

Jost Schieren (Hrsg.)

Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Jost Schieren (Hrsg.)

Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Standortbestimmung und
Entwicklungsperspektiven

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3129-4 Print
ISBN 978-3-7799-4481-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2016

© 2016 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Jost Schieren</i>	9
Kapitel 1: Epistemologie	
Einleitung <i>Jost Schieren</i>	28
Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik <i>Johannes Wagemann</i>	31
Grundmotive im philosophischen Denken Rudolf Steiners und ihr Bezug zu Methoden und Fragestellungen in der Phänomenologie und der analytischen Philosophie <i>Marcelo da Veiga</i>	82
Kapitel 2: Anthropologie	
Einleitung <i>Jost Schieren</i>	116
Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik <i>Christian Rittelmeyer</i>	119
Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik <i>Jost Schieren</i>	141
Menschenkunde und Unterrichtspraxis <i>Albert Schmelzer</i>	167
Kapitel 3: Entwicklungspsychologie	
Einleitung <i>Albert Schmelzer</i>	182
Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen <i>Christian Rittelmeyer</i>	188
Zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners <i>Albert Schmelzer</i>	214
Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik <i>Peter Loebell</i>	228

Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit <i>Walter Riethmüller</i>	254
Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit <i>Axel Föller-Mancini und Bettina Berger</i>	272
Das Jugendalter und die Ergebnisse der Gehirnforschung <i>Wenzel M. Götte</i>	300

Kapitel 4: Lerntheorie

Einleitung <i>Peter Loebell</i>	344
Lernen aus bildungswissenschaftlicher Sicht <i>Wolfgang Nieke</i>	350
Waldorfpädagogik und Lernforschung – Anschlüsse und Differenzen <i>Peter Loebell</i>	389
Lernen in der Waldorfpädagogik <i>Jost Schieren</i>	427
Lehr-Lernforschung und zeitgemäße Feedbackkultur <i>Philipp Martzog</i>	447

Kapitel 5: Didaktik

Einleitung <i>Wilfried Sommer</i>	476
Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik <i>Wilfried Sommer</i>	479
Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik <i>Angelika Wiehl</i>	533
Der Waldorflehrplan – Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? <i>M. Michael Zech</i>	572
Methodisch-didaktische Hinweise Rudolf Steiners zum Deutschunterricht der späten Klassenlehrerzeit <i>Walter Riethmüller</i>	598

Kapitel 6: Professionstheorie

Einleitung <i>Walter Riethmüller</i>	618
Professionstheoretische Überlegungen zum Beruf des Klassenlehrers <i>Walter Riethmüller</i>	621

Lehrerkompetenzen und Berufserfolg. Ex-Post-Befunde aus der Waldorflehrerstudie von Dirk Randoll <i>Jürgen Peters</i>	644
Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer „Pädagogik der Achtsamkeit“ <i>Albert Schmelzer</i>	657
Kapitel 7: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik/Reformpädagogik	
Einleitung <i>Peter Loebell</i>	676
Die Herausforderungen der als Reformpädagogik verstandenen Waldorfpädagogik für die Bildungswissenschaft <i>Wolfgang Nieke</i>	682
Reformpädagogik und Waldorfpädagogik. Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte <i>Volker Frielingsdorf</i>	701
Zentrale Motive von Reformpädagogik und Waldorfschule <i>Peter Loebell</i>	731
Kapitel 8: Waldorfpädagogik und Anthroposophie	
Einleitung <i>Wenzel M. Götte</i>	768
Zum Verhältnis Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik <i>Wolfgang Nieke</i>	774
Wie wird Steiners pädagogische Esoterik besprechbar? Thesen zu einer vermeidbaren Diskursblockade <i>Johannes Kiersch</i>	781
Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld <i>Jost Schieren</i>	795
Das anthroposophische Geschichtsverständnis vor dem Hintergrund waldorfpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Positionen <i>M. Michael Zech</i>	812
Das Entwicklungsdenken in der Evolutionsbiologie, Anthroposophie und Biologiedidaktik <i>Wolfgang Schad</i>	857

Kapitel 9: Einzelthemen

Interkulturelle Pädagogik und Waldorfpädagogik –
eine anregende Begegnung

Albert Schmelzer 890

Religiöse Erziehung an Waldorfschulen im Kontext
aktueller religionspädagogischer Diskussionsfelder

Carlo Willmann 907

Waldorfpädagogik und Medien. Menschliche und
technische Entwicklung im Kontrast

Edwin Hübner 945

Schulautonomie und Selbstverwaltung als konstitutive
Elemente der Waldorfschulen

Michael Zech 976

Epilog

Volker Frielingsdorf und Christian Boettger 1008

Die Autorinnen und Autoren 1013

Einleitung

Jost Schieren

- 1 Erziehungswissenschaftliche Kritik
- 2 „Empirische Wende“
- 3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext
- 4 Rezeptionsprobleme
- 5 Forschungskolloquium Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Waldorfschulen zählen in der Gegenwart zu den bekanntesten und am meisten verbreiteten Einrichtungen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Es gibt derzeit alleine in Deutschland etwa 236 Waldorfschulen und über 500 Waldorfkindergärten, weltweit sind es über tausend Schulen in mehr als 27 Ländern. Insbesondere China gilt in den letzten Jahren als *Boom-Land* der Waldorfpädagogik. Neben der Montessoripädagogik, die mit noch weitaus mehr Einrichtungen vertreten ist¹, gibt es keine Schulbewegung mit einer annähernd so großen Verbreitung, die zur Zeit der Reformpädagogik begründet worden ist.

Die Waldorfschulen profitieren dabei in besonderem Maße von dem wachsenden Interesse an Privatschulen seit den ersten alarmierenden PISA-Ergebnissen und den bildungspolitischen Maßnahmen, die daraufhin eingesetzt wurden, wie durchgängige Lernstandserhebungen und die Schulzeitverkürzung des G8. Bei Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken, genießt die Waldorfpädagogik den Ruf einer weniger einseitig leistungsorientierten und daher auch weniger stressbehafteten Schulform, deren paidotopische Ausrichtung den Schülern größere individuelle Entwicklungsfreiräume zugesteht und sie zugleich ermuntert, diese vielseitig zu ergreifen. Die Betonung auf handwerklichen und musisch-künstlerischen Aktivitäten, die eine einseitig kognitive Erziehung ausgleichen sollen, der Verzicht auf Notenzeugnisse, die Verbindlichkeit einer konstanten Lehrperson über die sogenannte Klassenlehrerzeit der ersten acht Schuljahre, das Lernen in leistungsheterogenen Gruppen ohne Sitzenbleiben, der Epochenunterricht und ein früher Fremdsprachenunterricht sind weitere bekannte Merkmale der Waldorfpädagogik.

1 Hierbei ist allerdings zu beachten, dass Montessorischulen in Deutschland zumeist als Regelschulen in kommunaler Trägerschaft existieren und Waldorfschulen allein als Privatschulen organisiert sind.

Trotz der insgesamt erfolgreichen und positiven Entwicklung der Waldorfschulen, die ein mehr oder minder selbstverständlicher Teil der deutschen und internationalen (Privat-)Schullandschaft geworden sind, muss mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft festgestellt werden, dass das Bildungskonzept der Waldorfpädagogik bisher entweder kaum zur Kenntnis genommen worden ist oder aber in ihren theoretischen Grundlagen scharf verurteilt wird. Die Stellung der Waldorfpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist von Ignoranz bis hin zu scharfer Kritik anzusiedeln, wobei Letztere meist die unausgesprochene Voraussetzung der Ersteren ist.

1 Erziehungswissenschaftliche Kritik

Eine bis in die Gegenwart maßgebliche, ausführliche und grundlegende Kommentierung seitens der Erziehungswissenschaft hat die Waldorfpädagogik erst in den 1980er Jahren erfahren, nachdem seit den 1970er Jahren eine Neugründungswelle von Waldorfschulen ihren Anfang genommen hatte. Klaus Prange hat damals mit seinem 1985 erschienenen Buch unter dem schlagkräftigen Titel „Erziehung zur Anthroposophie“ (Prange 2000) aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Grundproblem einer weltanschaulich befangenen, dogmatischen und auf Indoktrination ausgerichteten Pädagogik benannt. Heiner Ullrich, der mit seiner Dissertation „Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung“ (Ullrich 1986) eine detaillierte Auswertung der der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthroposophie vornimmt, kommt zu dem Schluss, dass es sich bei der Anthroposophie um eine vormoderne, sprich voraufklärerische mystische Weltanschauung handele, die den Maßstab gegenwärtigen wissenschaftlichen Denkens unterschreite. Es heißt bei ihm an anderer Stelle: „Im Gegensatz zur bewussten methodischen Selbstbegrenzung, zur Pluralität und Unabschließbarkeit moderner Wissenschaftlichkeit wollen Steiner und seine Schülerschaft das wohlgeordnete Ganze der Welt gleich einer ewig unwandelbaren Wahrheit dogmatisch wissen bzw. schauen. [...] Ihre Denkform ist degenerierte Philosophie, ist Weltanschauung. [...] Den Gefahren eines solchen Denkens [...] ist Steiner mit der Herausbildung der anthroposophischen ‚Geheimwissenschaft‘ gänzlich erlegen. Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie“ (Ullrich 2011, S. 109f.).

Die von beiden Autoren skizzierte Position ist bis heute in der Erziehungswissenschaft maßgeblich geblieben. Die erziehungswissenschaftliche Ideologiekritik an der Waldorfpädagogik bestimmt auch gegenwärtig den Diskurs. Die Anthroposophie gilt als das Problem der Waldorfpädagogik. Heiner Ullrich hat seine Kritik in seiner jüngsten Veröffentlichung „Wal-

dorfpädagogik. Eine kritische Einführung“ nochmals dezidiert wiederholt (Ullrich 2015). Er würdigt zum einen den Praxiserfolg der Waldorfpädagogik: „Die Waldorfschulen dürfen durchaus als erfolgreich gelten“ (ebd., S. 172). Zum anderen erhält dieses Zeugnis einer anerkannten Praxis der Waldorfpädagogik ein Gegengewicht auf Grundlage der diagnostizierten weltanschaulichen Prägung der Waldorfpädagogik: „Ihre umfassende Grundlage sind das Menschenbild und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichtens und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik“ (Ullrich 2015, S. 173). Dies ist die Hauptkritik Ullrichs an der Waldorfpädagogik, die er in seiner „kritischen Einführung“ mehrfach wiederholt. Dabei ist es ihm wichtig darzulegen, dass die Anthroposophie nicht nur im Hintergrund einer an sich positiven pädagogischen Bewegung steht, sondern dass sie die Waldorfpädagogik in allen ihren Erscheinungsformen dominant prägt.

Die Waldorfpädagogik ist nach Ullrich ideologisch durchweg von der Anthroposophie bestimmt. Dabei ist festzustellen, dass die ideologische Belastung der Waldorfpädagogik ungleich schwerer wirkt als beispielsweise die in wissenschaftlicher Perspektive nicht minder inkommensurable „kosmische Erziehung“ von Maria Montessori. Während die Montessoripädagogik theoriekritisch relativ unbelastet eine Pädagogik „vom Kinde aus“ in vielen Schulen in staatlicher Trägerschaft praktizieren kann und auch in erziehungswissenschaftlichen Seminaren sachneutral und erkenntnisbezogen weitgehend unanstößig behandelt wird, so scheiterte bislang in der Regel der erziehungswissenschaftliche Zugang zur Waldorfpädagogik an den Theoriezumutungen der Anthroposophie. Allein die breite Wertschätzung von Elternseite gewährt den Waldorfschulen eine Existenzform in den gesetzlich geschützten Residuen der internationalen Privatschulsysteme.

Die Theorie der Waldorfpädagogik erscheint auch in auf Neutralität bedachten Sachdarstellungen der Erziehungswissenschaft grob wissenschaftsfern und erkenntnisabstinent. Blickt man beispielsweise auf die Darstellung der Waldorfpädagogik in „Meilensteine der Pädagogik“ von Andreas Lischewski, so ist in den wenigen Passagen, die davon handeln, in schneller Folge von dem Konzept der „vier Leiber“, die sich in einem festgelegten „Siebenjahresrhythmus“ enthüllen, und von „Reinkarnation und Karma“ als dem Entwicklungsprinzip des Ich die Rede (Lischewski 2014, S. 325f.). Man mag dies der Kürze der Darstellung zuschreiben, aber deutlich ist doch, dass solche Begriffsschemen und Denkfragmente kaum eine theoretisch valide Position beschreiben können, auch wenn viele Waldorfeinrichtungen ebensolche Beschreibungen zur Selbstdarstellung in ihren Broschüren und auf Internetseiten einsetzen.

Es sind weitere Beispiele der erziehungswissenschaftlichen Sicht auf die Waldorfpädagogik zu nennen. Im „Lexikon der Pädagogik“ von Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt heißt es: „Wegen ihrer kinderzentrierten Arbeit und autonomer Formen von Zeit- und Themenorganisation anerkannt, wird die Waldorfpädagogik gleichzeitig kritisiert, weil sie anthroposophisch indoktrinieren“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 762). Als einzige Literaturangabe wird Pranges „Erziehung zur Anthroposophie“ erwähnt. Bei Ehrenhard Skiera maßgeblicher Monographie „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart“ findet sich nach einem angeführten Steiner-Zitat der Satz: „Das ist weltanschaulicher Totalitarismus in reinsten Form. Er hat die Tendenz, alles und jedes in seinen Bann zu ziehen und Kritiker abzuwehren. Er kennt, solange die Mission noch nicht erfüllt ist, Aufgeschlossenheit für anderes nur als Bereitschaft, andere Quellen dem eigenen Denken anzuverwandeln oder als Strategie einer allmählichen Vereinnahmung“ (Skiera 2009, S. 264). Mit solchen Aussagen ist die erziehungswissenschaftliche Position gegenüber den Theorieansprüchen der Waldorfpädagogik scharf und entschieden markiert. Eine Auseinandersetzung damit verbietet sich selbstredend, denn mit dem belasteten Begriff des „Totalitarismus“ ist der empfindliche bundesrepublikanische Wertekanon berührt, der nicht angetastet werden kann.

Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass Skiera, ungeachtet der Kritik an der anthroposophischen Theorie, die Praxis der Waldorfpädagogik sehr eingehend und sachneutral und an vielen Stellen durchaus würdigend beschreibt und zudem als Titelbild der Erstauflage seines Buches zur Reformpädagogik ein offensichtliches „Waldorfbild“, das der Einführung der Buchstaben dient, verwendet. Es heißt bei ihm in diesem Sinne abschließend: „Die dargelegte kritische Sicht scheint ein ablehnendes Urteil gegenüber der Praxis der Waldorfpädagogik nahezulegen. Das ist nicht notwendigerweise folgerichtig. Man kann die Ergebnisse der Alchimie im Einzelnen würdigen (Beispiel: die Erfindung des Porzellans), ohne von ihren theoretischen Prämissen oder der Zweckmäßigkeit ihres Vorgehens im Ganzen überzeugt zu sein. – Indem die Waldorfpädagogik ihr Menschenbild ‚konsequent‘ in die Praxis umsetzt, weist sie in ihrem Vorgehen und in ihren Resultaten durchaus auf Desiderate der ‚modernen‘ Pädagogik hin“ (Skiera 2009, S. 265). Skiera führt dann einzelne zentrale Aspekte der waldorfpädagogischen Praxis auf, die diesen *Desideraten* entsprechen: die Bedeutung der Autorität in der Schule, Wertevermittlung, ästhetische Bildung, ganzheitliche Bildung, Inklusionsaspekte und weiteres mehr.

Unterm Strich ist die erziehungswissenschaftliche Haltung diejenige, dass die waldorfpädagogische Praxis im Zuge einer liberalen Bildungspolitik einen Ort in der Privatschullandschaft beanspruchen kann und auch gelegentliche Anregungen für das öffentliche Bildungsleben bereithält, ihr Erfolg allerdings zu einem nicht unerheblichen Teil der komfortablen Rahmung

selektierter bürgerlicher Elternhäuser geschuldet ist, die dem gesellschaftlichen Querschnitt bei Weitem nicht entsprechen. Die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik bleiben dabei vollständig indiskutabel.

2 „Empirische Wende“

Wenn auch auf der einen Seite die theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik seitens der Erziehungswissenschaft weitgehend abgelehnt bzw. ignoriert werden, so ist doch auf der anderen Seite die Praxis der Waldorfschulen in den vergangenen fünfzehn Jahren zu einem extensiv beforschten Gegenstand der empirischen Forschung geworden. Inzwischen liegen national und international mehr als 80 empirische Studien zur Waldorfpädagogik vor (Peters 2013, S. 3). Damit zählen die Waldorfschulen zu den bestbeforschten Schulen aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Der deutliche Anstieg der erhobenen empirischen Untersuchungen in den vergangenen fünfzehn Jahren wird durch folgende Grafik, die der Dissertation von Jürgen Peters (Peters 2013, S. 6; Böhle/Peters 2011) entnommen ist, deutlich:

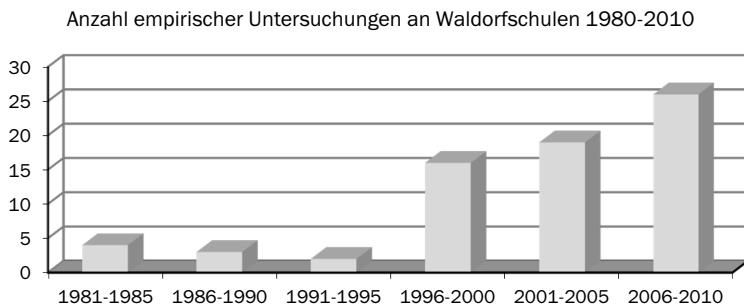


Abb. 1 Häufigkeit empirischer Studien zur Waldorfpädagogik

Hervorzuheben sind die empirischen Studien von Heiner Ullrich, der ungeachtet seiner Theoriekritik ein fortdauerndes Forschungsinteresse an der Waldorfpädagogik verfolgt und in Zusammenarbeit mit Werner Helsper eine umfassende Arbeit zur sogenannten *Klassenlehrerzeit* (Helsper/Ullrich et al. 2007) vorgelegt hat. Hinzu kommen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten seiner Schüler: Till-Sebastian Idel hat zu Schülerbiografien an Waldorfschulen geforscht (Idel 2007), Gunter Graßhoff (Graßhoff 2008), Katharina Kunze (Kunze 2011) und Davina Höblich (Höblich/Graßhoff 2006) haben Forschungsergebnisse im Umfeld der erwähnten Klassenlehrerstudie veröffentlicht. Die vorwiegend qualitativ orientierten Arbeiten von Heiner Ullrich und seinem Umkreis werden ergänzt durch zahlreiche quantitative

Studien von Dirk Randoll und weitere qualitative Arbeiten von Heiner Barz. Beide haben eine umfangliche Absolventenstudie (Barz/Randoll 2007), Studien zur Profession des Waldorflehrers (Randoll 2013; Barz 2013) und gemeinsam mit Sylva Liebenwein eine Untersuchung zur Schulqualität an Waldorfschulen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012) vorgelegt. Darüber hinaus existieren inzwischen auch internationale empirische Studien in Großbritannien (Woods/Ashley/Woods 2005), Schweden (Dahlin 2007), den USA (Gerwin/Mitchell 2007) und der Schweiz (Randoll/Barz 2007).

Überschlägig betrachtet sprechen die meisten Studien den Waldorfschulen ein relativ gutes Zeugnis aus. Unter anderem wird das von Klaus Prange benannte Indoktrinationsmotiv nicht bestätigt. Die Absolventenstudie von Barz und Randoll belegt vielmehr, dass von einer tatsächlich erfahrenen Indoktrination der befragten Absolventen nicht die Rede sein kann (Randoll/Barz 2007, S. 133ff.).

Nach den Messkriterien der empirischen Bildungsforschung sind Waldorfschulen international wettbewerbsfähig, wobei die Schüler einen hohen Grad der Identifikation mit ihrer Schule aufweisen (Liebenwein/Barz/Randoll 2012, S. 50). Auch bei den Waldorflehrern, die schlechter vergütet werden als Regelschullehrer und auch keinen Beamtenstatus haben, liegen offenbar ein hoher Grad an Identifikation mit dem eigenen Beruf und eine große Leistungsbereitschaft bei gleichzeitig geringerer Burnout-Gefährdung vor (Randoll 2013).

Sind Waldorfschulen demnach Inseln der Seligen in einer mehr und mehr stressbehafteten und dem ökonomischen Diktat folgenden Bildungslandschaft? Mitnichten, die fröhliche Lebendigkeit und der farbenfrohe Glanz der Waldorfschulen sind unter anderem einem eher ökonomischen Selektionsmechanismus geschuldet. Dieser liegt nicht in den Intentionen der Schulen selbst, sondern in den Ländergesetzgebungen zum Privatschulgesetz begründet, wonach Privatschulen nur zum Teil aus staatlichen Mitteln finanziert werden. Waldorfeltern müssen demnach zusätzlich zu ihrem steuerlichen Beitrag zur Bildung einen hohen einkommensabhängigen Eigenanteil von durchschnittlich 160.- Euro pro Kind und Monat für die Waldorfschule bezahlen (Koolmann 2014, S. 5). Damit wird die Waldorfschule zu einer Art „Klienten-Schule“, die akademischen Elternhäusern mit umfassenden Bildungaspirationen und individualistischen Lebensentwürfen einen geschützten Bildungsraum für ihre Kinder bietet, die sie vor den dissoziierenden und wertinstabilen Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft bewahrt.² Eine erste

2 Vergleiche Heiner Ullrich: „Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, dass die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen“ (Ullrich 2012, S. 72). Ullrich beruft sich in der „Auswer-

Ausnahme dieser bourgeoisen Inselwelt der Waldorfpädagogik bildet die „Interkulturelle Schule“ in Mannheim (www.fiw-mannheim.de), die als Waldorfschule in einem Brennpunktviertel arbeitet. Erfreulicherweise gibt es weitere ähnliche Schulprojekte in der Gründungsphase. Außerdem ist hervorzuheben, dass die bürgerliche Prägung der Waldorfpädagogik ein eher deutsches bzw. europäisches (der Bildungspolitik der Länder geschuldetes) Phänomen ist. Im internationalen Kontext gibt es zahlreiche Beispiele von Waldorfschulprojekten in Townships in Afrika, in den Favelas in Brasilien, in Palästina, auf Haiti und auch in Osteuropa, die zeigen, dass Waldorfpädagogik auch sehr erfolgreich in von Not und Armut gezeichneten Regionen und Verhältnissen sozialtherapeutische und basispädagogische Arbeit zu leisten vermag.

3 Waldorfpädagogik im akademischen Kontext

Zu dem starken Anstieg von empirischen Forschungen im Bereich der Waldorfpädagogik kommt noch eine deutliche Veränderung in der Waldorflehrerausbildung hinzu. Die Waldorfpädagogik ist weltweit wohl die einzige Privatschulpädagogik, die eine eigene Lehrerbildung unterhält, welche in Deutschland nach derzeitigem Stand jährlich mit über zehn Millionen Euro aus den Beiträgen der Waldorfschulen finanziert wird. Die Waldorflehrerausbildung fand bis 2006 fast ausschließlich in eigenen Lehrerseminaren statt, in denen einerseits in grundständigen Vollzeitstudiengängen Waldorfklassenlehrer ausgebildet wurden, die dann, je nach den Regelungen der einzelnen Bundesländer, bestimmte Formen der Unterrichtsgenehmigung ausschließlich an Waldorfschulen erhielten. Andererseits konnten in einem Unterrichtsfach qualifizierte Absolventen von Hochschulstudiengängen eine Waldorfzusatzqualifikation erwerben und dann Oberstufenlehrer an Waldorfschulen werden. Die größten deutschen Lehrerseminare befinden sich in Stuttgart, Mannheim und Witten-Annen, wobei die „Freie Hochschule Stuttgart“ seit 1999 einen durch das Land Baden-Württemberg anerkannten Hochschulstatus innehat. Insgesamt gibt es deutschlandweit zehn eigenständige Waldorflehrerausbildungsstätten mit Vollzeitausbildungen und mehr als 25 Seminarorte mit berufs begleitenden Ausbildungskursen.

Seit 2007 hat sich das Bild der Waldorflehrerausbildung deutlich verändert. Seitdem bietet die „Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft“ in

tung“ auf die Absolventenstudie von Barz und Randoll (2007). Diese Studie greift allerdings auf Kohorten bis maximal in die 1990er Jahre zurück. Aktuell läuft eine seitens des Bundes der Freien Waldorfschulen beauftragte Untersuchung, die Steffen Koolmann und Lars Petersen von der Alanus Hochschule durchführen.

Alfter bei Bonn einen Lehramtsstudiengang Kunst mit Abschluss Erstes Staatsexamen an, in den eine Waldorfqualifikation integriert ist. Zeitgleich wurde dort ein Teilzeitstudiengang Master Pädagogik akkreditiert, der einerseits eine pädagogische Qualifizierung für Quereinsteiger mit einem absolvierten Fachstudium anbietet und andererseits für bereits tätige Pädagogen einen Schwerpunkt *Pädagogische Praxisforschung* enthält. Darüber hinaus wurden 2008 in Alfter ein Teilzeitstudiengang Master Heilpädagogik, 2010 ein Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik und 2011 ein Bachelor und Master of Education Lehramt Kunst für Gymnasien und Gesamtschulen akkreditiert. Allen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie einerseits die Waldorfpädagogik als Profilvermerkmal enthalten und andererseits einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik, verschiedenen Reformpädagogiken und Allgemeiner Erziehungswissenschaft verfolgen. Ziel der bildungswissenschaftlichen Studiengänge der Alanus Hochschule ist es, die Waldorfpädagogik aus ihrer ideologischen Engführung und eher monolithischen Vertretung herauszulösen und den Studierenden eine breite Diskursplattform zu eröffnen. 2010 erhielt der Fachbereich Bildungswissenschaft im Zuge der erfolgreichen institutionellen Akkreditierung der Alanus Hochschule durch den Wissenschaftsrat das Promotionsrecht.

Im Zuge dieser akademisch orientierten Entwicklung auf Basis des Bologna-Prozesses sind auch in Stuttgart und in Mannheim BA- und MA-Studiengänge im Bereich der Waldorfpädagogik mit unterschiedlichen Profilschwerpunkten entwickelt und akkreditiert worden. Seit 2015 bietet die Stuttgarter Hochschule einen internationalen MA-Studiengang für Waldorfpädagogik in englischer Sprache an. Es wurden zudem seit 2008 erste Professuren mit einem waldorfpädagogischen Fokus eingerichtet.

Diese ganze Entwicklung führte in der Waldorfpädagogik ebenfalls zu einer neuen Forschungs- und Wissenschaftskultur. Schon seit den 1980er Jahren besteht auf Initiative der Stuttgarter Hochschule ein Kolloquium von Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen, die in regelmäßigen Abständen Publikationen mit Diskussionsbeiträgen vorlegen, die die Waldorfpädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit sichtbar machen (Bohnsack/Kranich 1990; Bohnsack/Leber 1996). Diesem Kreis gehören von erziehungswissenschaftlicher Seite unter anderem Fritz Bohnsack (Emeritus Universität Essen), Horst Rumpf (Emeritus Goethe-Universität Frankfurt), Harm Paschen (Emeritus Universität Bielefeld), Karl Garnitschnig (Emeritus Universität Wien), Bo Dahlin (Emeritus Universität Karlstad) und neuerdings auch Wolfgang Nieke (Emeritus Universität Rostock), Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal) und Guido Pollak (Universität Passau) an.

Im Kontext einer (erziehungs)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik sind zudem zu nennen: die Habilitationsschrift

von Peter Schneider, die die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners als theoretische Basis der Waldorfpädagogik beschreibt (Schneider 1982), die Studie von Heiner Barz, die sich ebenfalls mit den epistemischen Grundlagen der Waldorfpädagogik befasst (Barz 1992), und die Arbeiten von Christian Rittelmeyer, die auf Basis einer empirischen Psychologie und einer Hermeneutik Studien zur Schularchitektur (Rittelmeyer 1996), zur ästhetischen Wahrnehmung (Rittelmeyer 2005) und darüber hinaus zu einer leibbezogenen pädagogischen Anthropologie (Rittelmeyer 2002) umfassen. Zwei Sammelbände, die eine erziehungswissenschaftliche Sicht auf die Waldorfpädagogik enthalten, sind von Horst Philipp Bauer und Peter Schneider „Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs“ (Bauer/Schneider 2006) sowie von Harm Paschen „Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik“ (Paschen 2010) herausgegeben worden.

Seit 2010 publizieren die Alanus Hochschule und das Rudolf-Steiner-University-College in Oslo das wissenschaftliche Online-Journal „RoSE“ (Research on Steiner Education), das zweimal jährlich erscheint (www.rose-journ.com). Die dort veröffentlichten Beiträge werden nach strengen Kriterien in einem peer-reviewed-Verfahren ausgewählt und erscheinen in der Regel zweisprachig (deutsch/englisch). Darüber hinaus ist die Initiative „ENASTE“ (European Network of Academic Steiner Teacher Education) zu nennen (www.enaste.com), der akademisch orientierte Waldorflehrerbildungsstätten aus Norwegen, Schweden, Frankreich, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich und Deutschland angehören. Am Sitz von ENASTE in Wien fand 2015 zum dritten Mal ein internationaler Bildungskongress statt, der Erziehungswissenschaftler mit und ohne Waldorfhintergrund zu Fragen der Lehrerbildung (Kongress 2011: *The Future of Teacher Education*), der pädagogischen Anthropologie (Kongress 2013: *The Educator's View of the Human Being. Consequences for Schools and Teacher Education*) und der gegenwärtigen Herausforderungen an Bildungsprozesse (Kongress 2015: *Transformations. Education in a Rapidly-Changing World*) versammelte.

All diese aufgeführten Publikationen, Initiativen, Forschungsprojekte und institutionellen Entwicklungen zeigen, dass sich die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert grundlegend zu verändern beginnt. Ist sie in ihrer nun beinahe hundertjährigen Geschichte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts eher darauf ausgerichtet gewesen, sich durch Schulgründungen zu erweitern und ihre Schulpraxis zu etablieren und hat sie sich dabei in Form der Selbstvergewisserung eher affirmativ, relativ unkritisch und wissenschaftsabstinent auf ihre pädagogischen Quellen im Werk Rudolf Steiners berufen, so ist seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts schrittweise ein tiefgreifender Wandel eingetreten. Es geht seitdem verstärkt um eine Wissenschaftsorientierung und um eine forschungsbasierte Dialogoffenheit gegenüber der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Kritische Stimmen aus dieser Richtung werden nicht

mehr reflexhaft abgewiesen, sondern auf Basis eines offenen Argumentationsprozesses diskursartig eingebunden.

Die 2012 veröffentlichte Schrift von Volker Frielingsdorf „Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft“ (Frielingsdorf 2012) gibt hierfür einen fundierten und detailliert recherchierten Einblick in die wissenschaftliche Literatur seit der Begründung der Waldorfpädagogik. Frielingsdorf stellt dabei interessanterweise heraus, dass von den insgesamt erfassten rund achthundert wissenschaftlichen Titeln zur Waldorfpädagogik allein 350 im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts veröffentlicht worden sind (Frielingsdorf 2012, S. 69). Diese Tendenz einer wachsenden Zahl von Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik, die wissenschaftlich orientiert sind, hat sich in den vergangenen Jahren fortgesetzt und eher noch verstärkt.

4 Rezeptionsprobleme

Ungeachtet dieser neueren Entwicklungen muss festgestellt werden, dass die Waldorfpädagogik über Jahrzehnte in einer Art esoterischer Schmutzdecke existierte. Aus Sicht der Erziehungswissenschaft wird sie bis heute in ihren Theoriebeständen wissenschaftlich nicht ernst genommen. 2011 befand der Wissenschaftsrat im Zuge der letztlich abgelehnten institutionellen Hochschulakkreditierung der Mannheimer Waldorflehrerausbildung, dass die Gefahr bestehe, „eine spezifische, weltanschaulich geprägte Pädagogik im Sinne einer außerwissenschaftlichen Erziehungslehre zur Grundlage einer Hochschuleinrichtung zu machen.“³ Das Wissenschaftsdefizit der Waldorfpädagogik ist allerdings nicht allein ein Zuschreibungsproblem des etablierten Wissenschaftsbetriebes und eines verengten Wissenschaftsbegriffs, wie engagierte Waldorfverteidiger gerne behaupten, sondern es ist durchaus auch selbstverursacht.

Die Anthroposophie wurde und wird von vielen ihrer Vertreter mit großem Engagement in den einzelnen Lebensfeldern Medizin, Landwirtschaft, Waldorfpädagogik, Heilpädagogik und Kunsttherapie vertreten. Die erfolgreiche Entwicklung und Verbreitung der Waldorfpädagogik geht auf den Enthusiasmus und den Einsatz vieler Menschen für den als humanistisch und für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als besonders förderlich empfundenen pädagogischen Impuls Rudolf Steiners zurück. Aber alleine als eine pädagogische Praxis (wie es die Beurteilung des Wissenschaftsrates nahelegt) konnte und kann die Waldorfpädagogik nicht auf Augenhöhe mit

3 Stellungnahme zur Akkreditierung der Freien Hochschule Mannheim in Gründung. Online unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_0511.pdf (Abfrage: Januar 2016).

den akademischen Wissenschaften vertreten werden. Schon die fehlenden institutionellen und infrastrukturellen Grundlagen verhinderten eine theoretisch valide Erarbeitung und eine entsprechende Forschungskultur der Waldorfpädagogik. Hinzu kommt, dass die auf der einen Seite in der täglichen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar erfahrene Sinnhaftigkeit und Fruchtbarkeit der Waldorfpädagogik auf der anderen Seite einer wissenschaftlichen Fundamentalkritik ausgesetzt ist, die zu einer zum Teil recht unglücklichen apodiktischen Rechtfertigungskultur geführt hat, die auf der wissenschaftlichen Theorieebene kaum überzeugende Argumentationsstränge zeitigte. Die solcher Art reichlich entstandene waldorfpädagogisch-anthroposophische Sekundärliteratur hat einen hohen affirmativen Selbstvergewisserungscharakter, der aber nur bedingt geeignet war und ist, wissenschaftlich orientierte Persönlichkeiten in einen Sachdiskurs einzubinden. Es entstand eine Spirale aus unfruchtbarer Rede und Gegenrede und eine Diskurshemmung.

Ein einseitiger Rekurs auf das Werk Rudolf Steiners als Begründer der Waldorfpädagogik führt auch nicht weiter. Rudolf Steiner hat die Waldorfpädagogik von 1919 bis zu seinem Tod im Jahr 1925 als eine Art *work in progress* entwickelt. Er hat in der Ausbildung der Lehrkräfte und in vielen öffentlichen Vorträgen die Grundsätze der Waldorfpädagogik allein in mündlichen Vorträgen unsystematisch und zum Teil auf besondere Zeitumstände und situationsbedingte Fragen Bezug nehmend entwickelt. Es gibt kein von ihm verfasstes systematisches schriftliches Werk zur Waldorfpädagogik. Vielmehr hat Steiner in seinen Vorträgen und Reden zur Waldorfpädagogik einen Hauptakzent auf die pädagogische Impulsierung und Inspiration der Lehrkräfte gelenkt. Er hat die pädagogische Qualität der Waldorfschule weniger in wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen und auch nicht in institutionalisierten Systemaspekten gesehen, sondern vorwiegend in der realen Qualität des Unterrichts und der Kompetenz der Lehrenden, die für ihr Fach Begeisterung, für die methodisch-didaktische Arbeit Erfindungsreichtum und vor allem für die Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern liebevolle Aufmerksamkeit mitbringen sollen. Eine hohe Begeisterung für den pädagogischen Impuls der Waldorfpädagogik dem ersten Lehrerkollegium und auch vielen nachfolgenden Generationen zu vermitteln, ist ihm zweifellos gelungen. Es ist Rudolf Steiner dabei ein großes Anliegen gewesen, dass die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule werden darf. Er hat immer wieder dezidiert darauf hingewiesen, dass die Anthroposophie nicht in den Lehrplan der Schule einfließen dürfe (Schieren in Kap. 8).

5 Forschungskolloquium „Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft“

Es lässt sich festhalten, dass eine valide wissenschaftliche Basis für die Theoriebestände der Waldorfpädagogik trotz einer insbesondere im 21. Jahrhundert einsetzenden dynamischen und wissenschaftsaffinen Entwicklung noch nicht genügend etabliert werden konnte. Dem Urteil einer „außerwissenschaftlichen Erziehungslehre“, wie es der Wissenschaftsrat 2011 gefällt hat, kommt dabei nicht nur ein akademisches, sondern vor allem auch ein gesellschaftspolitisches und rechtliches Gewicht zu, nämlich im Hinblick auf Akkreditierungen, Schul- und Lehrgenehmigungen sowie den Zugang zu Fördermitteln. Die Entwicklung der Waldorfpädagogik ist davon (zumindest in Deutschland) im Kern betroffen.

Die hier vorliegende Publikation ist aus einem Forschungskolloquium, das 2011 seinen Anfang genommen hat, hervorgegangen. Dieses Kolloquium wurde von Walter Riethmüller (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen) und Jost Schieren (Alanus Hochschule) initiiert und verantwortet. Der Kerngruppe des Kolloquiums gehörten neben diesen beiden Initiatoren Christian Boettger (Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen), Wenzel Götte (Freie Hochschule Stuttgart), Peter Loebell (Freie Hochschule Stuttgart), Albert Schmelzer (Alanus Hochschule) und Wilfried Sommer (Alanus Hochschule) an. Als Gast und Berater hat an den Kolloquiumstreffen Christian Rittelmeyer (Emeritus Universität Göttingen) teilgenommen. Sophie Pannitschka hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Alanus Hochschule die Arbeit organisatorisch unterstützt.

Das Forschungskolloquium hat sich zum Ziel gesetzt, proaktiv den Dialog der Waldorfpädagogik mit der Erziehungswissenschaft zu befördern. Dabei ging es nicht in erster Linie um die Grundsatzfrage, ob die Waldorfpädagogik bzw. die Anthroposophie wissenschaftlich ist und ob die gegenwärtige *scientific community* nicht ggf. ihrerseits ein zu enges Wissenschaftskonzept favorisiert und in der Folge Waldorfpädagogik bzw. Anthroposophie Opfer eines zeitbedingten reduktionistischen Wissenschaftsbegriffs sind. Solche Grundsatzdiskussionen, die inhaltlich lohnend sein können, führen nur selten zu Verständigungen bzw. Annäherungen, sondern eher zu Positionierungen. In den Einzelwissenschaften, wie es die Erziehungswissenschaft ist, spielt die grundsätzliche Reflexion über das Wissenschaftsverständnis in der Regel eine eher untergeordnete Rolle. Das konkrete Feld der wissenschaftlichen Praxis liegt in den Unterdisziplinen des jeweiligen Wissenschaftsgebietes. Daher richtete sich das Forschungskolloquium primär auf diese Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, indem die zentralen Themen und Diskursrichtungen der einzelnen Felder zunächst herausgearbeitet und dann mit den

Themen und Positionierungen der Waldorfpädagogik abgeglichen und diskutiert wurden. Als Unterdisziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurden folgende Themenfelder einer näheren Bearbeitung unterzogen: Erkenntnistheorie, Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Lerntheorie, Didaktik, Professionstheorie und Waldorfpädagogik im historischen Kontext von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft. Ein gesondertes Thema bildet das Spannungsfeld von Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Jedes Thema wurde von einem Mitglied der Kerngruppe vorbereitet und moderiert. Hinzu kommen als ausgewählte einzelne Themenaspekte Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Religionspädagogik und Schulautonomie. Neben den Mitgliedern der Kerngruppe nahmen an einzelnen Treffen des Forschungskolloquiums geladene Gäste teil, die in dieser Publikation mit entsprechenden Beiträgen vertreten sind. Die einzelnen Themenfelder wurden unter den nachfolgend dargelegten Aspekten ausgewählt und besprochen:

Erkenntnistheorie (Koordination: Jost Schieren): Neben seinen vornehmlich in Vortragsbänden übermittelten esoterischen Lehren hat Rudolf Steiner in seinem philosophischen Frühwerk seit 1886 eine eigene Erkenntnistheorie entwickelt, die zum einen auf Goethes naturwissenschaftliches Erkennen Bezug nimmt (Steiner 1979) und zum anderen eine Freiheitsphilosophie enthält (Steiner 2005). Dieser Aspekt des steinerschen Werkes wird oftmals zu wenig gewürdigt, obgleich er selbst darin die Grundlegung seiner späteren Anthroposophie gesehen hat. Für eine wissenschaftsorientierte Diskussion der Waldorfpädagogik bietet sich der Rekurs auf die Erkenntnistheorie Steiners als eine explizit philosophische und damit wissenschaftlich rationale Diskursbasis an.

Anthropologie (Koordination: Jost Schieren): Ein zentrales Merkmal der Waldorfpädagogik besteht darin, dass sie auf einem dezidierten Menschenbild beruht. Mit der Begründung der Waldorfpädagogik in seinen einleitenden Vorträgen in Stuttgart im Jahr 1919 hat Steiner die anthroposophische Menschenkunde (Steiner 1980), sein Verständnis des Menschen und der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen als die wesentliche Bildungsgrundlage der Waldorfpädagogik herausgearbeitet. Eine Vermittlung von Positionen der Anthropologie der Waldorfpädagogik mit der erziehungswissenschaftlich vertretenen pädagogischen Anthropologie hat bisher nur ansatzweise stattgefunden.

Entwicklungspsychologie (Koordination: Albert Schmelzer): Auf Basis ihres anthropologischen Verständnisses nimmt die Waldorfpädagogik für sich in Anspruch, sich in der pädagogischen Praxis an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowohl curricular als auch methodisch-didaktisch auszurichten. Steiner hat mit seiner Jahrsiebtlehre einen vielfach diskutierten Entwicklungsbegriff formuliert. Wie dieser Begriff aufzufassen ist und in wel-

chem Zusammenhang er zu den Forschungsergebnissen der modernen Entwicklungspsychologie steht, muss diskutiert werden.

Lerntheorie (Koordination: Peter Loebell): Die Waldorfpädagogik verfügt über keine explizite Lerntheorie. Ungeachtet dessen kann die Lehr- und Lernpraxis der Waldorfpädagogik mit zentralen lerntheoretischen Positionen abgeglichen werden.

Allgemeine Didaktik (Koordination: Wilfried Sommer): Auf der Praxisebene der Waldorfpädagogik kann der Eindruck entstehen, als handele es sich um eine Rezeptpädagogik, die bestimmte methodisch-didaktische Formen (Epochenunterricht, Textzeugnisse usw.) relativ theoriefrei umsetzt. Dass der Waldorfpädagogik eine differenzierte Theoriegrundlage auch auf allgemeindidaktischer Ebene zugrunde liegt und dass diese in einer Diskussion mit bestehenden didaktischen Konzepten eintreten kann, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Professionstheorie (Koordination: Walter Riethmüller): Das Professionsverständnis von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern ist bekanntermaßen sehr grundsätzlich und tiefgehend. Insbesondere Waldorfklassenlehrer/innen haben ein hohes professionelles Ethos, das richtungsweisend für ihre pädagogische Tätigkeit ist. Aufgrund der inzwischen vorliegenden empirischen Studien (Helsper/Ullrich 2007; Randoll 2013; Peters 2013) kann dieser Aspekt auf einer validen Forschungsbasis diskutiert werden.

Waldorfpädagogik im historischen Kontext von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft (Koordination: Peter Loebell): Dieses Kapitel ist der historischen erziehungswissenschaftlichen Forschung gewidmet. Es wird die Stellung der Waldorfpädagogik im historischen Kontext der Reformpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft herausgearbeitet.

Waldorfpädagogik und Anthroposophie (Koordination: Wenzel M. Götte): Da der Generalverdacht und -vorwurf einer ideologisch und dogmatisch determinierten Pädagogik die Waldorfpädagogik seit ihrer Entstehung begleitet, ist diesem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet, das dezidiert danach fragt, in welcher Form und in welchem Maße die Anthroposophie die Waldorfpädagogik prägt und beeinflusst.

Einzelthemen: Bei den ausgewählten Einzelthemen (Interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Religionspädagogik und Schulautonomie) wurden die verschiedenen Fachdidaktiken nicht berücksichtigt, da in diesem Feld bereits ein reger Austausch zwischen Regelschulpädagogik und Waldorfpädagogik stattfindet und entsprechende Forschungsarbeiten vorliegen. Die exemplarische Auswahl konzentriert sich auf Themenbereiche, in denen die Waldorfpädagogik zum einen neue Entwicklungsschritte vollzieht bzw. zum anderen eigene Schwerpunkte setzt, die aus Sicht der Erziehungswissenschaft von Interesse sein können.

Diese Publikation beansprucht nicht, eine wissenschaftliche Basis der Waldorfpädagogik zu liefern, sie diskutiert auch nicht, ob die Waldorfpädagogik wissenschaftlich ist oder nicht. Was sie zu leisten versucht, ist, die Waldorfpädagogik durchgängig wissenschaftlich zu behandeln. Es zeigen sich dabei Übereinstimmungen und auch Differenzen mit zentralen Positionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Dies ist der Fall bei jeder wissenschaftlichen Diskussion, die auf Augenhöhe stattfindet. Wenn es mit dieser Publikation gelänge, dazu beizutragen, dass Waldorfpädagogik nicht allein mit den eher chauvinistisch anmutenden Verdikten *vor-* bzw. *unwissen-*schaftlich abgetan, sondern dass sie als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen auch in ihren Theoriegrundlagen ernst genommen wird, dann würde damit ein zentrales Ziel erreicht werden. Letztlich wird es sich auch eine etablierte Erziehungswissenschaft nicht leisten können, über ein seit vielen Jahrzehnten bestehendes international erfolgreiches pädagogisches Konzept, das eine immer weitere Verbreitung findet, desinteressiert hinwegzusehen und die expliziten theoretischen Grundlagen ausdauernd zu missachten. Es wäre wünschenswert, dass mit dieser Publikation ein breiter und offener Forschungsdiskurs rund um die Waldorfpädagogik innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit angestoßen werden kann.

Allen Mitwirkenden an dem Forschungskolloquium und allen Autoren sei für die kongeniale und produktive Zusammenarbeit herzlich gedankt. Der „Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen“ und der „Software AG Stiftung“ wird für die großzügige finanzielle Unterstützung gedankt, die dieses Projekt möglich gemacht hat. Ein weiterer Dank geht an Sophie Pannitschka, die dieses Projekt von Anfang an begleitet und die Kommunikation zwischen den einzelnen Kolloquiumstreffen umsichtig in Gang gehalten hat. Volker Frielingsdorf und Angelika Wiehl sei für die sehr aufmerksame und arbeitsaufwändige Lektorierung gedankt. Insbesondere Angelika Wiehl hat in der finalen Phase des Lektorats mit großem Einsatz und viel Umsicht die Fertigstellung des Manuskripts begleitet. Dem Beltz Verlag und Frank Engelhardt gilt der Dank für die spontane Bereitschaft, ein so umfängliches Publikationsvorhaben zu unterstützen. Und ein letzter besonderer Dank richtet sich an Christian Boettger, der als Geschäftsführer der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen das Projekt von Anfang an mit viel persönlichem Engagement, feinem Taktgefühl, hervorragenden kommunikativen Fähigkeiten und einer großen Begeisterungsfähigkeit begleitet und unterstützt hat.

Literatur

- Barz, Heiner (1994): *Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung. Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz*. Weinheim: Deutscher-Studienverlag.
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS.
- Barz, Heiner (2013): *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden: VS.
- Bauer, Horst Philipp/Schneider, Peter (Hrsg.) (2006): *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Böhle, Petra/Peters, Jürgen (2011): *Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum, Teil 2*. In: RoSE, Research on Steiner Education, Online Journal Vol 2, No 1 (2011). www.rosejournal.com.
- Bohnsack, Fritz/Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.) (1990): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohnsack, Fritz/Leber, Stefan (Hrsg.) (1996): *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall: Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Hrsg. von F. Bohnsack und St. Leber. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dahlin, Bo (2007): *The Waldorfschool – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorfschools in Sweden*. Karlstad: University Press.
- Frielingsdorf, Volker (2012): *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gerwin, Douglas/Mitchell, David (2007): *Survey of Waldorf Graduates - Phase II*. New Hampshire/USA: Research Institut of Waldorf Education.
- Grafhöff, Gunter (2008): *Zwischen Familie und Klassenlehrer. Pädagogische Generationsbeziehungen jugendlicher Waldorfschüler*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner u.a. (Hrsg.) (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS.
- Höblich, Davina/Grafhöff, Gunter (2006): *Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden Beziehung*. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.) (2006): *Bildung und Vertrauen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Idel, Till-Sebastian (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS.
- Koolmann, Steffen (2014): *Sozialökonomische Analyse im freien Bildungswesen*. In: Kullak-Ublík, Henning (2014): *Bund der Freien Waldorfschulen. Jahresbericht 2014*. Online unter www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/jahresberichte/Jahresbericht_2014.pdf (Abfrage: April 2015).
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt: Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern*. Wiesbaden: VS.
- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: VS.
- Lischewski, Andreas (2014): *Meilensteine der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Diskussion paradigmatischer Beispiele zu epistemischen Grundlagen, empirischen und methodischen Zugängen und Unterrichtsinhalten*. Wiesbaden: VS.
- Peters, Jürgen (2013): *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Waldorflehrern im Zusammenhang mit Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit – Eine empirische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn.
- Prange, Klaus (2000): *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Randoll, Dirk/Barz, Heiner (2007): *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Randoll, Dirk (2013): *Ich bin Waldorflehrer: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: VS.
- Rittelmeyer, Christian (1996): *Der Schulbau als Sozialpartner des Kindes. Ein Bericht über den Zusammenhang von Baugestaltung und Schülerverhalten*. Hannover: Wilhelm-Ernst Barkhoff Institut.

- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim, München: Juventa.
- Schneider, Peter (1982): Einführung in die Waldorfpädagogik. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Skiera, Ehrenhard (2009): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Steiner, Rudolf (1979): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Mit besonderer Rücksicht auf Schiller (1886). Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA) 2. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1980): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2005): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung (1918). GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim, Basel: Juventa.
- Ullrich, Heiner (2011): Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München: Beck.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ullrich, Heiner/Strunk, Susanne (2012): Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden: VS.
- Woods, Philip/Ashley, Martin/Woods, Glenys (2005): Steiner Schools in England. Bristol: University of West of England.

Kapitel 1

Epistemologie

Einleitung

Jost Schieren

Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, ist in der öffentlichen Diskussion bekannt als Esoteriker und Lebensreformer. Diese Zuschreibung ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass von der mehr als 350 Bände umfassenden Gesamtausgabe seiner Werke der größte Teil aus gedruckten Mitschriften bzw. Stenogrammen seiner mündlichen Vorträge zu esoterischen Inhalten besteht. Das eigentliche schriftliche Werk umfasst nur etwa 30 Bände; davon sind vor allem die wenigen frühen Veröffentlichungen philosophischer Natur. Der junge Rudolf Steiner wird von seinem akademischen Lehrer Karl Julius Schröer 1882 dazu eingeladen, die naturkundlichen Schriften Goethes für „Kürschners Deutsche National-Literatur“ herauszugeben. Diese veröffentlicht Steiner in den Jahren 1884 bis 1897 in vier Bänden mit seinen „Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften“ (Steiner 1987). Das erste eigenständige philosophische Werk „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (Steiner 2003) erscheint 1886 und enthält Steiners Würdigung von Goethes naturwissenschaftlichem und erfahrungsbezogenem Erkenntnisansatz und von dessen Bemühen, für die jeweiligen Naturerscheinungen eine angemessene Erkenntnisform zu generieren. Es folgt im Jahr 1892 mit „Wahrheit und Wissenschaft“ (Steiner 2010) eine erweiterte Buchausgabe seiner an der Universität Rostock vorgelegten Dissertation, in der sich Steiner mit der kantischen und nachkantischen Philosophie auseinandersetzt und seine eigene Erkenntnistheorie darlegt. 1894 erscheint sein philosophisches Hauptwerk „Die Philosophie der Freiheit“, die 1918 mit Ergänzungen und Überarbeitungen in der auch heute noch vorliegenden Form neu aufgelegt wird (Steiner 1995). Auf der Basis seiner Erkenntnislehre entwirft Steiner in dieser Schrift die Grundzüge eines ethisch orientierten Freiheitsbegriffes. Neben einigen weiteren philosophischen Schriften (Steiner 1983, 1985 und 2000) beziehen sich Steiners darauf folgende Veröffentlichungen und auch sein Vortragswerk zentral auf esoterische Aspekte der von ihm so benannten anthroposophischen Geisteswissenschaft, worunter er eine Wissenschaft vom Geist begreift. Da dieser Werkaspekt in der öffentlichen Wahrnehmung und auch in der Vertretung vieler Nachfolger Rudolf Steiners dominant ist, wird Steiner wesentlich als esoterischer Schriftsteller und die Anthroposophie als metaphysische Geistlehre angesehen. Dies hat zur Folge, dass auch seitens der Erziehungswissenschaft (Prange 1985/2000; Skiera 2003/2010; Ullrich 2015) der Theoriebestand der

Waldorfpädagogik allein als eine metaphysisch-esoterische Dogmatik ohne wissenschaftliche Geltung beurteilt wird. Das Anliegen der vorliegenden Publikation besteht demgegenüber darin, die Theorie der Waldorfpädagogik einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich zu machen. Das philosophische Werk Steiners bietet dazu eine geeignete Grundlage. Steiner selbst betrachtete seine Erkenntnistheorie als valide Basis der später entwickelten Anthroposophie. Dies wird allerdings in der 2011 veröffentlichten umfassenden Studie von Hartmut Traub „Philosophie und Anthroposophie“ (Traub 2011) kritisch beleuchtet. Zwar würdigt Traub die Verankerung der Anthroposophie im philosophischen Denken Spinozas, Goethes und insbesondere Fichtes und gesteht ihr damit eine eigene philosophische Basis zu. Aber Steiners eigene Herleitung der Anthroposophie aus seinem philosophischen Frühwerk betrachtet er als nicht überzeugende und auch verengende anthroposophische Re-Interpretation. In dem vorliegenden Kapitel zur Erkenntnistheorie wird die Frage behandelt, ob Steiners philosophisches Werk tatsächlich eine geeignete Basis für die Anthroposophie und die Waldorfpädagogik bietet.

Der Beitrag von Johannes Wagemann nimmt seinen Ausgang von einer historisch zurückgreifenden Reflexion auf das gegenwärtige Wissenschaftsverständnis, das oft schlagwortartig als Inbegriff modernen Denkens von *vorwissenschaftlichen* Bewusstseinsformen abgegrenzt wird. Dabei werden – so Wagemanns Analyse – die eigenen Kriterien unkritisch und sakrosankt in der scientific community akzeptiert und abweichende bzw. andersartige Erkenntnisansätze diskreditiert. Wagemann legt dar, indem er den Erkenntnisbegriff Steiners detailliert erläutert, dass die Waldorfpädagogik wie kaum eine andere Pädagogik auf eine explizite und reflektierte Erkenntnistheorie aufbaut, die ihrerseits strengen Beobachtungskriterien genügt und den Anspruch einer durchgängigen diskursförmigen rationalen Transparenz vollständig einlöst. Es gelingt ihm aufzuzeigen, dass auch komplexe anthroposophische Termini, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegen, unmittelbar und stringent aus Steiners Erkenntnistheorie abgeleitet werden können. Damit legt Wagemann mit seinem Beitrag eine Basis für eine wissenschaftliche Diskussion der Grundlagen der Waldorfpädagogik.

Der in Essayform gehaltene Beitrag von Marcelo da Veiga zeichnet den genuinen und originellen Gang des philosophischen Denkens Steiners durch seine philosophischen Werke hindurch nach. Als zentraler Topos ist die Erfahrungsbezogenheit herauszustellen, die bei Steiner sowohl auf die Objektseite wie auf die Subjektseite des Erkennens angewendet wird. Da Veiga zeigt auf, dass Steiners philosophisches Werk nicht metaphysisch, sondern im besten Sinne phänomenologisch einzuordnen ist. Er diskutiert es im Kontext gegenwärtiger Positionen der analytischen Philosophie und der Phänomenologie, wobei er entgegen der landläufigen Annahme dezidiert herausstellt, dass

Steiners Aussagen keinesfalls den Anspruch letztgültiger Wahrheiten erheben, sondern ihrerseits dem Falsifikationsprinzip unterstellt sind.

Literatur

- Prange, Klaus (1985/2000): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. 3., um eine Nachschrift vermehrte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Skiera, Ehrenhard (2003/2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. 2., durchges. u. korrig. Auflage. München: Oldenburg.
- Steiner, Rudolf (1983): Von Seelenrätseln. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA) 21. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1985): Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt. GA 18. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1987): Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften. GA 1. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1995): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2000): Friedrich Nietzsche. Ein Kämpfer gegen seine Zeit. GA 5. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2003): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Zugleich eine Zugabe zu Goethes „Naturwissenschaftlichen Schriften“ in Kürschners Deutscher National-Literatur. GA 2. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2010): Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer Philosophie der Freiheit. GA 3. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, Hartmut (2011): Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim, Basel: Beltz.