

SCHULENTWICKLUNG AN WALDORFSCHULEN

Fragestellungen aus der Praxis, Vorschläge und Chancen

Als Masterarbeit im Studiengang Schulmanagement an der
Technischen Universität Kaiserslautern vorgelegt von:

Dr. Martin Errenst

Köln, im September 2007

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Schulentwicklung – Grundlagen und Gelingensbedingungen.....	3
2.1	Die Einzelschule als pädagogische Einheit.....	3
2.1.1	Die Lernende Organisation.....	4
2.1.2	Der Einzelne und die Organisation – Zusammenarbeit.....	5
2.1.3	Führung in einer Lernenden Organisation.....	6
2.2	Das Schulprogramm.....	7
2.3	Die Widersprüchlichkeit traditioneller Organisationen.....	8
2.4	Zusammenfassung.....	9
3	Themen der Schulentwicklung an Waldorfschulen.....	10
3.1	Die Bedingungen für Schulentwicklung an Waldorfschulen.....	10
3.2	Anlässe für Schulentwicklung	10
3.3	Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern.....	11
3.4	Das besondere Qualitätsverständnis.....	12
3.5	Zusammenfassung.....	12
4	Verfahren und Diskussionsbeiträge zur Schulentwicklung an Waldorfschulen.....	13
4.1	Das Entwicklungskonzept von Bernard Lievegoed.....	13
4.1.1	Evolutionsphasen einer Organisation.....	13
4.1.2	Stadien einer Gruppenarbeit.....	14
4.1.3	Die U-Prozedur.....	14
4.1.4	Das organistische Entwicklungskonzept.....	15
4.1.5	Zusammenfassung.....	16
4.2	Das GAB-Verfahren.....	16
4.2.1	Grundlagen des GAB-Verfahrens.....	17
4.2.2	Die Qualitätsfrage.....	17
4.2.3	Leitbild, Arbeitskonzepte und Handlungsleitlinien.....	18
4.2.4	Die Qualitätszirkel.....	19
4.2.5	Zusammenfassung	20
4.3	„Wege zur Qualität“	20
4.3.1	Grundlagen.....	20
4.3.2	Zwölf Gestaltungsfelder.....	21
4.3.3	Zusammenfassung.....	24
4.4	Die Akademie für Entwicklungsbegleitung.....	25
4.4.1	Der Entwicklungsansatz.....	25
4.4.2	Die 7 Basisprozesse.....	26
4.4.3	Zusammenfassung.....	26

4.5 Die Dialogische Führung.....	27
4.5.1 Selbstverwaltung und Entwicklung.....	27
4.5.2 Zusammenarbeit der Einzelnen: Schulführung.....	28
4.5.3 Die vier „dialogischen Prozesse“.....	29
4.5.4 Zusammenfassung.....	31
5 UNTERSUCHUNG EINZELNER ELEMENTE DER SCHULENTWICKLUNG.....	32
5.1 Schule entwickeln – Qualität erfassen.....	32
5.2 Gesprächsstufen.....	33
5.3 Leitbild – Ziele.....	34
5.4 Das Führungsverständnis.....	36
5.5 In Freiheit lernen.....	37
5.6 Zusammenfassung.....	38
6 ZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK.....	39
6.1 Die besonderen Aspekte der Schulentwicklung an Waldorfschulen.....	39
6.2 Zukunft bewusst gestalten.....	40
6.3 Ausblick.....	41
LITERATURVERZEICHNIS.....	43

„Nach jahrelangen Erfahrungen ... bin ich zur Ansicht
gelangt, dass die beiden *Hauptschlüssel* zum Erfolg von
Schulentwicklungsprozessen gegenseitige *Wertschätzung*
und zwischenmenschliche *Kommunikation* sind ...“,
(Miller 1999)

1 EINLEITUNG

Schule wird gegenwärtig gesellschaftlich in vielen Richtungen und unter zahlreichen Fragestellungen diskutiert. Das betrifft sowohl das Schulsystem insgesamt – dessen Aufbau, die Schulformen, die pädagogischen Ziele etc. –, aber auch die einzelne Schule und die darin Tätigen. Für die Betroffenen geht das mit Unsicherheit einher. Gewohntes wird befragt, Zweifel an dem, was berufliche Sicherheit geboten hat, wird erfahren.

Auf der anderen Seite gilt Schule als schwerfällig allen Änderungsbemühungen gegenüber. Die inzwischen vielfach zitierte Bemerkung „Schools change slower than churches“ von Richard Gross macht darauf aufmerksam. Für diese Tatsache gibt es *auch* gute Gründe: Mit Schulhandeln ist eine große Verantwortung verbunden, die Wirkungen von Veränderungen machen sich erst mit großer Verzögerung bemerkbar und sind dann kaum bestimmten Maßnahmen zuzuordnen. Hinzu kommt, dass das Schulsystem ein sehr komplexer Zusammenhang ist und dass die beteiligten Menschen in sehr persönlicher und intimer Weise daran beteiligt sind. Das gilt sowohl für Lehrer als auch für Schüler und Eltern.

Zwischen diesen Polen bewegt sich Schulentwicklung. Sie soll Veränderungen möglichst kontrolliert bewirken, zugleich aber Bewährtes erhalten. Sie muss behutsam und zugleich energisch vorgehen, denn die Widerstände sind groß und die angestrebten Wirkungen nur langfristig bemerkbar. Deshalb ist Schulentwicklung in der Form von Schulprogrammen inzwischen fester Bestandteil der Bildungspolitik und der Schulpraxis.

Waldorfschulen nehmen in dieser Schullandschaft einen besonderen Platz ein. Einerseits sind sie durch ihre über achtzigjährige Geschichte und die Zahl von inzwischen 200 Schulen in Deutschland und mit einem prozentualen Anteil an Schülern von 0,8 % fester Bestandteil der Bildungslandschaft (Statistisches Bundesamt 25.07.2007). Auf der anderen Seite haben sie schon aufgrund ihrer Genehmigung als Ersatzschulen mit besonderem pädagogischen Konzept, ihrer Unabhängigkeit vom staatlichen Lehrplan und ihrem eigenständigen pädagogischen Ansatz eine Sonderstellung inne und stehen insgesamt am Rande der allgemeinen pädagogischen Diskussion. Deshalb nehmen die üblicherweise diskutierten Konzepte von Schulentwicklung keinen Bezug auf die besonderen Bedingungen an Waldorfschulen.

Aus diesem Grund soll hier untersucht werden, welche Ansätze von Schulentwicklung an Waldorfschulen praktiziert und diskutiert werden, wie sich diese zu den üblichen Anschauungen über Schulentwicklung verhalten und welches Verhältnis Waldorfschulen insgesamt zur Schulentwicklung haben. Dabei werde ich mich im Wesentlichen auf den Aspekt der Organisationsentwicklung beschränken, die Themen Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung also kaum behandeln. Diese Beschränkung ist in dem beschränkten Umfang einer Masterarbeit und darin begründet, dass sich die im vierten Kapitel vorgestellten Verfahren ebenfalls auf die Organisationsentwicklung bzw.

allgemeine Verfahren der Qualitätsentwicklung beschränken und bewusst keine inhaltlichen Vorgaben machen wollen.

Die pädagogische Arbeit der Waldorfschulen basiert auf einem vor 90 Jahren von Rudolf Steiner begründeten menschenkundlichen Ansatz. Wie kann eine Schulentwicklung darauf aufbauen? Welche methodischen Ansätze gibt es dazu?

Um diese Fragen zu bearbeiten, werden im Folgenden zunächst einige Grundzüge von Schulentwicklung dargestellt und Ziele, Gelingensbedingungen, Methoden und Instrumente von Schulentwicklung untersucht. Auf diesem Hintergrund werden in einem nächsten Kapitel die Bedingungen, Themen, Aufgaben und Anlässe für Schulentwicklung an Waldorfschulen zusammengetragen.

Im Hauptteil der Arbeit werden Diskussionsbeiträge und Verfahren zur Schulentwicklung an Waldorfschulen eingeführt und einzelne Aspekte, Methoden und Arbeitsweisen verglichen. Die jeweiligen Kernanliegen werden herausgearbeitet.

In der abschließenden Zusammenfassung und Diskussion werde ich die vorgestellten Instrumente und Methoden im Hinblick auf die besonderen Bedingungen für Schulentwicklung an Waldorfschulen analysieren.

2 SCHULENTWICKLUNG – GRUNDLAGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN

In diesem Kapitel werden Grundlagen der Schulentwicklung insbesondere im Hinblick auf die „Lernende Schule“ beschrieben und Bedingungen für eine gelingende Schulentwicklung diskutiert.

2.1 Die Einzelschule als pädagogische Einheit

In den achtziger Jahren vollzog sich ein Paradigmenwechsel innerhalb der Diskussionen zur Schulentwicklung, indem die einzelne Schule als Handlungseinheit entdeckt wurde (vgl. Rolff 2007, S. 22). In der Folge wurde aber auch erkannt, dass isolierte Maßnahmen oder rein verbale Abstimmungen über bestimmte Ziele wenig erfolgreich sind, sondern dass die lernfördernde Atmosphäre einer Schule von der realisierten Zusammenarbeit der Lehrer und methodischen Übereinstimmung des Unterrichts bestimmt wird. So schreiben Rutter *et. al.* in der Auswertung ihrer Studie „Fifteen Thousand Hours“, innerhalb derer fünfzehntausend Stunden Unterricht beobachtet wurden:

The ‘atmosphere’ of any particular school will be greatly influenced by the degree of which it functions as a coherent whole, with agreed ways of doing things which are consistent throughout the school and which have the general support of all staff (Rutter 1979, S. 192).

It appeared that an efficient system within which teachers worked harmoniously towards agreed goals was conducive to both good morale and effective teaching (Rutter 1979, S. 193).

Die Entwicklung der Einzelschule muss also aus einer konstruktiven Zusammenarbeit des Kollegiums hervorgehen. So entsteht eine spürbare und wirksame Einheitlichkeit innerhalb des schulischen Geschehens, die die Qualität des Unterrichts insbesondere im Hinblick auf erweiterte pädagogische Bildungsziele wie die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst. Diese können nur erreicht werden, wenn „... durch teamartige Kooperation von Lehrern der Gefahr entgegengewirkt werden kann, daß sich für die Schülerinnen und Schüler der schulische Erziehungs- und Bildungsprozeß auflösen beginnt in eine Reihe isolierter Veranstaltungen, die keinen Sinnzusammenhang erkennen lassen“ (Rolff 1995, S. 132–133).

Damit treten die Fragen nach der Organisation Schule und deren Entwicklung neben die pädagogischen Fragen und es wird deutlich, dass Entwicklung der pädagogischen Qualität auch die Entwicklung der Organisation umfasst. Unterrichts- und Organisationsentwicklung können nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern gehören zusammen (vgl. Rolff 1995, S. 123). „Optimaler Unterricht muss sich am Ganzen der Schule orientieren. Qualitätsverbesserung von Unterricht ist ohne Qualitätsverbesserung von Schule nicht zu erreichen“ (Rolff 1995, S. 117).

2.1.1 Die Lernende Organisation

Damit tritt die Frage nach dem, was eine Organisation ausmacht, in den Blickpunkt. Wie ist die Schule als Organisation in den Blick zu nehmen und zu entwickeln? Was ist das „Ganze“ der Schule?

Dabei gilt die Aussage „Die Schule ist also eine soziale Organisation wie andere auch“ (Rolff 1995, S. 122), aber ebenso die folgende: „Das Schulsystem ist die zahlenmäßig größte, technisch einfachste und sozial komplizierteste Organisation mit dem qualifiziertesten Personal“ (Rolff 1995, S. 121). Das bedeutet, dass man von der allgemeinen Organisationstheorie lernen kann, aber dabei immer die Besonderheiten der schulischen Organisation bedenken muss. Zu diesen Besonderheiten gehört auch die isolierte Arbeitsweise des Lehrers in seiner Klasse, die eine Gemeinschaftsbildung über die gemeinsame Arbeit an einem professionellen Thema erschwert (vgl. Rolff 2007, S. 69–70).

Die hohe Komplexität von Organisationen hat dazu geführt, dass man zu deren Beschreibung Begriffe der Systemtheorie an die Stelle der herkömmlichen linearen und eindimensionalen Denkweise gesetzt hat (vgl. Rolff 1995, S. 139–140). So nennt Ruep folgende Merkmale einer Organisation, die zugleich für die Schule als Organisation gelten:

Es handelt sich um ein **soziales System**, das seiner Umwelt gegenüber offen ist, ihr gegenüber aber durch den ihm je eigenen Charakter auch eine Grenze aufweist. Dabei entstehen Beziehungen zwischen dem *System* und seiner *Umwelt* sowie innerhalb des Systems zwischen Gruppen und Untergruppen. Die Organisation verfolgt spezifische **Ziele** und legt dafür **Programme** fest, deren Realisierung kontrolliert wird (Ruep 1999a, S. 17 – Hervorhebungen im Original).

Damit sind auch die Veränderungen angesprochen, denen Organisationen als „offene Systeme“ unterliegen und die sowohl durch äußere als auch durch innere Faktoren bedingt sind:

Organisationen verändern sich sozusagen durch Adaptation, indem Anforderungen wechseln, Aufgaben sich neu formieren und Autoritäten sich etablieren bzw. in Frage gestellt werden. Sie verändern sich auch dadurch, dass permanente Lernprozesse des Personals stattfinden: Jeder hat jeden Tag die Chance, durch Erfahrungen des vorangegangenen Tages klüger zu werden. Nicht zuletzt aus diesem Grunde ist der Faktor Zeit von Bedeutung: Das Alter der Organisation insgesamt, das Dienst- und Lebensalter der Akteure, ihre Interaktions- und Arbeitsgeschichte, die Kooperations- und Kulturgeschichte von Abteilungen (Rolff 1995, S. 123).

Schulen „erreichen Stabilität gerade nicht durch Gleichgewicht und Statik, sondern durch Bewegung“ (Rolff 1995, S. 123). Es stellt sich aber die Frage, wie diese Veränderungen gesteuert werden können, denn Entwicklung bedeutet Veränderung auf ein Ziel hin. Es müssen also Ziele formuliert und Programme ausgearbeitet werden.

Wenn diese zielgerichteten Veränderungsprozesse nicht mehr von außen, sondern von innen gesteuert werden (vgl. Rolff 2007, S. 14), muss die Organisation selber die

Steuerung übernehmen. Sie muss ihren Lernprozess steuern und damit zur „lernenden Organisation“ werden:

Das Konzept des Organisations-Lernens geht von einem scheinbaren Paradox aus: Lernen im unmittelbaren Sinne können letztlich nur Individuen, aber Individuen lernen fast immer im Rahmen einer Organisation, die Lernen überhaupt erst ermöglicht, aber auch behindert, deutet oder verstellt. Umgekehrt ist die Lernkapazität einer Organisation mehr als die Summe der Lernpotenziale der Mitglieder, und dennoch besteht sie nur aus ihren Mitgliedern (Rolff 1995, S. 139–140).

Bei der Entwicklung einer Organisation muss man also bei den Menschen ansetzen, die diese ausmachen, denn nur von ihnen kann der Lernprozess ausgehen. Zugleich müssen die Bedingungen und Strukturen innerhalb der Organisation den Lernprozess ermöglichen und unterstützen. Ruep nennt deshalb folgende Bedingungen einer Lernenden Organisation:

Die Organisation definiert sich über eine spezifische **Kommunikationsstruktur**, durch die das sie tragende Menschenbild zum Ausdruck kommt. Hier wird deutlich, ob Betroffene zu Beteiligten werden. Die Qualität von Führung zeigt sich in der Kommunikationsweise und ihrer tatsächlichen Orientierung an den Kultur- und Verfassungswerten. (...)

Erfolgreiche und **effizient arbeitende Organisationen** berücksichtigen die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitglieder durch **Transparenz** und **Partizipation**. Sie stellen sich auf einen **Lernprozeß** ein, der Fragmentierung, Konkurrenz und bloßem Reagieren entgegenwirkt und zum Bewußtsein **für das Ganze**, zur **Kooperation** und zu **vorausschauendem, verantwortlichem Handeln** führt (Ruep 1999a, S. 17 – Hervorhebungen im Original).

Damit rücken die Mitglieder der Organisation, die Menschen, in den Blickpunkt, nicht nur, indem sie Fachleute sind, sondern auch mit ihren Bedürfnissen und ihren sozialen Fähigkeiten. Zugleich werden neue Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der Mitglieder einer Organisation formuliert, die insbesondere die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit betreffen.

2.1.2 Der Einzelne und die Organisation – Zusammenarbeit

Es ist durchaus wichtig zu bedenken, dass Organisationsentwicklung als Instrument ein Doppelgesicht hat, das auch mit ihrer Entstehungsgeschichte zusammenhängt (vgl. Rolff 1995, S. 148 und 152). Die aus dem wirtschaftlichen Bereich stammende Anschauung fasst die Organisationsentwicklung vielfach als „Managementstrategie“ auf und stellt die Erhöhung der Effektivität in den Vordergrund. Daher rühren auch Vorbehalte und Ängste gegenüber der Organisationsentwicklung bei manchen Betroffenen, die fürchten, dass die beteiligten Menschen dabei übersehen werden könnten. Demgegenüber ist es wichtig, sich den „pädagogischen“ und „selbstreflexiven“ Aspekt der Organisationsentwicklung bewusst zu machen, der sich daraus ergibt, dass die Organisation, die es zu entwickeln gilt, nicht ohne die Menschen, die ihr angehören, existiert:

Weil Organisationen nicht nur Mitglieder haben, sondern mehr noch aus Mitgliedern bestehen, können Neuerungen nur gelingen, wenn Schulleiter, Lehrer und Schulaufsicht von deren Notwendigkeit und Vorzügen überzeugt werden, weil diese Personengruppen die Hauptakteure der Schulentwicklung sind (Rolff 1995, S. 154).

Es geht bei der Organisationsentwicklung also vor allem anderen um das Verhältnis der Beteiligten zu ihrer Organisation. Dementsprechend thematisieren die sich ergänzenden Definitionen von Organisationsentwicklung, die Rolff (1995, S. 153–154) für den pädagogischen Bereich formuliert, immer wieder das Wechselverhältnis der beteiligten Menschen zu ihrer Organisation. So heißt es unter anderem:

Ziel eines Organisationsentwicklungsprozesses ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der Aufgabenerfüllung der Organisation. (...)

OE ist keine nur technische, sondern eine betont personenorientierte Strategie, die letztlich das Verhalten und Handeln ihrer Mitglieder ändern will (Rolff 1995, S. 153).

Daraus ergeben sich Gelingensbedingungen für eine wirksame Schulentwicklung, die beachtet werden müssen und die sich damit befassen, möglichst alle Beteiligten in den Prozess einzubeziehen. Rolff (1995, S. 155) formuliert unter anderem folgende Regeln:

Die Widerstände werden geringer,

1. je mehr die Betroffenen in gemeinsame Situations-Analysen einbezogen werden;
2. je mehr Konsensus bei Entscheidungen angestrebt wird; (...)
4. je mehr unterschiedliche, auch unterschiedlich wertvolle Vorschläge zur Kenntnis genommen, das heißt, diskutiert und abgeschätzt werden (ein fast schon „klassisches“ Verfahren, das dies praktisch umsetzt, ist das „Brain-Storming“) (Rolff 1995, S. 155).

Miller spitzt noch weiter zu:

Nach jahrelangen Erfahrungen als Prozessbegleiter von Schulen in allen Schularten bin ich zur Ansicht gelangt, dass die beiden *Hauptschlüssel* zum Erfolg von Schulentwicklungsprozessen gegenseitige *Wertschätzung* und zwischenmenschliche *Kommunikation* sind – und das heißt: förderlicher Umgang der Beteiligten untereinander und konstruktives Reden miteinander (Miller 1999, S. 7 – Hervorhebungen im Original).

Es geht in Gesprächen ... um *dialogische Beziehungen*. Wirklich gute Gespräche können deshalb nur auf der Basis ethischer Grundhaltungen geführt werden (Miller 1999, S. 103 – Hervorhebungen im Original).

Er führt folgende ethische Grundhaltungen auf: Gleichwertigkeit (anstelle von Intoleranz und Überheblichkeit), Wertschätzung, Selbstbestimmung, Mitbestimmung (anstelle von Dominanz und Durchsetzung), Anteilnahme.

2.1.3 Führung in einer Lernenden Organisation

Wenn in der lernenden Organisation die Mitglieder nicht mehr nur als Fachleute angesprochen werden, sondern als Lernende, auf deren aktive und verantwortliche Mitwirkung es ankommt, erfordert dies auch ein neues Führungsverständnis. Ruep (1999a,

S. 51) nennt, unter anderen, die folgenden Merkmale dieses neuen Führungsverständnisses:

- Offenheit hinsichtlich der Ziele und aller dazu notwendigen Handlungsschritte
- Dialogische Gesprächs- und Handlungsstrukturen
- Aufbau einer Vertrauen schaffenden Beziehungskultur
- Führen zur Selbstverantwortung.

Vielfach wird der Ansatz von Senge aus *Die fünfte Disziplin* (Senge 2006) in die Schulentwicklung einbezogen: „Senges Ansatz bezieht sich auf Organisationen in Wirtschaft und Verwaltung. Die fünf Dimensionen lassen sich aber auch für den Schulbereich produktiv machen, ...“ (Buchen et al. 1995, S. 6). Ruep plädiert für das “Bewusstmachen der Fünf Disziplinen als Handlungsleitlinien der Schule” (1999a, S. 51), dabei handelt es sich um:

1. Personal mastery: “Ein Fortbildungskonzept gemeinsam entwickeln” (Ruep 1999a, S. 51).
2. Mentale Modelle: Feststehende, nicht reflektierte Vorstellungen als solche sichtbar machen.
3. Visionen: Gemeinsame Visionen entwickeln und Ziele vereinbaren.
4. Teamentwicklung: In Teams denken und arbeiten.
5. Systemisches Denken: Die Gesamtheit der Organisation Schule im Blick haben und dafür die Verantwortung übernehmen.

Dieses neue Führungskonzept stellt damit nicht nur neue Anforderungen an die Schulleitung, sondern auch an die Mitarbeiter. Das Verhältnis zwischen der Leitung und den Mitarbeitern ändert sich, die Mitarbeiter übernehmen mehr Verantwortung und sind bereit, Anstrengungen zu ihrer persönlichen Entwicklung („Personal Mastery“) aufzubringen.

2.2 Das Schulprogramm

Schulentwicklung muss auch konkret umgesetzt werden. Das geschieht zum Beispiel in Schulprogrammen:

Ein Schulprogramm muss dabei zumindest eine Zielorientierung, eine Bestandsaufnahme und eine Entwicklungsperspektive umfassen. Damit verbunden sind entsprechende Maßnahmeplanungen und ein inhaltlich und zeitlich ausgewiesenes Arbeitsprogramm, womit Auskunft darüber gegeben wird, welche Gestaltungsformen die Schule mit welchen Zielen und Ansätzen (in einem bestimmten Zeitrahmen) einführen, realisieren oder verbessern bzw. welche Probleme sie mindern oder abstellen will (Holtappels 2004, S. 15–16).

Das Schulprogramm spannt den Bogen von der Vision über die Beratung und die Durchführung bis hin zur Evaluation. So untersucht Heller (2001) folgende Bausteine der Programmentwicklung: Vision, Leitbild, Bestandsaufnahme, Leitziele, Zeitplanung, Er-

folgsindikatoren und Evaluation. In Tabelle 1 sind einzelne Ebenen der Schulprogramm-
arbeit kurz charakterisiert.

Ebene	Funktion
Vision	Wunschtraum für Veränderung
Leitbild	Gemeinsame Philosophie, wünschenswertes Ziel
Schulprogramm	Konkretisierung, schriftliche Programmatik
Konzepte und Organisationspläne	Festlegung der Arbeitsweisen Planung: kurz-, mittel- und langfristige Vorgehensweise
Umsetzung	Schritte, die gesetzt werden (müssen).

Tabelle 1: Ebenen und Funktionen eines Schulprogramms.

Nach: (Heller et al. 2001, S. 123).

Haenisch (2004, S. 224–241) nennt Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Entwick-
lung und Umsetzung eines Schulprogramms, die drei Themenbereiche ansprechen:

1. Die Einbeziehung und Aktivierung der Kollegen: Die Betroffenen müssen zu Beteiligten werden.
2. Die Aufmerksamkeit darauf, dass es tatsächlich zur wirksamen Umsetzung kommt.
3. Von den Erfahrungen Anderer, auch Externer, zu lernen.

Diesen Themen sollte bei der Entwicklung eines Schulprogramms besondere Aufmerk-
samkeit zu Teil werden.

2.3 Die Widersprüchlichkeit traditioneller Organisationen

Es wurde oben festgestellt, dass es ein wichtiger Schritt war, die einzelne Schule als Ent-
wicklungseinheit zu erkennen. Auf der andern Seite existiert die einzelne Schule nicht als
Monade, sondern es bestehen Abhängigkeiten von äußeren Strukturen, die hemmend
oder unterstützend sein können. So kann die Stellung der teilautonomen Schule in einer
traditionell hierarchischen Verwaltungsstruktur von Beteiligten in dialektischer Weise in
ihrem Widerspruch, aber auch als Chance erfahren werden. Ruep äußert sich folgender-
maßen über ihre Erfahrungen als Schulleiterin:

Meine Erfahrung in Baden-Württemberg ist, dass sich in den letzten Jahren durch neue
Bildungspläne und den Aufruf zu *Innerer Schulreform/Innerer Schulentwicklung*
überaus günstige Bedingungen ergeben haben, von denen ich selbst sehr viel
profitieren und daran wachsen konnte. Ich bin dafür außerordentlich dankbar. Denn
auch hier wird die Widersprüchlichkeit traditioneller Organisationen deutlich: Da ich
Teil eines solchen Systems bin, kann ich es nur verändern, wenn die verantwortlichen
Personen dies *zulassen*, die nämlich ihre Macht teilen müssen, wenn die Organisation
zu einer *lernenden* werden soll. Dankbar bin ich dabei allen *vorgesetzten* (auch dies
eine der *Lernenden* Organisation nicht gemäße Begrifflichkeit) Personen innerhalb des
Systems, die mein von Anfang an vorgegebene Grenzen überschreitendes Handeln
nicht nur nicht eingeschränkt, sondern ausdrücklich gefördert haben (Ruep 1999b,
S. 12 – Hervorhebungen im Original).

Dieser kurze Erfahrungsbericht formuliert anschaulich, wie durch Verwaltungsstrukturen äußere Bedingungen geschaffen werden, die hinderlich oder förderlich im Hinblick auf eine Schulentwicklung sein können, wie es aber zuletzt auf die Betroffenen ankommt, ob sie etwas aus der gegebenen Situation machen. Und er macht darauf aufmerksam, dass Entwicklung immer mit Widersprüchen verbunden ist und wie Menschen aus diesen Widersprüchen Zukunft schaffen.

2.4 Zusammenfassung

Die Diskussion um Schulentwicklung erfuhr in den achtziger Jahren einen Paradigmenwechsel dadurch, dass die einzelne Schule als Handlungseinheit in den Blick genommen wurde. Damit erweitert sich die pädagogische Fragestellung um die Frage der Organisationsentwicklung. Die Methoden der Organisationsentwicklung sind jedoch vielfach durch ihre Herkunft aus der Wirtschaft geprägt und es stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf den schulischen Bereich. Diese Frage ergibt sich sowohl aus den inneren Bedingungen der Schule, als auch aus der Einbindung der Schule in das staatliche Bildungssystem.

Aus dem neuen Paradigma ergibt sich zum einen die Tendenz, der Einzelschule eine größere Autonomie zu geben, zum anderen – nach innen – das Konzept der lernenden Schule zu entwickeln. Die *Lernende Organisation* kann nur lernen, wenn die Individuen lernen. So treten der Einzelne und das Verhältnis der Einzelnen untereinander ins Blickfeld. Damit ist ein neues Führungskonzept gefordert, das erhöhte Anforderungen an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Beteiligten stellt. Es gibt den Einzelnen größere Freiheit, damit aber auch eine größere Verantwortung. Zugleich sind neue Führungsqualitäten erforderlich. Das Organisationsentwicklungskonzept von Senge (*Die fünfte Disziplin*) wurde auch im schulischen Bereich aufgegriffen, weil es nicht nur die Organisation unter dem systemischen Gesichtspunkt beschreibt, sondern zugleich die Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten zu einem zentralen Anliegen macht.

Aus der Einbindung der *Lernenden Schule* in traditionell organisierte Verwaltungsstrukturen ergeben sich jedoch auch Widersprüche, die es fruchtbar zu nutzen gilt.

3 THEMEN DER SCHULENTWICKLUNG AN WALDORFSCHULEN

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Themen an Waldorfschulen zum Anlass für eine Schulentwicklung genommen werden und auf welche Bereiche sich die Schulentwicklung konzentriert. Diese Themen ergeben sich aus den besonderen Bedingungen für Schulentwicklung an Waldorfschulen. Deshalb werden diese zunächst in aller Kürze dargestellt.*

3.1 Die Bedingungen für Schulentwicklung an Waldorfschulen

Einige Merkmale von Waldorfschulen bringen es mit sich, dass die Bedingungen für Schulentwicklung sich von denen an staatlichen Schulen unterscheiden:

1. Privater Schulträger: Eine Waldorfschule wird von einem privaten Träger, meist einem Schulverein, getragen.
2. Wirtschaftliche Eigenverantwortlichkeit: Eine Waldorfschule muss sich wirtschaftlich tragen. Die Einnahmen ergeben sich aus staatlichen Zuschüssen und Elternbeiträgen entsprechend der Schülerzahl.
3. Selbstverwaltung: Es gehört zum Konzept von Waldorfschule, dass jede Schule unabhängig ist und entscheidet, wie sie sich strukturiert. Insbesondere gibt es keine von außen verordnete Führung.
4. Elternbeteiligung: Eltern sind als Mitglieder des Schulvereins zugleich Schulträger.
5. Eigenständiges pädagogisches Konzept: Waldorfschule arbeiten nach einem eigenständigen pädagogischen Konzept. Schulentwicklung wird sich an diesem Konzept orientieren.

Diese besonderen Bedingungen werde ich im Folgenden bei den Darstellungen der Ansätze zur Schulentwicklung an Waldorfschulen immer wieder aufgreifen.

3.2 Anlässe für Schulentwicklung

Jede Waldorfschule muss eigenständig wirtschaften, steht also unter einem wirtschaftlichen Erfolgsdruck. Sowohl staatliche Zuschüsse wie auch Elternbeiträge sind abhängig von der Zahl der Schüler. Herz (2001a) untersucht mit betriebswirtschaftlichen Kriterien die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung und stellt fest, dass Waldorfschulen auf der einen Seite von einem starken Alleinstellungsmerkmal profitieren (Herz 2001b, S. 35), dadurch nehmen sie eine Art „Pole-Position“ (Herz 2001a, S. 55) ein. Auf der anderen Seite hat das, so vermutet Herz, dazu verleitet, die eigene Qualitätsentwicklung zu vernachlässigen (Herz 2001c, S. 13). Er warnt davor, sich nur auf die schon vorhandene Qualität zu verlassen (Herz 2001d, S. 24) und führt eine Reihe von Themen auf, an denen Entwicklungsnotwendigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen:

* Diese Bedingungen habe ich in meiner Hausarbeit „Bedingungen der Schulentwicklung an Waldorfschulen im Vergleich zu staatlichen Schulen“ untersucht.

Entwicklungsnotwendigkeit sieht er in dem zu entwickelnden Selbstverständnis als Dienstleister (Herz 2001c), der sein kundenorientiertes Angebot (Herz 2001d, S. 22) am Kunden, d. h. an der Elternfrage: „Was bekomme ich eigentlich mehr, wenn ich mein Kind an eine Waldorfschule schicke?“ (Herz 2001c, S. 13) orientiert. Herz vermutet eine „Lehrerzentriertheit“ an Waldorfschulen (Herz 2001c, S. 16) und empfiehlt eine stärkere Einbeziehung der Eltern und Schüler in einer offenen Partnerschaft, in der die Elemente des Waldorflehrplans „inhaltlich, zeitlich, sozial und persönlich individualisiert werden können“ (Herz 2001c, S. 16).

Ansatzpunkte für Qualitätsentwicklung sieht er in der Entwicklung der Produkt-, Prozess- und Dienstleistungsqualität (Herz 2001b, S. 41–42) und nennt Beispiele in drei Bereichen:

- Die Chancen der Waldorfpädagogik für die Bewältigung moderner **Herausforderungen des Bildungssystems** wie z. B. die „Tücken der Stofftradition“ (Herz 2001d, S. 21) können verstärkt genutzt werden, indem die Grundsätze der Waldorfpädagogik, dass „Bildung konkret von den Alters- und Lebensbedingungen der in der Schule versammelten Kinder auszugehen habe“ (Herz 2001a, S. 59) und sich an den „Gesetze(n) und Bedingungen menschlicher Entwicklung“ orientiert, „als Anregungen zur Neugestaltung pädagogischer Situationen“ (ebd.) ernst genommen werden.
- Herz weist auch auf die Chancen hin, die darin liegen, die „eigenständige Qualität eines **Waldorfabschlusses**“ [Hervorhebung M.E.] zu entwickeln und weist auf realisierte und praxiserprobte Beispiele hin, die beispielsweise durch eine Doppelqualifikation oder eine „Öffnung der Schule zur Gesellschaft und zur Wirtschaft“ Vorbildcharakter tragen (ebd., S. 60).
- Schließlich sieht Herz auch in der an Waldorfschulen realisierten **Selbstverwaltung** einen Beitrag zu einem gesellschaftlichen Thema von großer Aktualität, das in der „Wendung von der autoritativ aufgebauten Verantwortungsrückverlagerung bis zur Letztverantwortung an der Organisationsspitze hin zu einer Verantwortungsdelegation in Richtung möglichst hoher Selbstverantwortung“ (ebd., S. 61) besteht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Anlässe und Chancen für Schulentwicklung an Waldorfschulen in drei Bereichen ergeben:

1. *wirtschaftlich* in der „Marktorientierung“
2. inhaltlich in dem besonderen *pädagogischen* Ansatz und
3. *sozial* in der Selbstverwaltung.

3.3 Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern

Innerhalb einer Schulentwicklung stellt sich an jeder Schule die Frage nach der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. An Waldorfschulen ist diese Zusammenarbeit aber deutlich umfassender, die Thematik vielfältiger. Zum einen sind die Eltern im Allge-

meinen stärker an der Schule, die ihr Kind besucht, interessiert, denn sie haben sich speziell für diese Schule entschieden. Sie wenden finanzielle Mittel in Form von Schulgeld auf und sind auch darüber hinaus in größerem Umfang zur aktiven Beteiligung am Schulleben aufgefordert: Der Besuch von Informationsabenden ist obligatorisch, Elternabende finden häufiger statt und bei zahlreichen Schulveranstaltungen ist der aktive Einsatz der Eltern gefragt. Die Eltern sind aber auch als Schulträger innerhalb des Schulvereins verantwortlich mit der Schule verbunden. Daraus ergeben sich zahlreiche Ebenen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Das Thema hat deshalb einen hohen Stellenwert (Harslem 1999; Dietz 2007).

3.4 Das besondere Qualitätsverständnis

Stärker noch als in anderen Organisationen besteht an Waldorfschulen eine Skepsis gegenüber von außen herangetragenem Qualitätsstandards. Man lebt in dem Bewusstsein, einen besonderen Qualitätsanspruch zu haben und diesen zu sichern, in dem man sich selbst darüber Rechenschaft ablegt. Saßmannshausen (2000) greift diese Vorbehalte in einem Aufsatz unter der Überschrift „Welche Qualität wollen wir heute sichern?“ auf und sucht die Ebene auf, auf der berechtigterweise die Qualitätsfrage gestellt wird:

Ablehnung der Zeitfragen ... schafft keine Sicherheit; nötig ist eine Erkenntnis der eigentlichen Motive, ... und die Umsetzung eines selbstbestimmten, aber nicht minder verbindlichen Weges der «Qualitätssicherung».

Die Antwort liegt nicht in allgemeinen Standards oder Qualitätsnormen, sondern im Erlebnis, dass die individuellen Menschen im jeweiligen individuellen Lebenszusammenhang individuelle Antworten für ihre Fragen und Aufgaben suchen, ihr jeweiliges Leben meistern, also selbst Ziele und Intentionen formulieren und in ihrem Handeln sich selbst treu bleiben oder es immer mehr werden (Saßmannshausen 2000, S. 519).

Damit formuliert Saßmannshausen das Anliegen, einen von außen oder von einer Gemeinschaft formulierten Qualitätsanspruch mit dem individuellen Qualitätsanspruch zu verbinden. Vorschläge dazu werden im vierten Kapitel vorgestellt.

3.5 Zusammenfassung

- Waldorfschulen müssen sich wirtschaftlich behaupten, sie stehen also im Wettbewerb mit anderen Schulen. Das kann ein Ansporn zur Schulentwicklung sein.
- Waldorfschulen orientieren sich an einem eigenen pädagogischen Konzept, das Entwicklungsmöglichkeiten in pädagogischen, sozialen und wirtschaftlichen Aspekten umfasst. Schulentwicklung wird ihre Visionen aus diesem Konzept hervorgehen lassen.
- Waldorfschulen sind in großem Ausmaß rechtlich unabhängig. Die interne Zusammenarbeit der Beteiligten und das gemeinsame Qualitätsverständnis müssen in jeder Schule immer wieder neu vereinbart werden.

4 VERFAHREN UND DISKUSSIONSBEITRÄGE ZUR SCHULENTWICKLUNG AN WALDORFSCHULEN

In diesem Kapitel werden zwei Qualitätsentwicklungsverfahren, ein Beratungsangebot und ein Vorschlag zu einem neuen Führungskonzept vorgestellt. Sie wenden sich nicht ausschließlich an Waldorfschulen, sind aber im Kontext waldorfpädagogischer Konzepte entstanden.

Zunächst wird aber das Entwicklungskonzept von Bernard Lievegoed vorgestellt, da es einen wesentlichen Beitrag zum Selbstverständnis der Waldorfschulen als sich entwickelnder und „lernender“ Organisationen gegeben hat.

4.1 Das Entwicklungskonzept von Bernard Lievegoed

B.C.J. Lievegoed war zunächst in den Niederlanden in der Waldorfpädagogik nahe stehenden heilpädagogischen Einrichtungen tätig und machte hier seine ersten Erfahrungen in sich entwickelnden Einrichtungen und mit einem neuen Führungsverständnis. Aus diesen Erfahrungen entwickelte er Begriffe und Methoden, die dann innerhalb des von ihm begründeten Instituts für Organisationsentwicklung (NPI*) weiter entwickelt wurden (Lievegoed 1986).

4.1.1 Evolutionsphasen einer Organisation

Lievegoed unterschied zunächst drei Phasen in der Evolution einer Organisation. In der Zusammenarbeit mit F. Glasl wurde eine vierte Evolutionsstufe, die Assoziationsphase, ergänzt. So ergeben sich die in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellten vier Evolutionsphasen (Glasl 1994).

1. Pionierphase	2. Differenzierungsph.	3. Integrationsphase	4. Assoziationsphase
Unternehmen als große Familie oder Stamm	Unternehmen als konstruierter Apparat	Unternehmen als lebendiger Organismus	Untern. als profiliertes Glied im Biotop
Personifizierung bis Personenkult, Helden, Götter, Sagen, Legendenden	Materielle Symbole, Verankerungsmittel im Vordergrund, Rituale	Bewusst reflektierte und gestaltete Kultur, Symbolhandlungen und Symbole	Bewusste Pflege der Kultur, Kulturdialog im Unternehmens-Biotop

Tabelle 2: Entwicklungsphasen einer Organisation nach Lievegoed und Glasl (Glasl 1994, S. 11).

Dieser Überblick über die Organisationsphasen macht darauf aufmerksam, dass eine Organisation nicht als statisches Gebilde angesehen werden kann, dass die Veränderungen aber auch nicht beliebig oder willkürlich sind, sondern dass – wie bei einem lebendigen Organismus – die Entwicklung bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt. Eine gesteuerte Organisationsentwicklung wird sich also an diesen Phasen orientieren.

* NPI: Instituut voor Organisatieontwikkeling, NL Zeist - www.npi-zeist.nl

4.1.2 Stadien einer Gruppenarbeit

In diesem Zusammenhang beschreibt Lievegoed ein neues Führungsverständnis, die „agogische“ Führung (Lievegoed 1986, S. 28), die sich als Funktion jeweils aus der konkreten Situation ergibt, also nicht permanent an eine Person gebunden ist. Dieses Führungsverständnis entspricht teilweise dem Konzept der „stellvertretenden Führung“ (Arnold 2005, S. 29). Da dann die Führungsverantwortung auf Gruppen übergeht, musste auch eine neue Methodik der Arbeit in Gruppen entwickelt werden. Diese erfolgt in vier Stufen (Lievegoed 1986, S. 31–36):

1. Gruppenbildung
2. Bildgestaltung (Mitwissen)
3. Urteilsbildung (Mitreden)
4. Problemlösung (Mitverantwortung)

1 Gruppenbildung

In diesem ersten Schritt geht es darum, dass sich eine Gruppe zusammenfindet, um eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass ...

- alle Teilnehmer tatsächlich in dieser Gruppe zusammenarbeiten wollen,
- durch die beteiligten Personen die erforderliche Sachkenntnis vorhanden ist,
- die Gruppe eine funktionsfähige Größe aufweist und
- die Gruppe nicht jemanden ausschließt, der in die Gruppe gehören würde.

(Das ist auch die Frage nach der Akzeptanz der Gruppe.)

2 Bildgestaltung

Bildgestaltung bedeutet sachliche Beschreibung der zu bearbeitenden Aufgabenstellung und der dazugehörigen Fakten. Wichtig ist es, dass hier nicht von Einzelnen schon Lösungsvorschläge gegeben werden, zu deren Beurteilung noch nicht alle die gleichen Informationen haben. Es soll in diesem Schritt allein die gemeinsame Wissensbasis geschaffen werden.

3 Urteilsbildung

Nun werden verschiedene Lösungsmöglichkeiten ins Auge gefasst. Dafür ist es wichtig, dass beim vorherigen Schritt tatsächlich alle Fakten berücksichtigt wurden. Es werden die Konsequenzen, die sich aus den verschiedenen Lösungsmöglichkeiten ergeben, bedacht.

4 Problemlösung

Zuletzt muss der Entschluss für einen der Lösungsvorschläge gefasst werden. Das ist mit Verantwortung verbunden, jemand muss den Vorschlag tatsächlich umsetzen und verantworten.

4.1.3 Die U-Prozedur

Um die dritte Entwicklungsphase, die Integrationsphase, zu realisieren, entwirft Lievegoed ein Entwicklungsverfahren, das aus einem Soll-Ist-Vergleich in einer Gruppenarbeit einen Plan (ein Programm) erarbeitet (Lievegoed 1986, S. 28).

Dieses Verfahren wurde von Glasl und Lemson zur sogenannten U-Prozedur (vgl. Abb. 1) weiterentwickelt (Glasl 1994, S. 69). Dabei werden drei Subsysteme unterschieden: Ein *technisch* instrumentelles, ein *soziales* und ein *kulturelles* Subsystem.

Zunächst wird in Bezug auf jedes dieser Systeme der Ist-Zustand analysiert. Dabei gelten folgende Leitfragen:

➤ **Ist-Zustand**

1. Subsystem: Wie sind die Prozesse, Arbeitsabläufe? (Instrumente, Mittel)

2. Subsystem: ... wie sind dabei die Funktionen, Rollen, die Führung verteilt?

3. Subsystem: Nach welchen impliziten, tatsächlich gelebten Motti, Maximen läuft dies ab?

Diese Schritte zielen darauf ab, durch gemeinsame Beobachtung empirisch herauszuarbeiten, aus welchen bisher unausgesprochenen Maximen in der sozialen Wirklichkeit gehandelt wird, um dann zu fragen:

➤ **„Wollen wir das so?“**

Diese Frage wird zunächst für das *kulturelle Subsystem* unter Beteiligung jedes Einzelnen beantwortet. Von da ausgehend, wird untersucht, wie dann die Vorgänge der folgenden Subsysteme entsprechend zu gestalten sind:

➤ **Soll**

3. Subsystem (kulturell):

Welche Motti wollen wir für die Zukunft?

2. Subsystem (sozial): ... was bedeutet das für neue Funktionen, Rollen?

1. Subsystem (technisch): Wie können Abläufe künftig gestaltet werden?

Ein Praxisbeispiel für die Anwendung der U-Prozedur innerhalb der Schulentwicklung findet sich in dem Artikel „Selbstdiagnose einer Schule“ von Glasl (1975, S. 107-120).

4.1.4 Das organistische Entwicklungskonzept

Glasl ordnet Lievegoeds *organistisches* Entwicklungskonzept, das in den Sechzigerjahren entstand in den Zusammenhang der Führungs- und Organisationslehren ein (Glasl 2004, S. 13–44): Indem Lievegoed Organisationen „als lebensfähige Systeme betrachtet, die durch Interaktionen der Menschen im System zu originärer Selbstgestaltung, Selbst-

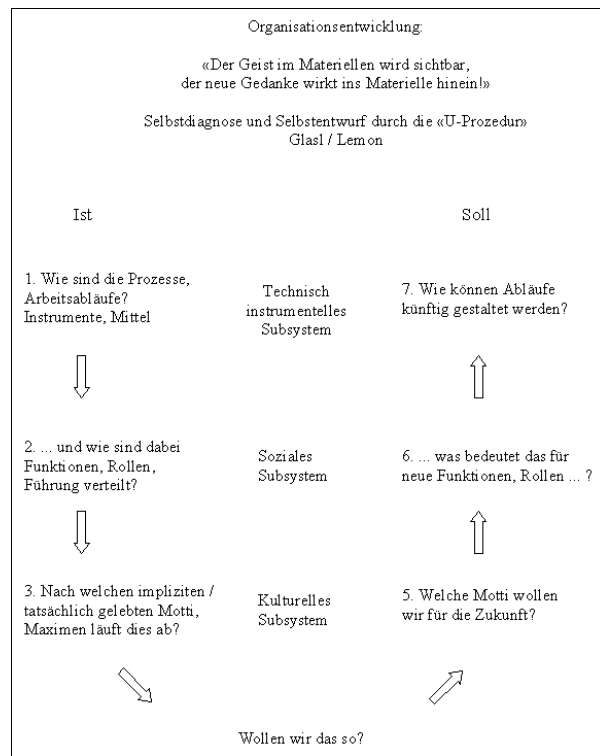


Abbildung 1: Selbstdiagnose und Selbstentwurf durch die «U-Prozedur» (Glasl 1994, S.69).

reflexion und Selbstorganisation fähig sind“ (Glasl 2004, S. 22), nahm er Aspekte der Organisationstheorien voraus, die in den Neunzigerjahren die Leitgedanken ihrer Theorien aus der Beschäftigung mit der lebendigen Natur gewannen und damit über die ganzheitlichen Betrachtungsweisen der systemisch-evolutionären Theorien der Achtzigerjahre hinausgingen. Der Unterschied liegt darin, dass Lievegoed nicht allgemein von einem Organismus, sondern vom Menschen als physischem, seelischem und geistigem Wesen ausgeht (Glasl 1994, S. 33). Auf diesem Entwicklungskonzept basierend schlägt Lievegoed Methoden vor, mit denen innerhalb einer Organisation bewusst an deren Entwicklung gearbeitet werden kann.

4.1.5 Zusammenfassung

Lievegoed entwickelt aus der Praxis Begriffe zur Beschreibung einer sich entwickelnden Organisation und zu einem neuen Führungsverständnis. Er stellt dazu auch Methoden zur Verfügung, mit denen unter dem neuen Führungsverständnis in einer Menschengemeinschaft an der Entwicklung der Organisation gearbeitet werden kann. Er schafft damit Grundlagen, die allgemein die Diskussion der Organisationsentwicklung befruchtet, aber insbesondere Impulse für die Entwicklungsarbeit an Waldorfschulen geliefert und deren Selbstverständnis als sich entwickelnder Organisationen geprägt haben. Diese Grundlagen wurde – wie im Folgenden auch zu sehen sein wird – von nachfolgenden Ansätzen im Umfeld der Waldorfschulen aufgegriffen und weiterentwickelt.

4.2 Das GAB-Verfahren

Die *Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung* in München* bietet ein Verfahren zur Organisationsentwicklung für soziale Einrichtungen, insbesondere Schulen, an. Innerhalb eines Organisationsentwicklungsprojektes für ein Altenheim und in der Zusammenarbeit mit dem *Verband für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit* wurde dieses sogenannte „GAB-Verfahren“ entwickelt (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung 11.05.2007).

Eine Qualitätsentwicklung nach dem *GAB-Verfahren* wurde im schulischen Bereich in 50 berufsbildenden Schulen in München und wenigstens fünf Waldorfschulen, außerdem in Kindergärten durchgeführt (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung 22.05.2007).

Der Vorschlag ... stammt aus der Altenpflege und hat die Form eines Leitfadens, der Qualitätsicherung nicht als Kontroll-, sondern als Entwicklungsverfahren versteht. Er beschreibt diesen Prozess als «die bewusste Gestaltung des gemeinsamen Lernprozesses der Einrichtung und ihrer Mitarbeiter» (Herz 2001b, S. 45).

Ein umfassendes Handbuch (Brater 2000) gibt detaillierte methodische Anleitungen für eine systematische Qualitätsentwicklung.

* GAB - Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR, Lindwurmstr. 41/43, 80337 München, www.gab-verfahren.de

4.2.1 Grundlagen des GAB-Verfahrens

Grundlage des Verfahrens ist die Einsicht, dass Qualität in der sozialen Arbeit, in Arbeitsprozessen, die sich auf Menschen beziehen, eine andere Qualität haben muss als technische Arbeitsläufe, da sie nicht normierbar sind:

Das individuelle Handeln bei pädagogischer oder sozialer Arbeit beruht auf direkter zwischenmenschlicher Kommunikation und hat immer dialogische Struktur. Deshalb kann es nur selten genauen Vorgaben folgen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen; auch können die einzelnen Handlungen nicht detailliert geplant oder reproduziert werden. Die Handlungsweise folgt nicht einem abstrakten Schema, sondern entwickelt sich im Wesentlichen jeweils in der aktuellen Situation; sie ist wahrnehmungs- und gefühlsgelenkt und beruht auf der unmittelbaren Beziehung zum Klienten.

Das heißt unter anderem, dass die Mitarbeiter ... sich situationsabhängig und flexibel verhalten müssen: Gehandelt wird sinngemäß, nicht regelgerecht. Anweisungen – auch solche, die sich auf die Handlungsqualität beziehen – können allenfalls als Rahmen dienen, der zwar eine generelle Orientierung gibt, aber in jeder Situation von neuem individuell interpretiert und konkretisiert werden muss (Brater 2000, S. 1-4).

Das Qualitätsentwicklungsverfahren GAB zielt deshalb darauf ab, den einzelnen Mitarbeiter in die Lage zu versetzen, in der konkreten Arbeitssituation situationsgemäß zu handeln:

Situativ angemessen zu handeln ist in pädagogischen und sozialen Zusammenhängen ein zentrales Qualitätsmerkmal. Das GAB-Verfahren unterstützt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darin, dasjenige Vorgehen zu erkennen, was jeweils hier und jetzt stimmig ist – und zugleich den Qualitätszielen der Einrichtung entspricht (GWK - Gesellschaft für Wirtschafts- und Kulturgestaltung mbH 2007, S. 1).

4.2.2 Die Qualitätsfrage

Die Qualitätsentwicklung nach dem GAB-Verfahren gründet sich auf die Unterscheidung von „ideeller“ und „empirischer“ Qualität (Brater 2000, S. 2-6), das organisierte Bemühen, die empirische Qualität immer weiter an die ideelle anzugleichen, führt zu einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung. Dazu dienen die „sechs Instrumente“ des *GAB-Verfahrens* (vgl. Tabelle 3).

Die sechs Handlungsfelder oder Instrumente helfen, die beiden Fragen „Was wollen wir?“ und „Was ist?“ zu bearbeiten und dadurch die „ideelle“ und die „empirische“ Qualität zu erfassen und zu vergleichen. Aus der Annäherung der empirischen an die ideelle Qualität ergibt sich die Qualitätsentwicklung.

	Allgemein	Schule
Was wollen wir?		
Leitbild	„Der Stern, zu dem wir hinwollen: So möchten wir sein.“	z.B. Identität, Aufgabenklärung, Grundlagen, Umgang miteinander
Konzepte	Gedankliche Entwürfe für einzelne Arbeitsfelder	z.B. Handlungsorient. Unterricht, Lernfeldumsetzung, Ausarbeitung von Modulen
Handlungsleitlinien	Vereinbarungen für Schlüssel-situationen	z.B. Klassenteambildung, Lernunterlagen, SchülerInnenvereinbarung
Was ist?		
Qualitätszirkel	„Was denken wir und andere über unsere Leistung?“	Regelmäßige Überprüfung und Verbesserung der Praxis: z.B. Unterrichtsmodule
Kollegiale Beratung	Kollegiale Hilfen: „Wir beraten uns gegenseitig.“	Feedback, Hospitation, Fallbesprechung, pädagogischer Arbeitskreis
Systematische Evaluation	Regelmäßige Praxisüberprüfung: „Wo stehen wir?“	z.B. Unterrichtsevaluation; Befragen von ehem. Schülern, Kollegium, Betrieben

Tabelle 3: Die 6 Instrumente der Qualitätsentwicklung nach dem GAB-Verfahren.

Zusammengestellt aus: (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung 2005).

4.2.3 Leitbild, Arbeitskonzepte und Handlungsleitlinien

Im GAB-Verfahren wird davon ausgegangen, dass es für soziale und pädagogische Einrichtungen keine allgemeingültigen Qualitätsmaßstäbe gibt, sondern dass diese von jeder Einrichtung aus dem Vergleich mit dem Leitbild erarbeitet werden: „Das GAB Verfahren ist ein Verfahren der internen Qualitätssicherung, bei dem jede Einrichtung ihre Qualitätsmaßstäbe leitbildabhängig selbst erarbeiten muss“ (Brater 2000, S. 1-6).

Deshalb kommt der Erarbeitung eines Leitbildes eine besondere Bedeutung zu:

Diese bewusste Klärung der Identität der Einrichtung, ihrer spezifischen Aufgabeninterpretation und ihres Selbstverständnisses geschieht in der Erarbeitung eines Leitbildes. Das Leitbild ist die entscheidende Bezugsgröße für die angestrebten Qualitätsziele der Einrichtung ...

Die für die Leitbildarbeit empfohlenen Methoden beruhen auf der Annahme, dass jede Einrichtung schon ein – eventuell mehr oder weniger unbewusstes – Leitbild besitzt. In der Leitbildarbeit geht es darum, das bestehende formelle oder informelle Leitbild zu erkennen, zu prüfen, ob es auch für die Zukunft trägt, und es bei Bedarf entsprechend neu zu formulieren. Das Leitbild wird also nicht willkürlich entworfen, sondern zunächst »abgelesen« oder »freigelegt« und dann bei Bedarf so aktualisiert, dass es auch in der Zukunft noch seine Gültigkeit behält (Brater 2000, S. 1-17).

Dieses *Ablezen* des Leitbildes erfolgt in einer hermeneutischen Methode in Anlehnung an H. Gadamer (Brater 2000, S. 4-19). Das Leitbild konkretisiert sich dann in den *Arbeitskonzepten* und *Handlungsleitlinien*:

Das Leitbild ... ist ... sehr kurz gehalten. Damit sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Alltag wirklich daran orientieren können, ist deshalb meist eine konkretisierende »Übersetzung« in Form von Arbeitskonzepten notwendig, die die Bedeutung des Leitbildes für die verschiedenen Arbeitsbereiche im Einzelnen darstellt (Brater 2000, S. 1-18).

Handlungsleitlinien legen den Sinn einer Handlung und einige Grundsätze fest. ... Es

handelt sich bei einer solchen Leitlinie nicht um eine normative Vorgabe, die im praktischen Handeln exakt einzuhalten ist, sondern um eine Beschreibung dessen, was mit der jeweiligen Handlung intendiert wird. ... Handlungsleitlinien machen Hintergründe, Sinnbezüge, ideelle Zusammenhänge deutlich. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können ihr konkretes Handeln eigenständig an den Leitlinien orientieren, sodass die Handlungen der einzelnen der Intention des Ganzen entsprechen, auch wenn sie sich untereinander unterscheiden. Die Qualität einer Handlung ergibt sich nicht aus ihrer Übereinstimmung mit einer Vorschrift oder Regel, sondern aus ihrer Übereinstimmung mit den zugrunde gelegten Sinnbezügen (Brater, Maurus 2002, S. 11).

4.2.4 Die Qualitätszirkel

Zentrum der Qualitätsentwicklung ist die kontinuierliche Arbeit in den *Qualitätszirkeln*. Sie nutzen nach Möglichkeit bestehende Strukturen innerhalb der Organisation, so dass kein Umbau der Organisation bzw. Neueinrichtung von Arbeitsgruppen nötig ist. Der Beantwortung der Frage nach dem „Was wollen wir?“ in den drei Stufen: Leitbild, Arbeitskonzepte und Handlungsleitlinien (s. o.) steht hier die Frage nach dem „Was ist?“ gegenüber. Diese Frage wird wieder mit drei Instrumenten (Qualitätszirkel, kollegiale Beratung und systematische Evaluation) bearbeitet und es werden daraus konkrete Handlungspläne entwickelt.

Im *Qualitätszirkel* wird in einem dialogischen Verfahren gearbeitet, das über vier Gesprächsstufen geführt wird (Brater, Maurus 2002, S. 9-11):

1. Bildgestaltung
2. Bewertung
3. Verbesserungsvorschläge und Handlungsvereinbarungen
4. Umsetzungsplanung

Die gemeinsame *Bildgestaltung* führt zu einer für alle gemeinsamen Feststellung des Ist-Zustandes:

Der zu behandelnde Sachverhalt wird möglichst vorurteilslos und wertungsfrei beschrieben (z. B. »Einführung eines Praktikanten«). Alle verfügbaren Wahrnehmungen werden – so weit möglich ohne Bewertung oder Beurteilung – zusammengetragen und geordnet. Dabei können Leitfragen helfen. Das Resultat ist ein differenziertes Gesamtbild der im betreffenden Fall tatsächlich realisierten Qualität (Brater 2000, S. 1-9).

Grundlage für die *Bewertung* der in der Bildgestaltung zusammengetragenen Beobachtungen ist das Leitbild mit seinen Konkretisierungen in Handlungskonzepten und Leitlinien (s. o.). Daraus werden *Verbesserungsvorschläge* entwickelt, deren konkrete und verantwortliche Umsetzung im vierten Schritt, der *Umsetzungsplanung*, vereinbart wird.

Die Arbeit im Qualitätszirkel wird durch die *kollegiale Beratung* ergänzt:

Unter anderem empfiehlt sich dazu die Bildung von Qualitätspartnerschaften: Kollegen bitten sich freiwillig gegenseitig um Rückmeldung und beraten, wie evtl. Mängel beseitigt werden können (Brater 2000, S. 1-20).

Die Arbeit in den Qualitätszirkeln und die kollegiale Beratung sind kontinuierliche Prozeduren, die *systematische Evaluation* wird in definierten Intervallen zum Beispiel

alle zwei Jahre durchgeführt. Grundlage dafür ist die Dokumentation der gesamten Qualitätssicherungsmaßnahmen im Qualitätshandbuch:

Das Qualitätsmanagement im Sinne des GAB-Verfahrens wird in einem Qualitätshandbuch dokumentiert, das laufend fortgeschrieben wird. Das Handbuch enthält eine genaue Beschreibung der Art und Weise, wie das GAB-Verfahren in dieser Einrichtung umgesetzt wird, Im zweiten Teil des Handbuchs werden sämtliche Handlungsleitlinien gesammelt und im dritten alle Protokolle über die Sitzungen der Qualitätszirkel (als Nachweis regelmäßiger Durchführung der Qualitätssicherung) (Brater 2000, S. 1-20).

4.2.5 Zusammenfassung

Das GAB-Verfahren bietet einen Rahmen für Schulentwicklung mit umfangreicher Erfahrung. Im Zentrum des Entwicklungsprozesses steht die Befähigung des Einzelnen, sich im Sinne der Einrichtung situationsgemäß zu verhalten. In einem dialogischen Vorgehen werden gemeinsam die angestrebten Qualitätsmaßstäbe erarbeitet und später überprüft. Zur Verfügung gestellte Materialien und Anleitungen unterstützen den Entwicklungsprozess.

4.3 „Wege zur Qualität“

«Wege zur Qualität» ist ein Verfahren, das ursprünglich von Schweizer Pädagogen entwickelt wurde. ... Weil fast alle bestehenden Qualitätssicherungsverfahren aus der Warenproduktion stammten, die notwendigerweise Normierung und Standardisierung anstrebt, haben die Schweizer Kolleginnen und Kollegen zusammen mit dem Unternehmensberater Udo Herrmannstorfer ca. 1995 angefangen, nach einem eigenständigen pädagogischen Weg zu suchen. Das Ergebnis liegt in Form des Verfahrens «Wege zur Qualität» vor. Hier stehen die Individualisierung und die Einmaligkeit jeder Leistung als Ziele im Vordergrund (Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur 2007, S. 1).

Die Stiftung *Wege zur Qualität** vertritt das Verfahren in Deutschland. Es liegt ein Handbuch für die Durchführung an Waldorfschulen vor (Herz 2001a, S. 64).

4.3.1 Grundlagen

Grundlage des Verfahrens ist die Einsicht, dass Methoden der Qualitätssicherung, die im technischen Bereich entwickelt wurden, nicht sachgemäß auf pädagogische, soziale oder therapeutische Tätigkeiten übertragen werden können. Um den Unterschied zu betonen, hat Herrmannstorfer das Wort „Beziehungsdienstleistung“ geprägt (Herrmannstorfer 2001, S. 138). Mit diesem Ausdruck soll deutlich werden, dass es in diesem Bereich darauf ankommt, „die Besonderheit der Individualität des gegenüberstehenden Menschen zu erfassen und ihren Zustand in die jeweilige Leistungsgestaltung mit einzubeziehen“ (Herrmannstorfer 2001, S. 138). „Die Notwendigkeit, die Beziehungsdienstleistung am

* Stiftung Wege zur Qualität, Geschäftsstelle Deutschland Dr. Michael Ross, Joachim-Friedrich-Str. 20, 10711 Berlin

Gegenüber individualisieren zu «müssen», verlangt eine andere Art von Organisation“ (Herrmannstorfer 2001, S. 142). „Beziehungsdienstleistungen sind ergebnisoffene Prozesse, deren Wirkungen abgewartet werden müssen. (...) Damit wird auch deutlich, dass das Instrument des Soll-Ist-Vergleiches nur wenig geeignet ist, die Qualität einer Einrichtung zu bestimmen, die mit Beziehungsdienstleistungen zu tun hat“ (Herrmannstorfer 2001, S. 143).

In diesem Zusammenhang ist es auch unangebracht, von einem Optimierungsprozess zu sprechen. Denn die Bewegung von einer Originalhandlung zur nächsten ist in diesem Sinne kein Optimierungsvorgang. Ein Original muss man immer wieder von Grund auf neu hervorbringen, ... Beziehungsdienstleistungen sollten daher weitgehend individualisiert werden. Dies kann nur durch die Handlungsfreiheit der qualifizierten Mitarbeiter gewährleistet werden (Herrmannstorfer 2001, S. 144).

Damit liegt das zentrale Anliegen von *Wege zur Qualität* darin, „die Handlungsspielräume der Einrichtung und ihrer Mitarbeiter nach innen und nach außen zu beschreiben und den bestehenden Handlungsbedarf festzustellen“ (Herz 2001b, S. 46) und in der Bearbeitung der Fragestellung: „Wie muss eine Aufgabengemeinschaft ... zusammenarbeiten, dass sich in ihr die schöpferischen Kräfte der Mitwirkenden zugunsten der Betreuten möglichst frei entfalten können?“ (Herrmannstorfer 2001, S. 145).

Dieses Anliegen realisiert sich in der Bearbeitung von 12 Gestaltungsfeldern, „... die die Gestaltungskräfte einer sozialen Organisation zum Tragen bringen können. In jedem einzelnen Feld helfen prozessorientierte Leitfragen zur Entdeckung der wesentlichen Aufgaben und werden durch charakteristische Instrumente ergänzt ...“ (Herz 2001e, S. 68).

4.3.2 Zwölf Gestaltungsfelder

In Abbildung 2 sind die Handlungsfelder von „Wege zur Qualität“ im Kreis angeordnet dargestellt, sie werden im Folgenden kurz charakterisiert.

Das *erste* Gestaltungsfeld, die Aufgabenstellung, umfasst, was normalerweise im Leitbild einer Institution zum Ausdruck kommt:

Welches Ziel wurde gewählt und auf welchem Weg soll es erreicht werden? Aus welcher Quelle speist sich dieses Aufgabenverständnis? Über diese drei Grundlagen muss zwischen den Mitarbeitern ein grundsätzliches Einverständnis herrschen, wenn sich der Impuls kraftvoll entfalten soll.

Die Antworten müssen aber auch nach außen kommuniziert werden, bilden sie doch die Entscheidungsgrundlage für alle, die sich mit dieser Institution verbinden wollen (Herrmannstorfer 2001, S. 145).

Das *zweite* Feld betrifft die Verantwortung, die der Einzelne übernehmen muss, damit das gesteckte Ziel erreicht werden kann und die Strukturen, die die Eigenverantwortung des einzelnen Mitarbeiters fördern. „Denn letzten Endes werden die Aufgaben nicht durch die Gemeinschaft, sondern durch einzelne Menschen geleistet“ (Herrmannstorfer 2001, S. 145–146).

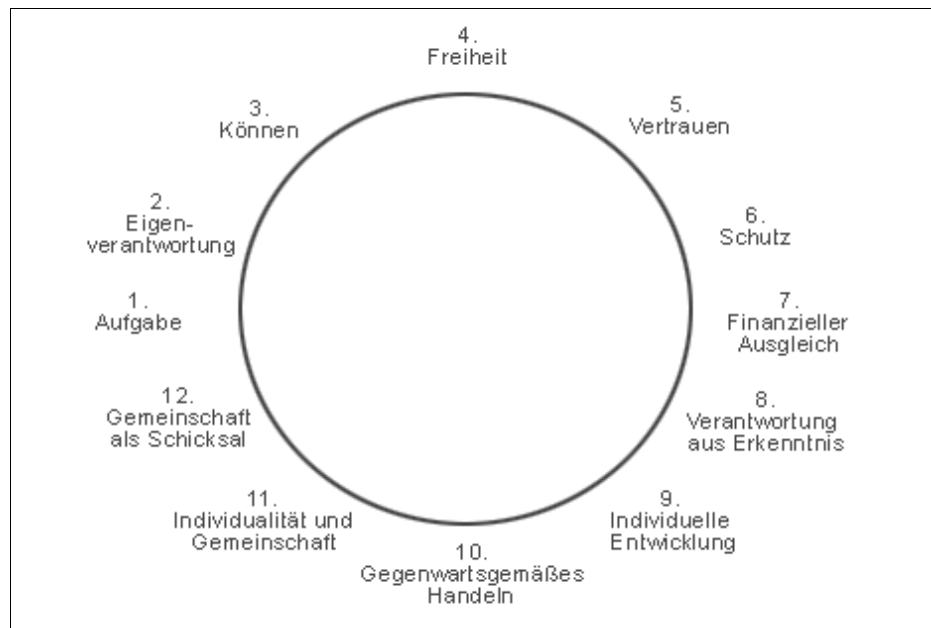


Abbildung 2: Die 12 Handlungsfelder von Wege zur Qualität

(Institut für betriebliche Bildung und Unternernehmenskultur 13.03.2007).

Das *dritte* Gestaltungsfeld befasst sich mit den Fähigkeiten, der Qualifikation und Qualifizierung der Mitarbeiter:

Welche Voraussetzungen muss ein Mitarbeiter bereits mitbringen? Welchen Anteil kann die Institution als Einarbeitung zusätzlich leisten? Wie findet eine entsprechende Fortbildung statt? (...) Aber auch Fragen der Mitarbeiterbeurteilung, der regelmäßigen Hospitationen, der rückblickenden und vorausschauenden Arbeitsbesprechungen gehören in dieses Gestaltungsfeld (Herrmannstorfer 2001, S. 146).

Das *vierte* Gestaltungsfeld, das sich mit der Frage nach der Freiheit befasst, nimmt, wie oben schon angedeutet, eine zentrale Stellung ein.

Hier geht es um die Gestaltung der Aufgabenstellung für den einzelnen Mitarbeiter. Es ist das Feld der Aufgabenbeschreibung, der Kompetenzen, aber auch der stellenübergreifenden Zusammenarbeit. Was kann die Gemeinschaft tun, um dem Einzelnen eine selbstständige Erfüllung seiner Aufgabe zu ermöglichen? Es geht aber auch um die Frage der Ab- und Ausgrenzung von Handlungen, die nicht in Übereinstimmung mit dem gewählten Ziel stehen. Dieses Kapitel bildet ein bewusstes Gegenbild zu den Tendenzen der kollektiven Handlungsbestimmung. Die Autoren von „Wege zur Qualität“ sind überzeugt, dass der unmittelbar Verantwortliche am besten weiß, was momentan zu geschehen hat. Es geht um den Grundsatz der Kompetenz vor Ort.

Die beanspruchte Handlungsfreiheit entspringt nicht dem Freiheitsbedürfnis der Handelnden, sondern ist die Bedingung, auf die individuellen Bedürfnisse eines Menschen auch eine individuelle Antwort geben zu können. Hier liegt einer der Gegensätze zu manchen Qualitätssicherungsverfahren, die diese Handlungsfreiheit durch den Vollzug festgelegter Handlungsstandards ersetzen wollen (Herrmannstorfer 2001, S. 146–147).

In der Beschreibung dieses Feldes wird das Kernanliegen von *Wege zur Qualität* noch einmal deutlich ausgesprochen: Die gegenseitige Freiheit in der „Beziehungsdienstleistung“ zu ermöglichen. Wie in diesem Feld geht es in allen Gestaltungsfeldern um Beziehungen und damit um eine doppelte Fragestellung. Das wird besonders deutlich bei dem Thema *Vertrauen*, das selbstverständlich auf Gegenseitigkeit beruhen muss:

Keine Institution wird wirkliche Handlungsqualität erreichen, wenn sie nicht durch das Vertrauen aller an ihr Beteiligten getragen wird. Vertrauen in das noch Unbekannte ist notwendig, wenn sich freie Beziehungsdienstleistungen zum Heile der anvertrauten Menschen entfalten sollen. In einer Zeit des Misstrauens, wo man vorher schon wissen will, was noch gar nicht getan wurde, ist dies eine große Herausforderung. In diesem Kapitel wird gefragt, durch welches Verhalten und welche Maßnahmen Vertrauen gefördert wird. Sicherlich gehören Transparenz der Verhältnisse, Gesprächs- und Kritikoffenheit dazu, aber auch Strukturen, die dies erlauben. Es ist das Kapitel der vertrauensbildenden Maßnahmen (Herrmannstorfer 2001, S. 147).

Auch im *sechsten* Gestaltungsfeld, bei dem es um den nötigen *Schutz* des Einzelnen geht, ist die Gegenseitigkeit eine Voraussetzung. Hier geht es um Rechtsfragen und Vertragsverhältnisse: „Verträge machen es möglich, dass freie Menschen verbindlich zusammenarbeiten können“ (Herrmannstorfer 2001, S. 147). Im *siebten* Gestaltungsfeld werden die finanziellen Fragen behandelt. Auch hier ist die Fragestellung eine doppelte: Es geht um angemessenen Gehälter für die Mitarbeiter, aber genauso um den Umgang mit Geldern innerhalb der Organisation.

Die folgenden Felder, acht bis zwölf, werden in ihrem Charakter unterschieden:

Damit ist zunächst einmal die sichtbare Außenseite einer Einrichtung, eines Prozesses oder einer Aufgabe dargestellt. Die weiteren fünf folgenden Fragen richten sich dann auf die Innenseite der bisherigen Faktoren und fragen:

- nach Verantwortung aus Erkenntnis
- nach individueller Entwicklung
- nach gegenwartsgemäßem Handeln
- nach Individualität und Gemeinschaft
- nach Gemeinschaft als Schicksal (Herz 2001b, S. 46–47).

Jedes diese Felder steht in einem bestimmten Verhältnis zu einem der vorigen: So wie Finanzmittel (Feld 7) vorhanden sein müssen, damit die gestellte Aufgabe (Feld 1) erfolgreich erfüllt werden kann, so kann Verantwortung (Feld 2) nur übernommen werden, wenn die entsprechende Persönlichkeitsbildung (Erkenntnis) die Grundlage bietet. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich die Anordnung im Kreis (s. o.).

In den Gestaltungsfeldern 8 bis 12 vertieft sich die Fragestellung. So wird im Feld 9 nach der *individuellen Entwicklung* gefragt:

Das Können (Feld 3), auf das beim Mitarbeiter so viel Wert gelegt wird, ist nicht abgeschlossen, sondern muss mit den Anforderungen des Lebens mitwachsen. Nur wenn sich die am Prozess beteiligten Menschen selbst mitentwickeln, kann die Qualität der

Aufgabenerfüllung auf der Höhe der Zeit bleiben. Zwischen innerlichem Stehenbleiben und Erneuerung liegt das Feld der Arbeit an sich selbst, ohne die weder der Einzelne noch die Gemeinschaft weiterkommen kann (Herrmannstorfer 2001, S. 149).

In den Feldern *elf* und *zwölf* werden die tieferen Bezüge der Individualität zur Gemeinschaft und zu den Forderungen, die mit der beruflichen Aufgabe verbunden sind, thematisiert:

Gestaltungsfeld 11 - „Individualität und Gemeinschaft“

Gemeinschaften neigen zur „Wir“-Bildung und darüber hinaus zum Kollektiv, indem sie dem Einzelnen den Inhalt seiner Handlungen vorgeben oder mitbestimmen. Andererseits besteht oft das Freiheitsverständnis von Menschen aus einem persönlichen Liberalismus, in dem die Anliegen der Gemeinschaft verloren gehen. Mit den Fragen des Gleichgewichtes zwischen kollektiver Überformung und persönlicher Zersplitterung oder, anders ausgedrückt, mit den Lebensbedingungen individueller Impulse setzen sich die Ausführungen des elften Kapitels [Feldes, M.E.] auseinander (Herrmannstorfer 2001, S. 149).

Gestaltungsfeld 12 - „Gemeinschaft als Schicksal“

Das Arbeitsleben fordert von uns objektive Leistung. Hinter dieser Objektivität droht der handelnde Mensch verloren zu gehen; nicht selten wird sogar im Menschen selbst eine Systembedrohung gesehen. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass das Arbeitsleben völlig den Privatinteressen ausgeliefert und damit geschwächt wird. Das Gleichgewicht zwischen Menschlichkeit der Arbeit und Arbeit für die Menschlichkeit herzustellen, ist Gegenstand der Arbeitshilfen im letzten Kapitel [Feld, M.E.]. (ebd., S. 150)

In den ersten sieben Feldern werden die äußerlich sichtbaren sozialen Verhältnisse, die das Geschehen einer sozialen Dienstleistungseinrichtung bestimmen, beschrieben. In den Feldern 8 bis 12 geht es um innere Aspekte, insbesondere um Fähigkeitsbildung.

Das Handbuch gibt darüber hinaus Anleitungen, wie in den einzelnen Feldern gearbeitet wird: „In den einzelnen Kapiteln werden die genannten Leit motive nach der grundsätzlich gleichen Systematik entfaltet: Qualität und jeweilige Aufgabenstellung, Grundlagen der Aufgabenstellung, vertragliche Regelungen, Strukturen und Organe, Offenheit als Urteilsgrundlage“ (Strawe 2001, S. 129).

4.3.3 Zusammenfassung

Das Verfahren *Wege zur Qualität* hat den hohen Anspruch, die sozialen Beziehungen, die die Qualität der sozialen Arbeit bestimmen, vollständig abzubilden. Im Zentrum stehen nicht Methoden der Gesprächsführung und der Gruppenbildung, sondern soziale Inhalte. Das Verfahren bietet damit einen sehr eigenständigen Ansatz, dessen Kernanliegen darin besteht, die Beziehung zwischen Leistungsempfänger und Leistungsgeber in einem freiheitlichen Verhältnis zu gestalten. Die Autoren wenden sich deutlich gegen eine Qualitätssicherung durch einen Soll-Ist-Vergleich, da sie dadurch eine Verletzung der Freiheit in der Beziehungsdienstleistung sehen.

4.4 Die Akademie für Entwicklungsbegleitung

Die „Akademie für Entwicklungsbegleitung von Menschen und Organisationen e. V.“^{*} bietet eine Entwicklungsbegleitung für Waldorfschule an. Im Internet werden fünf Waldorfschulen als Referenzen aufgeführt (Harslem 23.05.2007).

4.4.1 Der Entwicklungsansatz

Harslem grenzt den von ihm vertretenen *Entwicklungsansatz* gegen einen „Expertenansatz“ und einen „Machtansatz“ ab und charakterisiert ihn folgendermaßen:

Entwicklungsansatz: Die Betroffenen selbst werden in alle Schritte des Veränderungsprozesses einbezogen. Die externen Berater begleiten diese Prozesse durch Einsatz geeigneter Methoden mit Hilfe einer organisationsinternen Koordinations- oder Steuerungsgruppe, die die Veränderungsprozesse koordiniert, gestaltet und steuert (Harslem 15.08.2007a, – Hervorhebung im Original).

Es wird eine Entwicklungsbegleitung angeboten, mit dem Ziel ...

... durch **Schulung** der Steuerungsgruppe und der verschiedenen Beteiligten die **Fähigkeiten zur Entwicklung** innerhalb der Organisation soweit einzuführen, zu verankern und zu üben, dass die **externe Begleitung schrittweise überflüssig wird**, weil verschiedene Menschen in der Organisation die für die Gestaltung und Steuerung der Veränderungsprozesse notwendigen Fähigkeiten erworben haben (ebd., Hervorhebungen i. O.).

Der Entwicklungsansatz will also letztlich die Fähigkeiten der Einzelnen entwickeln.

Dabei gehe ich davon aus, dass in jeder Organisation ... **die Menschen im Mittelpunkt** stehen. Das bedeutet, dass **Organisationsentwicklung immer auf die Entwicklung der beteiligten Menschen baut und gebaut wird** (ebd., Hervorhebungen i. O.).

Folgerichtig setzt die Entwicklungsberatung an den Stellen an ...

... , *an denen die Menschen in der Organisation selbst einen aktuellen Veränderungsbedarf spüren und wofür sie einen Veränderungswillen haben*. Es ist also eine themenorientierte, in der Regel **induktive Vorgehensweise**. Dadurch ergibt sich kein stringentes Modell einer Organisationsentwicklung, das verschiedene Schritte und Ergebnisse von vorneherein vorgibt, sondern ein am Leben der Organisation orientiertes Vorgehen ... (ebd., Hervorhebungen i. O.).

Aus diesem Zitat geht auch hervor, dass Harslem einen Entwicklungsbegriff zugrunde legt, den er vom lebendigen Organismus ableitet (Harslem 15.08.2007b). Gemäß diesem Entwicklungsverständnis ...

... befindet sich die Organisation eigentlich in einer ständigen Entwicklung, die in einem **Auflösen** bestehender Formen, in einer **Entwicklung** und in einem **Installieren** neuer Formen besteht, wobei in unterschiedlichen Bereichen gleichzeitig nebeneinander unterschiedliche Entwicklungszustände zwischen Auflösen, Verändern und wieder Befestigen bestehen (Harslem 15.08.2007a – Hervorhebungen im Original).

* „Akademie für Entwicklungsbegleitung von Menschen und Organisationen e. V.“
Brunnholzweg 20, 83352 Altenmarkt, www.entwicklungsbegleitung.net

Er beschreibt die Struktur einer Organisation in dem „Bild eines in sich 7-fach differenzierten sozialen Organismus“ (ebd.), bestehend aus den folgenden Elementen:

1. Die Mission, das Leitbild und die Ziele; 2. Strategien, Policy; 3. Organisationsstrukturen; 4. Arbeitsverteilung; 5. Prozesse, Verfahren; 6. Die konkreten ausführenden Tätigkeiten; 7. Die physischen Mittel. Er lehnt sich mit dieser Struktur an das „ganzheitliche Systemkonzept der Organisation“ von Glasl (2004, S. 14) mit seinen „sieben Wesenselemente“, die sich in drei Subsysteme (kulturelles, soziales und technisches Subsystem) gliedern, an.

4.4.2 Die 7 Basisprozesse

Der Entwicklungsansatz von Harslem arbeitet mit sieben Prozessen, die mit externer Begleitung von den Beteiligten selbst bearbeitet werden:

1. **Bestandsaufnahme, Analyse, Diagnose**
2. **Veränderungsziele** formulieren, **Soll-Entwurf**, gemeinsame **Veränderungsstrategien** entwickeln.
3. **Veränderung der Einstellungen**, der „mental Modelle“ bezüglich der Organisation in allen ihren Dimensionen ..., psycho-soziale Veränderungsprozesse, z. B. Bearbeitung von die Arbeit behindernden Konflikten. (...)
4. **Lernprozesse** im engeren Sinne von Einzelnen und Gruppen, um neue Methoden und Instrumente zu erlernen, die für die Durchführung der neuen Prozesse notwendig sind.
5. **Informationsprozesse**, um die jeweils nicht direkt Beteiligten, aber dennoch Betroffenen an die Entwicklungen anzuschließen und in der gesamten Organisation (und ggfs. auch im Umfeld) das Bewusstsein der Veränderung zu verankern, aufrecht zu erhalten und zu stärken,
6. **Umsetzungsprozesse**, in denen schrittweise die Veränderungen mit den notwendigen Kontrollen und Rückblicken/Auswertungen eingeführt werden.
7. das **Management dieser 6 Prozesse** der Veränderung ist eine zentrale Aufgabe, da sie entgegen mancher Annahmen nicht von selbst laufen, sondern immer wieder an inneren und äußeren Widerständen zu scheitern drohen. Die Steuerungsgruppe hat dafür zu sorgen und sich dazu die geeigneten Fähigkeiten und Instrumente zu erwerben (Harslem 15.08.2007a – Hervorhebungen im Original).

Diese sieben Prozesse beschreiben insgesamt einen bewussten Lernprozess. Deshalb stehen auch die „Lernprozesse im engeren Sinne“ im Zentrum.

4.4.3 Zusammenfassung

Der Entwicklungsansatz von Harslem ist ein pädagogischer Ansatz, der die Beratenen zu einem Lernprozess anleitet und zur Selbstständigkeit führt. In seinen theoretischen Grundlagen lehnt er sich an organistische Entwicklungskonzepte, insbesondere das von Lievegoed, an. Es handelt sich um ein Beratungsangebot, das aus der Schulpraxis kommt und sich daran orientiert. Die Begleitung hat das Ziel, die Beratenen zu Entwicklungsprozessen anzuregen und die externe Beratung mit der Zeit überflüssig zu machen. Damit ist er ein Beispiel für das Konzept der subsidiären Führung.

4.5 Die Dialogische Führung

Die *Dialogische Führung* ist kein definiertes Verfahren, sondern eher als – in der Praxis erprobter – Diskussionsbeitrag oder Vorschlag zur Selbstverwaltung von Waldorfschulen aufzufassen. Der Vorschlag wurde zunächst innerhalb eines Wirtschaftsunternehmens entwickelt (Dietz, Kracht 2002) und wird im Umkreis der Waldorfschulen vor allem von Karl-Martin Dietz vertreten (Dietz 2006).

4.5.1 Selbstverwaltung und Entwicklung

Die Darstellung von Dietz nimmt ihren Ausgangspunkt in der für Waldorfschulen unabdingbaren Selbstverwaltung: „... ohne gelebte Eigenständigkeit der einzelnen Schule gibt es keine Waldorfpädagogik!“ (Dietz 2006, S. 19–20).

Er präzisiert, dass Selbstverwaltung etwas radikal anderes ist als eine verstärkte Autonomie der Einzelschule, wie sie seit einiger Zeit in der staatlichen Bildungslandschaft gefördert wird:

Hier [in der selbstverwalteten Schule – M.E.] ist das Ganze nicht vorgegeben, sondern es entsteht fortlaufend durch die Zusammenarbeit der Einzelnen. Der Einzelne hat nicht die Aufgabe, sich im Rahmen eines vorgegebenen Ganzen zu betätigen, sondern vielmehr das Ganze durch seine tägliche Arbeit überhaupt erst zu gestalten und weiterzubringen. Das ist etwas ganz anderes als Subsidiarität oder Partizipation. Diese setzen eine Zentralgewalt voraus, die von ihren Kompetenzen etwas abgibt, im Ganzen aber bestehen bleibt. Bei den Waldorfschulen gibt es eine solche Zentralgewalt ebenso wenig, wie es ein vorgegebenes Ganzes gibt. Daher gibt es auch keine übergeordneten Vorschriften. Jede einzelne Schule setzt sich ihre Ziele und Arbeitsbedingungen selbst. Das heißt nicht, dass sie ihre Eigenständigkeit ausleben darf, sondern dass sie eigenständig handeln muss (Dietz 2006, S. 19–20).

Jede einzelne Schule ist danach also vollständig eigenständig und selbstverantwortlich und innerhalb der einzelnen Schule wiederum der einzelne Mensch. Die Gesamtheit der Schule, die Schulgemeinschaft, ist demnach nicht mehr und nicht weniger als das, was durch die Zusammenarbeit der Einzelnen entsteht.

Mit dem Bild eines nicht begradigten Flusslaufes veranschaulicht Dietz, dass mit Selbstverwaltung nicht Verwaltung eines einmal erreichten Zustandes, sondern Entwicklung, in unserem Zusammenhang also Schulentwicklung, gemeint ist:

Um „Fluss“ zu begreifen, kommt man mit linear-kausalem Denken nicht aus. Ähnliches gilt für eine selbstverwaltete Schule. Auch hier kann nicht heute plötzlich alles ganz anders sein als gestern, und doch ist die sichtbare Gestalt einer Schule Ergebnis der einzelnen Tätigkeiten in ihr. Die Tätigkeit der Einzelnen bedeutet nicht den Vollzug einer vorgegebenen Gesamtgestalt. Der persönliche Beitrag erschöpft sich nicht in der Realisierung einer zugelassenen Variationsbreite.

Damit ist eine erste praktische Frage der Selbstverwaltung aufgeworfen: Wie halten wir gemeinsam das Geschehen „in Fluss“? (Dietz 2006, S. 20–21).

Selbstverwaltung einer Waldorfschule beinhaltet für Dietz also zugleich Entwicklung.

4.5.2 Zusammenarbeit der Einzelnen: Schulführung

Die *Zusammenarbeit der Einzelnen* ist das zentrale Element der Selbstverwaltung und der Entwicklung einer Waldorfschule. Diese Zusammenarbeit zu verwirklichen, ist aber keineswegs selbstverständlich und leicht zu erreichen. In der Dialogischen Führung werden die Elemente und Grundlagen dieser Zusammenarbeit der Einzelnen untersucht und Hilfen zu deren Realisierung angeboten. Es werden bewusst keine inhaltlichen oder strukturellen Vorgaben gemacht (Dietz 2006, S. 8).

Dietz führt aus, dass nach dem Selbstverständnis der Waldorfschule als selbstverwalteter Einrichtung eine hierarchische Führung nicht in Frage kommt, dass aber auch eine im herkömmlichen Sinne *basisdemokratische* Zusammenarbeit wesentliche Nachteile hat. Deshalb schlägt er vor, ein neues Führungsverständnis zu entwickeln:

Zur Selbstverwaltung bedarf es anderer Formen, die neu zu entwickeln sind. (...) Hier ist ... keine durch Ämter definierte Hierarchie gemeint, sondern eine auf Kompetenz, Akzeptanz und Verantwortlichkeit gestützte situative Hierarchie. (...) Lievegoed sprach ... von „Anerkennungshierarchie“ (Dietz 2006, S. 40–41).

Diese neue Art der Führung zu realisieren, soll Aufgabe der *Dialogischen Führung* sein:

Der Begriff der „Schulführung“ ist mit manchem Missverständnis belastet. Manche denken dabei in erster Linie an Personen (Wer führt?) und sind schon davon unangenehm berührt. Aus dem Vorigen ist aber wohl klar geworden, dass wir „Führung“ in erster Linie als einen Aufgabenbereich ansehen, unabhängig davon, wer sie ausübt (Dietz 2006, S. 40).

Den Unternehmer im Wirtschaftsleben zeichnet aus, dass er führen kann. Wenn nun in der selbstverwalteten Einrichtung nicht bestimmte Einzelpersonen die Führung innehaben, sondern die Gemeinschaft einzig durch die Einzelnen in ihrem Fortkommen bestimmt wird, müssen die Einzelnen sich Qualitäten des Führens zu eigen gemacht haben:

Kollegiale Selbstverwaltung zeigt ... Züge des Unternehmerischen. Es kommt auf jeden Einzelnen und seine Leistungsfähigkeit an – aber die spezifische Leistung des Unternehmens (der Schule) kommt nur durch Zusammenarbeit der Einzelnen zustande. Wie müssen „wir“ arbeiten, damit „ich“ produktiv werden kann – und was kann „ich“ zum „Wir“ beitragen? (...)

Die Kunst, eine leistungsfähige Zusammenarbeit zu ermöglichen, nennt man „Führung“. Es gehört zu den Fähigkeiten des Unternehmers, eine möglichst fruchtbare Zusammenarbeit aller Mitwirkenden anzuregen und zu gewährleisten. Diese Aufgabe stellt sich in einer selbstverwalteten Schule auf besondere Weise. Die unternehmerische Fähigkeit ist nicht nur von Wenigen, sondern von tendenziell allen Mitwirkenden gefordert. Wie also arbeiten lauter „Unternehmer“ so zusammen, dass etwas Gemeinsames entsteht? Für diese Aufgabenstellung gibt es in der Geschichte kein Vorbild. Hier liegt eine ganz spezifische Herausforderung für die selbstverwaltete Schule! (Dietz 2006, S. 39–40).

Die unternehmerischen Qualitäten, die jeder Einzelne zu entwickeln hat, müssen so zusammenwirken, dass etwas Einheitliches entsteht. Daraus ergibt sich eine doppelte Auf-

gabe, die darin besteht, die Impulse der Einzelnen zur Geltung kommen zu lassen und zugleich „das Ganze im Blick zu haben“:

Integration und Impulsierung sind die beiden großen Aufgaben der Schulführung. (...) Die damit verbundene Herausforderung wächst fast ins Unermessliche dadurch, dass beide Tätigkeiten von (tendenziell) jedem Mitglied des Kollegiums auszuüben sind. (...) Jeder Beteiligte sieht sich mit der gesamten Palette der Anforderungen konfrontiert: er muss seine eigenen Fähigkeiten optimal einsetzen, sie mit den Tätigkeiten der anderen koordinieren und überhaupt immer alle Beteiligten einbeziehen; andererseits dabei ständig aus den Erfordernissen des Ganzen heraus handeln und den gemeinsamen Impuls hochhalten (Dietz 2006, S. 41–42).

Dietz gibt mit dem Konzept der Dialogischen Führung Anregungen und Hilfen, um diese „fast unermesslich große Herausforderung“ zu bewältigen.

4.5.3 Die vier „dialogischen Prozesse“

Das Grundanliegen des dialogischen Vorgehens fasst Dietz mit folgenden Worten zusammen: „Wie kommt jeder Einzelne zur Selbstständigkeit? Und wie kommen die selbstständigen Einzelnen zur Zusammenarbeit?“ (Dietz 2006, S. 62). Es geht folglich darum, einen Weg zu finden, das doppelte Wechselverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft zu gestalten.

Der Einzelne kann aber immer nur andere Einzelne ansprechen bzw. von diesen Anderen in seinen Impulsen verstanden werden. Deshalb formuliert Dietz: „Der Weg vom Ich zum Wir geht über das Du“ (Dietz 2006, S. 76). Folgerichtung steht der *Dialog* im Zentrum des von Dietz entwickelten Weges der Gemeinschaftsbildung, dabei gilt es nach Dietz vier „dialogische Prozesse“ zu unterscheiden (Dietz 2006, S. 64–65):

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1. Die individuelle Begegnung | 3. Beratung über die Zukunft |
| 2. Der Blick auf das Ganze | 4. Entschlüsse |

Damit sind zugleich „Blickrichtungen“ gemeint. Jeweils gilt es, ein spezifisches Verhältnis der Einzelnen zueinander und zur Sache zu beachten:

Zu 1 - Die individuelle Begegnung

Nach den oben wiedergegebenen Vorgaben der Selbstverwaltung wird die Gemeinschaft allein durch dasjenige bestimmt, was durch jeden Einzelnen in die Gemeinschaft eingebracht wird. Der Einzelne muss also in seiner Individualität angenommen werden und sich entfalten können: „Hier geht es darum, dem anderen Menschen als Individualität zu begegnen ... und dabei auch sich selbst als geistige Individualität zu entdecken“ (Dietz 2006, S. 66). Das *Interesse* für den anderen Menschen unterstützt diesen ersten Gesprächsprozess.

Zu 2 - Der Blick auf das Ganze

Auf dieser Ebene geht es nicht mehr allein um die einzelnen Menschen, sondern die „Sache“, die Angelegenheiten der Schule werden in den Blick genommen. Dabei ist zum

einen zu beachten, dass der Blick ausreichend in die Weite geht, alles zum Thema Gehörige berücksichtigt wird. Außerdem geht es wieder darum, alle Betroffenen „mitzunehmen“, so dass jeder über das gleiche Wissen, die gleichen Kenntnisse des Sachverhaltes verfügt, Macht durch Wissen also ausgeschlossen ist.

Mit dem Blick auf das gegebene Ganze – über die einzelnen Menschen hinaus – stellen sich neue Fragen: Was ist wirklich der Fall und was bilden wir uns nur ein? Wie können wir das, was der Fall ist, beurteilen? Ist unser Blick auf das Ganze vollständig oder lassen wir Wesentliches außer Betracht? – Um hier weiterzukommen, bedarf es eines regen Austauschs, einer Informations- und Kommunikationsfreudigkeit. Das Geschehen in der Schule muss für alle Beteiligten „durchscheinend“, „transparent“ werden. Unsere gemeinsame Arbeit kann nur gelingen, wenn jeder Beteiligte in der Betrachtung und Gestaltung des Ganzen selbstständig wird. Zu dieser Selbstständigkeit verhelfen wir uns gegenseitig. Das ist das eigentliche Ziel der „Transparenz“ (Dietz 2006, S. 67).

Transparenz ist das entscheidende Kriterium auf dieser Ebene der dialogischen Arbeit.

Zu 3 - Beratung über die Zukunft

Auf der vorigen Stufe ging es um die Fakten und damit um die Gegenwart. Ziel jeder Beratung muss es aber sein, die Zukunft in den Blick zu nehmen. Zur Zukunft stehen wir in einem gänzlich anderen Verhältnis, denn sie ist nicht festgelegt, sondern wird von uns gestaltet. Es kommt also auf dieser Ebene auf die Impulse an, aus denen wir die Zukunft gestalten wollen:

Wenn der Blick auf die Zukunft zum sozialen Prozess wird, nennen wir ihn „Beratung“. In Konferenzen, Arbeitskreisen, Elternabenden usw. geht es letzten Endes immer um Gestaltung von Zukunft. Wie kommt die Zukunft in die Gegenwart herein? (...) Was können wir heute tun, damit nächste Woche, nächstes Jahr oder in fünf Jahren das dann Angemessene geschieht? Denn was dann im Einzelnen angemessen sein wird, können wir heute noch gar nicht wissen. (...) Hier geht es ganz besonders darum, Ideen zu „produzieren“ und Impulse zu fassen. Alles hängt davon ab, ob die Ideen und Impulse als solche tragfähig sind und ob sie dadurch in der Gemeinschaft leben, dass sie die Akzeptanz der anderen finden (Dietz 2006, S. 67–68).

Ideen müssen von möglichst vielen produziert werden und sie müssen von den Zuhörern mit Interesse aufgenommen werden, damit sie für die Zukunft fruchtbar werden können. Auf dieser Ebene gilt es, *jeden* Gesichtspunkt zu beachten.

Zu 4 - Entschlüsse

Schließlich geht es darum, Entschlüsse zu fassen und zu handeln. Hier verändert sich wieder das Verhältnis der Einzelnen zueinander und zur Sache. Es zählt nicht mehr die Vielfalt und uneingeschränkte Offenheit. Entschließen kann man sich immer nur für *eine* Sache, und die muss jemand verantworten. Dietz fasst den Prozess des Entschlusses in folgenden Tätigkeiten zusammen:

Der Prozess des Entschlusses umfasst folgende Tätigkeiten:

1. Überschauchen: Ich überblicke die Situation.
2. Entscheiden: Ich stehe dahinter.
3. Gestalten: Ich mache das Anliegen zu meiner Sache.
4. Verantworten: Ich übernehme für das Einzelne wie für das Ganze die Verantwortung. Verantwortung ist das Entscheidende beim Entschluss. Wer nicht verantworten will oder kann, hat beim Entschluss nichts zu suchen (Dietz 2006, S. 125).

Hier steht nicht mehr das „Wir“ oder das „Du“ im Vordergrund, sondern das „Ich“. Einzelne müssen die Verantwortung übernehmen, nur diese können entscheiden. Natürlich steht der gesamte vorangegangene dialogische Prozess im Hintergrund, nur deshalb kann denen, die die Verantwortung übernehmen, das Vertrauen gegeben werden, das sie für die Übernahme der Verantwortung benötigen.

4.5.4 Zusammenfassung

Die *Dialogische Führung* ist kein definiertes Verfahren, weder ein Qualitätssicherungs- noch ein Qualitätsentwicklungsverfahren, sondern ein Diskussionsbeitrag zu Fragen, die sich aus der Selbstverwaltung der Waldorfschulen ergeben. Es werden bewusst keine inhaltlichen oder strukturellen Vorgaben gemacht. Es wird ein wichtiges Thema sowohl des *GAB-Verfahrens* und als auch von *Wege zur Qualität* aufgegriffen: das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft. Die dialogische Führung stellt diesen Aspekt bewusst ins Zentrum der Entwicklungsarbeit.

Indem die Bedingungen für das Gelingen der wechselseitigen Beziehung auf vier Ebenen untersucht werden, ist es ein konkreter Beitrag zur Schulentwicklung.

5 UNTERSUCHUNG EINZELNER ELEMENTE DER SCHULENTWICKLUNG

In diesem Kapitel werden Methoden und Themen der Schulentwicklung in Bezug auf die im vorigen Kapitel vorgestellten Verfahren und Vorschläge diskutiert. Die folgenden Themen werden angesprochen:

1. Wie wird in den verschiedenen Vorschlägen ein Schulentwicklungszyklus durchlaufen? - Wie wird die Qualität erfasst?
2. Die Ebenen der Gesprächsführung
3. Wie werden Leitbilder und Ziele gefunden?
4. Welches Führungskonzept wird entwickelt?
5. Lernen und Freiheit

Dabei stehen die folgenden übergeordneten Fragen im Hintergrund:

- A) Worin unterscheiden sich die verschiedenen Vorschläge?
- B) Welche Besonderheiten der Schulentwicklung an Waldorfschulen werden durch diese Beiträge herausgearbeitet?

5.1 Schule entwickeln – Qualität erfassen

Schulentwicklung muss in einem Programm umgesetzt werden, das für alle Beteiligten transparent und überschaubar ist (vgl. Abschnitt 7). Andererseits ist Schulentwicklung niemals abgeschlossen, sie findet in Zyklen statt. Solche Zyklen sind die *U-Prozedur* (vgl. Abschnitt 4.1.3) und auch das *GAB-Verfahren*.

In der Gegenüberstellung dieser beiden Verfahren (siehe Tabelle 4) werde Unterschiede bemerkbar: Die U-Prozedur erzeugt zunächst Bewusstsein für die Qualität der eigenen Arbeit und entwickelt daraus Vorstellungen für die Zukunft. Das GAB-Verfahren beginnt mit der Erarbeitung des Leitbildes, führt dieses in die Praxis über, schaut dann zurück und vergleicht die Ergebnisse mit der „ideellen“ Qualität. Beide Vorgehensweisen ergänzen sich.

U-Prozedur	GAB-Verfahren
<p>Ist:</p> <p>Wie sind die Prozesse, Arbeitsabläufe? (Instrumente, Mittel)</p> <p>Wie sind dabei die Funktionen, Rollen, die Führung verteilt?</p> <p>Nach welchen impliziten ... Motti, Maximen läuft dies ab?</p> <p>Wollen wir das so?</p> <p>Soll:</p> <p>Welche Motti wollen wir für die Zukunft?</p> <p>Was bedeutet das für neue Funktionen, Rollen?</p> <p>Wie können Abläufe künftig gestaltet werden?</p>	<p>Was wollen wir?</p> <p>Leitbild</p> <p>Konzepte</p> <p>Handlungsleitlinien</p> <p>Was ist?</p> <p>Qualitätszirkel</p> <p>Kollegiale Beratung</p> <p>Systematische Evaluation</p>

Tabelle 4: Vergleich der U-Prozedur und des GAB-Verfahrens (Quellen: Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung 2005 und Glasl 1994, S. 69)

Die U-Prozedur hat das Anliegen, auf die Zukunft hinzuführen. Mit einem ähnlichen Ziel hat Scharmer das *U Movement* (oder *Theory U*) entwickelt, das in *Presence* (Senge et al. 2005, S. 219) vorgestellt wird. Darin wird ein Weg beschrieben, sich von Vorurteilen und Prägungen aus der Vergangenheit zu lösen („transforming our habitual ways of seeing“ Senge et al. 2005, S. 219), um sich für das zu öffnen, was in die Zukunft führt, und dieses umzusetzen. Zentraler, vierter von sieben Schritten, im U Movement ist das *Presencing*: „Ich bezeichne dieses Lernen aus der im Entstehen begriffenen Zukunft als presencing“ (Scharmer 2005).

Das U Movement von Scharmer kann man insofern als eine Weiterentwicklung der U-Prozedur auffassen, in dem es nach einer Verbindung mit Zukunftsimpulsen sucht. In der U-Prozedur ist dies in der Frage „Wollen wir das so?“ verborgen angesprochen. – Es ist damit auch eine Antwort auf die Frage danach, wie man Ziele erarbeitet (vgl. Abschnitt 5.3).

Brater und Maurus lehnen für *Wege zur Qualität* die Qualitätsentwicklung aus einem Soll-Ist-Vergleich ab (vgl. Abschnitt 4.3.1), da diese ihrer Ansicht nach der Ergebnisoffenheit der konkreten Beziehungssituation, die jeweils einzigartig ist, nicht gerecht wird. Bei *Wege zur Qualität* geht es dagegen darum, den sozialen Zusammenhang so zu gestalten, dass die „schöpferischen Kräfte“ der Handelnden sich jeweils in der konkreten Einzelsituation situationsgemäß entfalten können (vgl. Abschnitt 4.3.1).

5.2 Gesprächsstufen

In den Darstellungen zur Organisations- und Schulentwicklung wird immer wieder auf die Notwendigkeit einer Gesprächskultur hingewiesen. Es werden auch Kriterien bzw. Regeln wie Transparenz, Respekt etc. genannt (vgl. Abschnitt 2.1.2). In einigen der in Kapitel 4 vorgestellten Verfahren wird der Gesprächsverlauf genauer nach der bestimmenden Intention differenziert und es werden die Kriterien genannt, unter denen das Gespräch auf der jeweiligen Ebene zu führen ist. Bei den verschiedenen Ansätzen gibt es leichte Verschiebungen bzw. unterschiedliche Schwerpunkte, aber auch bemerkenswerte Übereinstimmungen (vgl. Tabelle 5).

„Stadien einer Gruppenarbeit“ Lievegoed	„Gesprächsstufen“ GAB-Verfahren	„Prozesse des Dialogischen“ Dialogische Führung
1. Gruppenbildung		1. Die individuelle Begegnung
2. Bildgestaltung (Mitwissen)	1. Bildgestaltung	2. Der Blick auf das Ganze (Transparenz)
3. Urteilsbildung (Mitreden)	2. Bewertung	3. Beratung über die Zukunft (Jeder Gesichtspunkt ist wichtig)
	3. Verbesserungsvorschläge und Handlungsvereinbarungen	
4. Problemlösung (Mitverantwortung)	4. Umsetzungsplanung	4. Entschlüsse fassen (Verantwortung)

Tabelle 5: Stufen der Gesprächsführung im Vergleich. Quellen: (Lievegoed 1986, S. 31-36; Brater, Maurus 2002, S. 9-11; Dietz 2006, S. 67-68).

Der Gesprächsansatz von Lievegoed ist stärker an der Organisation orientiert, während die *Dialogische Führung* den individuellen Menschen in den Mittelpunkt stellt. Deshalb stehen einmal die Gruppenbildung und einmal die individuelle Begegnung am Anfang. Jeweils geht es darum, wie sich die Einzelnen zu einer Gruppe zusammenfinden. Innerhalb des *GAB-Verfahrens* ist die Qualitätsfrage zentral, und somit ist der Bereich der Beratung hier noch einmal differenziert in *Bewertung* und *Verbesserungsvorschläge*. Durch eine genaue und bewusste Gesprächsführung, die die genannten Qualitäten berücksichtigt, kann das Gespräch zu einem feinen Instrument der Gemeinschaftsbildung und Organisationsentwicklung werden.

5.3 Leitbild – Ziele

Ein Leitbild soll Ausdruck des gemeinsamen Grundes und des Zukunftswillens einer Schule sein (Philipp 2006, S. 19).

Im Leitbild macht sich ein Unternehmen seine eigene Identität, seine Ziele und sein eigenes Aufgabenverständnis bewusst. Es formuliert die relevanten Werte für die Zusammenarbeit mit den Klienten bzw. Kunden und enthält Ziele für die Zusammenarbeit intern und mit externen Kooperationspartnern. Dies hilft, die eigenen Vorstellungen von der anzustrebenden Qualität zu formulieren und schließlich auch die entsprechende Handlungsqualität zu verwirklichen. (...) Es ist die entscheidende Bezugsgröße für die angestrebten Qualitätsziele (Reinhold 2007, S. 4).

Aus den Zitaten wird deutlich, dass die Erarbeitung eines Leitbildes Ausgangspunkt und zentraler Bestandteil einer Schulentwicklung ist. Auch bei den oben vorgestellten Verfahren zur Schulentwicklung ist das Leitbild ein fester Bestandteil. Aber wie kommt man zu einem Leitbild? Welche Hilfen zur Erarbeitung eines Leitbildes werden angeboten?

Bei der Erarbeitung eines Leitbildes geht es insbesondere um die Festlegung von Zielen. Zu den Schwierigkeiten, Ziele zu finden, schreibt Rolff:

Dieses ist vielleicht der wichtigste methodische Ansatz, zumindest aber der schwierigste. (...) In der Managementlehre liegt kaum Literatur zur Zielklärung vor, und es werden auch keine praktikablen Methoden entwickelt. Das mag daran liegen, dass die Ziele für Firmen und Unternehmungen relativ klar sind, für Schulen jedoch nicht. (...)

Die Eigenart pädagogischer Ziele verlangt nach Reflexion, das „prüfende und vergleichende Nachdenken über etwas“. Dies muss der Schulleitung wie dem Kollegium ebenso zugestanden werden wie die zwingende Konsequenz daraus, die Möglichkeit zur Mitwirkung und Mitbestimmung bei der Zielbestimmung. (...)

Bei der Zielklärung und der daraus folgenden Aktionsplanung handelt es sich also nicht um ein technologisches Problem, sondern um einen komplizierten sozialen Prozess, der Kooperation verlangt und nur durch Kooperation erfolgreich sein kann.

Was die Ziele einer „guten Schule“ sein sollen, kann nicht vorgegeben werden ... (...) Die realen Handlungsziele (im Rahmen der staatlichen Vorgaben) kann sich das Kollegium nur selber geben: Zunächst durch kooperative Zielklärung und dann durch kooperative Zielvereinbarung (Rolff 1995, S. 170–171).

Die Formulierung eines Leitbildes ist also ein sozialer Prozess, es geht darum, dass die konkret zusammenarbeitenden Menschen gemeinsam ein Leitbild für ihre Organisation entwickeln. Die Autoren des *GAB-Verfahrens* beschreiben das Leitbild folgendermaßen:

In unserem Verständnis geht man bei der Leitbildarbeit mit objektiven sozialen Realitäten um, die nicht „erfunden“ oder „gemacht“ werden können, sondern immer schon vorhanden sind und erkannt oder abgelesen werden müssen ... (...) Man „gibt“ sich also nicht ein Leitbild, sondern man „begreift“, „erkennt“, „formuliert“ es zunächst und nimmt dann zukunftsbezogen dazu Stellung. (...)

Dies unterstellt, dass eine solche Identität und Qualität einer ganzen Einrichtung überhaupt existiert. Das ist zwar für Außenstehende – besonders dann, wenn sie ähnliche Organisationen vergleichen können – oft durchaus spürbar und auch in vielen Alltagsgestaltungen und als „typisch“ erlebten Handlungen und Haltungen wirksam, aber begrifflich schwer fassbar. Diese den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern meist wenig bewusste Identität der Einrichtung zu ergreifen, zu formulieren und zukunftsweisend weiterzuentwickeln, ist Aufgabe der Leitbildarbeit (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung 2003, S. 1).

Das Leitbild (...) bildet nicht nur die bestehende Realität ab, sondern enthält ebenso etwas Zukunftsweisendes, noch nicht voll Verwirklichtes, aber eben Handlungsleitendes (ebd., S. 2).

Dietz setzt im Rahmen der Dialogische Führung an die Stelle des Leitbildes die „geistigen Impulse“, aus denen heraus die Mitglieder einer Organisation gemeinsam handeln:

Hier darf man nicht an irgendetwas Abstraktes oder vorgängig Formuliertes denken, auch nicht an historische Vorgaben. Mit „geistigem Impuls“ ist nichts Theoretisches gemeint, nicht eine Ideologie, nicht ein Leitbild oder ein bestimmtes Verfahren. Gemeint ist ein geistiger Zugriff, der die höchstmöglichen Motive umfasst und der zugleich zum konkreten Handeln drängt – den der Mensch in seiner innersten Existenz ergreift (Dietz 2006, S. 46).

Mit der Aussage „Der geistige Impuls ist nichts Vorgegebenes, ...“ (ebd., S. 51) setzt Dietz sich in einen gewissen Widerspruch zu Brater und Maurus, den Autoren des *GAB-Verfahrens*, die das Leitbild als etwas Vorhandenes, das abgelesen wird, beschreiben. Er führt weiter aus:

Der geistige Impuls ... lebt in den einzelnen Lehrern und Eltern (ggf. auch in einzelnen Schülern) auf je verschiedene Weise. Hinter den individuellen Impulsen aber kann ein gemeinsamer Horizont aufscheinen, den man als den „Geist der Schule“ erleben kann. Aus dem geistigen Impuls heraus lassen sich die Zielsetzungen der Schule im Einzelnen entwickeln. Sie folgen nicht einem abstrakten Gedanken, sondern entspringen dem Einsatz der Beteiligten (Dietz 2006, S. 51).

Dietz (2006, S. 47) gibt ein Beispiel dafür, wie die geistigen Impulse von zusammenarbeitenden Individuen im Gespräch entwickelt werden können, und berichtet von einem dialogischen Prozess zwischen Eltern und Lehrern einer Waldorfschule, die sich zu der Frage „... warum sie Waldorflehrer geworden sind und an dieser Schule arbeiten oder

warum sie ihr Kind an diese Schule geben“ zusammengefunden hatten. Es war vereinbart, über die Antworten nicht zu diskutieren, aber zum besseren Verständnis nachzufragen. Das Ergebnis beschreibt Dietz:

Hinter den persönlichen Voten kam ein gemeinsames geistiges Erlebnis zum Vorschein. ... Jeder war von seiner Sicht ausgegangen, und alle (ausnahmslos) entdeckten nach und nach den gemeinsamen Horizont. Alle fühlten sich durch dieses Erlebnis in ihrer Tätigkeit für die Schule impulsiert und gestärkt. – Vorausgesetzt war nur, dass man sich für die Gedanken des anderen vorbehaltlos interessieren konnte. Dabei gab es unvorhergesehene Erlebnisse. Was als „Antwort“ mitgebracht worden war, verwandelte sich oftmals in eine Frage. Man bemerkte, dass die eigene Position noch nicht „zu Ende“ war. Das Eigene weiter zu denken – und dabei abschließende Formulierungen zu vermeiden – führte schließlich zu dem Erlebnis des gemeinsamen Horizonts. Aus alledem erwuchs eine starke gemeinschaftliche Kraft, die sich gerade darin auswirkte, dass man die Haltungen, Positionen oder Eigenheiten der anderen verstand und ertrug. Was der andere dachte und wollte, zeigte sich als spezifischer Aspekt der gemeinsamen Sache, nicht als Gegensatz zu den eigenen Vorstellungen. Das Gemeinsame bildete sich aus dem erweiterten Horizont der Einzelnen. Es war weit mehr als die Schnittmenge der einzelnen Vorstellungen (Dietz 2006, S. 48).

Das dokumentierte Gespräch nahm mit der Frage „Warum ich Waldorflehrer geworden bin?“ seinen Ausgangspunkt in der Vergangenheit bei etwas Gegebenen. Dieses wandelt sich im Verlauf des dialogischen Prozesses in gemeinsame Impulse für die Zukunft. Daraus wird deutlich, dass sich der Prozess, ein Leitbild zu erarbeiten, in der Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft ereignet.

Dietz gibt mit der Dokumentation dieses Gesprächs auch ein Beispiel für den Vorgang des „Presencing“ nach Senge *et. al.* (Vgl. Abschnitt 5.1), denn in dem dokumentierten Gesprächsprozess lösen sich die Beteiligten von ihren persönlichen „mental Modellen“ und öffnen sich für einen neuen Impuls, der mehr ist als die Summe der persönlichen Impulse.

5.4 Das Führungsverständnis

Organisationsentwicklung innerhalb der lernenden Organisation erfordert ein neues Führungsverständnis, das sich auf eine „Vertrauen schaffende Beziehungskultur“ (vgl. Absatz 2.1.3) gründet. Das Verständnis von Selbstverwaltung an Waldorfschulen geht darüber hinaus, denn hier gibt es keine administrativ von außen autorisierte Führung. Jede Schule muss ihre Führung selber finden.

Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass demokratisch eine Führung (Schulleitung) für einen bestimmten Zeitraum gewählt wird. Lievegoed hat das Konzept der Fähigkeitshierarchie (Lievegoed 1986, S. 27–28) entwickelt, bei der sich die Führung jeweils aus der konkreten Situation ergibt und von dem übernommen wird, der über die jeweils erforderlichen Fähigkeiten verfügt. In beiden Fällen beruht die Führung auf

Gegenseitigkeit, sie muss von den Geführten akzeptiert und von den Führenden geleistet werden.

Dietz zeigt auf, wie das Führungsverständnis der kollegialen Selbstverwaltung an Waldorfschulen konsequent weitergedacht zur *Dialogischen Führung* wird, bei der jeder Einzelne unternehmerische Fähigkeiten entwickelt. Damit ist das Führungskonzept, das die Selbstverwaltung an Waldorfschulen erfordert, wesentlich radikaler als ein Führungskonzept an einer teilautonomen Schule, bei dem die „Widersprüchlichkeit traditioneller Organisationen“ zwischen Teilautonomie und hierarchischer Struktur des öffentlichen Bildungssystems erlebt wird (vgl. Absatz 2.3).

5.5 In Freiheit lernen

Die sich von innen entwickelnde Organisation, die lernende Organisation, kann nur lernen und sich entwickeln, wenn die Einzelnen lernen. Bei Organisationsentwicklung geht es also immer um den Einzelnen, den Lernenden. In den im vierten Kapitel vorgestellten Beiträgen zur Entwicklung von Waldorfschule wird das an einigen Stellen noch weiter zugespielt. So macht Brater darauf aufmerksam, dass Lernen immer auch mit dem Eingestehen von Fehlern zu tun hat und dass dies eine besondere Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die „Ich-Entwicklung“ hat. Mit dem Eingestehen der Fehler erkennt man die eigene Entwicklungsbedürftigkeit:

Jede Form der Qualitätssicherung setzt unter den beteiligten Personen ein Bewusstsein der eigenen Entwicklungsbedürftigkeit voraus, ... und das Wissen darum, dass die eigenen Fehler zwar unangenehm, aber als Voraussetzung des persönlichen und gemeinsamen Lernens auch unverzichtbar sind ... Die formelle Qualitätssicherung organisiert diesen gemeinsamen Prozess der Ich-Entwicklung unter den kooperierenden Menschen ... (Brater 2000, S. 2–9).

Damit kehrt sich die Aufgabe der Qualitätsentwicklung nahezu um, denn man könnte nun überspitzt sagen, dass die Zusammenarbeit der Menschen in der Organisation der „Ich-Entwicklung“ des Einzelnen dient. Das drückt Strawe in radikaler Weise so aus: „Im freien Geistesleben suchen wir Wahlverwandte, Menschen, die uns geistig fördern können und die uns etwas bedeuten. So gesehen ist das Geistesleben «ich-nützig», nicht «gemeinnützig»“ (Strawe 2001, S. 130–131). Die Fähigkeiten, die sich der Einzelne erwirbt, kommen dann natürlich wieder der Gemeinschaft zu Gute. So kann Herrmannstorfer das Anliegen von *Wege zur Qualität* folgendermaßen charakterisieren: „Wie muss eine Aufgabengemeinschaft zusammenarbeiten, dass sich in ihr die schöpferischen Kräfte der Mitwirkenden möglichst frei zugunsten der Handlungsempfänger entfalten können?“ (Herrmannstorfer 2001, S. 145).

Darin kommt die Verschränkung der Entwicklung des Einzelnen und der Gemeinschaft zum Ausdruck. Dietz drückt das, von der individuellen Begegnung ausgehend, folgendermaßen aus: „Der Prozess der ‚individuellen Begegnung‘ stellt ein freilassendes,

zukunftsorientiertes Verhältnis von Individualität zu Individualität her. Dabei bleibt es nicht aus, dass sich die Individualitäten gegenseitig anregen und in ihren Fähigkeiten ‚steigern‘ (Dietz 2006, S. 67).

Außerdem wird hier von Dietz, wie auch schon in dem vorangehenden Zitat von Herrmannstorfer das Motiv der Freiheit angesprochen. Dies ist ein weiteres Motiv, das immer wieder in den im vierten Kapitel vorgestellten Beiträgen angesprochen wird. Am deutlichsten wird es von *Wege zur Qualität* als Kernanliegen formuliert.

5.6 Zusammenfassung

Die Aufgabenstellung der Schulentwicklung an Waldorfschulen ergibt sich aus einer dreifachen Frage:

- Wie bekommt man die realisierte Qualität der gemeinsamen Arbeit in den Blick?
- Wie kann man sie entwickeln, wenn von außen kein Maßstab vorgegeben ist?
- Wie bleibt die Handlungsfreiheit des Einzelnen garantiert?

Dieser Fragen werden von den vorgestellten Vorschlägen zur Schulentwicklung an Waldorfschulen auf vier Ebenen beantwortet:

1. Mehrere Verfahren bieten Zyklen der gemeinsamen Reflexion an, um die Qualität der gemeinsamen Arbeit in den Blick zu bekommen.
2. Da an Waldorfschulen die von außen vorgegebene Führung entfällt, muss der Dialog die Führung ersetzen. Das erfordert, dass der Dialog zum einen so offen wie möglich, zum anderen aber verbindlich geführt wird. Dieser Herausforderung widmen sich mehrere Beiträge, indem sie Vorschläge zur methodisch exakten Gesprächsführung machen.
3. Die Suche nach dem Leitbild und nach den geistigen Impulsen verläuft in der Spannung zwischen dem allgemeinen Ziel „Waldorfpädagogik“ und den Impulsen des Einzelnen. Daraus konkretisiert sich das, was die Einzelnen im Zusammenhang mit der Gruppe umsetzen.
4. Der beschriebene Weg zur Findung eines Leitbildes oder der gemeinsamen Impulse kann nur gegangen werden, wenn der Einzelne bereit ist, zu lernen und sich zu entwickeln. Das kann der Einzelne nur aus persönlicher Freiheit tun. Das Freiheitsmotiv ist ein weiterer zentraler Aspekt der Schulentwicklung an Waldorfschulen.

6 ZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND AUSBLICK

6.1 Die besonderen Aspekte der Schulentwicklung an Waldorfschulen

Der Kern von Schulentwicklung sowohl an Waldorfschulen wie auch an staatlichen Schulen liegt darin, gemeinsam Ziele zu finden und zu realisieren. Aus dem Einklang der gemeinsam gefundenen Ziele kann dann jeder an seiner Stelle aus einer gemeinsamen Haltung im Hintergrund seine Arbeit tun. So kann durch Schulentwicklung die Atmosphäre entstehen, die eine gute Schule ausmacht (vgl. Abschnitt 2.1). In diesem Grundanliegen unterscheidet sich Schulentwicklung an Waldorfschulen nicht von der an anderen Schulen.

Unterschiede finden sich in der Ausprägung einzelner Fragestellungen:

Die Führungsfrage

Im Unterschied zu staatlichen Schulen entfällt an Waldorfschulen die äußere Führung, die Schulentwicklung initiiert und steuert. Das betrifft sowohl die staatliche Schulträgerschaft als auch die interne Führung durch einen Rektor oder Schulleiter.

An deren Stelle tritt eine Führung, die innerhalb der Gemeinschaft durch die Zusammenarbeit der Einzelnen realisiert werden muss (vgl. Kapitel 5.4).

Damit überschreitet Schulentwicklung an Waldorfschulen nach innen wie nach außen Grenzen, die an staatlichen Schulen eingehalten werden, und stellt eine hohe Anforderung an die Schulentwicklung von Waldorfschulen und an die einzelnen Beteiligten.

Diese Anforderungen werden insbesondere von Dietz durch das Konzept der *Dialogischen Führung* prägnant herausgearbeitet. Darin wird gezeigt, wie das dialogische Geschehen die äußere Führung ersetzen muss. Der Gesprächsführung kommt deshalb in der Schulentwicklung an Waldorfschulen eine große Bedeutung zu. Die in Kapitel 4 vorgestellten Beiträgen differenzieren unterschiedliche Funktionen des Gesprächs mit kleinen Unterschieden, aber im Wesentlichen übereinstimmend.

Die Freiheit der Beteiligten

Schulentwicklung kann an Waldorfschulen nur unmittelbar von den Beteiligten und Betroffenen ausgehen, da sie nicht in eine von außen vorgegebene Struktur eingebunden ist. Die lernende Organisation wird deshalb im Zusammenhang der Waldorfschule konsequent auf das lernende Individuum zurückgeführt. Folgerichtig geht es bei der Schulentwicklung an Waldorfschulen letztlich um die individuelle Entwicklung des Einzelnen. Diese kann nur aus der persönlichen Freiheit hervorgehen. Dieses Freiheitsmotiv nimmt deshalb eine zentrale Stellung in den Beiträgen zur Schulentwicklung an Waldorfschulen ein.

Damit sind drei Aspekte genannt, die im Kontext der Schulentwicklung von Waldorfschule besondere Aufmerksamkeit finden: Der Aspekt der *individuellen Entwicklung*, die Frage der persönlichen *Freiheit* und damit auch die Frage nach dem *Führungskonzept*

werden in den Entwicklungsansätzen für Waldorfschulen besonders akzentuiert. Sie schwingen auch sonst bei Überlegungen zur Schulentwicklung mit, hier werden sie grundsätzlicher thematisiert.

6.2 Zukunft bewusst gestalten

Waldorfschulen definieren sich durch ein eigenes Konzept, dieses stellt gewissermaßen eine Konstante in der Entwicklung von Waldorfschulen dar. Herz weist darauf hin, dass dieses Konzept Entwicklungsmöglichkeiten, d. h. Zukunftsperspektiven in sich trägt (vgl. 3.2). Diese Zukunftsmöglichkeiten zu realisieren ist Aufgabe von Schulentwicklung und kann nur durch die beteiligten Menschen, also in erster Linie die Lehrer und Eltern, erfolgen. Zugleich kennen diese Menschen die Zukunft aber nicht. Aus dieser Spannung muss Schule entwickelt werden.

Die Frage, wie Zukunft verwirklicht wird, thematisieren auch Senge *et. al.* (2005) in dem Buch „Presence“ (vgl. auch Kapitel 5.1). Darin wird die Frage gestellt, ob Zukunft eine eigene Intentionalität hat („a future seeking to emerge“ S. 220) oder in den höchsten Möglichkeiten, die der Einzelne verwirklichen kann, besteht: „my own highest future possibility as a human being“ (S. 220). Otto Scharmer beschreibt, in einem in *Presence* dokumentierten Gespräch, dass das *U Movement* (vgl. Kapitel 5.1) eine Synthese beider Standpunkte anstrebt:

"Yes," said Otto, "but it's a level of reality that's not exterior to or separate from our highest self—what Michael Ray called 'your Self,' with a capital S. I'm not thinking about a separate future, something 'out there' that calls to me. That would be just like seeing my current reality 'out there'—another dualistic 'subject-object' perception. At the bottom of the U, this sort of dualism no longer exists.

"The key is that your highest future possibility is related to your own highest purpose or intention. It's more an intention you build for yourself, for your life, perhaps even before you are born" (Senge et al. 2005, S. 220).

Diese zukünftige Möglichkeit („future possibility“), mit der wir uns in unserer höchsten Absicht („highest intention“) verbinden, bezeichnet Dietz als „geistigen Impuls“:

Mit „geistigem Impuls“ ist nichts Theoretisches gemeint, Gemeint ist ein geistiger Zugriff, der die höchstmöglichen Motive umfasst und der zugleich zum konkreten Handeln drängt – den der Mensch in seiner innersten Existenz ergreift (Dietz 2006, S. 46).

In diesem geistigen Impuls können sich zugleich die Einzelnen zusammenfinden, um gemeinsam Zukunft zu schaffen: „Hinter den individuellen Impulsen aber kann ein gemeinsamer Horizont aufscheinen, den man als den ‚Geist der Schule‘ erleben kann“ (Dietz 2006, S. 51). Innerhalb einer Waldorfschule muss sich in diesem Gemeinsamen das Spezifische der Waldorfschule, die Waldorfpädagogik, aussprechen: „Der geistige Impuls macht das Spezifische unserer Schule aus. Ohne ihn wäre unsere Waldorfschule austauschbar ...“ (Dietz 2006, S. 51).

In dem dokumentierten Gespräch (vgl. Seite 35) zwischen Eltern und Lehrern einer Waldorfschule gibt Dietz ein Beispiel dafür, wie dieses Zusammenfinden in einer gemeinsamen Intention gelingen kann. Das Gespräch ging von der Frage an die Lehrer und Eltern „... warum sie Waldorflehrer geworden sind und an dieser Schule arbeiten oder warum sie ihr Kind an diese Schule geben“ aus. In der Frage steckt ein „objektiver“ Anteil, indem Waldorfpädagogik thematisiert wird, und ein „subjektiver“, die Suche nach dem persönlichen Motiv. Zwischen diesen Polen – dem objektiven und dem subjektiven – bewegt sich das Gespräch, das den „geistigen Impuls“ aufdeckt:

Was der andere dachte und wollte, zeigte sich als spezifischer Aspekt der gemeinsamen Sache, nicht als Gegensatz zu den eigenen Vorstellungen. Das Gemeinsame bildete sich aus dem erweiterten Horizont der Einzelnen. Es war weit mehr als die Schnittmenge der einzelnen Vorstellungen (Dietz 2006, S. 48).

Dieses dokumentierte Gespräch ist zugleich ein Beispiel für gelungenes dialogisches Vorgehen.

Damit ist der Kern nicht nur von Schulentwicklung an Waldorfschulen angesprochen: die Frage danach, wie Zukunft bewusst gestaltet werden kann. Das Buch *Presence* ist ein Beispiel dafür, dass diese Frage zugleich eine der zentralen Gegenwartsfragen ist.

6.3 Ausblick

- Es sind bisher keine Erhebungen darüber verfügbar, was eine systematische und organisierte Schulentwicklung an Waldorfschulen zur Qualitätsentwicklung der realisierten Pädagogik beiträgt. Das liegt vermutlich an der Arbeitsbelastung der Lehrer, an der insgesamt doch geringen Zahl der Waldorfschulen und an mangelnder wissenschaftlicher Begleitung. Es wäre wünschenswert, konkrete Forschungsprojekte mit dieser Fragestellung durchzuführen.
- Die Themen der Schulentwicklung an Waldorfschulen unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen an staatlichen Schulen, werden aber zum Teil radikaler formuliert und grundsätzlicher bearbeitet.

Deshalb können die Erfahrungen, die im Umfeld von Waldorfschulen und verwandten Einrichtungen gemacht werden, in anderen Bereichen fruchtbar gemacht werden. Das zeigt sich z. B. daran, dass die Konzepte von Lievegoed und Glasl in die allgemeinen Anschauungen zur Organisationsentwicklung eingeflossen sind (Glasl 2004; Glasl et al. 1975), die Dialogische Führung in einem Wirtschaftsunternehmen (Dietz, Kracht 2002) praktiziert wird und dass an den Berufsschulen in München mit dem GAB-Verfahren gearbeitet wird. „Grenzüberschreitungen“ sind also fruchtbar.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (2005): Leadership und Lernkulturwandel I. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement. Unveröffentlichtes Manuskript, 2005, Kaiserslautern.
- Brater, Michael (2000): Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in pädagogischen und sozialen Einrichtungen. 2. Aufl. Unter Mitarbeit von Anna Maurus. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR, München (Ohne Verlag).
- Brater, Michael; Maurus, Anna (2002): Das GAB-Verfahren zur Qualitätsentwicklung für pädagogische und soziale Einrichtungen. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung GbR, München (Ohne Verlag).
- Buchen, Herbert; Horster, Leonard; Rolff, Hans-Günter (1995): Ein neues Konzept der Schulentwicklung. Schule muss ihre eigenen Zukunft gestalten bzw. mitgestalten. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonard; Rolff, Hans-Günter (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Stuttgart, Berlin, Bonn, Budapest, Düsseldorf, Heidelberg, Wien: Raabe, S. 6–12.
- Dietz, Karl-Martin (2006): Dialogische Schulführung an Waldorfschulen. Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip. Heidelberg: Menon.
- Dietz, Karl-Martin (2007): Eltern und Lehrer an der Waldorfschule. Grundzüge einer dialogischen Zusammenarbeit. Heidelberg: Menon.
- Dietz, Karl-Martin; Kracht, Thomas (2002): Dialogische Führung. Grundlagen - Praxis; Fallbeispiel: dm-Drogerie-Markt. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung; München (2003): Was ist ein Leitbild? Ein Auszug aus dem GAB-Leitfaden. Online verfügbar unter http://www.gab-verfahren.de/pages/downloads/1._was_ist_ein_leitbild.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2007.
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (2005): Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. PP-Präsentation. Online verfügbar unter http://www.gab-verfahren.de/pages/downloads/gabverfahren__webpage.ppt, zuletzt geprüft am 15.08.2007.
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (11.05.2007): GAB München: Die Gesellschaft. Online verfügbar unter <http://www.gab-verfahren.de/pages/de/home/index.htm>, zuletzt geprüft am 11.06.2007.
- Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (22.05.2007): GAB München: Referenzen. Online verfügbar unter <http://www.gab-verfahren.de/pages/de/referenzen/einrichtungen/index.einrichtungen.htm>, zuletzt geprüft am 11.06.2007.
- Glasl, Friedrich (1975): Selbstdiagnose einer Schule. In: Glasl, Friedrich; La Houssaye, Leopold de (Hg.): Organisationsentwicklung. Das Modell des Niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung. Bern: Haupt, S. 107–120.
- Glasl, Friedrich (1994): Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Glasl, Friedrich (2004): Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für nachhaltiges Change Management. 3., überarb. u. erw. Aufl. Unter Mitarbeit von Bernard Lievegoed. Bern: Haupt.
- Glasl, Friedrich; La Houssaye, Leopold de (Hg.) (1975): Organisationsentwicklung. Das Modell des Niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung. Bern: Haupt.

- GWK - Gesellschaft für Wirtschafts- und Kulturgestaltung mbH (2007): Das GAB-Verfahren. Online verfügbar unter <http://www.gwk-germany.com/GAB-Verfahren.shtml>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2007, zuletzt geprüft am 11.06.2007.
- Haenisch, Hans (2004): Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen Forschungsergebnisse Praxisempfehlungen. Weinheim, München: Juventa, S. 223-243.
- Harslem, Michael (15.08.2007a): Begleitungsansatz. Michael Harslem. Online verfügbar unter http://www.harslem.de/main.php?page=list_big&cat=Begleitungsansatz&id=3, zuletzt geprüft am 15.08.2007.
- Harslem, Michael (15.08.2007b): Akademie für Entwicklungsbegleitung – Akademie – Entwicklung. Online verfügbar unter <http://www.entwicklungsbegleitung.net/akademie/main.php?cat=akademie&nav=000>, zuletzt geprüft am 15.08.2007.
- Harslem, Michael (1999): Wie arbeiten Eltern und Lehrer zusammen? Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Harslem, Michael (23.05.2007): Michael Harslem – Kunden und Referenzen. Online verfügbar unter <http://www.harslem.de/main.php?page=big&cat=Kunden>, zuletzt geprüft am 19.07.2007.
- Harslem, Michael: Begleitungsansatz. Online verfügbar unter http://www.harslem.de/main.php?page=list_big&cat=Begleitungsansatz&id=3, zuletzt geprüft am 19.07.2007.
- Harslem, Michael: Leitbild – was ist das? Notizen zur Leitbildfrage. Online verfügbar unter http://www.harslem.de/module/text/Notizen_Leitbild.pdf, zuletzt geprüft am 19.07.2007.
- Heller, Jürgen; Jansohn, Hildegard; Kuhley, Horst (2001): Wege zur Entwicklung eines Schulprogramms. In: Kubina, Christian (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule. Inhaltliche Wege und konkrete Strategien als Schulprogrammarbeit. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 121–150.
- Herrmannstorfer, Udo (2001): Die Arbeit am Menschen - Ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik der Qualität von Beziehungsdienstleistungen. In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 137–151.
- Herz, Gerhard (2001a): Zur notwendigen Qualitätsverbesserung der Waldorfschulen. In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 55–64.
- Herz, Gerhard (2001b): Qualitätsentwicklung – Formalisierungsfälle oder Entwicklungschance für die Waldorfschule? In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 35–54.
- Herz, Gerhard (2001c): Die Waldorfschule - Ein Dienstleister ohne Kundenorientierung? In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 13–17.
- Herz, Gerhard (2001d): Entwicklung der Schulqualität in der Traditionsfalle? In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 19–25.
- Herz, Gerhard (2001e): Qualität ist mehr. In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 65–75.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Schulprogramm - ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen Forschungsergebnisse Praxisempfehlungen. Weinheim, München: Juventa, S. 11–28.

- Institut für betriebliche Bildung und Unternehmenskultur (13.03.2007): Wege zur Qualität. Qualitätsentwicklung für Beziehungsdienstleistungen. Online verfügbar unter <http://www.ibuibu.com/w01.htm>, zuletzt geprüft am 20.06.2007.
- Lievegoed, Bernardus Cornelis Johannes (1986): Soziale Gestaltung am Beispiel heilpädagogischer Einrichtungen. Frankfurt (Main): Info3-Verlag.
- Miller, Reinhold (1999): Schule in Bewegung. Schulinterne Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Lichtenau: AOL.
- Philipp, Elmar (2006): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Neu ausgestattete Sonderausg. Unter Mitarbeit von Hans-Günter Rolff. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reinhold, Thomas (2007): Das GAB Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Online verfügbar unter http://www.askberatung.de/mediapool/2/26385/data/ask_Info_GABVerfahren.doc, zuletzt geprüft am 13.06.2007.
- Rolff, Hans-Günter (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Ruep, Margret (1999a): Schule als lernende Organisation. Ein lebendiger Organismus. In: Ruep, Margret (Hg.): Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Donauwörth: Auer, S. 17–81.
- Ruep, Margret (Hg.) (1999b): Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Donauwörth: Auer.
- Rutter, Michael (1979): Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Saßmannshausen, Wolfgang (2000): Welche Qualität wollen wir heute sichern? In: Erziehungskunst, Heft 5, S. 515–519.
- Scharmer, C. Otto (2005): Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik der Freiheit. Online verfügbar unter http://www.tombeck.at/unternehmensbegleitung/files/scharmer_von_der_zukunft.pdf, zuletzt geprüft am 02.08.2007.
- Senge, Peter M.; Jaworski, Joseph; Scharmer, C. Otto; Flowers, Betty Sue (2005): Presence – Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. London: Nicholas Brealey Publishing Ltd.
- Senge, Peter M.; Klostermann, Maren (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Statistisches Bundesamt (25.07.2007): Allgemeinbildende Schulen. Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content75/AllgemeinbildendeSchulenSchulartenSchueler,templateId=renderPrint.psml>, zuletzt geprüft am 25.07.2007.
- Strawe, Christoph (2001): Qualitätssicherung: Von der Kontrolle zur Selbstverwaltung. In: Herz, Gerhard (Hg.): Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen. Dortmund: Udeis, S. 79–135.