

Handbuch für pädagogische Qualitätsentwicklung

Online-Kurzfassung des Handbuchs

"Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung"¹

Thomas Stöckli

mit einem Beitrag von

Torin Finser

Copyright 2017: Institut für Praxisforschung, Solothurn (CH)

¹ Das vollständige Handbuch ist erhältlich von der Pädagogischen Forschungsstelle in Stuttgart unter:
Stöckli, T. (2012): *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch* ; Stuttgart:
Edition Waldorf.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Praxisforschung	5
2.1	Was ist Praxisforschung und welche Zwecke erfüllt sie?	5
3	Praxisforschung und Waldorfpädagogik.....	7
3.1	Praxisforschung und Waldorfpädagogik	7
3.1.1	Kritik der Trennung von Theorie und Praxis	7
3.1.2	Kritik am Prinzip « Rezeptpädagogik »	8
3.1.3	Pädagogische Handlungsfähigkeit.....	13
3.1.4	Fazit	15
3.2	Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung	16
3.2.1	Rückblick.....	19
3.2.2	Eigener Erfahrungsschatz und Studium der Literatur	22
3.2.3	Reflexion und Kontemplation.....	24
3.2.4	Meditation	24
3.2.5	Nachtlernen.....	27
3.2.6	Erkennen.....	27
3.2.7	Moralische Intuition.....	28
3.2.8	Ideale	29
3.2.9	Moralische Technik und pädagogischer Instinkt	30
3.2.10	Aktionsideen.....	30
4	Praxisforschung als Instrument in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung	34
4.1	Praxisforschung in der individuellen Aus- und Weiterbildung.....	34
4.2	Praxisforschung als Instrument der kollegialen Aus- und Weiterbildung.....	38
5	Praxisforschung für Schüler	42
5.1	Dozierendes Lernen und dialogisches Lernen	42
5.2	Stilles Lernen	44
6	Praxisforschung als Instrument der pädagogischen Entwicklung.....	47

6.1	Pädagogisches Qualitäts- und Change-Management.....	47
6.2	Mögliche Arten der wissenschaftlichen Fundierung	51
7	Pädagogische Forschung an der Waldorfschule (Torin Finser).....	55
7.1	Ausgangslage heute	55
7.2	Ein realisierbarer Forschungsweg für tätige Lehrkräfte	55
7.3	Die Grundlagen der Aktionsforschung	56
7.3.1	Die Frage sehen, fühlen und finden.....	57
7.3.2	Möglichkeiten des eigenen Vorgehens	58
7.4	Der soziale und spirituelle Aspekt der Forschung.....	58
7.4.1	Beispiele für mögliche Schritte auf dem Weg zu kollegialer Forschung.....	59
7.4.2	Forschung als Weg der Selbsterkenntnis und Grundlage der geistigen Forschung.....	60
7.4.3	Forschung als Stärkung der eigenen Professionalität.....	62
7.4.4	Forschung als Erneuerung	62
7.5	Forschung und professionelle Entwicklung.....	62
7.5.1	Forschung und Anthroposophie.....	62
7.6	Kollegiale pädagogische Forschung - eine Zeitnotwendigkeit.....	63
8	Literaturverzeichnis.....	64
9	Abbildungsverzeichnis.....	70
	Autoren.....	70

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.

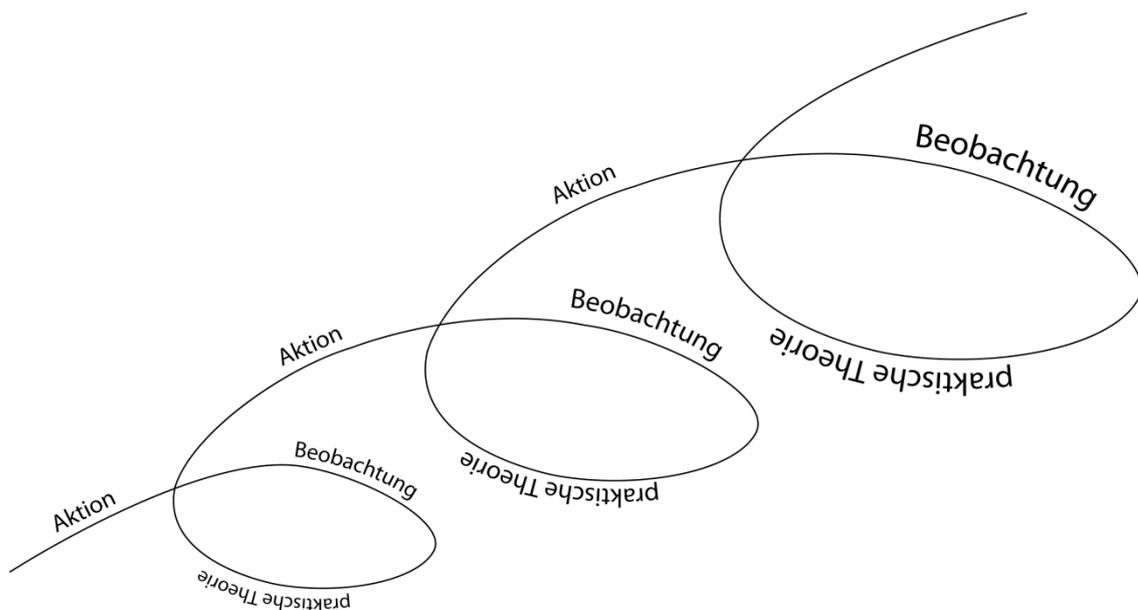
2 Praxisforschung

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).

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.

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-transzendenten² 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

² 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 herausprudelt » (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.³ 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).

³ 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

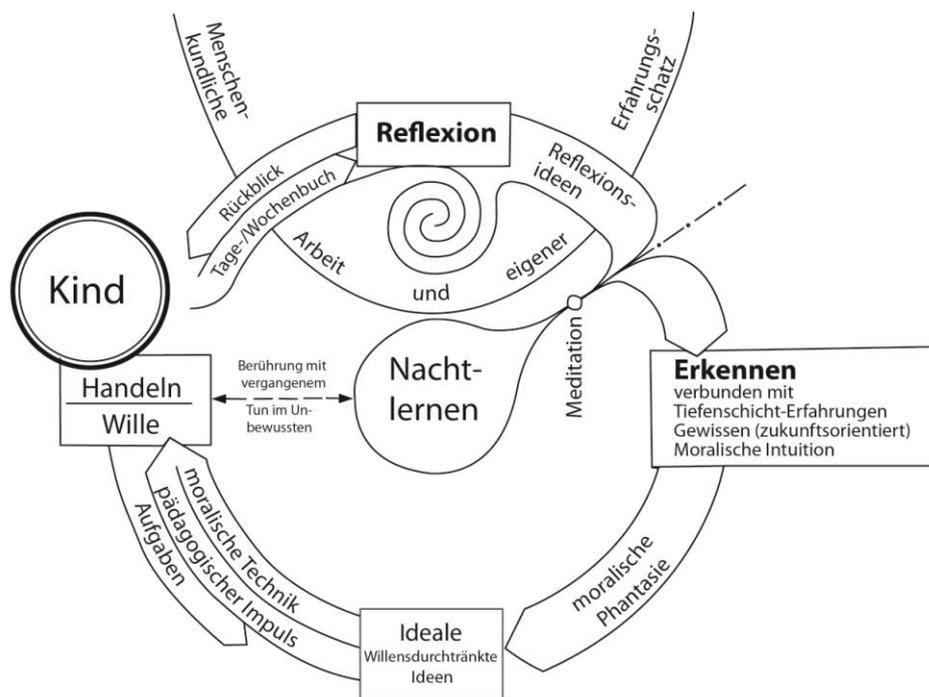
Wenn auch die Überschneidungen zwischen Waldorfpädagogik und Praxisforschung beachtlich sind, so fehlt doch die transzendente Dimension, die in einer anthroposophisch verstandenen Forschung unabdingbar ist. Wir wollen deshalb ein Forschungsmodell einführen, das wir als anthroposophisch erweiterte Praxisforschung 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.⁴ 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.⁵ Als erstes ist der Perspektivenwechsel zu nennen. Indem der Lehrer den Tagesablauf in entgegengesetzter Reihenfolge betrachtet, kann er eine Außensicht gewinnen. « Man

⁴ 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*.

⁵ 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 veranlassen 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 »⁶ 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

⁶ 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).⁷ 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 und Studium der Literatur

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

⁷ 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

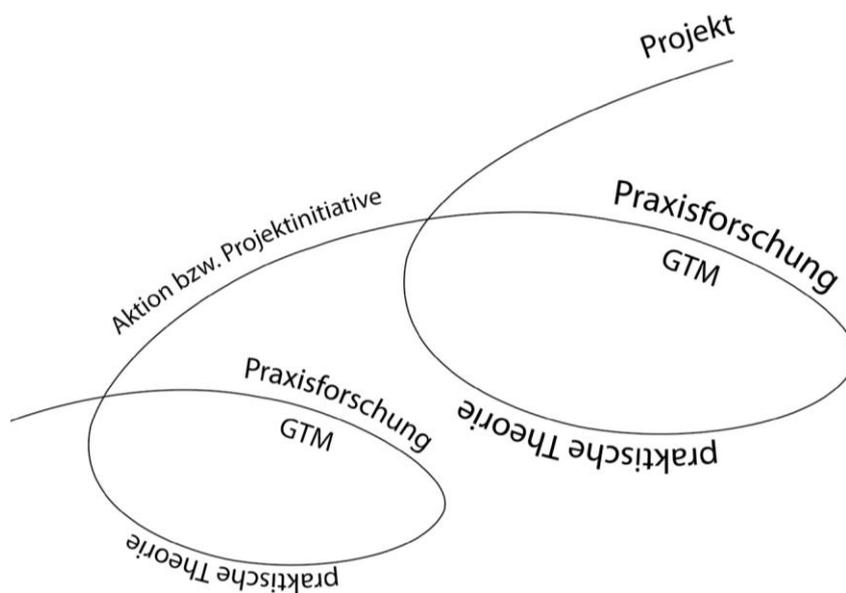
Allerdings müssen pädagogische Ideale nicht nur an und für sich ethisch vertretbar sein, sondern auch in ihrer Umsetzung den moralischen Ansprüchen des Pädagogen gerecht werden. Diese Umsetzung ist nur begrifflich mit dem zeitgenössischen « Managen » verwandt, denn mit letzterem verbindet man oft nicht 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.

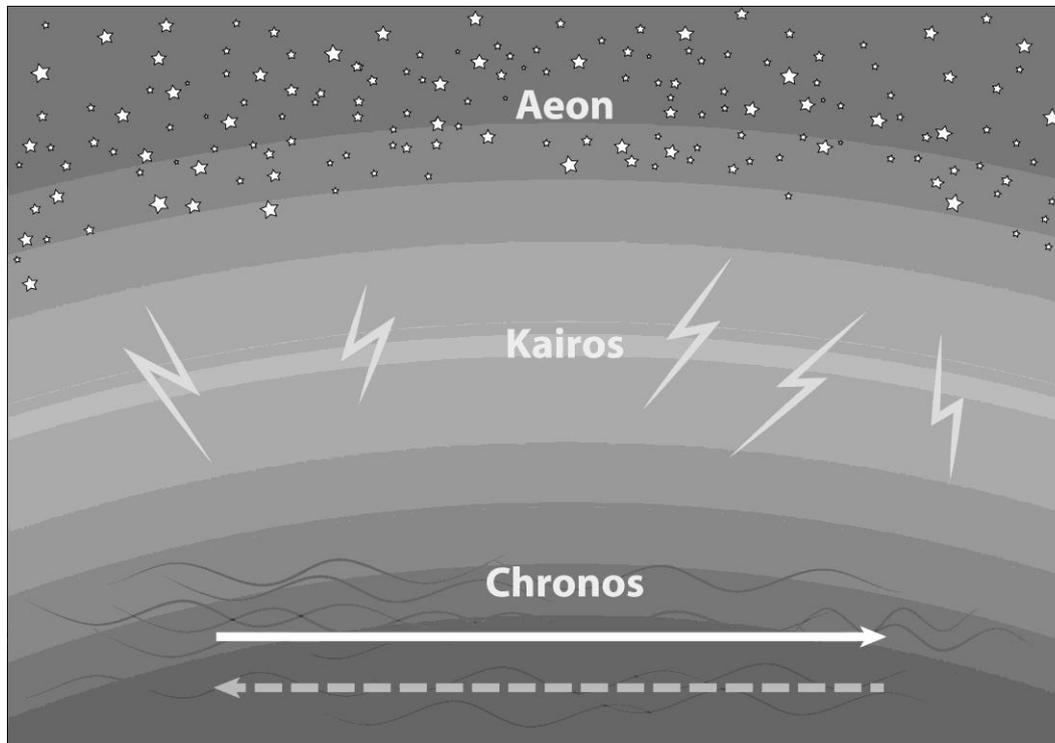
Zusammenfassung: Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung

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

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.

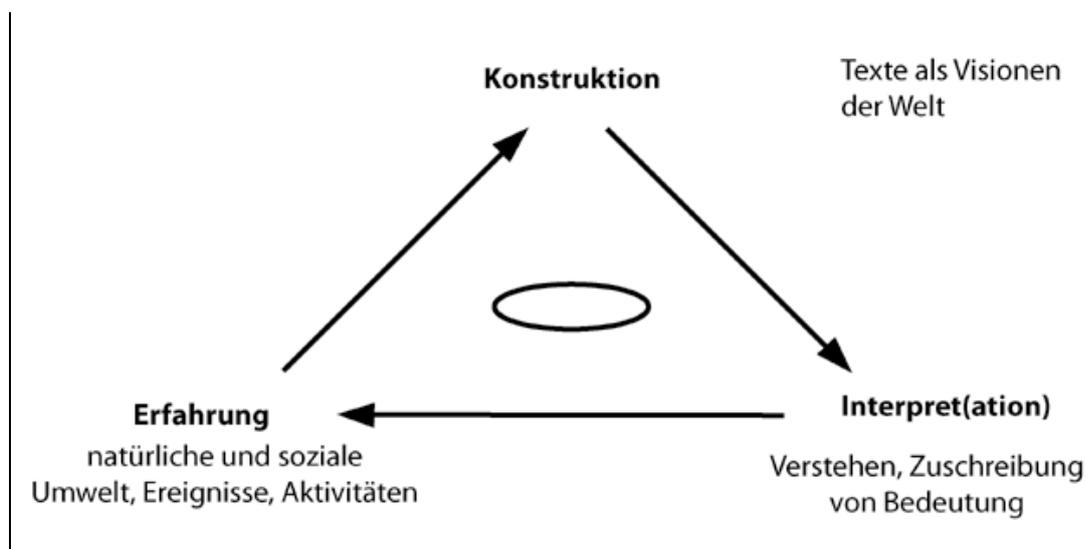
Der Erwerb einer umfassenden pädagogischen Handlungskompetenz setzt unserer Überzeugung nach ein Lernen durch Handeln und Reflektieren voraus. Das heißt: Der werdende Lehrer wagt bereits nach wenigen Wochen und einer kurzen theoretischen Einführung an pädagogischen Themen der Hochschule⁸ den Schritt in die Praxis des

⁸ 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.

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).

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.

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 Lehrergemeinschaft 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.⁹

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).

Zusammenfassung: Konferenzen als Forum für kollegiales Forschen

Praxisforschung betreiben kann nur, wer sich regelmäßig mit Kollegen austauscht und die eigenen Reflexionen weiterentwickelt. An Waldorfschulen bieten die

⁹ 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).

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 »)¹⁰ 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.

¹⁰ 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*.¹¹ 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.¹²

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

¹¹ Zum Bedürfnisbegriff und worin diese Bedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen bestehen können siehe Stöckli (2011: 113-175).

¹² 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 Kollegiumsmitglieder 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 umschiffet, 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.

Zusammenfassung: Praxisforschung als Instrument in Qualitätsverfahren für Schulen

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 auftauchen und zeigen, wie diese gelöst werden konnten.

6.2 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.¹³

Neben diesem erkenntnistheoretisch geleiteten Ansatz verfolgen andere Vertreter der Waldorfpädagogik vermehrt empirische Untersuchungen und Studien, um die wissenschaftliche Fundierung der Waldorfpädagogik aufzuzeigen.¹⁴

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.

¹³ 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).

¹⁴ Dazu gehören die Umfragen unter ehemaligen Absolventen der Waldorfschulen von Barz und Randoll (2007) sowie Randoll und Barz (2007).

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 »¹⁵ aufzuzeigen, deren Arbeit, wie oben dargestellt, den staatlichen 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

¹⁵ 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 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).

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.

7 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.

7.1 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?

7.2 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.

7.3 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.

7.3.1 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.

7.3.2 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 abzubrechen, 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.

7.4 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.

7.4.1 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.

7.4.2 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.

7.4.3 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.

7.4.4 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.

7.5 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.

7.5.1 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.

7.6 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.

8 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.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen.....	5
Abbildung 2: Anthroposophisch erweiterte Praxisforschung	18
Abbildung 3: Aktionsideen und Projektentwicklung	31
Abbildung 4: Zeitdimensionen nach Rudolf Steiner	32
Abbildung 5: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation	36

Autoren

Folgende Personen haben an dieser Publikation mitgewirkt:

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

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

Samuel Weber, MA, Geschichte und Anglistik auf Lehramt

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

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