



Volker Frielingsdorf

Waldorfpädagogik in der Erziehungs- wissenschaft

Ein Überblick

BELTZ JUVENTA

Volker Frielingsdorf
Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft

Volker Frielingsdorf

Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft

Ein Überblick

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Volker Frielingsdorf, Jg. 1958, Dr. phil., langjährige Berufspraxis als Waldorflehrer, Autor von Schulbüchern, Dozent in der Erwachsenenbildung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5038-7

Vorwort

Als ich während meines Studiums auf der Suche nach fundierten und bewährten pädagogischen Alternativen zum System der staatlichen Regelschulen auf die Waldorfpädagogik und dadurch auf die Anthroposophie stieß, war ich von Beginn an ebenso angetan wie erstaunt. Angetan, weil mich die Praxis der Waldorfschule in sehr vielen Punkten überzeugte – erstaunt, weil die der Waldorfpädagogik zu Grunde liegende anthroposophische Geisteswissenschaft Rudolf Steiners an den Universitäten gar nicht oder so gut wie gar nicht beachtet wurde. Besonders irritierend fand ich schon damals, dass es in akademischen Kreisen irgendwie unschicklich war, Steiners Ideen auch nur zu erwähnen. Allerdings irritierte es mich vor allem in meiner Zeit als Waldorflehrer nicht weniger, dass in der anthroposophischen Bewegung oft fast nur Rudolf Steiner zitiert wurde, wohingegen man dort viele andere schätzenswerte Denker mehr oder weniger ganz ignorierte.

Beide Verhaltensweisen schienen mir bereits damals wenig sinnvoll. Und wer sich im Sinne von Aufklärung und Humanismus um Dialog, Differenzierung und Toleranz bemüht, wird Verabsolutierungen und dogmatische Fixierungen ebenso befremdlich finden wie das Ignorieren und Negieren von möglicherweise wertvollem Gedankengut.

Da sich diese konträren Umgehensweisen mit der Waldorfpädagogik seither im Großen und Ganzen nicht grundsätzlich verändert haben, war ich besonders erfreut, mit dem von Prof. Dr. Wenzel M. Götte/Freie Hochschule Stuttgart angeregten Forschungsprojekt betraut zu werden, in dem untersucht werden sollte, wie die Waldorfpädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht dargestellt wurde und wie sich der Dialog beider Seiten entwickelt hat. Der vorliegende Forschungsbericht bildet den Extrakt meiner mehrjährigen Arbeit, die einen weiteren Niederschlag in dem bereits erschienenen Reader „Waldorfpädagogik kontrovers“ mit Texten von 33 Befürwortern und Kritikern der Waldorfschule sowie einer demnächst online zur Verfügung stehenden Bibliographie gefunden hat.

Der nachfolgende Überblick zum Forschungsstand über die Waldorfpädagogik ist schon auf Grund seiner Komprimiertheit gewagt, da notwendigerweise sehr vieles holzschnittartig zusammenzufassen war und da auf viele Veröffentlichungen nur sehr knapp hingewiesen werden konnte. Ich muss daher auf das Verständnis derjenigen Wissenschaftler hoffen, deren Arbeiten ich nur am Rande berücksichtigt habe. Indes eröffnet die gebotene Kürze dem eiligen Leser die Möglichkeit, sich rasch einen Überblick zu

verschaffen und bei Interesse auf die zahlreich angegebene Literatur zurückzugreifen.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Wenzel Michael Götte, der diese Arbeit in allen ihren Phasen mit unermüdlichem Interesse sachkundig und engagiert begleitet hat. Bedanken möchte ich mich sodann bei Herrn Christian Boettger, der dieses Forschungsprojekt mit initiierte und der mir darüber hinaus stets mit Rat und Tat zur Seite stand, bei Herrn Frank Engelhardt für seine umsichtig-konstruktive Unterstützung als Verlagsleiter, sowie last but not least bei meiner Partnerin Rita Becker-Leeser und bei Herrn Prof. Dr. Rüdiger Grimm für vielfach freundliche Rückmeldungen und weiterführende Anregungen. Ein spezieller Dank geht an Herrn Dr. Gerhard Herz, der ganz im Sinne dieses Forschungsprojekts bereits in den Jahren um 1980 sehr viel Material gesammelt und gesichtet hatte, das er mir freundlicherweise zur Verfügung stellte.

Schließlich gilt mein herzlicher Dank der „Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen“, der „MAHLE-STIFTUNG GmbH“ sowie der „Waldorf-Stiftung“ für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts und dafür, dass kritische Anmerkungen zum Forschungsgegenstand jederzeit akzeptiert wurden.

Ich hoffe, dass dieser Überblick eine brauchbare Orientierungshilfe ist und dass er ein Beitrag für einen verstärkten Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik sein wird. Vielleicht wird dann in Zukunft Rudolf Steiner auch von Seiten der akademischen Forschung unbefangener rezipiert werden – und vielleicht werden zugleich die Vertreter der Waldorfpädagogik vermehrt entdecken, dass es auch vor, neben und nach Steiner viele interessante pädagogische Arbeiten und Ansätze gegeben hat und weiterhin gibt.

Schopfheim/Südbaden im August 2012

Volker Frielingsdorf

Inhalt

Einleitung	11
Kapitel 1	
Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – Entwicklungsgeschichte eines schwierigen Dialogs	14
1.1 Warum der Dialog nie ganz einfach war	14
1.2 Frühe Veröffentlichungen in den 20er und 30er Jahren	16
1.3 Von der Nachkriegszeit bis Ende der 60er Jahre	21
1.4 Allgemeine bildungspolitische Ernüchterung und Ausbreitung der Waldorfschulen in den 1970er Jahren	31
1.5 Die 80er Jahre: Boom und kritisches Hinterfragen der Grundlagen der Waldorfpädagogik	42
1.6 Die 90er Jahre: Weitere Ausdehnung, Konsolidierung und Intensivierung des Dialogs	54
1.7 Das beginnende 21. Jahrhundert	68
1.8 Versuch einer Standortbestimmung 2012	85
Kapitel 2	
Grundsätzliche Fragen der anthroposophischen Pädagogik	87
2.1 Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen	87
2.2 Der spezifisch anthroposophische Goetheanismus	94
2.3 Kontroverse anthropologische Grundsatzpositionen	95
2.4 Die pädagogische Psychologie der Waldorfpädagogik	102
2.5 Erziehungskunst und Unterrichtslehre	108
2.6 Hermetische Abschließung oder Weltoffenheit	111

Kapitel 3	
Methodisch-didaktische Grundlagen der Waldorfpädagogik	113
3.1 Das Klassenlehrerprinzip	114
3.2 Der Epochenunterricht	121
3.3 Der Lehrplan der Waldorfschule	124
3.4 Untersuchungen zu einzelnen Fächern und Fachbereichen	130
3.4.1 Unter- und Mittelstufe	131
3.4.2 Oberstufe	134
3.4.3 Geisteswissenschaftliche Fächer und Fremdsprachen	136
3.4.4 Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht	137
3.4.5 Die musisch-künstlerischen Fächer und der handwerkliche Unterricht	139
3.4.6 Über vernachlässigte oder ganz fehlende Fächer	141
3.4.7 Praktika, Projekte und Jahresarbeiten	143
3.4.8 Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Oberstufe	144
3.4.9 Die anthroposophische Heilpädagogik	145
3.5 Notengebung, Zeugnisse und Leistungsbewertung	147
3.6 Neue Aufgabenfelder der Pädagogik und der Waldorfschulen	151
3.6.1 Architektur und Schule	152
3.6.2 Gesundheitsförderung durch Erziehung und Unterricht	154
3.6.3 Medienpädagogik	156
3.6.4 Ökologische Bildung	158
3.6.5 Integration und Inklusion	160
3.6.6 Interkulturalität	162
3.6.7 Transnationale Zusammenarbeit	164
3.6.8 Abschließende Bemerkungen zu den neuen Aufgabenfeldern	164
Kapitel 4	
Die Waldorfschulen im gesellschaftspolitischen Umfeld	166
4.1 Waldorfpädagogik und Soziale Dreigliederung	166
4.2 Schulautonomie und Selbstverwaltung in der Waldorfpädagogik	168
4.3 Waldorfschule und Freies Schulwesen	172
4.4 Schulrecht und Finanzierungsfragen	176
4.5 Der „Bund der Freien Waldorfschulen“	179
4.6 Die Waldorflehrerseminare und ihre Konzepte der Lehrerbildung	180

Kapitel 5	
Grundprobleme, Tendenzen und Desiderata der Forschung	185
5.1 Grundfragen der Forschung	185
5.1.1 Ursprungsgeschichte der Waldorfschule	186
5.1.2 Waldorfschule und Reformpädagogik	188
5.1.3 Die Waldorfschule im Vergleich zur Pädagogik Maria Montessoris	194
5.1.4 Vergleiche mit anderen pädagogischen Richtungen	196
5.1.5 Weltanschauungsschule oder Erziehung zur Freiheit	197
5.1.6 Die spezifische Schulkultur der Waldorfschule	200
5.1.7 Unterrichtsforschung	202
5.2 Tendenzen der Forschung	203
5.3 Desiderata	205
Epilog	208
Literatur	210

Einleitung

Eine Gesamtschule, die ohne Selektionsdruck auskommt und in der alle Schüler von der 1. bis zur 12. Klasse gemeinsam unterrichtet werden; eine Schule, die so die heutige Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft in Frage stellt, die zudem ohne Direktor auskommt, sich selbst verwaltet und von der Kultusbürokratie weitgehend unabhängig ist; eine Schule, die eine ganzheitliche Bildung des Menschen anstrebt und dies nach allgemeinem Dafürhalten seit mehreren Jahrzehnten auf beispielhafte Weise realisiert, eine Schule schließlich, die kognitive, soziale und emotionale Qualitäten gleichrangig zu fördern sucht, indem sie den musisch-künstlerischen und den handwerklichen Fächern eine ebenso hohe Bedeutung einräumt wie den intellektuellen – eine solche Schule müsste eigentlich für die pädagogische Forschung ein höchst interessantes Studienobjekt sein.

Dank der Waldorfschule existiert nun tatsächlich ein Schulsystem, das sich den hier skizzierten Zielsetzungen verpflichtet fühlt und das seit geraumer Zeit demonstriert, dass und wie diese Grundsätze in der Praxis realisiert werden können. Umso erstaunlicher muss es anmuten, dass die Erziehungswissenschaft die dieser Schulpraxis zu Grunde liegende Pädagogik sehr lange allenfalls höflich zur Kenntnis genommen oder möglichst gänzlich ignoriert hat. Die mangelhafte Beachtung beruhte dabei allerdings auf Gegenseitigkeit, denn der Wunsch nach Austausch mit der akademischen Pädagogik hielt sich auch seitens der Waldorfschulen in sehr engen Grenzen. An einer echten „Auseinandersetzung mit der offiziellen Wissenschaft“ war man dort bestenfalls „nur zweitrangig interessiert“. Und umgekehrt war – und ist – für die meisten Erziehungswissenschaftler die Waldorfpädagogik „wegen ihres metaphysisch-spekulativen Ansatzes von vornherein kein Thema („alles bloß spiritistischer Hokuspokus“)“. Zu untersuchen war allenfalls, warum die Waldorfschule „trotz – und nicht etwa: wegen – ihrer spezifischen Theorie eine doch weithin positiv beurteilte Praxis zustande bringt“ (Barz 1993 [1984], 13; Hervorhebung so im Orig.).

Die große Aufmerksamkeit, die die Waldorfpädagogik jedoch in den letzten gut vier Jahrzehnten in der interessierten Öffentlichkeit gefunden hat, bedeutete dann für die offizielle Wissenschaft eine beträchtliche Herausforderung, da sie sich seitdem gezwungen sah, sich mit einem Schulsystem auseinanderzusetzen, das ihr bis dahin weitgehend fremd geblieben war und in vielem befremdlich erschien.

So verwundert es nicht, dass der Dialog zwischen beiden Seiten bis in die 1980er Jahre „wenn überhaupt, nur sporadisch geführt“ wurde. Ansons-

ten lebte man „nebeneinander her“. Und so, wie man in den allermeisten Universitätsbibliotheken vergeblich nach der „Erziehungskunst“, dem Periodikum der Waldorfschulbewegung, suchte, fand man in den Lehrerzimmern der Freien Waldorfschulen in der Regel keine der erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (Ullrich 1984, 467f.).

Auch über zwanzig Jahre später hat sich die Situation qualitativ wenig verändert. Obwohl mittlerweile die Waldorfschule als *die* Alternativschule angesehen wird (Bohl 2005, 71), gibt es nur da und dort „vermittelnde oder ‚mittlere‘ Positionen“. Insgesamt dominieren weiterhin „getrennte Literaturlisten“, die signalisieren, wie wenig selbstverständlich Dialog und Austausch nach wie vor sind (ebd.).

Paradoxerweise ist andererseits der Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik seit Jahrzehnten immer wieder gefordert worden (Kloss 1955; Schrey 1968; Barz 1984; Hansmann 1987; Bohnsack/Kranich 1990; Scheuerl 1993 usw.). Indes blieb diese stattliche Zahl von Appellen, das eigentlich Selbstverständliche des gebotenen offenen Dialogs nun endlich auch zu tun, ohne nachhaltige Wirkung.

Die Gründe, warum „die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik bisher nur sehr rudimentär“ erfolgt ist (Schieren 2010, 189) und weshalb die anthroposophische „Erziehungskunst“ innerhalb der *scientific community* nach wie vor isoliert dasteht, sind sehr vielschichtig und diffizil, da sie an das überaus konträre Selbstverständnis beider Seiten rühren. Eine Analyse der Ursachen dieser wechselseitigen Ignorierung, die eine eigene Abhandlung wert wäre, ist nicht Sinn und Zweck dieser Darstellung. Vielmehr soll es hier darum gehen, herauszuarbeiten und darzustellen, wie die Waldorfpädagogik in der vorhandenen – über die Jahrzehnte gesehen dann doch nicht so spärlichen – erziehungswissenschaftlichen Literatur rezipiert wurde und wie sich der Austausch zwischen beiden Seiten gestaltet hat. Dabei wird sich herausstellen, dass der Forschungsertrag nicht so gering ist, wie man auf Grund der verqueren Ausgangslage befürchten könnte – allerdings auch lange nicht so befriedigend, wie dies in Betracht der Relevanz des Themas zu wünschen wäre.

Angesichts einer Zeitlage, die von der Erschütterung des weltweiten Finanzwesens und der damit verbundenen Identitätskrise des Kapitalismus gekennzeichnet ist, könnte – und sollte – die Beschäftigung mit einem Schulsystem besonders instruktiv sein, das seine Ziele und Inhalte gerade „nicht von den Qualifikations-, Reproduktions- und Selektionsanforderungen einer spätindustriellen [...] Leistungsgesellschaft her bestimmt, sondern [...] allein auf den ‚inneren Bauplan‘ der Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes (und Jugendlichen) gründen will“ (Ullrich 2006a, 147).

Mit dem nachfolgenden Forschungsbericht wird erstmals in dieser Breite versucht, die für die Waldorfpädagogik relevante Literatur, insofern sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, möglichst umfangreich zu erfassen und repräsentativ darzustellen. Trotzdem erhebt dieser Überblick keinen

Anspruch auf Vollständigkeit. Denn vieles konnte nur im Sinne eines *pars pro toto* dargestellt werden, manches Wertvolle ist nur en passant mit erwähnt, anderes musste ganz ein Opfer der begrenzten Seitenzahl werden.

Die Studie ist in einen historischen (Kap. 1) und einen systematischen Teil (Kap. 2–4) untergliedert, weshalb partiell Überschneidungen unvermeidlich waren. Das abschließende Kapitel 5 ist keine eigentliche Zusammenfassung, sondern der Versuch, allgemeine Tendenzen und Fragen der Forschung nachzuzeichnen und zu diskutieren.

Einige weitere wichtige Aspekte seien hier kurz überblicksartig genannt:

- Diese Arbeit ist weitgehend auf die deutschsprachige Literatur begrenzt. Die große Fülle von Studien zur Waldorfpädagogik vor allem aus dem angelsächsischen Raum konnte nur sehr marginal berücksichtigt werden. Diese Publikationen würden vermutlich einen weiteren Band im selben Umfang wie diese Veröffentlichung rechtfertigen.
- Im vorliegenden Überblick wird bewusst auf Fußnoten verzichtet. Der entsprechend interessierte Leser findet die bibliographischen Hinweise nach der Autor-Jahr-Methode jeweils am Ende eines Zitats oder einer längeren Passage, auf die Bezug genommen wurde. Die eckigen Klammern signalisieren gegebenenfalls, wann das Buch erstmals veröffentlicht wurde, bei Vorträgen Rudolf Steiners, wann sie gehalten worden sind.
- Autor und Verlag erschien es sinnvoll und unerlässlich, dem Leser ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis zur Verfügung zu stellen, durch das die Möglichkeit besteht, sich vertiefend mit der Thematik insgesamt oder mit einzelnen Teilaspekten zu beschäftigen.
- Hinsichtlich einer gendergerechten Sprachverwendung wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit die traditionelle Schreibweise beibehalten. In Fällen der Benutzung des generischen Maskulinums mögen sich beide Geschlechter angesprochen fühlen (wie auch in dem in der deutschen Sprache nicht so seltenen umgekehrten Fall, wenn etwa in der 3. Person Plural von „sie“ die Rede ist ...). Dies gilt insbesondere überall dann, wenn von „Lehrern“ gesprochen wird. Gerade hier sind stets „Lehrerinnen“ mit gemeint.
- Im gleichen Verlag ist vom Verfasser ebenfalls 2012 unter dem Titel „Waldorfpädagogik kontrovers“ ein „Reader“ erschienen, in dem, wie der aufmerksame Leser unschwer feststellen wird, Aufsätze vieler der in diesem Überblick berücksichtigten relevanten Autoren zu Wort kommen.

Der Autor würde sich sehr freuen, wenn seine Schrift mit dazu beitragen würde, dass die Waldorfpädagogik in Zukunft vermehrt auch seitens der akademischen Öffentlichkeit die ihr zustehende Aufmerksamkeit gewinnt. Da er selbstverständlich nach Abschluss dieser Veröffentlichung an der hier behandelten Thematik interessiert bleiben wird, freut er sich auf Rückmeldungen, Anregungen und Verbesserungsvorschläge der Leser.

Kapitel 1

Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft – Entwicklungsgeschichte eines schwierigen Dialogs

In diesem einleitenden Kapitel wird untersucht, wie sich der Diskurs zwischen der akademischen Erziehungswissenschaft und der Waldorfpädagogik in den vergangenen mehr als neunzig Jahren, die seit der Gründung der ersten Freien Waldorfschule vergangen sind, entwickelt hat. Dabei erweist sich, dass ein wirklicher Austausch, der diesen Namen tatsächlich verdient, eigentlich erst in den 1970er Jahren begonnen hat.

Dennoch wird die hier thematisierte zentrale Fragestellung nachfolgend ebenfalls für den Zeitraum der jeweils beiden Jahrzehnte vor und nach dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Dies erfolgt nicht nur der Vollständigkeit halber, sondern auch deshalb, weil bereits in den frühesten Veröffentlichungen bestimmte Thesen und Argumentationsformen aufzufinden sind, die die Debatte zum Teil bis heute bestimmt haben und weil sich so gewisse persistierende Konfliktfelder und Schwierigkeiten identifizieren lassen, die nicht nur für den Historiographen interessant sind. Den lohnenden frühen Publikationen ist deshalb hier verhältnismäßig viel Platz eingeräumt worden, wohingegen die Veröffentlichungen seit den 1970er Jahren in diesem historischen Überblick knapper abgehandelt werden, da sie in dem systematischen Teil ausführlicher behandelt werden.

Da der Austausch zwischen Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen von Anfang an nur höchst selten ungezwungen und rein sachbezogen gewesen ist, beginnt dieses Kapitel mit einigen ersten Bemerkungen zu den Problemen, die das offene Gespräch oft genug erschwert oder sogar ganz verhindert haben.

1.1 Warum der Dialog nie ganz einfach war

„Die etablierte Pädagogik tut sich schwer mit der Waldorfpädagogik.“ Mit dieser Feststellung hatte Gerhard Herz, der sich selbst der akademischen Erziehungswissenschaft zugehörig fühlte, bereits 1982 seinen in der „Neu-

en Sammlung“ erschienen Beitrag „Über Berührungsangst und Wahrnehmungsstörung“ eingeleitet und danach genauer beschrieben, warum man als etablierter Wissenschaftler von der anthroposophischen Begründung der Waldorfpädagogik in der Regel lieber die Finger lässt, selbst wenn man die daraus abgeleitete Praxis durchaus interessant und anregend finden mag (Herz 1982). Im Folgenden benannte Herz einige blinde Flecken der akademischen Wissenschaft wie den immer wieder erhobenen „pauschalen Vorwurf des Dogmatismus“ und die ebenfalls häufig kolportierte Behauptung, „die Praxis der Waldorfschule habe sich seit Steiner nicht weiterentwickelt“, was, wie Herz zu Recht betonte, nur auf die Grundstruktur des Lehrplans zutraf, wohingegen „im Einzelnen viele Bereiche inhaltlich differenziert wurden“ (ebd., 566 f.).

Pikanterweise hatte in derselben Ausgabe dieser damals sehr renommierten pädagogischen Fachzeitschrift auch Heiner Ullrich „Anmerkungen zur neuerlichen Aktualität der Waldorfpädagogik“ veröffentlicht, und zwar unter dem provokativen und doppeldeutigen Titel „Ver-Steiner-te Reformpädagogik“ (Ullrich 1982). Darin kritisierte Ullrich, der seither in puncto Waldorfpädagogik ein besonders produktiver Erziehungswissenschaftler gewesen ist, neben anderem den irritierenden „Allmachtsanspruch“ der anthroposophischen Pädagogik, die dort angeblich weit verbreitete „doktrinäre Erstarrung“ (ebd., 551) und nicht zuletzt die „kultische Verehrung“ Rudolf Steiners (ebd., 555 f.).

Die „Beschwerlichkeit“, mit der Waldorfpädagogik „in einen argumentativen Dialog einzutreten“, resultiere, so Ullrich weiter, gerade aus ihrer „weltanschaulichen Dogmatik“, die ein offenes Hinterfragen ihrer Kernthesen meist gar nicht zulasse (ebd., 552 ff.). Bei seinen Anmerkungen, die er in seinen späteren Arbeiten weiter differenzierte, ging er allerdings so gut wie gar nicht auf die von Herz thematisierten blinden Flecken der akademischen Forscher ein.

Die erstaunlichen Verkrampfungen im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik dürften nicht zuletzt darin begründet liegen, dass die eigentlichen Ursachen der wechselseitigen Voreingenommenheiten und Irritationen so gut wie nie eigens thematisiert wurden und dass daher der scharfe trennende weltanschauliche Dissens in Grundsatzfragen nicht wirklich bearbeitet wurde, weshalb er auch nicht, nolens volens, einfach akzeptiert worden ist.

Wie schwierig es selbst noch Anfang der 90er Jahre war, festzustellen, ob die Gespräche mit den Waldorfschulen überhaupt Erfolge zeitigten, belegt eine Äußerung des Hamburger Erziehungswissenschaftlers und Jahrzehnte langen Mitherausgebers der „Zeitschrift für Pädagogik“ Hans Scheuerl, der am Ende eines umfangreicheren Überblicks über verschiedene Veröffentlichungen zur Waldorfpädagogik sich und seine Leser fragte, „ob und in welchem Sinne denn nun die Diskussion um die Waldorfpädagogik [...] vorangekommen ist. Oder steht sie still? Oder dreht sie sich viel-

leicht nur im Kreise?“ Scheuerl, der zeitlebens in Theorie und Praxis das dialogische Prinzip vertrat, sah auch damals noch die Gefahr des „Rückfalls in ein ‚Fronten-Denken‘“. Dennoch gab er in seiner Sammelrezension abschließend der Hoffnung Ausdruck, dass „dieser ‚Kreis‘ womöglich doch eine ‚Spirale‘ andeuten“ könnte, „die sich langsam, langsam ‚aufwärts‘ bewegt“ (Scheuerl 1993, S. 310).

Diese Fragen zur Entwicklung der Qualität des Dialogs können in gewisser Weise leitmotivisch auf die Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten bezogen werden. Und es wäre gewiss nicht ohne Reiz, heute erneut zu fragen, ob sich die Diskussion seit damals wieder vorwiegend im Kreis gedreht hat oder ob sie sich zumindest da und dort spiralförmig entwickeln konnte.

1.2 Frühe Veröffentlichungen in den 20er und 30er Jahren

Die erste Waldorfschule, die im Spätsommer 1919 in Stuttgart gegründet worden war, erfreute sich von Beginn an in der Öffentlichkeit eines regen Interesses, das sich alsbald publizistisch niederschlug. So gab es neben Veröffentlichungen aus der Innenperspektive, die von Rudolf Steiner selbst oder von seinen Schülern stammten, schon in den 1920er Jahren „viele Berichte über Schulbesuche, Hospitationen, offizielle Schulratsbesuche („Revisionen““ (Götte 2000, 193 f. und 203 ff.). Einige dieser Berichte wurden damals auch von allgemein an pädagogischen Fragen interessierten Lehrer und Erziehungswissenschaftlern verfasst.

So veröffentlichte der sozialdemokratische Schulreformer Fritz Karsen, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter im preußischen Kulturministerium tätig war, 1923 einen als Buch erschienenen Bericht über „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (Karsen 1923). Dort beschrieb er unter anderem einige „Schulen neuer Gesinnung“, zu denen er neben den Landerziehungsheimen und der Odenwaldschule auch die erste Waldorfschule zählte. Karsen hatte die Stuttgarter Waldorfschule selbst besucht und war dabei von Rudolf Steiner persönlich geführt worden. Obwohl er bei seiner Hospitation „gar manche Unzulänglichkeiten“ bemerkte, gewann er insgesamt einen doch sehr positiven Eindruck und fühlte sich „unmittelbar ergriffen“ von der, wie er es ausdrückte, „einheitlichen, warmen, glücklichen Stimmung“, die das ganze Schulleben durchpulte (ebd., S. 99).

Dabei verhehlte Karsen, der seit 1921 in Berlin Direktor einer von ihm gegründeten Gesamtschule war, nicht seine inneren Vorbehalte gegenüber der Anthroposophie Steiners. Zwar liege darin „sehr viel Tiefes und noch nicht annähernd Ausgeschöpftes“. Wo allerdings „der Anthroposoph innere Notwendigkeiten“ erkenne, sehe der Außenstehende „Dogmatik, deren Tiefe er wohl zugibt, die er jedoch nicht als Wahrheit begründen kann“ (ebd.).

Karsen war als geschultem Sozialdemokraten selbstverständlich nicht

entgangen, dass die Waldorfschule trotz der Tatsache, dass sie vor allem als Schule für Arbeiterkinder gegründet worden war, auf einer Weltanschauung beruhte, die in vielem dem marxistischen Materialismus diametral widersprach. Dessen ungeachtet wies er am Schluss wohlwollend auf Steiners gesellschaftstheoretische Konzeption der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ hin, nach der die Waldorfschule sich als Glied eines erst noch zu entwickelnden „Freien Geisteslebens“ verstand, in dem eine „Unterjochung der Schule“ durch die Wirtschaft ebenso verhindert werden soll wie durch den Staat (ebd., S. 100).

Ein Jahr nach Karsens Buch erschien der von dem Erziehungswissenschaftler Franz Hilker (1881–1969) herausgegebene Sammelband „Deutsche Schulversuche“, in dem neben Reformen im staatlichen Bereich außerdem verschiedene freie Schulen berücksichtigt wurden (Hilker 1924). Hilker, der schon damals zu den führenden deutschen Reformpädagogen zählte, hatte mit diesem Band Vertretern höchst unterschiedlicher Schulen die Möglichkeit zur „Darstellung ihrer Ideen und praktischen Arbeit“ gegeben (ebd., IV). Diese Möglichkeit hatte Hilker auch der Waldorfpädagogik eingeräumt, der er in seiner Einführung vage konzedierte, dass sie „auch dem Nichtanhänger der anthroposophischen Weltanschauung allerlei zu denken“ aufgabe (ebd., 7).

Der Beitrag selbst umfasste gut zwanzig Seiten und stammte von dem der Anthroposophie nahe stehenden Altphilologen Paul Oldendorff. Darin stellte er in Grundzügen die Entwicklungslehre der Waldorfpädagogik dar und hob besonders hervor, dass „jedes der Schule anvertraute Kind zu der ihm erreichbaren Bildung geführt werden sollte“ (Oldendorff 1924, 192). Ausdrücklich betonte Oldendorff, dass die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule sei und keinerlei „dogmatische Erziehung“ betreibe. Die anthroposophische Geisteswissenschaft Rudolf Steiners diene dazu, eine lebendige Methodik und Didaktik zu entwickeln, die sich an den Bedürfnissen des heranwachsenden Menschen orientiere – und sie helfe dabei, „die greisenhafte intellektualistische Erwachsenenpsychologie“ zu überwinden (ebd., 193). Ziel der Waldorfpädagogik ist, so Oldendorff im Anschluss an Steiner, „eine erziehungskünstlerische Schule“ (ebd., 193). Ähnlich wie Fritz Karsen attestiert er den Lehrern der Stuttgarter Waldorfschule „glühenden Enthusiasmus“. Dessen „tiefste Quelle“ liege „in der Sache selbst“, als die Oldendorff den „Erziehungsplan“ der Waldorfschule sieht, „der abgelesen ist von der menschlichen Entwicklung“ (ebd., 200).

Wie lebhaft das allgemeine Interesse an reformpädagogischen Fragen in der Weimarer Republik Mitte der 1920er Jahre war, zeigt ein weiterer Band über „Neue Schulformen und Versuchsschulen“, der 1925 von dem durch zahlreiche Schul- und Lesebücher bekannten Oberstudiendirektor Gustav Porger herausgegeben worden war (Porger 1925). Auch in diesem Band erhielten die Waldorfschulen die Möglichkeit, ihre eigene Pädagogik ausführlich darzustellen. Dies geschah auf mehr als 25 Seiten durch Texte von Stei-

ner und Albert Steffen, der seit 1925 Vorsitzender der „Anthroposophischen Gesellschaft“ und des „Vereins Freie Waldorfschule e. V. Stuttgart“ war, sowie von zwei Lehrern der Stuttgarter Waldorfschule (ebd., 110–136).

Im Gegensatz zu diesen beiden Sammelbänden, die Selbstdarstellungen der damaligen Waldorfpädagogik enthielten, erschienen 1926 zwei Beiträge aus der Außenperspektive eines erfahrenen württembergischen Schulrats und eines katholischen Doktoranden.

Bei dem Schulrat handelte es sich um Franz Hartlieb, der im Jahr nach Rudolf Steiners Tod die Stuttgarter Waldorfschule visitierte und danach seine Erfahrungen und Eindrücke in einer „Beilage zur Württembergischen Lehrerzeitung“ publizierte. Hartlieb betonte gleich eingangs, dass er „viel Gutes und Schönes über die Waldorfschule zu sagen habe“ (Hartlieb 1926, 106). Besonders ausführlich und interessiert beschrieb er die Vorzüge des auch damals schon in der Waldorfschule durchgängig praktizierten „epochenmäßigen Unterrichts“ und die dort praktizierten „Maßnahmen zur Gesundung der Schulkinder“ (ebd., 109f.). Hartliebs insgesamt rundum günstiges Votum über die von ihm besuchte Waldorfschule endete mit einer Empfehlung an die staatlichen Schulbehörden, die weitere Entwicklung der Schule „mit liebevollem Interesse“ zu begleiten (ebd., 111).

Im Gegensatz zu dieser wohlwollend-positiven Darstellung war die Arbeit von Karl Hövels dezidiert kritisch. Der 1876 geborene Hövels, der nach einem mehrjährigen Besuch der „Bischöflich-Theologischen Lehranstalt“ in Paderborn an mehreren katholischen Hochschulen studiert hatte, promovierte zwanzig Jahre später über die Waldorfpädagogik an der Bonner Universität. Seine in der Steyler Missionsdruckerei veröffentlichte Dissertation – die erste zur Waldorfpädagogik überhaupt – trug den bezeichnenden Titel „Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (Hövels 1926). Unter diesem Blickwinkel untersuchte er die weltanschaulichen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die er – auf Grund seiner eigenen Vita wenig überraschend – in toto ablehnte, obwohl er bei seinem zweitägigen Unterrichtsbesuch an der kleinen Kölner Waldorfschule auch einige positive Beobachtungen gemacht hatte. Hövels eigentliches Anliegen, das seine ganze Arbeit prägte, war es, „die Unvereinbarkeit von Anthroposophie und Christentum nachzuweisen und damit ein bestimmtes Licht auf die Waldorfpädagogik zu werfen“ (Götte 2000, 175).

1927 hat Hövels seine „von starker Aversion gegen die Anthroposophie“ geprägte Haltung (Ullrich 2006, 182) noch einmal in konzentrierter Form publik gemacht. Seine Vorbehalte wurden nun in „Pharus“ veröffentlicht, der „Katholischen Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik“. Hövels kritisiert dort die „Glaubensgewissheit“ der Anthroposophen, die „letzten Endes auf der Autorität ihres Führers Dr. Steiner“ beruhe (Hövels 1927, 192). Im Weiteren wendet er ein, dass die anthroposophische Pädagogik „in wesentlichen Dingen den Ergebnissen der modernen Psycholo-

gie und Pädagogik“ ebenso widerspreche wie der „christlichen Erziehungslehre“ (ebd., 193). In der anschließenden Kritik der Didaktik verschiedener Unterrichtsfächer geht Hövels auch auf das Fach Geschichte an der Waldorfschule ein. Hier moniert er, dass „der geschichtliche Geist der Steiner-Schule“ nicht in genügender Weise „die Seele der Heimat, des Gaus und des Stammes“ berücksichtige, sondern „eher einer allgemeinen Verbrüderung der Staaten und Völker in einem unnatürlichen Sinne günstig“ sei „als dem Wiederaufstieg des deutschen Volkes“ (ebd., 200).

Wie nicht anders zu erwarten, waren die Reaktionen auf Hövels Arbeiten auf anthroposophischer Seite sehr negativ: Hans Erhard Lauer analysierte in der Monatszeitschrift „Die Drei“ (Lauer 1927/28) die Dissertation erbarmungslos unter dem Titel „Ein wissenschaftlicher Skandal“, und noch mehr als vierzig Jahre später wurde in der Studie „Zur Beurteilung der Pädagogik Rudolf Steiners“ Hövels Arbeit auf Grund gravierender sachlicher Mängel als „unhaltbar“, die Darstellung des Unterrichtsbesuchs als „billigtendenzios“ bezeichnet (Rittersbacher 1969, 55).

Bei aller berechtigten Kritik bleibt festzuhalten, dass Hövels Arbeit die erste Promotionsschrift zur Waldorfpädagogik überhaupt gewesen ist. Dass dann gleich diese erste umfangreichere akademische Monographie derart einseitig ausfiel, zeigt, wie schwierig es anscheinend schon damals war, die anthroposophische Pädagogik adäquat darzustellen – zumal, wenn man sich allzu sehr auf den weltanschaulichen Hintergrund konzentrierte, den man überdies noch zu bekämpfen suchte, und wenn darüber die Beschreibung und Untersuchung der pädagogischen Praxis entschieden zu kurz kamen. In gewisser Weise ist Hövels Arbeit insofern ein beredtes Symptom für die von Anfang an belastete Diskussion zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik.

Allerdings erschien wenig später eine andere Dissertation, die Chancen eines produktiven Dialogs eröffnete. Unter dem Titel „Schiller und die Waldorfpädagogik“ promovierte 1928 Ilse Staedtke in Jena bei keinem Geringeren als Peter Petersen, der in dieser Zeit dabei war, seinen „Jena-Plan“ für ein reformiertes Schulwesen zu entwickeln. Staedtke gelang in ihrer Arbeit der Nachweis, wie viel die anthroposophischen Erziehungskunst dem Werk Friedrich Schillers verdankt und wie inspirierend insbesondere seine Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ auf Rudolf Steiner gewirkt haben (Staedtke 1928). Die 1929 bei Klinkhardt erschienene Monographie eröffnete so für die Waldorfschulbewegung ein gehöriges Anregungspotential, das auch von anthroposophischer Seite entsprechend gewürdigt wurde (Rittersbacher 1969, 55 f.).

Was nun pädagogische Fachzeitschriften anbetrifft, die für die Weimarer Jahre hier nur kursorisch untersucht wurden, ist auf den bemerkenswerten Bericht des Lehrers Karl Frank hinzuweisen, der zusammen mit einigen Kollegen ebenfalls die Waldorfschule in Stuttgart besucht hatte (Frank 1927). Nach einer recht ausführlichen Schilderung der anthroposophischen

Entwicklungslehre und ihrer Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis stellt Frank in seinen Schlussbetrachtungen die Frage, ob denn die Anthroposophie wohl geeignet sei, „als Grundlage für ein pädagogisches Gedankengebäude zu dienen“ Überraschenderweise antwortet er darauf, dass es nicht statthaft sei, darüber direkt zu befinden. Zwar würde gewiss dem Nichtanthroposophen „viele lächerlich oder falsch vorkommen“. Die Praxis aber urteile anders (ebd., 732)! Denn „die ganze Lernarbeit“, die er und seine Kollegen beobachtet hatten, sei von einem „ungewöhnlichen Eifer“ getragen, was er vor allem auf das gemeinsame geistige Fundament der Lehrerschaft zurückführt. Dies wirke sich auf die Schüler sehr positiv aus: die Kinder hätten einen „sehr fröhlichen und heiteren Ausdruck“, was darauf schließen lasse, „wie wohl sie sich fühlen“ (ebd., 733).

Die hier wiedergegebenen Einzelbeiträge dürfen nicht den Eindruck erwecken, als ob die Waldorfschulbewegung, die um 1925 innerhalb des Deutschen Reiches gerade einmal vier Schulen umfasste (Götte 2006, 245), damals allgemein bekannt gewesen wäre. So werden in dem 1925 in „Die Deutsche Schule“ erschienenen Aufsatz über „Okkultismus und neuere Philosophie“ 1925 (Schmidt 1925) weder die Anthroposophie noch die Waldorfschule auch nur erwähnt, obwohl der Autor betont, wie wichtig für den Lehrer Kenntnisse des Unbewussten und des Überbewussten sind. Und während er explizit auf Sigmund Freud und Henri Bergson sowie die Erziehungswissenschaftler Theodor Litt und Eduard Spranger hinweist (ebd., 416f.), wird Rudolf Steiner überhaupt nicht genannt, und dies, obgleich der Artikel in dessen Todesjahr publiziert wurde und obschon doch gerade der Begründer der Anthroposophie vielfältige Verbindungslinien zwischen Okkultismus, Philosophie und Pädagogik gezogen hatte.

So blieb die akademische Auseinandersetzung mit Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den 1920er Jahren auf einige wenige Autoren beschränkt. Im Gegensatz zu den allerdings damals fast durchweg negativ-kritischen Analysen über die Anthroposophie (Dessoir 1917; Leisegang 1922 und 1924; Hauer 1923; Bry 1924), fällt schon damals auf, dass diejenigen Arbeiten und Berichte, die sich in dieser Zeit konkret mit der Waldorfpädagogik beschäftigten, im Durchschnitt ungleich wohlwollender und differenzierter waren und dass dort fast durchweg die positiv erlebte Praxis hervorgehoben wurde. –

Mit Beginn der Weltwirtschaftskrise und erst recht seit der „Machtergreifung“ Hitlers und der Nationalsozialisten 1933 war die erste Ausbreitungsphase der Waldorfschulen abrupt beendet. Auch das publizistische Interesse an anthroposophischer Pädagogik ließ nun schlagartig nach, und die sukzessive Auflösung der deutschen Waldorfschulen im totalitären Einheitsstaat des „Dritten Reiches“ hatte ihr Pendant in der nun einsetzenden Bekämpfung und Negierung der anthroposophischen Pädagogik.

Zwar konnte 1935 der reformpädagogisch orientierte Erziehungswissenschaftler Herman Nohl sein Hauptwerk „Die pädagogische Bewegung in

Deutschland und ihre Theorie“ veröffentlichen, in dem die Waldorfpädagogik jedoch nur am Rande vorkam. Dass es indes im NS-Hochschulwesen bis Ende der 30er Jahre Freiräume gab, beweist die Dissertation des anthroposophischen Arztes Hermann Hessenbruch, der 1938 an der Universität Köln mit einer Arbeit über das Thema „Von der Bedeutung des Siebenjahres-Rhythmus beim heranwachsenden Menschen“ promovierte. In Anknüpfung an Steiners Hebdomadentelehre zeigte er, wie sich die menschliche Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen in Siebenjahresepochen vollzieht und wie diese Phasen mit dem stufenweisen Hervortreten spezifischer Seelen- und Geistesfähigkeiten einhergehen (Hessenbruch 1966 [1938]).

Allerdings war diese Arbeit die Ausnahme von der Regel, dass es im NS-Staat eine akademische Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik nicht mehr gab. So war es im deutschsprachigen Raum einzig die Schweiz, in der noch nach 1938 Bücher über die anthroposophische Erziehungslehre erscheinen konnten. Hier war es vor allem der Berner Pfarrer und Hochschullehrer Friedrich Eymann, der unablässig versuchte, die Pädagogik Rudolf Steiners in seiner Heimat publik zu machen. Zusammen mit dem Volksschullehrer Max Leist veröffentlichte er 1936 eine Denkschrift mit dem programmatischen Titel „Anthroposophische Pädagogik und Staatsschule“ (Eymann/Leist 1936), in der die beiden Pädagogen das bestehende Schulwesen einer scharfen Kritik unterzogen. Dagegen setzten sie eine „Menschenschule“ im Geiste Pestalozzis, die auf den Grundlagen der von Steiner inaugurierten anthroposophischen Anthropologie beruhen sollte.

Was ansonsten die Zeit der fortschreitenden Behinderungen und Einschränkungen der Waldorfschulen während der NS-Herrschaft bis zu ihrer Schließung betrifft, liegen hierüber dank der Wegweisenden Arbeiten von Uwe Werner und Wenzel M. Götte ausführliche Dokumentationen und Aufarbeitungen vor (Werner 1999; Götte 2006; s. vorher auch Leschinsky 1983). Die noch zu schreibende Geschichte der bald nach 1946 in Ostdeutschland und der späteren DDR gänzlich unterdrückten Waldorfschulbewegung würde in der Analyse der Argumentationsmuster ansonsten vermutlich erstaunliche Übereinstimmungen mit den Begründungen aus der NS-Zeit hervorbringen, die in beiden Fällen erziehungswissenschaftlich verbrämt wurden.

1.3 Von der Nachkriegszeit bis Ende der 60er Jahre

Die Zäsur des Jahres 1945 bedeutete auch für die deutsche Waldorfschulbewegung einen tiefen Einschnitt, denn nach Verbot und Auflösung in der Zeit des „Dritten Reiches“ begann für die anthroposophische Pädagogik zumindest in Westdeutschland eine Phase des Neuanfangs, die dank der liberalen Schulpolitik vor allem in der amerikanischen und in der britischen Besatzungszone alleine bis 1949 dazu führte, dass insgesamt 22 Waldorfschu-

len wieder eröffnet oder ganz neu gegründet wurden, wodurch sich binnen weniger Jahre die Zahl der Vorkriegszeit mehr als verdoppelt hatte (Götte 2006, 582). Da das Bonner Grundgesetz vom Mai 1949 in Art. 7, Abs. 4 ausdrücklich „das Recht zur Errichtung privater Schulen“ gewährleistete, stand eigentlich einer raschen Ausbreitung nichts entgegen, zumal es eine Reihe von Elterninitiativen gab, die weitere Schulgründungen anstrebten.

Im seit 1946 bestehenden „Bund der Freien Waldorfschulen“ beschloss die Vertreter der dort zusammengeschlossenen Waldorfschulen allerdings Anfang der 50er Jahre einen Gründungsstopp, weil man „die Grenzen einer qualitativ verantwortbaren Ausweitung als erreicht“ ansah (Hiller 2007, 26). So kam es, dass die Zahl von 25 Waldorfschulen, die schon 1952 bestanden, längere Zeit stabil blieb. Dadurch bedeuteten erstaunlicherweise die Jahre des bundesdeutschen Wirtschaftswunders in der Ära Adenauer für die Waldorfschulen keine weitere Expansion, denn von 1953 bis 1969 wurden lediglich fünf weitere Schulen gegründet (Götte 2006, Anhang).

Nach der ungemein dynamischen Entwicklung unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg bewirkte das freiwillige Gründungsmoratorium also eine gewollte Retardation. Durch die Unterbrechung in der NS-Zeit musste die Waldorfschulbewegung nach 1945 unfreiwillig eine zweite Pionierphase durchmachen, die naturgemäß viele Ressourcen band, sodass in den Jahren des Wiederaufbaus in der Regel weder Geld noch Zeit vorhanden waren, um die eigene Arbeit aus eigenen Mitteln wissenschaftlich zu begleiten und zu reflektieren. Die für diese Phase charakteristische Besinnung auf die eigenen Grundlagen und die damit partiell einhergehende Isolierung spiegeln sich in der geringen Anzahl akademischer Arbeiten zur Waldorfpädagogik dieser Zeit. Auch wenn die für diesen Forschungsbericht erstellte Literaturliste nicht den Anspruch einer lückenlosen Zusammenstellung erheben kann, so ist es doch erstaunlich, dass von insgesamt rund 800 Titeln lediglich gut 50 aus den zweieinhalb Jahrzehnten von 1945 bis 1969 stammen – jedes der vier folgenden Jahrzehnte war hinsichtlich der Zahl der Veröffentlichungen also alleine produktiver als diese 25 Jahre zusammen.

Angesichts der desolaten Lage im Deutschland der „Stunde Null“ und der unglaublichen praktischen Herausforderungen, die die Nachkriegsjahre stellten, verwundert es nicht, dass es in den Jahren bis 1950 nur wenige Publikationen zur Waldorfpädagogik gegeben hat. So veröffentlichte „Die Schule“, eine „Monatsschrift für geistige Ordnung“, einen allgemein informierenden Beitrag des Hannoveraner Waldorflehrers René Maikowski „Über Wesen und Ziele der Waldorfschule“ (Maikowski 1947); 1950 druckte die „Pädagogische Welt“ einen ebenfalls knappen, auf wesentliche Grundelemente konzentrierten Fünfseitenartikel „Zur Pädagogik der Waldorfschulen“ (Müller 1950), in dem abschließend „vier eindeutig positive Punkte“ hervorgehoben wurden, und zwar das „Lebenspraktische“ der verschiedenen Fächer, der nicht näher spezifizierte „Gesamtunterricht“, „die Erkenntnis vom hohen Wert des Menschen für die Erziehung von Gemüt und Wil-

len“ sowie „die starke Betonung des Erzieherischen (im Zusammenhang mit den menschenkundlichen Erkenntnissen der Steinerschen Anthroposophie) gegenüber einer übertrieben einseitigen Schulung des Intellekts“ (ebd., 392).

Mit der Wiederherstellung des Hochschulwesens in der jungen Bundesrepublik Deutschland, die auch und besonders der Erziehungswissenschaft zu Gute kam, gab es dann in den 50er Jahren erstmals seit mehr als zwei Jahrzehnten wieder Dissertationen, die die Waldorfpädagogik zum Thema hatten. So promovierte 1952 Johannes Schneider mit einer Arbeit über die „theoretische Begründung und praktische Gestaltung“ der „Rudolf-Steiner-Schule“ (Schneider 1952) in Kiel bei Fritz Blättner, der durch seine erstmals 1951 erschienene und seither vielfach neu aufgelegte „Geschichte der Pädagogik“ ebenso bekannt geworden ist wie durch seine Mitbegründung der seit 1955 herausgegebenen „Zeitschrift für Pädagogik“ (ZfPäd).

Schneiders fast 300 Seiten starke Dissertation, die sich auf mehr als 200 Titel stützte, setzte nicht nur quantitativ neue Maßstäbe. Inhaltlich umfasste die Arbeit neben einem historischen und einem systematischen Teil ein umfangreiches Schlusskapitel über „Auswirkungen des anthroposophischen Erziehungsgedankens“. Dort weist er darauf hin, dass die Aussagen der anthroposophischen Pädagogik „jenseits der wissenschaftlichen Psychologie und Pädagogik liegen“ und dass ihre Ergebnisse als Hypothesen zu bezeichnen sind. Aus diesen Hypothesen könnten allerdings, so Schneider weiter, „praktische Folgerungen abgeleitet werden“, die „vielleicht auch unabhängig von diesen Hypothesen Geltung und Wirkung haben können“ (Schneider 1952, 263 f.).

In seiner abschließenden Zusammenfassung benennt Schneider dann sechs sehr unterschiedliche „Errungenschaften“ der Waldorfpädagogik, die „höchste Beachtung“ selbst von denen verdienten, „die nicht bereit sind, die Grundlagen der Anthroposophie anzuerkennen“ (ebd., 266). Zu den Errungenschaften der Waldorfschule zählte er die durchgängig praktizierte Koedukation, den konsequenten Verzicht auf Prüfungen und Zensuren, durch den „das einseitig auf intellektuelle Leistung gegründete Ausleseprinzip der Lernschule“ überwunden werden könne, sowie das Epochenprinzip und die künstlerische Unterrichtsgestaltung. Neben diesen häufig genannten Vorzügen der Waldorfpädagogik wies Schneider auch noch auf drei Aspekte hin, die sonst kaum Erwähnung gefunden haben: die Aufhebung der „Unterscheidung von Volksschullehrer und Lehrer der höheren Schule“, das „große Maß von Freiheit in der Unterrichtsgestaltung“ und schließlich die „Neugestaltung der Lehrerbildung“, wie sie in dem damals seit kurzem bestehenden Stuttgarter Lehrerseminar praktiziert wurde (ebd., 264–266).

Eine weitere konstruktive Dissertation über „Die Pädagogik der Waldorfschulen“ legte Ute Koop vor, die 1958 in Hamburg bei Wilhelm Flitner promovierte, der über mehrere Jahrzehnte einer der profiliertesten akademischen Vertreter der deutschen Reformpädagogik gewesen war. Auf insge-

samt nur knapp 90 Seiten fasste die junge Forscherin wesentliche Grundzüge der Waldorfpädagogik zusammen und berücksichtigte dabei erstmals auch den „heilpädagogischen Gedanken in der anthroposophischen Erziehung“ (Koop 1958).

In ihrem Schlussteil ging Koop auf „Gedanken der pädagogischen Reformbewegung in der Waldorfpädagogik“ ein, wobei sie mutmaßte, dass „bei aller Anerkennung der pädagogischen Gedanken Rudolf Steiners“ seine Erziehungslehre sich doch „kaum im ‚luftleeren Raum‘ entfaltet“ haben dürfte (ebd., 64). Diese und einige weitere Aussagen zu möglichen Anleihen der Waldorfpädagogik aus dem Gedankengut der Reformpädagogik brachten der Autorin von anthroposophischer Seite herbe Kritik ein, die in dem vernichtenden Urteil gipfelte, dass diese Dissertation „eine dilettantische Arbeit von geringem Werte“ sei (Rittersbacher 1969, 57).

Ungeachtet dieses Verdikts, das gewiss nicht eben Dialog förderlich gewesen sein wird, würdigte Koop die Waldorfpädagogik, indem sie beifällig aus einer Schrift des früheren Anthroposophen Bernhard Martin zitierte, dass an den Waldorfschulen „schlechthin Wunderbares“ geleistet werde und dass davon „viel zu lernen ist“ (Koop 1958, 69). Bei allem Wohlwollen wies die Autorin aber auch auf einige kritikwürdige Punkte hin. So beklagt sie die übergroße Autorität Steiners: die „Überzeugung von der Allgemeingültigkeit seines Menschenbildes“ sei so groß, „dass der fruchtbare und konstruktive Zweifel schon fast als Ketzerei“ angesehen werde. Weiter kritisiert Koop das „ungeschichtliche Denken der Anthroposophen“ und eine allgemeine „Harmonisierungstendenz der Waldorfpädagogik“, die leicht zum Rückzug in ein „pädagogisches ‚Kastalien‘“ führen könne (ebd., 70).

Abschließend stellt Ute Koop die Frage, ob es möglich sei, „eine ähnlich einheitsstiftende Erziehungskonzeption zustande zu bringen, ohne auf dem Zusammenhang der Anthroposophie aufzubauen“. Ohne diese Frage – die später immer wieder aufgeworfen worden ist! – direkt zu beantworten, hat sie doch darauf hingewiesen, dass es bei der „Gestaltung gültiger pädagogischer Erziehungsformen“ mehr auf „konkrete Erziehungsfragen“ als auf ein bestimmtes Menschenbild ankomme (ebd., 71). Das „Vorbild der Waldorfschulen“ sah sie in diesem Zusammenhang insbesondere „in der Verschmelzung der einzelnen reformpädagogischen Motive zu einem Ganzen, zu einem eigenen und neuen Stil der Erziehung, in der Beachtung der Eigenesetzlichkeiten der kindlichen Entwicklung sowie seiner spontanen und schöpferischen Möglichkeiten“ (ebd., 72).

Bei aller teilweise verständlichen Kritik an dieser Dissertation der damals gerade erst 25-jährigen Doktorandin muss heute die schroffe Form der genannten Rezension (Rittersbacher 1969) irritieren – und auch der damals getroffenen Feststellung, ausgerechnet diese Arbeit sei „negativ-repräsentativ“ für „ähnliche Verfälschungen [...] in der pädagogischen Sekundärliteratur“ (ebd., 57), würde man heute auf anthroposophischer Seite sicher nicht mehr uneingeschränkt zustimmen.