflexion, die ein anthroposophischer Lehrer auch dann weiterhin vornehmen soll, wenn die Ausbildung formell abgeschlossen ist. Die Entlassung von der Hochschule bedeutet nicht, dass die eigene Ausbildung zu Ende ist, sondern dass man aufgrund gesammelter Erfahrungen nun in der Lage ist, die Reflexion ohne Hilfe von Dozenten und Mitstudierenden zu leisten. (Dafür steht einem jedoch, wie wir in Kapitel 4.2 darlegen werden, mit den wöchentlichen Konferenzen weiterhin ein Ort des Austauschs zur Verfügung).

Kritikpunkt: Wenn anthroposophische Lehrerbildungsstätten die Praxisforschung übernehmen, dienen sie zwar dem « Zeitgeist », verwässern aber die Anthroposophie.

Der beschriebene Ausbildungsweg, der Praxis und Theorie zu einem konsistenten Ganzen verschmelzen lässt, ist keine Kapitulation vor dem Zeitgeist. Im Gegenteil, dieses ständige Hin-und-Her-Bewegen zwischen Praxis und Theorie entspricht dem, was Rudolf Steiner bei der Ausbildung der ersten Lehrkräfte der Waldorfschule in Stuttgart 1919 praktizierte. Bereits nach einer dreiwöchigen Einführung entließ er die werdenden Lehrer in den Unterricht. Dort sammelten sie erste pädagogische Erfahrungen, die sie danach in regelmäßigen Abständen mit Rudolf Steiner reflektierten und so ihre pädagogische Kompetenz kontinuierlich erweiterten.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich der gewichtigste Unterschied zwischen der anthroposophischen Lehrerausbildung und ihrem staatlichen Pendant. Anders ist nicht das Vorhandensein einer praktischen Komponente per se: In staatlichen Ausbildungen wurde diese in den vergangenen Jahren stetig ausgeweitet, wenn sie auch nicht so ausgeprägt ist wie bei vielen anthroposophischen Ausbildungen. Was die beiden Ausbildungen unterscheidet, ist die Bedeutung des Praxisteils im Gesamtdesign der Ausbildung: Bei der staatlichen Ausbildung bleibt der praktische Teil der Ausbildung trotz aller Bemühungen oft etwas Sekundäres zur Theorie. Dies rührt daher, dass der praktische Teil als « Anwendungsfeld » des vorher theoretisch

Gelernten gilt. In der anthroposophischen Ausbildung hingegen ist der Praxisteil nicht End-, sondern ein gleichwertiger Ausgangspunkt des Lernens; der theoretische Teil ist dann nicht Vor-, sondern Nachbereitung, die wiederum in die Praxis einfließt. Dadurch entsteht eine *kontinuierliche gegenseitige Befruchtung von Praxis und Theorie*, die die anthroposophische Ausbildung von ihrem staatlichen Gegenstück abhebt.

Zusammenfassung: Praxisforschung in der individuellen Aus- und Weiterbildung

Zum Lehrer kann man nur bis zu einem begrenzten Grad ausgebildet werden; reale pädagogische Kompetenz muss der werdende Lehrer durch die direkte Begegnung mit Kindern und Jugendlichen sowie der Reflexion des Erlebten selbst entwickeln. Daher tritt die anthroposophische Lehrerausbildung nicht mit dem Anspruch an, « fertige »Lehrer auszubilden. Ihre Ziele sind bescheidener: Sie befähigt werdende Lehrer lediglich dazu, sich mit zunehmender Selbstständigkeit mittels Reflexion der Praxis zum Pädagogen zu entwickeln.

4.2 Praxisforschung als Instrument der kollegialen Aus- und Weiterbildung

Praxisforschung ist kein einsames Vorhaben, das aus eigenständigem Reflektieren im stillen Kämmerlein besteht. Im Gegenteil, das Gelingen eines Praxisforschungsvorhabens hängt wesentlich davon ab, ob der Forscher die eigenen Beobachtungen und Reflexionen im Austausch mit Kollegen zu neuen, praxisrelevanten Erkenntnissen weiterentwickeln kann.

An Waldorfschulen steht mit den *wöchentlich stattfindenden Lehrerkonferenzen* ein entsprechendes Gefäß dafür zur Verfügung. Hier können, so Rudolf Steiner (1986b: 241), « alle Erkenntnisse, die durch den Unterricht gewonnen werden, ausgetauscht werden ». Jeder Lehrer könne aufzeigen, « inwiefern er weiter gekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat ». Anschließend daran greife er zusammen mit seinen Kollegen die sich stellenden Herausforderungen auf, so dass die Lehrgemeinschaft nach praxisrelevanten Lösungen suchen könne.

Wenn man diese Angaben Rudolf Steiners ernst nimmt, muss das gesamte Kollegium im Sinne der Praxisforschung tätig werden. Und das bedeutet: Die Teilnehmer generieren anhand konkreter Beobachtungen in gemeinsamer Arbeit « neue Theorie » und entwickeln neue Handlungsweisen. Dabei sollten gewisse Mindestvoraussetzungen wie systematisches Vorgehen, eine Vereinbarung über verwendete Methoden und eine kritische Reflexion der neuen Erkenntnisse im offenen Dialog eingehalten werden. Dadurch wird sichergestellt, dass sich die Konferenzen wesentlich von Teamsitzungen unterscheiden, an denen organisatorische Probleme gelöst werden und im informellen Rahmen über pädagogische Fragen diskutiert wird. Dadurch, dass die Konferenz-Teilnehmer praxisrelevantes Wissen erarbeiten, bilden sie eine « Forschungsgemeinschaft von pädagogisch Tätigen », deren Arbeit als wissenschaftlich einzustufen ist.

Kritikpunkt: Waldorflehrer sind zu beschäftigt, als dass sie sich innerhalb der Konferenzen mit systematischer wissenschaftlicher Arbeit beschäftigen könnten.

Bei der die Praxisforschung einbeziehenden Konferenzarbeit werden Probleme und Fragen aus dem pädagogischen Alltag besprochen, die so oder so Inhalt der Konferenzen sind. Was sich ändert, ist die *Systematik* und die (*Selbst-*)*Kritik*, mit denen dies geschieht. Die konsequente pädagogische Weiterentwicklung ist nicht Mehraufwand, sondern letztlich eine Kraftquelle für den pädagogischen Alltag. « Nur dann nämlich, wenn wir keine Anwendungspädagogik betreiben, sondern aus unseren tieferen schöpferischen Quellen mit den Kindern zusammen anthroposophische Pädagogik zu verwirklichen versuchen », so Heinz Zimmermann (1997: 90), « nur dann kommen wir an die lebendigen Regenerationskräfte, die uns frisch und jung erhalten ».

Die Parallelen zu der Vorgehensweise beim Erwerb pädagogischer Handlungskompetenzen beziehungsweise derer Ziele (vgl. Abschnitt 3.1) liegen auf der Hand. In beiden Fällen geht es darum, dass Praktiker anhand eigener Beobachtungen sich aus- und weiterbilden, nur dass bei den Konferenzen der individuelle Akt des Forschens zur Teamarbeit wird. Angesichts dessen erstaunt es nicht, dass Rudolf

Steiner (1986b: 241) in den Konferenzen eine « fortlaufende lebendige Hochschule » sah. Indem er sie als « fortdauernde[s] Seminar » bezeichnete, wies er darauf hin, dass der forschende Austausch in den Konferenzen eine Fortführung der Lehrerausbildung ist. Als Forum, in dem neue pädagogische Fragen besprochen werden können, ersetzen die Konferenzen zusehends den reflexiven Part der Lehrerausbildung, den vorher die Hochschule übernahm, und werden zum Ort der allwöchentlichen pädagogischen Weiterbildung.¹¹

Die Auswirkungen der pädagogischen Forschungsarbeit in den Konferenzen zeigen sich nicht nur in der gesteigerten Unterrichtsqualität beim einzelnen Lehrer, sondern sind in der gesamten Schule sichtbar. Die gemeinsame Konferenzarbeit lässt laut Stefan Leber (1974: 61 f) « ein einheitliches Bewusstsein [...] für das Schulganze » aufkommen. Die Konferenzen stellen das Herz des Kollegiums dar, in dem das « verborgene Innenleben » zwischen den Lehrern gepflegt wird; das Kollegium wird dadurch, so Steiner (1986b: 241), « innerlich geistig-seelisch ein Ganzes ». In diesem Sinne sind sie Kollegiums bildend. « Wir spüren, dass wir nicht allein sind », meint Heinz Zimmermann (1997: 91).

Dank der gemeinsamen Aufgabe des Kollegiums werden *Schulen zu lernenden Institutionen*, in denen sich alle Mitarbeiter sowohl einzeln als auch als Team weiterbilden und sich Wissen aneignen, das nicht nur dem eigenen Unterricht, sondern der Institution und letztlich der gesamten Gesellschaft zugutekommt. Altrichter und Posch (2007: 296) erklären zu diesem neuen Verständnis: « Die Weiterentwicklung der Schule wird als kontinuierliche und gemeinsame Aufgabe angesehen. » Hintergrund ist ein Verständnis von Verantwortung, die sich nicht nur auf den unmittelbaren Aufgabenbereich bezieht, für den man offiziell angestellt ist, sondern auf die ganze Institution. Letztlich ist das Ziel der Konferenzen die pädagogische Entwicklung im weiteren Sinne (vgl. auch Kapitel 6).

¹¹ Um den Übergang von der Aus- zur Weiterbildung zu vereinfachen, gehören der Konferenzbesuch und die Teilnahme an der dortigen Forschungsarbeit durch die Studierenden an der Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) zum festen Bestandteil der Ausbildung zum Waldorflehrer (vgl. Akademie für anthroposophische Pädagogik 2010).

Praxisforschung betreiben kann nur, wer sich regelmäßig mit Kollegen austauscht und die eigenen Reflexionen weiterentwickelt. An Waldorfschulen bieten die wöchentlich abgehaltenen Konferenzen ein Forum für diesen kollegialen Austausch unter forschenden Pädagogen. Weil dabei neues praxisrelevantes Wissen entwickelt wird, sind die Konferenzen als internes Aus- und Weiterbildungsangebot zu betrachten.

Im Idealfall bildet die anthroposophisch erweiterte Praxisforschung, wie wir sie im Abschnitt 3.2 dargestellt haben, also ein Instrument, mit dem sich Pädagogen alleine und im Kollegium weiterbilden und weiterentwickeln. Wie eine solche forschende Arbeit an der eigenen pädagogischen Handlungskompetenz aussehen kann, zeigt das Arbeitsbeispiel einer werdenden Waldorfpädagogin, das wir im Anhang 1 abgedruckt haben.

In den folgenden Kapiteln wollen wir Ihre Aufmerksamkeit auf weitere Anwendungsbereiche der Praxisforschung richten.

5 Praxisforschung für Schüler

In den vorherigen Kapiteln haben wir aufgezeigt, wie Lehrer sich mit Hilfe der Praxisforschung ihre pädagogische Handlungskompetenz erwerben und weiterentwickeln können. Das Lernen aus der Beobachtung und Reflexion, das die Praxisforschung auszeichnet, sollte allerdings nicht nur gestandenen Pädagogen vorbehalten sein: Kinder und Jugendliche können sich auf diesem Weg genauso wertvolles Wissen und wichtige Kompetenzen aneignen.

Deshalb stellen wir in diesem Kapitel gewissermaßen als Vorstufe zur Praxisforschung das stille Lernen für Kinder und Jugendliche vor. Heute dominieren in der Schule zwei Arten des Lernens: das dozierende Lernen durch den Pädagogen und das dialogische Lernen im Klassenverbund oder im Team. Diese zwei wichtigen Lernarten müssen heute durch eine dritte ergänzt werden: das stille Lernen. Dabei handelt es sich um eine Form des selbstständigen Wissenserwerbs, die als Kernkompetenz für das Informationszeitalter kontinuierlich an Bedeutung gewinnt.

5.1 Dozierendes Lernen und dialogisches Lernen

Die ursprüngliche Lernform der Institution Schule ist das dozierende Lernen. Dabei wird Wissen vermittelt, indem die Schüler durch den Lehrer belehrt werden. Wir wollen hier nicht in die zuweilen verbreitete Fundamentalkritik an dieser Lernform einstimmen. Die Waldorfpädagogik anerkennt den Wert dieser Art der Wissensvermittlung durchaus und führt sie über das „Belehren“ hinaus (vgl. Steiner, Rudolf 1986a). Gleichzeitig gilt es aber, die Einseitigkeiten zu durchschauen. Das dozierende Lernen fußt auf der Annahme, dass Schüler sich im Rahmen der obligatorischen Schulausbildung all das Wissen aneignen können, das sie im Laufe ihres späteren Lebens brauchen werden. Dieser Anspruch an die Schule ist im Informationszeitalter unhaltbar geworden (wobei in der Waldorfpädagogik das « Wissen » in einer viel umfassenderen Weise verstanden wird). Was Schüler sich in unserer rasch verändernden Welt aneignen müssen, ist nicht mehr ein möglichst umfassendes Wissen, sondern die Fähigkeit, sich situativ notwendiges Wissen schnell aneignen zu können.

Reformpädagogen fordern aus diesem Grund die Erweiterung der Lehr- und Lernformen. Wenn nicht mehr nur das passive Belehren durch den Lehrer im Vordergrund stehen soll, sondern *das aktive Lernen durch den Schüler*, dann müsse man sich von einer reinen Beschäftigung mit didaktischen Fragen abwenden. Das Hauptaugenmerk könne sich nicht mehr länger nur auf die Frage richten, wie man einen gewissen Unterrichtsinhalt besonders effektiv vermittele, sondern die

Erziehungswissenschaften müssten sich vermehrt auch der Mathetik zuwenden. Die Mathetik (griechisch *mathein* beziehungsweise *mathanein* « lernen »)¹² richtet, im Unterschied zur Didaktik, den Fokus nicht auf das Lehren, sondern auf das Lernen, das vom Schüler ausgeht. Ein Vertreter der Reformpädagogik, Hartmut von Hentig (1985), bringt das Anliegen der Mathetik folgendermaßen auf den Punkt: Sie sei « eine notwendige Korrektur des gedankenlos verabsolutierten Prinzips der Didaktik: dass Lernen aus Belehrung geschähe » (vgl. Stöckli 2011: 265).

Das aktive Lernen der Kinder und Jugendlichen zu fördern muss auch ein zentrales Anliegen von Waldorfpädagogen sein. Rudolf Steiner hat nicht nur seine ganze Pädagogik vom Kinde aus entwickelt, sondern forderte auch den einzelnen Lehrer dazu auf. Wenn das Kind ausschließlich zum « abstrakte[n] Aneignen von Fertigkeiten » über den Intellekt angehalten werde, so Steiner, dann « verkümmert die Willens- und Gemütsnatur ». « Lernt dagegen das Kind so, dass sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig » (Steiner 1980: 13).

Die Lehrperson kann ein Kind letztlich nicht belehren, sondern es nur zum Lernen anhalten. Hartwig Schiller (2006: 42) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: « Was der Lehrer beibringt, das ist lediglich das Herbeibringen von günstigen Lernsituationen, von günstigen Lernarrangements, von günstigen Lernangeboten, Lernanregungen; aber derjenige, der sich etwas beibringt, ist immer der Schüler selbst und niemand anderes ». Das Lernen geht letztlich immer vom Kind aus; Lehrern ist die Aufgabe vorbehalten, das aktive Lernen anzuregen und zu fördern.

Eine mögliche Förderung des aktiven Lernens (als Gegensatz zum passiven Belehrt-Werden) entsteht durch das dialogische Lernen, bei dem sich Schüler gemeinsam und im Austausch mit Mitschülern im Team Wissen erarbeiten. Dieses findet zusehends stärkeren Einzug in die Klassenzimmer, was eine begrüßenswerte Erweiterung des Lernerlebnisses für die Schüler darstellt.

¹² Der Begriff wurde von Johann Amos Comenius (1592-1670) geprägt. Der ursprüngliche Text ist in einer Publikation enthalten, die 1680, 10 Jahre nach seinem Tod, durch den Verleger Christian Nigrinus als *Spicilegiumdidacticum* (Didaktische Ährenlese) aufgelegt wurde. Heute bezieht sich die so genannte « Kommunikative Didaktik » auf die Mathetik, siehe dazu: Chott, Peter O. (1998): Die Entwicklung des Mathetik-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule, in: PÄDForum, Jg. 11, Heft 4, S. 390-396.

5.2 Stilles Lernen

Unserer Überzeugung nach braucht es neben dem dozierenden und dem dialogischen Lernen eine dritte Komponente des Lernens: das « stille », eigenständig entdeckende Lernen.

In ihrem Buch « Still » beobachtet Susan Cain (2011), dass in unserer « lauten » Welt, in der sich jeder als extrovertierter Marktschreier in eigener Sache versteht, die Stille immer mehr an den Rand gedrängt werde. Dies sei besonders bedenklich, weil dadurch die ruhigen Freiräume entfielen, in denen es zu Eureka-Erlebnissen kommen könne.

Wir teilen diese Auffassung. Neben den « lauten » Formen des Lernens – dem dozierenden und dem dialogischen Lernen – brauchen Schüler heute zusätzlich Momente des stillen Lernens, in denen sie experimentieren und eigenständig Wissen erarbeiten. Es gilt, Schüler « vermehrt Fragen stellen zu lassen und sie [zu] ermuntern, mit ihren eigenen Fragen eigene Lernwege zu beschreiten. » Denn: « Eine eigene Frage zu klären oder zu lösen, ist eine sehr viel motivierendere Angelegenheit, als wenn man auf fremde Fragen richtige Antworten sucht » (Brunner 2001: 11). Das stille Lernen ist gegenstandsbezogen, schätzt eigenständiges Experimentieren und Reflektieren als wichtig ein. Insofern ergeben sich wichtige Analogien zur Praxisforschung.

Vor allem aber ist das stille Lernen eine Art, der Heterogenität einer Klasse gerecht zu werden, die trotz Jahrgangsklassen weiterbesteht (vgl. Brunner 2001: 14-15). Begabte wie leistungsschwächere Schüler können auf diese Art und Weise gleichermaßen gefördert werden.

Damit Schüler mit dieser Art des Lernens verantwortungsvoll umgehen können, müssen ihnen entsprechende Lerntechniken vermittelt werden. Dies gelingt Lehrern, die sich als Praxisforscher betätigen, besonders gut, weil sie selbst ständig solche Prozesse durchlaufen und dabei ihre Wirksamkeit erfahren. Wie das stille Lernen im Einzelfall angegangen wird, hängt in erster Linie vom Alter der Schüler ab. Das Spektrum reicht vom entdeckenden Lernen im Kindesalter über das forschende Lernen auf der Primarstufe (vgl. Brunner 2001) bis hin zum Lebenslernen auf der Sekundarstufe I und II (vgl. Stöckli 2011). Wir wollen uns deshalb an dieser Stelle auf ein paar Hinweise beschränken, die unabhängig vom Alter der Schüler gelten.

Wichtig ist, dass die Schüler weder unter- noch überfordert sind. Esther Brunner (2001: 29) schreibt, es müssten Fragestellungen eingebracht werden, « bei denen man die ganze Kreativität, die ganze Motivation und sämtliche intellektuellen Fähigkeiten

einsetzen muss, um zu einer eigenständigen Lösung vordringen zu können. » Wir fügen dem ergänzend bei, dass solche Aufgaben neben den intellektuellen durchaus auch die praktischen Fähigkeiten der Schüler fordern sollten. Im Idealfall sollte gar nur ein Thema vorgegeben werden, so dass die Schüler selbst eine für sie interessante Fragestellung suchen müssen. Die höchste Entwicklungsstufe würde erreicht, wenn die Schüler selbst einen Themenkreis wählen und in diesem Rahmen wiederum eigenständige Fragen entwickeln. Dies ist allerdings eine Fähigkeit, die schrittweise geübt werden muss.

Anschließend sollen die « Forschungs- » bzw. Lernziele geklärt werden. Dabei ist auf die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen Rücksicht zu nehmen. Dies gilt insbesondere, wenn das stille Lernen als Mittel gegen die Heterogenität in der Lerngruppe eingesetzt wird.

Dann folgt der Prozess des Analysierens, Reflektierens und Erkennens, der sich mit dem Vorgehen bei der Praxisforschung deckt (vgl. Kapitel 2.1). Die Schüler sollen, analog zur Praxisforschung, den Untersuchungsgegenstand analysieren, sich dazu Gedanken machen und ruhig auch von Dritten Hilfe in Anspruch nehmen, bis sie zu einer Erkenntnis gelangen.

Daran anschließend soll den Schülern die Möglichkeit geboten werden, die gewonnenen Einsichten bzw. Erfolgserlebnisse mit der Lerngruppe in passender Form zu teilen. Schließlich gehört dieser Austausch ja auch zum Alltag von professionellen Forschern. Und wie beim professionellen Forscher wird durch die dadurch erhaltenen Anregungen eine vertiefte Reflexion möglich, die einen die eigenen Forschungsergebnisse verfeinern und festigen lässt.

Wann immer möglich, soll ein Projekt nicht nur gedanklich aufbereitet werden, sondern nach dem durchlaufenen Prozess auch umgesetzt werden. Diese Umsetzung gilt es dann, wiederum analog zur Praxisforschung, im stillen Lernen zu analysieren und zu reflektieren.

Schüler brauchen neben dem dozierenden und dem dialogischen Lernen heute eine dritte Art des Lernens: das stille Lernen. Dabei erwerben sie, in einem Prozess analog zur Praxisforschung, selbst Wissen durch Experimentieren und Reflektieren. Diese Art des Lernens muss heute vermehrt vermittelt werden, weil die Fähigkeit, sich selbstständig Wissen anzueignen, zu den Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts gehört.

6 Praxisforschung als Instrument der pädagogischen Entwicklung

Praxisforschung ist, wie wir insbesondere in Kapitel 4 aufgezeigt haben, ein Instrument zur Optimierung der Unterrichtsqualität. In diesem Kapitel schlagen wir den Bogen vom Unterricht des einzelnen Lehrers zur *pädagogischen Qualität einer ganzen Schule*. Wir zeigen ein pädagogisches Qualitäts- und Change-Management auf, bei dem das Kollegium einer Schule dank Praxisforschung die Qualität der Institution im Interesse der Kinder und Jugendlichen steigern kann.

6.1 Pädagogisches Qualitäts- und Change-Management

Dass Schulen, genauso wie andere Anbieter von Dienstleistungen, die Qualität ihres Angebots ständig überprüfen und verbessern müssen, ist kein neuer Gedanke. Dementsprechend sind in den letzten Jahren Qualitätsmanagement-Systeme aufgekommen, die sich explizit an Schulen richten. Obwohl wir den Grundgedanken hinter diesen QM-Verfahren begrüßen, ist ein Schwachpunkt unübersehbar: Erfolg definiert sich bei den QM-Systemen, primär über die Optimierung von internen Abläufen, insbesondere in der Verwaltung der Schule. Die Qualität einer Schule beruht jedoch nicht primär auf institutionellen Abläufen oder der Einrichtung von Schulleitungs- oder Verwaltungsorganen, sondern ganz wesentlich auf pädagogischen Kriterien. Entscheidend für den Erfolg oder Misserfolg einer Schule ist letztlich die Frage, ob die Institution mit ihrem Angebot und ihren internen Abläufen *auf die Bedürfnisse der Schüler eingeht und sie zum Lernen motivieren kann*.¹³ Ein für Schulen sinnvolles QM-Verfahren darf sich deshalb nicht nur auf Verfahrensfragen und der Optimierung interner Abläufe begrenzen, sondern muss Fragen zur pädagogischen Qualität der Schule ins Zentrum rücken.¹⁴

Ein Qualitätsverfahren für Schulen muss primär aufzeigen, inwiefern die Schule bereits eine gesunde Entwicklung der Schüler ermöglicht und an welchen Punkten diesbezüglich Entwicklungsbedarf besteht. Ein solches pädagogisches Qualitäts- und

¹³ Zum Bedürfnisbegriff und worin diese Bedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen bestehen können siehe Stöckli (2011: 113-175).

¹⁴ Selbstverständlich könnte dazu auch die Verbesserung von Verwaltungsabläufen gehören, sofern diese Reformen zum Ziel haben, die Kräfte aller Lehrer zu bündeln, so dass ein verbessertes Lernklima entsteht. Wir wollen einzig darauf hinweisen, dass es sich hierbei oft um Nebenschauplätze handelt und dass andere Fragen für das Wohlergehen der Schüler oft viel zentraler sind.

Change-Management kann nicht von oben verordnet werden, sondern muss von Lehrern an der Basis ausgehen, denn nur sie sind mit den Bedürfnissen ihrer Schüler vollumfänglich vertraut. Insofern plädieren wir hier für einen neuen Ansatz in der Konzipierung und Umsetzung von pädagogischen Neuerungen.

Traditionellerweise wurde der Weg der Reformen durch Erziehungsbehörden und Schulleiter von oben (top down) vorgegeben; die Aufgabe der Lehrer an der Basis beschränkte sich darauf, neue Verordnungen umzusetzen. Angesichts der Komplexität der heutigen Probleme stößt dieses Top-Down-Verfahren an seine Grenzen. In unserer sich rasant verändernden Welt kann Qualitätsmanagement nicht mehr darin bestehen, einmal einen Veränderungsprozess in Angriff zu nehmen, um dann für ein paar Jahre wieder « Ruhe » zu haben (vgl. Doppler und Lauterburg 2005: 522). Im Gegenteil, Qualitätsmanagement muss zu einem ständigen Prozess werden, der unter Umständen ergebnisoffen durchgeführt wird. Dies wirkt zwar auf den ersten Blick « chaotisch », doch, wie Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (2005: 100-101) betonen, ist der Begriff « Chaos » nur negativ konnotiert, weil die Wirkungskraft solcher dynamischer Prozesse einem direktiven Management-Verständnis widerstreben. Es gilt zu erkennen, dass die Kontrolle eben oft nur eine scheinbare ist.

Das hat weitreichende Folgen für Qualitätsmanagement-Prozesse: Wenn diese gar nicht gesteuert werden können und eine Eigendynamik aufweisen, dann ist jeder Lehrer einer Schule bewusst oder unbewusst immer an Veränderungen beteiligt. Daraus entwickelte sich der Bottom-Up-Ansatz. Dieser fußt auf der Überzeugung, dass wirksame Veränderungen aus den genannten Gründen nur von einem gesamten Lehrkörper ausgehen können. Doppler und Lauterburg (2005: 102) weisen darauf hin, dass es heute darum geht, « die inneren Muster von Systemen zu erforschen », die « Entwicklungen und Trends mit Intuition zu erspüren », um dann in gemeinsamer Auseinandersetzung anstehende Veränderungen zu planen und umzusetzen.

In letzter Konsequenz bedeutet das: Das Kollegium einer Schule muss das Praxisforschungsprojekt vom Einzel- zum Gruppenprojekt überführen. Genauso wie der einzelne Lehrer mittels Praxisforschung seinen Unterricht verbessern kann, müssen Lehrer durch Reflektieren, Deuten und daraus abgeleitetem Handeln in der Gruppe die Schulstrukturen evaluieren und auf dieser Auswertung basierend verbessern (vgl. Altrichter und Posch 2007: 294).

Wenn jeder Lehrer für das Wohlergehen der Schule verantwortlich ist und diese Aufgabe nicht mehr an eine Person delegiert werden kann, bedeutet dies hohe Anforderungen für den einzelnen Lehrer. Jedes Mitglied des Kollegiums wird als mündiger, eigenverantwortlicher Mitwirkender verstanden, der nicht nur über eine demokratische Grundhaltung (vgl. Massing 2007: 79) verfügt, sondern auch ein großes

persönliches Engagement für die eigene Entwicklung, die institutionelle Entwicklung und in der Folge auch für die gesellschaftliche Entwicklung mitbringt. Dies kann leicht zu Überforderungen führen, wie die humorvolle « Story » von Doppler und Lautenburg (2005: 73) beweist:

« This is a story about four people named Everybody, Somebody, Anybody and Nobody. There was an important job to be done and Everybody was asked to do it. Everybody was sure Somebody would do it. Anybody could have done it but Nobody did it. Somebody got angry about that because it was Everybody's job. Everybody thought Anybody could do it but Nobody realized that Everybody wouldn't do it. It ended up that Everybody blamed Somebody when Nobody did what Anybody could have done. »

Um solche Szenarien zu verhindern, braucht es klare Absprachen. Oft ist das Engagement für eine bestimmte Neuerung innerhalb des Kollegiums unterschiedlich ausgeprägt. Das ist nicht unbedingt falsch: Ideen und Impulse dürfen durchaus von Einzelpersonen ausgehen. Es lohnt sich jedenfalls, wenn die besonders Engagierten eine Führungsrolle übernehmen. Bei der Umsetzung müssen jedoch alle Kollegiums Mitglieder gleichermaßen einbezogen werden. Die Gefahr ist sonst groß, dass sich einige angesichts der Komplexität der Problemstellungen, der bürokratischen Hürden und der Fülle der eigenen Aufgaben zurückziehen und Neuerungen wenigen Führungspersonen überlassen, was eine Rückkehr zum überwunden geglaubten Top-Down-Ansatz bedeutete. Hier muss ständig das wackelige Gleichgewicht wiederhergestellt werden.

Kritikpunkt: Qualitäts- und Change-Management haben doch nichts mehr mit Waldorfpädagogik zu tun...

Im Gegenteil, der hier beschriebene Bottom-Up-Ansatz ist an Waldorfschulen besonders tief verwurzelt. « Das Erziehungs- und Unterrichtswesen », formulierte Rudolf Steiner (1980: 9) radikal, « muss in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten. » In Waldorfschulen prägt das Kollegium seit jeher als oberste Instanz die pädagogische Ausrichtung und ist um die Verwaltung der Schule besorgt. « In diese Verwaltung », so Steiner (1980: 9), « soll nichts hineinreden oder hineinregieren, was im Staate oder in der Wirtschaft tätig ist. [...] Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterrichten und Erziehen drinnen steht. » Das entspricht genau dem beschriebenen Vorgehen.

Das Bemühen, im Sinne des Bottom-Up-Ansatzes « Probleme und Entwicklungsinteressen innerhalb des Kollegiums selbst zu bearbeiten » (Altrichter und Posch 2007: 293), birgt Risiken und Chancen zugleich. Denn eine solche intensive Zusammenarbeit kann leicht zu Konflikten führen. Immerhin müssen liebgewordene Routinen aufgegeben und durch neue ersetzt werden. « Und wo immer Neues geschaffen werden soll, prallen Interessen, Bedürfnisse, Meinungen, ja, festgefügte Ideologien aufeinander » (Doppler und Lauterburg 2005: 122). Es wäre jedoch verwegen, aufgrund des latenten Konfliktpotenzials in alte Top-Down-Verfahren zu verfallen und auf eine systematische Weiterentwicklung zu verzichten. Vielmehr gilt das kreative Potenzial, das Konflikten innewohnt, für das Projekt positiv zu nutzen.

Konflikte zwingen die Beteiligten nicht nur zu einer Standort- und Zielbestimmung, sondern sind Wegbereiter von neuem. Es gilt daher, Mechanismen zu finden, die einen schöpferischen Umgang mit Konflikten ermöglichen. Friedrich Glasl (2010: 27) weist insbesondere auf die Bedeutung von offener und ehrlicher Kommunikation im Konfliktfall hin. Diese Ehrlichkeit fängt bei sich selbst an: Man muss - etwa in der abendlichen Rückschau (vgl. Abschnitt 3.2.1) – das eigene Konfliktverhalten schonungslos analysieren und klären, bevor man mit den eigenen « Kontrahenten » das Gespräch sucht. Indem man nicht Gerüchte oder Lügen über die andere Konfliktpartei streut, sondern sich offen mit ihr auseinandersetzt, kann in der Synthese etwas Produktives entstehen.

Denn: « Die Fähigkeit, den Dingen auf den Grund zu gehen, alte Erfahrungen und tiefverwurzelte Überzeugungen gegebenenfalls als Lernhindernisse und Barrieren für die zukünftige Entwicklung in einem harten, aber doch fairen Dialog offen zu legen, und die Fähigkeit, <verfeindete> Parteien in sinnvollen Schritten aus der Blockade in die Kooperation zu führen – dies werden Schlüsselkompetenzen der Zukunft sein » (Doppler und Lauterburg 2005: 122).

Wenn man diese Klippen umschiffen kann, kann daraus Positives entstehen. Die gelebte Erfahrung, dass Entwicklung aufgrund eigener Initiative möglich ist, bestärkt jeden Einzelnen sich in einem demokratisch orientierten Change Management-Prozess einzubringen und kritisch mitzudenken. Am überzeugendsten sollten für Pädagogen jedoch die Auswirkungen sein, die der Bottom-Up-Ansatz auf das Wohlbefinden der Schüler hat. Dadurch, dass pädagogische Neuerungen und Verbesserungen von Lehrern durchgeführt werden, die mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen tagtäglich in Kontakt kommen, können diese den örtlichen Gegebenheiten entsprechend ausfallen. Umgesetzt werden nicht abstrakte Ergebnisse aus der neusten pädagogischen Forschung, sondern Lösungen, die in Kenntnis der konkreten Bedürfnisse der Schüler entstanden sind.

Praxisforschung eignet sich nicht nur zur Optimierung des Unterrichts einer einzelnen Lehrperson, sondern erlaubt Schulen auch, im Sinne eines pädagogischen Qualitäts- und Change-Managements die Qualität ihres Angebots zu überprüfen und zu verbessern.

Nach dieser überblickshaften Darstellung, möchten wir nun anhand eines konkreten Beispiels aufzeigen, wie ein solcher Entwicklungsprozess mit dem Bottom-Up-Ansatz, das heißt unter Teilnahme aller Lehrer einer Schule, umgesetzt werden kann. Wir gehen dabei insbesondere auch auf Schwierigkeiten ein, die während des Prozesses auftauchten und zeigen, wie diese gelöst werden konnten.

6.2 Konzeptionelle Entwicklung

Eine der vordringlichen Aufgaben einer autonom verwalteten Schule ist die ständige Weiterentwicklung der Konzepte, die ihrem Bildungsangebot zugrunde liegen. Dazu gehören Themenfelder wie Lehrpläne sowie Schulstrukturen, die direkt oder indirekt mit dem Unterricht zusammenhängen (z.B. fächerübergreifender Unterricht oder Strukturen für das Betreiben einer Ganztageschule).

Wie eine Schule konzeptionelle Entwicklungen vornimmt, möchten wir hier anhand eines konkreten Beispiels aufzeigen. Das Kollegium der hier angeführten Schule war (nicht zuletzt wegen unsicherer Zukunftsperspektiven aufgrund schwindender Schülerzahlen) bestrebt, das pädagogische Angebot der Institution unter die Lupe zu nehmen, um allfällige Schwachstellen zu identifizieren und diese im Sinne eines Change-Managements zu verbessern.

In einem ersten Schritt veränderte das Kollegium die Schulstrukturen. Konkret wurden zwei neue Organe ins Leben gerufen: ein Schulleitungsteam und ein Schulentwicklungsteam (« Schulentwicklungskonferenz »). Das Schulleitungsteam wurde durch eine Wahl mit Mitgliedern des Gesamtkollegiums besetzt (Delegation); die Mitarbeit in der Schulentwicklungskonferenz war für alle Kollegen freigestellt. Bei der Wahl der Delegierten für die Schulleitung wurde darauf geachtet, dass diese einerseits für diese zusätzliche Aufgabe motiviert waren und andererseits auch entsprechende Erfahrungen oder Fähigkeiten im Bereich der kollegialen Schulführung mitbrachten. Ferner suchte das Kollegium die Zusammenarbeit mit einem externen Institut, das die angestrebte Schulentwicklung begleitete und supervisierte.

Nachdem die notwendigen Strukturen geschaffen waren, identifizierten die Konferenzmitglieder drei schulische Angebotsbereiche, die die Verantwortlichen systematisch auf- bzw. ausbauen wollten:

- Zusätzliche Angebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen
- Der Aufbau einer Tagesschulstruktur
- Erweiterung des fächerübergreifenden Unterrichts

Danach erarbeitete das Kollegium in den Konferenzen Strategien, um diese drei Bereiche aus dem pädagogischen Grundverständnis heraus weiterzuentwickeln. Anschließend wurde die Umsetzung durch die Konferenzleitung möglichst genau in einzelnen Schritten geplant. Dazu gehörte neben einem Zeitplan mit Meilensteinen auch die Kalkulation von zeitlichen und personellen Ressourcen.

Nach der Ausarbeitung von entsprechenden Konzepten wurden einzelne strukturelle Anpassungen vorgenommen. Für den fächerübergreifenden Unterricht wurden z.B. Stundenpläne erarbeitet, die eine engere Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften vorsahen bzw. ermöglichten.

Beim Aufbau aller neuen Schulstrukturen wurde darauf geachtet, dass die angestrebten großen Veränderungen in kleinen Schritten angegangen wurden. So setzte sich der fächerübergreifende Unterricht nicht über Nacht an der ganzen Schule auf allen Stufen durch, sondern das Angebot erweiterte sich schrittweise, indem einzelne Lehrkräfte im Rahmen kleinerer Projekte zusammenarbeiteten mit dem Ziel, diese Zusammenarbeit dann stetig weiter auszubauen. Dadurch wurde eine mögliche Resignation aufgrund eines großen, unerreichbar scheinenden Ziels verhindert; die kleinen, gut sicht- und wahrnehmbaren Veränderungen spornten die Lehrer immer wieder an, den eingeschlagenen Weg weiter zu beschreiten.

Diese kurze Darstellung könnte den Anschein erwecken, der beschriebene Prozess sei reibungslos verlaufen. Dies war jedoch keineswegs der Fall. Ein Hauptproblem ergab sich aus dem Widerspruch zwischen dem Wunsch nach einer starken Führung der Schulgeschäfte und dem Anspruch, die Schule als Gesamtkollegium basisdemokratisch zu leiten. Dieser Widerspruch ist unseres Erachtens letztlich kaum lösbar. Das muss aber auch nicht sein. Denn er löst eine bestimmte Dynamik aus, die, so glauben wir, die Schule letztlich lebendig hält.

Bei der Durchführung des oben beschriebenen Projekts hatte die Konferenzleitung zwar jeweils die nächsten Schritte vorbereitet und in die Konferenzarbeit eingebracht, aber bei fast 30 beteiligten Personen mit unterschiedlichen Auffassungen und teilweise auch Ängsten vor Veränderungen erwies sich die Umsetzung der angestrebten

Veränderungen zum Teil als schwerfällig. Ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung: Einige Fachlehrkräfte erachteten fächerübergreifende Unterrichtsversuche als pädagogisch fragwürdig und fühlten sich durch das Vorgehen « überfahren ». Nun gab es für die Konferenzleitung die Möglichkeit, mittels einer Abstimmung einen Mehrheitsentscheid herbeizuführen, wobei mit dem anhaltenden Widerstand dieser Lehrkräfte zu rechnen gewesen wäre. Die andere Option bestand darin, die Lehrkräfte, die noch nicht bereit waren, bei der Veränderung mitzuziehen, als *Critical Friends* (vgl. Abschnitt 11.2) für diesen Prozess zu gewinnen. Die Konferenzleitung entschied sich für den zweiten Weg.

Aus der Sicht der Praxisforschung ist es durchaus sinnvoll, wenn sich Skeptiker weiter konstruktiv einbringen, so dass die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle in einer Zwischenevaluation offen einander gegenübergestellt werden können. Dann kann auch ein Abstimmungsentscheid von allen « Parteien » mit getragen werden.

Ein anderes Problem bestand darin, dass gar nicht alle Kolleginnen und Kollegen genug interessiert waren, sich engagiert an den anstehenden Fragen zu beteiligen bzw. sich einzubringen. Die aufgegriffenen Fragestellungen seien gar nicht die ihren; das Schulentwicklungs-Team bzw. die Konferenzleitung würde sie dazu forcieren; sie möchten eigene Themen bearbeiten, und dies auch nicht unbedingt auf der Basis der Praxisforschung, sondern im Sinne eines kollegialen offenen Austauschs.

Hier war wiederum die Konferenzleitung zusammen mit dem Schulleitungs-Team gefordert, die anstehenden Themen, die in der « Schulentwicklungskonferenz » bearbeitet werden, zum richtigen Zeitpunkt so klar wie möglich einzubringen, möglichst schon mit der Tendenz einer kollegialen Entscheidungsfindung. Sobald Lehrkräfte einer Schule sehen, dass ein Thema sie in ihrer eigenen Tätigkeit an ihrer Schule mit betrifft, sind sie auch bereit, sich mit den damit einhergehenden pädagogischen Fragen und Sachfragen intensiver zu befassen und eigene Fragestellungen zurückzustellen. Ein Prozessbewusstsein für die zeitlichen Abläufe und Phasen, bis wann der offene Austausch zu pädagogischen Fragen dauern wird und ab wann konkrete Szenarien ausgearbeitet werden sollen, und wann der Abstimmungstermin ist, ermöglicht den Einbezug aller Beteiligten. Nicht zu vergessen dabei sind auch direkte Rückmeldungen von den Betroffenen, insbesondere der Schüler, und der konsultative Einbezug von Eltern.

Soweit einige konkrete Erfahrungen aus der Praxis einer Schule. Der hier beschriebene Verlauf ist kein Einzelfall. Das Zusammenspiel von Schulleitung und gleichberechtigten pädagogisch Tätigen äußert sich meistens in dieser Form. Wie die Prozesse genau ablaufen sollten und wie das « Prinzip des Top-Downs und des Bottom-Ups » sich gegenseitig bestmöglich ergänzen, ist jeweils *eine Frage der Geistesgegenwart aller*

Beteiligten und lässt sich nicht formalisieren. In diesem Konzept hat immer auch ein Einzelner, das Individuum, die Möglichkeit, einen Prozess kräftig voranzubringen und eine Schulentwicklung zu fördern, oder – dies ist das Risiko einer freien Gemeinschaft (trotz aller demokratischen Prozesse) – zu blockieren. Dann hilft es, wenn eine Schule bereits mit einer Supervision arbeitet und nicht versucht, alles « alleine » zu vollführen.

Wir sind überzeugt, dass diese Form der Schulleitung mit Blick auf eine pädagogisch gesunde Schulentwicklung für alle Schulen, auch staatliche Schulen, am förderlichsten sein kann, weil dadurch eine offene und gleichzeitig kritisch-forschende Haltung aller Beteiligten gefördert und oft geradezu provoziert wird. Diese wiederum bietet Entwicklungschancen für alle am pädagogischen Prozess Beteiligten. Denn statt gehorsamen Beamten brauchen wir heute sicherlich wachsame Zeitgenossen mit einem persönlichen Engagement für die ihnen anvertrauten Schüler, die sich in einer lernenden Gemeinschaft (das heißt in ihrer Schule) einbringen können.

Zusammenfassung: Durch die konzeptionelle Entwicklung arbeiten Schulen eine Angebotspalette aus, die den Bedürfnissen ihrer Schule entspricht.

Bei der konzeptionellen Entwicklung der Schule geht es darum, die Bedürfnisse von Schülern und/oder Eltern zu eruieren und, darauf aufbauend, individuelle Konzepte zu entwickeln. Dies können besondere Lehrpläne, Fächerangebote bzw. inner- und außerschulische Einrichtungen sein. Der gesamte Prozess wird vom Kollegium als Ganzes vorgenommen. Dabei können jedoch zur Entlastung des Kollegiums Gremien mit einem eng gefassten Auftrag eingerichtet werden. Diese sind jedoch – im Sinne des Bottom-Up-Ansatzes – immer dem ganzen Lehrkörper rechenschaftspflichtig.

6.3 Profilbildung

Durch die intensive Arbeit an der konzeptionellen Entwicklung der Schule wird der Weg für die Profilbildung geebnet. Die Konzeptbildung ist eine primär nach innen gerichtete Arbeit, bei der sich langsam die Besonderheiten einer Schule abzuzeichnen beginnen. Die einzelnen Konzepte verdichten sich zusehends zum Profil der Schule.

Steht das Konzept einer Schule, geht es in einem zweiten Schritt darum, den Blick nach außen zu richten. Indem die Institution mit ähnlich gelagerten Schulen verglichen wird, schärft sich ihr Profil. Fragen dabei können sein: Wie positioniert sich unsere Schule im Vergleich zu anderen Schulen? Wo bestehen Gemeinsamkeiten mit anderen Schulen? Wo geht unsere Schule hingegen bewusst einen eigenen Weg? Bei der Beantwortung dieser Frage wird das Profil einer Schule nicht nur isoliert betrachtet, sondern im direkten Vergleich mit anderen Institutionen. Während die konzeptionelle Entwicklung vor allem der eigenen Standortbestimmung dient, ist diese Art der vergleichenden Profilbildung insbesondere für Außenstehende von Bedeutung: Dadurch werden die Besonderheiten der Schule ersichtlich, was wiederum ein subjektiv-individuelles Abwägen von Vor- und Nachteilen einer Schule gegenüber ihren Konkurrenten ermöglicht.

Zusammenfassung: Aus der Gesamtheit der entwickelten Konzepte ergibt sich das spezifische Profil einer Schule.

Indem die Schule individuelle Konzepte entwickelt, schärft sie ihr Profil. Indem das eigene Angebot mit demjenigen ähnlich gelagerter Institutionen verglichen wird, können sich insbesondere Außenstehende ein besseres Bild der Schule machen.

7 Praxisforschung als Mittel des Dialogs mit den Erziehungswissenschaften

In den vorherigen Kapiteln haben wir die Vorteile der Praxisforschung für den Unterricht des einzelnen Lehrers als auch für die Konzipierung von pädagogisch förderlichen Schulstrukturen aufgezeigt. In diesem Kapitel gehen wir noch einen Schritt weiter und richten das Augenmerk darauf, wie die Waldorfschulbewegung als Ganzes von einer Forschungskultur im Sinne der Praxisforschung profitieren kann. Unsere These ist folgende: Die Waldorfpädagogik braucht heute eine wissenschaftliche Fundierung, so dass ihre Akzeptanz innerhalb der akademischen Erziehungswissenschaften steigt. Dies ist nicht zuletzt nötig, weil dadurch die Anerkennung der Waldorfpädagogik und die davon abhängige Sicherung von finanziellen Ressourcen möglich werden. Für einen Dialog zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern eignet sich die Praxisforschung besonders gut: Sie entspricht, wie wir in Kapitel 3.1 dargelegt haben, nicht nur dem Wesen einer anthroposophischen pädagogischen Forschung, sondern ist gleichzeitig auch eine Forschungsart, die Erziehungswissenschaftler anerkennen.¹⁵ Somit stellt sie eine gemeinsame « Sprache » dar, die weder Waldorfpädagogen noch Erziehungswissenschaftlern Kompromisse abringt. Und das ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Dialog zwischen den Disziplinen.

7.1 Warum braucht die Waldorfpädagogik eine wissenschaftliche Fundierung?

Die Berührungspunkte zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften sind rar. Trotz über 90-jährigem Praxisbewährungstest haben Waldorfpädagogen in der wissenschaftlichen Fundierung der Waldorfpädagogik bisher kaum eine Priorität gesehen. Das liegt am Selbstverständnis der Waldorfpädagogik als « Erziehungskunst »: Waldorfpädagogen fassen die Erziehung eines werdenden Menschen nicht als wissenschaftlich ableitbare Technik auf, sondern als schöpferischen Akt, denn Pädagogik müsse, so Rudolf Steiner (1977: 41), « in jedem Augenblick durch den Lehrer im Grunde genommen erfunden werden » (vgl. dazu auch Abschnitt 3.1.3). Gerade weil Pädagogik für sie kein wissenschaftlich konstruierbarer Vorgang ist,

¹⁵ Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die Dissertation von Thomas Stöckli (2011) zum Thema « Lebenslernen » verwiesen, die vollständig auf Praxisforschung basiert und von einer öffentlichen Universität mit Höchstnoten bewertet wurde.

empfinden viele anthroposophische Pädagogen einen starren wissenschaftlichen Apparat als hinderlich in ihrem Bestreben, der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden. Die « einseitige Festgelegtheit des wissenschaftlichen Begriffsapparats », fasst Johannes Kiersch (zitiert nach Stöckli 2011: 201) eine weitverbreitete Sorge zusammen, « lähmt die kreative Unbefangenheit, die man in der Schule braucht ». Sie erzeugt keine pädagogische Produktivität.

Dennoch ist eine kritische Aufarbeitung aus zwei Gründen vonnöten. Den ersten stellt Johannes Kiersch (ebenda) in den Vordergrund: « Wissenschaft, ihrem Ideal nach, schärft das Wahrnehmen, klärt die Begriffe, kritisiert Vorurteile und voreilige Meinungen. Sie erzeugt als solche keine pädagogische Produktivität, aber sie schützt die Praktiker vor Illusionen. Insofern ist sie selbstverständlich unverzichtbar auch für die Waldorfschule. »

Zweitens wird sie aus aktuellem Anlass unverzichtbar: Das öffentliche Schulwesen übernimmt immer wieder wichtige Pionierleistungen der Waldorfpädagogik (z.B. früher Fremdsprachenunterricht und eigenständig verfasste Abschlussarbeiten), ohne die Herkunft der angeblichen Innovationen zu deklarieren (vgl. Schneider 2005: 44). Dass das öffentliche Schulwesen Aspekte der Waldorfpädagogik übernimmt, ist durchaus im Sinne des Begründers. Rudolf Steiner (1994b: 166) ging davon aus, dass es eine Anzahl « Musterschulen » brauche. Diese würden mit einer vollumfänglichen Umsetzung der waldorfspezifischen Methodik-Didaktik die Wirksamkeit unter Beweis stellen, so dass sie nach erbrachtem Bewährungstest ins staatliche Schulsystem übertragen werden können.

In Waldorfkreisen ist die Klage verbreitet, der Staat würde diesen gesamtgesellschaftlichen Beitrag der Waldorfschulen nicht genügend und vor allem nicht finanziell honorieren. Allerdings hat es die Waldorfschulbewegung den entsprechenden Institutionen auch einfach gemacht, ihre Arbeit zu ignorieren: Pionierleistungen wurden und werden zwar erfolgreich umgesetzt, aber der Erfolg wird selten in einer Form dokumentiert, die erziehungswissenschaftlichen Kreisen gut zugänglich wäre. Dies obwohl bereits Rudolf Steiner davor gewarnt hatte. Es sei wertlos, « da und dort so eine Schnakerlschule zu begründen » bzw. zu betreiben, wenn Waldorfpädagogen nicht bereit seien, ihre « Erziehungsgrundsätze in die Öffentlichkeit hineinzutragen » (Steiner 1980: 159). Wenn sie von der Öffentlichkeit anerkannt werden wollen, müssen Waldorfschulen selbst den wissenschaftlichen Nachweis über die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit erbringen. Dazu muss eine seriöse Forschungs- und Dokumentationskultur entstehen. Wenn das gelingt, so unsere feste Überzeugung, wird auch die staatliche Anerkennung steigen, wodurch sich nicht

zuletzt Möglichkeiten einer öffentlichen Finanzierung der finanziell teilweise stark gebeutelten Waldorfschulen und anthroposophische Lehrerausbildungsstätten aufzutun würden.¹⁶ Selbstverständlich benötigt auch diese Forschung Ressourcen und Finanzierungshilfen; erfahrungsgemäß lassen sich dafür aber leichter Gelder akquirieren als für Finanzierungsengpässe laufender Schulbetriebe.

7.2 Mögliche Arten der wissenschaftlichen Fundierung

Nachdem wir die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung der Waldorfpädagogik begründet haben, wollen wir aufzeigen, wie eine solche zustande kommen könnte. Wir gehen kurz auf die Bemühungen der letzten Jahre ein, die Waldorfpädagogik wissenschaftlich zu fundieren. Anschließend zeigen wir mit der Praxisforschung einen neuen Erkenntnisweg auf, der wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, ohne dass er aus anthroposophischer Sicht als Kompromiss oder gar Ausverkauf hochgehaltener Prinzipien angesehen werden muss.

In der bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik und der ihr zugrundeliegenden Anthroposophie sind, grob gesehen, zwei Tendenzen auszumachen:

Einerseits versuchen Vertreter eines erkenntnistheoretischen Ansatzes, die Waldorfpädagogik (und die Anthroposophie insgesamt) auf ihre theoretischen Wurzeln zurückzuführen, insbesondere den deutschen Idealismus, Goethe und den sogenannten Goetheanismus sowie neuerer philosophischer Richtungen, die als wegbahnend für ein neues Wissenschaftsverständnis überhaupt gesehen werden können.¹⁷

Neben diesem erkenntnistheoretisch geleiteten Ansatz verfolgen andere Vertreter der Waldorfpädagogik vermehrt empirische Untersuchungen und Studien, um die wissenschaftliche Fundierung der Waldorfpädagogik aufzuzeigen.¹⁸

¹⁶ Dies gilt in besonderem Maße für die Schweiz, wo anthroposophische Institutionen bisher nur in einzelnen Kantonen und in einem sehr bescheidenen Rahmen durch die öffentliche Hand subventioniert werden.

¹⁷ Dazu liegen sowohl ausführliche philosophische Arbeiten (vgl. Majorek 2002) als auch erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen mit der Lehre Steiners und der Waldorfpädagogik (vgl. Schneider 1982; Gabriel 1996; Steiner 2004; Kiersch 1990) sowie, ausgehend von der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn, wissenschaftliche Aufsätze vor (vgl. da Veiga 2006: 17-44; Schneider 2006: 45-104).

¹⁸ Dazu gehören die Umfragen unter ehemaligen Absolventen der Waldorfschulen von Barz und Randoll (2007) sowie Randoll und Barz (2007).

Diese Arbeiten sind wertvoll, sind sie doch Ausdruck verstärkter Bemühungen im Hinblick auf eine wissenschaftliche Begriffsbildung und einen wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Waldorfbewegung. Nicht zuletzt konnte dadurch auch mit nicht anthroposophischen Wissenschaftlern eine gemeinsame Sprache gefunden und ein fruchtbarer Dialog aufgenommen werden.

Kritikpunkt: Praxisforschung hat nichts mit Anthroposophie zu tun, denn Rudolf Steiner stellte sich gegen die konventionelle Wissenschaft.

Rudolf Steiner stellte sich 1923 vor, dass Wissenschaft den ganzen Menschen innerlich bewegen und nicht nur Theorien für den kognitiven Bereich des Menschen generieren sollte (vgl. Steiner 1979a: 74). Die Anthroposophie als Wissenschaft, die den Geist des Menschen mit einbezieht, führt gemäß Steiner zu einer « wirklichen Menschenkenntnis » und diese wiederum zur Grundlage einer Erziehungskunst, die die Kluft von Theorie und Praxis überwinden könne (vgl. Steiner 1979a: 76). Dies ist genau das Ziel der Praxisforschung. In diesem Sinne ist die Praxisforschung zwar wissenschaftlich anerkannt, überwindet aber die kritisierten Schwachstellen der konventionellen Wissenschaft.

Ferner entspricht Rudolf Steiners eigene Arbeitsweise der Methode der Praxisforschung. Er entwickelte seine Gedanken immer aus der Reflexion über reale Gegebenheiten. Obwohl ihm dieser Begriff zeitbedingt fremd war, arbeitete Steiner wie ein Praxisforscher.

Wir möchten dem nun als dritten Weg die Praxisforschung hinzufügen. Wie in Kapitel 3 dargestellt, gibt es bei dieser Forschungsart eine Vielzahl grundlegender Übereinstimmungen mit der Waldorfpädagogik. Als von den Erziehungswissenschaften anerkannte Forschung überwindet sie zudem die Kluft zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern, die durch sie eine gemeinsame Sprache finden. Somit kann mittels Praxisforschung die konkrete Wirksamkeit der Waldorfpädagogik aufgezeigt und mit nicht anthroposophischen Forschern geteilt werden. Dabei geht es darum, die wichtige gesellschaftliche Funktion der Waldorfschulen als « Versuchsschulen »¹⁹ aufzuzeigen, deren Arbeit, wie oben dargestellt, den staatlichen

¹⁹ Darunter verstehen wir Schulen, die einen gewöhnlichen Schulbetrieb führen, gleichzeitig aber auch pädagogische Forschungs- und z.T. Ausbildungsstätten sind. Ziel ist es, neue Unterrichtsinhalte sowie methodisch-didaktische Ansätze mit Blick auf eine mögliche

Schulen zu Gute kommt. Erst wenn dies mit wissenschaftlicher Forschung bestätigt werden kann, steigt der Stellenwert der Waldorfschulen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs. Und erst dadurch besteht Hoffnung, dass die oftmals prekäre finanzielle Lage vieler Waldorfschulen mittels öffentlicher Gelder stabilisiert wird. Wir schließen uns den Worten Rudolf Steiners (1980: 160) an: « [W]enn wir nicht die Möglichkeit finden, unsere Erziehungsimpulse in die öffentliche Meinung hineinzutragen, dann helfen uns alle unsere Rechenkünste nichts. »

Zusammenfassung: Waldorfschulen können die dringend notwendige wissenschaftliche Fundierung ihrer Pädagogik mit Hilfe der Praxisforschung leisten.

Waldorfschulen müssen sich mittels wissenschaftlicher Fundierung ihrer Pädagogik staatliche Anerkennung (und als Folge davon finanzielle Zuschüsse) sichern. Hierfür eignet sich die Praxisforschung besonders gut: Als Forschungsmethode, die viel mit dem anthroposophischen Wissenschaftsverständnis gemein hat, gleichzeitig aber auch von den Erziehungswissenschaften anerkannt wird, tut sich die Möglichkeit eines Dialogs zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern auf.

Übertragung auf das gesamte Schulwesen zu erproben. Alternativ wird dafür auch der Begriff « Laborschule » verwendet. Der Begriff wurde vom Reformpädagogen Hartmut von Hentig im Zusammenhang mit der « Laborschule Bielefeld » geprägt (vgl. Thurn und Tillmann 2005).

8 Übertragbarkeit auf andere Schulsysteme

Bisher haben wir die verschiedenen Anwendungsbereiche der Praxisforschung im Kontext der Waldorfpädagogik dargestellt. Wir sind aber der Überzeugung, dass Praxisforschung auch in anderen Schulsystemen ihren Platz finden kann und ihn auch schon fand, wie dies u.a. Altrichter und Posch (2007: 318-349) aufgezeigt haben. Aus diesem Grund werden wir hier die vier zentralen Anwendungsbereiche der Praxisforschung aus den vorigen Kapiteln erneut aufgreifen und aufzeigen, wie sich diese auf andere Schulsysteme übertragen ließen.

8.1 Praxisforschung als Instrument der individuellen Aus- und Weiterbildung

Praxisforschung kann ein wirkungsvolles Instrument bei der Aneignung und Erweiterung der eigenen pädagogischen Handlungskompetenz sein. Indem man Erlebnisse aus der Praxis systematisch beobachtet und reflektiert, erschließt sich einem, welche Aspekte des eigenen Handelns verbessert werden können. Danach setzt man entsprechende Veränderungen um.

In der Waldorfpädagogik steht mit der dualen Lehrerausbildung ein Konzept zur Verfügung, in dem dieses Hin-und-Her-Bewegen zwischen Praxis und Theorie im Hinblick auf die spätere Laufbahn geübt werden kann.²⁰ Aber auch in Schulmodellen, bei denen ein solches Ausbildungskonzept fehlt, ist diese Art der individuellen Praxisforschung jederzeit in der beschriebenen Form möglich. Die pädagogische Praxis kann auf diese Art unabhängig von der Schulform optimiert werden.

8.2 Praxisforschung als Instrument der kollegialen Aus- und Weiterbildung

Ein Praxisforschungsprojekt lebt davon, dass sich der Forscher ständig mit Kollegen austauscht, die einem Projekt zwar nahe stehen, aber nicht direkt Teil des Forschungsprozesses sind. An Waldorfschulen steht mit den pädagogischen Konferenzen ein Ort zur Verfügung, wo dieser Austausch unter Kollegen regelmäßig stattfinden kann.

²⁰ Dies gilt vor allem für die Schweiz mit ihren dualen Lehrerbildungskonzepten; siehe www.paedagogik-akademie.ch

Auch dieses Vorgehen ließe sich einfach auf andere Schulmodelle übertragen. Dort fehlt zwar oft eine « Konferenz », die so verbindlich ist wie an Waldorfschulen. Das soll eine Gruppe interessierter Lehrer aber nicht davon abhalten, ein analoges pädagogisches Forum einzurichten, wo bei regelmäßigen Treffen Probleme und Fragen aus der Praxis erörtert und weiterentwickelt werden können.

8.3 Praxisforschung für Schüler

Selbstständiges, « stilles » Lernen ist in einem begrenzteren Rahmen auch an Schulen möglich, an denen Lehrer weniger Autonomie in der Unterrichtsgestaltung haben, als an einer Waldorfschule bzw. Rudolf Steiner Schule.

8.4 Praxisforschung als Instrument der pädagogischen Entwicklung

Selbstverständlich verfügen Lehrer an staatlichen Schulen nicht im gleichen Maß über Freiheit bei der Gestaltung des Schulprofils wie Waldorflehrer. Allerdings kommen auch staatliche Behörden immer mehr vom beschriebenen Top-Down-Verfahren ab, denn auch dort wird immer ersichtlicher, dass viele der heutigen Probleme nur auf der Ebene der einzelnen Schule angegangen und gelöst werden können. In der Tat genießen heute viele staatliche Schulen « Teilautonomie » (vgl. Dubs 2011). Dadurch wird es möglich, zumindest gewisse Bereiche des Schullebens im beschriebenen Bottom-Up-Verfahren schülergerecht umzugestalten.

Teil 2

Durchführung eines Praxisforschungsprojekts

Teil 2: Durchführung eines Praxisforschungsprojekts

Nachdem wir nun vor allem theoretisch auf die Praxisforschung eingegangen sind, wollen wir uns nun der praktischen Beschäftigung mit dieser Forschungsart zuwenden. Konkret führen wir Sie in diesem Teil durch die einzelnen Schritte eines Praxisforschungsprojekts. Sie können die folgenden Kapitel als Anleitung brauchen, die Sie vom Finden einer geeigneten Forschungsfrage bis zur vollständigen Umsetzung eines Projekts führen. Die einzelnen Schritte sind im Überblick:

- Fragestellung finden und Ziele formulieren
- Methoden auswählen
- Das Forschungsprojekt im beruflichen Umfeld verankern
- Organisatorisches regeln
- Daten sammeln und auswerten
- Handlungsschritte ableiten, umsetzen und evaluieren
- Dokumentation und Verbreitung der gewonnen Erkenntnisse

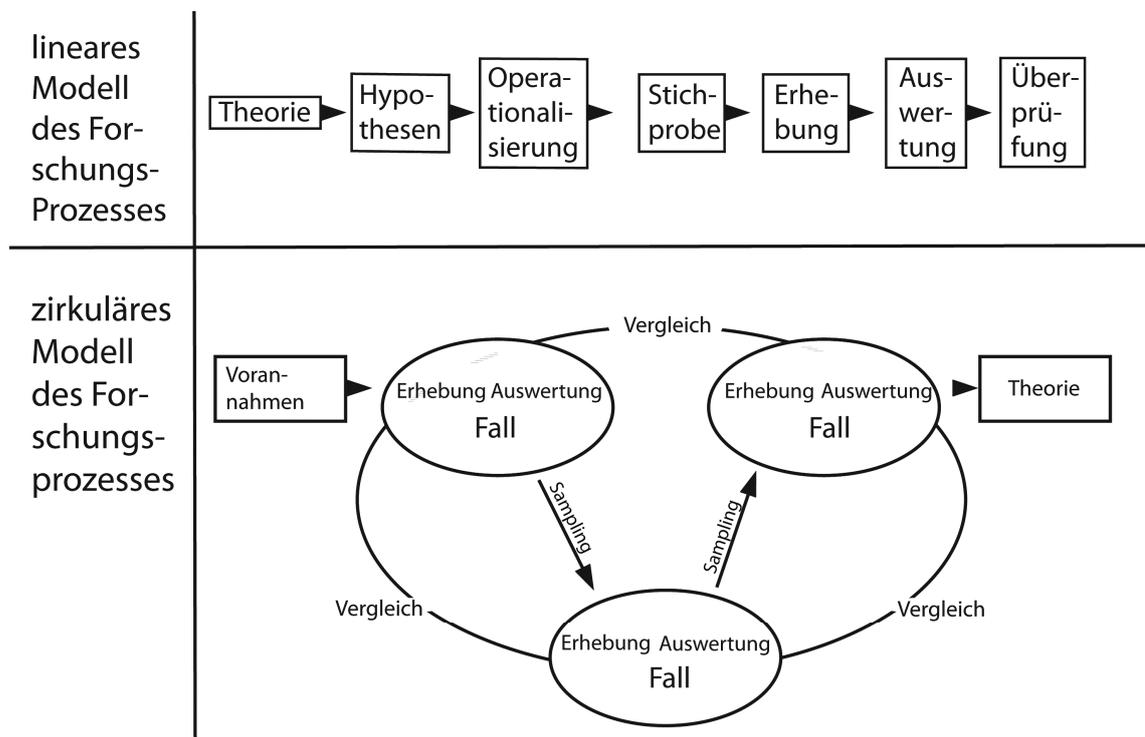
Zum Schluss jedes Kapitels finden Sie nun an Stelle einer Zusammenfassung die wichtigsten Umsetzungsschritte, die Ihnen im Sinne eines Leitfadens eine Orientierung für ein systematisches Vorgehen geben. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Schritte stellt eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen Ihres Praxisforschungsvorhabens dar.

Wir empfehlen Ihnen, die einzelnen Schritte schriftlich festzuhalten. Das muss noch kein ausgefeilter Text sein, sondern vielmehr eine Gedankenstütze und Dokumentation. Dadurch kann nicht nur die Systematik des Forschungsprozesses besser eingehalten, sondern auch eine gewisse Transparenz gewahrt werden. Diese erlaubt es dem Forscher, Rechenschaft über die eigene Arbeit abzulegen, was eine wesentliche Anforderung an ein fundiertes Forschungsvorhaben ist. Bei Bedarf kann mit Hilfe der angelegten Dokumentation das Forschungsprojekt am Schluss in einer passenden Form ausgearbeitet werden (vgl. dazu auch Kapitel 15).

Mit Blick auf den Umgang mit dieser « Anleitung » möchten wir ausdrücklich darauf hinweisen, dass der Prozess, der hier aus Gründen einer besseren Übersichtlichkeit als Abfolge von Schritten dargestellt wird, oft nicht den realen Gegebenheiten beim Forschen entspricht. Denn bei der Praxisforschung kommt die Theoriebildung sowie die

Entwicklung konkreter Umsetzungsschritte nur im « Hin und Her, de[m] Vor und Zurück zwischen Datenerhebung, Konzeptbildung, Modellentwurf und Modellprüfung sowie der Reflexion des Erkenntniswegs » (Breuer 2009: 69) zum Tragen. Was hier als einzelne « Schritte » dargestellt ist, verläuft oft parallel zueinander, der Forscher muss ständig vor- und zurückgreifen, so dass das Forschungsverfahren chronologisch nicht zwingend in der hier beschriebenen Reihenfolge durchgeführt werden kann.

Abbildung 6: Prozess- und Theoriebildungsmodelle



Quelle: Flick (2005: 73).

Allerdings: Ist es denn in der Wissenschaft nicht üblich, eine Hypothese zu formulieren und diese dann anhand von gesammelter Empirie entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren? Ja und nein. Das Vorgehen, das hier gerade beschrieben wurde, bezeichnet die Fachliteratur mitunter als linearer Erkenntnisweg. Der qualitativ orientierten Sozialforschung (und damit auch der Praxisforschung) liegt jedoch ein *zirkulärer Forschungsprozess* zugrunde. Dabei ist das schrittweise Vorgehen des linearen Erkenntnisweges nicht möglich. Denn hier ist nicht eine Hypothese Ursprung der Forschungstätigkeit, sondern eine im Prozess gefundene Fragestellung, die im weiteren Verlauf ständigen Veränderungen unterworfen ist. Ergebnisse werden nicht anhand eines unverrückbaren Hypothesensatzes gefunden, sondern aufgrund von

Entdeckungen im Feld im Sinne einer gegenstands begründeten Theoriebildung formuliert (vgl. dazu insbesondere Flick 2005: 65-75).

Bevor Sie mit Ihrem Praxisforschungsvorhaben beginnen, möchten wir Sie nochmals auf die Bedeutung grundlegender theoretischer Kenntnisse zur Praxisforschung für die wirksame Durchführung eines Praxisforschungsprojekts hinweisen. Mit dem Studium der im 1. Teil dieses Handbuchs zusammenfassend dargestellten theoretischen Grundlagen sollten Sie sich die notwendigen Grundkenntnisse erworben haben. Diese können Sie mit Blick auf die Schwerpunkte Ihres Forschungsvorhabens anhand der im Text verwendeten Literatur vertiefen. Darüber hinaus sei auf die zu Beginn des Handbuchs aufgeführten Literaturempfehlungen verwiesen.

Umgesetzte Arbeitsschritte:

Ich bin mit den theoretischen Hintergründen der Praxisforschung hinlänglich vertraut.

9 Fragestellung finden und Ziele formulieren

Am Anfang steht die Formulierung einer Fragestellung. Dabei darf Folgendes nicht außer Acht gelassen werden: Wichtige Fragestellungen und Zielsetzungen entstehen in der Praxisforschung nicht aufgrund von gezieltem und systematischem Überlegen, sondern als « innere Fälligkeit », als « etwas, das gerade jetzt <dran> ist und das, wenn ich es nicht rechtzeitig kräftig ergreife, mich schwächt oder gar krank macht » (Zimmermann 1997: 18).

Weil die Fragestellung also einen direkten Bezug zum Forscher bzw. dessen Praxis aufweisen muss, sollte man sich auf einen Aspekt der beruflichen Tätigkeit konzentrieren, den man als Forschender systematisch weiterentwickeln und gestalten möchte und gleichzeitig als persönliche Lernquelle begreift. Erforscht werden können also sowohl Aspekte des eigenen Unterrichts als auch Elemente aus der Praxis einer gesamten Schule, die nach intensiver Beobachtung und Reflexion verändert werden sollen.

Besonders lohnenswert sind Fragen, die auf ein Feststellen einer *Diskrepanz zwischen den eigenen Wünschen und Erwartungen, und dem, was man in der pädagogischen Praxis erlebt*, zurückzuführen sind. Denn « [e]twaige Diskrepanzen », so Altrichter und Posch (2007: 18), « sind Nahrung für die Reflexion; sie bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien ». Ausgangspunkt könnte auch die Neugierde auf die Auswirkungen von kleinen Veränderungen sein, die erforscht werden sollen. Heinz Zimmermann (1997: 90) formuliert charakterisierend folgende Fragehaltung: « Wie wirkt das, wenn ich es so mache? Wie reagiert dieses Kind darauf, wie jenes? Welche Wirkung hat es, wenn ich diese Farbe oder jene wähle? »

Mit dem Stichwort « Veränderung » ist ein zweiter wichtiger Punkt angesprochen: Wenn man ein Problem aus dem Schulalltag mit sich herumträgt, das sich als Forschungsfrage potenziell eignen könnte, lohnt es sich nicht nur über den Ausgangspunkt, sondern auch den Endpunkt der Forschungen nachzudenken. Was möchten Sie am Ende des Forschungsprozesses erreicht haben? Dieser Schritt ist besonders heikel, denn die Ziele müssen so formuliert werden, dass sie dem Forschungsvorhaben einen klaren Fokus geben, nicht jedoch die verschiedenen Entwicklungsschritte oder gar Ergebnisse des Forschungsprozesses vorwegnehmen.

Sobald ein Problem und ein Ziel gefunden und formuliert sind, gilt es, die Wahl kritisch zu hinterfragen. Es muss geklärt werden, in welchem Zusammenhang die gewählte Fragestellung zur eigenen pädagogischen Praxis steht und inwiefern man dadurch die

eigene Praxis weiterentwickeln kann. Darüber hinaus stellt sich die grundsätzliche Frage, ob das Bearbeiten der Fragestellung einem realen Bedürfnis der Schüler, des Kollegiums oder der Schulgemeinschaft entspricht oder ob das Problem doch als eher nebensächlich einzustufen ist.

Neben Fragen der Relevanz stellen sich auch Fragen der Umsetzbarkeit. Liefert das Thema in Theorie und Praxis genügend Material für eine vertiefte Auseinandersetzung und Reflexion? Die Veränderungsmöglichkeiten müssen dabei so realistisch wie möglich eingeschätzt werden. Das heißt, es lohnt sich, « klein zu denken », wie Pamela Lomax (2002: 123) es ausdrückt, und *bescheiden zu beginnen*, um sich langfristig mit Hilfe der Dynamik des Forschungsprozesses höheren Zielen zuzuwenden. Auf diese Weise kann die Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass die anfängliche Entdeckerfreude bald schon einer gewissen Müdigkeit weicht und das zu anspruchsvolle Forschungsvorhaben zu einer Belastung wird. Insgesamt sollte das Thema eine « Herzensangelegenheit » sein, damit man sich während der gesamten Dauer des Forschungsvorhabens mit der nötigen Intensität mit dem gewählten Thema beschäftigen und auftretende Hürden aus einer inneren Motivation heraus meistern kann.

Es lohnt sich, bei diesen Schritten mit Kollegen Rücksprache zu halten. Wie schätzen sie die Fragestellung ein? Sehen sie ebenfalls ein Potential zur Veränderung? Und trauen sie Ihnen die Umsetzung des Forschungsvorhabens zu? Wenn nein, wie müsste man Ihr Projekt Ihren Möglichkeiten anpassen? Diese Personen zu finden, ist nicht nur für das Finden einer Fragestellung wichtig, sondern auch für den späteren Forschungsprozess. Denn sollte sich dieser informelle Austausch als für beide Seiten fruchtbar herausstellen, kommen die befragten Personen unter Umständen später für eine formellere Zusammenarbeit als Critical Friends in Frage (vgl. dazu Abschnitt 11.2).

Wenn Sie unter Berücksichtigung der genannten Aspekte von einem Thema immer noch überzeugt sind, können Sie als erstes das *festgestellte Problem formulieren*. Schildern Sie die Situation und zeigen Sie auf, wer inwiefern davon betroffen ist. In einem zweiten Schritt *formulieren Sie Grobziele* bzw. was Sie am Ende Ihres Forschungsvorhabens verändert vorfinden möchten. Zum Schluss begründen Sie, *weshalb die Bearbeitung des gewählten Themas wichtig ist*, wobei Sie insbesondere auch auf die *Praxisrelevanz* eingehen sollten. Mit Blick auf die geplante Umsetzung gilt es zu begründen, warum das Projekt bedenkenlos durchgeführt werden kann. Damit legen Sie den Grundstein für Ihre Forschungsarbeit.

Umgesetzte Arbeitsschritte:

Ich habe ein Problem beziehungsweise eine Kernfrage in meiner pädagogischen Praxis identifiziert. Ich habe ausformuliert, was meine Zielsetzungen beim Forschungsvorhaben sind. Daraus ergibt sich eine umfassende Fragestellung.

Ich habe mir Gedanken betreffend der Praxisrelevanz und der Umsetzbarkeit des gewählten Themas gemacht und konnte allfällige Bedenken ausräumen. Ich habe ein Thema gewählt, das mich als Pädagoge weiterbringt und mir auch persönlich ein Anliegen ist.

10 Methoden auswählen

Sobald Sie sich über die Fragestellung und die Zielsetzungen Ihres Forschungsvorhabens im Klaren sind, können Sie sich Gedanken über die Methoden machen, mit denen Sie die Lösungsansätze zu den aufgeworfenen Fragestellungen entwickeln möchten. Entscheidungsleitend ist also die Frage, welche Methode bzw. welche Kombination von Methoden (vgl. dazu den Abschnitt 10.5 zu Multiperspektivität und Triangulation) den Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstands gerecht werden und am wahrscheinlichsten Antworten auf die formulierte Frage liefern.

Im Folgenden stellen wir exemplarisch einige Methoden aus der Praxisforschung vor. Neben einer kurzen Beschreibung zählen wir die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden auf. Anschließend können Sie, von Ihrem Projekt ausgehend, ein passendes Forschungsinstrumentarium zusammenstellen.

10.1 Beobachtung

Diese Forschungsmethode beinhaltet systematische Beobachtungen von Situationen inner- und außerhalb des Klassenzimmers. Beobachtet werden kann weiterhin der Unterricht von Kollegen, um darauf aufbauend in einen konstruktiven Dialog über die berufliche Praxis zu treten, der sowohl für den Forscher als für den Beobachteten Entwicklungspotenzial enthält. In diesem « Zusammenspiel » zwischen Forscher und tätigen Lehrkräften liegt aber auch die Hauptgefahr dieser Methode, nämlich dass der Beobachter aufgrund eigener Vorstellungen von « gutem » Unterricht vorschnelle Urteile über die Praxis von Kollegen fällt.

Ein Sonderfall ist die partizipierende Beobachtung. Darunter versteht Denzin « eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion [Selbstbeobachtung] kombiniert » (zitiert nach Flick 2005: 206). Direkter Untersuchungsgegenstand ist hier der eigene Unterricht, der eigene Umgang mit den Kindern, kurz: die eigene Praxis. Weil Forscher und Forschungsgegenstand identisch sind, wird vom Forscher ein hohes Maß an Selbstreflexivität abverlangt. Gefragt ist insbesondere eine Bereitschaft, die eigene Rolle ständig zu reflektieren und das eigene Handeln ständig zu hinterfragen. Um insbesondere die Plausibilität der aus den Beobachtungen resultierenden Interpretationen zu überprüfen, ist ein Austausch mit Critical Friends unabdingbar (vgl. Abschnitt 11.2).

In allen Fällen muss zu Beginn der Beobachtungen ein Plan aufgestellt werden, aus dem klar hervorgeht, welche Informationen gesammelt werden sollen. Es muss geklärt werden:

- mit welchem Ziel bzw. Betrachtungsschwerpunkt die Beobachtungen durchgeführt werden
- was genau beobachtet wird und was ausgeblendet wird, weil es nicht erkenntnisrelevant erscheint
- welche Personen direkt oder indirekt in die Beobachtungen involviert sind
- in welchem Rahmen die Beobachtungen stattfinden bzw. wo ihnen Grenzen gesetzt werden
- in welcher Form die Beobachtungen erfasst und dokumentiert werden sollen.

Gerade wenn sich die Beobachtungen auf die Praxis von Kollegen richten, ist ein kontinuierlicher Austausch unverzichtbar. Dieser sollte möglichst zeitnah nach den Beobachtungen stattfinden. Obwohl alle Beteiligten vor diesen Gesprächen Zeit zum Reflektieren haben müssen, sollen die Erinnerung und das Interesse noch möglichst präsent sein. Ebenso sollte nicht ohne das Einverständnis des « beobachteten » Kollegen Dritten gegenüber berichtet werden (siehe Anhang 2: Ethischer Code).

Den Rückmeldungen soll dabei immer eine Selbstevaluation vorausgehen, die sich an den verabredeten Kriterien orientiert. Erst danach bringt der Beobachter seine Beobachtungen und Interpretationen des Gesehenen ins Gespräch ein. Diese dürfen durchaus auch kritisch sein, solange die vorgebrachte Kritik konstruktiv ist. Hier ist besonders, dass die (kritischen) Analysen stets mit der anvisierten Entwicklung zu vereinbaren sind und nicht in einen destruktiven Rundumschlag ausarten.

Besonders geeignet für Beobachtungen sind so genannten *Beobachtungsprotokolle*. Diese enthalten bereits vor Aufnahme der Beobachtungen fokussierte Fragestellungen, so dass die einzelnen Punkte während der Beobachtung festgehalten werden können. Wer sich die Möglichkeit einer Überprüfung des Beobachteten offen halten will, kann auf videografische Aufzeichnungen zurückgreifen.

Ein weiteres wichtiges Hilfsmittel bei der Beobachtung bzw. deren Verarbeitung ist das *persönliche Forschungstagebuch*. Breuer bezeichnet das Forschungstagebuch einerseits als « vertraulich-intime[n] Aufzeichnungsort » (Breuer 2009: 129) und andererseits als dokumentarische Stütze, um sich in die kognitive, konzeptuelle und

affektive Welt des Beobachteten zurückversetzen zu können und dieses kritisch zu reflektieren. Forschungstagebücher bieten später eine Grundlage für die vollständige Dokumentation der Entwicklung des Projekts und werden somit zu einem sehr bedeutenden Zeugnis der sich ändernden Feststellungen, Haltungen und Meinungen des Forschers. Das Forschungstagebuch ist letztlich eine Erinnerungshilfe, weil sich das Gedächtnis doch oft als lückenhaft erweist.

10.2 Gespräche und Interviews

An dieser Stelle ist zuerst eine klärende Bemerkung zu den Begriffen « Gespräch » und « Interview » notwendig: In der Praxisforschung, auch allgemein in der qualitativen Sozialforschung, wird heute weniger von Interviews und mehr von Gesprächen gesprochen (vgl. Breuer 2009: 63). Diese Sprachregelung hat mit dem Forschungsverständnis der Praxisforschung zu tun, die Beforschte nicht als Forschungsobjekte sieht, sondern als mündige Subjekte (vgl. Abschnitt 2.2). Bei einem Gespräch gibt es, anders als bei einem Interview, *gleichberechtigte Partner*. Das Gefälle zwischen angeblich wissendem Forschensubjekt und unwissendem Forschungsobjekt entfällt und es entsteht ein Gespräch zwischen zwei gleichberechtigten Subjekten, die sich anhand von Fragen, Hypothesen, Modellen, Reflexionen und Erfahrungen miteinander auseinandersetzen.²¹

Wozu eignen sich Gespräche? Mit Gesprächen können besonders gut Praxiserfahrungen, Fakten und Meinungen gesammelt werden. Im Unterschied zur Beobachtung kann das Handeln eines Kollegen oder eines Schülers nicht nur wahrgenommen und mit Hilfe des eigenen Wissens interpretiert werden, sondern kann mit der beobachteten Person zusammen anschließend hinterfragt und analysiert werden. Im Vergleich mit Fragebögen und Umfragen hat ein Gespräch den Vorteil, dass bei Bedarf sofort Hintergründe, weitere Erklärungen etc. zu den gesammelten Fakten und Meinungen eingeholt werden können. Andererseits ist ein Gespräch natürlich zeitintensiver in der Durchführung.

Wie auch bei Fragebögen und Umfragen kommen als Gesprächspartner sowohl Schüler, Kollegen, Eltern als auch Experten zum jeweiligen Thema in Frage. Welche

²¹ Bei Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen kann das naturgemäß vorhandene Gefälle zwischen Lehrer und Schüler überwunden und die daraus resultierenden Verzerrungen verhindert werden, indem die Schüler sich mit Hilfe eines Leitfadens gegenseitig befragen und das Gespräch in anonymen Form aufzeichnen, bevor es der Lehrer wieder zu Gesicht bekommt.

Personen sich eignen und ob bei der Beschäftigung mit einer bestimmten Gruppe (z.B. einer Klasse) alle Mitglieder oder nur eine (repräsentative) Auswahl befragt wird, hängt entschieden von der gewählten Fragestellung ab.

Dem Forscher stehen drei Gesprächsformen zur Verfügung. Alle haben ihre Berechtigung, wobei jedoch das halbstrukturierte Gespräch (bzw. das Leitfadeninterview) als Mittelweg in den meisten Fällen zu empfehlen ist:

- **Strukturiertes Gespräch:** Das Gespräch wird strikt anhand eines vorbereiteten Fragebogens durchgeführt. Es eignet sich besonders, wenn eine große Anzahl Personen befragt werden soll, weil die Gespräche durch ihren einheitlichen Aufbau untereinander vergleichbar werden. Außerdem können strukturierte Gespräche leicht zu offenen Fragebögen umgewandelt werden; eine schriftliche Befragung des Teilnehmers ist also möglich (vgl. Abschnitt 10.3). Da allerdings bei Unklarheiten nur bedingt nachgefragt oder gar das Gespräch in eine unerwartete Richtung gelenkt werden kann, die sich erst während des Gesprächs auftut, wird unter Umständen nicht das gesamte Potenzial eines Gesprächs ausgeschöpft.
- **Freies Gespräch:** Hier wird nur der Themenbereich vor dem Gespräch abgesteckt, die Fragen sowie, daraus resultierend, der Gesprächsverlauf sind spontan. Im Unterschied zu anderen Gesprächsformen hat der Befragte hier stärker die Möglichkeit, eigene Fragen bzw. Themen zu setzen. Dadurch kann das Gespräch eine Wende nehmen, die dem Befragenden neue Erkenntnisse ermöglichen. Allerdings birgt diese Freiheit gleichzeitig eine Gefahr: nämlich dass die Beteiligten zu weit vom Thema abweichen, so dass der Erkenntnisgewinn für das Forschungsprojekt unter Umständen nur gering ist.

Im Vergleich zum (halb-)strukturierten Gespräch ergibt sich noch ein weiterer Nachteil. Anders als bei (halb-)strukturierten Gesprächen sind die Fragen nicht im Voraus schriftlich festgehalten und können dem Gesprächspartner nicht im Vorfeld des Gesprächs zur Verfügung gestellt werden, was dessen Vorbereitung auf das Gespräch erschweren kann.

- **Halbstrukturiertes Gespräch:** Diese Gesprächsform verbindet Eigenschaften des strukturierten und freien Gesprächs (siehe oben). Ausgangslage ist zwar ein gut vorbereiteter Fragenkatalog, jedoch besteht die Möglichkeit, interessante Aspekte durch spontane Fragen zu vertiefen und situativ den Themenbereich zu erweitern, wenn dies sinnvoll erscheint. Denn soziale Prozesse, schreiben Schaub und Zenke (2002: 448 f.), können selten durch « standardisierte [...]

Befragungs- und Beobachtungsverfahren » erfasst werden, sondern nur, wenn die Beforschten « als Subjekte an der Rekonstruktion und Analyse sozialer Wirklichkeit teilnehmen. »

Eine verwandte Form des halbstrukturierten Gesprächs ist das **Leitfaden-Interview**. Hierbei werden mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines « Leitfadens » in die Interviewsituation eingebracht (vgl. Flick 2005: 143). Durch den Fragekatalog wird sichergestellt, dass Fragen gestellt werden, die für das Forschungsvorhaben relevant sind. Gleichzeitig erlaubt die halboffene Struktur, einzelne Aspekte spontan zu vertiefen. Beispiele für Leitfäden und den konkreten Umgang damit findet sich in Thomas Stöcklis Publikation *Lebenslernen* (vgl. Stöckli 2011: 377-484).

Tabelle 1: Vor- und Nachteile verschiedener Gesprächsformen

	Vorteil:	Nachteil:
Strukturiertes Gespräch: Gesprächspartner werden anhand eines Fragebogens befragt	Mehrere Antworten auf identische Fragen erlauben Vergleiche	Auf interessante Aussagen kann nicht vertiefend eingegangen werden
Freies Gespräch: Gesprächspartner werden spontan ohne Fragebogen befragt	Das Gespräch ist spontan; der Befragte kann eigene Themen einbringen	Möglicherweise bescheidener Erkenntnisgewinn wegen Gefahr des Abschweifens und mangelnder Vorbereitungsmöglichkeiten seitens des Gesprächspartners
Halbstrukturiertes Gespräch: Gesprächspartner werden anhand eines Fragebogens befragt, aber bei interessanten Antworten wird spontan nachgefragt	Das Gespräch verläuft klar strukturiert, aber es bestehen genügend Freiräume, um spontan neue Fragen zu stellen oder interessante Aspekte zu vertiefen	Begrenzte Vergleichbarkeit

Zeit und Ort des Gesprächs sollten gut vorbereitet werden. Eine angemessene Atmosphäre ist für ein produktives Gespräch immer förderlich. Ein vertiefender Dialog

in einem stillen Raum mit ausreichend Zeit bringt beispielsweise mehr als ein Gespräch unter Zeitdruck in lauter Umgebung.

Zum Schluss noch einige Bemerkungen zur Nachbearbeitung von Gesprächen: Traditionellerweise werden Gespräche audiografisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Seit einiger Zeit wird jedoch in Frage gestellt, inwiefern eine exakte Verschriftlichung des Gesprächs tatsächlich der Verlässlichkeit dient (vgl. Breuer 2009: 67). Es empfiehlt sich vielmehr, unmittelbar nach der Aufzeichnung ein schriftliches Erinnerungsprotokoll zu erstellen, in dem Beobachtungen während des Dialogs festgehalten werden (vgl. Breuer 2009: 65). Die wichtigsten Aussagen und Erkenntnisse sollten dabei mit entsprechenden Gesprächsausschnitten in transkribierter Form belegt werden. Auf diese Weise kann der Arbeitsaufwand für alle Beteiligten verringert werden, da lediglich einzelne relevante Teile des Gesprächs (anstelle des gesamten Dialogs) transkribiert werden müssen.

Wichtig ist in jedem Fall die Validierung der Aufzeichnungen durch den Gesprächspartner. Darunter versteht man vorerst die auch aus dem Journalismus bekannte « Absegnung » durch den Gesprächspartner, mit der er die Richtigkeit der Transkription bestätigt und sein Einverständnis zur weiteren Verwendung seiner Aussagen gibt. In der qualitativen Sozialforschung besteht allerdings die Möglichkeit der « kommunikativen Validierung ». Das heißt, der Forscher holt sich vom Gesprächspartner nicht einfach das bekannte « Gut zum Druck » ein, sondern nimmt sich Zeit und entwickelt die transkribierten Aussagen zusammen mit dem Gesprächspartner, unter Umständen auch mit weiteren Gesprächspartnern, weiter. Dies kann in Form eines weiteren Gesprächs und/oder in einem schriftlichen Austausch geschehen. Die kommunikative Validierung erlaubt beiden Seiten, sich mit etwas Abstand nochmals mit dem Gesprächsinhalt auseinanderzusetzen, Gesagtes zu korrigieren und/oder auszubauen (vgl. auch Abschnitt 11.1 zum ethischen Code).

10.3 Umfragen mit Fragebögen

Wie strukturierte Gespräche eignen sich Fragebögen zum Sammeln von Meinungen. Typische Themen für Fragebögen sind zum Beispiel Fragen über didaktisches Vorgehen, Entscheidungsprozesse, Klassengrößen, fachübergreifenden Unterricht – kurz: alle Themen, bei denen *Urteile verschiedener Personen gesammelt und anschließend miteinander verglichen werden können*. Als Umfrageteilnehmer kommen sowohl Schüler als auch Kollegen, Eltern und Fachpersonen in Frage, wobei die entsprechende Zielgruppe, die mit Hilfe des Fragebogens befragt werden soll, im

Vorfeld klar zu definieren ist. Darüber hinaus sollte innerhalb der Zielgruppe die Umfrage allen Personen zugänglich gemacht werden, um eine Verzerrung der Antworten durch eine bewusste oder unbewusste Auswahl bestimmter Teilnehmer zu vermeiden.

Um eine möglichst hohe Rücklaufquote der Fragebögen zu erreichen, sollten diese möglichst klar strukturiert und übersichtlich gestaltet und nicht zu umfangreich sein – erfahrungsgemäß sollte die *Beantwortung nicht mehr als 15 Minuten in Anspruch nehmen*. Darüber hinaus empfiehlt es sich, den Fragebogen vor dem Versand unter möglichst realen Voraussetzungen zu testen; hierbei sollte neben dem Zeitaufwand auch darauf geachtet werden, dass ausreichend Platz für die Beantwortung der Fragen vorhanden ist.

Bei der Konzipierung des Fragebogens gilt es ebenfalls abzuwägen, inwiefern es sinnvoll erscheint, Antwortmöglichkeiten vorzugeben oder leere Felder für individuelle Antworten einzufügen. Vorgegebene Antwortmöglichkeiten reduzieren einerseits zwar die benötigte Zeit für die Beantwortung des Fragebogens, tragen häufig zu einem besseren Verständnis der Fragestellung bei und vereinfachen die Auswertung; andererseits besteht die Gefahr, dass bei der Beantwortung des Fragebogens teilweise unzutreffende Antworten (z.B. aufgrund fehlender Antwortmöglichkeiten) angekreuzt werden.

Bei komplexeren Fragestellungen kann es daher durchaus lohnenswert sein, zusätzlich zu den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten leere Felder zu lassen, in denen die Befragten die angekreuzten Antworten präzisieren können, oder sogar vollständig auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu verzichten.

Es stehen 3er, 4er und 5er Skalen zur Verfügung, die Vor- und Nachteile haben:

- 5-Punkt-Skalen sind besonders geeignet, wenn man möglichst präzise bzw. differenzierte Antworten möchte (z.B. immer, häufig, manchmal, selten, nie). Geht es jedoch um Urteile (z.B. sehr gut, gut, ausreichend, nicht ausreichend, schwach), sind 5-Punkt-Skalen eher hinderlich: Es besteht die Gefahr, dass die Befragten sicher gehen und die Extrempositionen vermeiden.
- 4- oder in den meisten Fällen sogar 3-Punkt-Skalen zwingen die Befragten nicht zu einem genauen Abwägen und weisen daher erfahrungsgemäß eine höhere Rücklaufquote auf. 4-Punkt-Skalen bieten sich im Unterschied zu 3-Punkt-Skalen vor allem an, wenn der Forscher entweder (volle oder teilweise) Zustimmung oder (volle oder teilweise) Ablehnung erwartet und einen neutralen Standpunkt ausschließt. Allerdings muss bedacht werden, dass diese Vereinfachungen

wiederum zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Es gilt also, die Vor- und Nachteile der einzelnen Skalen genau abzuwägen.

Tabelle 2: Vor- und Nachteil verschiedener Skalen

	Vorteil:	Nachteil:
5-Punkt-Skalen	Geeignet für die Erhebung von Fakten	Nicht geeignet für die Erhebung von Meinungen
4-Punkt-Skalen	Geeignet für die Erhebung von Meinungen	Antworten können abgeschwächt werden, nicht nur Schwarz-Weiß-Meinungen
3-Punkt-Skalen	Geeignet für die Erhebung von klaren Meinungen, Befragte müssen eindeutig Stellung beziehen	« Keine Meinung » o.ä. bleibt erhalten, dadurch möglicherweise geringer Informationswert

Es gibt verschiedene Wege, die Fragebögen zu verteilen. Am geeignetsten scheint uns der direkte Kontakt zu den Befragten. Gehen Sie auf die Umfrageteilnehmer bei passender Gelegenheit zu, erläutern Sie Ziel und Zweck Ihrer Umfrage und weisen Sie unbedingt darauf hin, dass nicht alle Fragen beantwortet werden müssen. Eine besonders hohe Rücklaufquote erreichen Sie, wenn Sie den Fragebogen in einem vorgegebenen Rahmen verteilen (z.B. Schulstunde oder Sitzung) und den Umfrageteilnehmern gleich Zeit einräumen, um die Fragen zu beantworten.

Ferner kann der Umfragebogen auch per E-Mail zugeschickt werden. Eine weitere Möglichkeit sind Online-Befragungen. Der Vorteil besteht darin, dass die Umfrageteilnehmer den Fragebogen zwar direkt an ihrem Rechner ausfüllen können. Andererseits entfällt der direkte Kontakt mit dem Forscher. Klärende Rückfragen zu stellen ist z.B. mit mehr Aufwand verbunden, was einige von einer Teilnahme abhalten könnte.

10.4 Literaturstudium

Wie bei allen Forschungsarten stellt die Auseinandersetzung mit bereits bestehender wissenschaftlicher Literatur zum Thema auch in die Praxisforschung einen wichtigen

Grundpfeiler der eigenen Forschungen dar. Die Fachliteratur erfüllt dabei vorrangig vier Aufgaben.

Einerseits hilft sie bei der Suche nach einem geeigneten Thema, einer passenden Fragestellung, wobei das Literaturstudium jedoch anders als in den traditionellen Humanwissenschaften (vgl. dazu z.B. Eco 2005; Rossig und Prätisch 2008) eine Sonderrolle einnimmt. Im Regelfall untersuchen Humanwissenschaftler die bestehende Literatur zu einem Thema auf Lücken, die sie dann mit ihren Forschungen zu schließen versuchen. Praxisforscher suchen in der Fachliteratur hingegen Impulse für ein bereits ausgewähltes Forschungsthema. Statt « aus dem Stand der Fachliteratur den konzeptionellen Rahmen für die eigene Forschung abzuleiten » (Breuer 2009: 56) liefert der Einbezug und die Auseinandersetzung mit bestehender Literatur Inspiration für das eigene Projekt. Diese grundlegend andere Haltung zur Rolle der Literatur beim Finden einer Fragestellung rührt vom Forschungsverständnis der Praxisforschung her. Denn anders als andere Humanwissenschaftler wollen Praxisforscher nicht mit originellen Theorien überzeugen, sondern vorrangig mit brauchbaren, praxisrelevanten Lösungen.

Andererseits bereichert das Literaturstudium – wie bei anderen Forschungsarten – auch in der Praxisforschung die eigene Forschungsarbeit. Erstens ist ein Forschender mit einem guten theoretischen Hintergrundwissen zu seinem Thema viel besser in der Lage, seine selbst erhobenen Daten einzuordnen und zu interpretieren. Strauss und Corbin (1996: 25) bezeichnen diese dem Literaturstudium geschuldete Fertigkeit als « theoretische Sensibilität », die den Forschenden bei seinen Untersuchungen sensibler für den Untersuchungsgegenstand werden lässt. Ein wesentlicher Teil des Forschungsvorgangs besteht darin, dieses neue Wissen in Kombination mit den eigenen praktischen Erfahrungen und den eigens gesammelten Daten auf möglichst phantasievolle und kreative Weise fruchtbar zu machen (vgl. Strauss und Corbin 1996: 27).

Drittens ist die studierte Fachliteratur in der Praxisforschung eine wichtige Datenquelle. Mit Daten aus Büchern kann die eigene Empirie angereichert werden. Dies lohnt sich insbesondere, wenn man bei der eigenen Datensammlung durch Gespräche, Fragebögen u.Ä. nur auf einen bestimmten Personenkreis zurückgreifen konnte, nun aber die erhobenen Daten mit denjenigen von Personen außerhalb des untersuchten Rahmens vergleichen möchte.

Viertens eignet sich die Literatur zur Durchführung einer « Konstrukt Validierung ». Das heißt, sie fungiert als ergänzender Gültigkeitsnachweis für die Theorie, die man im

Anschluss an die eigenen Beobachtungen und Reflexion formuliert hat (vgl. Strauss und Corbin 1996: 33-35).

Zum Schluss möchten wir die Frage klären, wie man sich eine persönliche Literaturliste (auch Bibliografie genannt) für das eigene Forschungsprojekt anlegt. Es ist lohnend, sich gleich zu Beginn des Projekts einen guten Überblick über die bestehende Fachliteratur zum Thema zu verschaffen. Dafür kommen theoretische Schriften ebenso in Frage wie Erfahrungsberichte. Welche Akzente gesetzt werden, hängt im Wesentlichen von der gewählten Fragestellung ab.

Um sich ins Thema einzulesen, lässt man sich im Idealfall von einem Dozenten eine Literaturliste aushändigen und arbeitet diese ab. Auch Experten für einen bestimmten Themenkomplex können um Literaturtipps angefragt werden. Gleichzeitig gehört aber auch die Kompetenz, sich selbstständig Literatur zu einem Thema zu verschaffen, zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Wie geht man vor? Gerade wenn man mit der fachwissenschaftlichen Diskussion zum Thema nicht vertraut ist, eignet sich das Internet für die Literaturrecherche nur bedingt. In der riesigen Datenmenge verliert man relativ leicht den Überblick. Außerdem fällt es oft schwer, Relevantes von Irrelevantem, Wissenschaftliches von Unwissenschaftlichem zu unterscheiden. Gute Anlaufstellen sind hingegen Bibliotheken, wobei diese nach Möglichkeit einer (pädagogischen) Hochschule angeschlossen sein sollten. Dies ist nicht nur eine Garantie dafür, dass Fachliteratur vorhanden ist; man darf dann auch davon ausgehen, dass die angebotenen Bücher den aktuellen Forschungsstand zum Thema widerspiegeln. Außerdem lässt sich durch einen Bibliotheksbesuch Geld sparen - selbst wenn ein Mitgliederbeitrag fällig wird. Denn dieser fällt mit Sicherheit geringer aus als die Kosten, die anfallen würden, wenn man die oftmals teure Fachliteratur erwerben müsste.

Um die passende Literatur zu finden, schlagen wir folgendes Vorgehen vor: Besorgen Sie sich ein Standardwerk zum Thema, studieren Sie die darin zitierte Literatur und besorgen Sie die Titel, die Ihnen für Ihr Projekt relevant erscheinen. Ähnliches können Sie mit dem Literaturverzeichnis bereits bestehender Arbeiten zu Ihrem Thema tun. Beim Studium der so gefundenen Bücher gehen Sie wiederum gleich vor. (Bücher, die sich dann trotzdem als unbrauchbar herausstellen, legen Sie einfach zur Seite.) Mit der Zeit entsteht so eine individuelle Bibliografie für Ihr Forschungsprojekt.

Neben Büchern eignen sich insbesondere Fachzeitschriften. Denn dort werden die neusten Forschungsergebnisse meist in Artikelform publiziert, lange bevor sie ihren Weg in Fachbücher finden. Einzelne Artikel sind meist teuer im Internet erhältlich. Oft haben jedoch Universitäts- oder Hochschulbibliotheken die entsprechenden

Zeitschriften abonniert, so dass der gesuchte Artikel dort eingesehen und gegen ein kleines Entgelt fotokopiert werden kann.

Ferner möchten wir auf eine dritte schriftliche Quelle hinweisen, die oft vergessen geht, sich für Praxisforschungsprojekte aber vorzüglich eignet. Es handelt sich dabei um Dokumente aus dem Archiv der Institution. Denn diese protokollieren oft Entscheidungen, Intentionen, Richtlinien und spiegeln formelle Kommunikationswege wider. Anhand dieser Dokumente lässt sich vieles über den Kontext erschließen, in dem die Forschungen stattfinden; aus ihnen wird ersichtlich, mit welchem Bewusstsein und mit welchen Prioritäten sich ein Schulorganismus entwickelt hat und in bestimmten Situation reagiert. Es wird klar, wie die Schule auf externe Anforderungen reagiert, wie sie auf gesellschaftliche Entwicklungen eingeht, wie es bisher um die Qualitätsentwicklung und Fortbildung der Lehrkräfte bestellt war und vieles anderes mehr. Dokumente spiegeln oft nicht das aktuelle Schulleben, zeigen aber auf, wie der Status quo entstanden ist.

Die gesammelten Quellen werden erst einmal überflogen. Dann können relevant erscheinende Abschnitte genau gelesen und brauchbare Stellen exzerpiert werden. Obwohl dies mit einem größeren Zeitaufwand verbunden ist, empfehlen wir Ihnen, an dieser Stelle noch nicht zu paraphrasieren, sondern die ausgewählten Sätze wortgetreu abzuschreiben bzw. zu kopieren. So kann unbewusstes Plagiiere verhindern werden. Äußerst wichtig ist außerdem, dass man zumindest Autor, Buchtitel und Seitenzahl festhält. Ein nachträgliches Einarbeiten der entsprechenden Quellenangaben ist in der Regel nur mit einem sehr großen Arbeitsaufwand möglich. Am besten stellt man sich während dem Exzerpieren vor, dass man die vorliegende Quelle danach nie mehr zu Gesicht bekommt.

Bisher haben wir Ihnen einzelne Methoden vorgestellt. Bevor wir uns nun der Frage der Multiperspektivität und der Triangulation zuwenden, rekapitulieren wir die wichtigsten Punkte noch einmal in einer Tabelle:

Tabelle 3: Die einzelnen Methoden im Überblick

Methoden	Anwendungsbereich	Zielgruppe
Beobachtung	Sammeln von Daten zum konkreten Handeln der untersuchten Person und/oder Gruppe	Schüler, Kollegen (einzeln und/oder in Gruppen)
Gespräche	Individualisierte Erhebung von Erfahrungen, Fakten und Meinungen	Einzelne Schüler, Kollegen, Eltern, Experten
Umfragen	Weitgehend standardisierte Erhebung von Erfahrungen, Fakten und Meinungen	Möglichst vollständige Gruppen (Schüler, Kollegen, Eltern, eventuell auch Experten)
Literaturstudium	Aneignung von Fachwissen Quelle für Erfahrungen, Fakten und Meinungen außerhalb des eigenen Praxisumfeldes Validierung der entwickelten Lösungsansätze	

10.5 Multiperspektivität und Triangulation

In der Praxis reicht eine Methode allein in den seltensten Fällen aus, um eine aufgeworfene Fragestellung zufriedenstellend zu beantworten. Eine Möglichkeit beim Umgang mit dieser Problematik ist, die gewählte Methode unterschiedlich anzuwenden, um so ein differenziertes Bild zu erhalten. In unserem Fall würde beispielsweise mit der Methode « Beobachtung » neben der eigenen Klasse die Klasse eines Kollegen beobachtet, um die Zulässigkeit der über die eigene Klasse gezogenen Schlüsse zu überprüfen. Allerdings stellt sich diese Umgehung des Problems oft als von eher beschränktem Erkenntnisgewinn heraus.

Üblich ist deshalb eine *Kombination sich ergänzender Methoden*. Dadurch wird der begrenzte Blick einzelner Methoden überwunden, weshalb auch oft von Multiperspektivität gesprochen wird. Dadurch, dass den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, werden die Ergebnisse verlässlicher, die Theorien fundierter und das Gesamtbild präziser (vgl. Flick 2004: 15-17). Um das

vorherige Beispiel nochmals aufzugreifen: Sinnvollerweise ergänzt man also die Beobachtungen der eigenen Klasse z.B. mit Expertengesprächen und einer intensiven Beschäftigung mit der Fachliteratur, wodurch ein vollständigerer Gesamteindruck entsteht.

Die Anwendung mehrerer Methoden wird in der Fachsprache als « Methodentriangulation » bzw. als « Triangulation zwischen den Methoden » (*between methods*) bezeichnet. Sie setzt einen « sehr methodenkritische[n] Auswahlprozess », verbunden mit einer ständigen Überprüfung der gewählten Methoden während des Forschungsprozesses (Flick 2004: 16), voraus. Bezugspunkt ist dabei immer wieder die Frage nach der Angemessenheit der Methoden zur Untersuchung des konkreten Phänomens (vgl. Flick 2004: 16).

Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Anwendung mehrerer Methoden unweigerlich eine Verschiebung in der Betrachtung des Phänomens mit sich bringt. Es kann daher eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der einzelnen Betrachtungen entstehen. In Anbetracht dieser Tatsache ließe sich argumentieren, dass die methodische Triangulation zwar ein breiteres und vertieftes Bild des Untersuchungsgegenstands wiedergibt, aber nicht zu mehr Objektivität führt (vgl. Flick 2004: 18). Flick macht sich deshalb dafür stark, die Triangulation « weniger als Strategie der Validierung als vielmehr als Alternative dazu » zu sehen (Flick 2004: 18), mit der im Sinne einer « Verbreitung der Erkenntnismöglichkeiten » (Flick 2004: 19) *präzisere Beobachtungen* gemacht werden können.

Nun können Sie die passenden Methoden auswählen und Ihre Wahl begründen. Dies tun Sie am besten schriftlich.

Umgesetzte Arbeitsschritte:

Ich habe im Sinne der Triangulation eine Kombination von Methoden ausgewählt, mit der ich meine Frage am besten beantworten kann. Meine Wahl ist stichhaltig begründet.

Zusammen mit der Fragestellung ergibt sich daraus eine Disposition, die ich Drittpersonen vorlegen kann.

11 Das Forschungsprojekt im beruflichen Umfeld verankern

Sie haben Ihre Forschungsfrage gefunden und die Methoden ausgewählt, mit denen Sie diese bearbeiten möchten. Ihr Konzept steht fest. Nun geht es darum, Ihr Umfeld in das Forschungsvorhaben einzuweihen. Dies beinhaltet zwei Aspekte:

- Sie informieren die Menschen, die direkt oder indirekt vom Forschungsprojekt betroffen sind, und holen sich deren Einwilligung (bei Minderjährigen auch die Einwilligung der Erziehungsberechtigten) ein.
- Sie suchen sich in Ihrem Umfeld Unterstützung bei der Durchführung des Forschungsprojekts.

11.1 Ethischer Code

Praxisforschung braucht als Forschungsart, die den Menschen in seiner Individualität ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses rückt, klare Rahmenbedingungen. Forscher müssen sich einen strengen Verhaltenskodex auferlegen, durch den Ehrlichkeit, Offenheit und Transparenz gewährleistet sind, und ihn während des gesamten Forschungsprojektes einhalten. Dieser Kodex wird in der Fachsprache als « ethischer Code » bezeichnet. Wie ein solcher ethischer Code aussehen kann, entnehmen Sie dem Beispiel in Anhang 2.

Der Forscher ist verpflichtet, alle vom Forschungsprojekt betroffenen Personen ausreichend darüber zu informieren. Dazu zählen die Verantwortlichen der Schule, insbesondere aber die Schüler, Eltern und/oder Kollegen, die Sie ins Zentrum Ihrer Forschungstätigkeit rücken. Dafür legen Sie den Betroffenen Ihre Disposition vor und erläutern sie hinsichtlich der Methoden und Ziele des Forschungsvorhabens.

Stellen Sie das Projekt zuerst der Schulleitung und gegebenenfalls anderen Stellen vor, deren Genehmigung Sie benötigen. Nachdem Sie diese eingeholt haben, können Sie das Gespräch mit den direkt Betroffenen suchen. Äußern Sie sich (gegebenenfalls in Einzelgesprächen) zu der Rolle, die z.B. einzelne Schüler(gruppen) im Projekt einnehmen sollen. Konkret heißt das aufzuzeigen, wann und wie oft sie beobachtet werden, ob Gespräche mit ihnen geführt werden usw.

Sind die Anforderungen geklärt, müssen Sie die Involvierten über ihre Rechte und Pflichten aufklären. Dies bezieht sich insbesondere auf den Umgang mit dem

gesammelten Material. Weisen Sie darauf hin, dass die gesammelten Daten stets in anonymisierter Form verwendet werden.²² Geben Sie den Beteiligten auch zu verstehen, dass sie jederzeit in das über sie gesammelte Material Einsicht nehmen dürfen. Bei der Einsichtnahme haben sie zudem das Recht, ihre Aussagen zu revidieren oder sie ganz zurückzuziehen, wenn sie sich dadurch ungerecht bzw. unrichtig dargestellt sehen. Dies gilt übrigens auch für Interpretationen, die der Forscher von den gesammelten Aussagen ableitet. Hier dürfen Betroffene genauso wie bei Originalzitataten auf Neuformulierungen bestehen. Allerdings gilt auch: Wenn ein Beteiligter den Forschungsbericht als sachlich richtig und genau, fair und relevant und den Vereinbarungen der Vertraulichkeit entsprechend erklärt hat, verwirkt sich das Vetorecht.

Sind die Betroffenen mit ihrer Rolle sowie ihren Rechten und Pflichten vertraut, können Sie auf der Basis dieser Informationen entscheiden, ob sie an den Forschungen teilnehmen möchten. Wichtig ist dabei, jedem Betroffenen klar zu machen, dass er den Umfang seiner Teilnahme selbst bestimmen kann.

Wird eine gemeinsame Basis zur Zusammenarbeit gefunden, werden alle Details in einer Einverständniserklärung festgehalten. Daraus wird ersichtlich, welche Daten gesammelt werden und der Forschungsteilnehmer wird nochmals explizit auf seine Rechte hingewiesen. Wenn es zu einer solchen Einverständniserklärung kommt, gilt dann auch: Alle Beteiligten können sich trotz anfänglichen Einverständnis jederzeit und ohne Nennung von Gründen vom Projekt zurückziehen. Die persönlichen Interessen der Versuchsteilnehmer werden immer über den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn gestellt. Im Anhang 3 haben wir ein Beispiel für eine solche Einverständniserklärung eingefügt.

11.2 Critical Friends suchen

Praxisforschung ist eine Art des Forschens, die in hohem Maße auch von subjektiven Urteilen des Forschers beeinflusst wird. Weil diese nicht mit Rechenmodellen überprüft werden können, ist es wichtig, dass die eigenen Urteile von Außenstehenden kritisch beäugt werden, so dass ein Mindestmaß an *intersubjektiver Überprüfung* gewährleistet ist.

²² Eine Ausnahme bilden Aussagen aus Gesprächen bzw. Befragungen von Experten, die durch die Nennung des Urhebers an Gewicht gewinnen.

Hierfür greifen Praxisforscher auf so genannte Critical Friends zurück. Damit ist gemäß Arthur Costa und Bena Kallick (1993: 50) eine « Person des Vertrauens » gemeint, « die provokative Fragen stellt, Daten aus einer neuen Perspektive anschaut und die eigene Arbeit als Freund kritisiert. » Ein Critical Friend ist nicht nur mit dem Arbeitsumfeld des Forschers vertraut, sondern kennt auch die Forschungsarbeit und deren Zielsetzungen. Als Freund liegt ihm der Erfolg des Forschungsvorhabens am Herzen (ebd.).

Überlegen Sie sich, welche Personen in Ihrem Umfeld Sie als Critical Friends unterstützen könnten. Die Person muss Ihr Forschungsgebiet gut kennen, aber gleichzeitig auch die notwendige Distanz zum Projekt haben, so dass sich die Rollen des Critical Friends und des Beforschten nicht überschneiden. Außerdem sollten die angefragten Personen in unterschiedlichen fachlichen Bereichen beheimatet sein, so dass alle Aspekte des Projekts gleichermaßen begleitet sind. Wichtig ist aber nicht nur das Fachwissen der Personen, sondern auch das persönlich-menschliche Verhältnis, das Sie zu möglichen Critical Friends haben. Es muss sich um eine Person handeln, mit der Sie nicht nur Wissenschaftliches besprechen können. Gerade weil die Praxisforschung das eigene Handeln stark in Frage stellt, muss man potenziellen Critical Friends genügend Vertrauen entgegenbringen, um mit ihnen auch persönlich und menschlich Schwieriges diskutieren zu können.

Unternommene Arbeitsschritte:

Ich habe mit allen betroffenen Personen gesprochen. Die eingeholten Genehmigungen und die getroffenen Vereinbarungen sind schriftlich festgehalten. Ich habe Personen gefunden, die meine Praxis gut kennen und mich im Rahmen des Forschungsvorhabens als Critical Friends beratend begleiten.

12 Organisatorisches regeln

Nun haben Sie alle Vorbereitungen getroffen, um das Praxisforschungsprojekt erfolgreich durchführen zu können. Jetzt gilt es, ein paar organisatorische Angelegenheiten zu regeln, damit das Projekt trotz guter Vorbereitung nicht an den Widrigkeiten des Alltags scheitert.

12.1 Zeitmanagement und Planung des Praxisforschungsvorhabens

Ein Praxisforschungsprojekt ist mit einem beträchtlichen Zeitaufwand verbunden, zumal es von Praktikern oder Studierenden unternommen wird, die parallel dazu ihren beruflichen Alltag meistern bzw. den Verpflichtungen eines Studiums nachkommen müssen. Es empfiehlt sich ein gutes Zeitmanagement. Das heißt, angehende Forscher sollen sich regelmäßig zeitliche Freiräume schaffen, in denen sie sich mit der Forschungsarbeit beschäftigen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass das Projekt ins Stocken gerät und dann unter Umständen nicht mehr weitergeführt wird.

Es empfiehlt sich, einen genauen Terminplan zu erstellen. Der Forschungsprozess soll in verschiedenen Etappen aufgeteilt werden. Danach muss genau festgelegt werden, wann diese *Meilensteine* erreicht werden sollen.

12.2 Finanzielle Ressourcen

Ferner bedeutet die Durchführung eines Praxisforschungsprojekts einen finanziellen Aufwand, weil z.B. umfangreiche Literatur angeschafft werden muss, zusätzliche Reisen notwendig werden o.Ä. Es empfiehlt sich, diese Kosten im Voraus zu kalkulieren. So kann bei Bedarf bei externen Institutionen um Mittel angefragt werden. Beispielsweise ist denkbar, dass sich die Schule an den Kosten beteiligt, wenn eine Mehrheit der Schulleitung dank eines guten Konzepts davon überzeugt werden kann, dass sich durch das angestrebte Praxisforschungsprojekt die pädagogische Qualität der Institution verbessert. Darüber hinaus bestehen Forschungsfonds und Stiftungen, die Forschungsprojekte finanziell unterstützen, sofern sie von deren Nutzen überzeugt sind.

Umgesetzte Arbeitsschritte:

Ich habe mir ein Zeitmanagement inklusive Plan mit Meilensteinen zurechtgelegt.
Ich habe mir einen Überblick über die anfallenden Kosten verschafft und mich um die notwendigen finanziellen Ressourcen gekümmert.

13 Daten sammeln und auswerten

Dank den umfangreichen Vorbereitungen der letzten Kapitel können Sie nun in die eigentliche Forschungsarbeit einsteigen. Was wir hier behandeln, ist die erste Phase der Praxisforschung (vgl. Abschnitt 2.1): Der Status quo wird dokumentiert und anschließend analysiert. Konkret heißt das: Sie sammeln Daten und werten diese aus.

13.1 Daten sammeln

Ausgangslage ist die zu Beginn des Forschungsprozesses formulierte Fragestellung bzw. das Problem, das gelöst werden soll. Mit Hilfe der Methoden, die für die Beantwortung der Fragestellung ausgewählt wurden, werden Materialien gesammelt. Fragebögen werden verteilt, Gespräche werden geführt und aufgezeichnet, Beobachtungen werden durchgeführt. Alles muss in angemessener Form dokumentiert werden. Dadurch erhält der Forscher die notwendigen Fakten über den Status quo.

13.2 Daten auswerten

Angesichts der Fülle an Material, das bei einer umfangreichen Datensammlung zusammenkommt, ist die Verlockung groß, sich danach in die Praxis zurückzuziehen. Allerdings ist es für den Forschungsprozess von großer Wichtigkeit, dass der Forscher über das reine Sammeln hinausgeht und versucht, zu einem tieferen Verständnis zu gelangen.

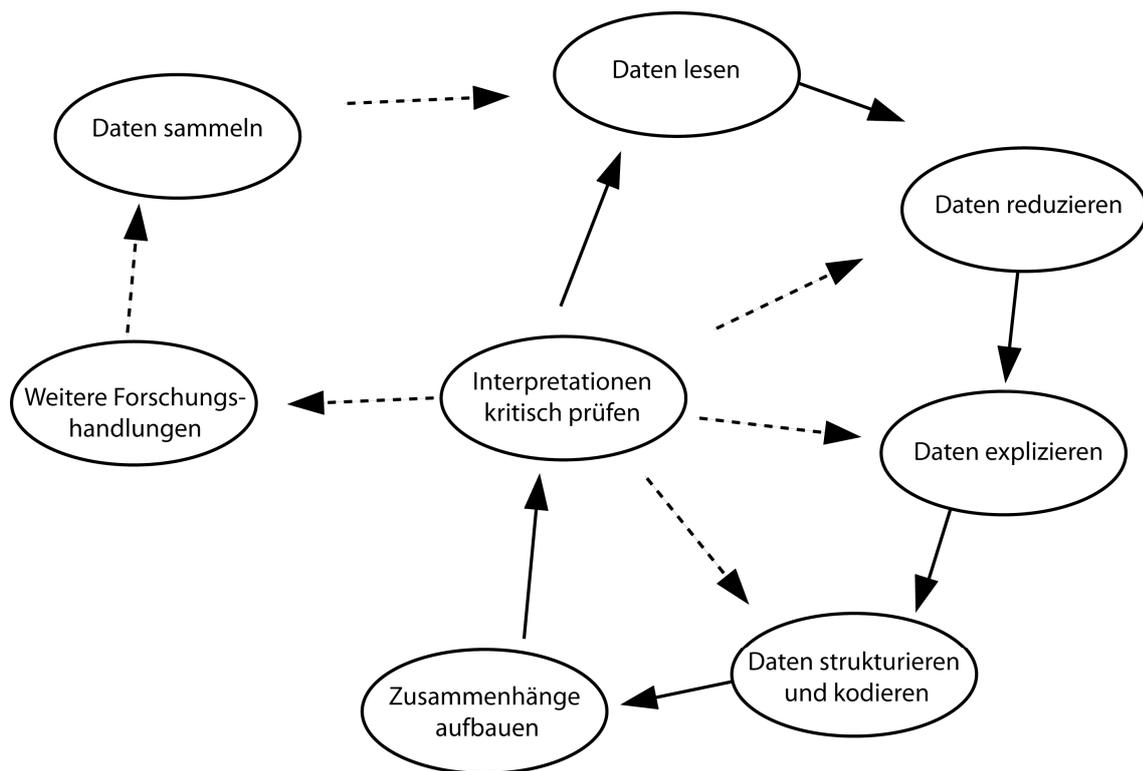
Dafür muss das Datenmaterial in eine Form gebracht werden, die der Analyse zugänglich ist. Das heißt, die Daten müssen sortiert und eingeordnet werden. Wir gehen in den folgenden Ausführungen insbesondere auf den Umgang mit schriftlichen Daten (z.B. transkribierte Auszüge aus Gesprächen und Zitate aus der Fachliteratur) ein und schlagen eine Vorgehensweise vor, die hilft, das gesammelte Datenmaterial zu interpretieren und daraus den Sinn zu konstruieren.

Dieser Prozess lässt sich in fünf Teile gliedern, die wir im Folgenden beschreiben:

1. **Lesen:** Alle verfügbaren Daten werden mit einem Augenmerk auf die Forschungsfrage gelesen und bewusst gemacht (vgl. Altrichter und Posch 2007: 185). Die relevanten Stellen werden dabei unterstrichen.

2. **Auswählen und reduzieren:** Die relevanten Daten werden ausgewählt; die anderen werden ausgesondert.
3. **Kodieren:** Nachdem sich der Forscher Klarheit über die Daten verschafft hat, können sie « kodiert » bzw. « strukturiert » werden (vgl. Altrichter und Posch 2007: 186). Die einzelnen Textpassagen enthalten so genannte Codes, « (vorläufige) Abstraktions- und Benennungsideen von Phänomen Beschreibungen » (Breuer 2009: 74), die nun im Kodierungsprozess « aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden » (Strauss und Corbin 1996: 39). Die einzelnen Codes werden am Rand der Exzerpte vermerkt.
4. **Kategorien bilden:** Aus den Codes können dann generalisierende Kategorien (Überbegriffe) abgeleitet werden. Es handelt sich, wie Breuer (2009: 70-71) ausführt, um eine « kreative, gedankliche und sprachliche Aktivität », bei der aus Textsegmenten Informationen « extrahiert » werden, um daraus « einzelfallübergreifende, verallgemeinernde, typisierende Konzepte » zu « destillieren ». Strauss und Corbin (1996: 33) weisen darauf hin, dass es bei der Praxisforschung, die sich ganz dem schöpferischen Entdecken verschrieben hat, nicht möglich sei, bereits zu Beginn des Forschungsprozesses die Kategorien festzustellen, die für die im Entstehen begriffene Theorie relevant sein werden. Daher dürfen Kodierungen und in der Folge das Bilden der Kategorien, so Breuer (2009: 73), nicht aufgrund einer « Apriori-Theorie » entstehen, sondern müssen « datengetrieben, d.h. angeregt und inspiriert durch empirische Phänomene (Fälle, Ereignisse, Erfahrungen und Beschreibungen) » vorgenommen werden.
5. **Zusammenhänge aufzeigen:** Breuer (2009) zufolge können in einem letzten Prozess Zusammenhänge zwischen den Kategorien gesucht werden: Die Datenblöcke, die aus der Kategorisierung entstanden sind, werden angeordnet und in « plausible und durch Daten belegbare Beziehungen » gebracht (Altrichter und Posch 2007: 186). Dadurch werden *Hypothesen bzw. Theorien* « konstruiert ».

Abbildung 7: Prozesse bei der Datenanalyse



Quelle: Altrichter und Posch (2007: 185).

Durch diese Arbeit wird letzten Endes ersichtlich, wo in der Praxis eine Diskrepanz besteht zwischen der Realität und den Vorstellungen des Forschers. Darauf aufbauend kann formuliert werden, was sich ändern muss, damit die Kluft zwischen Vorstellung und Realität überwunden werden kann.

Der gesamte Prozess muss schriftlich festgehalten werden. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Einerseits muss Rechenschaft über jeden der obigen Schritte abgelegt werden. Das heißt, ein allfälliger Leser muss das oben beschriebene Vorgehen nachvollziehen können. Gleichzeitig müssen die konkreten Ergebnisse des Forschungsprozesses mit den dazugehörigen Zwischenergebnissen zu Papier gebracht werden. Sowohl der Evaluationsprozess als auch die abschließende Bilanz sollten durch Critical Friends begleitet werden.

Unternommene Arbeitsschritte:

Ich habe alle Daten gesammelt und, sofern möglich, nach obigem Schema ausgewertet.

Ich habe aufgrund der ausgewerteten Daten einen klaren Überblick über die untersuchte pädagogische Situation; das Bedürfnis nach Veränderungen wird klar ersichtlich.

14 Änderungen der Praxis werden vorgenommen

Nun geht es an die zweite Phase der Praxisforschung (vgl. Abschnitt 2.1). Nachdem Sie den Status quo dokumentiert und analysiert sowie das Bedürfnis nach Veränderungen festgestellt haben, geht es darum, die notwendigen Veränderungen zu implementieren und die getroffenen Maßnahmen anschließend wiederum auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.

Aufgrund der identifizierten Bedürfnisse wird ein *Aktionsplan* erarbeitet, demgemäß Änderungen in der bestehenden Praxis vorgenommen werden. Enthalten sein sollte ein *Zeitplan* mit Stichterminen, an denen (Zwischen-)Evaluationen vorgenommen werden. Hier soll auch gleich festgelegt werden, nach welchen Kriterien der Erfolg bzw. Misserfolg der getroffenen Maßnahmen bewertet wird. Dazu gehört auch, Menschen zu finden, die als Critical Friends helfen, die vorgenommenen Änderungen zu evaluieren.

Dann können die Änderungen umgesetzt werden. Wichtig ist dabei die konstante Begleitung und Betreuung durch Critical Friends, wie sie im Aktionsplan festgehalten wurden. Der ganze Umsetzungsprozess muss schriftlich dokumentiert sein. Es empfiehlt sich, im Sinne einer Gedankenstütze Tagebuch zu führen, um anschließend bei der Evaluation des gesamten Projekts darauf zurückgreifen zu können. Hier kommen wiederum die Methoden zum Zuge, die bereits bei der Datensammlung zur Analyse des Status quo verwendet worden waren.

Nachdem die im Aktionsplan festgelegte Probezeit abgelaufen ist, wird das Projekt einer *Endevaluation* unterzogen. Anhand der festgelegten Kriterien wird überprüft, wie sich die umgesetzten Veränderungen auf die Praxis auswirkten. Was war gut, was nicht? Welche Änderungen werden beibehalten, welche müssen nochmals überdacht werden, und welche werden sogar ganz aufgegeben? Warum?

Anschließend kann der ganze Umsetzungs- und Evaluationsprozess in einem *Abschlussbericht* behandelt werden. Neben einer Beschreibung des Prozesses muss hier vor allem das Endergebnis, wie es nach der Probephase zustande gekommen ist, herausgearbeitet und begründet werden. Darüber hinaus sollten hierbei auch die offenen Fragen und Zukunftsperspektiven berücksichtigt werden. Damit kommt das Praxisforschungsprojekt zu seinem vorläufigen Abschluss.

Unternommene Arbeitsschritte:

Ich weiß, welche Veränderungen der bestehenden Praxis ich vornehmen muss, und habe einen entsprechenden Aktionsplan ausgearbeitet.

Ich habe die Veränderungen vorgenommen und den Prozess genau dokumentiert.

Ich habe das Projekt abschließend reflektiert und kann begründen, welche Veränderungen sinnvoll waren und welche weniger.

15 Dokumentation des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse

Nun ist das Forschungsprojekt hoffentlich mit Gewinn für alle Beteiligten durchgeführt worden. Zum Schluss möchten wir noch grundsätzlich auf die Frage der passenden Dokumentation des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse eingehen. Wir möchten uns hier zumindest für das schriftliche Festhalten der einzelnen Arbeitsschritte und der Ergebnisse stark machen. Wir sind uns bewusst, dass dies für berufstätige Lehrer eine zusätzliche Belastung zum eigentlichen Forschungsprozess darstellt. Wir glauben aber auch, dass nur dadurch die Transparenz und die Systematik möglich werden, die für eine wissenschaftlich fundierte Arbeit nötig sind. Diese schriftliche Dokumentation muss nicht « druckreif » ausfallen. Sie dient in erster Linie dem Forscher zur eigenen Orientierung, muss aber auch Personen zugänglich gemacht werden können, die am Forschungsprozess beteiligt sind (z.B. Schüler oder Kollegen).

Im Anschluss daran ist, sofern dies erwünscht bzw. der Sache dienlich ist, eine systematischere Ausarbeitung möglich, die auch einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden kann. Denkbar ist beispielsweise eine klassisch-wissenschaftliche Verarbeitung. Sofern das Praxisforschungsprojekt im Rahmen einer qualifizierenden Ausbildung stattfindet, wird diese sogar unausweichlich. Darüber hinaus sind auch eine künstlerische Ausarbeitung und/oder eine Präsentation vor einem interessierten und zugleich kritischen Publikum möglich. Im verbleibenden Teil des Kapitels stellen wir diese drei Arten der Ausarbeitung etwas genauer vor.

15.1 Schriftliche Ausarbeitung

Grundsätzlich sollten alle relevanten Schritte des Praxisforschungsprojekts übersichtlich und transparent dokumentiert werden, um als belastbares Forschungsmaterial in einen abschließenden Bericht einfließen zu können. Ausgangspunkt und Orientierungshilfe für das Verfassen der Forschungsarbeit sollte eine vorläufige, aber dennoch sorgfältig zusammengestellte Gliederung sein. Diesen « roten Faden » der Gliederung gilt es während des Verfassens der Forschungsarbeit mit Inhalten zu füllen, wobei Änderungen der Gliederung immer begründet und aufgrund des konkreten Forschungsverlaufs erfolgen sollten.

Im Folgenden ein Vorschlag:

- **Titelseite**
- **Inhaltsverzeichnis** mit einer numerischen Gliederung und Seitenzahlen.
- **Vorwort** (fakultativ) und **Danksagung** (kann auch am Schluss stehen)
- In der **Einleitung** wird der Leser an das Thema herangeführt und der Kontext, in dem die Forschungsfrage entstand, erläutert. Darüber hinaus wird die Kernfrage der Arbeit herausgearbeitet und ein kurzer Überblick über den Aufbau der Arbeit gegeben.
- Der **Hauptteil** wird mit einem theoretischen Kapitel über die zugrunde liegende Methodologie und die daraus abgeleiteten Methoden eingeleitet. Anschließend folgen, logisch aufeinander aufbauend, die inhaltlichen Kapitel. Die Gliederung des Hauptteils ist ein individueller schöpferischer Prozess, für den es keine allgemeingültigen Vorgaben gibt. Wichtig ist, dass der gewählte Aufbau logisch nachvollziehbar ist und die verschiedenen Abschnitte aufeinander aufbauen. Als Vorgehen schlagen wir vor, die einzelnen Arbeitsschritte beim Praxisforschungsprojekt von der Fragestellung bis zur Auswertung des durchgeführten Projekts jeweils als einzelne Kapitel anzulegen.
- Im **Fazit** werden die wesentlichen Aussagen, Ergebnisse und gewonnenen Erkenntnisse des Hauptteils nochmals in zusammengefasster Form wiedergegeben. Auf dieser Grundlage gilt es dann, die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen nachvollziehbar zu beantworten bzw. Rechenschaft darüber abzulegen, weshalb eine bestimmte Frage im Rahmen des Forschungsprojektes offen bleiben musste. Abgerundet wird das Fazit durch einen Ausblick, in dem der Forschende die Bedeutung der Ergebnisse für seine zukünftige pädagogische Tätigkeit reflektiert und/oder auf neue Fragestellungen hinweist, die durch die Auseinandersetzung mit dem Thema entstanden sind.
- **Literatur- und Abbildungsverzeichnis**
- Am Ende der Arbeit befindet sich in der Regel ein **Anhang**, der z.B. die für die Datensammlung verwendeten Fragebögen, gesammelte Primärdaten, unveröffentlichte Sekundärquellen, Transkriptionen von Gesprächen etc. enthält, die für ein weiterführendes Verständnis der Forschungsarbeit von Bedeutung sind oder als Beleg für die eigenen Ausführungen dienen. Im Hauptteil ist an den entsprechenden Stellen auf den jeweiligen Anhang zu verweisen.

Den Forschenden wird empfohlen, die Verschriftlichung des Praxisforschungsprojekts kontinuierlich anzugehen und die Texte als Grundlage für Reflexionen und Feedbacks zu nutzen.

Außerdem ist von Anfang an darauf zu achten, dass die gängigen akademischen Konventionen eingehalten werden. Dies beinhaltet insbesondere eine fortlaufende Aktualisierung der Literaturliste sowie das vollständige Referenzieren der verwendeten Quellen im Text. Ein nachträgliches Einarbeiten der entsprechenden Quellenangaben ist in der Regel nur mit einem sehr großen Arbeitsaufwand möglich. Als Arbeitshilfe dazu empfehlen wir (neben den Hinweisen in Anhang 4) insbesondere:

Bahr, Jonas und Malte Frackmann (2011): Richtig zitieren nach der Harvard-Methode.
Eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, Solothurn:
Manuskriptdruck.

15.2 Praktisch-künstlerische Dokumentation

Dies kann eine Bilderausstellung, Darstellung auf Poster, mit Film oder anderen Kunstformen sein. Besonders geeignet sind insbesondere Forschungsprojekte, die sich mit der Vermittlung von Kunst (z.B. Theater, Musik, Eurythmie, Tanz) befassen.

15.3 Präsentation von Forschungsergebnisse

Die (Zwischen-)Ergebnisse des Forschungsprojekts sollen in regelmäßigen Abständen dem Kollegium in den Konferenzen vorgestellt werden (vgl. Kapitel 4.2). Diese agieren gleichsam als Critical Friends und können das Projekt durch ihre Rückmeldungen und Vorschläge begleiten. Gleichzeitig profitieren sie selbst von den Gedanken und Erfahrungen des Kollegen, der seine Arbeit vorstellt.

Selbiges gilt im besonderen Maß für die Endergebnisse des Forschungsprojekts. Hier eignen sich nicht nur die Kollegen als Publikum, sondern je nach Situation auch die betroffenen Schüler, Eltern am Elternabend oder die ganze Schulgemeinschaft im Rahmen eines öffentlichen Vortrags.

16 Pädagogische Forschung an der Waldorfschule (Torin Finser)

Dieser Beitrag ist eine Übersetzung aus dem Englischen von Torin Finsers Publikation « Research Reflections and Suggestions for Teachers for Creating a Community of Research in Waldorf Schools ». Dr. Torin Finser arbeitet als Dozent an der Antioch University in den USA, wo er einen Bachelor-Studiengang in Waldorfpädagogik leitet. Die Autoren danken Torin Finser für seine Einwilligung, seine Publikation in Thomas Stöcklis gekürzter und überarbeiteter Übersetzung einem deutschsprachigen Publikum zugänglich zu machen.

16.1 Ausgangslage heute

Weltweit stellen sich Waldorflehrer Fragen über ihre Arbeit, über die Kinder, ihre Lektionen, Unterrichtsmaterialien, über die Schule als sozialer Organismus. Diese Fragen sind real, denn sie kommen aus der Lebenspraxis der Erziehung. Aber werden diese Fragen auch gehört? In der Bemühung, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, beobachten die Lehrkräfte Temperamente, Lernstile, soziale Interaktionen, Handschriften und die Art, wie die Kinder gehen, sprechen, zeichnen u.v.m.

Diese Beobachtungen sind kinderspezifisch, sie stehen in Beziehung zu einer bestimmten Altersgruppe und führen oft zu Einsichten, die auch für andere Altersgruppen hilfreich sein können. Da liegt die Frage nahe, ob es Wege gibt, solche Beobachtungen einerseits für die eigene Klasse und das Kollegium einer einzelnen Schule noch zu vertiefen und andererseits für weitere Kreise fruchtbar zu machen.

Viele Waldorflehrkräfte sammeln Gedichte, Lieder, Geschichten, selbstgebastelte Versuchsgeräte, Lesestücke, Theaterspiele usw. und besitzen nach einigen Jahren eine volle Schatztruhe von Materialien, zum großen Teil Phantasieschöpfungen, die aus der spontanen Begeisterung während des Unterrichts entstanden sind. Innerhalb einer Schule findet oft ein gegenseitiger Austausch statt. Aber wie können wir als ganze Waldorfschulbewegung diesen Fundus fördern und ausweiten und von den vorhandenen Ressourcen profitieren?

16.2 Ein realisierbarer Forschungsweg für tätige Lehrkräfte

Es liegt in der Natur der Aufgabe des Lehrers, einen Pfad der Forschung zu gehen. Aber der Blick reicht oft nur von Woche zu Woche, von Epoche zu Epoche, und hängt stark vom unmittelbar direkten Bedarf ab. Dennoch leben in den meisten Lehrkräften der Wunsch und das Bedürfnis, Forschung zu betreiben und zu organisieren.

Demgegenüber stehen Hindernisse, vor allem der Mangel an Zeit, Ressourcen und Unterstützung, so dass sich die Frage stellt, wie Forschung die Qualität des Unterrichtens fördern kann, um am Ende Zeit zu sparen. Können wir Lehrkräfte uns im Sinne der Professionalität auch als Forscherinnen entwickeln? Allerdings ohne pädagogische Forschung auf das gängige Bild der Forschung zu beschränken, denn die « Aktionsforschung » (*action research*) oder Praxisforschung, auf die wir uns hier beziehen, ist anders gewichtet als die traditionelle quantitative Forschung.

Traditionelle Forschung ist oft nicht wirklich offen für das völlig Unerwartete, weil meist die Hypothese bereits in gewisser Weise die Antwort vorwegnimmt und die gesammelten Daten nur deren Beweis erbringen sollen. Quantitative Forschung will etwas beweisen, qualitative Forschung will etwas lernen. So brauchen Lehrer einen anderen als den traditionellen Ansatz, wenn Forschung einen praktischen Wert haben soll. Forschung, mit dem Ziel zu verstehen, ist ein Suchen nach Bedeutung statt nach einem Beweis. Wir müssen also Forschung neu definieren.

Es gilt, vorbereitet zu sein für das Unvorhersehbare, das heißt, einen offenen Geist und ein offenes Herz zu haben sowie die Bereitschaft überrascht zu werden. Lehrerforschung heißt, flexibel und anpassungsfähig zu sein. Diese Haltung des offenen Geistes hat einen spirituellen und pädagogischen Wert in sich selbst.

Trotz Offenheit und Flexibilität muss eine nachvollziehbare Forschungsdisziplin eingehalten werden. Wenn eine Frage identifiziert und formuliert ist, gilt es, den Weg konsequent und diszipliniert zu beschreiten.

Lehrerforschung muss von einem brennenden Interesse getrieben werden. Wenn man an einer Frage nicht so interessiert ist, dass man mit ihr viele Monate leben kann, muss eine andere gesucht werden. Die Frage braucht ein Element von Leidenschaft. Nur so kann sie zu einem langfristigen Begleiter werden. Lehrerforschung lebt von Verbindlichkeit und Hingabe.

16.3 Die Grundlagen der Aktionsforschung

Bei Lehrern, die die meiste Zeit im pädagogischen Tun, in Aktion verbringen, wird die Forschung aktionsorientiert sein. Aktionsforschung ist der Weg, auf dem sich Gruppen von Menschen unter solchen Bedingungen organisieren, dass sie fähig werden, von ihren eigenen Erfahrungen zu lernen.

Aktionsforschung besteht aus vier Grundphasen: Planen – Handeln – Beobachten – Reflektieren. Vieles davon kann im Klassenzimmer während des Unterrichts geschehen.

Am Anfang zeigt sich oft eine Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen dem, was der Lehrer als seine Philosophie, als seine Ziele erklärt, und dem, wie er sich tatsächlich im Klassenzimmer verhält, was in den Lektionen tatsächlich gelehrt wird. Diese Kluft zwischen dem Verhalten und den angestrebten Zielen, zwischen dem, was ist und was sein könnte, stellt die Ausgangssituation für die gemeinsame Forschung dar. So wird Forschung ein Mittel der Selbstevaluation und des professionellen Feedbacks. Gewöhnlich denkt man, wenn man von Forschung spricht, an eine einsame Aktivität, die einen vom Rest der Welt abtrennt, indem man alleine in der Bibliothek sitzt.

Aktionsforschung kann jedoch genau das Gegenteil bewirken. Wenn man als Team in einem Kollegium arbeitet und sich - mit den Schülerinnen und Schülern als Mitwirkende – in der Klassenzimmerforschung engagiert und die Resultate mit Kolleginnen und Kollegen auf einer regelmäßigen Basis teilt, dann kann man in der Schule die Gemeinschaft fördern, eine Gemeinschaft von Lernenden mit gemeinsamen Zielen.

Alle Lehrer hängen von sekundärem Material, von Quellenbüchern, Lehrplanführern, Lektions- und Epochenbeispielen anderer Lehrer ab. Aber haben wir auch genug primäre Quellen? Es wäre sehr gesund für unsere Schulen als kulturelle Institutionen, einmal all das gesammelte Material wegzulassen und nur aus direkter Beobachtung der Bedürfnisse unserer Schüler heraus zu unterrichten. Wenn man wirklich einmal anfängt zu beobachten, kann man nicht mehr aufhören. Forschung durch Beobachtung wird zur gesunden Gewohnheit.

16.3.1 Die Frage sehen, fühlen und finden

Wir stellen viele Fragen an uns selber und auch an andere. Viele unserer Fragen sind sehr sachlich und direkt beantwortbar. Andere begleiten uns über lange Zeit. Man kann im Strom des Lehrerseins eine lange Liste von Fragen erstellen, dann zurückschauen, vielleicht auch andere Gruppierungen finden, welche die eigene Klasse, das Material, die Beziehungen einbeziehen. Wenn man eine ganze Gruppe, eine Art « Familie » von Fragen gefunden hat, kann man versuchen, eine Frage zu formulieren, die den Kern des Ganzen trifft. Es ist sogar möglich, ohne klar definierte Fragen mit einem Forschungsprozess zu beginnen. Als Beobachter kann man lernen, seine eigene Frage auszugraben. Was bedeutet es, wenn ich Informationen sammle, die Fragen beantworten können, die ich noch gar nicht bewusst gestellt habe? Es bedeutet, dass das Finden der Frage und das Lernen daraus spirituelle Prozesse sind.

16.3.2 Möglichkeiten des eigenen Vorgehens

Angenommen wir haben eine oder zwei brennende Fragen in uns. Wir haben viel Material gesammelt durch die Benutzung von Dokumenten, Interviews, Beobachtungen, Fallstudien usw. und alles liegt jetzt bunt und chaotisch aufgehäuft auf dem Tisch. Man könnte geneigt sein, angesichts dieses Haufens den ganzen Prozess abubrechen, denn es ist viel leichter im Klassenzimmer sein Glück zu finden, als sich selber zu organisieren oder gar das Material zu analysieren. Es ist jedoch wesentlich für den Forschungsprozess, über das Sammeln hinauszugehen und zum Verständnis der gesamten Erfahrung zu gelangen. Das Material zu organisieren bedeutet, sich selber zurückzunehmen und das ist die erste Stufe der Analyse.

Zunächst werden einige allgemeine Kategorien zum Thema erstellt. Dann geht es darum, das Material zu gliedern und entsprechend einzuteilen. Man kann die Kategorien später wieder ändern, aber durch die ursprüngliche Einteilung beginnt man, die Informationen zu mischen und zusammenzufügen. Das ergibt neue Einsichten.

Die kritische Aufgabe in qualitativer Forschung besteht nicht darin, alle Daten zu sammeln, derer man habhaft werden kann, sondern möglichst viele Daten loszuwerden. Das bedingt ständiges « Jäten ». Der Trick ist, das Wesentliche zu entdecken, die wesentlichen Punkte mit ausreichend Kontext zu versehen, ohne darin gefangen zu sein. Tonbänder, Videobänder und Computer verführen uns genau zum Gegenteil: Sie haben einen unglaublichen Appetit und riesige Mägen und fressen ganze Berge von Daten. Wir müssen also vorsichtig sein, um nicht unter der Lawine begraben zu werden, die wir selber ausgelöst haben. Beim Organisieren wie auch bei der Unterrichtsvorbereitung ist nicht die Menge des Materials wesentlich, sondern es kommt darauf an, wie gut das Material erarbeitet wurde. Das Sieben und Sortieren hilft uns, zum Wesentlichen vorzudringen.

16.4 Der soziale und spirituelle Aspekt der Forschung

Ein paar praktische Vorschläge:

- Es empfiehlt sich, Indexkarten oder Computerfiles in einer Kopfzeile mit den Titeln der Kategorien zu versehen, um einen schnellen Überblick zu gewährleisten.

- Fakten, Zahlen und Zitate sollten gleich beim ersten Mal richtig erfasst werden. Die Suche nach einer ungenauen oder fehlenden Seitenzahl oder Fußnote kann später Stunden erfordern.
- Beim Aufschreiben des Erforschten entscheide man gleich zu Beginn über Format und Standard.
- Ein Notizbuch sollte immer zur Hand sein, denn Inspirationen, Geschenke der guten Geister, können jederzeit zu uns kommen!

Wenn gestresste Lehrkräfte nicht permanent neue seelisch geistige Nahrung bekommen, beschränken sie ihre eigene Kapazität und können nicht weitermachen. Viele Lehrer nehmen an den Konferenzen teil und fühlen sich trotzdem oft isoliert. Nicht nur unsere vielen Aufgaben begrenzen die Zeit, in der wir auf persönlicher Ebene miteinander sprechen können. Es ist auch das Niveau der hohen Erwartung, das dazu führt, dass viele sich unangemessen minderwertig fühlen, ob beim Zeichnen, beim Singen, in der Mathematik oder in der Sprache. Es ist oft schwer, wenn man aus der Position der Verletzlichkeit und des Sichminderwertigfühlers heraus um Unterstützung bitten muss. Gerade, wenn man sich entschlossen hat, kommt eine Krise und man schlüpft zurück ins Schneckenhaus, der Tag-für-Tag Überlebensmentalität, und umgürtet sich mit der Rüstung der Unverwundbarkeit. Kollaborative Forschung ist ein Versuch, unser Streben als menschliche Wesen besser miteinander zu teilen. Es geht darum, etwas zu versuchen, was ein Einzelner nicht erreichen kann.

Zusammenarbeit bedeutet, nicht erst die Resultate miteinander zu teilen, sondern in jedem Stadium des Forschungsprozesses etwas Gemeinsames entstehen zu lassen. Wie kann man realistisch den Begrenzungen von Zeit und Quellen gerecht werden und trotzdem gemeinsame Forschung betreiben? Man müsste ein Modell ins Auge fassen, das einfach und doch ganzheitlich ist, nicht zu viel Organisation erfordert und trotzdem soziale und spirituelle Impulse im Leben der Lehrerinnen und Lehrer erweckt.

16.4.1 Beispiele für mögliche Schritte auf dem Weg zu kollegialer Forschung

In kleinen Gruppen werden Fragen aktiviert, die dann anschließend ins Plenum der Konferenz getragen werden. So findet sich eine Frage, die genug persönliches Engagement in sich trägt, um verbindlich zu werden.

Indem man die Forschungsmethode gut plant und vielleicht sogar einen Berater hinzuzieht, kann ein strukturiertes Forschungsverfahren für die Fragen gefunden werden.

Um die kontinuierliche Bearbeitung einer Frage zu gewährleisten, wird sie in monatlichen Gruppengesprächen immer wieder bewegt. Unterstützendes Zuhören ist dabei eine entscheidende Hilfe. Forschung selber ist eine Form des Lernens und Forschungsberichte sind eine Form des Lehrens.

Der kollegiale Rückblick sollte in Form von schriftlichen Berichten festgehalten werden.

Einen Abschluss bzw. eine Zwischenstation bildet das Symposium, in welchem die einzelnen Forschungsberichte dargestellt und diskutiert werden.

16.4.2 Forschung als Weg der Selbsterkenntnis und Grundlage der geistigen Forschung

Vom geistigen Gesichtspunkt aus gesehen ist Forschung ein Teil der Selbstentwicklung, ein Weg zur Selbsterkenntnis. Wie kann ich lernen, was ich wissen muss, um zu lehren, um zu unterrichten? Diese Frage ist ein ständiger Begleiter vieler Lehrerinnen und Lehrer. Lernen und Lehren gehen Hand in Hand auf dem Lebensweg. Lernen durch Vorbereitung und Lernen durch Lehren sind Teile des Gleichen. Sie schaffen das, was wir Erfahrung nennen.

Die Herausforderungen im Lehrerberuf sind so, dass viele Lehrer von einer Lektion zur anderen rennen. Sie lernen den Inhalt direkt vorher oder in der Situation selber, aber sie haben oft zu wenig Zeit zum Reflektieren der gemachten Erfahrung.

Wie kann ein Lehrer, eine Lehrerin die Kunst des Lehrens erneuern? Ein Weg besteht darin, den Prozess des Erkennens, der Forschung neu zu untersuchen. In dem Buch « Die Stufen der höheren Erkenntnis » beschreibt Rudolf Steiner vier Stufen dieses Weges:

Materielle Erkenntnis – Imaginative Erkenntnis – Inspirative Erkenntnis – Intuitive Erkenntnis

Im Laufe des Tages haben wir viele Sinneseindrücke von Objekten, die um uns herum sind. Diese Eindrücke sind bedeutungslos, wenn es kein Echo darauf gibt. Wir beantworten sie mit Gefühlen und dem Teil unseres inneren Organismus, den wir Gemütsseele nennen. Indem wir äußeren Eindrücken begegnen und die Seele darauf reagiert, wird Bewusstsein geboren. Dann kann man sich abwenden von dem Sinneseindruck und es bleibt ein Bild zurück. Das Ich als organisierende Kraft schafft

aus den Bildern die Begriffe als Basis der Erinnerung. Es kombiniert Begriffe, schafft Verständnis und hilft dem menschlichen Wesen Urteile zu bilden. Die materielle Erkenntnis ist darauf begründet, Sinneserfahrungen so aufzunehmen, dass Bilder geformt werden, dass ein Begriff daraus entsteht und wir diesen Prozess mit der Aktivität des Ich verbinden können.

Auf einer zweiten, höheren Ebene der Erkenntnis, wird der Sinneseindruck ersetzt durch ein Bild, das von innen kommt. Das nennen wir Imagination. Durch Meditation und andere Übungen, die in « Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten » dargestellt sind, kann der Studierende schrittweise lernen, frei von Sinneseindrücken bedeutungsvolle Bilder zu schaffen. Aber der Prozess, Begriffe zu bilden und Beziehungen zu schaffen durch das Ich, bleibt immer noch gleich wichtig oder sogar noch wichtiger als vorher, indem man lernen muss, wirkliche Bilder von Phantastereien zu unterscheiden. Wenn man mit der imaginativen Erkenntnis arbeitet, ist die Verantwortung des Forschenden größer.

Auf der dritten Stufe, derjenigen der Inspiration, arbeitet man nur noch mit den Begriffen und dem Ich. Das menschliche Wesen lebt ganz in der geistigen Welt. Man kann die « Töne » dieser geistigen Welt hören und in das eigentliche Wesen der Dinge eindringen.

Auf der vierten Stufe schließlich bleibt das Ich allein. Die Erfahrung ist dann die, dass man nicht mehr außerhalb von Dingen und Ereignissen steht, sondern mitten darin. Was in der Seele lebt, wird das Objekt selber. Dieses Leben in den Dingen heißt Intuition. Forschung und Selbsterkenntnis sind direkt miteinander verbunden. Die Resultate, die auf einer Ebene erreicht werden, können auf einer anderen Ebene fruchtbar angewendet werden.

Unabhängig vom Thema der Forschung gilt es, nicht nur den Inhalt, sondern auch den Prozess zu beachten und herauszufinden, welcher Weg für einen selbst der Beste ist. Im Alltag erfährt man die Welt normalerweise von außen und sich selber von innen. Forschung bedeutet die Möglichkeit, diesen Vorgang auch bewusst einmal umzukehren, die Dinge von innen zu erfahren und sich selber von außen. Die Erkenntnis der Welt geht Hand in Hand mit der Selbsterkenntnis. Der Weg ist mindestens so wichtig wie das Ziel. Man muss irgendwo anfangen, damit Selbstentwicklung Hand in Hand geht mit einer Stärkung der ganzen Schulbewegung.

16.4.3 Forschung als Stärkung der eigenen Professionalität

Wenn wir unsere Forschungen und das Verständnis davon intensivieren und dabei Selbsterkenntnis erlangen, wenn wir über unsere Praxis reflektieren und uns besser auszudrücken lernen, erleben wir das Aufkeimen einer neuen Art von professioneller und persönlicher Freiheit. Das könnte dazu führen, dass wir in der Erziehungslandschaft immer mehr eine leitende Rolle einnehmen werden.

16.4.4 Forschung als Erneuerung

Es ist gut, ein Thema aufzugreifen, das Stress verursacht, um es verwandeln zu können. Wenn wir etwas, das uns stört und belastet, aufgreifen und zur Forschungsfrage machen, werden wir erstaunt sein zu erleben, was passiert, wenn eine Quelle der Frustration unter Beobachtung gestellt und über einen längeren Zeitraum wirklich studiert wird.

16.5 Forschung und professionelle Entwicklung

Wenn wir als Lehrer aktiv engagiert sind, durch Forschung zu lernen, können unsere Schüler direkt davon profitieren. Unser Engagement, auch wenn es sich nicht auf die Stufe bezieht, in der wir gerade unterrichten, hat ein erfrischendes Element. Unsere Vitalität und unser Enthusiasmus beeinflussen direkt die ätherische Gesundheit der Kinder.

16.5.1 Forschung und Anthroposophie

Während des Forschungsprozesses ist es hilfreich, sich intensiv mit einem Buch zu beschäftigen. Besonders wertvoll für die Lehrerforschung sind:

- « Philosophie der Freiheit »
- « Praktische Ausbildung des Denkens »
- « Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten »
- « Die Geheimwissenschaft im Umriss »

Im Lichte des Forschungsprozesses offenbart sich der Wert der Grundübungen wie Offenheit, Positivität der Gedanken usw. und gibt unserem Engagement für die Anthroposophie ein ganz neues Leben.

16.6 Kollegiale pädagogische Forschung - eine Zeitnotwendigkeit

Am 6. September 1919, am Ende des Methodisch-Didaktischen Kurses lenkte Rudolf Steiner (1990) die Aufmerksamkeit auf vier Prinzipien von höchster Wichtigkeit, die er den Herzen der zukünftigen Waldorflehrer nahe bringen wollte:

- Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen.
- Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.
- Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Innern nie einen Kompromiss schließt mit dem Unwahren.
- Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern.

Wenn man mit diesen vier Prinzipien und dem sie begleitenden Text lebt, kann man die Bedeutung erkennen, welche Lehrerforschung inspiriert. Unsere Waldorfbewegung gibt es schon seit mehr als acht Jahrzehnten. Vieles wurde erreicht. Obwohl immer wieder neue Schulen eröffnet werden, hat die Schulbewegung ihr Pionierstadium schon lange hinter sich gelassen und steht in der Organisationsphase. Wie beim Erwachsenwerden kommen wir auch mit der Schule in eine Zeit, in der uns das Wesentliche nicht mehr als Geschenk zufällt, sondern in der es durch eine bewusste Anstrengung erreicht werden muss. Statt nur auf die Schätze der Vergangenheit zu schauen und auf die Werke der früheren Pioniere zu bauen oder sie einfach zu tradieren, müssen wir selber Initiative ergreifen und im weitesten Sinne originär schöpferisch Handelnde werden. Forschung fordert von uns die Bereitschaft und den Mut, die Herausforderung der Bewusstseinsseele anzunehmen, durch das Nadelöhr hindurchzugehen und unsere Erfahrungen als Individuen mit einer neuen Stimme zu äußern. Das nächste Stadium unserer Arbeit, der Schritt in eine gemeinsame Praxisforschung, ist für die heutige Waldorfschulbewegung nicht ein Luxus, sondern eine Notwendigkeit.

17 Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1978): Soziologie und empirische Forschung, in: Theodor W. Adorno, Ralf Dahrendorf, Harald Pilot, Hans Albert, Jürgen Habermas und Karl R. Popper, *Der Positivismus Streit in der deutschen Soziologie*, 6. Aufl., Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, S. 81-101.
- Akademie für anthroposophische Pädagogik (2010): Leitlinien zum Praxisstudium. Orientierung für Mentoren und Studierende [online] <http://paedagogik-akademie.ch/Portals/2/Leitlinien%20zum%20Praxisstudium.pdf> [15. September 2010].
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter und Bridget Somekh (1993): *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*, London und New York: Routledge
- Altrichter Herbert und Peter Posch (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methode der Aktionsforschung*, 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baan, Bastiaan (2008): *Christliche Meditation. Eine Einführung*, Stuttgart: Verlag Urachhaus.
- Bahr, Jonas und Malte Frackmann (2011): *Richtig zitieren nach der Harvard-Methode. Eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten*, Solothurn: Manuskriptdruck.
- Barz, Heiner und Dirk Randoll (Hrsg.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brater, Michael, Büchele, Ute, Fucke, Erhard und Gerhard Herz (1989): *Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, Michael, Freygart, Sandra, Rahmann, Elke und Marlies Rainer (2011): *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, Esther (2001): *Forschendes Lernen. Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption*, Frauenfeld: Kantonaler Lehrmittelverlag Thurgau.
- Cain, Susan (2011): *Still. Die Bedeutung von Introvertierten in einer lauten Welt*, München: Riemann Verlag.
- Carr, Wilfred und Stephen Kemmis (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press.

- Costa, Arthur L. und Bena Kallick (1993): Through the Lens of a Critical Friend, in: Educational Leadership, Jg. 51, Nr. 2, S. 49-51.
- Covey, Stephen R., Merrill, A. Roger und Rebecca R. Merrill (2003): Der Weg zum Wesentlichen. Zeitmanagement der vierten Generation, 5. Aufl., Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Dietz, Karl Martin (1994): Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit. Eine Menschenkunde des höheren Selbst, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Doppler, Klaus und Christoph Lauterburg (2005): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten, 11. Aufl., Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Dubs, Rolf (2011): Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer Sicht, Berlin: Edition Sigma.
- Eco, Umberto (2005): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt, 11. Aufl., Heidelberg: C.F. Müller Verlag.
- Elliot, John (1991): Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching, Buckingham: Open University Press.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 3. Aufl., Reinbek: Rowohlt.
- Frankl, Viktor E. (1996): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, 8. Aufl., München: Piper Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (1997): Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuches, in: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hrsg.), Weinheim: Juventa Verlag, S. 11-23.
- Gabriel, Wilfried (1996): Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Garnitschnig, Karl (2010): Die Bedeutung der Intuition für die Fundierung von Wissen, in: Harm Paschen (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-74.
- Glasl, Friedrich (2010): Konfliktfähigkeit statt Streitlust oder Konfliktscheu, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Hentig, Hartmut von (1985): Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hume, David (1739): *A Treatise of Human Nature*, London: John Noon.

- Leber, Stefan (1974): Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leber, Stefan (1996): Der Schlaf und seine Bedeutung. Geisteswissenschaftliche Dimensionen des Un- und Überbewussten, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kemmis, Stephen (2006): Participatory Action Research and the Public Sphere, in: Educational Action Research, Bd. 14, Nr. 4, S. 459-476.
- Kiersch, Johannes (1990): Lebendige Begriffe – Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik, in: Fritz Bohnsack und Ernst-Michael Kranich (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Weinheim: Beltz Verlag, S. 75-94.
- Lomax, Pamela (2002): Action Research, in: Ann Briggs und Marianne Coleman (Hrsg.), Research Methods in Educational Leadership and Management, London: Sage Publications, S. 122-140.
- Lomax, Pamela, Whitehead, Jack und Moyra Evans (1996): Contributing to an Epistemology of Quality Management Practice, in: Pamela Lomax (Hrsg.), Quality Management in Education. Sustaining the Vision through Action Research, London: Routledge, S. 1-18.
- Majorek, Marek (2002): Objektivität. Ein Erkenntnisideal auf dem Prüfstand. Rudolf Steiners Geisteswissenschaft als ein Ausweg aus der Sackgasse, Tübingen: Francke Verlag.
- Massing, Peter (2007): Demokratie, in: Georg Weißenro, Klaus-Peter Hufer, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing und Dagmar Richter (Hrsg.), Wörterbuch. Politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 75-84.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, Frank (2010): Lektionen in Achtsamkeit. « Nervosität und Ichheit » - ein anthroposophisches Stressbewältigungsprogramm, in: Rudolf Steiner, Nervosität und Ichheit. Stressbewältigung von innen, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 7-14.
- Obermayr-Breitfuß, Regina (2005): Intuition. Theorie und praktische Anwendung, Norderstedt: Books on Demand.
- Randoll, Dirk und Heiner Barz (Hrsg.) (2007): Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung, Frankfurt: Peter Lang.
- Rossig, Wolfram E. und Joachim Prätsch (2008): Wissenschaftliche Arbeiten, 6. erw. Aufl., Weyhe: Teamdruck.
- Schad, Wolfgang (1991): Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Schaub, Horst und Karl G. Zenke (2002): Wörterbuch Pädagogik, 5. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schiller, Hartwig (2006): Lernen Kinder im Schlaf?, in: Andreas Neider (Hrsg.), Lernen. Aus neurobiologischer, pädagogischer, entwicklungspsychologischer und geisteswissenschaftlicher Sicht, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 39-54.
- Schneider, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider, Peter (2005): Zur Übertragbarkeit der Waldorfpädagogik, in: Heinz Buddemeier und Peter Schneider (Hrsg.), Waldorfpädagogik und staatliche Schulen. Grundlagen. Erfahrungen. Projekte, Stuttgart: Mayer, S. 38-48.
- Schneider, Peter (2006): Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: Horst Philipp Bauer und Peter Schneider (Hrsg.), Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-104.
- Smit, Jörgen (2008): Meditation und Christuserfahrung. Wege zur Verwandlung des eigenen Lebens, 4. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf (1961): Pädagogik und Kunst, in: Der Goetheanum-Gedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart, Bd. 36 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 288-292.
- Steiner, Rudolf (1977): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Bd. 302a GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1979a): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, Bd. 304a GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1979b): Anweisungen für eine esoterische Schulung, Bd. 245 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1980): Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Bd. 298 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1981): Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend, Bd. 217a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986a): Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Bd. 302 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1986b): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung, Bd. 307 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1988): Von Jesus zu Christus, Bd. 131 GA, 7 Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, Bd. 306 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, Rudolf (1991): *Mysterien Stätten des Mittelalters*, Bd. 233a GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1994a): *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*, Bd. 302a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1994b): *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/1924*, Bd. 297 GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1996): *Der Tod als Lebenswandlung*, Bd. 182 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2003): *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*, Bd. 9 GA; 32. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2004): *Texte zur Pädagogik. Anthroposophie und Erziehungswissenschaft*, in: Johannes Kiersch (Hrsg.), *Quellentexte für die Wissenschaften*, Bd. 2, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 11-50.
- Steiner, Rudolf (2009): *Rückschau. Übungen zur Willensstärkung*, Martina Maria Sam (Hrsg.), Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010): *Nervosität und Ichheit. Stressbewältigung von innen*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, Thomas (Hrsg.) (2010): *Kraftquellen für Lehrkräfte. Eine Publikation vom Institut für Praxisforschung im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz & Liechtenstein*, Solothurn: Manuskriptdruck.
- Stöckli, Thomas (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Stöckli, Thomas und Heinz Zimmermann (o.J.): *Der Lehrplan als pädagogische Forschungsaufgabe*, in: Pädagogische Sektion am Goetheanum und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.), *Zur Unterrichtsgestaltung im 1. bis 8. Schuljahr an Waldorf-/Rudolf Steiner Schulen*, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 267-277.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Thurn, Susanne und Klaus-Jürgen Tillmann (2005): *Laborschule. Modell für die Schule der Zukunft*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vaill, Peter (1998): *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*, Stuttgart: Klett-Cotta.

- Veiga, Marcelo da (2006): Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungspolitischen Grundlagen, in: Horst Philipp Bauer und Peter Schneider (Hrsg.), Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 15-41.
- Weber, Max (1985): Die « Objektivität » sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Johannes Winckelmann (Hrsg.), Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 6. Aufl., Tübingen: J.C.B. Mohr, S. 146-214.
- Zajonc, Arthur (2010): Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Zimmermann, Heinz (1997): Von den Auftriebskräften der Erziehung, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zwart, Cees (1996): Die Kraft der inneren Stimme. Hoffnung für die Zukunft, Ostfildern: Edition Tertium.

18 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen	15
Abbildung 2: Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung	36
Abbildung 3: Aktionsideen und Projektentwicklung	49
Abbildung 4: Zeitdimensionen nach Rudolf Steiner	50
Abbildung 5: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation.....	54
Abbildung 6: Prozess- und Theoriebildungsmodelle.....	83
Abbildung 7: Prozesse bei der Datenanalyse	108

Anhang: Arbeitsbeispiele, Formulare und Arbeitshilfen

Anhang 1: Bildhafter Unterricht als innere Kraftquelle²³

Die nachfolgenden Ausführungen sind auf der Grundlage von Erfahrungen zur eigenen pädagogischen Praxis während eines Praktikums in einer dritten Klasse entstanden. Dabei standen drei Bereiche im Zentrum der eigenen Beobachtungen: die Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts in Verbindung mit einer Rückschau, die Ruhemeditationen sowie das bildhafte Erzählen.

Vorbereitung und Nachbereitung mit Rückschau

Im Rahmen der Nachbereitung des Unterrichts führte ich jeden Abend eine Rückschau durch, wobei sowohl der Unterricht als auch die einzelnen Kinder rückblickend betrachtet wurden. Die Eindrücke respektive Erkenntnisse versuchte ich schriftlich in systematisierter Form festzuhalten. Um durch die Rückschau tiefere Erkenntnisse zu erlangen, habe ich mich auf vier verschiedenen Ebenen konzentriert (vgl. Zimmermann 1997: 24 f.):

1. Inhalt des Unterrichts: Was haben wir im Laufe der Unterrichtsstunde alles gemacht?
2. Fluss des Unterrichts: Wie entwickelte sich die Unterrichtsstunde von einem Teil zum anderen, gab es Lücken oder Abschnitte, in denen die Dynamik durch etwas eingeschränkt war?
3. Seelische Atem des Unterrichts: Gab es spannende Momente oder welche mit stärkerer Konzentrationsforderung, die mit Entspannungsmomenten in einem rhythmischen Wechsel lebten?
4. Ziel des Unterrichts: Was wollte ich mit der Unterrichtsstunde erreichen?

²³ Der Beitrag stellt einen für diese Publikation bearbeiteten Auszug aus der Diplomarbeit von Julia Palkova mit dem Titel « Die Wege zum bildhaften Unterricht » dar. Die Diplomarbeit wurde 2009 im Rahmen des Studiums an der Akademie für anthroposophische Pädagogik (AfaP) verfasst und ist zuerst mit freundlicher Genehmigung der Autorin in der Publikation *Kraftquellen für Lehrer* (vgl. Stöckli 2010: 41-46) erschienen.

Daneben wollte ich auch die Stimmung und Reaktionen der Kinder beobachten und diese während der Rückschau wieder aus der Erinnerung hervorholen. Die Rückschau versuchte ich gemäß der Empfehlung von Rudolf Steiner (2009) jeden Abend durchzuführen, nur wollte ich mich dabei nicht ausschließlich auf den Tagesablauf konzentrieren, sondern die Kinder und den Unterricht ins Zentrum stellen. Da ich der Auffassung bin, dass die Vorbereitung des Unterrichts an die Nachbereitung anknüpfen sollte, nahm ich mir vor, die Erkenntnisse aus der Rückschau direkt mit in die Vorbereitung einfließen zu lassen. Die nachfolgende Tabelle half mir, meine Gedanken und Beobachtungen systematisch und möglichst fokussiert zu erfassen:

	Nachbereitung	Rückschau auf Kinder	Vorschau
Inhalt			
Dynamik			
Atem			
Ziel			

Auf diese Weise konnte ich mit meiner Vorbereitung an das Geschehene und Gelernte anknüpfen und so die Fehler oder Unklarheiten aus der vorangegangenen Unterrichtsstunde vermeiden. Darüber hinaus hat mir das regelmäßige Notieren dabei geholfen, den *roten Faden* während der gesamten Epoche im Blick zu behalten.

Diese Form der Nachbereitung der Unterrichtsstunden hat darüber hinaus aber auch zu einer weiteren, für mich zum Teil überraschenden und zugleich wichtigen Erkenntnis geführt. Zu Beginn hatte ich stets Mühe mit den beiden Beobachtungspunkten *Dynamik* bzw. der *Fluss der Stunde* sowie dem *seelischen Atem*. Ich musste zuerst verstehen, was diese zwei Felder bedeuten und wo der Unterschied zwischen ihnen liegt.

Bei der Unterrichtsplanung habe ich versucht, die verschiedenen Tätigkeiten so anzuordnen, dass sich die Aktivitäten, in denen die Kinder ruhig und aufmerksam sind (z.B. beim Zuhören von Erzählungen), mit solchen, in denen die Kinder selber tätig sein können (z.B. Rezitieren von Sprüchen) abwechseln. Außerdem habe ich die Zeitspannen so eingeteilt, dass die Kinder nie zu lang einer bestimmten Tätigkeit

nachgehen sollten, sondern dass es immer mehrere kürzere Phasen der Aktivität, Ruhe, Konzentration und Entspannung gab. Dadurch erhielten die Unterrichtsstunden ihren Rhythmus, der sich z.B. folgendermaßen darstellte:

Das Erzählen (die Kinder haben zugehört) wurde durch das Sprüche rezitieren (die Kinder waren selbst tätig) abgelöst, dann folgte ruhiges selbstständiges Lesen (die Kinder kamen zur Ruhe), anschließend verschiedene Leseaufgaben (die Kinder haben laut vorgelesen) und am Ende wieder eine selbstständige Tätigkeit (z.B. schreiben oder zeichnen).

Eine wichtige Erkenntnis war jedoch, dass man sich nicht zu stark an den geplanten Rhythmus halten darf, damit noch genügend Raum bleibt, die Kinder nach ihren eigenen Empfindungen und Bedürfnissen *atmen* zu lassen. Aber dennoch war der geplante Rhythmus hilfreich, um eine gewisse Ordnung in der Vorbereitung des Unterrichts zu bekommen, auch wenn er schlussendlich abweichend davon verlief.

Am Ende des Praktikums habe ich eine weitere wichtige Entdeckung gemacht. Ich habe bemerkt, dass ich die Kinder spüren konnte. Das war ein ganz neues Gefühl – ich habe sie nicht nur äußerlich, sondern auch ganz leicht und sanft innerlich gespürt und konnte fühlen, wie die Energie in der Klasse floss. Aus dieser Entdeckung heraus habe ich verstanden, dass der geplante Rhythmus nicht der wahre *seelische Atem* sein kann, sondern dass dieser verlangt, die Kinder und die Energien in der Klasse so zu spüren, dass sich aus dem Bedürfnis des Moments der Rhythmus der Stunde gestaltet.

Diese Erkenntnis konnte sich erst mit Hilfe der Nachbereitung in Verbindung mit der Rückschauübung und dem Blick auf den Rhythmus und den Fluss der Stunde entwickeln.

Dieses *innere Band* ist zwar noch zart und fein, aber ich bin mir sicher, dass wenn ich weiter in diese Richtung arbeite, wird sich auch meine Fähigkeit, die Kinder zu spüren, stärken. Dann wäre es wirklich möglich, den Unterricht mit einem wahren *seelischen Atem* zu gestalten.

Ruhemeditation

Aufgrund zurückliegender Erfahrungen mit innerlichem Stress, habe ich mich entschlossen, die Ruhemeditation in meine tägliche Beschäftigung am Ende des Tages mit einzuschließen. Ich hatte die Hoffnung, dass mir diese Meditation hilft, Gleichgewicht und Ruhe in mir zu finden, um auf diese Weise auch in stressigen oder unerwarteten Situationen, die auch während des Unterrichts auftreten können, die Übersicht und einen klaren Kopf bewahren zu können. Außerdem war es mir ein

Anliegen, den alltäglichen Stress von außen nicht in die Klasse hineinzutragen, so dass ich die Meditation auch als Ausgleich hierfür heranzog.

Ich habe hierzu jeden Abend einen Ruhemoment erschaffen. Wenn ich nach einem anstrengenden Tag zu müde für eine längere Meditation war, habe ich mich für eine kurze Weile mit den Worten « ich ruhe » oder « ich finde Ruhe in mir » erfüllt. Diese Worte habe ich auch während oder vor dem Unterricht kurz meditiert, wenn ich fühlte, dass sich in mir eine innere Unruhe oder Stress aufbaut. Dieses Vorgehen hat mir, in Verbindung mit bewusstem Ein- und Ausatmen geholfen, dem Stress oder der Unruhe in mir entgegenzuwirken und nicht in Panik zu geraten, auch wenn im Unterricht nicht alles perfekt lief oder die Kinder nur mit großer Anstrengung zu beruhigen waren. Ich kann mich noch gut daran erinnern, wie in mir eine Art innere Panik aufstieg, sobald ich das Gefühl hatte, die Situation in der Klasse nicht mehr unter Kontrolle zu haben und ich nicht wusste, wie ich das Tohuwabohu in den Griff kriegen sollte.

Immer wenn es mir möglich war, genug Kraft vor dem Einschlafen für eine längere Meditation zu finden, habe ich neben der Rückschauübung und anderen meditativen Elementen auch die Ruhemeditation von Rudolf Steiner (1979b: 80) in mir aufgerufen. Die Worte üben dabei eine starke seelisch-geistige Wirkung aus:

« Ich trage Ruhe in mir,
Ich trage in mir selbst
die Kräfte, die mich stärken.
Ich will mich erfüllen
Mit dieser Kräfte Wärme,
Ich will mich durchdringen
Mit meines Willens Macht.

Und fühlen will ich
Wie Ruhe sich ergießt
Durch all mein Sein,
Wenn ich mich stärke,
Die Ruhe als Kraft
In mir zu finden
Durch meines Strebens Macht. »

Rudolf Steiner

Bildhaftes Erzählen

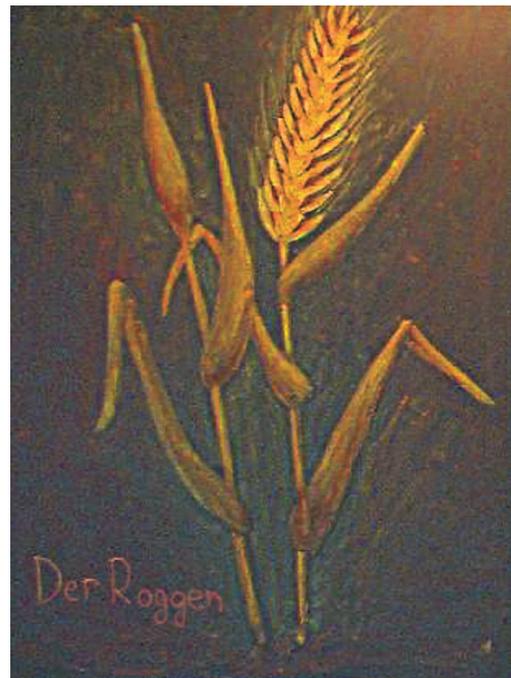
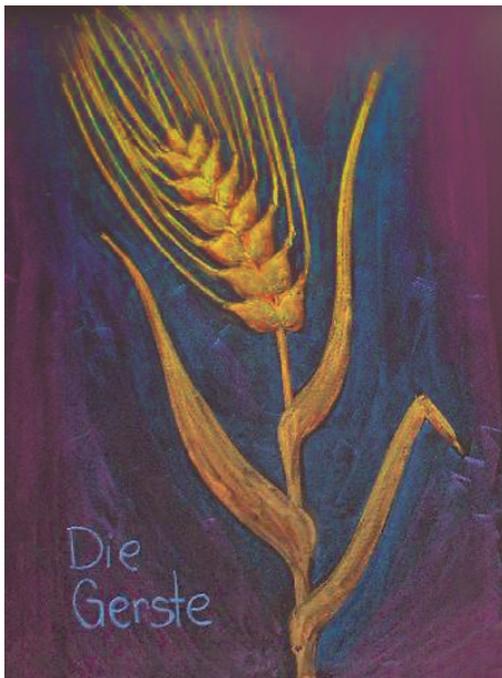
Ein weiteres Anliegen bestand darin, die inneren Bildkräfte in mir zu stärken und Fortschritte im bildhaften Erzählen zu erzielen, so dass die Kinder die Bilder vor sich sehen können. Wichtige Impulse habe ich durch das Buch *Der werdende Mensch* von Jörgen Smit²⁴ erhalten. Neben vielen anderen Gedanken habe ich im ersten Vortrag

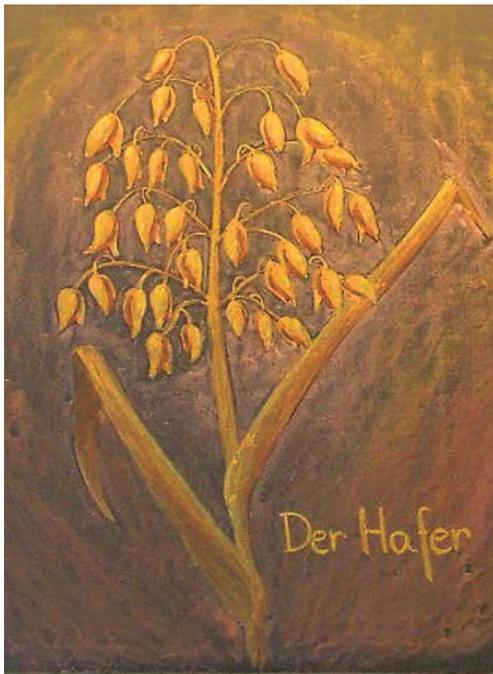
²⁴ Smit, Jörgen (1989): *Der werdende Mensch. Zur meditativen Vertiefung des Erziehens*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Der Schulungsweg des Lehrers eine Anregung gefunden, die besagt, dass der Lehrer durch die Stärkung der inneren Bildkräfte und durch bildhaft-meditatives Bearbeiten des Erzählstoffes in einer Weise sprechen lernt, dass seine Worte die Bilder in sich tragen:

Wenn der Pädagoge aber bei jeder Sache, die er erzählt, an diesem inneren lebendigen Bild gearbeitet hat, dann kann man sehen, wie die Kinder beginnen, anders zu atmen. Sie leben mit der Sache und es ist förmlich zu sehen, wie diese Bilder im Innern anfangen zu wachsen. (Smit 1989: 25)

Die Vorbereitung auf den Unterricht beinhaltete neben den inhaltlichen Aspekten und der Planung des Ablaufs auch ein meditatives Verinnerlichen von dem, was ich erzählen wollte. Ich habe mir jedes Bild, das ich den Kinder beschreiben wollte, genau vor meinem *inneren Auge* vorgestellt – mit inneren Farben gemalt, mit Düften, Bewegungen und Gefühlen belebt, so dass ein ganz lebendiges Bild in mir entstand.





In meinem Innern war ich der Gott, der die Kornsamens segnete, ich war der Bauer, der zu seinem Pferd sprach als er mit ihm pflügen ging, ich habe das Korn wachsend vor mir gesehen, die goldene Wolke von Blütenstaub über den blühenden Roggen und die zarte Bewegungen von der smaragdgrünen Gerste beobachtet. Ich habe diese bildhaften Darstellungen aber nicht nur für die Zeit der Vorbereitung für mich behalten, vielmehr habe ich versucht, sie mir auch vor den Kindern wieder in Erinnerung zu rufen. Dadurch wurde das Erzählen viel leichter, fließender und lebendiger. Ich war selber überrascht, wie angenehm das Erzählen für mich war, sobald ich die Bilder vor mir hatte.

Abschließende Überlegungen

Vielleicht das Wichtigste, was ich in der Verarbeitung des Praktikums erkannt habe, ist, dass zum *heilenden Erziehen* nicht nur die äußeren Bedingungen eines salutogenetischen Unterrichts erfüllt sein müssen, sondern dass dazu auch eine Verinnerlichung in der Meditation, eine innere Arbeit gehört. Man kann einen fast perfekten Unterricht gestalten, Phantasie, Kreativität, Bewegung, Rhythmus, Sinnhaftigkeit, aktive Tätigkeit und Arbeit mit allen Sinnen mit einbeziehen und den Unterricht lebendig realisieren. Aber dennoch habe ich das Gefühl, als ob immer noch die *innere Arbeit* vom Lehrer dazu kommen muss, wie ich es am Beispiel der meditativen Vertiefung des Unterrichtsstoffes oder der *meditativen inneren Verbindung* mit den Kindern dargestellt habe, wodurch eine tiefere Beziehung und ein

gegenseitiges Verständnis geschaffen werden kann. Gelingt diese Form der inneren Arbeit, kann der Lehrer die Kinder spüren, den Atem fühlen und auf die seelischen Bedürfnisse der Kinder eingehen.

Anhang 2: Ethischer Code

Im Rahmen des Forschungsvorhabens werden ethische und moralische Grundsätze ausnahmslos höher eingestuft als der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn. Dies betrifft insbesondere die Wahrung der Persönlichkeitsrechte aller beteiligten Personen. Diesbezüglich gelten folgende Grundsätze:

1. Sobald Dritte mit in das Forschungsvorhaben einbezogen werden (z.B. im Rahmen von Datenerhebungen oder Beobachtungen), werden diese bzw. deren Erziehungsberechtigten im Vorfeld über ihre Rolle, das Thema, die Zielsetzung sowie den Rahmen des Vorhabens einschließlich der damit verbundenen Dokumentation und Veröffentlichung informiert. Dabei werden sie ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie sich jederzeit dem Forschungsvorhaben entziehen können.
2. Für den Fall, dass bei einer Datenerhebung Bild- und/oder Tonmaterial aufgezeichnet werden soll, werden die betroffenen Personen bzw. ihre Erziehungsberechtigten im Vorfeld über die Form der geplanten Aufnahmen informiert und darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie die Aufnahmen jederzeit abbrechen können. Für die Veröffentlichung des Bild- und Tonmaterials wird eine gesonderte Einverständniserklärung eingeholt.
3. Im Regelfall werden die Namen aller beteiligten Personen anonymisiert. Eine Ausnahme bilden vor allem die Expertengespräche, insbesondere wenn eine Aussage durch die namentliche Nennung des Urhebers an Bedeutung gewinnt.
4. Grundsätzlich werden keine Aussagen und Antworten von Dritten in Verbindung mit einer namentlichen Erwähnung verwendet, wenn keine ausdrückliche Einverständniserklärung hierzu abgegeben wurde. Bereits veröffentlichte Quellen sind hiervon ausgeschlossen.
5. Alle beteiligten Personen bzw. deren Erziehungsberechtigten haben das Recht, ihre Einverständniserklärung und damit ihre Aussagen ohne Angaben von Gründen zu widerrufen.
6. Namentlich genannten Personen werden, sofern ihre kognitive Entwicklung dies zulässt, die sie betreffenden Abschnitte im Sinne der kommunikativen Validierung nochmals vorgelegt. Dies dient insbesondere dem Ziel, dass die genannten Personen ihre Anmerkungen und Einwände zu den Interpretationen respektive den daraus abgeleiteten Folgerungen einbringen können. Die erneute Vorlage der entsprechenden Abschnitte erübrigt sich, wenn die darin

verwendeten Aussagen zum allgemeingültigen Wissensstand zählen oder von der genannten Person bereits anderweitig publiziert wurden.

7. Bei der Verwendung bereits veröffentlichter Quellen werden diese durch einen entsprechenden Hinweis im Rahmen der üblichen Zitierregeln kenntlich gemacht.

Bei Fragen und Anmerkungen sowohl zum Thema des Forschungsvorhabens als auch dem ethischen Code und Einverständniserklärung werden Sie sich bitte direkt an:

Kontaktdaten: ...

Anhang 3: Einverständniserklärung

Name:	_____	Erziehungsberichtigte(r):	
Vorname:	_____	Name:	_____
Email:	_____	Vorname:	_____
		Email:	_____

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Aussagen und Antworten bzw. die Aussagen und Antworten meines Schutzbefohlenen zu Themen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben stehen, unter Berücksichtigung des oben angeführten « ethischen Codes » in die Forschungsarbeit einbezogen werden dürfen (bitte Zutreffendes ankreuzen):

- Die Einverständniserklärung erteile ich ausdrücklich nur für die Verwendung meiner Aussagen in anonymisierter Form.
- Bei der Verwendung meiner Aussagen überlasse ich es dem Autor der Forschungsarbeit, ob er diese in anonymisierter Form oder mit namentlicher Nennung einbeziehen möchte.

Widerrufsrecht:

Die Einverständniserklärung kann jederzeit von Angabe von Gründen teilweise oder vollumfänglich, allerdings nicht rückwirkend, widerrufen werden.

Verwendung von aufgezeichnetem Bild- und Tonmaterial:

Für den Fall, dass im Zuge der Datenerhebung Ton- und/oder Bildmaterial aufgezeichnet wurde, erkläre ich hiermit ausdrücklich mein Einverständnis, dass die Aufnahmen in folgender Form veröffentlicht werden dürfen (bitte Zutreffendes ankreuzen):

- Ausschließlich in transkribierter Form als Datengrundlage und Anhang der Forschungsarbeit.
- In Form von Bild- und Tonmaterial/ausschließlich Tonmaterial (nicht Zutreffendes bitte streichen) als Datengrundlage und Anhang der Forschungsarbeit

Ort, Datum

Unterschrift

Ort, Datum

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

Die Einverständniserklärung einer/eines Minderjährigen erlangt nur dann Gültigkeit, wenn zusätzlich auch der/die Erziehungsberechtigte mit seiner Unterschrift sein/ihr Einverständnis erklärt hat.

Anhang 4: Harvard-Zitierweise

Bei dieser stark verkürzten Übersicht zur Harvard-Methode handelt es sich um einen Auszug aus der Arbeitshilfe « Richtig zitieren nach der Harvard-Methode – Eine Arbeitshilfe für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten » von Jonas Bahr und Malte Frackmann (vgl. Bahr und Frackmann 2011).

Literaturverzeichnis

Monographie:

Nachname, Vorname des Autors (Erscheinungsjahr): *Vollständiger Titel*, ggf. Bd., ggf. GA, ggf. Aufl., Ort: Verlag.

Rusch, Claudia (2003): *Meine freie deutsche Jugend*, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Steiner, Rudolf (2000): *Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit*, Bd. 5 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Befinden sich in der Literaturliste mehrere Bücher eines Autors mit demselben Erscheinungsjahr, werden diese mit einem Kleinbuchstaben nach der Jahreszahl unterschieden:

Steiner, Rudolf (2000a): Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit ...

Steiner, Rudolf (2000b): Die Philosophie der Freiheit ...

Kapitel aus einem Sammelwerk:

Nachname, Vorname des Autors (Erscheinungsjahr der Publikation): Vollständiger Titel des Kapitels, in: Vorname und Nachname des Herausgebers (Hrsg.), *Vollständiger Titel der Publikation*, ggf. Aufl., Ort: Verlag, Seitenbereich.

Camus, Albert (2003): Der Fremde, in: Barbara Hoffmeister (Hrsg.), *Albert Camus. Ein Lesebuch mit Bildern*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 7-114.

Artikel aus einer (Fach-)Zeitschrift:

Name, Vorname des Autors (Erscheinungsjahr): Vollständiger Titel des Artikels, in: *Vollständiger Name der Zeitschrift*, Jg., Nr., Seitenbereich.

Heusinger, Robert von (2007): Die Angst vor der Größe. Die geplante Fusion zwischen den Banken DZ und WGZ ist geplatzt. Aus Partnern werden Konkurrenten, in: *Die Zeit*, Jg. 61, Nr. 52, S. 27.

Internetquellen:

Name, Vorname (Erscheinungsjahr): Vollständiger Titel, [online] direkter Link
[Datum des Abrufs].

Statistisches Bundesamt Deutschland (2006): Fast 30% aller Kinder kamen 2005
außerehelich zur Welt, [online]
<http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2007/zdw4.htm> [25.01.2007].

Hinweis: Bei der Verwendung von Internet-Quellen wird empfohlen, den betreffenden Text als pdf-Dokument auf einem Datenträger zu speichern bzw. auszudrucken.

Literaturverweise im Text

Aufbau der Verweise:

Die Quellen werden in Klammern direkt in den Fließtext eingefügt. Grundsätzlich enthalten die Klammern den Namen des Autors (ggf. der Autoren), das Erscheinungsjahr der Publikation (ggf. mit Kleinbuchstaben, siehe oben) und die relevanten Seitenzahlen.

Möchte man die Seite 102 aus dem 2004 erschienenen Buch « Der Abgrund der Freiheit und die erste Liebe. Eine Reise mit Faust durch Ihr Leben » von Michael Schmidt zitieren, so lautet die entsprechende Literaturangabe im Text (Schmidt 2004: 102).

Bei den Seiten 18 und 19 aus den 1977 erschienenen « Berichten zur Gesinnungslage der Nation » von Heinrich Böll und Günter Wallraff würde die entsprechende Literaturangabe folgendermaßen lauten: (Böll und Wallraff 1977: 18 f.).

Bei einer Quelle mit drei oder mehr Autoren wie z.B. bei dem 2005 erschienen Buch « Marktversagen und Wirtschaftspolitik » von Michael Fritsch, Thomas Wein und Hans-Jürgen Ewers verweisen, wird nur der erstgenannte Autor angegeben und durch « et al. » (lat. et alii: « und andere ») auf die weiteren Autoren hingewiesen. Die entsprechende Literaturangabe im Text lautet (Fritsch et al. 2005: 15-19).²⁵

²⁵ Im Literaturverzeichnis müssen immer alle Autoren vollständig aufgeführt werden.

Position im Text:

An welcher Stelle im Text der Literaturverweis steht und welche Angaben sie enthalten, hängt davon ab, ob der Name des Autors im Fließtext bereits genannt wurde oder nicht:

Die Rolle des Mephisto lässt sich wie folgt beschreiben: « Der Mensch liebt die Ruhe und aus diesem Grund braucht er einen in etwa gleich starken Gegner, der ihm im Leben fortwährend schwierige Bälle zuschlägt. Das ist die Aufgabe des Mephisto » (Schmidt 2004: 102).

Michael Schmidt (2004: 102) folgend, braucht der Mensch « einen in etwa gleich starken Gegner, der ihm im Leben fortwährend schwierige Bälle zuschlägt ».

Paraphrase:

Werden Autoren nur paraphrasiert, steht beim Literaturhinweis im Text vor dem Nachnamen des Autors der Zusatz « vgl. » (vergleiche). Falls sich die Paraphrase auf mehrere Autoren bezieht, die einen ähnlichen Standpunkt vertreten, werden diese in der Klammer entweder nach ihrer Relevanz oder nach dem Erscheinungsjahr (älteste zuerst) angeordnet und mit einem Semikolon voneinander getrennt. Bezieht sich der Satz auf ein ganzes Buch, entfallen die Seitenzahlen.

In der Goethe-Forschung wird darauf hingewiesen, dass ... (vgl. Schmidt 2004: 102).

Verschiedene Experten weisen darauf hin, dass ... (vgl. Müller 1998: 23-48; Schmidt 2004).

Regelungen für Zitate

Hervorhebungen:

Direkte Zitate stehen grundsätzlich in doppelten Anführungszeichen. Sie sind unverändert mit allen Hervorhebungen (z.B. **fett**, *kursiv*, Sperrung, KAPITÄLCHEN, und/oder unterstrichen) und sogar Druckfehlern zu übernehmen. Hervorhebungen werden mit [Hervorhebung im Original] gekennzeichnet, Druckfehler mit [sic] (so « lautet die Quelle »). Eine zusätzliche eingefügte Hervorhebung innerhalb eines Zitats wird mit [Hervorhebung des Verfassers] gekennzeichnet.

Zitat im Zitat:

Doppelte Anführungszeichen eines Zitats, welches innerhalb eines zitierten Abschnitts steht, werden mit einfachen Anführungszeichen wiedergegeben.

Originaltext:

Deswegen kann man auch jedes « Sichsorgen », jede Sorge *um* etwas, sofort und wirkungsvoll – aber eben nicht auf Dauer – vertreiben, wenn man *für* etwas sorgt, wenn man sich darum bemüht, dass die Ursache für die Sorge verschwindet.

Als Zitat:

Schmidt (2004: 53) drückt es folgendermaßen aus: « Deswegen kann man auch jedes <Sichsorgen>, jede Sorge *um* [Hervorhebung im Original] etwas, sofort und wirkungsvoll – aber eben nicht auf Dauer – vertreiben, wenn man *für* [Hervorhebung im Original] etwas sorgt, wenn man sich darum bemüht [Hervorhebung des Verfassers], dass die Ursache für die Sorge verschwindet. »

Auslassungen innerhalb eines Zitats:

Wenn der Satzbau es erfordert, können wörtliche Zitate verändert werden, sofern dies mit eckigen Klammern kenntlich gemacht werden. Eckige Klammern mit drei Punkten [...] weisen auf ausgelassene Teilsätze hin. (Hierbei ist unbedingt darauf zu achten, dass durch die Auslassung der Sinn des Zitats nicht verändert wird).

Originaltext:

In Anbetracht der ökonomischen Entwicklung, steigender Einkommen, eines vielfältigeren Angebots an Konsumgütern und insbesondere neuer Angebotsquellen nehmen die Macht der Monopole und die dadurch hervorgerufenen Ängste ab.

Als Zitat:

John Kenneth Galbraith (2005: 33) betont, dass « [i]n Anbetracht der ökonomischen Entwicklung, steigender Einkommen, eines vielfältigeren Angebots an Konsumgütern und insbesondere neuer Angebotsquellen [...] die Macht der Monopole und die dadurch hervorgerufenen Ängste ab[nehmen] ».

Längere Zitate:

Erstreckt sich ein wörtliches Zitat über drei Zeilen oder mehr, wird es an beiden Seiten um etwa 1 cm vom Rand eingerückt, mit einfachem Zeilenabstand, in geringerer Schriftgröße und mit jeweils einem Abstand zum übrigen Text dargestellt. Bei eingerückten Zitaten kann auf die Anführungszeichen verzichtet werden.

Die Selbstzensur in der DDR beschreibt Claudia Rusch in ihrem autobiographischen Roman *Meine freie deutsche Jugend* eindrücklich anhand eines Beispiels aus dem Deutschunterricht:

Wann immer es galt, in der Schule einen Vortrag oder einen Aufsatz über Lyrik anzufertigen, griff ich sofort zu Heinrich Heine. Über ihn war gar nicht genug zu sagen. Nur eine Gelegenheit hätte ich gerne ausgelassen. In der 11. Klasse mussten wir einen Brief an ihn schreiben. Er hatte seinerzeit Bedenken geäußert, dass mit der Herrschaft des Proletariats auch das Ende der Schönheit anbräche und auf Rosenbeeten Kartoffeln gepflanzt würden. Ich fand, dass er völlig Recht hatte. (Rusch 2003: 120)

Daran wird deutlich, dass ...

Autoren

Folgende Personen haben an dieser Publikation mitgewirkt:

Thomas Stöckli, Dr.phil., Jugendpädagoge, Lehrerausbilder, Erziehungswissenschaftler

Samuel Weber, Student Geschichte und Anglistik auf Lehramt

David Parker, Dr.phil., Historiker, Erziehungswissenschaftler, Experte für
Praxisforschung

Jonas Bahr, Dipl.-Volkswirt, Mitarbeiter des Instituts für Praxisforschung

Torin Finser, Dr.phil., Erziehungswissenschaftler, Leiter des Pädagogischen Instituts an
der Antioch University New England und Gründungsmitglied des Center for
Anthroposophy in Wilton, USA.