

Heiner Barz · Dirk Randoll (Hrsg.)

Absolventen von Waldorfschulen

Heiner Barz
Dirk Randoll (Hrsg.)

Absolventen von Waldorfschulen

Eine empirische Studie zu
Bildung und Lebensgestaltung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

Die Instrumente des Forschungsprojektes (Interviewleitfaden etc.) sowie weitere Materialien
können unter www.waldorf-absolventen.de und www.vs-verlag.de abgerufen werden.

1. Auflage Februar 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Monika Mülhausen

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



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.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Anke Vogel

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15405-3

Inhalt

Heiner Ullrich

Vorwort	11
----------------------	----

Heiner Barz, Dirk Randoll

Einleitung: Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung	13
1 Intentionen	13
2 Hauptergebnisse	16
3 Dank	21

Walter Hiller

Kurzer Abriss der Geschichte der deutschen Waldorfschul-Bewegung seit 1945	25
1 Die Aufbruchphase bis 1952	25
2 Neue Schulprofile, weitere Ausbreitung und wachsende Teilhabe der Eltern	26
3 Vom „Gründungsboom“ bis zur Wende in Ostdeutschland	29
4 Schlussbemerkung	30

Dirk Randoll

Eckdaten der Fragebogenerhebung	33
1 Der Fragebogen	33
2 Die Stichprobe	34
3 Angaben zur Herkunftsfamilie	39

Anne Bonhoeffer, Michael Brater

Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler	45
1 Einleitung	45
2 Berufe der Mütter	46
3 Berufe der Väter	48
3.1 Erlernte Berufe der befragten ehemaligen Waldorfschüler	51
3.2 Ausgeübte Berufe der befragten ehemaligen Waldorfschüler	64
3.3 Ergänzende Betrachtungen zum Vergleich der Berufe der ehemaligen Waldorfschüler mit der Berufsverteilung im Mikrozensus 2000	75
3.4 Berufsordnungen einzelner Berufsgruppen	78
3.5 Naturwissenschaftliche Berufe	81
3.6 Berufsvererbung	83

3.7	Wichtigkeit verschiedener Aspekte der Berufstätigkeit.....	84
3.8	Zufriedenheit mit dem Beruf.....	89
3.9	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse.....	90
4	Anhang.....	93

Thomas Gensicke

Lebensorientierungen	101
1 Bewertung einzelner Lebensaspekte.....	101
2 Grundlegende Lebensorientierungen.....	106
2.1 Dimensionen der Lebensorientierung	106
2.2 Typen der Lebensorientierung.....	108
3 Strukturelles Profil der Orientierungstypen.....	112
4 Orientierungstypen und ihre Einstellungen zur Waldorfschule	115
4.1 Persönliche Wichtigkeit verschiedener Aspekte der Waldorfpädagogik	115
4.2 Religiös-spirituelle Einstellungen	116
4.3 Einstellungen zur Waldorfschule	118
5 Ausblick	128

Michael N. Ebertz

Was glauben die Ehemaligen?	133
1 Religiöse Präferenzen	134
2 Relevanz und Akzeptanz der Anthroposophie	137
2.1 Kosmische Ordnung	141
2.2 Wiedergeburt	145
2.3 Karma	149
2.4 Höhere Wesensglieder.....	152
3 Meditative/kontemplative Erfahrungen.....	155
4 Die Säule der personalen Sinnstiftung.....	156
5 Ausblick	158

Arndt Büssing, Thomas Ostermann, Frank Jacobi, Peter F. Matthiessen

Untersuchung zur Erkrankungsprävalenz und zum Gesundheitsempfinden ehemaliger Waldorfschüler	161
1 Auftreten bestimmter Erkrankungen	162
2 Altersspezifische Erkrankungs-Prävalenzen.....	165
3 Körperliches und seelischen Krankheitsgefühl	167
4 Inanspruchnahme komplementärmedizinischer Therapieverfahren.....	168
5 Gesundheit und Waldorfschuleinfluss	170
6 Gesundheit und Lebensweise.....	171
7 Zusammenfassung	171

Dirk Randoll

Die Zeit in der Freien Waldorfschule	175
1 Ergebnisse zu den ‚geschlossenen‘ Fragen.....	176
1.1 Allgemeine Aussagen über die Freie Waldorfschule.....	176
1.2 Wahrnehmung der eigenen Schulzeit.....	181
1.3 Einfluss der Waldorfschule auf die Person der Befragten	192
1.4 Weitere Vergleiche verschiedener Teilstichproben	208
2 Antworten auf die offenen Fragen	211
2.1 Spontane Stellungnahmen zur Zeit in der Waldorfschule.....	211
2.2 Positive vs. negative Aspekte des Schulbesuchs.....	213
2.3 Vor- und Nachteile gegenüber Menschen, die keine Waldorfschule besucht haben.....	219
2.4 Ergänzende Kommentare der Befragten	226
3 Schlussbetrachtungen.....	232

Heiner Barz, Sylva Panyr

Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken	237
1 Gesprächspartner der Interviews und Gruppendiskussionen.....	238
2 Zentrale Aspekte der elterlichen Entscheidung für die Waldorfschule	240
3 Schulerinnerungen: Eine Schule zum Wohlfühlen.....	242
4 Wie gut hat die Waldorfschule auf das Leben vorbereitet?.....	244
5 Was die Waldorfschule nicht vermittelt hat	247
6 Was Ehemaligen zur Waldorfpädagogik einfällt.....	250
7 Die positive Erfahrung prägender Lehrerpersönlichkeiten	254
8 Negativ geprägte Erfahrungen mit Waldorflehrern.....	258
9 Die Schüler-Lehrer-Beziehung im Zeitverlauf.....	260
10 Klassenlehrerprinzip: Beziehungsdrama in drei Akten?	261
11 Beurteilung des Unterrichts	263
11.1 Fremdsprachen	268
11.2 Mathematik und Naturwissenschaften	271
11.3 Kunst, Kultur, Musik, Handwerkliches: „Fülle an Bildung“	272
11.4 Politik und Sozialkunde.....	273
11.5 Fehlende Fachgebiete: EDV, Wirtschaft, Sexualkunde	275
11.6 Sport: „kein großes Thema“	275
11.7 Eurythmie: „Hassfach“ oder Zugang zu „anderen Welten“?	276
12 Didaktische Besonderheiten	284
13 Gemeinschaft und Soziales.....	288
14 Sollen die eigenen Kinder die Waldorfschule besuchen?	294

15	Was ehemalige Waldorfschüler vom Leben erwarten.....	296
15.1	Grundorientierungen.....	297
15.2	Religion und Weltanschauung.....	303
15.3	Zeitgenossenschaft	308
15.4	Einstellungen zum Beruf.....	311
16	Die Elternhäuser der ehemaligen Waldorfschüler.....	316
17	Anhang: Erläuterungen zu Methode und Stichprobe der qualitativen Pilotstudie ..	319

Peter Loebell

	Biographische Wirkungen der Waldorfschule.....	323
1	Einführung: Bildungsziele der Waldorfpädagogik.....	323
1.1	Gesundheit als Aufgabe der Pädagogik.....	325
1.2	Resilienz	326
1.3	Das „richtige“ Altwerden	328
2	Bildungsprozesse während der Schulzeit	329
2.1	Schulung/Übung.....	329
2.2	Individualisierung.....	330
3	Metamorphosen im Lebenslauf	330
3.1	Das Prinzip der Metamorphose	330
3.2	Langfristige Wirkungen einer autoritativen Erziehung.....	332
3.3	Wirkungen eines künstlerischen Unterrichts mit starken Gefühlerlebnissen	333
3.4	Wirkungen der Arbeit mit lebendigen Begriffen	333
3.5	Wirkung einer verfrühten Beanspruchung der Urteilstätigkeit im Unterricht.....	334
3.6	Epochenunterricht.....	334
3.7	Stärkung der körperlichen Gesundheit durch Leibesbetätigung	335
4	Lebenserfahrungen ehemaliger Waldorfschüler: Frühere Publikationen.....	335
5	Zu den Wirkungen der Waldorfpädagogik: Ergebnisse der vorliegenden Befragungen.....	338
5.1	Physische Gesundheit und Vitalität.....	339
5.2	Lebenstüchtigkeit, Autonomie und Initiative.....	341
5.3	Seelische Beweglichkeit und Kreativität: Vom Leben lernen	345
5.4	Soziale Kompetenz.....	346
5.5	Alterserlebnisse	349
5.6	Unerwartete Folgen des Schulbesuchs	350
6	Erinnerungen an die Schulzeit	351
6.1	Zur Bedeutung von Jugenderinnerungen für die Biographie.....	351
6.2	Ergebnisse der Befragungen im Hinblick auf die Forderung nach Erinnerungen an die Jugendzeit, die die Menschen „glücklich machen“	355
6.3	Negative Erinnerungen an die Schulzeit	358

7	Perspektiven für die Lehrerbildung	360
7.1	Persönlichkeitsbildung	360
7.2	Menschenkenntnis	364
7.3	Didaktik und Methodik	366
7.4	Fragen an die Lehrerbildung für Waldorfschulen	367
8	Zusammenfassung: Wirkungsprofil der Waldorfschule	369
8.1	Gesundheit von Leib, Seele und Geist	369
8.2	Waldorfpädagogik und Resilienz	371
9	Ausblick	373

Christof Wiechert

Lord, keep my memory green!..... 377

Autorinnen und Autoren 391

Vorwort

Heiner Ullrich

Die Freien Waldorfschulen haben sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland, in Europa und weltweit vom Außenseiter zum Anführer der Reformpädagogischen Internationale entwickelt, welcher u. a. auch die Montessori-, Jena-Plan- und Freinet-Schulen zugehören. Wie kein anderer Schultyp nehmen die Waldorfschulen heute nicht nur in Deutschland die Funktion einer *profilierten Alternative* zum staatlich (und konfessionell) getragenen Schulwesen wahr. Als Gesamtschulen mit besonderer pädagogischer Prägung führen sie Schüler aller Kompetenzniveaus gemeinsam durch ein mindestens zwölfjähriges eigenständiges Bildungsprogramm.

Parallel zur Expansion der Schulbewegung hat sich auch der wissenschaftliche Diskurs über die Waldorfpädagogik intensiviert. Er verläuft allerdings größtenteils in den drei schon lange vertrauten Bahnen der anthroposophischen *Selbstvergewisserung*, der reformpädagogischen *Praxisverklärung* und der *weltanschaulichen Kritik*. Auf der einen Seite versichert sich die Schülerschaft Rudolf Steiners stets von neuem ihrer anthropologischen und schulpädagogischen Vorgaben, um sie für die aktuellen Herausforderungen fruchtbar zu machen. Gleichsam in der Mitte sieht die reformpädagogische Rezeption gerade von den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik ab und stellt die „sinnerfüllte Praxis“ der Waldorfschulen als Realisierung einer zugleich kindgemäßen und ganzheitlichen Erziehungskonzeption in den Mittelpunkt. Und auf der Gegenseite bezieht sich der ideologiekritische Diskurs gerade auf die anthroposophische Grundlehre Steiners, unterwirft diese „Neo-Mythologie“ einer radikalen Kritik und warnt vor der Gefahr daraus entspringender Indoktrination im Unterricht, ohne dabei allerdings die Erziehungswirklichkeit der Waldorfschulen genauer in den Blick zu nehmen.

Im vergangenen Jahrzehnt hat der *Dialog*, in den prominente Waldorfpädagogen mit schulreformerisch ambitionierten Erziehungswissenschaftlern eingetreten sind, zu einer produktiveren Form der Begegnung mit der Pädagogik Rudolf Steiners geführt. Im jahrelangen gedanklichen Austausch sind diejenigen Merkmale der Waldorfpädagogik deutlicher herausgearbeitet worden, welche auch Anregungen für die Weiterentwicklung des staatlich getragenen Schulwesens darstellen: u. a. die Realisierung von Schulautonomie, die vielfältigen Formen praktischen Lernens, der genetische Ansatz im naturwissenschaftlichen Unterricht und die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung durch das Klassenlehrerprinzip. Doch trotz seiner produktiven Ausrichtung bleibt dieser Dialog auf der programmatistischen Ebene stehen: Die durchweg idealistisch getönten Aussagen über die Lernkultur der Waldorfschulen und über ihre Bildungswirkungen werden keiner systematischen Realitätsprüfung unterzogen und können deshalb die Skeptiker nicht überzeugen.

Gerade die *empirische Schulforschung* kann in dem bis heute oft von Idealisierungen, einseitigen Verkürzungen und heftigen Kontroversen bestimmten pädagogischen Diskurs über die Freien Waldorfschulen auf eine höchst willkommene Weise zur Versachlichung der Erkenntnis beitragen. Erfreulicherweise haben sich gerade in den letzten Jahren – über

den deutschsprachigen Bereich hinausgehend – die empirischen Forschungsbemühungen über Waldorfschulen verstärkt und in ersten Evaluations-, Schulklima-, Schulkultur- sowie Absolventenstudien ihren Niederschlag gefunden. Die hier von einer Gruppe namhafter Erziehungs- und Sozialforschern vorgelegte Untersuchung über die Bildungswirkungen der Waldorfschule stellt die aktuellste, bislang methodisch aufwendigste und thematisch am weitesten ausdifferenzierte Ehemaligenstudie dar. Die ausführliche standardisierte Befragung dreier Absolventengenerationen ermöglicht sowohl die Erfassung von Veränderungen innerhalb der Waldorfschülerschaft als auch – unter Zuhilfenahme amtlicher Daten – vielfältige Vergleiche zwischen der Population der ehemaligen Waldorfschüler und der Grundgesamtheit ihrer Gleichaltrigen. In den offenen und kommunikativen Interviews und Gruppendiskussionen des qualitativen Teiles gelingt es zudem, die Erfahrungen, Sichtweisen und Urteile der Ehemaligen über ihre Zeit an der Waldorfschule unmittelbar zu Wort kommen zu lassen.

Die Ergebnisse der Studie geben klarere Antworten auf bislang offene Fragen, z.B. über die sozialen Milieus, die Wertorientierungen und religiösen Auffassungen der Waldorfschüler, über die starke Identifizierung mit ihrer Schule und gleichzeitige Distanz zur Anthroposophie, über ihr spezifisches Selbstbild im Vergleich zu den „Staatsschülern“ sowie über die von ihnen bevorzugt gewählten beruflichen Felder und Tätigkeitsformen und über ihr starkes bürgerschaftliches Engagement. Deutlich wird auch, wie stark die Waldorfschule im Spannungsfeld steht zwischen dem pädagogischen Anspruch auf Förderung jedes einzelnen und der Forderung von Leistungen für die Vergabe möglichst hoher Schulabschlüsse. Im Rückblick der Ehemaligen werden sowohl die Stärken und Schwächen der von ihnen erlebten Waldorfpädagogik deutlich – beispielsweise die Favorisierung und Vernachlässigung bestimmter Interessensdomänen oder die Ermöglichung von Geborgenheit und Gemeinschaftlichkeit, die aber mit der Gefahr der Abschottung nach außen verbunden ist. Die Lektüre der Studie verhilft dazu, sich von einigen weit verbreiteten Vorurteilen und Klischees zu verabschieden und die Waldorfschule als eine – durchaus noch weiter zu profilierende – pädagogische Einrichtung zu betrachten, in welcher viele Menschen eine ihnen gemäße Bildung erfahren haben.

Einleitung: Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung

Heiner Barz, Dirk Randoll

Die Waldorfpädagogik gilt als weithin anerkannte Alternative zur staatlichen Regelschule. Konzeption und Methoden sind inzwischen breit dokumentiert und auch wissenschaftlich durchleuchtet. Studien über die konkrete Schulwirklichkeit fehlten allerdings bislang genauso wie Forschungen zur Wirksamkeit der Pädagogik Steiners. Gerade dies aber ist ein Charakteristikum der Waldorfpädagogik: Sie beansprucht nachhaltige Wirkungen im Blick auf eine gelingende Lebensgestaltung. Von der Freude am beruflichen Engagement, über Verantwortungsbewusstsein für Gesellschaft und Umwelt bis hin zu positiven Einflüssen auf Lebensführung und Gesundheit im Alter reichen die Wirkungserwartungen (vgl. Rittersbacher 1975). Der hier vorgelegte Forschungsbericht versucht sich an einer Antwort auf die Frage, inwieweit sich Indizien für die Einlösung derartiger Erwartungen finden lassen. Weiter will er einen Beitrag leisten zur Weiterentwicklung der Waldorfschulen, indem er Stärken und Schwächen dieses reformpädagogischen Modells aus der Perspektive der Ehemaligen beleuchtet. Dass dabei gelegentlich auch Wünsche und Erwartungen zu Wort kommen werden, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen, sich vielleicht sogar wechselseitig ausschließen, ist unvermeidlich. Dass Konsequenzen aus den hier berichteten Befunden in Lehrerkollegien und Dachverbänden der Waldorfpädagogik erst noch gründlich erwogen und ergebnisoffen diskutiert werden müssen, sollte sich von selbst verstehen. Es wäre jedenfalls ein kurzschlüssiges Missverständnis der Forschungsergebnisse, sie als konkret umsetzbare Handlungsempfehlungen zu lesen.

1 Intentionen

Über die Wirkungen des Besuchs von Schulen besonderer pädagogischer Prägung liegen – obgleich in den letzten Jahren unbestreitbar etwas Bewegung in die Forschung gekommen ist (vgl. z.B. Wischer 2003, Ullrich 2004) – bis heute kaum fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Zwar können gerade die Waldorfschulen auf eine beeindruckende Erfolgsgeschichte zurückblicken: Gemessen an der Zahl der Schulen wie der Schüler expandiert die Waldorfpädagogik seit Jahrzehnten in Deutschland ebenso wie weltweit. An meist positiven Meinungen aus der Eltern- und der „Abnehmerperspektive“ (Arbeitgeber) sowie an individuellen Einzelbeobachtungen herrscht kein Mangel. Auch von „wissenschaftlicher“ Seite wird der Waldorfschule unter verschiedensten Gesichtspunkten immer wieder ein gutes Zeugnis ausgestellt und ihre befruchtende, anregende Rolle für das staatliche Regelschulwesen hervorgehoben. Wenn man jedoch nach konkreter empirischer Forschung sucht, in der die Wirkungen des Waldorfschulbesuchs detailliert rekonstruiert und auf ihre Ursachen hin analysiert werden, wurde man bislang enttäuscht. Mit Ausnahme einer über

25 Jahre zurückliegenden Absolventenstudie (Hofmann u.a. 1981, Kurzfassung in Leber 1981), und einer qualitativen Befragung von vier ehemaligen Waldorfschülern in den Jahren 1980-83 (Gessler 1988), liegen diesbezüglich keine Befunde vor. Dies ist umso bedauerlicher, als es einen wachsenden Bedarf an empirisch gesichertem Wissen über die Wirkungen des Besuchs unterschiedlicher Schulmodelle gibt. Für die „Betreiber“ von Schulen (von Waldorfschulen, aber im Zuge der Deregulierungsstrategie zunehmend auch von staatlichen Schulen) werden im Hinblick auf ihre Positionierung im Konkurrenzumfeld, auf Profilbildung und auf staatliche Anerkennung wissenschaftlich begründete Informationen über die eigenen Stärken und Langzeitfolgen immer wichtiger. Die Bildungspolitik - nicht nur wegen PISA unter Druck - ist zudem auf verlässliche Kriterien für strukturelle Weichenstellungen angewiesen. Und schließlich wird für Eltern und Schüler bei der zunehmend reflektierten Schulwahl die Beurteilung der spezifischen Leistungen eines Schultyps immer wichtiger.

Die Erforschung der Erziehungswirklichkeit in ihrer je aktuellen empirischen Gestalt, aber auch im Hinblick auf intendierte - und eventuell intentionswidrige - Spätfolgen, Nach- und Nebenwirkungen stellt also gerade in Bezug auf reformpädagogische Modelle ein unerschlossenes Terrain dar. Zwar lassen sich die Versuche, das Gespräch zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft zu beleben (Oppolzer, Schrey, Ullrich, Barz, Prange; vgl. die Zusammenfassungen der früheren Auseinandersetzungen in Barz 1993, 1994, 1996, 1998), inzwischen nicht mehr an einer Hand abzählen. Eine voluminöse Theoriediskussion wurde in den Bänden des bei Beltz in den 90er Jahren erschienenen „Dialog zwischen Erziehungswissenschaftlern und Waldorfpädagogen“ dokumentiert (Bohnsack/Kranich 1990, Buck/Kranich 1995, Bohnsack/Leber 1996). Allerdings fehlen nach wie vor systematische empirische Forschungen - sieht man von wenigen Ausnahmen ab. Zu nennen sind neben der Absolventenstudie von Hofmann u.a. (1981) etwa der Vergleich von Schülereinstellungen und -urteilen zwischen Waldorfschülern und Gymnasiasten bei Randoll (1999) und in jüngster Zeit eine umfassende DFG-Studie zur empirischen Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen (Idel 2004, Helsper/Ullrich u.a., o.J., 2007).

Ziel der Studie „Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler“ war es, sowohl inhaltlich tiefenscharfe als auch auf breiter empirischer Basis gesicherte Befunde darüber zu gewinnen, welche Spuren der Besuch der Freien Waldorfschule bei den Absolventen hinterlassen hat und wie die Waldorfschulzeit in der Retrospektive wahrgenommen wird. Um relevante Dimensionen auszuleuchten, wurde zunächst auf zwei qualitative Forschungsverfahren zurückgegriffen: Das vielfach bewährte problemzentrierte Interview (Witzel 2000) und die Gruppendiskussion (Fiedler 2002). In einem zweiten Zugang wurde der Einsatz einer quantifizierenden Erhebungstechnik, die schriftliche Befragung, realisiert, um Angaben über Größenordnungen und Verteilungen der mittels der qualitativen Erhebungen explorierten Dimensionen, Kategorien und Aspekte machen zu können. Die Diskussion, ob mündliche Face-to-Face-Interviews, telefonische Interviews oder schriftliche Befragungen den Königsweg quantitativer Forschungsdesigns darstellen, ist offen. Jede dieser Verfahrensweisen hat ihre Vor- und Nachteile. Im direkten Kontakt zwischen Interviewer und Befragtem können z.B. eventuelle Missverständnisse sofort ausgeräumt werden – ein Gewinn an Genauigkeit. Andererseits schlägt der Faktor soziale Erwünschtheit von bestimmten Antworten umso stärker durch, je direkter der Kontakt ist – auch wenn Anonymität zugesichert wird. Im individuell ausgefüllten, schriftlichen Fragebogen können

Menschen sich eventuell noch am besten nur auf das konzentrieren, was Ihnen selbst wichtig ist. Anders als beim ausführlichen Einzelfallinterview, wo viel Zeit und Engagement des Interviewers auf die Herstellung einer offenen, gewissermaßen tabulosen Gesprächsatmosphäre verwendet wird, ist in kurzen telefonischen oder mündlichen Befragungen mit größtenteils geschlossenen Fragen in den antizipierten sozialnormativen Erwartungen jedenfalls ein Verzerrungsfaktor gegeben. Nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen – schriftliche Befragungen sind vergleichsweise kostengünstiger – wurden die problemzentrierten Einzelfallexplorationen und Gruppendiskussionen deshalb durch eine schriftliche Befragung ergänzt.

Das Gesamtprojekt gliederte sich demnach in zwei Teilprojekte, die beide in engem inhaltlichen Zusammenhang stehen. Das zugrunde gelegte Untersuchungsdesign zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Exploration 1	Exploration 2	Quantifizierung
24 Qualitative Einzelfall-Gespräche	6 Gruppendiskussionen	Schriftliche Befragung
Probandenauswahl: Je 8 Gesprächspartner der Geburtsjahrgänge	Probandenauswahl: Je 2 Gruppen mit Absolven- ten der Geburtsjahrgänge	Stichprobe: 1.124 Absolventen ¹ der Geburtsjahrgänge
1939-42	1939-42	1938-42 (n=253)
1946-49	1946-49	1945-54 (n=236)
1970-73	1970-73	1967-74 (n=542)

Durchgeführt wurden die Einzelinterviews und Gruppendiskussionen von Mitte 2003 bis Anfang 2004, die schriftliche Befragung von Ende 2004 bis Anfang 2005. Die Befunde der explorativen Teilstudie bilden die Grundlage der Beiträge von Barz/Panry und Wiechert, z. T. auch bei Loebell. Alle anderen Beiträge beziehen sich im Wesentlichen auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Die Instrumente des Forschungsprojektes (Interviewleitfaden etc.) sowie weitere Materialien können unter www.waldorf-absolventen.de abgerufen werden.

1 Die Differenz zwischen der Gesamtzahl von 1.124 Fragebögen und der Summe der auf die drei Jahrgänge entfallenden Fragebögen (1.031) erklärt sich daraus, dass sich knapp 100 Fragebögen nicht den drei definierten Jahrgangsfenstern zuordnen ließen.

2 Hauptergebnisse

Die hier präsentierte Untersuchung gibt nicht direkt Aufschluss über die heutige Realität der Waldorfpädagogik. Gleichwohl wurden Befunde zur Unterrichtsmethode, zum Schulleben, zur Organisation und zur Wahrnehmung der Waldorfschule durch ihre Schüler erhoben. Auch wenn sich diese größtenteils auf weiter zurückliegende Schulerfahrungen beziehen – die jüngste Alterskohorte in dieser Untersuchung hat die Schule spätestens ca. 1994 abgeschlossen – so dürften darin doch Merkmale und Tendenzen sichtbar werden, die auch heute eine Rolle spielen. Denn die Waldorfpädagogik gründet auf einem konsequent auf die Anthroposophie Rudolf Steiners zurückgehenden Erziehungs- und Unterrichtskonzept und ist geradezu stolz, damit ein überzeitlich gültiges, von kurzfristigen pädagogischen Moden allemal unabhängiges Bezugssystem zu besitzen. Ohne die gerade im letzten Jahrzehnt in Gang gekommene Öffnung der Waldorfpädagogik und die neue Bereitschaft, alte Prinzipien neu zu überprüfen (etwa die achtjährige Klassenlehrerzeit, die kollegiale Schulleitung, den Fremdsprachenunterricht) zu leugnen, darf man doch von Kontinuitäten in Auffassung und Methode des Unterrichthaltens in Waldorfschulen ausgehen.

Walter Hiller zeichnet eingangs die Geschichte der Waldorfschulbewegung seit der Nachkriegsära nach. Nach einer Phase des Aufbruchs, als innerhalb weniger Jahre 20 Schulen (z. T. wieder) eröffnet wurden, wurde Anfang der 50er Jahre vom Bund der Freien Waldorfschulen ein Gründungsmoratorium beschlossen, weil man bei weiterem Wachstum einen Qualitätsverlust befürchtete. In den 70er Jahren hat dann ein „Gründungsboom“ begonnen, der ungebrochen anhält und dazu führt, dass es heute (Schuljahr 2006/07) in der BRD 203 Waldorfschulen gibt.

Dirk Randoll stellt Eckdaten der schriftlichen Befragung vor und geht dabei auch auf Schulwahlmotive der Eltern der Ehemaligen ein. Deutlich wird dabei die zentrale Stellung, die im engeren Sinne pädagogischen Motiven dabei zukommt. Eine bewusste Entscheidung für das besondere pädagogische Konzept – keine Noten, deutlicher musisch-künstlerischer Schwerpunkt, individuelle Persönlichkeitsförderung etc. – wird von ca. der Hälfte der Befragten als Hauptmotiv ihrer Eltern erinnert. Daneben kommt für knapp 20% der Unzufriedenheit mit der staatlichen Regelschule eine wichtige, der bewussten Entscheidung für die Anthroposophie mit 11% eine eher untergeordnete Rolle.

Der Beitrag von Anne Bonhoeffer und Michael Brater untersucht in einem aufwendigen Klassifikationsverfahren die Befragten und deren Eltern im Hinblick auf Aspekte des Berufs. Der am häufigsten genannte Beruf sowohl bei den Eltern der ehemaligen Waldorfschüler als auch bei den Ehemaligen selbst ist Lehrer – und zwar zumeist Lehrer an staatlichen Schulen! Für 15,5% der Mütter wird Lehrerin als Beruf angegeben (Rang 2 nach Hausfrau: 16,8%), darunter nur 1,5% Waldorflehrerinnen. Bei der jüngsten Jahrgangsgruppe der 1967-74 geborenen machen die Lehrerinnen sogar 20,1% unter den Müttern aus. Auch bei den Vätern ist Lehrer (14,2%) der am häufigsten ausgeübte Beruf vor den Ingenieuren (12%). Ärzte/Apotheker finden sich zu 7,7% unter den Vätern (zu 3,5% unter den Müttern). 1,4% der Väter waren Waldorflehrer. Mit einem Akademikeranteil von deutlich über 40% bei den Vätern (Bundesdurchschnitt 2004: 12%) wird die bekannte, wenngleich ungewollte Eingangsselektivität der Waldorfschule erneut unterstrichen.

Von den Ehemaligen selbst sind 14,6% wiederum Lehrer geworden. Lehrer finden sich damit in unserer Stichprobe fünfmal so oft wie im Rest der Bevölkerung; bei Ärzten/Apothekern sowie geistes- und naturwissenschaftlichen Berufen ist die Differenz je-

weils noch größer. Der Beruf des Ingenieurs macht 9,8% in unserer Stichprobe aus, geistes- und naturwissenschaftliche Berufe 9,5%, Ärzte oder Apotheker 7,7%. 7,2% werden Künstler (bei den Vätern und Müttern machen die Künstler je 3,5% aus) und 2% Tischler, um nur einige ausgewählte Berufe zu nennen. Während der Lehrerberuf im Zeitverlauf etwas rückläufig ist, ist die Berufsgruppe „übrige Gesundheitsberufe“ (Masseur, Krankengymnast, Krankenschwester etc.) stark angewachsen. Die Akademikerquote ist beträchtlich: 46,8% haben eine akademische Ausbildung durchlaufen, 68,7% die (Fach-)Hochschulreife erworben.

Die Geschlechtsrollen werden von den ehemaligen Waldorfschülern offensichtlich eher klassisch interpretiert, zumindest deuten die Berufswahlentscheidungen darauf hin. Lehrer und Künstler etwa sind deutlich weiblich dominierte Berufe, Ingenieure und z.B. auch Tischler absolute Männerdomänen - trotz Strickunterricht für Jungen, Holz- und Metallarbeiten für Mädchen. Berufszufriedenheit hängt für die Ehemaligen stark von der Möglichkeit ab, die eigenen Neigungen und Interessen zu verwirklichen und sich mit der Arbeit identifizieren zu können. Äußere Anreize wie Prestige, Freizeit oder Einkommen spielen demgegenüber eine deutlich geringere Rolle.

Die Waldorfschule steht in Konkurrenz zur Regelschule. Dass fast ein Fünftel der jüngeren Waldorfschüler aus Lehrerhaushalten kommt, zeigt, dass viele derjenigen, die die staatliche Schule am intimsten kennen, ihr für ihren Nachwuchs nicht unbedingt vertrauen. Die „Verdichtung des Lehrermilieus“ an Waldorfschulen bringt freilich für die Waldorfpädagogik selbst die Herausforderung mit sich, ihre Arbeit von einer kundigen Elternschaft kritisch begleitet zu wissen. Die Waldorfschule kann aufgrund der hier präsentierten Daten tatsächlich als Schule des Bildungsbürgertums bezeichnet werden. Gewissermaßen ist sie aber auch ein behütetes Refugium – und z.B. noch nicht durch hohe Migrantenanteile herausgefordert.

Die zentralen Lebensorientierungen der ehemaligen Waldorfschüler werden von Thomas Gensicke analysiert. Die Skala zu den Lebensaspekten, die als wichtig eingestuft wurden, zeigt neben der im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eher unauffälligen Betonung von zwischenmenschlich-emotionalen Aspekten eine starke musische und kulturell ambitionierte Grundhaltung, die oft noch stärker ist, als der Alltag erlaubt, sie zu realisieren. Gleiches gilt z.B. auch für ehrenamtliches Engagement und für meditative und kontemplative Bedürfnisse. Zu den in ihrer subjektiven Wichtigkeit eher mäßig beurteilten Lebensaspekten, die von den befragten Ehemaligen aber als in ihrem Alltag stärker realisiert beschrieben wurden, zählen „ein schnelles Auto fahren“ oder der „Besuch von Sportveranstaltungen“. Insbesondere das in der Waldorfpädagogik früher fast dämonisierte „Fernsehen“ weist die Tendenz der „Übererfüllung“ am deutlichsten auf.

Thomas Gensicke hat die ehemaligen Waldorfschüler in einem multivariaten Analyseverfahren in drei kontrastierende Typen unterteilt. Die „Kulturorientierten“ (31%) stechen durch anspruchsvolle kulturelle und bildungsbezogene Aktivitäten (Museum, Oper, Theater, Lesen) hervor und sind gleichzeitig am ehesten an anthroposophischen Themen interessiert, 22% stufen sich gar als praktizierende oder engagierte Anthroposophen ein. Für die „Beziehungsorientierten“ (33%) steht das Mitmenschliche, Emotionale, etwa „für andere Menschen da zu sein“ im Vordergrund. Für sie ist interessanterweise eine auf Handarbeit und häusliches „Do-it-yourself“ ausgerichtete Orientierung festzustellen. Für den dritten Typus, die „Hedonisten“ (36%), sind Körperlichkeit, Sport und Sexualität betonende Einstellungsmuster prägend, sowie insgesamt eine vergleichsweise stärker auf Lebensgenuss

zielende Haltung – etwa auch gegenüber dem Fernsehen. Für den hedonistischen Typ ergab sich die geringste Nähe zu Waldorfpädagogik und Anthroposophie: Nur 1% bekennen sich zur Anthroposophie. Es überrascht nicht, dass sich der Kulturorientierte Typus eher in älteren, der Hedonistische eher in jüngeren Jahrgängen findet. Auch der Beziehungsorientierte Typus ist, wenngleich mit schwächerer Tendenz, eher jung. Ebenso erwartungskonform verteilen sich die Geschlechter: Unter den Hedonisten finden sich deutlich mehr männliche Befragte (64%), wogegen die beiden anderen Typen jeweils ein leichtes weibliches Übergewicht aufweisen. Interessant ist, dass sich die drei Muster in der Bewertung der Waldorfpädagogik nur leicht unterscheiden und dass auch der Prozentsatz derer, die angaben sich in der Waldorfschule wohl gefühlt zu haben, nur leicht schwankt (87% bis 92%). Massiver werden die Unterschiede dagegen bei der Frage, ob die Ehemaligen für ihre eigenen Kinder die Waldorfpädagogik befürworten. Hier geben 37% der Kulturorientierten, aber deutlich mehr der Hedonisten, nämlich 62%, an, dass sie ihr Kind *nicht* in eine Waldorfschule schicken wollen. Von Hedonisten werden auch gängige Kritikpunkte gegenüber der Waldorfpädagogik am schärfsten formuliert, so z.B. die Defizite hinsichtlich Körper- oder Leistungsorientierung oder die Vernachlässigung der Naturwissenschaften. Man kann das als Hinweis darauf lesen, dass es der Waldorfschule gelingt, emotional auch Menschen zu integrieren, die in ihren Grundorientierungen zentralen Elementen des Konzepts eher ferner stehen.

Die Fähigkeit, Belastungen stand zu halten und Krisen bewältigen zu können wird ebenso wie ein positives Verhältnis zu Leistung und Beruf von allen Absolventen als sehr wichtig eingeschätzt. Der Waldorfschule wird für diese Bereiche allerdings ein eher moderater Einfluss zugeschrieben (wiederum am geringsten von den Hedonisten). Umgekehrt ist es beim Aspekt Anthroposophie und Spiritualität. Hier wird die Wichtigkeit für das eigene Leben eher moderat bewertet – aber der Grad der Beeinflussung durch die Waldorfschule liegt darüber. Während also für Leistung und Belastbarkeit das Niveau der Beeinflussung durch die Waldorfschule *unter* dem Grad der persönlichen Wichtigkeit liegt, hier also eher das Soll unterschritten wird, ergibt sich für Anthroposophie/Spiritualität das umgekehrte Bild: Der Bedarf wird offenbar – wiederum am stärksten von Hedonisten zum Ausdruck gebracht – sogar übererfüllt.

Michael N. Ebertz widmet sich den religiösen Orientierungen der ehemaligen Waldorfschüler. Dass die Anthroposophie eine stärkere innere Affinität zum Arbeitsethos des Protestantismus hat (Barz 1994) und unter den Waldorfschülern der Anteil der Protestanten den der Katholiken deutlich überwiegt, konnte man schon früheren Studien entnehmen. Hofmann u.a. (1981, S. 65f.) berichten für die Geburtsjahrgänge 1946 und 1947 von 54% Protestanten, 9% Katholiken und einem hohen Anteil Konfessionsloser, der bei den Frauen bei 21%, bei den Männern sogar bei 30% lag. Diese Tendenz wird durch die aktuelle Untersuchung im Prinzip bestätigt – jedoch wächst der Anteil der Katholiken unter den jüngeren Absolventen deutlich, während Protestanten, Christengemeinschaftsmitglieder und religiös Gebundene insgesamt jeweils an Gewicht verlieren: 31,3% Protestanten, 9,4% Mitglieder der Christengemeinschaft und ebenfalls 9,4% Katholiken wurden in unserer Stichprobe gezählt. In der jüngsten Altersgruppe stellen die Katholiken immerhin schon einen Anteil von 14,6%. Das auffälligste Datum im Zusammenhang der Religionszugehörigkeit dürfte aber die große Gruppe der Konfessionslosen mit 42,9% darstellen. Zum Vergleich: nach aktuellen Zahlen zur Kirchenmitgliedschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 173) beträgt der Anteil der Konfessionslosen, der Katholiken sowie der Protestan-

ten jeweils ungefähr ein Drittel der deutschen Bevölkerung; wenn man dabei berücksichtigt, dass die befragten Waldorfschüler aus Westdeutschland stammen – in der DDR waren Waldorfschulen verboten – und in Westdeutschland die Kirchenmitgliedschaft höher liegt als im Bundesdurchschnitt, dann zeigt sich hier noch stärker ein Charakteristikum unserer Stichprobe. Wobei konfessionslos nicht gleichzusetzen ist mit Interesselosigkeit gegenüber Spiritualität und individueller Glaubenspraxis. So erfährt etwa das Item „Der Gedanke an eine höhere kosmische Ordnung gibt mir Sinn und Orientierung in meinem Leben“ Zustimmung von über der Hälfte der Befragten.

Der immer neu erhobene Vorwurf, Waldorfschule erziehe zur Anthroposophie (vgl. z.B. Prange 2000), wird durch die Daten eindrücklich widerlegt: Die Mehrheit der Absolventen steht ihr indifferent oder skeptisch gegenüber. Der Anteil derjenigen, die angeben, praktizierende oder engagierte Anthroposophen zu sein, nimmt über die drei Jahrgangsguppen hinweg deutlich ab (17%, 12%, 7%). Die Absolventen bescheinigen der Waldorfschule auch kaum eine aktive Rolle bei der Vermittlung anthroposophischer Überzeugungen, wohl aber eine hohe religiöse und weltanschauliche Offenheit.

Arndt Büssing, Thomas Ostermann, Frank Jacobi und Peter F. Matthiessen gehen den Angaben zu Gesundheit und Krankheit nach. Obwohl die Vergleichbarkeit der Daten der Waldorfabolventenstudie mit allgemeinen Gesundheits-Surveys als problematisch eingestuft wird, können mittels einer anhand von soziodemographischen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht) vorgenommenen Probanden-Paarbildung aus der Waldorfschüler-Stichprobe und einer repräsentativen Stichprobe des Robert-Koch-Instituts doch Anhaltspunkte für eine vergleichsweise Abschätzung der Erkrankungshäufigkeiten gewonnen werden. Demnach treten Bluthochdruck und Gelenkverschleiß (Arthrose) deutlich seltener bei ehemaligen Waldorfschülern als bei der Vergleichsstichprobe auf. Asthma, Heuschnupfen und andere Allergien werden etwas seltener als in der Vergleichsstichprobe berichtet. Für Herzinfarkt und Krebserkrankungen werden keine signifikanten Differenzen ermittelt. Die genannten Hinweise – darauf weisen die Autoren eindringlich hin – bedürfen einer weiteren Überprüfung.

Die Beiträge von Dirk Randoll sowie Heiner Barz und Sylva Panyr zeichnen die Schulerinnerungen und -beurteilungen der Waldorfschulabsolventen nach. Ehemalige Waldorfschüler sehen sich hinsichtlich der Vermittlung von Fachwissen, von Rechtschreibkenntnissen und von Fremdsprachen häufig eher im Nachteil gegenüber den Absolventen staatlicher Regelschulen. Andererseits haben sie gelernt, Dinge zu hinterfragen und Zusammenhänge wahrzunehmen. Das Kriterium sozialer Verantwortlichkeit hat für die allermeisten eine hohe Priorität – dies lässt sich sowohl anhand der Ergebnisse der qualitativen Explorationsstudie als auch der Fragebogenerhebung bestätigen. Eine sehr hohe Identifikation mit ihrer ehemaligen Schule, in der sie sich größtenteils äußerst wohl gefühlt haben, ist ein weiterer zentraler Befund. Bildung und Lernen haben daher sehr positive Konnotationen und die Ehemaligen betonen oft, dass sie damit eine sehr gute Grundausstattung fürs Leben mit bekommen haben. Dazu gehören auch alltagsrelevante Schlüsselkompetenzen wie eine positive Lebenseinstellung, ein grundlegendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit. Ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl durch die lange gemeinsame Zeit, unterstützt durch die vielen Aufführungen, Feste und Feiern und ein starkes Gespür für das soziale Miteinander, das nicht durch leistungsbezogene Konkurrenzgefühle untergraben wurde, kommen zum Ausdruck. Auch der praktisch-handwerklichen ebenso wie der kulturellen und künstlerischen „Mitgift“ ihrer Schule stel-

len die meisten ein sehr gutes Zeugnis aus. Als Schwachstelle des Waldorfschulunterrichts werden immer wieder eine gewisse Weltfremdheit, ineffiziente Wissensvermittlung und die völlige Ausklammerung von Leistungsaspekten benannt. Knapp 60% der Ehemaligen stimmen der Aussage zu, dass „Waldorfschulen zu wenig leistungsorientiert“ sind.

Die Erfahrungen mit Waldorflehrern werden differenziert beschrieben. Während die menschliche, die unterstützende, Sicherheit und Orientierung bietende Funktion insbesondere der Klassenlehrer fast durchgängig hervorgehoben, das unentwegte Engagement und der begeisterte Unterricht gelobt werden, kommen hinsichtlich der fachlichen Qualitäten nicht selten Zweifel zur Sprache. Auch gibt es negative Erfahrungen mit einzelnen dogmatischen, mit strengen oder mit bigotten Waldorfpädagogen – das Gros der Erinnerungen ist dennoch äußerst positiv getönt. Den fachlichen Defiziten ihrer z. T. heiß geliebten Lehrer gegenüber geben sich viele Ehemalige nachsichtig. Offenbar wird auch in der Erinnerung das fehlende Abarbeiten bestimmter Lernpensen als zweitrangig eingestuft – was sich mit dem Selbstverständnis der Waldorfpädagogen durchaus deckt. Auch eine unter Leitung von Prof. Ullrich, Universität Mainz, und Prof. Helsper, Universität Halle-Wittenberg, durchgeführte Studie zu den „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen“ kommt zu dem Ergebnis, dass „Aspekte einer systematischen Wissensvermittlung und Sicherung der Leistung“ vor dem Hintergrund eines spezifischen Selbstanspruchs bestimmter Waldorflehrer „weniger vordringlich“ erscheinen (o.J. S. 183). Dass das Schulfach Eurythmie nur selten eine positive Bewertung erfährt und meist eher unangenehme Erinnerungen hervorruft, überrascht kaum. Andere Besonderheiten der Waldorfpädagogik wie etwa der Epochenunterricht, die gemeinsame 12jährige Schulzeit, der Verzicht auf Ziffernnoten, die großen Klassen, Epochenhefte statt Schulbücher werden mehrheitlich befürwortet.

Die Verbindung zwischen den Ergebnissen der Befragungen und den Bildungszielen der Waldorfpädagogik wird explizit von Peter Loebell hergestellt. Er rekapituliert dementsprechend noch einmal die Grundannahmen der Waldorfpädagogik im Hinblick auf tiefer liegende Wirkungszusammenhänge – wozu zentral auch der Begriff der Metamorphose gehört. Mit ihm postuliert die Waldorfpädagogik eine Entwicklungstheorie, die mit inneren Umwandlungen geistig-seelischer Kräfte und Energien rechnet. So wird etwa angenommen, dass die Art und Weise des Unterrichtens – z.B. orientiert an „lebendigen Begriffen“ vs. „intellektualistisch“ – im späteren Leben nicht nur Denken und Weltanschauung beeinflusst, sondern Auswirkungen auf den gesamten Menschen hat, bis hin zu bestimmten Krankheitsdispositionen. Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung greift Loebell Hinweise auf derartige Rückschlüsse auf, die er abschließend zu Perspektiven für die zukünftige Ausbildung von Waldorflehrern verdichtet.

Christof Wiechert destilliert aus dem Forschungsbericht der qualitativen Teilstudie die Aussagen einer zufällig ausgewählten einzelnen Waldorfschülerin heraus und diskutiert am Beispiel ihrer Erfahrungen und Einschätzungen wichtige Ideen und Absichten der Waldorfpädagogik. Damit steht am Ende dieses Buches eine originelle Einzelfallanalyse mit überraschenden Wendungen, in der ebenso knapp wie exemplarisch ein instruktiver Blick auf Ideenwelt und real existierende Wirklichkeit dieser Schulen „mit besonderer pädagogischer Prägung“ geworfen wird.

Wahrscheinlich war ein Treffen ehemaliger Waldorfschüler der Rahmen für einige freche Bemerkungen, die vor einigen Jahren beim Adventsbasar einer Waldorfschule auf den Fluren zwischen den Klassenzimmern zu lesen waren. „Das muß gesagt sein - Waldorfschule war ...“ stand da z.B. mit Filzstift auf einem Flipp-Chart und darunter hatten

Ehemalige – oder Menschen, die sich als solche ausgaben – als Kommentar notiert: „Bedruckte Pullover auf links drehen (Snoopy)“, „Rauchen auf dem Klo“, „Kiffen am Stück“, „Den Mund mit Seife auswaschen“, „Scheiße“ (sic!), „lila Halstuch“. Auf einer zweiten Pinnwand hieß es: „Die Waldorfschule hat mich vorbereitet auf ...“ Darunter war zu lesen: „Widerstand“ (sic!), „offenes soziales Verhalten“. Und schließlich fand sich noch eine dritte Möglichkeit, Feedback zu hinterlassen: „Waldis verfügen mit Sicherheit über ...“ „gesicherte Rächtschreibkentniße“ (sic!), „sie dürfen kein Top anziehen“.

Man weiß nicht, ob es sich hier um heitere Ironie oder um bitteren Ernst handelte. Sicher ist: diese wenigen Worte bringen das „Klischee Waldorf“ ziemlich exakt auf den Punkt. Es fehlt eigentlich nur noch der Hinweis auf Musizieren, Plastizieren und Handwerk und man hätte die ultimative Stichwortliste zum Image der Waldorfschule. – Was hat dieses Klischee mit der Wirklichkeit zu tun? Die Beiträge dieses Bandes wollen bei der Antwort auf diese Frage helfen.

Übrigens: Beim Adventsbasar der erwähnten Waldorfschule im Jahr 2006 konnten die Besucher über ein Fußball-Café staunen, in dem Schülerinnen und Schüler der achten Klasse in Ballack- und Ronaldinho-T-Shirts Rübli-Torte, Dinkel-Muffins und Vollwert-Kuchen servierten. Sie hätten deshalb lange und kontrovers in der Klasse diskutiert, wurde auf unsere interessierte Nachfrage berichtet, aber die Mehrheit hätte sich eben fürs Fußball-Thema entschieden. Den Lehrern gefiel das weniger – aber sie hätten es schließlich akzeptiert. Auch Waldorfschulen verändern sich. Das mit dem Top stimmt heute wahrscheinlich auch nicht mehr, zumindest nicht überall.

3 Dank

Das Forschungsprojekt wurde unter Leitung von Prof. Dr. Heiner Barz, Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, und Prof. Dr. Dirk Randoll, Institut für empirische Sozialforschung der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn, realisiert. Im wissenschaftlichen Beirat, der an der Entwicklung des Forschungsdesigns hinsichtlich Fragestellungen, Stichprobenauswahl und Themenschwerpunkten maßgeblich mitwirkte, haben seit Sommer 2002 regelmäßig mitgearbeitet: Hansjörg Hofrichter, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart; Dr. Peter Loebell, Seminar für Waldorfpädagogik und Freie Hochschule, Stuttgart; Christof Wiechert, Pädagogische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach; Markus Michael Zech, Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa und weiter östlichen Ländern e.V., Stuttgart. Den Löwenanteil der Interviews, Gruppendiskussionen und der Auswertung der qualitativen Teilstudie hat Dr. Sylva Panyr, Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, durchgeführt. Ihr oblag auch die Koordination der Feldarbeit, der Datenerfassung sowie der Auswertung. Von Jutta Reich, M.A., ebenfalls LMU München, wurde ein Teil der Gruppendiskussionen, Interviews und der Berichtslegung übernommen. Ein Team der Alanus Hochschule hat Versand und Rücklaufkontrolle der Fragebögen sowie die Erfassung und Codierung der offenen Fragen bewerkstelligt. Den bereinigten Datensatz, die statistischen Analysen und die Tabellenbände hat Dr. Marco Lalli, Sociotrend, Leimen bei Heidelberg, erstellt. Irmgard Hestermann, Sekretariat Erziehungswissenschaftliches Institut der HHU Düsseldorf, hat sich bei der umsichtigen Vorbereitung des Manuskripts für den Druck Verdienste

erworben. Ihnen allen sei an dieser Stelle für eine höchst professionelle Zusammenarbeit gedankt. Insbesondere durch die Software AG-Stiftung, Darmstadt, aber auch durch die Mahle Stiftung, Stuttgart, sowie die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, ist dieses Projekt finanziell großzügig gefördert worden. Dafür bedanken wir uns von Herzen. Unser Dank gilt aber auch den Autoren der hier versammelten Beiträge für die konstruktive Zusammenarbeit sowie den Absolventen, die keine Mühe gescheut haben, den umfangreichen Fragebogen gewissenhaft zu bearbeiten oder in persönlichen Gesprächen ihre Sichtweisen zu erläutern. Last but not least ist Monika Mülhausen, VS Verlag, für das kundige Lektorat und Anke Vogel, Satzbüro, für die geduldige Umsetzung zahlloser Korrekturhinweise, z. T. in letzter Sekunde, zu danken.

Düsseldorf und Darmstadt im Januar 2007

Heiner Barz und Dirk Randoll

Literatur

- Barz, H. (1993). Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis. Weinheim
- Barz, H. (1994). Anthroposophie im Spiegel von Wissenschaftstheorie und Lebensweltforschung. Weinheim
- Barz, H. (1996). Kindgemäßes Lernen. Was die Waldorfschule anders macht. Freiburg
- Barz, H. (1998). Zwischen Dogma und Innovation: Waldorfpädagogik im Gespräch mit den Erziehungswissenschaften. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 75. Jg. Heft 4. S. 463-471
- Bohnsack, F. / Kranich, E.-M. (Hrsg.) (1990): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs. Weinheim
- Bohnsack, F. / Leber, S. (Hrsg.) (1996). Sozialerziehung im Sozialverfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege. Weinheim
- Buck, P. / Kranich, E.-M. (Hrsg.) (1995). Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Weinheim
- Buddemeier, H. / Schneider, P. (Hrsg.) (2005). Waldorfpädagogik und staatliche Schule. Grundlagen, Erfahrungen, Projekte. Stuttgart
- Statistisches Bundesamt (2006). Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Fiedler, A. (2002). Kollektives kollektiv erfassen - das Gruppendiskussionsverfahren in der Diskussion. Rezensionssatz zu: Peter Loos & Burkhard Schäffer (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 3(4) (2002, August). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [Zugriff: 26.12.2002]
- Gessler, L. (1988). Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Frankfurt a.M.
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. (o.J.). Zwischenbericht „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur. Unveröff. Manuskript (ca. 2004), Mainz
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007). Autorität und Schule (Arbeitstitel). Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden (in Vorbereitung)
- Hofmann, U. / Prümmer, C./Weidner, D. (Hrsg.) (1981). Forschungsbericht über Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947. Stuttgart

- Idel, T.-S. (2004). Schulbiographische Ambivalenz. Eine Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule. In: Ullrich, H. / Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hrsg.). *Das andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden, S. 51-64.
- Leber, S. (1981). *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. Stuttgart
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn
- Randoll, D. (1999). *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen?* Berlin
- Randoll, D. (2004). Vergleichende Untersuchung zu Schülerurteilen aus Waldorfschulen und Gymnasien. In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.). *Das andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden, S. 21-34.
- Rittersbacher, K. (1975). *Wirkungen der Schule im Lebenslauf. Ein Quellenlesebuch der Pädagogik Rudolf Steiners*. Basel
- Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.) (2004). *Das andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden.
- Wischer, B. (2003). *Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen*. Weinheim
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 1(1) (2000, Januar). Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff: 16.12.2002].
- Zdrasil, T. (2000). *Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik*. Dissertation. Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld. Verfügbar über: <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urN=urn:nbn:de:hbz:361-4120> [16.10.2006]

Kurzer Abriss der Geschichte der deutschen Waldorfschul-Bewegung seit 1945

Walter Hiller

1 Die Aufbruchphase bis 1952

Der Untersuchung zu den Lebenssituationen und Einstellungen ehemaliger Schüler von Waldorfschulen aus verschiedenen Altersgruppen soll eine Skizze der Entwicklung dieser Schulen seit ihrer Wiedereröffnung nach dem II. Weltkrieg vorangefügt werden, da die Untersuchungsergebnisse nicht nur als subjektiv sondern selbstverständlich auch als zeitbedingt angesehen werden müssen.

So unbestritten es ist, dass sich während der ersten 50 Jahre der Bundesrepublik das Bild von Schule in der Gesellschaft generell erheblich gewandelt hat, so deutlich ist auch, dass innerhalb dieser Gesamtentwicklung, wenn auch nicht nur trendkonform, das Selbst- und Fremdbild der Waldorfschulgemeinschaften einer Wandlung ausgesetzt war.

Noch vor der Begründung der Bundesrepublik, in den Jahren 1945 – 49, wurden zwanzig Waldorfschulen eröffnet. Fünf davon, in Hamburg, Hannover, Stuttgart und Kassel, wurden nach der selbst vollzogenen bzw. erzwungenen Schließung während der Nazi-Zeit wiedereröffnet. In Hamburg, Hannover und Stuttgart gehörten sie, als unter den Nazis verboten, zu den ersten Schulen, denen von den Alliierten die Aufnahme des Unterrichtsbetriebes gestattet wurde.

Für die wiedereröffneten Schulen galt in besonderem Maße, dass die Lehrerschaft ihre Impulsierung für den Beruf des Waldorflehrers schon vor der Verbotszeit erhalten hatte und gerade nach der Zeit der inhumanen Verneinung des geistig-kulturellen Lebens in Deutschland wurde mit „heiligem Eifer“ der Wiederaufbau der z.T. durch Bombardements beschädigten Schulen und die Wiederaufnahme oder der Neubeginn des Unterrichts betrieben. Die Schilderungen vom gemeinsamen Schuttbeseitigen, Dachreparieren und Bauen, von den Verpflichtungen eines jeden, für Heizmaterial zu sorgen, sind Legion und zeugen von der außerordentlichen Verbundenheit der Lehrerschaft, der Elternschaft sowie der ehemaligen und aktuellen Schülerschaft mit *ihrer* Schule. Mit dieser opferungsbereiten Aufbauleistung zugunsten einer pädagogischen Praxis, die keiner Ideologie unterworfen ist, kann man die Waldorfschulen eingebunden in den allgemein sich zu dieser Zeit vollziehenden kulturellen Aufbruch sehen.

So gering die Rolle der Waldorfschulen im Hinblick auf die Bildungslandschaft insgesamt war, so eingebettet war sie in das bildungsbürgerlich-mittelständige Milieu der jungen Bundesrepublik. Es gehört zu den bitteren Folgen des „Dritten Reiches“, dass viele reformpädagogische Schulversuche der zwanziger Jahre verschüttet bleiben, ein Bewusstsein von Vielfalt im Bildungswesen zwar in den Köpfen einiger Fachleute, weniger aber in der Politik, kaum in den Verwaltungen verankert ist. Bezeichnend ist hierzu das Ringen um den

Artikel 7 des Grundgesetzes, der das Recht der Begründung von „Privatschulen“ beschreibt, dem aber vor allem das Verständnis kirchlicher Schulen zugrunde lag.

Ein besonderes „deutsches Schicksal“ erleidet die Dresdner Waldorfschule, der zunächst, noch als Opfer des Faschismus, die Wiedereröffnung zugestanden, im Arbeiter- und Bauernstaat der DDR ihre Existenzberechtigung aber wieder abgesprochen wird.

Die erwähnte überlieferte starke Verbundenheit der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft mit den Schulen und der Zustrom zu ihnen während der Aufbaujahre ist elternseitig in geringerem Maße auf eine direkte Identifikation mit den anthroposophischen Quellen der Waldorfpädagogik oder mit ihrem Begründer Rudolf Steiner zu erklären. Die niemals widerlegte allgemeine Annahme, dass der Anteil von Eltern, die sich selbst als „Anthroposophen“ bezeichnen würden, eher selten eine zweistellige Prozentzahl ausmacht, darf wohl auch für diese erste Phase des Aufbaus als gültig angesehen werden. Die Waldorfschule wird als der Ort gesucht, an dem die Pflege und Entwicklung des Menschseins der nachwachsenden Generation in vielfältiger Weise praktiziert wird, was für viele Eltern auch darin besteht, dass durch den Verzicht auf das „Sitzenbleiben“ den schulisch schwächeren Kindern eine im bürgerlichen Sinne erfolgreiche Schullaufbahn offen bleibt.

In dem milden Licht, in dem Schule allgemein in den jungen Jahren der Bundesrepublik gesehen wird, stellen die Elternschaften der Waldorfschulen als kulturbeflissene Menschen- und Kinderfreunde, als Anthroposophen und kunstsinnige Freigeister eine ebenso harmlose Minderheit dar. Die Lehrerschaft ist sehr viel eindeutiger anthroposophisch fundiert. Später werden diese Lehrer so gekennzeichnet: sie seien erst Anthroposophen, dann Lehrer geworden. Vergewahrtigt man sich die materielle Versorgung der damaligen Lehrerschaften an Waldorfschulen im Vergleich zu den damals üblichen Vergütungen, ist diese Arbeit in den Schulen tatsächlich nur mit einem hohen persönlichen Engagement zu erklären.

Die Ausschöpfung der Erfahrungen und „Personalressourcen“ der Vorkriegszeit führt, verbunden mit dem Elan des freiheitlichen kulturellen Aufbruchs, bis Anfang der 50er Jahre zu 26 Neu- oder Wiederbegründungen von Waldorfschulen. Innerhalb des Bundes der Freien Waldorfschulen, der juristisch bereits 1946 begründet wird (vgl. beispielsweise Leist 1998), wird Anfang der 50er Jahre ein Gründungsmoratorium beschlossen, da man die Grenzen einer qualitativ verantwortbaren Ausweitung als erreicht erlebt.

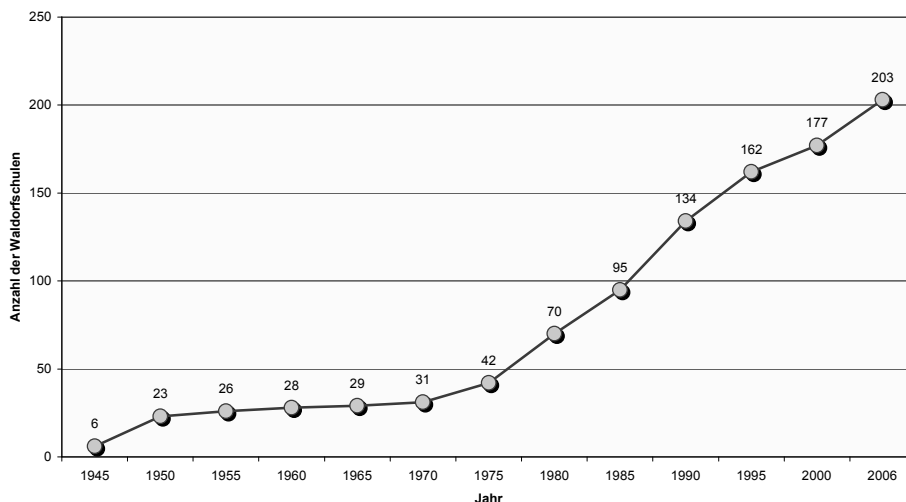
2 Neue Schulprofile, weitere Ausbreitung und wachsende Teilhabe der Eltern

Der selbst auferlegte Gründungsstopp stellte für besondere Initiativen keine Barriere dar. Schulen mit Förderschwerpunkt wurden eröffnet, im Fall der Michael-Bauer-Schule in Stuttgart mit dem Novum eines Regelklassen- und eines parallelen Förderklassenzuges. Auch die Gründung der Rudolf-Steiner-Schule Bochum war unter Berücksichtigung der anthroposophischen Aktivitäten im Ruhrgebiet eine begründete Ausnahme, zumal sich hier auch genügend kompetente, der Gegend besonders verbundene Lehrerpersönlichkeiten fanden. Einer besonderen Konstellation verdankt auch die 1964 begründete Hibernia-Schule in Herne ihr Entstehen und ihr bis heute ebenso gepriesenes wie seltenes Schulprofil: die Kombination aus allgemeiner und beruflicher Bildung mit dem Abschluss des Abiturs und des Gesellenbriefes. Ähnliche Möglichkeiten der Doppelqualifikation richteten auch die Schulen in Kassel und Nürnberg ein. So sehr diese Neuerungen lokale Besonder-

heiten blieben, so wurden sie doch für viele entstehenden Waldorfschulen Prüfsteine für die Gestaltungsentwürfe der Oberstufen. Die Verbindung des schulischen Lernens, so breit gefächert dies an Waldorfschulen auch ist, mit dem Bildungswert der verbindlichen Erfahrung der Arbeitswelt schien vielen eine Steigerung des Waldorfansatzes und ein wichtiges Gegenelement zur drohenden „Verkopfung“.

Festzuhalten ist, dass es nach den ersten 25 Schulen bis 1952 weitere 25 Jahre braucht, bis die Zahl 50 erreicht wird.

Abbildung 1: Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland seit 1945



Während dieser Phase zeichnet sich neben allen Besonderheiten der Einzelschulorganismen ganz allgemein ein deutlich stärker hervortretendes Engagement der Eltern sowie der Schülerschaften ab. Waren in den „frühen Jahren“ die Lehrerinnen und Lehrer sowie die kleine Runde des Schulvereinsvorstandes die wesentlichen Träger der Schule, so treten nun vermehrt Elterninitiativen bei Neugründungen auf und beanspruchen auch in bereits bestehenden Schulen eine umfangreichere Einbeziehung in die Entscheidungen.

Mal mehr scherzhaft, mal mit mehr Nachdruck wird das Selbstverständnis der Eltern nicht mehr nur durch die drei „Bs“ „blechen, bauen und backen“ definiert. Eltern-Lehrer-Gremien entstehen an den Schulen und eine Initiative Ernst Weißerts, des Vorstandsvorsitzenden des Bundes der Freien Waldorfschulen, greift im Jahr 1963 diesen Trend frühzeitig mit der Begründung eines Bundeselternrates auf. Dieser bietet zweimal jährlich den Eltern-delegierten und Lehrern der Schulen eine Möglichkeit des Austausches von Erfahrungen sowie Anregungen zur Weiterentwicklung der eigenen Schulen. Diese überregionalen Treffen fördern auch das Verständnis der Eltern für die politische Dimension ihrer zunächst privaten Entscheidung für die Waldorfschule.

Die generelle Debatte um die Bildungsreform in der Bundesrepublik verleiht der „Bildung“ nach den Wirtschaftswunderjahren ein neues Gewicht. Die nach dem verzögert wirkenden Sputnik-Schock geforderte intellektuelle Frühförderung der Kinder oder die Propagierung eines antiautoritären Erziehungsstils macht für die Protagonisten der Waldorfpäda-

gogik wie von den Eltern klarere Positionierungen notwendig. An den Schülerschaften der Waldorfschulen gehen die Motive der Studentenbewegung nicht vorbei, Schülerräte entstehen, man trifft sich zu Tagungen, möchte wissen, auf welche Schule man eigentlich geht und was man zum gesellschaftlichen Wandel beitragen kann.

Für die Schulgemeinschaften der Waldorfschulen ergibt sich seit Anfang der 70er Jahre eine größere Durchmischung der Lehrer- wie der Elternschaften. War der Duktus beider Gruppen bisher eher überwiegend philanthropisch-bildungsbürgerlich, zuweilen auch explizit apolitisch gefärbt, so nimmt diese Grundstimmung zugunsten einer reformfreudigen gesellschaftszugewandten Haltung ab. Zwar persönlich vom damaligen Wissenschaftsminister Klaus von Dohnanyi initiiert, ist die erste repräsentative Studie über die Bildungslaufbahnen ehemaliger Waldorfschüler der äußere Ausdruck davon, dass die Waldorfschule ihren Platz im öffentlichen Bildungswesen eingenommen hat (vgl. Leber 1982).

Bezeichnend für diese Jahre ist auch die Tatsache, dass in den Schulen neben den pädagogischen Anregungen Rudolf Steiners auch dessen Ausführungen zur „Dreigliederung des sozialen Organismus“ diskutiert werden. Waren es früher eher geisteswissenschaftlich - im Sinne der Anthroposophie - inspirierte Lehrerpersönlichkeiten, die in der Schule initiativ und führend wirkten, ist es nun die nächste Generation – oft selbst ehemalige Waldorfschüler – die durchaus auch im Sinne Steiners durch eine freie Schule auch verändernd in die Gesellschaft eingreifen wollen. Die Verwirklichung mancher gesellschaftlichen Utopie scheint an den Waldorfschulen bereits ansatzweise begonnen zu sein: die Selbstverwaltung der Einrichtung ohne äußere Hierarchie, die Orientierung der Erziehung und des Unterrichts an der ganzheitlichen Entwicklung der Kinder selbst, der Blick auf die größeren Zusammenhänge in der Natur, um nur in zugegebener Unschärfe drei Beispiele zu nennen.

In den Schulen kommen auch neue pädagogische Elemente hinzu. Zu den bisher schon traditionell eingerichteten praxiszugewandten schulischen Aktivitäten im handwerklich-künstlerischen Bereich sowie dem Gartenbau treten nun Praktika für die Oberstufenklassen in den Bereichen Land- oder Forstwirtschaft sowie Soziales und/ oder Industrie hinzu. Das traditionelle außerschulische Landvermessungs-Praktikum in der 10. Klasse erfährt durch die genannten Praktika eine wesentliche Ergänzung. Der Wert dieser Einrichtungen führt zu deren raschen Verbreitung und zur Nachahmung an anderen freien Schulen.

Die oben bereits erwähnte Durchmischung der Lehrer- und Elternschaft bringt an verschiedenen Standorten durchaus auch die Kuriosität, dass Eltern, die an die Bezeichnung „Freie Waldorfschule“ die Umsetzung antiautoritärer Pädagogik knüpfen, auf andere treffen, die einer Reformmaßnahme sozialdemokratischer Kultusminister, etwa der Förderstufe oder der Abschaffung des Faches „Geschichte“, entgegen wollen. Wieder andere sind gekommen, um ihrem Kind die Wiederholung einer Klasse oder die Sonderschulzuweisung zu ersparen.

Was die Lehrerschaft betrifft, so ist der Steiner'sche Ansatz der individuell begründeten pädagogischen Haltung und Praxis der Pädagogen sowie deren Orientierung an den allgemeinen Entwicklungsgesetzen des jungen Menschen so breit ausfüllbar, dass hierin auch eine Schwäche für die Profilbildung einer Schule oder konkret der Praxis innerhalb einer Klasse gesehen werden kann. Dies umso mehr, da mit dem Wachstum der Schulen der Anteil der waldorfpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte in einem Kollegium eher abnimmt. Innerhalb der Schulgemeinschaften wird durchaus eine sich öffnende Schere zwischen waldorfpädagogischer Gegründetheit und der Abwesenheit derselben im Lehrkörper konstatiert, was sich zuweilen auch in subtilen Konflikten niederschlägt. Eltern können sich

entsprechend unterschiedlich angesprochen fühlen und tolerieren in der Regel die Situationen so lange, wie es ihren Kindern dabei gut geht. Immer stärker wird in den ausgebauten Waldorfschulen das Spannungsfeld zwischen dem sozial-integrativen und dem Leistungsge-sichtspunkt erlebbar, eine Tendenz, die die Lehrerschaft ebenso wie die Elternschaft betrifft.

Für die angemessene Interpretation der in der Ehemaligenstudie dokumentierten Voten ist es wichtig, sich dieser Heterogenität, gerade auch innerhalb des überwiegend mittelstän-dischen Eltern-Milieus, bewusst zu sein.

3 Vom „Gründungsboom“ bis zur Wende in Ostdeutschland

Der Umstand, dass allein zwischen 1977 bis 1982 die nächsten 25 Waldorfschulen ihre Tore öffnen, von 1983 bis 1989 weitere 37, verdeutlicht eine bundesrepublikanische Auf-bruchstimmung, die – den Begriff gab es noch nicht – ein enormes bürgerschaftliches En-gagement freisetzte. An das Stuttgarter Lehrerseminar, an das noch junge Seminar in Wit-ten-Annen strömten Studierwillige, die von dem Gedanken begeistert waren, selbst an einer Gründung mitzuwirken. Trotz dieses erfreulichen Zustroms an Interessenten für den Beruf des Waldorflehrers wurde die Personaldecke der gesamten Schulbewegung bedenklich dünn, vor allem im Hinblick auf die Erfahrung mit der Waldorfpädagogik.

Ein Netzwerk aus regionalen Gründungsberatern war zusammen mit dem Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen nach Kräften darum bemüht, den Initiativen dabei zu helfen, Klarheit darüber zu gewinnen, ob man irgendeine Alternative oder eben eine Wal-dorfschule begründen wollte. War dies erarbeitet und waren auch alle äußeren Belange ge-klärt, so stand die Frage nach der geeigneten Gründungslehrerpersönlichkeit an. Diese sollte Gewähr dafür bieten, dass in den oft mit wenigen Klassen beginnenden Schulen wenigstens eine Lehrkraft Erfahrung aus einer ausgebauten Schule mitbrachte. Eltern entschieden sich ja für ein 12/13-jähriges Schulkonzept und erwarteten diesbezüglich Informationen, die die selbst erst beginnenden Lehrkräfte nicht eigenständig zu erteilen in der Lage waren.

Aber nicht nur zugunsten dieses Aspektes und der pädagogischen Arbeit, die Selbst-verwaltung der Schule war und ist bis heute ein soziales Übungsfeld der besonderen Art. So populär in jenen Jahren der Begriff „Selbstverwaltung“ war, so schwierig war er in einem komplexen Schulzusammenhang umzusetzen. Mit der Gründungslehrerpersönlichkeit war die Hoffnung verknüpft, auch auf diesem Felde Erfahrung und Orientierung zu bieten. Spätestens seit diesen Jahren des Gründungsbooms werden Schulen danach ausgespäht, welche Lehrkraft demnächst mit einem Klassenführungsturnus zu Ende sei, um sie auf die Übernahme der Gründungslehrerschaft anzusprechen.

Es ist einleuchtend, dass mit dieser Abschöpfung erfahrener Lehrkräfte und mit dem altersbedingten Ausscheiden der Pioniere die Führungs- und Profilfragen in allen Schulen nicht einfacher wurden. Zwar galt schon immer das Prinzip „kollegiale Schulleitung“, doch bis in die 70er Jahre hinein war intern und extern eindeutig, welche Persönlichkeiten so mit der Waldorfpädagogik verbunden waren, dass ihre Kenntnisse, Erfahrungen und damit ihr Wort für die ganze Schule maßgeblich waren. Diese Qualitäten traten nun oft in den Hin-tergrund, neue Formen der legitimierten Führung, der sozialen Gestaltung der Schule und damit auch die Frage der Qualitätspflege kamen auf die Tagesordnungen der lokalen sowie der regionalen und bundesweiten Konferenzen und Tagungen.

Die angewachsene Zahl der Schulen in einzelnen Bundesländern, z.B. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, machte deren landesspezifischen Zusammenschluss als Landesarbeitsgemeinschaften sinnvoll. Damit ging die Verfolgung bildungspolitischer Aktivitäten von der Ebene des Bundes und seiner Geschäftsstelle in Stuttgart auf die Länder über, die diese Aufgaben auch nicht mehr allein ehren- bzw. nebenamtlich wahrnehmen ließen.

Die Neugründungen der Lehrerseminare in Hamburg, Kiel, Mannheim und die zahlreichen an Schulstandorten begründeten „berufsbegleitenden“ Seminare waren mit ihren Absolventen kaum in der Lage, die Hälfte des benötigten Ergänzungsbedarfs der deutschen Waldorfschulen (davon ein großer Teil im Aufbau) zu bewerkstelligen. Das „Tischtuch war eindeutig zu klein“ geworden und alle Zeichen standen auf Konsolidierung. Letzteres steht für eine die Freiheit der Individualität hochhaltende Schulbewegung natürlich in einem Spannungsverhältnis zu der ebenso allgemein empfundenen Verantwortung für die substantiellen Elemente aller Waldorfschulen.

Die Einsicht der Organe des Bundes und die Empfindung in vielen Schulen, dass die erreichte Zahl an Schulen dringend eine qualitative Nachholphase erforderlich machte, wurde durch ein Ereignis erheblich relativiert: den Fall der Mauer. Bei den Montagsdemonstrationen in ostdeutschen Städten wurden Transparente für freie Schulwahl sichtbar, deren Konsequenz sich darin zeigte, dass kräftige Initiativen zur Begründung nichtstaatlicher Schulen noch auf dem Boden der DDR entstanden. Die Kenntnis von freien Schulen war schon zuvor in kirchlichen Kreisen bekannt und gepflegt worden, jetzt sollten die Umsetzungen erfolgen. Für die Waldorfschulen waren es vor allem die zur Christengemeinschaft gehörenden Gruppen, die bereits während der DDR-Zeit im Rahmen ihrer Gemeinde-Arbeit waldorfpädagogische Aktivitäten für Kinder angeboten hatten.

Wer wollte diesen Initiativen mit dem Hinweis auf die erforderliche Konsolidierung der Waldorfschulbewegung entgegenreten? Alles, was nur an Unterstützung vom Westen möglich war, wurde in Gang gesetzt und eine Schulbewegung, die sich noch kurz zuvor im Zustand melancholischer Nabelschau befand, wurde von diesem geschichtlichen Aufbruch erfasst.

Der zeitliche Rahmen der vorliegenden Ehemaligen-Studie ist nun schon längst verlassen. Der Hinweis auf den Einsatz der Waldorfschulen in der Zeit der Wende und vielfach auch danach ist dennoch ein Beleg für eine Substanz und Qualität, die auch zuvor von Schülergenerationen erlebt werden konnte. Jenseits aller pädagogischer Gesichtspunkte und Praxis setzt die freie Schule auf das initiative Individuum, das – immer nach Vermögen – sich persönlich gefordert und zum Einsatz berufen fühlt. Insofern enthalten viele Voten der befragten Ehemaligen Konnotationen, die neben allem so oder so in der Schule Erlebtem auf dieses zuversichtliche Lebenselement Bezug nehmen. Es wird interessant sein, wie später einmal die Ehemaligen der ostdeutschen Waldorfschulen auf ihre Schulzeit in den jungen Jahren der erweiterten Bundesrepublik zurückschauen.

4 Schlussbemerkung

Es soll hier noch erwähnt werden, dass sich die Zahl der Waldorfschulen in Deutschland weiter bis heute auf 203 erhöht hat. Dieses anhaltende quantitative Wachstum hat die zuvor angedeuteten inhaltlichen Herausforderungen nicht geringer werden lassen. Einwirkungen

hierauf sind in einem großen Verband nur schwer zu bewerkstelligen, die Schulen selbst sind gefordert und befinden sich in diesem Sinne unterschiedlich weit auf dem Weg. Die PISA-Debatte hat neben allen Tendenzen, die Schulen früher beginnen und enden zu lassen, auch das Bewusstsein von Eltern für fruchtbare pädagogische Ansätze geschärft. Davon profitieren neben vielen freien auch die Waldorfschulen. Da Waldorfschulen sich aber gemäß den Intentionen ihres Begründers Rudolf Steiner auf der Grundlage der Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der Kinder und Jugendlichen immer als aktuelle Antwort auf aktuelle Herausforderungen verstehen sollten, werden sie gerade auch im Hinblick auf die sinkenden Schülerzahlen ihre Leistung lokal begründen und verlässlich anbieten müssen.

Literatur

- Leber, S. (1982). Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Stuttgart.
Leist, M. (1998). Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Stuttgart.

Eckdaten der Fragebogenerhebung

Dirk Randoll

Den Beiträgen von Bonhoeffer/Brater, Gensicke, Ebertz, Büssing u.a. sowie Randoll und Loebell in diesem Band liegen die Daten einer schriftlichen Fragebogenerhebung zugrunde, die in loser Anlehnung an die Vorläuferstudie von Hofmann u.a. (1981) seit 2003 vorbereitet und seit Ende 2004 durchgeführt wurde. Datenerfassung, statistische Auswertung und Analysen waren bis Anfang 2006 abgeschlossen. Für die Interpretation und Diskussion der Spätfolgen, der Nach- und Nebenwirkungen des Waldorfschulbesuchs in verschiedenen zentralen Lebensbereichen konnten 2006 namhafte Experten gewonnen werden. Ihnen wurde der Datensatz für jeweils eigenständige Analysen zur Verfügung gestellt:

- Anne Bonhoeffer und Dr. Michael Brater von der „Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung“, München, für die Berufskarrieren,
- Dr. Thomas Gensicke von „TNS Infratest Sozialforschung“, München, für das Thema Lebensorientierungen,
- Prof. Michael N. Ebertz, Freiburg, Sprecher der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, für den Themenbereich Religion,
- PD Dr. Arndt Büssing, Dr. Frank Jacobi, PD Dr. Thomas Ostermann und Prof. Matthiessen von der Universität Witten/Herdecke für den Themenbereich Gesundheit.
- Dr. Peter Loebell, Dozent am Seminar für Waldorfschulpädagogik und an der Freien Hochschule, Stuttgart, für die biographische Perspektive.

Die Ergebnisse dieser Analysen sind Gegenstand der folgenden Kapitel dieses Bandes. Die Erfahrungen und Bewertungen der Befragten, die sich direkt auf die Waldorfpädagogik beziehen, werden im Beitrag von Randoll „Die Zeit in der Freien Waldorfschule“ vorgestellt. Auf den folgenden Seiten werden der Fragebogen², einige allgemeine Charakteristika der Stichprobe und schließlich einige Merkmale der Herkunftsfamilie und Ergebnisse zur Schulwahlentscheidung der Eltern vorgestellt.

1 Der Fragebogen

In den Fragebogen wurden wesentliche Elemente aus früheren empirischen Studien zur Waldorfschule übernommen (vgl. Graudenz/Randoll 1992 bzw. Randoll 1999 sowie Hofmann u.a. 1981). Weitere inhaltliche Elemente ergaben sich einerseits aufgrund der Erfahrungen aus den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen. Andererseits wurden Vorschläge aus dem wissenschaftlichen Projektbeirat - bestehend aus Vertretern der Universität

2 Der vollständige Fragebogen sowie weitere Materialien zur Absolventen-Studie sind abrufbar unter www.waldorf-absolventen.de.

Düsseldorf, der Alanus Hochschule, des Bundes der Freien Waldorfschulen, der Freien Hochschule Stuttgart sowie der Pädagogischen und Medizinischen Sektion am Goetheanum – aufgegriffen. Der Fragebogen umfasst 171 Items (darunter vier offene Fragen) zu folgenden Aspekten:

1. Personenbezogene Daten
2. Schul- und Berufsbiographie
3. Schulabschluss, erlernter und ausgeübter Beruf, Berufszufriedenheit, Auslandserfahrungen etc.
4. Lebensweise, Lebensziele, Lebensphilosophie und Lebensperspektive (z.B. Religion, Politik und Gesellschaft, seelische und körperliche Gesundheit)
5. Zeit in der Waldorfschule (Wahrnehmung der eigenen Schulzeit, Einfluss des Besuchs der Freien Waldorfschule auf die Persönlichkeitsentwicklung etc., Waldorfschule und Anthroposophie).

2 Die Stichprobe

Ende 2004 wurden 3.500 Fragebögen an ehemalige Waldorfschüler³ versendet, bis März 2005 kamen 1.124 ausgefüllt zurück, was einer Rücklaufquote von 32,1% entspricht. 48,7% der Befragten sind weiblichen und 51,0% männlichen Geschlechts, 0,3% machten hierzu keine Angaben.

Ursprünglich sollte die Stichprobe sich auf drei „Jahrgangsfenster“ (nämlich die Jahrgänge 1939-42; 1946-49; 1969-72) erstrecken. Dementsprechend war auch das Adressenmaterial der Waldorfschulen ausgewählt worden. De facto zeigte sich nach dem Eintreffen der ausgefüllten Fragebögen allerdings, dass etliche der Antwortenden etwas älter oder jünger – einige sogar deutlich älter oder jünger – als die ursprünglich anvisierte Zielgruppe waren. Daraufhin wurden die Jahrgangsfenster etwas größer dimensioniert – aber vom Prinzip her beibehalten, um kohortenspezifische Besonderheiten herausarbeiten zu können. Die Gesamtstichprobe wurde schließlich nach den Geburtsjahrgängen 1938–1942, 1945–1954 sowie 1967–1974, also der zum Zeitpunkt der Befragung 62–66jährigen, 50–59jährigen sowie der 30–37jährigen gegliedert. Die Geburtsjahrgänge 1938–1942 wurden unmittelbar nach Kriegsende und die Geburtsjahrgänge 1945–1954 während der Nachkriegsjahre bzw. der Jahre wirtschaftlicher Not eingeschult. Demgegenüber erfolgte die Einschulung der zwischen 1967 und 1974 Geborenen in den Jahren 1974 bis 1981. Das Durchschnittsalter der Absolventen der Gesamtstichprobe betrug zum Untersuchungszeitpunkt 46 Jahre (Spannweite 21 – 82 Jahre; bei den Frauen 44 Jahre, bei den Männern 47 Jahre). In Abbildung 2 ist die Altersverteilung der Gesamtstichprobe im Überblick wiedergegeben.

3 Wir bedanken uns bei der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, die die Adressen der ehemaligen Waldorfschüler für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt hat.