

Martyn Rawson

Unterrichtsgestaltung in Waldorfschulen; generative Prinzipien

Zusammenfassung

Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich zunächst an Steiners pädagogischer Anthropologie und berücksichtigt sowohl die Lern- und Entwicklungsaufgaben als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen. Daraus ergeben sich generative Prinzipien wie die seelische Ökonomie im Unterricht, der Epochenunterricht und ein dem Lernvorgang entsprechender Stundenaufbau. Dabei spielen einerseits das persönliche Engagement der Lehrkraft und andererseits die Auswahl relevanter Themen eine zentrale Rolle. Die Qualität des Unterrichts wird durch fortlaufende Praxisevaluation weiterentwickelt.

1 Einleitung

In der Waldorfpädagogik soll das Kind als lernendes und werdendes Wesen der Ausgangspunkt für die praktische Unterrichtsgestaltung sein. Das kann aber zwei ganz unterschiedliche Tendenzen haben, die zu vermeiden sind. Als Lehrperson kann man versuchen, paternalistisch-pädagogisch aus einem Bild, wie Kinder sein und was sie werden sollen, alles zu bestimmen, was die Erziehung hervorbringen kann. Das Bild kann auch ein romantisches Ideal der kindlichen Natur widerspiegeln, wie Till-Sebastian Idel (2013) bei manchen Waldorf Klassenlehrer*innen feststellte. Aber wenn ein Kind nicht zu diesem Bild passt oder sich nicht anpasst, kann es zu Schwierigkeiten im Schüler-Lehrer-Verhältnis kommen, das ohnehin stark asymmetrisch ist. Oder ganz im Gegenteil kann man eine anti-pädagogische Haltung einnehmen. Diese nimmt vermutlich heute selten die Form an, dass Kinder tun und lassen, was sie wollen, sondern führt viel eher dazu, dass man Lehren und Lernen den Anforderungen externer Bildungsstandards und Abschlusszwänge unterordnet und Unterrichtsformen und Mittel verwendet, die diesem Zweck am effektivsten dienen. Gert Biesta plädiert für eine Wiederentdeckung der Bedeutung der aktiven Pädagogik, in der die Lehrperson die praktische Weisheit oder Virtuosität besitzt, um diese beiden Fällen zu vermeiden (Biesta 2010; 2013). Er argumentiert, dass die Subjektwerdung, die immerhin das Hauptziel der Waldorfpädagogik ist (Götte et al. 2016), durch die existenzielle Begegnung mit dem Anderen gefördert wird. Der Andere ist in erster Linie die andere Person, kann aber auch das Anderssein in der Welt überhaupt bedeuten. In der Unterrichtsgestaltung in Waldorfschulen geht es darum, diese Begegnung zu ermöglichen, sogar zu bewerkstelligen, und dabei spielt die Lehrperson als Subjekt selbst eine aktive Rolle.

In diesem Aufsatz zeige ich an Hand einiger Beispiele, wie Unterricht, belebt durch die aktive Pädagogik der Unterrichtsgestaltung, mit Hilfe einiger generativer Prinzipien entwickelt, gestaltet und evaluiert werden kann. Diese Prinzipien sind von Rudolf Steiners pädagogischer Anthropologie abgeleitet (Steiner 1992). Ein generatives Prinzip ist eine pädagogische Idee, die man anwenden kann, um eine Praxis zu *generieren* und auch um sie als ein Kriterium für die Evaluation der Praxis zu verwenden.

2 Generative Prinzipien als Erkenntnis für, von und in der Praxis

Generative Prinzipien werden zunächst als *Erkenntnisse-für-die-Unterrichtspraxis* in der Planung und Gestaltung des Unterrichts verwendet. Nach dem Unterricht kann man sie als heuristische Motive in der Reflexion oder auch in der Praxisforschung anwenden, um *Erkenntnisse-von-der-Praxis* zu konstruieren. Sie können aber auch während des Unterrichts, bzw. in pädagogischen Situationen als blick-lenkende Sichtweisen betätigt werden, um die Lehrperson zu ermöglichen, situiert, intuitiv und pädagogisch sinnvoll zu handeln, im Sinne eines *Erkennen-in-der-Praxis*. Johannes Kiersch hat diesen Vorgang die „wissende Wahrnehmung“ genannt. Es ist ein Wahrnehmen,

„das alle Wesensschichten des Erziehers unmittelbar in Tätigkeit versetzt und sich in der Tätigkeit vollends konkretisiert. Dieses Wissen wird nicht erworben, um die erzieherische Situation auf den allgemeinen Begriff zurückzuführen, um zu erklären oder zu begründen und auf Grund dessen dann ‚wissenschaftlich gesicherte‘, präformierte Maßnahmen ablaufen“ (Kiersch 1978, 34).

Max van Manen (2008, 15) beschreibt diese Fähigkeit als „practical knowing-in-action“, „pädagogische Sensibilität“ und in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer (2010, 13) als „pädagogischen Takt“ Gadamer macht auf den Taktbegriffes des Physiologen Hermann Helmholtz aufmerksam, um zwei Aspekte hervorzuheben. Nach Helmholtz ist psychologischer Takt eine Form menschlicher Interaktion und zugleich eine Sensitivität für soziale Situationen, die nicht auf Grund allgemeiner Prinzipien erklärt werden können (Helmholtz 1902, zitiert nach Gadamer 2010, 11). Takt ist sowohl Ausdruck von Bildung und als auch eine Form von Bildung (Gadamer 2010, 20ff). Wie Gadamer sagt,

„Wir verstehen unter Takt eine bestimmte Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit für Situationen und das Verhalten in ihnen, für die wir kein Wissen aus allgemeinen Prinzipien besitzen.

[...] Nun ist der Takt, von dem Helmholtz spricht, nicht mit diesem sittlichen und Umgangsphänomen einfach identisch. Aber es gibt hier ein wesenhaft Gemeinsames. Denn auch der in den Geisteswissenschaftlichen wirksame Takt erschöpft sich nicht darin, ein Gefühl und unbewußt zu sein, sondern ist einer Erkenntnisweise und einer Seinsweise zugleich“ (Gadamer 2011, 22).

In seiner Gadamer-Auslegung beschreibt Günter Figal (2007, 16) Takt als sensible Offenheit dem Anderen gegenüber. Durch den Takt ist der Betrachter zugleich für das Allgemeine im Besonderen aufgeschlossen. In Gadamers Worten:

„Die allgemeinen Gesichtspunkte, für die sich der Gebildete offenhält, sind ihm nicht ein fester Maßstab, der gilt, sondern sind ihm nur als die Gesichtspunkte möglicher Anderer gegenwärtig. Insofern hat das gebildete Bewußtsein in der Tat mehr den Charakter eines Sinnes. [...] Es ist ein allgemeiner Sinn. Ein allgemeiner und gemeinschaftlicher Sinn- das ist in der Tat eine Formulierung für das Wesen der Bildung“ (Gadamer, 2011, 23).

Im pädagogischen Kontext begegnet nach van Manen (2008) das durch Takt gebildete Subjekt – die Lehrperson – den Schüler*innen mit phänomenologischer Sensibilität und mit praktischem *Erkennen-in-der-Praxis* (practical knowing-in-action), das interpretierenden bzw. hermeneutischen Charakter hat.

Bei der Unterrichtsgestaltung spielen alle drei Formen der generativen pädagogischen Erkenntnis eine Rolle: generative Erkenntnis in der Vorbereitung, im Unterricht und in der Reflexion und Forschung. So hat man mit einem iterativen, fortlaufend bildenden Vorgang zu tun, der zugleich professionelle Identitäten bildet. Die Gestaltung des Unterrichts selbst besteht aus einem lebendigen Kreislauf von Planung, Unterrichten, der durch pädagogischen Takt bereichert wird und der anschließenden Reflexion der Praxis. Dieser Vorgang wird durch die Ergebnisse des *wissenden Wahrnehmens* der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schüler*innen, das Erfassen der gesamten pädagogischen Situation und den gesellschaftlichen Kontext im buchstäblichen Sinne informiert.

Es soll also kein vorgegebener Plan umgesetzt werden. Lehrpersonen fragen nicht danach, was für eine Klasse vorgeschrieben sei oder wie eine Stunde nach den gesetzlichen Bestimmungen abgehalten werden müsse (Steiner 1980, 126). Es gilt vielmehr, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch Unterrichtsinhalte, Lernmethoden und Unterrichtsformen zu fördern, denn das ist die Kernzielsetzung der Waldorfpädagogik (Götte

et al. 2016). Das heißt, der Lehrplan und die Unterrichtsgestaltung orientieren sich an den Entwicklungsaufgaben der Schüler*innen. Steiner verdeutlicht:

„Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen“ (Steiner 1982, 37).

Die Unterrichtsgestaltung muss in den Händen der Lehrer*innen liegen und kann nicht nach vorgegebenen Plänen erfolgen, damit die individuellen Potenziale entfalten und in die soziale Gemeinschaft eingebracht werden können.

Nach Melanie Nind, Alicia Curtin und Kathy Hall (2016, 9ff) umfasst Pädagogik die Elemente Lehren, Lernen, Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen sowie Lernförderungs- und Lernbewertung und basiert auf Annahmen darüber, was jeweils als bedeutend und relevant verstanden wird. Unterrichtsgestaltung hat laut dieser Autor*innen drei Dimensionen, die man analysieren kann und muss, nämlich die spezifizierten Rahmenbedingungen der Pädagogik, die Ausführung der Pädagogik und das Erleben, das durch sie entsteht. In der Waldorfpädagogik gibt es wenige Vorschriften. Was im Waldorfdiskurs als angemessen und richtig verstanden wird, ist in Rahmenplänen, wie zum Beispiel bei Tobias Richter (2016) oder Wenzel Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer (2016) formuliert. Darüber hinaus gibt es Traditionen einzelner Schulen und Ausbildungsstätten, bestimmte staatliche Anforderungen sowie ganz allgemein die mehr oder minder ausformulierten Erwartungen der Eltern. Ich schlage vor, die in diesem Kapitel formulierten generativen Prinzipien als die spezifizierten Rahmenbedingungen zu betrachten. Die Ausführung bzw. Umsetzung der Pädagogik ist dem Konzept der Waldorfpädagogik entsprechend meist recht individuell. Die dritte Dimension umfasst dann, was die Schüler*innen tatsächlich im Unterricht erleben.

Nach John Hattie und Klaus Zierer (2018, 149) wird Lernen am meisten gefördert, wenn die Lehrperson ihre Wirkung auf das Lernverhalten der Schüler*innen wahrnimmt. Die Hauptidee der bekannten Studie zum „Visible Learning“ für Lehrpersonen ist: Kenne deinen Einfluss. Diese Erkenntnis „umfasst dabei mehr als nur Lernleistungen. Diese zugespitzt erstreckt sich darauf, Schulen zu einem einladenden Ort zu machen, zu einem Lebensraum“ (ebd., 191). Deswegen ist es nach Nind, Curtin und Hall (2016) hilfreich, Pädagogik als Kunst, Handwerk und Wissenschaft zu betrachten. Pädagogik als Kunst lenkt

unsere Aufmerksamkeit auf die Gestaltung der konkreten Unterrichtsstunde. Wenn wir Pädagogik als Handwerk verstehen, schauen wir auf die Handhabung und Wirkung aller Unterrichtselemente und auf die Lernumgebung, wie z. B. die Räumlichkeiten, die Artefakte, den Stundenplan und die Schulorganisation. Das Handwerk umfasst auch die Lernförderung, die Rückmeldungen an Schüler*innen und alle Formen der Bewertung. Die Pädagogik als Wissenschaft befasst sich mit der Wahrnehmung und mit dem Verstehen des Unterrichts. Man schaut zum Beispiel systematisch auf die Wirkung und Ergebnisse der Lernmethoden und Lernarrangements sowie auf das Lernverhalten der Schüler*innen und versucht diese mit Hilfe der Theorie besser zu verstehen. So können notwendige Veränderungen vorgenommen bzw. Rückmeldungen an Schüler*innen gegeben werden (Winter, 2016, 234ff.). Es gilt also, alle drei Dimensionen – die Erwartungen, die Umsetzung und das tatsächliche Erleben – kritisch in ihrer Zusammenwirkung zu beleuchten.

3 Gesundes Lehren und Lernen

Ein Leitmotiv der Unterrichtsgestaltung ist nach Steiner die „seelische Ökonomie“ (Steiner 1987, 139). Am prägnantesten hat er diese Idee auf einem Elternabend der ersten Waldorfschule formuliert.

„Es handelt sich darum, daß im Sinne des Waldorfschul-Gedankens der ganze Unterricht so veranlagt werde, daß in der möglichst kürzesten Zeit möglichst viel mit den allereinfachsten Mitteln an die Kinder herangebracht werde, so daß dem Kinde nirgends die innere seelische, nicht einmal die verstandesmäßige, meine ich hier, sondern die innere seelische, empfindungsgemäße Überschau verlorengeht“ (ebd.).

Diese schlichte Definition von Effizienz und Effektivität im Unterricht – in möglichst wenig Zeit mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu lernen, *aber* vorausgesetzt, dass die Schüler*innen den Überblick nicht verlieren und, wie Steiner an anderer Stelle (1987,141) betont, sollten sie immer das Gefühl haben, dass die Lerninhalte und -aufgaben verständlich, machbar und sinnvoll sind. Der Unterricht soll ihnen die Möglichkeit geben, das zu entwickeln, was die Salutogenesetheorie (Wydler et al, 2013, 22) Kohärenzgefühl nennt. Wer dauerhaft das Gefühl von Verstehbarkeit und Machbarkeit erlebt und motiviert ist, seine Aufgaben zu bewältigen, weil er sie als sinnvoll für sich ansieht, entwickelt ein Kohärenzgefühl, das zu den wichtigsten gesundheitsfördernden Faktoren gehört (ebd.23).

Seelische Ökonomie bedeutet also Lehren für ein gesundes Lernen. Wer durch den Unterricht ein nachhaltiges Kohärenzgefühl entwickelt, lernt gesund. Dadurch werden positive

Dispositionen zum Lernen sowie die Lernresilienz gefördert (Claxton 2007). Angelika Wiehl (2015, 169) charakterisiert eine Lerndisposition als eine „psychische-kognitive Konstitution [...], die das Lernen als Aneignung und Erfahrung ermöglicht“. Diese ist aber nicht nur als Eigenschaft von Individuen zu verstehen. Vielmehr hängen Lerndispositionen eng mit dem Verhältnis des Lernenden zu seiner Lernumgebung zusammen. Bei Pierre Bourdieu (1982, 175; 1993) sind Dispositionen praktische Handlungsmuster hervorbringende Strukturen. Wie Biesta und andere (2011, 91) erläutern, sind Dispositionen nach Bourdieu dauerhafte Strukturen, die Wahrnehmungen, Verständnis und Praxis generieren. Sie haben leibliche und auch psychologische Komponenten und werden von daher sowohl angeboren als auch ausgebildet. Sie sind vor allem Ergebnisse der Positionierung. Kinder und Jugendliche werden, zum Beispiel durch ihre Lehrpersonen (sowie Peers und Eltern) als Lernende positioniert und dieser Faktor beeinflusst, wie Lerndispositionen zum Ausdruck kommen. Das heißt, Schul- und Lernklima haben eine bedeutende Wirkung auf die Lerndispositionen.

Bei einer Disposition ist man in der Regel geneigt etwas zu tun. Eine Fähigkeit besagt nur, dass man etwas kann. Wenn Steiner (1962, 54) die Bildung von Fähigkeiten als Verwandlung der einverlebten Früchte der Erfahrung beschreibt, könnte man das sich daraus ergebende veränderte Verhältnis zur Welt auch als Disposition bezeichnen (Rawson 2019). Lernresilienz ist die Lerndisposition, sich mit den Lernaufgaben auseinanderzusetzen, auch wenn sie schwierig sind und auch wenn man sie nicht gleich perfekt versteht oder beherrscht. Man bleibt an der gestellten Aufgabe dran, weil man sie grundsätzlich für sinnvoll hält (Claxton & Carr 2002, 14).

4 Die Tätigkeit der Lehrperson

Die seelische Ökonomie im Unterricht wird auch dadurch erzeugt, dass die Lehrperson sich mit dem Lehrstoff während ihrer Vorbereitung intensiv auseinandersetzt. Oder wie Steiner es formuliert:

„Ökonomisch erteilt man einen Unterricht, wenn man so vorbereitet ist, dass für den Unterricht selbst nur noch die künstlerische Gestaltung übrigbleibt. Daher ist jede Unterrichtsfrage nicht bloß eine Frage des Interesses, des Fleißes, der Hingebung der Schüler, sondern in erster Linie eine Frage des Interesses, des Fleißes, der Hingebung der Lehrer“ (Steiner 1986, 190f).

Bei der Auswahl und Bearbeitung des Unterrichtsstoffes verbindet die Lehrperson ihre eigenen pädagogischen Intentionen mit ihrer Wahrnehmung der Lern- und

Entwicklungsbedürfnisse der Schüler*innen und gestaltet den Lernstoff so, dass die Schüler*innen viele Möglichkeiten bekommen, eigene Erfahrungen mit Phänomenen und Gedankeninhalten machen zu können. Die Lehrperson identifiziert sich so mit dem Stoff, dass sie ihn überzeugend, plastisch, authentisch und direkt im Unterricht darstellen kann und dass die Schüler*innen dem Inhalt mühelos folgen und ihn verstehen können. Kreativität in der Darstellung soll das Schülerinteresse Phänomene erwecken. Es geht darum, den Schüler*innen reiche Erlebnisse zu ermöglichen, die einen Eindruck auf sie machen, die sie gefühlsmäßig ansprechen und innerlich aktivieren. Am Anfang steht also nicht die Präsentation von Begriffen, sondern Erlebnisse, die die Schüler*innen bearbeiten und durch die sie sich mit der Sache verbinden können. Die ganze Unterrichtsgestaltung zielt darauf hin, diesen Lernvorgang zu unterstützen (Rawson 2019). Dazu muss nicht von vornherein die Notwendigkeit oder Bedeutsamkeit eines Lerninhaltes betont werden. Die Schüler*innen werden selbst bemerken, mit welchen Intentionen eine Lehrperson unterrichtet.

Deswegen sprechen wir von *Unterrichtsgestaltung*, denn es geht darum, sowohl die Inhalte als auch die Lernprozesse bei den Schüler*innen so anzuregen, dass sie das Gefühl haben, es gehe sie etwas an, dass sie sich mit der Welt verbinden können und Sinn erleben. Die Lehrperson braucht dafür echte Begeisterung und Enthusiasmus, die zu einer so „ansteckende[n] Gewalt“ (Steiner 1983, 123) werden, dass die Schüler*innen selbst Feuer fangen. In der Visible Learning-Studie (Hattie & Zierer, 2018) heißt es,

„Der Einfluss der Lehrperson auf die schulische Leistung der Lernenden ist sehr groß. Er hängt vor allem von der wechselseitigen Durchdringung der Fachkompetenz, der pädagogischen Kompetenz und der didaktischen Kompetenz ab – und der daraus resultierenden Leidenschaft, mit der die Lehrperson ihrer Schülerinnen und Schülern begegnet“ (ebd., 129).

Das macht deutlich, dass die Verwendung von Lehrbüchern oder Unterrichtsrezepten nicht mit dem gleichen persönlichen Engagement verbunden sein können. Das Gleiche gilt auch für die mehrmalige Verwendung von Unterrichtsmaterialien. In der Oberstufe, wo Lehrpersonen die gleichen kultur- und naturwissenschaftlichen Inhalte Jahr für Jahr unterrichten müssen, erreicht man diese Intensität des Unterrichtens nur, wenn man durch Forschung und Fortbildung im eigenen Fach ständig neue Einsichten und Fakten für sich entdeckt. Es ist diese intensive Lernaktivität seitens der Lehrperson, die sie zum Vorbild im fragenden und lernenden Umgang mit der Welt für die Schüler*innen macht.

Es geht vor allem um die Lernmotivation der Schüler*innen und dafür soll der Unterricht zwei Quellen erschließen: erstens durch intrinsisches Interesse und Anteilnahme, das heißt, durch den Willen, in Beziehung zur Welt zu treten, und zweitens durch das Vorbildsein der lernenden engagierten Lehrperson. Wenn Schüler*innen bewusst oder unbewusst merken, dass der Lehrstoff der Lehrperson eigentlich uninteressant ist, dann schwächt es ihre Motivation, sich mit der Sache auseinanderzusetzen. Da die Schüler*innen vor allem während der Klassenlehrerzeit (Klassen 1 bis 8) ihre Lernmotivation über die Autorität der Lehrperson als Vorbild beziehen (siehe Beitrag von Clemens/Kohl; Wiechert 2016; Röh & Zdražil 2016), ist das Engagement und die Vorarbeit der Lehrperson Voraussetzung für aktives Lernen. Erst nach der Pubertät ist die Wirkung der eigenen biografischen Intentionen auf die Lernmotivation wesentlich stärker (Zech, 2017).

5 Zeit zum Lernen

Ein weiterer Aspekt des gesunden Lehrens und Lernens ist Steiners Anregung, durch den Epochenunterricht die Fragmentierung des Lernens der in über die Woche verteilten Fachstunden zu überwinden (siehe dazu Wiehl, 2015, 142ff). Durch die Aufspaltung des Unterrichts würde das Lernen nachhaltig geschwächt (Steiner 1987, 139). Wenn nicht nur Wissen vermittelt, sondern transformatives Lernen ermöglicht werden soll, ist ein in Dreiviertelstunden organisierter Stundenplan aus seiner Sicht nicht förderlich. Beim Epochenunterricht können Schüler*innen sich drei bis vier Wochen lang in ein Themengebiet vertiefen, einen sinnvollen und sinnstiftenden Zusammenhang erleben sowie ein nachhaltiges Verständnis für komplexe Sachverhalte entwickeln. Wolfgang Schad (1994, 84ff) vergleicht den Aufbau einer Epoche mit dem charakteristischen Duktus eines Musikstückes, da die drei oder vier Wochen eine Gesamtgestalt mit Entwicklung und Ausklang bilden.

So lernen die Schüler*innen im Umgang mit den verschiedenen Fachbereichen durch regelmäßiges Üben und Anwenden die gelernten Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Das Prinzip des epochalen Unterrichts gilt nicht nur für den sogenannten Hauptunterricht in den ersten 90 Minuten des Schultages, sondern für das Lernen überhaupt. Phasen des intensiven Eintauchens in ein Thema im Sinne von Aufnehmen und des rhythmischen Wechsels von Vergessen und Erinnern wechseln sich ab (Wiehl 2015, 235). Dazu gehören auch das Bearbeiten und Anwenden vom Gelernten, das nicht nur Befähigung durch Üben ermöglicht, sondern auch die bisher wenig beachtete Aus- und Weiterbildung von Dispositionen anregt.

Es handelt sich beim epochalen Unterricht um das Erleben und das Begreifen von Zusammenhängen, die es möglich machen, einen neuen Blick auf die Welt zu erlangen. Nach einer vierwöchigen Epoche, in der z. B. jeden Tag 90 Minuten Chemieunterricht erteilt wird und die Schüler*innen in die Welt der Chemie eintauchen, sind sie disponiert, die Welt aus der Perspektive der Chemie zu betrachten. Nach einem halben oder nach einem ganzen Jahr, wenn die nächste Chemieepoche stattfindet, zeigt sich, was nachhaltig erworben wurde. Meines Erachtens liegt der Sinn dieses epochalen Ansatzes nicht in erster Linie im Lernen vom Daten und Fakten, die später geprüft werden können, sondern in der Ausbildung von Lerndispositionen im Sinne der Selbstbildung (Göhlich & Zirfas 2007, 17) und der Bildung von Identität (Loebell 2012).

Ein weiterer Zeitaspekt des Lernens ist die Gestaltung des Unterrichts und die Berücksichtigung des Wochenrhythmus'. Um das nachhaltige Lernen zu optimieren, ist es die Aufgabe der Lehrperson des Hauptunterrichts, in der Klasse einen möglichst aufgeschlossenen und lernwilligen Zustand zu erzeugen. Was bei der Gründung der Waldorfschule vor 100 Jahren notwendig war, nannte Steiner (1987, 140) Sammeln und Versammeln der Kinder am Anfang der Stunde, um sie auf das Lernen einzustimmen. Das ist heute erheblich schwieriger. Die Gründe können hier nur angedeutet werden, denn es handelt sich um eine zunehmende Individualisierung der Kinder, um das Problem der Aufmerksamkeitsdefizite, mangelnde Bewegungsgelegenheiten, den Überfluss an virtuellen und den Mangel an sinnlichen Erfahrungen sowie den Rückgang lebensbezogener und authentischer Erlebnisse, was Remo Largo (2017) als Misfit-Konstellation bezeichnet, nämlich die Spannungen zwischen wachsenden Anforderungen und der Leistungsfähigkeit des Individuums. Wir können nicht sagen, es handele sich darum, dass Kinder irgendwie schwächer sind als früher, sondern die gesamten Lebensbedingungen und Entwicklungsaufgaben haben sich verändert, und das betrifft natürlich alle Beteiligten, die Lehrpersonen, Eltern und Kinder.

Daher ist es notwendig, pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, die günstige Lernbedingungen für die Schüler*innen hervorbringen. Die Kinder müssen sich in ihrer Leiblichkeit wohl befinden, entspannt und wach werden. Dazu helfen Mittel wie rhythmischen Bewegungen. Sie müssen sich auch in einer Lerngemeinschaft eingebettet erleben, und zwar jeden Tag wieder aufs Neue. Dazu helfen gemeinsame Tätigkeiten wie chorisches Singen und Rezitieren sowie das gegenseitige Wahrnehmen und Zuhören. In jedem waldorfpädagogischen Unterricht gibt es je nach Situation und Bedürfnissen eine Art Einstimmungsphase unterschiedlicher Form und Länge. Die Lehrperson schätzt selbst ein,

welche Aktivitäten wie lange mit welchen Wirkungen ausgeübt werden, um die Einstimmung angesichts des gesamten Unterrichtstags zu optimieren. Das Einschätzen all dieser Maßnahmen braucht den pädagogischen Takt.

Um Kontinuität zu pflegen, wird das im Unterricht bisher Behandelte regelmäßig rekapituliert und grundsätzlich wird ein strukturierter Lernprozess verfolgt, der von Fach zu Fach und altersgemäß in vielfältiger Weise variierbar ist. Der ganze Unterricht wird rhythmisch mit einer Abwechslung von Konzentration und Entspannung, Zuhören und Sprechen, Still-Sitzen und Sich-Bewegen, Einzelarbeit und Gruppenarbeit, Humor und Ernsthaftigkeit, Selbstbezogenheit und Interesse für den Anderen gestaltet (Wiehl 2015). Der Hauptunterricht kann so gegliedert werden, wie es die Lernsituation verlangt. Auch wenn viele Waldorflehrpersonen eine bestimmte Gliederung mit Begrüßung und Anfangsritualen, Einstimmungsphase, Rekapitulationsteil, Klassengespräch, Einführung neuen Materials, Arbeitsteil mit differenzierten Aufgaben, bei jüngeren Klassen der Erzählteil und eine Verabschiedung, anstreben, beruht das eher auf einer Tradition als auf dem generativen Prinzip. Das oben eingeführte generative Prinzip bedeutet, ein Repertoire von Tätigkeiten, Lernformen, Lernarrangements und Aufgabestellungen zur Verfügung zu haben, die unterschiedlich eingesetzt werden können, damit der Unterricht einen lebendigen Fluss bekommt, der das Lernen erleichtern kann. Zum pädagogischen Handwerk gehört das Wissen um die Möglichkeiten und Wirkungen der verschiedenen Unterrichtsgestaltungen. Es gehört zur pädagogischen Wissenschaft, dass man die tatsächliche Wirkung bemerkt und analysiert.

6 Selbsttätigkeit

Felix Winter (2016, 4ff) hebt die Merkmale der „neuen Lernkultur“ hervor, die die gesellschaftlichen Veränderungen der Postmoderne notwendig machen. Sie sind auch für die Unterrichtspraxis an Waldorfschulen gültig. Dazu gehören höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, eine stärkere Orientierung an Lernprozessen, die „Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben, welche vollständigere Lernakte fordern“ (ebd., 6) sowie der Anspruch auf Partizipation der Schüler*innen an der Lernkultur. Manche Elemente der neuen Lernkultur sind kaum mit der zunehmenden Standardisierung der Lernergebnisse und den Kompetenzlehrplänen zu vereinbaren, was den Waldorfschulunterricht vor allem in der Oberstufe beeinträchtigt (Randoll & Peters 2018).

Der Lernvorgang soll die Selbsttätigkeit der Schüler*innen anregen und damit für eine gesunde und nachhaltige Lerndisposition gelernt werden kann. Dazu gibt es viele Aspekte

Waldorfpädagogik, die hier nur erwähnt werden können. Der Lernvorgang soll einerseits ein Erkenntnisakt sein, in dem jedes Kind oder Jugendlichen zur realen und bedeutenden Kenntnissen kommt und dadurch zu einem neuen Verhältnis zur Welt kommt. Wie Dewey (1938, 38) bereits beobachtet hat, verändert jede authentische Lernerfahrung, was und wie man anschließend lernen kann. Zugleich verändert sich der Mensch durch Lernen (Meyer-Drawe 2012). Dies geschieht am besten, wenn das Kind bzw. Jugendlichen selbst aktiv und auch eingebettet ist in eine Lerngemeinschaft, in der andere auch lernen, denn nach Etienne Wenger (1998) ist Lernen immer eine soziale Tätigkeit. Durch den Vorgang der Rekonstruktion der Lerninhalte am nächsten Tag, sollte jede*r Schüler*in selbst innerlich aktiv werden und neue Vorstellungen hervorbringen. Diese werden im Unterrichtsgespräch durch die Beiträge und Erfahrungen der anderen Schüler*innen ergänzt und durch weiterführende Überlegungen in einen umfassenderen Zusammenhang gebracht. Anschließend formuliert die Lerngemeinschaft, was sie kollektiv gelernt haben (siehe Wiehl in diesem Band). Das Gelernte soll angewendet werden, um möglichst sinnvolle und reale Probleme lösen zu können. So wachsen individuelle Fähigkeiten in der Lerngruppe, die auch als Gruppe lernt. Im gesamten Unterrichtsgeschehen gibt es daher Phasen des individuellen und gemeinsamen Lernens in der Lerngemeinschaft. Der Begriff Lerngemeinschaft wird hier im Sinne der Praxistheorie des situierten Lernens (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) verwendet. Identitäten werden in der Lerngemeinschaft gebildet, Sinn wird *gemacht*, sprachlich formuliert und in der Gemeinschaft gelebt. Lebenslanges, zukunftssträchtiges Lernen verlangt Fähigkeiten zur autonomen Urteilsbildung, zur Beziehungs- und Partizipationsfähigkeit, zum Lernen und zum Denken in komplexen Zusammenhängen (Hipkins et al. 2014).

In Waldorfschulen gestalten Schüler*innen ihre eigenen Epochen- und Fachhefte, in dem sie das dokumentieren, was sie gelernt haben, und was ihnen wichtig erscheint (Richter 2016). Das schriftliche Verarbeiten der Inhalte wird von der Lehrperson angelegt und gelenkt, aber prinzipiell, soll es Ausdruck der Selbsttätigkeit sein. Klassische Lehrbücher mit vorgegebenen Lerninhalten und Aufgaben werden nicht verwendet; stattdessen wird Wert auf das Arbeiten mit guten Fachbüchern gelegt. Allerdings sei aus empirischen Forschungen dazu bemerkt, dass zunehmend im Fremdsprachenunterricht und anderen Fächern auch Lehrbücher verwendet werden und dass die Kultur der Epochenheftführung kaum über die Klassenlehrerzeit, also die achte Klasse, hinausreicht.

In der Oberstufe werden Projektportfolios (siehe Beitrag von Kirchdörfer) verwendet. Das Portfolioprinzip sieht eine Auswahl und Begründung dieser Auswahl von Material einer

Epoche oder einem Projekt sowie die Gestaltung des Äußeren der Mappe durch die Schüler*in selbst. Lerntagebücher (Gläser-Ziduka & Hascher 2007) werden in Zusammenhang mit Projekten und Praktika zur Dokumentation und Reflexion verwendet. Ulrike Sievers (2017, 2019) zeigt, wie eine Reihe von Methoden im Englischunterricht an Waldorfschulen verwendet werden, die die Selbsttätigkeit der Schüler*innen anregen sollen. Schließlich bietet die Vielfalt an Praktika und Projekten an Waldorfschulen informelle Lernräume an, die selbstständiges Lernen fördern. Thomas Stöckli (2011) hat den Bildungswert solcher Praktika ausführlich dokumentiert.

7 Unterricht evaluieren und erforschen

Der Anspruch der Waldorfpädagogik richtet sich auf Autonomie (Götte 2006), verteilte und geteilte kollegiale Schulleitungsaufgaben (Woods & Woods 2012) sowie die Erwartung, dass Lehrpersonen ihre Praxis erforschen, evaluieren und weiterentwickeln. Das wurde bereits bei der Gründung der ersten Waldorfschule angelegt. 1923 berichtete Steiner über die Arbeit in den Konferenzen und beschreibt diese als eine „fortlaufende lebendige Hochschule für das Kollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar“ (Steiner 1986, 241). So werde fortwährend etwas Neues gefunden,

„Neues für sich, Neues für das ganze Lehrerkollegium, damit alle die Erfahrungen, alle die Erkenntnisse, die gewonnen werden in der Handhabung des Unterrichts, in den Konferenzen ausgetauscht werden sollen. So daß das Lehrerkollegium wirklich innerlich geistig-seelisch ein Ganzes ist, dass jeder weiß, was der andere macht, was der andere für Erfahrungen gemacht hat, inwiefern der andere weitergekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat“ (ebd., 241).

Heute würde man das Praxisforschung bzw. Praxisevaluierung nennen. Nach Altrichter et al. (2018) besteht der Sinne der Praxisforschung darin, „die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens, und die Bedingungen, unter denen Lernende und Lehrpersonen arbeiten, zu verbessern“ (ebd., 11). Obwohl es Ansätze für die Praxisforschung in der Waldorfpädagogik gibt (Rawson & Stöckli 2007), ist es nicht bekannt, wie verbreitet sie in Waldorfschulen tatsächlich sind. Eine Studie (Rawson 2014) an Waldorfschulen in 14 Ländern, darunter auch Deutschland, stellt fest, dass die meisten befragten Waldorflehrpersonen ihre Praxis gern erforschen würden, aber oft nicht wissen wie, da sie diesen Aspekt in ihrer Lehrerbildung nicht gelernt haben. Inzwischen hat Rawson (2018) versucht, eine theoretische Begründung der Praxisforschung in der Waldorfpädagogik

auch unter Berücksichtigung der generativen Prinzipien der waldorfpädagogischen Anthropologie. Methodisch schlägt er einen phänomenologischen hermeneutischen Ansatz vor, nach dem hermeneutischen Ansatz Gadamer (2010) und der Forschungserkenntnistheorie der Fallstudie von John Elliott und Dominik Lukes (2008).

Das Erforschen der Praxis kann zu neuen Erkenntnissen führen und auch zur Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen. Wolfgang Fichten und Hilbert Meyer (2006) stellten durch die Evaluierung eines Projektes an staatlichen Schulen empirisch fest, dass Praxisforschung oder Lehrerforschung in der Unterrichtspraxis zu positiven Ergebnissen kommt, wenn eine *professional-community* dazu trägt, die Forschungskompetenz aufzubauen. Das verlangt eine institutionelle Unterstützung und vor allem die Kooperation mit einer Hochschule, in der Forschungskompetenz angesiedelt ist. Forscher*innen können Lehrpersonen fortbilden und beraten und sogar Forschungsteams bilden, um bestimmte schulische Themen zu untersuchen. Die Autoren plädieren auch für Gütekriterien für die Lehrerforschung, die es inzwischen längst gibt (Altrichter et al. 2018) und die besonders in der englischsprachigen Literatur (Noffke & Somekh 2013) vertreten sind. Seit einigen Jahren bieten Waldorflehrerbildungsstätten Kurse in Praxisforschung (z. B. www.waldorf-kiel.de); aber in der Praxis ist sie noch nicht verbreitet. Forschendes Lernen (Schüssler et al. 2017, 9), durch das Studierende die wesentlichen Phasen eines Forschungsprozesses selbstständig arbeiten können, um eine „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule“ (Fichten & Meyer, 2014, zitiert nach Schüssler et al. 2017, 9) zu gewinnen, wird gegenwärtig ansatzweise durch die Langzeitpraktika während des waldorfpädagogischen Studiums angelegt. Es ist eher selten, dass diese Erfahrungen dann selbstständig und systematisch als forschendes Lernen in der Berufspraxis angewendet werden.

Wie sieht die Evaluation des Unterrichts an Waldorfschulen aus? Zunächst muss gemerkt werden, dass mit Evaluation die *Qualität des Unterrichts* gemeint ist und nicht die Bewertung der Lernleistung der Schüler*innen. Das mag eine Einschränkung sein, da im Regelschulwesen die Qualität des Unterrichts ausschließlich an Hand der Testergebnisse und Abschlussergebnisse der Schüler*innen gemessen wird. Aber die Waldorfpädagogik hat ein anderes Verständnis von Leistung (Weiss & Willmann 2018; siehe Beitrag von Kirchgörfer). Mit Evaluation ist auch nicht die Rückmeldekultur in Waldorfschulen gemeint, durch die ipsative, also auf das Individuum bezogene und formative lernprozessorientierte Rückmeldungen wie Textzeugnisse (Richter, 2018) und Leistungsbewertungen aus informellen Lernleistungen (z.B. Praktika und Projekte) an Schüler*innen als Lern- und Entwicklungsförderung gegeben werden (Rawson 2016). Selbstverständlich gehört die

Qualität dieser Rückmeldekultur als bedeutendes Element dazu, das die pädagogische Qualität ausmacht. Wenn die Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt der Waldorfpädagogik steht, muss auch dieser Aspekt im Vordergrund einer Unterrichtsevaluation stehen.

Es gibt prinzipiell drei Ebenen der Evaluation: durch die Lehrperson selbst, durch die interne Peer-Evaluation innerhalb der Schule bzw. durch Kolleg*innen von anderen Schulen und durch externe Evaluationen von Wissenschaftler*innen (Landl et al. 2016). Außer durch Pilotprojekte ist nicht bekannt, in wie fern das Angebot der Unterrichtserforschung und -evaluation angenommen wird.

Einzelne Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht täglich im Sinne der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, in dem sie schauen, wie der Unterrichtsentwurf in der Praxis tatsächlich umgesetzt wurde. Jede Lehrperson macht das individuell. Rawson (2008) hat Checklisten für die Selbstevaluation von Unterricht verfasst, die jene Faktoren beschreiben, die den Unterricht beeinflussen. Diese finden bereits eine verbreitete Anwendung in englischsprachigen Waldorfschulen, wo es generell eine ausgeprägte Schulevaluationskultur gibt – nicht zuletzt, weil es von Seiten der staatlichen Schulbehörden verlangt wird (Avison & Rawson, 2014). Deutsche Waldorfschulen verpflichten sich zur Qualitätsentwicklung und insbesondere für die Qualität der pädagogischer Arbeit- (Grundsätze der Zusammenarbeit 2016). Allerdings wird diese Vereinbarung nicht kontrolliert und so ist es nicht bekannt, ob und wie die Schulen diese Aufgabe erfüllen. Richard Landl, Jürgen Peters und Alexander Röhler (2016) haben ein Qualitätsverfahren für Waldorfschulen in Deutschland zertifizieren lassen; aber auch davon ist nicht bekannt, wie viele Schulen damit arbeiten.

Michael Roth (2008) hat ein Konzept für professionelle pädagogische Handlungskompetenz für Lehrpersonen im Kontext von Waldorfschulen veröffentlicht, das an praxistheoretischen Ansätze der Professionstheorie angelehnt ist. In seinem Beitrag machte er auf Steiners Ideen der ethischen Freiheit aufmerksam, die „nicht durch von außen vorgegebene Werte und Normen erreicht werden“ (Roth 2008, 74), sondern nur aus innerer Einsicht. Diese Gesinnung und eine ausgeprägte Vorsicht gegenüber jeglicher Form externer Kontrolle hat dazu geführt, dass viele Waldorflehrpersonen sich als König*innen im eigenen Reich verhalten. Da auch Waldorfschulen öffentliche Einrichtungen sind, liegt die Rechenschaft für Unterrichtsqualität bei der Schulleitung, die in der Regel in Waldorfschulen kollegial verantwortet ist.

Will man die Qualität des Unterrichts an einer Waldorfschule evaluieren, muss nach den spezifischen *Waldorfkriterien* gefragt werden. Wie schon angedeutet, kann man die

erwähnten generativen Prinzipien als Kriterien für die Unterrichtsevaluation verwenden. So würde man zum Beispiel die Wirkung der Unterrichtsgestaltung auf das Lernverhalten der Schüler*innen evaluieren können. Denn wie Hattie und Zierer (2018, 149) festgestellt, ist der Hauptfaktor des erfolgreichen Lernens die Fähigkeit der Lehrperson, die Wirkung ihres Unterrichts auf das Lernverhalten der Schüler*innen wahrzunehmen und einzuschätzen, um dann in der Lage zu sein, den Unterricht den Umständen entsprechend zu verändern. In erster Linie ist die Selbstevaluation angesagt:

„Dazu gehören auch effektive Rückmeldungen an Schüler*innen. „Basierend auf einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung nutzen sie [die Lehrpersonen] Rückmeldungen, um nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess des Lernens zu evaluieren. Damit sind sie in der Lage, notwendige Veränderungen im Unterricht vorzunehmen“ (ebd., 149).

Da es viele Faktoren, die den Unterricht beeinflussen, kann man nicht auf alle Aspekte gleichzeitig schauen, sondern man wählt Schwerpunkte aus (Rawson 2007). Zu den Hauptfaktoren gehören jene Aspekte, die zum gesunden Lernen beitragen – wie die Qualität der Unterrichtsvorbereitung, die man eigentlich nur am Lernverhalten der Schüler*innen ablesen kann. Man kann im Unterricht direkt feststellen, wie die Schüler*innen in der Begegnung mit dem neuen Unterrichtsstoff reagieren, mit welchem Interesse, welcher Aufmerksamkeit, welchem Engagement und welcher Ausdauer sie damit umgehen. Man kann durch unmittelbares Beobachten feststellen, ob zu viel oder zu wenig aufgenommen wird, ob die Schüler*innen in die Thematik einsteigen oder sich eher zurückhaltend bleiben. Was sie dabei erleben, kommt in der nächsten Stunde bei der Rekapitulation zum Ausdruck, weil sich dann zeigt, was die Schüler*innen individuell und kollektiv erleben, was sie aufgenommen haben und was sie für wichtig halten. Das genaue Beobachten aller Lernphasen sagt viel darüber aus, was gut bei den Lernenden ankommt bzw. was besser gemacht werden sollte. Einerseits geht es um die Effektivität aber auch, was die leibliche, psychologische und kognitive Wirkung des Unterrichts auf die Schüler*innen tatsächlich ergibt (Gläser-Ziduka & Hascher 2017).

Wie gesund die Wirkung des Unterrichts ist, kann man an Hand der Kriterien der Salutogenese ablesen, die das Kohärenzgefühl in der Erziehung ausmachen (Nieke 2016, 385; siehe Beitrag von Zdrasil). Man sucht bei den Schüler*innen nach Indizien für Verstehbarkeit, z. B. durch ihre Reaktionen auf bestimmte Aufgaben; man entschlüsselt, ob sie etwas verstanden haben, mittels Bewertung der Ergebnisse. Die Machbarkeit oder

Bewältigungsmöglichkeit der Aufgaben kann man beobachten, in dem man registriert, wie viel Unterstützung einzelne Schüler*innen brauchen, welche Probleme sie haben, die Aufgaben zu lösen. Die Frage der Machbarkeit hängt natürlich von der Differenzierung der Aufgaben und ihrer Anpassung an die Lernmöglichkeiten der verschiedenen Lerngruppen ab. Ein Kernkriterium der Inklusion ist die Ermöglichung der Beteiligung aller Schüler*innen an gemeinsamen Themen; so kann man beobachten, ob und wie alle Schüler*innen sich am Unterricht beteiligen. Direkte Rückmeldungen von Schüler*innen sind natürlich auch hilfreich, in dem sie (ab der Mittelstufe zum Beispiel) am Ende einer Epoche oder Unterrichtsphase aufschreiben, was sie interessiert hat, womit sie Schwierigkeiten hatten und was sie gern weiter lernen und bearbeiten möchten. Die Sinnhaftigkeit des Lernens kann zum Teil an der Motivation abgelesen werden, aber auch daran, ob das neu zu Lernende in übergreifende Zusammenhänge eingeordnet werden kann. In den unteren Klassen geht es vor allem darum festzustellen, ob die Kinder interessiert sind und wie engagiert sie sich an den Unterrichtstätigkeiten beteiligen. Bei älteren Schüler*innen ist der Umgang mit offenen Aufgaben meist aufschlussreich für die Qualität von Unterricht, der Thematik und ihrer Bedeutung für den jungen Menschen.

Ich möchte betonen: Die Qualität des Unterrichts hängt mit der Art und Weise zusammen, wie die Lehrer*innen die Kinder abholen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen und wie sie lernen. Man kann die Lernleistung nicht getrennt von der Unterrichtssituation betrachten, und man kann die Lernleistung nicht unabhängig von der Qualität des Unterrichts beurteilen. In der Oberstufe ist es möglich, Lernleistungen an sich zu evaluieren, obwohl die Qualität des Unterrichts immer ausschlaggebend ist.

Leistungsnormen sind relevant für die Evaluierung des Unterrichts, wenn sie Normen widerspiegeln, die als Werte in der Schule explizit vertreten sind. Normen formulieren die pädagogischen Werte, die eine Schule nachstrebt, aber keine Standards, die erreicht werden müssen; sie dienen daher der diagnostischen Orientierung. Jedes Kind wird in seiner Entwicklung begleitet und die Lehrpersonen dokumentieren diese Entwicklung, zum Beispiel in individuellen Entwicklungsplänen. Kinder müssen den Normen nicht entsprechen, und sie werden nicht versetzt oder müssen nicht sitzenbleiben; aber die Lehrpersonen (und Eltern) wissen um die Defizite und haben unter Umständen Maßnahmen zu ergreifen.

Zum gesunden Lernen, nach Auffassung der Waldorfpädagogik gehört der *Flow*, der beschreibt, ob der Unterricht einen flüssigen Duktus hat und gut rhythmisch und abwechslungsreich gegliedert ist. Den Flow kann man an der Beteiligung und am Verhalten

der Schüler*innen beobachten und zum Teil während des Unterrichts notieren. Man kann auch feststellen, inwiefern man in der Lage ist, nach diesen Wahrnehmungen schon im Unterricht zu handeln bzw. etwas zu verändern. Übergänge sind immer Indikatoren eines *Flows* im Unterrichts. Jede Art der Beteiligung (mündlich, schriftlich, im Sozialen) der einzelnen Schüler*innen kann in allen Teilen des Unterrichts beobachtet und mit Hilfe von Symbolen auf Klassenlisten oder im persönlichen Notizheft dokumentiert werden. Solche Aspekte der Steuerung und Lenkung des Unterrichts können relativ schnell zu Veränderungen führen. Komplexer Aspekte wie Lernklima, die aus vielen Faktoren bestehen, sind längerfristig veränderbar. Rawson (2007) hat einen Bogen zur kurzzeitigen Evaluation einer Unterrichtsstunde mit neun Items und einem Katalog von Aspekten zur Auswahl für einen besonderen Fokus als Anregung entwickelt, der die Besonderheiten des Waldorfunterrichts berücksichtigt, wie zum Beispiel die Qualität der Vorbereitung, die Gesamtgestaltung und Übergänge im Unterricht, die Beteiligung der Schüler*innen, die Differenzierung der Aufgabenstellung, das Lernverhalten der einzelnen Schüler*innen u.s.w.. Es gibt auch Beispiele standardisierter Individuelle Entwicklungsbögen für Schüler*innen und Schüler. Auch das Lerntagebuchverfahren (Altrichter et al. 2018) ist für die Selbstevaluation oder für die Unterrichtsforschung hilfreich. In der Waldorflehrerbildung in Kiel, Hamburg und Mannheim werden Studierenden im Praxisjahr bzw. bei der Berufseinführung empfohlen, ein Lerntagebuch zu führen, in dem sie ihre Erfahrungen im Unterricht dokumentieren und reflektieren. Im Lerntagebuch bzw. Lernjournal wird die Reflexion in mehreren Schritten bzw. in einer Art hermeneutischer Analyse durchgeführt. Im ersten Schritt wird mit Hilfe von Symbolen oder Farben eine emotionale Reaktion im Rückblick auf die Stunde zum Ausdruck gebracht. Im zweiten Schritt wird eine sachliche Darstellung der Erlebnisse (was ist passiert?) gegeben. Als dritte Reflexionsebene werden Themen formuliert, die relevant für das Verstehen der Situation sein könnten. Zum Schluss wird ein Aktionsplan gemacht, was man in den nächsten Stunden anders machen könnte. Im idealen Fall bespricht man die Themen mit einem Mentor oder einer Mentorin.

Wie Hattie und Zierer (2018) feststellen,

„ist nicht der Einzelkämpfer, der gefragt ist, sondern die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten ist notwendig. Unterrichten muss mehr zu einem gemeinsamen Beruf werden- Lehrpersonen brauchen ihre Kolleginnen und Kollegen als kritische Freunde ihres Denkens und Handelns“(ebd., 129).

Peer-Evaluation oder Intervision betrifft dieselben Unterrichtsaspekte; gelegentlich werden im Vorfeld bestimmte Arbeitsaufgaben zwischen dem Kollegen oder der Kollegin und dem Mentor oder der Mentorin vereinbart. Anschließend findet ein Rückmeldegespräch statt, das in einen persönlichen Aktionsplan mündet. Ein pädagogische Qualitätsverfahren in Waldorfschulen muss von den Waldorfkriterien ausgehen, die formulieren, welche Erwartungen und Qualitäten die Mindestanforderungen dieser Schule darstellen.

Eine Sammlung verschiedenen Arbeitshilfen für die Unterrichtsevaluation, Qualitätsentwicklung sowie Praxisforschung befinden sich auf der *e-learning Waldorf* Plattform (www.elewa.de) und auf der Learning Community Partner Webseite (www.learningcommunitypartners.eu).

Pädagogik ist nie neutral. Wie Jerome Bruner bemerkt, vermittelt „die Wahl einer Pädagogik [...] zwangsläufig ein Verständnis von Lernprozessen und vom Wesen des Lernenden. Pädagogik ist nie unschuldig. Sie ist ein Medium, das eine Botschaft mitteilt“ (Brunner 1996, 63). Lehrpersonen handeln oft, vor allem unter Stress im Unterricht, nach ihren einverlebten Dispositionen, Erkenntnissen und Verhaltensmustern, die meist durch die eigene Schulerfahrungen geprägt sind. Das gehört zum Lehrer*innenhabitus dazu. Die eigene Unterrichtsgestaltung muss deshalb immer wieder kritisch reflektiert werden, um implizite Annahmen und Erwartungen bewusst zu machen. Peter Kelly (2011) hat vorgeschlagen, dass die kritische Reflexion der unbewussten und einverlebten (im Englischen: *tacit*) Haltungen notwendig ist, damit die Lehrperson nicht bestimmte Schüler*innen bevorzugt oder benachteiligt. Er schlägt vor, mit nichtsprachlichen Mitteln wie Malen, Improvisieren, Gestik zu arbeiten, die näher an die einverlebten Muster kommen als sprachliche Ausdrucksformen. Sobald wir Erfahrungen sprachlich formulieren, besteht die Gefahr, dass wir rechtfertigen und rationalisieren. Aus diesem Grund ist der erste Schritt bei dem oben erwähnten Lerntagebuchmodell nicht verbal.

Häcker (2017) weist auf die Spannung hin, die es zwischen professioneller Reflexion und den Erwartungen gibt und dass man aktiv und systematisch reflektieren sollte, um die intuitive Ebene des Unterrichtens zu bemerken. Er stellt beide Aspekte nebeneinander im Kontext der reflexiven Moderne und der Selbstthematization. Meines Erachtens, kann der *teacher learning*-Ansatz von Kelly (2006) dieses Paradox etwas lösen. Die iterative Entwicklung des Erkennens-in-der-Praxis verbindet und integriert das Lernen für die Praxis und das Lernen durch Erforschung der Praxis. Dieser heuristische Begriff des *teacher learnings* bietet eine *Okular* an, um die Unterrichtsgestaltung zu erforschen (Rawson 2014).

6 Fazit

In Anbetracht der vielen Aspekte, die eine Lehrkraft zu bedenken bzw. im Laufe der Berufsjahre zu verinnerlichen und in ihre Unterrichtsgestaltung einzubeziehen hat, erhält Steiners Ideal der lebenslang lernenden Lehrer*innen eine besondere Bedeutung. Gewiss ist es eine große Verantwortung, die Lehrkräfte übernehmen, wenn sie selbstständig und durch ein Curriculum lediglich geleitet, aber nicht verpflichtet, ihren Unterricht gestalten. Aber ich möchte die Freiheit hervorheben, die mit dieser verantwortungsvollen Aufgabe verbunden ist. Die Möglichkeit der individuellen Unterrichtsgestaltung ist ein großes Privileg von Waldorflehrer*innen und die Wirkung dieses Gestaltungsfreiraumes auf die Lehrergesundheit und die Selbstentwicklung sollte wertgeschätzt werden.

Weiterführende Literatur

Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biesta, Gert (2010): The Rediscovery of Teaching. London: New York.

Biesta, Gert (2013): The Beautiful Risk of Education. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Götte, Wenzel; Loebell, Peter, & Maurer, Klaus-Michael (2016): Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen: Zum Bildungsplan der Waldorfschule (2. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.

Literatur

Aristoteles (2017): Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.

Avison, Kevin & Rawson, Martyn (2014): The Educational tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Edinburgh: Floris Books.

Biesta, Gert, Field, John, Hodkinson, Phil, McCleod, Flora und Goodson, Ivor (2011): Improving Learning through the Lifecourse. Learning lives. London und New York: Routledge.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bruner, Jerome (1996): The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Claxton, Guy (2007): Expanding young people's capacity to learn. British Journal of Educational Studies, 55(2), 115-134.

Claxton, Guy and Carr, Margaret (2002): Tracking the development of learning dispositions. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. 9(1), 9-37.

Dewey, John (1938): Experience and Education. New York: Touchstone.

Elliott, John und Lukes (2008): Epistemology as ethics in research and policy: the use of case studies. In. Journal of Philosophy of Education, 41(1), 87-119.

Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschungsmöglichkeiten und Grenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrer, 250-266.

Figal, Günter (Hrsg) (2007): Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode. Klassiker Auslegen Band 30. Berlin: Akademie Verlag.

Gadamer, Hans-Georg (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gläser-Ziduka, Michaela & Hascher, Tina (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogisches Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Götte, Wenzel Michael (2006): Erfahrungen mit Schulautonomie: Das Beispiel der Freien Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Grundsätze der Zusammenarbeit (2016). Online:

https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/PDF_BdFWS/2016_03_Grundsätze_der_Zusammenarbeit.pdf#main-content (19.06.2019).

Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hattie, John & Zierer, Klaus (2018): Visible Learning. Auf den Punkt gebracht. Hohengehren: Schneider.
- Helmholtz, Hermann (1902/1862): Vorträge und Reden. 4. Auflage. 1 Band: Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaften. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Hipkins, Rosemary; Bolstad, Rachel; Boyd, Sally & McDowall, Sue (2014): Key Competencies for the Future. Wellington NZ: New Zealand Council for Education Research.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Der Waldorfschülerhabitus- Kulturelle Passungen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: VS, 293-306.
- Kelly, Peter (2011): Unconsidered activity, craft expertise and reflective practice in teaching. Reflexive Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 12(4), 557-568.
- Kiersch, J. (1978): Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners (Vol. 11). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Landl, Richard; Peters, Jürgen & Röhler, Alexander (2016): Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen- Entwicklungen und Evaluation eines zertifizierten Verfahrens. Frankfurt/M.: Lang.
- Largo, Remo (2017): Das Passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University.
- Loebell, Peter (2012): Identität, Individualität und Selbstgestaltung. In: Basfeld, Martin und Hutter, Walter Identitätsbildung im pädagogischen Prozess. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-40.
- Manen, Max van (2008): Pedagogical Sensitivity and Teachers' Practical Knowing-in-Action. In: Peking University Education Review, 1, 2-20.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. durchgelesene und korrierte Auflage. München: Fink.

- Nieke, Wolfgang (2016): Lernen aus Bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmungen und Entwicklungsperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 350-388.
- Nind, Melanie; Curtin, Alicia & Hall, Kathy (2016): Research Methods for Pedagogy. London, New York: Bloomsbury.
- Noffke, Susan & Somekh, Bridget (2013): The Sage Handbook of Educational Action Research. Los Angeles, London: SAGE.
- Randoll, Dirk & Peters, Jürgen (2018): Leistungsprinzip und Leistungsverständnis an Waldorfschulen. Pädagogische Intentionen und empirische Befunde. In: Weiss, Leonhard & Willmann, Carlo (Hrsg.): Sinnorientiert lernen, Zieloffen gestalten. Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. Wien: LIT, 93-110.
- Rawson, Martyn (2008): Unterrichtsplanung für Waldorflehrer. Eindhoven: Mercurius.
- Rawson, Martyn (2014): Practices of teacher learning in Waldorf schools. Some recommendations based on qualitative inquiry. Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 3(2), 45-68.
- Rawson, Martyn (2016): Assessment für Lernen: eine Waldorf Perspektive. Lehrerbrief 104, 259-277.
- Martyn Rawson (2018): The case for practitioner research using complementary theory in Waldorf pedagogy. In Research on Steiner Education, 8(2), 15-32.
- Rawson, Martyn (2019): Sieben Lebensprozesse: Ein Beitrag zur Waldorf-Lerntheorie (Teil 1). In Lehrerbrief 108, 110-117.
- Rawson, Martyn & Stöckli, Thomas (2007): Praxisforschung in der Waldorfschule: Ein Reader. Solothurn: ipf Publications.
- Richter, Tobias, (2018): Messen, was messbar und was nicht messbar- nicht messbar machen. Das Waldorfzeugnis als Modell einer Lernbiografie. In: Weiss, Leonhard & Willmann, Carlo (Hrsg.): Sinnorientiert lernen, Zieloffen gestalten. Wien: LIT, 167-182.
- Röh, Claus-Peter & Zdražil, Tomáš (2016): Klassenlehrersein an der Waldorfschule. Themenheft der Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Dornach: Pädagogische Sektion.
- Roth, Michael, M. (2008): Professionelle pädagogische Handlungskompetenz- ein holistisches Modell. In. Schieren, Jost (Hrsg.) Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule? München: kopaed.

Schad, Wolfgang (1994): Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schüssler, Renate, Schöning, Anke, Schwier, Volker, Schicht, Saskia, Gold, Johanna und Weyland, Ulrike (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sievers, Ulrike (2017): Creative Teaching, Sustainable Learning. Norderstedt. BOD Verlag.

Sievers, Ulrike (2019): Medien im Fremdsprachenunterricht. In Erziehungskunst, Juni/2019, 20-22.

Steiner, Rudolf (1980): Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Vorträge und Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart. 1919-1924. GA 298. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1982): Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. 1915-1921. GA 24. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1983): Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neuen Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1986): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. 1923. GA 307. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1987): Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. 1921-1922. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1992): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 1919. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas (2011): Lebenslernen. Berlin: Technische Universität Berlin.

Terhart, Ewald (2018): Eine neo-existentialistische Konzeption von Unterricht und Lehrerhandeln? Zu Gert Biestas Wiederentdeckung und Rehabilitation des Lehrens und des Lehrers. Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 94 (2018), 475-488.

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiechert, Christof (2016): Der Klassenlehrer an Waldorfschulen. In: Röh, Claus-Peter & Zdražil, Tomas (Hrsg.): Klassenlehrer an der Waldorfschule. Themenheft der Pädagogischen Sektion. Dornach: Pädagogische Sektion am Goetheanum, 13-18.

Weiss, Leonhard & Willmann, Carlo (2018): Sinnorientiert Lernen Zieloffen gestalten. Zum Leistungsverständnis der Waldorfpädagogik. Wien: LIT.

Winter, Felix (2016): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleitungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Woods, Philip & Woods, Glenys (2012) Degrees of School Democracy: A holistic framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 707-732.

Wydler, Hans; Kolip, Petra & Abel, Thomas (2013): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzeptes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Zech, M. Michael (2017): Anthroposophische Jugendpädagogik und die Herausforderungen des frühen 21. Jahrhunderts. In: Wiehl, Angelika & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Jugendpädagogik in der Waldorfschule: Studienbuch*. Kassel: edition waldorf, S. 277-314.