

Heiner Ullrich

PÄDAGOGIK

Waldorfpädagogik

Eine kritische Einführung



BELTZ

Ullrich · Waldorfpädagogik

Heiner Ullrich

Waldorfpädagogik

Eine kritische Einführung

BELTZ

Dr. Heiner Ullrich lehrt als Professor für Erziehungswissenschaft an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25721-5).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.



© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de

Lektorat: Dr. Erik Zyber
Satz und Herstellung: Lore Amann
Umschlagabbildung: getty images / crisserbug
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29429-6

Inhalt

1. Die Aktualität der Waldorfpädagogik	7
2. Die Waldorfschule – auf den ersten Blick	15
2.1 Grundzüge ihrer öffentlichen Selbstdarstellung	15
2.2 Eine Schule der klassischen Reformpädagogik?	20
2.3 Der reformpädagogische Blick verfehlt das Proprium der Waldorfschule	27
3. Was die Waldorfschule anders macht – Beschreibung und Analyse des anthroposophischen Schulmodells	31
3.1 Organische Schularchitektur: der Schulbau als menschliche Gestalt	31
3.2 Schulautonomie und kollegiale Schulleitung: eine Schule ohne Direktor	34
3.3 Personale Nähe und Kontinuität: ein Klassenlehrer für acht Jahre	39
3.4 Rhythmen und Rituale im Unterricht	48
3.5 Genetisch und organisch – der Waldorflehrplan	53
A. Lehrplan der Unterstufe	56
B. Lehrplan der Oberstufe	61
3.6 Goetheanistisch – die Methode des Lehrens	70
3.7 Eurythmie – die anthroposophische Bewegungskunst als Schulfach	76
3.8 Der Waldorfkindergarten – eine mütterliche Wohnstube für Spiele, Märchen und Feste	80
3.9 Seelenpflege – der Ansatz der anthroposophischen Heilpädagogik	87
4. Anthroposophie – die weltanschaulichen Grundlagen	91
4.1 Rudolf Steiner – Philosoph, Theosoph und Lebensreformer	91
4.2 Die Erkenntnis der übersinnlich-geistigen Welt – der Schulungsweg	95
4.3 Die Entwicklung der Welt und des menschlichen Geistes – die Kosmologie	99
4.4 Die vier kosmischen Wesensglieder des Menschen – die Anthropologie	104
4.5 Reinkarnation und Karma	109
4.6 Die funktionelle Dreigliedrigkeit des Menschen	111
4.7 Die vier Temperamente	115
4.8 Die Jahrsiebzehn der Entwicklung im Lebenslauf	120

5. Die Anthroposophie im kritischen Diskurs der Wissenschaften	126
5.1 Weltanschauung statt Wissenschaft	126
5.2 Die Grenzenlosigkeit des Erkennens	129
5.3 Determinismus statt Freiheit	130
5.4 Die Wiederkehr des mythischen Denkens	132
5.5 Die Aufhebung der Differenz von Wissen und Glauben	138
5.6 Im innersten Kern esoterisch	141
5.7 Exkurs: Rassenlehre und Völkerpsychologie in der Anthroposophie Steiners	144
6. Wirklichkeit und Wirkungen der Waldorfschulen – Wege und Befunde der empirischen Forschung	149
6.1 Was wird aus Waldorfschülern? – Absolventenstudien	149
6.2 Lernerfahrungen und Bildungsprozesse in der Waldorfschule	154
6.3 Die Waldorflehrer – ein pädagogischer Orden?	159
6.4 Lehrer-Schüler-Beziehungen in der anthroposophischen Schulkultur	164
6.5 Die Bildungsorientierungen von Waldorfeltern	168
7. Schluss	172
Literatur	175
Internetquellen	182

1. Die Aktualität der Waldorfpädagogik

»Die Waldorfschule wird zum Exportschlager« titelt 2014 eine der großen deutschen Tageszeitungen. Denn die Zahl der Neugründungen von Waldorfschulen steigt weiterhin kontinuierlich an. Heute findet man Freie Waldorfschulen und die mit ihnen verwandten vorschulischen und heilpädagogischen Einrichtungen auf allen fünf Kontinenten. Die anthroposophische Schulbewegung kann mittlerweile neben der Montessori-Pädagogik als die erfolgreichste Reforminitiative gelten, die aus der klassischen Epoche der Neuen Erziehung bzw. der »Progressive Education« im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hervorgegangen ist.

Im Jahre 2014 gibt es nach Angaben der Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners weltweit 1 039 Waldorfschulen, davon 715 in Europa. In Deutschland sind es derzeit 232 Schulen, in Österreich 17 und in der Schweiz 34 (im Jahre 1971 gab es weltweit erst 95 Waldorfschulen, darunter 32 in Deutschland). Aktuell liegt die Zahl der Waldorfkinderergärten, aus denen die Waldorfschulen meist erst hervorgehen, weltweit bei circa 2 000, in Deutschland bei 548, in Österreich bei 29 und in der Schweiz bei 64. Die Waldorfschulen und -kindergärten werden in der ganzen Welt ergänzt von 646 heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen.

Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs hat sich die Waldorfbewegung stark nach Osteuropa ausgedehnt, insbesondere nach Ungarn (25 Waldorfschulen), Tschechien (15), Rumänien (11), Estland (9) und Russland (18). In den Vereinigten Staaten von Amerika hat sich die Zahl der Waldorfschulen im Laufe der vergangenen drei Jahrzehnte nahezu versechsfacht. Mit diesem auffälligen Zuwachs hat sich auch die Elternklientel verändert: Gerade die Computereliten – z. B. im Silicon Valley – schicken ihre Kinder mit Vorliebe in eine Rudolf Steiner School, die sie als Gegenmodell zu einem öffentlichen Schulsystem betrachten, das die Schüler wie Lernmaschinen behandelt. Interessant ist auch die allmähliche Expansion der Waldorfschulen in den ostasiatischen Raum: Neben den acht japanischen und fünf koreanischen gibt es inzwischen sechs chinesische Waldorfschulen und – gerade in der Volksrepublik China – Dutzende von Gründungsinitiativen, die vor ihrer Genehmigung stehen. Viele wohlhabende chinesische Eltern, vor allem diejenigen, die im Westen studiert haben und es sich leisten können, über die Erziehung ihrer Kinder nachzudenken, finden offensichtlich gerade in den Waldorfschulen die Alternative zur »Lern- und Prüfungshölle« der chinesischen Regelschulen.

Die Ursachen und Gründe für diese erstaunlich starke, aber erst am Ende des vergangenen Jahrhunderts verstärkt einsetzende internationale Expansion der Rudolf-

Steiner-Schulen, Waldorfkindergärten und heilpädagogischen Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage sind sicher vielfältig. Sie können in einem zunehmenden Interesse an kindzentrierten schulischen Alternativen gesehen werden, vor allem aus bildungsorientierten sozialen Milieus in hoch entwickelten Gesellschaften, aber auch in einer größeren Öffnung mancher Staaten für private bzw. freie Schulen und in der damit eventuell verbundenen Gewährung finanzieller Unterstützung. Ein weiterer Grund für die steigende Akzeptanz von Waldorfschulen könnte auch darin liegen, dass sich dieses Schulmodell inzwischen vielerorts etabliert hat und dass die immer größer werdende Zahl der ehemaligen Waldorfschüler für die eigenen Kinder wieder den Besuch einer solchen Schule samt Kindergarten bevorzugt. In Deutschland jedenfalls hat auch der massiv einsetzende Rückgang der Schülerzahlen das Wachstum der Waldorfbewegung bisher nicht aufhalten können. Nach Angaben des waldorfinernen Instituts für Bildungsökonomie lag der Anteil der Waldorfschüler¹ an der Schülerschaft aller privaten Schulen – mit zunehmender Tendenz – im Jahre 2011 bei 84 048 (bzw. 11,9 Prozent). Damit sind die Waldorfschulen nach den traditionell dominierenden Schulen in konfessioneller Trägerschaft zur zweitstärksten Kraft im deutschen Privatschulsektor avanciert.

Waldorfschulen werden in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Einen heftigen Meinungsstreit im Internet hat die Gründung der »ersten deutschen staatlichen Waldorfschule« in Hamburg-Wilhelmsburg ausgelöst. Um die Eröffnung einer weiteren privaten Waldorfschule und eine damit drohende Spaltung der Schülerschaft im Problem-Stadtteil zu vermeiden, führte die Schulbehörde die Initiative für eine Interkulturelle Waldorfschule, die schon einen Waldorfkindergarten betreibt, mit dem Lehrerkollegium der Ganztagsgrundschule Fährstraße in Wilhelmsburg zusammen. Diese Grundschule wird aktuell von circa 270 Schülern besucht, davon fast 90 Prozent mit Migrationshintergrund. Ergebnis der monatelangen intensiven Kooperation ist die Vereinbarung und Genehmigung eines auf zehn Jahre angelegten Schulversuchs, in dem die Lehrerschaft der staatlichen Grundschule zusammen mit Waldorfpädagogen den Leistungs- und Bildungsanspruch des öffentlichen Schulwesens mit wichtigen Elementen der Waldorfpädagogik verbinden soll. Im Zentrum dieser staatlich finanzierten »Schule für alle« stehen das langjährige Klassenlehrerprinzip, der mehrwöchige täglich zweistündige Epochenunterricht, ein herkunftssprachlicher und ein früher Fremdsprachenunterricht sowie ein breites Angebot von handwerklich-künstlerischen und musischen Lernangeboten. Auf Schulnoten soll möglichst lange verzichtet werden, und Eurythmie soll lediglich Wahlfach sein. Durch eine höhere Klassenmesszahl wird jede Klasse von einem Staatsschul- und einem Waldorflehrer gemeinsam geleitet werden. Ob sich die Waldorfpädagogik an der Wilhelmsburger Grundschule bewährt, soll das staatliche Institut für Qualitätsentwicklung evaluieren. Mit dem Schulversuch verbindet die Schulbehörde die Hoffnung, die bildungsorientierten und ethnisch

1 Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden stets die männliche Personenbezeichnung benutzt. Die weibliche Form ist dabei selbstverständlich immer mitgemeint.

deutschen Eltern an einen Standort zu binden, an dem die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung eine Zuwanderungsgeschichte hat oder soziale Unterstützungsleistungen erhält.

Die örtliche Waldorfnitiative und der Bund der Freien Waldorfschulen begrüßen den Schulversuch, weil er zeigen kann, dass Waldorfpädagogik auch in bildungsfernen Stadtteilen gelingt. Schließlich gründete ja auch Rudolf Steiner die erste Waldorfschule 1919 in Stuttgart für Kinder aus der Arbeiterklasse. Der Privatschulkenner Christian Füller betrachtet die »erste staatliche Waldorfschule« mit ihrer Verbindung von bürgerschaftlichem Engagement und staatlicher Schulorganisation als ein Zukunftsmodell: »Denn in einer von unten initiierten *public-private partnership* könnte man sicher besser Schule machen – vielleicht ist es gar die Zukunft des deutschen Schulwesens, was bisher immer noch beinahe rein staatlich daherkommt« (www.taz.de vom 30. Januar 2013).

Die Aufnahme der Waldorfpädagogik in das öffentliche Schulwesen hat nicht nur Befürworter. Sie stößt vielmehr auf Unverständnis und heftigen Widerstand vor allem bei den zahlreichen Kritikern der anthroposophischen Weltanschauung Rudolf Steiners. In der ersten Reihe der Gegner steht die »Gesellschaft zur wissenschaftlichen Untersuchung von Parawissenschaften e.V.«. In einem Offenen Brief an den Hamburger Schulsenator Ties Rabe fordern die Mitglieder ihres wissenschaftlichen Beirats die Rücknahme des Schulversuchs u. a. aus folgenden Gründen: »Die Waldorfpädagogik wurde durch den Esoteriker und Okkultisten Rudolf Steiner begründet und ist Teil seiner esoterischen, anthroposophischen Lehre. Sie enthält ein Sammelsurium von anti-aufklärerischen, pseudowissenschaftlichen und rassistischen Ideen. [...] Diese esoterischen Konzepte durchdringen alle Fächer, auch den musisch-künstlerischen Bereich. Sie sind ein zentraler Teil der Waldorflehrerausbildung und kommen bis heute im Unterricht zur Anwendung. [...] Die Waldorfpädagogik versteht sich als geschlossenes Konstrukt, daher ist es nach unserer Ansicht nicht möglich, einzelne ›positiv‹ erscheinende Komponenten davon herauszupicken, ohne die schädlichen Komponenten zwangsläufig mit einzukaufen. Lapidar ausgedrückt: ein bisschen Waldorf geht ebenso wenig wie ein bisschen schwanger« (www.gwup.org/1230, abgerufen am 18. August 2014). Der Bremer Lehrer Axel Sebastiani hat als Mitglied der GWUP in Ergänzung des Offenen Briefes eine Online-Petition über den erzieherischen »Schaden« der »gefährlichen Ideologie« der Waldorfpädagogen verfasst, die inzwischen von mehr als 2 300 Menschen unterstützt wird. Angesichts dieser bis zu den Fundamenten der Waldorfpädagogik reichenden Kritik und Polemik warnt der Hamburger Schulsenator davor, den Schulversuch für einen Glaubenskrieg zu missbrauchen.

Insgesamt zeigt dieser aktuelle Disput, dass Waldorfpädagogik ein komplexes Theorie-Praxis-Gebilde darstellt, das weder allein über seine organisatorischen Strukturen und methodischen Formen noch ausschließlich über seine weltanschaulichen Grundlagen und Normen verstanden werden kann. Deshalb ist es nur konsequent, Waldorfeltern – und auch dem Senator und seinen Fachleuten in der Hamburger Schulbehörde – zu empfehlen, sich nicht nur mit den alternativen Praxiselementen

der Waldorfpädagogik, sondern ebenso mit ihren anthroposophischen Grundlagen vertraut zu machen.

Waldorfschulen werden auch von ihren »Kunden« zwiespältig erlebt. Mit der Wahl einer Waldorfschule treten viele »staatsschulsozialisierte« Eltern in eine unvertraute Schulkultur ein, die für sie und für ihr Kind neben den gewünschten pädagogisch-alternativen Zielsetzungen, Lerninhalten und Lernformen viele unbekannte Züge aufweist. Für eine Studie über »Bildungserfahrungen an Waldorfschulen« (Liebenwein/Barz/Randoll 2012) wurden in offenen, problemzentrierten Interviews 26 Waldorfelementen und 31 Waldorfschüler um Antworten u. a. auf die Frage gebeten: »An was denken Sie beim Begriff Waldorfschule?« Dabei ergab sich aus den Assoziationen der Eltern das folgende Cluster, worin die Nennungen nach positiven, neutralen und negativen Gefühlskomponenten gruppiert sind.

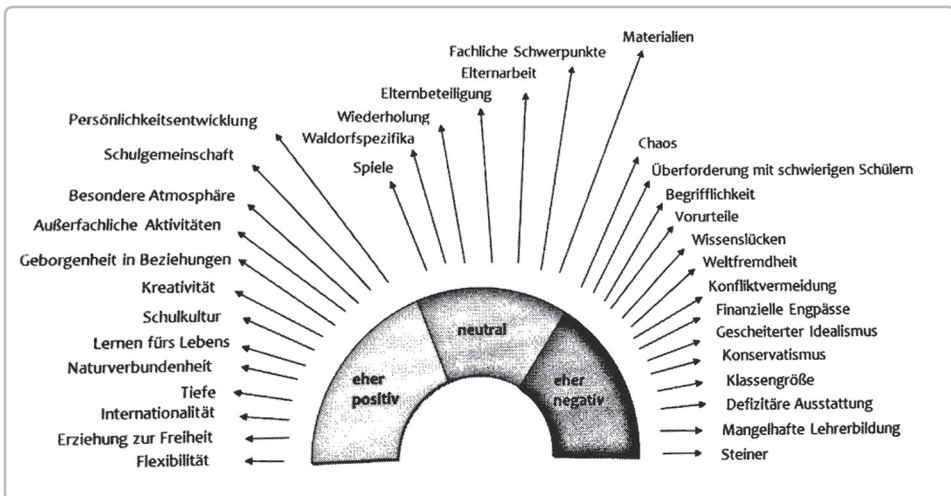


Abb. 1: Assoziationen der Eltern zum Begriff »Waldorfschule« (Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 38)

Die Eltern erleben offensichtlich in der Waldorfschule eine wohlwollende Atmosphäre enger sozialer Verbundenheit und Wertschätzung des Einzelnen. Sie treffen hier auf eine pädagogische Provinz, in der die Persönlichkeitsentwicklung und Vergemeinschaftung der Schüler höchste Priorität besitzt, sowie auf eine Lernkultur, welche außerfachliches und unkonventionelles Lernen in enger Verbindung mit Naturerfahrungen in besonderer Weise akzentuiert. Den negativen Gegenpol bildet das Erleben von organisatorischem Chaos im Schulalltag, von Überlastung der Lehrer durch die große Heterogenität der Schülerschaft und die damit verbundenen Disziplinprobleme mit schwierigen Schülern. Waldorflehrer werden auch als fachlich eher unprofessionelle Lehrpersonen wahrgenommen, deren Handeln – pointiert gesagt – von weltfremden konservativen Ideen bestimmt wird, die mit dem Werk Rudolf Steiners in Zusammenhang gebracht werden. Eher nüchtern wird auf die mit der Wahl der Waldorfschule

verbundene enge Mitwirkung der Elternschaft am Klassen- und Schulgeschehen hingewiesen sowie auf Spezifika wie die große Bedeutung der Theateraufführungen im Schulleben u. a. m.

Die parallel befragten Schülerinnen und Schüler assoziieren als weitere Positiva die Lernfreude im Unterricht, die hochgradige Permissivität der Lehrpersonen und die guten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern in einem architektonisch ansprechenden Lebensraum. Die Schüler äußern sich deutlich weniger reserviert: Sie bemängeln indes das Fehlen von klaren Leistungserwartungen und Verhaltensrichtlinien und ärgern sich über die häufig zu konstatierende, ungerechtfertigte Abwertung der eigenen Schule durch gleichaltrige Jugendliche aus Regelschulen.

Die Waldorfpädagogik wird in der Erziehungswissenschaft unterschiedlich rezipiert – als beeindruckende Praxis oder als dubiose Theorie. Parallel zur aufsehenerregenden Expansion der Rudolf-Steiner-Schulen hat etwa seit der Mitte der achtziger Jahre auch in der Erziehungswissenschaft eine intensive und äußerst kontroverse Diskussion über die Pädagogik der Waldorfschulen und ihre Grundlagen eingesetzt.

Auf eine geradezu enthusiastische Würdigung der Waldorfpädagogik trifft man bei Peter Paulig. Er stellt seiner Argumentation die bekannten Worte des reformpädagogischen Physikdidaktikers Martin Wagenschein voran: »[Ich habe] den größten Respekt vor der Leistung Rudolf Steiners, entgegen dem Zug der Zeit nicht mit den Atomen, sondern mit den Seelen angefangen zu haben. Die pädagogischen und die ärztlichen Auswirkungen beweisen mir die Echtheit dieses Gegenzuges. Ich kann nicht beurteilen, ob die Waldorfschulen die besten aller möglichen Schulen sind. Aber ich halte sie für die besten, die wir heute haben, und wünschte, sie gewännen die Zukunft« (Wagenschein 1989, S. 25). Für Paulig sind die Waldorfschulen »Schulen vom Kinde aus«, in denen die Schüler ohne »ruinöse Leistungskonkurrenz« das Lernen als »etwas Begeisterndes, Sinnstiftendes und Welterschließendes erfahren« (Paulig 1990, S. 371). Anders als an den bürokratischen staatlichen Schulen sind die Waldorflehrer »freie Lehrer«, die sich bei ihrem pädagogischen Handeln »nur abhängig wissen von den Erkenntnissen, die das Wesen der Erziehung und das pädagogische Verhältnis zu den [ihnen] anvertrauten Schülern ausmachen, nicht aber von Vorschriften und Gesetzen, die am Individuum orientiertes Handeln behindern« (ebd. S. 377). Paulig fühlt sich positiv beeindruckt von der »eigentümlichen Spiritualität« der Waldorflehrer, die ihr gesamtes pädagogisches Handeln durchdringt und »ihren Ausdruck in einer nur schwer beschreibbaren Haltung und Ge-sinn-ung [findet]« (ebd., S. 384). Diese, an die Welt der Ordensschulen erinnernde Spiritualität wünscht er sich als Ergebnis eines Selbstbildungsprozesses für jeden Lehrer. Als Fazit seiner Beschäftigung mit der Praxis der Waldorfschulen formuliert er: »Ich sehe die Bedeutung der Waldorfschulen darin, dass sie den staatlichen Schulen wichtigste Anregungen, Beispiele, ja Vorbilder dafür geben können, wie *Schule vom Kinde aus* zu gestalten ist« (ebd., S. 385).

Eine diametral entgegengesetzte Position gegenüber der Waldorfpädagogik nimmt Klaus Prange ein. Er kritisiert das »populärwissenschaftlich-mythische« Welt- und Menschenbild, das der Praxis der Waldorfpädagogik vorausliegt« (Prange 1986, S. 554)

und für sich den Status eines exklusiven Sonderwissens reklamiert. Der Unterrichtskultur der Waldorfschulen, dem entwicklungsgemäßen Lehrplan, den altersspezifischen Erzählstoffen und der Artikulation des erziehenden Unterrichts spricht er jede Originalität ab, indem er sie als Variante des antiquierten österreichischen Herbartianismus rekonstruiert. Im kindgemäßen Lernen der Waldorfschule wird für Prange die *Reflexion ausgeblendet*, »beim Lehrer ebenso wie beim Schüler: So wie die Erkenntnislehre Steiners einen regressiven Zug hat und den Versuch darstellt, vormodernes und geradezu archaisches Bewusstsein zu stabilisieren, so hat seine Unterrichtsmethodik eine Tendenz zur Stabilisierung kindlich-gesamthafter Erlebnisweisen« (Prange 2000, S. 140). Und im langjährigen Klassenlehrerprinzip an der Waldorfschule sieht Prange eine »Fessel, die auch als geliebte Fessel nichts daran ändert, dass Freiheit eben doch nur als Freiheit am Bande der Erziehung erscheint, die gestützt auf kosmisch-karmische Notwendigkeiten immer schon besser weiß, was für den Lernenden gut ist, als dieser selbst« (ebd. S. 122). Waldorferziehung sei *Erziehung aus dem Führungsprinzip*, keine Erziehung vom Kinde aus. Zwar ergäben sich das Lernen und die Themen des Lernens »aus der Sicht auf das Kind«, aber »sie ist anthroposophisch bis in das Detail der Präsentation von Legenden oder Biographien, Mineralien oder Blumen, Tieren oder Geschichten. So gesehen, wird in der Waldorfschule zur *Anthroposophie* erzogen, und zwar umso nachhaltiger, als sie nicht direkt und kontrollierbar ›gelehrt‹, sondern gleichsam eingeflüßt wird« (ebd., S. 117). Für Prange ist Waldorfpädagogik also im tiefsten Grund »Erziehung zur Anthroposophie« und damit »ein Beispiel für eine verfehlte Erziehung« (ebd., S. 198).

So lassen sich grob drei unterschiedliche Positionen zur Waldorfpädagogik unterscheiden: Die *reformpädagogische* Seite hebt die »sinnerfüllte Praxis« einer kindgemäßen und »ganzheitlichen« Erziehung hervor und vernachlässigt dabei deren Grundlegung in der Anthroposophie Rudolf Steiners. Die *ideologiekritische* Seite unterzieht gerade die okkulte »Neo-Mythologie« Steiners einer vernichtenden Kritik und warnt vor der Gefahr daraus entspringender Indoktrination in der Unterrichts- und Erziehungspraxis der Waldorfschule als einer »Weltanschauungsschule«. Dabei verlieren diese Kritiker den unbefangenen Blick für die oft ungewöhnlichen, nicht selten auch anregenden Praxisformen der Waldorfschulen. Die ideologiekritische Seite sieht sich indes nur allzu leicht bestätigt durch die *orthodoxe* Position der anthroposophisch inspirierten Pädagogen, nach deren Überzeugung sich alle Normen und Formen ihrer Erziehungspraxis auf die »Anregungen« Rudolf Steiners, des »vielleicht genialsten ›eingeweihten‹ Universalisten unseres Jahrhunderts« (Schreiner 1983, S. 12) zurückführen lassen.

Es gibt also kaum eine Persönlichkeit in der Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, die so unterschiedliche Reaktionen und Bewertungen in der Fachwelt auslöst wie der Begründer der Anthroposophie und Gründer der ersten Waldorfschule. Es kennzeichnet das Werk Rudolf Steiners, dass es einerseits eine so starke und immer noch weiter wachsende erziehungspraktische Wirkung entfaltet und andererseits eine vergleichsweise geringe Beachtung in der akademischen Fachöffentlichkeit gefunden

hat. Steiners Impulse der Lebensreform wirken inzwischen weltweit nicht nur im Bereich der Waldorfpädagogik, sondern auch auf den Gebieten der heilpädagogischen und sozialtherapeutischen Arbeit, der psychosomatischen Medizin, der biologisch-dynamischen Landwirtschaft und Pharmazie, der gemeinnützigen Betriebswirtschaft, der darstellenden und bildenden Künste sowie der Architektur.

Es gibt wohl auch keinen anderen weltanschaulichen Denker und Lebensreformer, dessen Denken und Wirken insgesamt seit Langem so kontrovers beurteilt werden. Das Spektrum der Reaktionen reicht von enthusiastischer Bewunderung von Steiners Genialität vor allem innerhalb seiner anthroposophischen Schülerschaft über pragmatische Versuche der Anerkennung von innovativen Potenzialen bis zur radikalen Infragestellung und polemischen Demontage der ideellen Grundlagen als einem bloßen Synkretismus. Wer sich über die Waldorfpädagogik ein eigenes Urteil bilden möchte, sieht sich früher oder später zur Auseinandersetzung mit der ihr zugrunde liegenden Lehre über den Menschen und seine Stellung in Natur und Gesellschaft genötigt. Sie ist in den zahlreichen Schriften Steiners und in einem gigantischen Vortragswerk niedergelegt, die bisherige Gesamtausgabe umfasst circa 350 Bände. Nicht nur dieser Umfang erschwert die systematische Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik, sondern vor allem die oft fremdartig-esoterische, eher bildhaft als begrifflich-präzise anmutende Terminologie, mit der Steiner sich auf die für sein spirituelles Verständnis des Menschen grundlegenden »übersinnlichen Wesenheiten« bezieht.

Zwei neueren Entwicklungen ist es zu danken, dass sich dieser kontroverse Diskurs nicht noch stärker polarisiert oder mit der Wiederholung längst bekannter Argumentationen nur weiter im Kreise dreht: dem seit etwa zwei Jahrzehnten intensiver werdenden, zuerst von Waldorfpädagogen angeregten Dialog mit Erziehungswissenschaftlern und der inzwischen in Gang gekommenen empirischen Erforschung der Waldorfschulen.

Die bisher vorliegenden Einführungen in die Waldorfpädagogik sind nahezu ausnahmslos² aus der Perspektive anthroposophisch orientierter Autoren verfasst worden. Ob Frans Carlgren (1981), Christoph Lindenberg (1975), Stefan Leber (1985) oder Johannes Kiersch (2010) – um nur die im deutschsprachigen Raum bekanntesten zu nennen – sie alle waren nach einer kürzeren oder längeren Unterrichtstätigkeit an Waldorfschulen schließlich als Dozenten an Ausbildungsstätten für Waldorflehrer tätig. Aus ihren Kursen und Seminaren sind bis heute lesenswerte praxiskundige Einführungen entstanden, deren Sichtweise indes ganz von der Identifikation mit der idealistischen und esoterischen Geisteswelt Rudolf Steiners bestimmt ist. Relativie-

2 Eine in der Fachwelt wenig beachtete Hinführung zur Waldorfpädagogik hat Heiner Barz (1996) unter dem Titel »Kindgemäßes Lernen: was die Waldorfschule anders macht« vorgelegt. Barz bezieht sich bei seiner Darstellung der Spezifika der Waldorfschule kaum auf aktuelle Beiträge von Waldorfpädagogen. Stattdessen dokumentiert er seitenlange, weitgehend unkommentierte Passagen aus einschlägigen Werken Rudolf Steiners. Auch heute noch lesenswert sind Barzens Ausführungen zur Gründung und Verbreitung der Waldorfschulen, zur Rolle der Eltern an Waldorfschulen sowie zum Religionsunterricht.

rungs- oder Distanzierungsversuche gegenüber der charismatischen Autorität Steiners erfolgen weder in pädagogischer noch in weltanschaulicher Hinsicht. Und Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse finden sich nur selten. Dieses Muster einer »internen« Einführung in die Waldorfpädagogik lässt sich pointiert als ein Konzept aus »Dogma und Handwerk« bezeichnen, das geschichtlich gesehen für eine Lehrerbildung kennzeichnend war, die sich stärker an einer Gesinnung als an wissenschaftlichem Wissen und einer darauf Bezug nehmenden Professionalität orientierte.

Die moderne Erziehungswissenschaft ist säkular und antidogmatisch. Als methodisch reflektierte, objektiv nachprüfbare Forschung und systematische Reflexion verzichtet sie wie alle Wissenschaft auf ontologisch-metaphysische Aussagen. Sie zieht eine strikte Grenze zwischen Wissen und Glauben und liefert grundsätzlich kein konkretes Welt- und Menschenbild. Die Waldorfpädagogik beruht indes in weiten Teilen auf den metaphysischen Inhalten einer spirituellen Weltanschauung, deren Geltungsanspruch nach heutigen Erkenntnisstandards wissenschaftlich nicht beweisbar ist. Ähnlich wie auf dem Feld der Religion geht mit der Anthroposophie, der ideellen Grundlage der Waldorfpädagogik, ein konkretes Welt- und Menschenbild sowie eine Auffassung vom guten Leben einher, die auch maßgeblich für das pädagogische Handeln sein soll. In einer (post-)säkularen pluralistischen Gesellschaft haben religiöse und spirituelle Überzeugungen – wir folgen hier den Überlegungen von Jürgen Habermas (2005) – nicht schlechthin nur einen irrationalen Status. Vielmehr sind ihre kognitiven und ethischen Gehalte daraufhin zu befragen, ob sie, und wenn ja, welche Beiträge sie für die humane Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft leisten können.

Die hier vorgelegte von Verständnis und Kritik geprägte Einführung baut überwiegend auf eigenen Vorarbeiten auf. Sie möchte ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, aus der Außensicht des Beobachters und mit größtmöglicher Fairness, die Grundzüge der Waldorfpädagogik und ihre spirituellen Grundlagen ausführlich darstellen und reflektieren. Neben dem Formenreichtum und der Spezifik ihrer Denkformen können so vielleicht auch die Potenziale der Waldorfpädagogik erkennbar werden, die sie zur Gestaltung einer humanen Erziehung für heutige Kinder und Jugendliche einbringen kann. Es versteht sich von selbst, dass im Folgenden nur ein Überblick gegeben werden kann über die wichtigsten Spezifika der Waldorfpädagogik, durch die sie sich vom aktuellen Mainstream der Schulpädagogik unterscheidet.

2. Die Waldorfschule – auf den ersten Blick

2.1 Grundzüge ihrer öffentlichen Selbstdarstellung

Jede Waldorfschule ist konzeptionell, organisatorisch und personell eine Individualität. Die außergewöhnliche Vielfalt der Schulprofile spiegelt sich beispielsweise in den unterschiedlichsten Selbstdarstellungen der Waldorfschulen im Internet. Gleichwohl lassen sich allgemeine Merkmale bestimmen, die für alle Waldorfschulen kennzeichnend sind. Auf der Homepage des Bundes der Freien Waldorfschulen, der die Interessen aller deutschen Waldorfschulen vertritt und die Ausbildung zum Waldorflehrer organisiert, finden sich folgende Angaben zur Waldorfpädagogik:

»Die erste Waldorfschule: Sie wurde 1919 von Rudolf Steiner (1861-1925) in Stuttgart gegründet. Mit ihr wurde zum ersten Mal das Prinzip sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen verwirklicht. Unabhängig von sozialer Herkunft, Begabung und späterem Beruf erhalten junge Menschen eine gemeinsame Bildung. Als erste Gesamtschule haben die Waldorfschulen das mit dem vertikalen Schulsystem verbundene Prinzip der Auslese durch eine Pädagogik der Förderung ersetzt.

Kein Sitzenbleiben: Alle Schüler und Schülerinnen durchlaufen ohne Sitzenbleiben 12 Schuljahre. Der Lehrplan der Waldorfschulen ist auf die Weite der in den Kindern liegenden seelischen und geistigen Veranlagungen und Begabungen ausgerichtet. Deshalb tritt vom 1. Schuljahr an neben die mehr sachbezogenen Unterrichtsgebiete ein vielseitiger künstlerischer Unterricht. Durch diesen werden die für den einzelnen Menschen wie für die Gesellschaft wichtigen schöpferischen Fähigkeiten und Erlebniskräfte gefördert.

Künstlerisch-handwerklicher Unterricht: Ein vielfältiger handwerklicher Unterricht fördert die differenzierte Ausbildung des Willens und die lebenspraktische Orientierung des Schülers.

Entwicklungsorientierter Lehrplan: Ein entscheidendes Prinzip des Waldorflehrplans liegt in der Abstimmung der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen auf die Prozesse kindlichen Lernens und die Stufen menschlicher Entfaltung in Kindheit und Jugend. Der Unterricht ist von Schulbeginn an auf das Ziel innerer menschlicher Freiheit hin orientiert.

Bildhafter Unterricht: In den ersten Schuljahren, in denen die eigene Urteilskraft der Schüler erst heranreift, ist ›bildhafter‹ Unterricht ein wesentliches Unterrichtsprinzip. Die Tatsachen werden so behandelt, dass die Schüler zusammen mit dem Anschaulichen auch das Gesetzmäßige und Wesenhafte der Dinge im Sinne echter Bilder verstehen und erleben lernen.

Wissenschaftlicher Unterricht: Dem Streben nach eigener Lebensgestaltung und Urteilsbildung vom 14. Lebensjahr an entspricht der wissenschaftliche Charakter vieler Unterrichtsfächer vom 9. bis 12. Schuljahr. Die Waldorfschulen sehen hier die pädagogische Aufgabe nicht darin, eine voruniversitäre Ausbildung zu betreiben, sondern den Unterricht inhaltlich so zu vertiefen, dass er sich mit den Lebensfragen des jungen Menschen verbinden kann und Antworten gibt.

Epochenunterricht: Ein wichtiges Mittel, um den Unterricht ökonomisch zu gestalten, ist der Epochenunterricht. Er wird in den Fächern durchgeführt, in denen Sachgebiete in sich geschlossen behandelt werden können (Deutsch, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften usw.). Gebiete, die laufender Übung bedürfen (künstlerischer Unterricht, Englisch, Französisch, Russisch – Fremdsprachen vom 1. Schuljahr an), werden in Fachstunden erteilt, wobei auch hier manche Waldorfschulen in den letzten Jahren verstärkt Epochenunterricht durchführen.

Zeugnisse und Abschlüsse: Die Waldorfschulen haben mit der Auslese auch das übliche Zensurensystem abgeschafft. Die Zeugnisse bestehen aus möglichst detaillierten Charakterisierungen, die die Leistung, den Leistungsfortschritt, die Begabungslage, das Bemühen in den einzelnen Fächern durchsichtig machen. Die Schüler schließen die Schule mit der Mittleren Reife, Fachhochschulreife oder dem Abitur (nach dem 13. Schuljahr) gemäß den in den Bundesländern jeweils geltenden Regeln ab.

Selbstverwaltung: Als Freie Schulen haben die Waldorfschulen die hierarchisch organisierte Außenlenkung der staatlichen Schulen durch eine freiheitliche Verfassung ersetzt. Die Selbstverwaltung erfolgt durch Eltern und Lehrer gemeinsam und stellt ein sehr zukunftsorientiertes soziales Erfahrungsfeld dar. Die pädagogische Leitung wird von der wöchentlichen Lehrerkonferenz wahrgenommen, an der alle Lehrer gleichberechtigt mitwirken. Das Bemühen um das Verständnis des Menschen, seiner Lebensgesetze und um Fortentwicklung der Pädagogik auf der Basis der anthroposophischen Geisteswissenschaft bildet die gemeinsame Grundlage.

Finanzierung: Ungeachtet der weltweiten fachlichen Anerkennung der Waldorfschulen und der verfassungsrechtlichen Gleichstellung der Schulen in freier Trägerschaft mit den staatlichen Schulen bedarf es dauernder Bemühungen auf politischem und administrativem Felde, dass diesem Umstand bei der Schulaufsicht und Finanzierung der Schulen entsprochen wird. Die Waldorfschulen in Deutschland erhalten staatliche Zuschüsse, die aber die Betriebskosten nur zum Teil decken. Die Elternbeiträge sind an den meisten Schulen nach Einkommen gestaffelt« (www.waldorfschule.de/).

»*Christliche Schule:* In der Waldorfpädagogik hat die religiöse Erziehung einen hohen Stellenwert und soll jeden Unterricht durchdringen. Die religiösen Werte, wie Dankbarkeit, Vertrauen, Ehrfurcht und Staunen sowie ein lebendiges Gefühl für die göttlichen Kräfte, welche

hinter den materiellen Erscheinungsformen der Welt stehen, sind Erziehungsziele, die es in jedem einzelnen Fach zu wecken und zu fördern gilt. Darüber hinaus versteht die Waldorfschule sich als eine christliche Schule. So umfasst der allgemeine Erzählstoff der Unter- und Mittelstufe Geschichten und Lebensdarstellungen des Alten und Neuen Testaments. Die christlichen Konfessionen geben ihren Religionsunterricht selbstverantwortlich an unserer Schule. Es sind dies die Christengemeinschaft, die aus der anthroposophischen Bewegung hervorgegangen ist, die römisch-katholische und die evangelische Kirche. Für die Schülerinnen und Schüler, die keiner Konfession angehören, wird der freie christliche Religionsunterricht angeboten. Selbstverständlich sind auch Kinder anderer Religionen an der Rudolf Steiner Schule in Nürnberg willkommen. Hier wird Wert darauf gelegt, dass sie den Religionsunterricht ihrer eigenen Konfession außerhalb der Schule wahrnehmen« (<https://www.waldorfschule-nuernberg.de/>).

Diese allgemeinen Merkmale der Waldorfschulkultur lassen sich ergänzen durch einen knappen Überblick über die Lerninhalte und Lehrmethoden auf den drei Schulstufen (1. bis 4. Klasse; 5. bis 8. Klasse; 9. bis 12. Klasse):

»*Unterstufe*: Jeden Morgen werden die Kinder von ihrem Klassenlehrer in ihrem eigenen, vertrauten Klassenraum mit Handschlag begrüßt. Wenn sich um kurz vor 8 Uhr die Klassentür hinter ihnen schließt, tauchen sie gemeinsam in eine reiche Welt des Lernens ein, die ihr Bedürfnis nach lebendiger Bewegung ebenso aufgreift wie ihre manchmal noch träumende Anteilnahme an den Bildern und täglichen Erzählungen ihres Klassenlehrers. Sprache, Musik, Rhythmus und Bewegung werden in einem rhythmisch gegliederten Wechsel geübt. Die bei den jüngeren Kindern oft noch reichen Nachahmungskräfte helfen ihnen, Gedichte, Lieder, aber auch das 1×1 aktiv aufzunehmen. Durch ihr fortlaufendes künstlerisches Üben erwerben die Kinder einen reichen Erfahrungsschatz im differenzierten Wahrnehmen und schöpferischen Gestalten – zwei Grundkräften eines Lernens, das neben den kognitiven Kräften der Kinder auch ihr Gefühls- und Willensleben anregen will. Das gemeinsame Üben hilft den Kindern auch, sich als Gemeinschaft zu erleben, und fördert ihre Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen. Angesichts des zunehmenden Bewegungsmangels, dem viele Kinder heute schon in der Vorschulzeit ausgesetzt sind, gewinnt dieser ›rhythmische Teil‹ des Unterrichtes eine zunehmende Bedeutung als Mittel, die daraus resultierenden Entwicklungsrückstände aufzuholen. Der Schulvormittag beginnt immer mit dem so genannten Hauptunterricht, der vom Klassenlehrer während der ersten Doppelstunde erteilt wird. Gelernt wird in Epochen, während derer ein Fach (Formenzeichnen, Rechnen, Schreiben, in der 3. Klasse auch verschiedene Handwerke, der Hausbau und die Landwirtschaft sowie eine erste Heimat- und Tierkunde in der 4. Klasse) über mehrere Wochen den täglichen Schwerpunkt der Arbeit bildet. Den gelernten Stoff fassen die Kinder in individuell gestalteten Lehrbüchern – ihren ›Epochenheften‹ – zusammen. Im Fachunterricht wechseln sich praktisches Tun (Handarbeit, Spieldrücken, Sinnesschulung) und künstlerische Bewegung in der Eurythmie, im Malen, Singen und Musizieren sowie von der ersten Klasse an das Üben der Fremdsprachen ab.

Mittelstufe: Mit jedem neuen Schuljahr erweitert sich der Horizont der im Unterricht behandelten Stoffgebiete, bis am Ende der achten Klasse die ganze Welt in das Blickfeld der jungen Menschen gerückt ist. Der Prozess, durch den eine neue Erkenntnis gewonnen wird, ist auch für das ›lernen-Lernen‹ in der Mittelstufe genauso wichtig wie das erinnerbare Ergebnis, das dabei errungen wird. Eigenes Handeln, die künstlerische Auseinandersetzung mit der Materie und mit zunehmendem Alter auch die selbstständige Begriffsbildung durchziehen alle Unterrichtsgebiete. Werken und Gartenbauunterricht treten zur Handarbeit hinzu. Von der in der vierten Klasse einsetzenden Heimatkunde geht es in der fünften Klasse weiter zur Geographie Deutschlands, dann Europas und in der achten Klasse schließlich zu einer ersten Gesamtschau der völkerkundlichen und geographischen Differenzierung der ganzen Erde. Die Naturwissenschaften entwickeln sich von der ersten Menschen- und Tierkunde in der vierten Klasse über die Pflanzen- und Gesteinskunde bis zur Ernährungslehre und Astronomie im siebten und zur Anatomie und Sexualkunde im achten Schuljahr. Im sechsten Schuljahr beginnt die Physik, im siebten die Chemie. In beiden Fächern bilden die genaue Beobachtung und die nüchterne, getreue Wiedergabe der Phänomene den Ausgangspunkt für eine neue Qualität des Denkens: das selbstständige Erkennen von Kausalitäten. Im fünften Schuljahr findet der Übergang von der Mythologie, die im Erzählstoff der Unterstufe eine wichtige Rolle spielt, zum eigentlichen Geschichtsunterricht statt. Bis zur achten Klasse wird in exemplarischen Erzählungen ein Bogen von der Urgeschichte bis in die Gegenwart gespannt. Oft werden geschichtliche Zusammenhänge durch das Erzählen von Biographien erlebbar gemacht. Die Mittelstufenzeit kulminiert im 8. Schuljahr in drei besonderen Ereignissen: Die Klasse erarbeitet ein großes Theaterstück, jede Schülerin und jeder Schüler liefert eine individuelle ›Jahresarbeit‹ ab und stellt sie vor großem Publikum dar, und schließlich unternimmt die Klasse eine große Klassenfahrt, die oft zugleich den Abschluss ihrer Klassenlehrerzeit markiert.

Oberstufe: Nach der behüteten Unter- und Mittelstufenzeit übernehmen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe in immer stärkerem Maße die Verantwortung für ihr Lernen. Das Ausbilden praktischer, theoretischer, sozialer und schließlich individueller Urteils Kompetenzen durchzieht die Arbeit an den anspruchsvollen und nunmehr von wechselnden Fachlehrer/innen erteilten Epochen. In zunehmendem Maße werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, ihre Lernfortschritte selbstständig zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit den Natur- und Geisteswissenschaften rückt in den Vordergrund. Nun gilt es, die Bewegungsfreude der jüngeren Klassen in eine individuell geführte seelisch-geistige Beweglichkeit zu verwandeln und dadurch auf den verschiedensten Lebensfeldern urteilsfähig zu werden. Um den jungen Menschen vielfältige Zugänge zur Auseinandersetzung mit der Welt zu eröffnen, finden jährliche außerschulische Praktika statt, die von der Land- und Forstwirtschaft über die industrielle Produktion bis zu sozialen Aufgabenbereichen führen. Die weiterhin geübten handwerklichen und künstlerischen Disziplinen – Tischlern, Schmieden, Schneidern, Malen, Plastizieren, Musizieren und die Eurythmie – sorgen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einseitig kognitiv lernen. Am Ende des 12. Schuljahres begegnen sich die Schülerinnen und Schüler noch einmal intensiv in der Erarbeitung eines modernen Theaterstückes, bei der