

Freie Waldorfschulen auf dem Prüfstand

Fast neun Jahrzehnte nach der Eröffnung der ersten Freien Waldorfschule für die Kinder der Arbeiterschaft der Waldorf-Astoria Zigarrenfabrik in Stuttgart im September 1919 durch Rudolf Steiner (1861–1925) findet man Waldorfschulen und die mit ihnen verwandten vorschulischen und heilpädagogischen Einrichtungen heute auf allen fünf Kontinenten. Die anthroposophische Schulbewegung kann mittlerweile neben der Montessori-Pädagogik als die erfolgreichste Reforminitiative gelten, die aus der klassischen Epoche der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts hervorgegangen ist. In Deutschland gab es im Jahr 2007 etwa 210 Waldorfschulen, weltweit nähert sich ihre Anzahl der 1000. Dieser erstaunliche Sachverhalt wirft stets von neuem die Frage nach den besonderen Kennzeichen dieses Schultyps und nach den Gründen für seine immer noch wachsende Popularität auf.

Autonom – koedukativ – schülerorientiert

Freie Waldorfschulen sind rechtlich und finanziell freie Schulen mit einer besonderen pädagogischen Prägung. Waldorfschulen werden in der Regel von einem Schulverein getragen, durch einen gewählten Vorstand wirtschaftlich geleitet und mit Hilfe eines Schulgelds von den Eltern (mit-)finanziert. Statt einer direktorialen gibt es eine kollegiale Schulleitung. Waldorfschulen sind koedukative Gesamtschulen, in denen die Schüler ohne Zensuren und Versetzung in stabilen, leistungsheterogenen Jahrgangsklassen in der Regel vom ersten bis zum zwölften Schuljahr gemeinsam lernen. Statt der amtlichen Noten- oder Punktezeugnisse erstellen die Waldorflehrer jährliche Schülercharakteristiken bzw. Lernberichte in freiem Wortlaut.

Der Lehrplan, der Stundenplan und der Aufbau des Unterrichts sollen sich in erster Linie an der Entwicklung des Schülers orientieren. Die Schüler benutzen in der Waldorfschule keine fachspezifischen Lehrbücher; stattdessen halten sie die von ihren Lehrern im Unterricht behandelten Themen und Aufgaben handschriftlich in je individuell ausgestalteten Epochenheften fest. Die tägliche Unterrichtszeit gliedert sich in den allmorgendlichen zweistündigen „Hauptunterricht“, in welchem jedes der traditionellen Hauptfächer nur ein- bis zweimal pro Jahr in „Epochen“ von drei bis vier Wochen täglich gelehrt wird, und in den einstündigen „Fachunterricht“, der sich auf die Fremdsprachen, die künstlerisch-handwerklichen Fächer und Religion erstreckt.

Der Klassenlehrer erteilt zumeist vom ersten bis zum achten Schuljahr der „Unterstufe“ den täglichen Hauptunterricht in einer Vielzahl von Fächern. Für die Tätigkeit eines Klassenlehrers wird der Abschluß einer spezifischen Waldorflehrer-Ausbildung an einer Hochschule bzw. an einem Seminar für anthroposophische Pädagogik vorausgesetzt. Durch die tendenzielle Gleichgewichtung von kognitiven, musisch-künstlerischen, handwerklich-praktischen und sozialen Lernbereichen („Kopf, Herz und Hand“) im Unterricht und im Schulleben soll die Persönlichkeit des Schülers vielseitig gebildet werden. An der Freien Waldorfschule werden schon von der ersten Klasse an zwei moderne Fremdsprachen gelehrt. Eine weitere Besonderheit der Waldorfschulen ist der Unterricht in dem von Rudolf Steiner neu geschaffenen Schulfach „Eurythmie“. In vielen Ländern gibt es an Waldorfschulen christlichen Religionsunterricht in kirchlich-konfessioneller und in freier, an Steiners esoterischer Christenlehre orientierter Form.

Aufgrund der zeitlichen Parallele ihrer Gründung mit den anderen kindorientierten „Lebensgemeinschaftsschulen“ der klassischen Reformpädagogik (vgl. Skiera 2003) wird die Freie Waldorfschule in der Öffentlichkeit zumeist als reformpädagogisches Schulmodell in der Nachbarschaft zu den Montessori-, Jena-Plan- und Freinet-Schulen diskutiert. Folgende gemeinsame Züge reformpädagogischer Schulkulturen lassen sich in bewußter Abhebung gegen die staatlichen Regelschulen idealtypisch bestimmen: die Konzeption der Schule als überschaubare, selbst verantwortete Schulgemeinde, nicht als bürokratische Unterrichtsanstalt; die Gestaltung des Klassenzimmers als Schulwohnstube, nicht als unpersönlichen Belehrungsraum; das gemeinsame Lernen in der heterogenen, altersgemischten Lerngruppe, nicht in Jahrgangsklassen; die Gliederung der Lernzeit nach einem „organisch“ gegliederten Wochenarbeitsplan, nicht nach einem inhaltlich beziehungslosen Fetzenstundenplan; die methodische Ausrichtung auf ein selbstbestimmtes produktives Arbeiten in fächerübergreifenden Erfahrungsbereichen anstelle eines rezeptiven fachlichen Lernens im Gleichschritt; ein motivierender individualisierender Lernbericht anstelle des selektierenden Zensurenzeugnisses und eine langjährig konstante schulische Bezugsperson (Klassenlehrer, Tutor o.ä.) anstelle häufig wechselnder Fachlehrer.

Die Waldorfschulen weisen auf den ersten Blick einige schulorganisatorische, pädagogische, didaktische und methodische Ähnlichkeiten mit diesen Kennzeichen der Schulen der klassischen Reformpädagogik auf. Allerdings wird schon bei der jahrgangsbezogenen Konstitution der Schulklasse, beim Schematismus des Kulturstufenlehrplans und des lehrerzentrierten Unterrichts sowie in der autoritativen Stellung des Klassenlehrers deutlich, daß die Waldorfschule auch stark an die Schulpädagogik und Didaktik des Herbartianismus anschließt, die im Anschluß an Johann Friedrich Herbart (1776–1841) das Schul- und Unterrichtsregime in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts bestimmte (vgl. Prange 2000). Die herbartianistische Lehre vom erziehenden Unterricht setzte voraus, daß man sicher weiß, nach

welchen Modalitäten die Schüler im Unterricht lernen, auf welcher Entwicklungsstufe sich diese befinden und wie die Universalgeschichte der Menschheit verlaufen ist. Über ein solches umfassendes Bild der Welt und des Menschen meint die Waldorfpädagogik in der Anthroposophie zu verfügen: in der Lehre Rudolf Steiners über die Beschaffenheit der übersinnlich-geistigen Welt(en) (vgl. Grom 1989).

I. Ein Schulmodell aus dem Geist der Anthroposophie

Die Waldorfschule versteht sich offiziell als eine Schule mit einer besonderen pädagogischen Prägung, nicht als eine Weltanschauungsschule, in welcher den Schülern eine religiöse oder wissenschaftliche Doktrin gelehrt wird. Obwohl der größte Teil der Lehrerschaft sich innerlich der Anthroposophie Rudolf Steiners verpflichtet fühlt, wird Anthroposophie offiziell nicht als „Was“, d. h. als Schulfach bzw. als Inhalt eines Fachs, sondern nur als „Wie“ gelehrt (vgl. Steiner 1958, 64). Ich möchte im folgenden ansatzweise darstellen, in welchen Formen und in welchem Umfang dieses anthroposophische „Wie“ an der Waldorfschule realisiert wird.

Die pädagogische Führung durch den Klassenlehrer

Anders als in den partnerschaftlichen reformpädagogischen Erziehungspraxen steht dem Kind in der Zeit zwischen Schulreife und Pubertät in der Waldorfschule eine „richtunggebende Persönlichkeit“ (Stefan Leber) gegenüber, die sein Temperament harmonisieren und durch einen anschaulich gestalteten Unterricht ein vielseitiges Interesse veranlassen soll. Diese Aufgaben einer „geliebten Autorität“ (Steiner) soll der Klassenlehrer erfüllen. Er soll ein „universeller Geist“ sein, kein Spezialist. Deshalb unterrichtet er die Schüler „seiner“ Klasse in der Regel vom ersten bis zum achten Schuljahr in nahezu allen Schulfächern mit Ausnahme der Fremdsprachen und der musisch-praktischen Fächer.

Eine der zentralen Aufgaben des Klassenlehrers in der Waldorfschule ist die Temperamentserziehung (vgl. Ullrich 1991, 145 ff.). Das Temperament des Kindes wird zur Richtschnur zahlreicher unterrichtlicher Maßnahmen. So setzen Klassenlehrer in vielen Waldorfschulen ihre Schüler entsprechend ihrem Temperamentstyp in vier Gruppen; nach den Angaben Steiners sollen Phlegmatiker und Choleriker ihren Platz außen, Melancholiker und Sanguiniker dazwischen haben. Eine „Behandlung“ der Temperamente im Unterricht findet auch dadurch statt, daß der Lehrer nacheinander im Wechsel immer eine andere Gruppe mit dem ihrem Temperament entsprechenden Impuls anspricht: Zum Beispiel läßt er beim Rechnen die Phlegmatiker addieren, die Sanguiniker multiplizieren oder er setzt beim Musizieren den

Melancholiker mit einem Streich- und den Sanguiniker mit einem Blasinstrument ein. Das Ziel der Temperamentserziehung ist es, die seelische Konstitution des Kindes ins Gleichgewicht zu bringen, um aus Vereinseitigungen entspringenden Erkrankungen vorzubeugen.

Eine weitere Hauptaufgabe des Klassenlehrers ist das Unterrichten nach dem Grundsatz der Bildhaftigkeit zur Kultivierung der „freigewordenen“ ätherischen Bildekräfte. Im vorhergehenden ersten Jahrsiebt hatten sich bekanntlich im Kind durch die vor allem im Spiel erfolgende tätige Nachahmung die äußeren Sinne ausgebildet. Das Kind war hier „ganz Sinnesorgan und Plastiker“ (Steiner); das Motto der Weltbegegnung im Kindergarten lautete: Die Welt ist nachahmenswert gut. Im zweiten Jahrsiebt entfaltet nun die zur bildhaft-künstlerischen Nachfolge anregende Autorität des Klassenlehrers die inneren Sinne – die Anschauung, das Gedächtnis und die Phantasie. Das Kind ist „Zuhörer und Musiker“ (Steiner). Das didaktische Motto ist jetzt: Die Welt ist schön. Alles, was gesagt und getan wird, soll schön sein, sei es die Art, wie der Lehrer spricht oder auch wie er an die Tafel schreibt. Der bevorzugte didaktische Ort für die bildhafte Darstellung ist die tägliche Erzählung des Klassenlehrers in der letzten Phase des Hauptunterrichts. Hier werden die Schüler im Lauf der ersten acht Schuljahre durch die Abfolge der Erzählstoffe von den Märchen, Legenden und Fabeln über nachweisbare Historie und Biographie bis zu den Gründern unserer wissenschaftlichen Zivilisation geführt. Im anschließenden dritten Jahrsiebt bildet sich die abstrakt-begriffliche Erkenntnis und das selbständige Urteilsvermögen heraus; das Motto des wissenschaftsorientierten Fachunterrichts lautet jetzt: Die Welt ist wahr.

Die dritte Hauptaufgabe des Klassenlehrers, die aus den beiden anderen folgt, ist die individualisierte Zeugnisgestaltung. Das notenfreie Waldorfzeugnis besteht in den ersten acht Schuljahren aus der in der Regel eine ganze Seite umfassenden Gesamtcharakteristik des Schülers durch den Klassenlehrer und den jeweils nur in wenige Zeilen gefaßten Kurzberichten der Fachlehrer. In seiner Charakteristik mißt der Klassenlehrer den Schüler nicht an einer Sachnorm oder an der Leistung seiner Mitschüler; er will vielmehr Angaben über die Persönlichkeit und über die Entwicklung des Schülers machen – sein „Wesensbild“ skizzieren. Dies geschieht zu meist aus der Perspektive der anthroposophischen Entwicklungs- und Temperamentenlehre. Der „objektive“ Teil des Zeugnisses ist eine Art Lernbericht, ein Rückblick auf den Lernweg und die Lernerfolge des Schülers in den verschiedenen Lernbereichen und Epochen des Hauptunterrichts. Im „subjektiven“ Teil wendet sich der Klassenlehrer oft wie in einem kurzen Brief direkt an den Schüler.

Den Schluß des Zeugnisses bildet dann der Zeugnispruch, welchen der Klassenlehrer speziell für diesen Schüler selbst verfaßt oder aus einer der von Waldorflehrern publiziert vorliegenden Spruchsammlungen ausgewählt hat. Diesen „seinen“ Spruch soll der Schüler im folgenden Schuljahr allwöchentlich an dem Wochentag, an dem er geboren wurde, zu Beginn des Hauptunterrichts vor der

Klasse vortragen, um gleichsam daran zu wachsen. Durch seine sprachliche Gestalt, insbesondere seine Metrik, soll auch der Zeugnisspruch zur Harmonisierung des Schülertemperaments beitragen (vgl. Ullrich 1991, 64 ff.).

Der genetisch-organische Aufbau des Curriculums

Für den Waldorflehrer ergibt sich allein schon aus dem Entwicklungsrhythmus innerhalb des zweiten Jahrsiebts „genetisch“ der maßgebende Gesichtspunkt für den Aufbau seines Sachunterrichts. Das Kind lebt für ihn vom siebten bis zum zehnten Lebensjahr noch im „Märchenalter“, in einer naiven Verbundenheit mit seiner Sach- und Mitwelt. Deshalb sollen die Tiere, Pflanzen und Dinge auch noch so wie in Märchen, Fabeln und Legenden persönlich zu ihm sprechen; sie sollen „erlebt“ werden. Im Alter von etwa zehn Jahren stellt sich die Dingwelt dem Kind gegenüber, nachdem es gemäß Steiner den „Rubikon“ zum Ich-Bewußtsein unwiderruflich überschritten hat. Jetzt beginnt die morphologisch „verstehende“ Naturkunde, welche von der plastischen Erfahrung der Form des Menschen zur bildhaften Erfassung der Gestalten der Tiere und Pflanzen „hinab“-schreitet. Vom zwölften Lebensjahr an – mit dem Hervortreten des kausalen Denkens – setzt der „erklärende“ Unterricht ein, der die Heranwachsenden in Geologie, Physik und Chemie zu den elementaren Naturgesetzen hinführt.

Der Waldorflehrplan will kein mechanisches Aggregat von Stoffreihen sein, die mit der Entwicklung des Kindes nur in loser Beziehung stehen. Er soll vielmehr – durch den über lange Jahre vom Klassenlehrer gestifteten organischen Zusammenhang der Lehrstoffe – gewährleisten, daß das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt, sondern als geordneten Vorstellungskreis empfindet. Dies soll ein Lehrplan verbürgen, dessen Inhalte vertikal nach menschheitlichen Kulturstufen strukturiert und horizontal um altersspezifische Erzählstoffe herum konzentrisch gruppiert sind, welche der Klassenlehrer im täglichen Hauptunterricht vorträgt oder mit den Schülern liest. Auf jeder Altersstufe soll ein bestimmter Erzählstoff den Fokus bilden, gleichsam den Stamm für die Äste der übrigen Bildungstoffe eines Schuljahres. Im „ganzheitlichen Bildungsprogramm“ der Waldorfschulen haben die musisch-künstlerischen und die handwerklich-praktischen Fächer seit jeher ein vergleichsweise stärkeres Gewicht als an den Regelschulen. Denn für eine harmonische Entwicklung der Individualität des Schülers hält es der Waldorfpädagoge für nötig, nicht nur die Gedankenwelt, die ihren Sitz im Nerven-Sinnes-System („Kopf“) hat, anzusprechen, sondern über die Künste ebenso seine Gefühlswelt im Herz-Kreislauf-System („Herz“) zu kultivieren und über das Handwerk seine Willenstätigkeit im Gliedmaßen-Stoffwechsel-System.

Der Epochenunterricht und die goetheanistische Lehrmethode

Im Epochenunterricht wird drei bis vier Wochen lang an jedem Morgen ein Unterrichtsfach eindrei Viertel Stunden lang ohne Pause behandelt. In den traditionellen „Hauptfächern“ wird das gesamte Lernpensum des Schuljahrs in zwei Epochen, in den „Nebenfächern“, zum Beispiel in Physik, in einer einzigen zwei- bis dreiwöchigen Epoche vermittelt. Im Epochenunterricht sollen die Schüler gründlicher und nachhaltiger als in den üblichen Kurzstunden lernen können. An die Stelle der standardisierten Lehrwerke treten in den Waldorfschulen auf der Seite des Lehrers zu meist der lebendige Vortrag, die Demonstration und das Experiment sowie der kunstvolle Tafelanschrieb, auf der Schülerseite die je individuelle Anfertigung der Epochenhefte – der mit eigener Hand geschriebenen und gemalten Merkbücher der Schüler.

Das Lehren soll „ganzheitlich“ und schülernah erfolgen. Waldorfpädagogen wollen die Schüler lehren, die Phänomene der Natur und die Werke der Kultur „erlebend zu verstehen“, indem sie sich eng „mit der Welt verbinden“. Deshalb soll zum Beispiel die ursprüngliche physiognomisch-imaginative Naturauffassung des Kindes im Voranschreiten zum exakten, begrifflich-abstrakten Denken der modernen Naturwissenschaft nicht einfach verabschiedet, sondern in einer phänomenologischen Naturkunde bewahrt werden. An den Phänomenen sollen die Schüler jenes Denken und jene produktive Imaginationskraft entwickeln, durch welche sich in ihnen etwas von dem lebendigen Zusammenhang und dem schöpferischen Wesen der Natur aussprechen kann. Deshalb geht es im Naturkundeunterricht der Waldorfschule nicht nur um elementare wissenschaftliche Erkenntnis, sondern ebenso um die emotionale Einfühlung und künstlerische Nachbildung sowie um weltanschaulich-existentielle Fragen.

Das Vorbild stellt für Waldorfpädagogen die morphologische Naturanschauung Goethes dar. Dies bedeutet bis zum Ende der Mittelstufe eine bewußte Abkehr von der quantitativ-experimentellen (sogenannten „materialistischen“) Forschungsweise der modernen Naturwissenschaften und ihren Modellen. Auf den Spuren Goethes sollen die Schüler die Naturerscheinungen als „natura naturata“ betrachten und aus ihren Gestalten auf die „dahinter“ waltenden schöpferisch-geistigen Prozesse der „natura naturans“ schließen. Allerdings ergeben sich die Grundlagen und Resultate dieser Naturkunde – von der Pflanzen-Seelenkunde bis zur Alchemie der vier Elemente – nicht ohne weiteres schon aus der Goetheschen Naturforschung. Vielmehr bezieht der Waldorflehrer hier in seine „goetheanistische“ Naturauffassung eine spirituelle Dimension mit ein, die sich nur von der Anthroposophie Rudolf Steiners her erschließt. Die Waldorfschulen sind hier also – insbesondere in der Klassenlehrerzeit – nicht nur anthropologisch und methodisch, sondern durchaus auch inhaltlich inspiriert vom Geist der Anthroposophie.

Die rhythmische Gestaltung des Schullebens

Nicht nur der genetische Waldorflehrplan und die goetheanistische Lehrmethode sollen der „kosmischen Ordnung“ entsprechen, sondern auch die gesamte Erziehungswirklichkeit des Schulalltags. Und so ist die Praxis der Waldorfschulen nicht nur in ihrer inhaltlichen, sondern auch in ihrer räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimension durchgehend entwicklungsgemäß gestaltet, „rhythmisiert“. In ihrer an das Steinersche „Goetheanum“ gemahnenden „organischen“ Architektur ist die räumliche Welt der Waldorfschule nach der Wesensgliederung des Menschen anthropomorph als Kopf, Herz und Hand gestaltet. In bewußter Meidung des rechtwinkligen Formprinzips will sie durch ihre „metamorphosierende“ Bauform dem Schüler ein entwicklungsgemäßer Lern- und Lebensraum sein.

Durch die festlich sich weitende Eingangshalle betreten Schüler und Lehrer die Schule als einen Raum, in dem sie sich unter *einem* Dach zu *einer* Gemeinschaft zusammenschließen, die sich im zyklischen Rhythmus der Jahreszeiten regelmäßig im Festsaal, dem „Herzen“ der Schule zu Feiern versammelt. Im Schulbau soll somit von der Gesamtgestalt über die Proportion, die Akustik, die Farbgebung, die Bildmotivik, den Lichteinfall bis zur Himmelsrichtung die Räumlichkeit ganz auf die Erfordernisse der Erziehung bezogen werden. In den Schulklassen wandeln sich zum Beispiel die Farbgebung der Wände und die Motive der Wandbilder „altersstufengemäß“ von Jahr zu Jahr. Die Farbgebung schreitet nach den Angaben Steiners vom ersten bis zum achten Schuljahr die Spektralfarben in der Richtung von Rot über Gelb, Grün, Blau bis zu Violett ab; die Bildmotive in den Klassenräumen orientieren sich ebenso schematisch an der Abfolge der Erzählstoffe des Waldorflehrplans. Die Sitzordnung der Schüler schließlich wird in den ersten acht Schuljahren oft nach ihren (vier) Temperamentstypen gebildet.

Wie die räumliche ist auch die zeitliche Dimension der Erziehungswirklichkeit durch zahlensymbolische Zeitgestalten „rhythmisch“ gegliedert. Den äußeren Rahmen der Schulzeit bilden die durch die „Geburten“ der Wesenskräfte des Menschen bestimmten Jahrsiebt der Entwicklung, die sich – wie schon bei Hippokrates – am Beginn des Zahnwechsels bzw. der Geschlechtsreife ablesen lassen sollen. Jedes Jahrsiebt wird nochmals „rhythmisch“ in drei Abschnitte von je zweieindrittel Jahren gegliedert, in denen bei den Seelenkräften zuerst das Wollen, dann das Fühlen und schließlich das Denken dominiert. Im Jahreslauf wird in Anlehnung an das christliche Kirchenjahr der Beginn der vier Jahreszeiten mit besonderen Festen und darauf vorbereitenden Erzählungen akzentuiert: Weihnachtsspiel, Ostern bzw. Frühlingsanfang, Sommerfest, Michaeli. Dem Monat entsprechende Rhythmen entstehen durch die stoffliche Gliederung des Hauptunterrichts in Epochen und durch die sogenannten Monatsfeiern, in denen die Schüler im Unterricht Erarbeitetes vor der gesamten Schulöffentlichkeit im Festsaal zur Darbietung bringen. Der Wochenrhythmus entsteht durch die wöchentliche Wiederkehr des Auf-

sagens der Zeugnisprüche. Jeden Donnerstagnachmittag ist die Konferenz der Lehrer.

Der Rhythmus des einzelnen Tags entsteht dadurch, daß täglich im Nacheinander zunächst die mehr betrachtenden Fächer, dann die künstlerischen und schließlich die mehr handwerklichen und technischen Tätigkeiten unterrichtet werden. Denselben Rhythmus im kleinen soll der Hauptunterricht des Klassenlehrers aufweisen: Nach der Begrüßung eines jeden Schülers per Handschlag und dem Auftragen der Zeugnisprüche, der chorischen Rezitation eines Gedichts bzw. gemeinsamem Gesang erfolgt die Einführung von neuem bzw. die Einübung von Bekanntem; am Schluß der Stunde wird gespielt, nochmals gesungen oder dem Erzählstoff des Lehrers Gehör geschenkt. Jede Stunde ist also in der Regel so gestaltet, daß in einem „rhythmischen Teil“ der Wille, in dem „mittleren Teil“ das Gefühl und in einem „ruhigen Abschluß“ das Denken des Kindes angesprochen wird.

Schließlich ist auch die soziale Mitwelt des Schülers „rhythmisch“ gegliedert. Sie ist untergliedert in den Nahbereich der Beziehung zu dem bewußt erziehenden Klassenlehrer und in die weiter entfernte Zone der Kontakte zu der nur unterrichtenden Fachlehrerschaft. Der Wechsel in die Oberstufe zu Beginn des dritten Jahrsiebs bedeutet zugleich den abrupten Übergang vom Klassen- zum Fachlehrerprinzip, vom Primat der Person und des Bildes zum Primat der Sache und des Begriffs.

Die kollektive Schulleitung in einheitlichem Geist

Die Lehrerschaft leitet *ihre* Schule gemäß einer kollegialen Verfassung selbst. Sie tagt dazu in wöchentlichen Konferenzen und entscheidet in allen Beschlußangelegenheiten einmütig. Diese „egalitäre“ Selbstverwaltung erfordert einen hohen Grad an Kooperationsfähigkeit und birgt in sich zugleich ein großes Konfliktpotential, erst recht weil für die Regelung der meisten Angelegenheiten – anders als an staatlichen Schulen – kaum formale Vorgaben existieren. Die Idee der „Lehrer-Republik“ und die damit verbundene Vorstellung von Autonomie sind nicht nur – wie bei den reformpädagogischen Zeitgenossen Steiners – pädagogisch oder politisch begründet, sondern entspringen letztlich aus der Gedankenwelt der Anthroposophie. Der Ausgangspunkt und die Grundlage der Waldorfschulbewegung ist das umfassende Sozialkonzept Steiners, die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus. Im rechtlich-politischen Bereich soll die Idee der Gleichheit, im Wirtschaftsleben die der Brüderlichkeit und auf dem geistig-kulturellen Gebiet, zu welchem die Schule gehört, die Idee der Freiheit bestimmend sein.

Steiner formuliert sein soziales Reformprogramm indes nur vordergründig im radikaldemokratischen Geist der Französischen Revolution. Die Letztbegründung seines sozialen Dreigliederungsimpulses erfolgt im Licht der Weltanschauung der

Anthroposophie mit ihren Grundgesetzen des Mikrokosmos und der Reinkarnation des Geistigen: der politisch-rechtliche Bereich entspreche dem physischen Leib, der nach dem Tod wieder zu Materie zerfalle; das Wirtschaftsleben entspreche dem seelisch-astralischen Leib des Menschen, dessen brüderlich-solidarische Gesinnung über die Schwelle des Todes mit in die übersinnliche Welt hinein gelangen könne; das kulturelle Leben entspreche schließlich der geistigen Ich-Wesenheit des Menschen; deshalb wirkt sich das engagierte Handeln in diesem Bereich auch noch positiv in der nächsten Inkarnation aus (vgl. Steiner 1945, 25 ff.). Die Freiheit der Schule ist zwar auch eine pädagogische Voraussetzung für die freiheitliche Erziehung der jungen Generation; in der kosmisch-menschheitlichen Sicht der Anthroposophie dient sie aber vor allem der Befreiung des „höheren“ menschlichen Geistes aus den Fesseln der „niederen“ politischen und ökonomischen Zwecke.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit weitverbreitete Ansicht, die Freie Waldorfschule sei eine Schule mit einer besonderen reformpädagogisch-kindorientierten Prägung, gleichsam zu kurz greift. Die Waldorfschule ist, insbesondere in den acht Jahren der Klassenlehrerzeit, in ihren pädagogischen Normen und Formen eine Schule aus einem einheitlichen Geist, dem Geist der Anthroposophie. Sie unterscheidet sich von den anderen Schulen der Reformpädagogik bis heute durch den hohen Grad der „Spiritualisierung“ und Ritualisierung in allen Bereichen ihrer Schulkultur. Im Hinblick auf das Ausmaß an weltanschaulicher Geschlossenheit darf die Freie Waldorfschule hierzu-lande als beispiellos gelten.

II. Wirklichkeit und Wirkungen

Die Ursachen und Gründe für die bemerkenswert hohe Akzeptanz und weltweite Expansion der Waldorfschulen sowie der Waldorfkindergärten und heilpädagogischen Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage sind sicher vielfältig. Eine fundierte Klärung der Gründe für die Aktualität, die Akzeptanz und den Erfolg von Waldorfschulen kann nur durch empirische Forschung erfolgen. Als erste und vorläufige Antworten auf diese Fragen sollen im folgenden Ergebnisse aus drei aktuellen empirischen Studien vorgestellt werden, einer Evaluations-, einer Absolventen- und einer Schulkulturstudie.

Soziale Herkunft und Lernerfolge von Waldorfschülern

Die aktuellste Evaluationsstudie über Waldorfschulen ist die vor kurzem in Schweden veröffentlichte Dreijahresstudie von Bo Dahlin (vgl. Dahlin u.a. 2007). Bezüglich der sozialen Herkunft der Waldorfschüler ergab sich, daß Waldorfeltern in

Schweden eine relativ homogene soziale Gruppe darstellen. Sie sprechen zu neun Zehnteln schwedisch als Muttersprache, verfügen im allgemeinen über eine gute Ausbildung und ein Mittelschichteinkommen; sie gehen zumeist „weichen“, d. h. sozialen und pflegerischen Berufstätigkeiten nach; ihre politischen Sympathien liegen eher auf der ökologisch bestimmten linken Seite des Spektrums. Ihre weltanschauliche Orientierung ist mehrheitlich religiös bzw. spirituell bestimmt und veranlaßt sie zu einer eher solidarischen Haltung gegenüber den sozial Schwachen in der schwedischen Gesellschaft. Durch diesen hohen Grad an sozialer Homogenität ihrer Elternschaft trägt die Waldorfschule – programmatisch ungewollt – zu einer gewissen sozialen und kulturellen Segregation in der schwedischen Gesellschaft bei. Im Unterschied zur Elternschaft anderer privater Schulen ist dieser Distinktionsprozeß bei den Waldorffeltern weniger durch das ökonomische oder soziale Kapital bestimmt, sondern vor allem (bei 70 Prozent) durch die Wahl einer bestimmten Erziehungskultur.

Bezüglich der Ergebnisse in den nationalen Schulleistungstests in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik am Ende des neunten Schuljahrs ergab der Vergleich zwischen Waldorf- und Regelschülern, daß ein größerer Teil der Waldorfschüler die vorgegebenen Standards – insbesondere im Fach Mathematik – nicht erreichte. Aus den Antworten auf den zusätzlich ausgefüllten Fragebögen ergab sich, daß die befragten Waldorfschüler sich an ihrer Schule wohler fühlten als die Schüler der Regelschulen, daß Waldorfschüler ein positiveres Bild von ihren Schulleistungen besaßen und ein größeres Interesse an den in Frage stehenden Fächern zeigten. Gleichwohl fühlten sie sich weniger gut in der Lage als die Regelschüler, die Anforderungen der standardisierten Tests in den drei Fächern zu meistern.

Ein viel positiveres Bild ergibt sich für Waldorfschüler desselben Schuljahres im Hinblick auf ihre sozialen Kompetenzen. Die Befragungen erbrachten, daß Waldorfschüler in höherem Grad die Leitziele demokratischer Erziehung erreichten. Sie entwickelten beispielsweise mehr Offenheit und Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Außenseitern – mit Ausnahme der Kriminellen, Nazis und Rassisten, gegen welche sie sich entschlossen wehren würden. Insgesamt legen die Antworten die Schlußfolgerung nahe, daß die Waldorfschulen noch mehr aktive, verantwortungsbereite, demokratische junge Bürger hervorbringen als die Regelschulen.

Obwohl die Waldorfschüler in den nationalen Tests im neunten Schuljahr fachlich nur mäßige Erfolge erzielen, entscheidet sich später der größte Teil von ihnen (58 Prozent) für ein Hochschulstudium. Frühere Waldorfschüler findet man in allen Fachbereichen der Universitäten; sie studieren die gewählten Fächer stärker aus persönlichem Interesse als aus Erwägungen der Nützlichkeit für eine spätere berufliche Karriere. Die meisten von ihnen fühlen sich für die Anforderungen ihres Studiums von ihrer Schule besser gerüstet als ihre Kommilitonen aus den öffentlichen Schulen.

Lebensläufe ehemaliger Waldorfschüler und ihr Rückblick auf die Schulzeit

Erst kürzlich sind die Ergebnisse einer von Heiner Barz und Dirk Randoll geleiteten Absolventen-Studie über ehemalige Schüler deutscher Waldorfschulen aus drei verschiedenen Alterskohorten veröffentlicht worden (vgl. Barz u. Randoll 2007). Von den 3500 versendeten Fragebögen wurden 1127 ausgefüllt zurückgeschickt (Rücklauf 32,2 Prozent). Die gleichsam „härtesten“ Daten mit der Möglichkeit des Vergleichs mit der Gesamtbevölkerung liefert die Teilstudie von Anne Bonhoeffer und Michael Brater über die berufliche Entwicklung der ehemaligen Waldorfschüler. Die Auswertung zu den Berufen der Eltern ergibt, daß die ehemaligen Waldorfschüler in Deutschland weiterhin überwiegend aus der gehobenen, akademisch ausgebildeten Mittelschicht stammen, dem früher sogenannten Bildungsbürgertum. Während der Anteil der Akademiker in der deutschen Bevölkerung im Mikrozensus des Jahres 2004 bei zwölf Prozent lag, gehörten mehr als 40 Prozent der Väter der ehemaligen Waldorfschüler dieser Gruppe an. Fast ein Fünftel der Waldorfeltern – mit steigender Tendenz in den jüngeren Alterskohorten – waren Lehrerinnen und Lehrer (aller Schulstufen und -arten); bei den Vätern folgten ihnen in der Häufigkeit die Ingenieure vor den Warenkaufleuten und den Unternehmern bzw. Organisatoren. Bei der größten Elterngruppe der Lehrer handelt es sich hauptsächlich um solche, die an staatlichen Schulen tätig sind.

Im Vergleich mit der deutschen Gesamtbevölkerung ist auch der Anteil der Lehrer unter den Waldorfschulabsolventen fast um das Fünffache und derjenige der Ingenieure um das Vierfache höher. Noch größer ist die Differenz bei den geistes- und naturwissenschaftlichen Berufen, bei Ärzten, Apothekern und bei Künstlern. Insgesamt ergibt sich, daß die ehemaligen Waldorfschüler fast viermal häufiger als die Grundgesamtheit (46,8 Prozent vs. zwölf Prozent) eine Hochschulausbildung absolviert und überdurchschnittlich häufig akademische, künstlerische, medizinisch-therapeutische und sozialpflegerische Berufe erlernt haben. Unterdurchschnittlich seltener gehen sie in Berufe aus den Gruppen der Warenkaufleute und Bürofachkräfte, was auf eine eher wirtschaftsferne berufliche Orientierung hindeutet. Bemerkenswert ist auch der Befund, daß nur 2,7 Prozent aller befragten ehemaligen Waldorfschüler zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos waren, als die amtliche deutsche Statistik zwölf Prozent auswies. Die Befriedigungspotentiale ihrer Berufstätigkeit liegen für die früheren Waldorfschüler weniger oft in extrinsischen Anreizen wie Freizeit, Prestige und Aufstiegschancen als vielmehr intrinsisch in den Entfaltungsmöglichkeiten ihrer Arbeit als solcher.

Aus der Teilstudie von Dirk Randoll über die Einstellungen ehemaliger Waldorfschüler zu ihrer Schule sind ergänzend noch die folgenden Einzelbefunde von Interesse: Der Prozentsatz der ehemaligen Waldorfschüler, welche ihr Verhältnis zur Anthroposophie als „praktizierend/engagiert“ bezeichnen, ist innerhalb von drei Jahrzehnten von 17 Prozent auf 7,2 Prozent zurückgegangen; der schon starke An-

teil der Indifferenten und Kritiker der Steinerschen Lehre unter den Absolventen hat sich dagegen von 53,4 auf 61,4 Prozent weiter erhöht. Auch wenn für 58,7 Prozent der Probanden die Waldorfschulen zu wenig leistungsorientiert sind und mehr als die Hälfte der Befragten (52,2 Prozent – sogar 64 Prozent aus der jüngsten Generation) der Auffassung ist, daß die Waldorfschulen gegenüber neueren pädagogischen Entwicklungen nicht aufgeschlossen sind, halten insgesamt 62,8 Prozent unter ihnen die Waldorfschulen doch für die besten Schulen, welche sie kennen.

Im „Rückblick auf Zeit in der Schule“ hat sich die überwiegende Anzahl der Absolventen (mehr als 80 Prozent) in der Waldorfschule zugehörig, wohl und geborgen gefühlt; ein ähnlich hoher Anteil von ihnen würde – heute vor die Wahl gestellt – noch einmal auf eine Waldorfschule gehen. Knapp die Hälfte der Befragten (45,7 Prozent) hat auch die eigenen Kinder wieder einer Waldorfschule anvertraut bzw. hat die Absicht, dies in Zukunft zu tun; ein noch höherer Prozentanteil (58,7 Prozent) bejaht die Aussage, bei der Erziehung der eigenen Kinder Elemente der Waldorfpädagogik aufgegriffen zu haben. Die überwiegende Mehrheit der Probanden (84,1 Prozent) hat die im Unterricht der Waldorfschule vermittelten Inhalte als sinnvoll erlebt und hier auch eigene Ideen verwirklichen können (73,5 Prozent). Als kritische Punkte des Waldorfunterrichts erscheinen für mehr als die Hälfte der Befragten die geringe Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer sowie der Politik und des Sports; 38 Prozent der ehemaligen Waldorfschüler haben während der Schulzeit privaten Zusatz- bzw. Nachhilfeunterricht genommen. Im Unterricht und im Schulleben hat die Anthroposophie Rudolf Steiners nach Ansicht von 60,8 Prozent der Ehemaligen aus allen drei Alterskohorten kaum eine Rolle gespielt; nur 15,8 Prozent (bei den Jüngeren 19 Prozent) fühlten sich „zur Anthroposophie hin gedrängt“.

Als Besonderheiten ehemaliger Waldorfschüler, durch die sie sich von den Mitmenschen unterscheiden, die keine Rudolf-Steiner-Schule besucht haben, werden von den Befragten die folgenden Aspekte genannt: Sie sehen sich als offener, interessierter, kreativer, selbständiger, toleranter und selbstsicherer, fühlen sich allerdings unterlegen im Hinblick auf Leistungsorientierung, Durchsetzungsvermögen, Exaktheit und Selbstdisziplin.

Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen

Über den Alltag der Waldorfschulen, die dort stattfindenden Interaktionen zwischen den Lehrern und Schülern und die sie leitenden Orientierungen liegen bislang nur wenige Forschungsbefunde vor. In einer vor kurzem veröffentlichten qualitativen Studie (vgl. Helsper u.a. 2007) wurde unter Beteiligung des Autors dieses Beitrags die besondere Qualität der pädagogischen Verhältnisse zwischen früh-adoleszenten Waldorfschülern und ihren Klassenlehrern untersucht, von welchen

sie bereits acht Jahre lang ununterbrochen im Hauptunterricht unterrichtet worden sind. Angesichts der sozialwissenschaftlichen Diagnosen zum Strukturwandel des Aufwachsens und zur Erosion der personalen Vorbilder sollte erforscht werden, ob und inwieweit in einer Reformschule, deren Pädagogik diesen gesellschaftlich dominierenden Entwicklungen geradezu entgegengesetzt ist, heute noch eine Lehrer-Schüler-Beziehung von besonderer personaler Qualität generiert werden kann und ob bzw. inwieweit ein solch enges, an emotionaler Nähe und Asymmetrie orientiertes pädagogisches Verhältnis für heutige frühadoleszente Schüler auch erhebliche Probleme mit sich bringt.

Als zentraler Befund der Fallrekonstruktionen läßt sich festhalten, daß Waldorfschulen offensichtlich durch ihre besondere pädagogischer Prägung soziale Räume und Atmosphären bieten, in denen langjährige Lehrer-Schüler-Beziehungen so intensiv ausgestaltet werden können, daß sie die an öffentlichen Schulen gängigen Rollenerwartungen weit transzendieren. Die untersuchten Klassenlehrer agieren nicht nur als Organisationsvertreter oder pädagogische Professionelle, sondern werden auch zu signifikanten Bezugspersonen bei einigen der ihnen anvertrauten Schüler. Das pädagogisch entgrenzte Selbstverständnis dieser Lehrpersonen hängt eng mit ihren jeweiligen Professionalisierungspfaden zusammen. Dem jeweiligen berufsbiographischen Selbstentwurf entsprechend, realisiert jede der Lehrpersonen als Klassenlehrer bzw. als Klassenlehrerin gegenüber ihrem Lieblingsschüler eine andere Form der „pädagogischen Liebe“ – von der fürsorglichen Mütterlichkeit über einen idealistischen Erweckungswillen bis zum tiefgründigen ästhetischen Wohlgefallen an der Schülerperson.

Auch für die Schülerpersonen läßt sich übrigens als eine Voraussetzung für das harmonische Passungsverhältnis zur Klassenlehrerperson ein besonderer biographischer Zugang zur Waldorfschule als der Schule ihrer – gleichsam nachträglichen – persönlichen Wahl nachweisen. Die enge pädagogische Beziehung zwischen den Waldorfklassenlehrern und ihren „prominenten“ Schülern bringt für diese nicht nur Chancen, sondern auch Risiken mit sich. In jedem der harmonischen Passungsverhältnisse eröffnet die Lehrperson für eine ihr habituell affine und biographisch verwandte Schülerperson einen entwicklungsproduktiven Raum der emotionalen, kognitiven und sozialen Anerkennung. Hierin können sowohl durch Halt gebende Unterstützung außerschulische Probleme und familiäre Defizite bearbeitet als auch durch besondere künstlerische und intellektuelle Herausforderungen zusätzliche Entwicklungsimpulse ausgelöst werden.

Aus den damit in unterschiedlichem Maß einhergehenden Tendenzen der Intimisierung des pädagogischen Verhältnisses und seiner Entgrenzung über den Zeitraum des Unterrichts hinaus erwächst für den Schüler allerdings auch die Gefahr, unbewußt für die Erfüllung der persönlichen Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse des Klassenlehrers instrumentalisiert und dadurch in seinen eigenen adoleszenten Ablösungsprozessen behindert zu werden. Wenn dem Schüler also nicht zugleich

auch Möglichkeiten zur rollenförmigen Distanzierung zugestanden werden, wird die exklusive Beziehung zum Klassenlehrer mit Verlusten an Autonomie erkaufte – ganz zu schweigen von der Stigmatisierung und drohenden Isolation durch die Mitschüler. Die Rückseite der „pädagogischen Liebe“ der Klassenlehrerperson, aus welcher sich für einen mit ihr „kongruenten“ Schüler ein harmonisches Passungsverhältnis ergeben hat, bilden die spannungsvollen Beziehungen mit solchen Schülerinnen und Schülern, die diesem Lehrerhabitus diametral widersprechen – zum Beispiel durch eine hohe Leistungsmotivation, frühe Autonomiebehauptungen oder jugendkulturelle Orientierungen.

Ein wichtiger Grund für diese diskrepanten Beziehungsverläufe liegt in der unterschiedlichen Einstellung der Schüler auf die Autoritätskonzepte ihrer Klassenlehrerpersonen. Während ein Schüler zum Beispiel keine Mühe damit hat, sich – durchaus taktierend – der mütterlichen Fürsorge seiner Klassenlehrerin weiterhin anzuvertrauen und in einer pädagogischen Dyade innerhalb der Klasse noch ihr „Kind“ zu bleiben, kollidiert ein anderer mit der hartnäckigen Regie seines Klassenlehrers, weil er es selbstbewußt ablehnt, die für ihn vorgesehene Rolle im Ensemble des Klassenkollektivs zu spielen. In allen dargestellten Beziehungen geht es also nicht zuletzt um den Umgang der frühadoleszenten Schüler mit der Machtformation ihrer Klassenlehrer, welche an Waldorfschulen fachlich und pädagogisch so unbeschränkt bzw. „entgrenzt“ erscheint wie an keiner anderen bekannten Schulform der Sekundarstufe. Auch wenn das acht Jahre lange Klassenlehrer-Regime in jedem der rekonstruierten Fälle in unterschiedlichem Maß Chancen und Risiken für die Schüler mit sich bringt, sollten die Waldorfschulen doch – gerade angesichts der dokumentierten negativen Fälle – intensiv darüber nachdenken, ob sie nicht die Macht der Klassenlehrer zeitlich und fachlich enger begrenzen sollten.

Pädagogische Gegenwelt

Aufgrund der hier referierten Forschungsergebnisse, insbesondere der Befunde der eigenen qualitativen Studie über die Praxis des Klassenlehrerkonzepts, läßt sich die These formulieren, daß Waldorfschulen heute im Vergleich zu Regelschulen – speziell den Gymnasien – pädagogische Gegenwelten im primär bildungsbürgerlich-postmateriellen sozialen Milieu darstellen, die durch reflexiv entmodernisierende Züge gekennzeichnet sind: reflexiv, weil sie sich selbst als eine pädagogische Antwort verstehen auf die Problematiken der immer früheren Verselbständigung der Heranwachsenden, der weiter durchgreifenden Rationalisierung und Standardisierung des schulischen Lernens und des Rückgangs verlässlicher Wertorientierungen und personaler Vorbilder; entmodernisierend, weil es hier um die Errichtung schulischer Gegenwelten geht, die durch die „Entgrenzung“ des pädagogischen Verhältnisses und des fachlichen Lernens genau diese Modernisierungsrisiken beschränken und kompensieren sollen.

Dies erklärt auch, warum die Waldorfschulen nicht nur die familiären Milieus ansprechen, die selbst entmodernisierenden Lebensformen nahestehen, sondern auch für solche Eltern interessant sind, die gerade durch die Lasten und Risiken der Modernisierung gekennzeichnet sind oder modernisierungskritische Haltungen zeigen. Gerade für jene familiären Milieus kann der Bezug auf die Waldorfschule als bewußte Wahl einer pädagogischen Gegenwelt verstanden werden, welche das kompensieren und ermöglichen soll, was bereitzustellen den Familien selber heute immer größere Schwierigkeiten bereitet. Diese These über die Anziehungskraft der Waldorfschulen für ein spezifisches „alternativ-elitäres“ soziokulturelles Milieu von Elternhäusern müßte allerdings durch weitere Forschungen erst noch erhärtet und differenziert werden.

LITERATUR

Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung u. Lebensgestaltung, hg. v. H. Barz u. D. Randoll (Wiesbaden ²2007); B. Dahlin, *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden* (Karlstad 2007); B. Grom, *Anthroposophie u. Christentum* (München 1989); W. Helsper, H. Ullrich u.a., *Autorität u. Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen* (Wiesbaden 2007); *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik*, hg. v. S. Leber (Stuttgart 1993); K. Prange, *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung u. Kritik der Waldorfpädagogik* (Bad Heilbrunn ³2000); E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte u. Gegenwart. Eine kritische Einführung* (München 2003); R. Steiner, *Der innere Aspekt des sozialen Rätsels – Die soziale Frage als Wendepunkt der Menschheitsentwicklung. Drei Vorträge gehalten am 4. Februar, 11. Februar u. 9. März 1919 in Zürich* (Dornach 1945); R. Steiner, *Ansprachen für die Kinder, Eltern u. Lehrer 1919–1924* (Stuttgart 1958); H. Ullrich, *Waldorfpädagogik u. okkulte Weltanschauung* (Weinheim ³1991).