

Sylva Liebenwein
Heiner Barz
Dirk Randoll

Bildungserfahrungen an Waldorfschulen

Empirische Studie zu Schul-
qualität und Lernerfahrungen



LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI
NALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG

Bildungserfahrungen an Waldorfschulen

Sylva Liebenwein • Heiner Barz
Dirk Randoll

Bildungserfahrungen an Waldorfschulen

Empirische Studie zu Schulqualität
und Lernerfahrungen

Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Andreas Schleicher
und Beiträgen von Dr. Ulrike Keller,
Prof. Dr. Peter Lobell, Prof. Dr. Wilfried Sommer

 Springer VS

Sylva Liebenwein
Heinrich-Heine-Universität
Düsseldorf, Deutschland

Dirk Randoll
Alanus Hochschule
Alfter, Deutschland

Heiner Barz
Heinrich-Heine-Universität
Düsseldorf, Deutschland

ISBN 978-3-531-18508-8
DOI 10.1007/978-3-531-19090-7

ISBN 978-3-531-19090-7 (eBook)

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

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, 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. Der Geschlechterproporz wurde zugunsten der Lesbarkeit vernachlässigt.

Einbandentwurf: KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Danksagung

Mit einem Vorwort von Andreas Schleicher, OECD, Paris, internationaler PISA-Koordinator und Special Advisor on Education Policy to the OECD's Secretary-General and Head of the Indicators and Analysis Division.

Die Studie wurde finanziell gefördert durch die **Software AG Stiftung, Darmstadt** und die **Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen**.

Vorwort

Nie zuvor hat Bildung denen, die gut qualifiziert sind, derartig viele Lebenschancen eröffnet wie heute. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in einer stetig wachsenden Erwartungshaltung von Eltern gegenüber Schulen und einem vielfältiger werdenden Bildungsangebot insgesamt wider.

Um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen, reicht es jedoch nicht aus, wenn Schulen mehr vom Gleichen produzieren: In der Vergangenheit konnten Schulen davon ausgehen, dass das Wissen, das sie vermitteln, für ein Arbeitsleben ausreicht. Heute ist es unverantwortlich, einem Schüler eine Arbeit auf Lebenszeit zu suggerieren. Je mehr Menschen heute Eigenverantwortung für ihre Karriereplanung sowie wirtschaftliche und soziale Absicherung übernehmen müssen, umso mehr müssen wir von modernen Schulen erwarten, dass sie Verantwortung und die Fähigkeit zur Veränderung stärken. Was heute zählt, ist lebensbegleitendes Lernen, die Motivation und Fähigkeit der Menschen ihren eigenen Horizont in einer sich ständig verändernden Gesellschaft und Arbeitswelt jeden Tag zu erweitern. Traditionell legen Schulen großes Gewicht auf analytische Fähigkeiten, mit denen fachliche Probleme zerlegt und deren Bestandteile dann mit Routinefähigkeiten gelöst werden. Auf der anderen Seite wird aber immer deutlicher, dass die großen Durchbrüche und Paradigmenwechsel heute meist dann entstehen, wenn es gelingt, verschiedene Aspekte oder Wissensgebiete, zwischen denen Beziehungen zunächst nicht offensichtlich sind, zu synthetisieren.

Je komplexer unsere Arbeitswelt wird, und je mehr der Umfang kodifizierten Wissens zunimmt, umso mehr werden außerdem Menschen an Bedeutung gewinnen, die die Komplexität nicht nur verstehen und für Menschen anderer Fachrichtungen verständlich machen können. Junge Menschen müssen sich in einer sich beständig verändernden Welt immer wieder neu positionieren, eigenständig und verantwortungsbewusst handeln, ihre eigenen Pläne und Projekte in größere Zusammenhänge stellen können, Rechte, Interessen, Grenzen erkennen und ver-

antwortlich wahrnehmen. Und nicht zuletzt müssen Menschen in der Lage sein, gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen, mit Konflikten umzugehen und sie zu lösen, sich in multikulturellen, pluralistischen Gesellschaften konstruktiv einzubringen. Soziale Intelligenz, emotionale Sicherheit und Gründergeist sind die entscheidenden Dimensionen.

Die Untersuchungen dieses Bandes zeigen, dass die Waldorfschulen für diese Zukunft gut aufgestellt sind. Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit sind eben nicht nur wichtige Voraussetzungen für Lernerfolg, sondern sie sind zu Schlüsselfaktoren geworden in einer Zeit, in der wir von Lehrern und Schulen erwarten, dass sie Schülern helfen, sich in einer sich immer schneller verändernden Welt zurechtzufinden; sie auf ein Leben vorbereiten, das wir heute noch nicht kennen; ihnen helfen Technologien zu nutzen, die erst morgen erfunden werden; und strategische Herausforderungen zu bewältigen, von denen wir heute noch nicht wissen, dass es sie gibt.

Die Darstellungen in diesem Band zeigen auch, dass bei den Waldorfschulen vieles von dem, was die PISA-Studie als für den Erfolg moderner Bildungssysteme maßgeblich herausstellt, seit mehr als einem Jahrhundert Programm ist: Traditionell lernen Schüler für sich, im Rahmen standardisierter Lehrpläne. In den Waldorfschulen war es immer Ziel, Lernpfade zu individualisieren und Schüler dazu zu befähigen, gemeinsam und voneinander zu lernen. Traditionell benutzen Schulen Klassenarbeiten und Zensuren zur Kontrolle, etwa um Leistungen zu zertifizieren und den Zugang zu weiterer Bildung zu rationieren. Die Waldorfpädagogik hingegen betont motivierende Leistungsrückmeldungen, die Vertrauen in Lernergebnisse schaffen und mit denen Lernpfade und Lernstrategien entwickelt und begleitet werden können.

Traditionell sind Lehrer und Schulen die letzte ausführende Instanz eines komplexen Verwaltungsapparates. Die Waldorfschulen hingegen müssen sich daran messen, was die Schule als selbstständige und pädagogisch verantwortliche Einheit leisten kann, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt und Verantwortung für ihre Ergebnisse übernimmt anstatt diese auf andere Schulformen oder weniger anspruchsvolle Bildungswege abzuwälzen. Ihr Erfolg wird daran gemessen, inwieweit es ihren Lehrern gelingt, das Potenzial aller Schüler zu mobilisieren, die außergewöhnlichen Fähigkeiten gewöhnlicher Schüler zu entdecken und zu fördern, durch Lehr- und Lernformen, die nicht defizitär angelegt sind sondern wirklich auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sind.

Paris, im März 2012

Prof. Dr. Andreas Schleicher

Inhalt

1	Einführung	1
2	Zusammenfassung zentraler Befunde: Waldorfschule aus Schülersicht	5
3	Forschungsdesign	13
3.1	Intentionen und Fragestellungen	13
3.2	Forschungsmethoden	16
3.3	Stichprobe	18
4	Wofür die Waldorfpädagogik steht	25
4.1	Symbolische Verdichtungen erlebter Schulwirklichkeit	25
4.2	„An was denken Sie beim Begriff Waldorfschule?“	34
4.3	Eltern-Assoziationen zum Begriff „Waldorfschule“	34
4.4	Schüler-Assoziationen zum Begriff „Waldorfschule“	39
5	Schulwahl und Schulwahrnehmung	45
5.1	Schulwahlmotive aus Sicht der Schüler	45
5.2	Die Erwartung ganzheitlicher Erziehung – Schulwahlmotive aus Elternsicht	47
5.3	Die Schulwahlentscheidung wird im Rückblick bestätigt	49
5.4	Hohe Identifikation mit der eigenen Schule	50
5.5	Waldorfschulen werden als deutlich einladender erlebt	51
5.6	„... nicht die ganze Zeit nur lernen und denken ...“	54
5.7	„Sie sagen selber, sie lernen nichts“ und andere kritische Aspekte	57
6	Schule und Unterricht	59
6.1	Lernfreude und Lerninteresse	59
6.2	Lerntechniken und -formen (Ulrike Keller)	60

6.3	Erfahrungsorientierung und Erlebnisintensität: Projekt- und Jahresarbeiten (Ulrike Keller)	64
6.4	Biografiearbeiten und Klassenspiele	67
6.5	Experimente. Oder: Die Phänomene selbst sind die Lehre	69
6.6	Raus aus der Schule: Klassenfahrten und Praktika	71
6.7	Kritik des Frontalunterrichts	75
6.8	Förderung selbständiger Lernformen	77
6.9	Individualisierung/ Differenzierung	78
6.10	Selbstwirksamkeitserwartungen	79
6.11	Lerntechniken und Ergebnissicherung	79
6.12	Epochenunterricht – ein überzeugendes Unterrichtsformat (Ulrike Keller)	81
6.13	Lehrerpersönlichkeiten	89
6.14	Was machen schlechte Lehrer anders?	96
6.15	Klassenlehrerzeit (Ulrike Keller)	101
6.16	Problemlösekompetenz	112
6.17	Leistungsbegriff und Leistungsrückmeldungen	119
6.18	Pro und contra Berichtszeugnisse und Zeugnissprüche	124
6.19	Leistungsdruck und inverse Leistungskonkurrenz	128
6.20	Unterforderung	131
6.21	Nachhilfe	134
6.22	Besonderheiten der Oberstufe	139
6.23	Verstärkte fachliche Anforderungen und Abschied von der heilen Waldorfwelt	142
6.24	Vorbereitung auf staatliche Abschlussprüfungen und Berufsleben	145
6.25	Elternmitarbeit	150
7	„Feedback zum Feedback“ – Wie die Waldorfpädagogik die Ergebnisse der Schüler- und Elternbefragung einordnen und was sie lernen kann	157
7.1	Zur Klassenlehrerzeit (Peter Loebell)	157
7.1.1	Lernen an der Waldorfschule	158
7.1.2	Die Persönlichkeit des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin	161
7.1.3	Reflexion	164
7.1.4	Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Klassenlehrertätigkeit	166
7.2	Die Oberstufe (Wilfried Sommer)	167
7.2.1	Zum Übergang Mittel-/Oberstufe	167

7.2.2	Schulisches Lernen in der Rahmung des Epochenunterrichtes	169
7.2.3	Heterogenität in der Rahmung des Epochenunterrichtes	173
7.2.4	Ausblick	174
8	Wertorientierungen	175
8.1	Traumberufe der Schüler	175
8.2	Berufswahlmotive	176
8.3	Grundorientierungen und Lebensphilosophie	177
8.4	Schulische Werteerziehung	182
8.5	Friedenserziehung	184
8.6	Schulische Umwelterziehung	185
8.7	Politisches Interesse: „keine Ahnung, kein Interesse, keinerlei Vorstellung“	187
8.8	Fokus Rassismus und Antisemitismus	189
9	Gesundheit	191
9.1	Gesundheitsbewusstsein	191
9.2	Schulkantine: „vegetarisch und vollwertig“	193
9.3	Gesundheits- und Risikoverhalten	194
9.4	Der Einfluss der Schule auf die Gesundheit	198
9.5	Schulprobleme, Gewalt, Mobbing	201
9.6	Sexualkunde	207
10	Mediennutzung	215
10.1	Neue Medien	215
10.2	Musik	219
10.3	Förderung des Umgangs mit Neuen Medien	219
11	Kulturelle Interessen	225
11.1	Rezeption von Kunst und Musik	225
11.2	Eigene künstlerisch-musische Aktivitäten	226
11.3	Künstlerisch-musische Förderung durch das schulische Angebot	231
11.4	Assoziationsversuch „Eurythmie“	235
11.4.1	Eltern-Assoziationen zum Begriff „Eurythmie“	236
11.4.2	Schüler-Assoziationen zum Begriff „Eurythmie“	243
	Literatur	249
	Über die Autoren	255

Vor einigen Monaten hatte sich eine Delegation von japanischen Erziehungswissenschaftlern an der Uni Düsseldorf angekündigt. Sie hatten ihre deutschen Gastgeber ausdrücklich um ein Treffen mit Experten für Reformpädagogik gebeten. Und sie waren einigermaßen fassungslos, als ihnen berichtet wurde, dass man noch nicht einmal die Finger einer Hand braucht, um diejenigen deutschen Bildungsforscher aufzuzählen, die sich mit empirischer Forschung zur Waldorfpädagogik eingehender befassen. In Japan jedenfalls hat die von dem Österreicher Dr. Rudolf Steiner im schwäbischen Stuttgart begründete und schließlich maßgeblich von der in Dornach, Schweiz, beheimateten Anthroposophischen Gesellschaft, tradierte Waldorfpädagogik einen weitaus höheren Stellenwert im wissenschaftlichen Diskurs als hierzulande. Die Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland – und übrigens auch in unseren deutschsprachigen Nachbarländern – tut sich einigermaßen schwer mit ihren international hoch geschätzten Klassikern – heißen sie nun Steiner, Kerschensteiner, Fröbel oder Petersen. Zwar findet man aus der Sektion der historischen Pädagogik inzwischen durchaus zahlreichere, meist ideologiekritisch motivierte Auseinandersetzungen – konkrete empirische Forschung stellt indessen noch immer ein Desiderat dar. Dabei ist die Waldorfpädagogik mit weltweit über 1.000 Schulen und einer mindestens doppelt so hohen Zahl von Waldorfkinderergärten und noch einmal vielen hunderten von heilpädagogischen Einrichtungen geradezu ein pädagogischer Exportschlager.

In Deutschland arbeiten derzeit (Schuljahr 2011/2012) 229 Schulen nach Steiners Pädagogik. Und man kann ergänzen, dass viele der Prinzipien, die in der ersten Waldorfschule auf Steiners Initiative hin verwirklicht wurden, nach und nach Eingang in die staatliche Regelschulpädagogik gefunden haben. Was in dem 1919 als Schule für die Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik auf der Stuttgarter Uhlandshöhe entstandenen Modell vorexerziert wurde, hat nicht nur die Waldorfschulen selbst sondern auch die pädagogische Diskussion und Praxis weit darüber hinaus befruchtet. Gesamtschulprinzip ohne Trennung der Kinder nach der

4. oder 6. Klasse, interdisziplinäres Arbeiten im sogenannten Epochenunterricht, kulturelle Bildung als tragender Bestandteil durch zahlreiche obligatorische künstlerische und handwerkliche Fächer, Eurythmie und damit Tanz als reguläres Unterrichtsfach, Verzicht auf Sitzenbleiben, Verzicht auf Ziffernzeugnisse – die Stichwortliste der Elemente, die inzwischen ganz oder in Ansätzen oder in bestimmten Jahrgangsstufen auch in der Regelpädagogik zahlreicher Bundesländer auftauchen und in den Waldorfschulen seit 1919 bewährte Praxis sind, ließe sich mühelos fortsetzen.

Von daher dürften die im vorliegenden Band vorgestellten Befunde aus der ersten größeren empirischen Erhebung in deutschen Waldorfschulen auf Interesse nicht nur der für diese Schulen Verantwortlichen selbst stoßen, sondern auch darüber hinaus für die bundesdeutsche Bildungsdiskussion von Bedeutung sein.

Mit Prof. Dirk Randoll, Alanus Hochschule, Alfter, Dr. Sylva Liebenwein und Prof. Heiner Barz, Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf, konnte die Studie von einem inzwischen bewährten Team realisiert werden.¹ Zur Seite standen uns in vielen Fragen der Konzeption aber auch der Interpretation der Befunde immer wieder die in Theorie und Praxis ausgewiesenen Mitglieder unseres Projektbeirats.

Für die Waldorfpädagogik wirkten im Beirat mit:

- Prof. Dr. Michael Brater, GAB München und Alanus Hochschule, Alfter;
- Dr. Richard Landl, Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik NRW;
- Prof. Dr. Peter Loebell, Freie Hochschule für Waldorfpädagogik, Stuttgart;
- Prof. Dr. Wilfried Sommer, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Kassel;
- Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik und Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Kassel.

¹ Die Studie wurde von Dirk Randoll und Heiner Barz konzipiert und geleitet. Die Feldorganisation lag weitgehend bei Sylva Liebenwein, von der auch weite Teile des vorliegenden Bandes formuliert wurden. Einzelne Teilkapitel wurden von Dirk Randoll, Heiner Barz, Peter Loebell, Wilfried Sommer und Ulrike Luise Keller erarbeitet. Die Beiträge der drei Letzgenannten sind namentlich gekennzeichnet. Heiner Barz redigierte den kompletten Band und erstellte die Zusammenfassung. Für viele Hinweise und Hilfen beim Korrekturlesen, Erstellen von Schaubildern und im Text-Layout ist Irina Klumbies zu danken. An dieser Stelle sei auch Dr. Ines Graudenz (ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF), Frankfurt a. M., für konstruktive Hinweise in der Konzeptionsphase sowie den vielen Mitwirkenden in der Durchführung und Auswertung der Feldforschung gedankt.

Von der Seite der Montessori-Verbände wirkten mit:

- Dr. Jörg Boysen, Stellvertretender Vorsitzender des Montessori Dachverbands Deutschland e. V., Vorsitzender des Montessori-Zentrums Hofheim;
- Christa Kaminski, Mitbegründerin der Montessori Bildungsakademie (MoBil), ehem. Vorstand im Montessori Landesverband Bayern e. V.;
- Günter Matthes, Vorstand im Montessori Dachverband Deutschland e. V. und im Montessori Landesverband Bayern e. V.;
- Dr. Gudula Meisterjahn-Knebel, President Montessori Europe e. V., Schulleiterin Hagerhof Schule, Bad Honnef;
- Ingeborg Müller-Hohagen, Vorstand im Montessori Landesverband Bayern e. V. und Mitbegründerin der Montessori Bildungsakademie;
- Prof. Dr. Hans-Joachim Schmutzler, Vorsitzender des Montessori Dachverbands Deutschland e. V.

Ihnen allen möchten wir herzlich für ihre aktive Unterstützung und interessante Diskussionen in den zahlreichen Beiratsitzungen danken. Nicht zuletzt gilt unser besonderer Dank den Lehrern, Eltern und Schülern, die unsere Studie durch ihre aktive Beteiligung und Unterstützung erst möglich gemacht haben.

Besonderer Dank gilt auch der Software AG Stiftung, die nicht nur die finanzielle Förderung vieler pädagogisch-innovativer Projekte weltweit ganz im Stillen realisiert und die die vorliegende Untersuchung großzügig ermöglicht hat – auch dann, als durch die Ausdehnung des ursprünglich auf die Waldorfschulen begrenzten Forschungsdesigns auf die Montessori-Schulen die Ressourcen aufgestockt werden mussten.

Die hier präsentierte Studie erscheint ein Jahr nachdem 2011 Steiners 150. Geburtstag Anlass für diverse Retrospektiven, Biografien und Kunstausstellungen war. Zur Eröffnung der Ausstellung „Rudolf Steiner – Die Alchemie des Alltags“ im Vitra Design Museum, Weil am Rhein, formulierte der Philosoph Peter Sloterdijk einige Aperçus über den Begründer der Waldorfpädagogik, die nicht nur dessen antizipatorisches Potential beschworen – so etwa die Vorwegnahme der Powerpoint Präsentation durch Steiners berühmte Tafelzeichnungen –, sondern auch eine Normalisierung im Verhältnis der Gegenwart zu diesem außergewöhnlichen „Antennenmenschen“ konstatierten:

Das 20. Jahrhundert hat mit der Erkenntnis geendet, dass die Revolutionäre unrecht und dass die Lebensreformer recht hatten. Die Angst vor der Gurukratie hat sich zudem ein wenig gelegt, seither ist man eher bereit, Steiner nicht mehr als Guru zu sehen, sondern als ganz normales Genie. [...] Steiner hatte die Antennen viel sensibler

ausgefahren als alle diejenigen, die das betrieben, was man, seit Michel Foucault die Diskurstheorie begründete, den Diskurs nennt. Discurren heißt: sprachlich hin- und herrennen, aber nicht auf aktuellem Empfang sein. (Peter Sloterdijk im Gespräch mit Mateo Kries, vgl. DIE WELT vom 25.10.2011)

Es bleibt zu hoffen, dass auch die Pädagogik sich derartigen Neubewertungen nicht länger verschließt. Vielleicht können die hier vorgelegten Befunde einen Beitrag dazu leisten.

Düsseldorf, im Februar 2012

Heiner Barz

Größere Lernfreude, bessere Unterstützung durch die Lehrer, höheres Selbstbewusstsein, weniger Schulstress und geringere Gesundheitsprobleme wie Schlafstörungen oder Schulangst – das steht auf der Haben-Seite der Waldorfpädagogik beim Vergleich von Waldorf- und Regelschülern. Die Inanspruchnahme von Nachhilfe indessen bewegt sich auf ähnlichem oder sogar höherem Niveau wie an Regelschulen – und so bleibt auch für die Waldorfschulen noch so manche Herausforderung.

Zum 150. Mal jährte sich am 27. Februar 2011 der Geburtstag von Rudolf Steiner, laut Iris Radisch (DIE ZEIT, 17.2.2011) „der letzte Prophet“. Sein bekanntester Erfolg war die Begründung der Waldorfpädagogik im Jahr 1919 als Schule für die Kinder der Arbeiter der Stuttgarter Waldorf Astoria Zigarettenfabrik. Mittlerweile über 220 Schulen in der BRD und ca. 1.000 Schulen weltweit arbeiten nach seinen pädagogischen Konzepten.

Bis vor wenigen Jahren gab es so gut wie keine empirische Forschung über dieses von den einen gerühmte, von anderen geschmähte pädagogische Reformprojekt. Nach einer vielbeachteten Untersuchung über Waldorfabsolventen (2007)¹ arbeiteten Prof. Heiner Barz, Dr. Sylva Liebenwein, beide Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, und Prof. Dirk Randoll, Alanus Hochschule Alfter, von 2009 bis 2011 an der vorliegenden Studie, in der eine eingehende Bestandsaufnahme der Schulzufriedenheit und der Lernerfahrungen von Waldorfschülern² erstellt wurde. Die deutschlandweite Studie³ bezieht über 800 von Waldorfschülern ausgefüllte Fragebögen und über 50 Einzelinterviews (2–3stündig) mit Eltern und Schülern

¹ Vgl. <http://waldorf-absolventen.de/rezensionen.html>.

² Die ebenfalls vorliegenden Daten zu Montessor-Schülern werden gesondert publiziert.

³ Die Studie wurde finanziert von der Software AG Stiftung, Darmstadt, und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.

ein. Neben der Bewertung des Unterrichts stellen gesundheitliche Aspekte (Schulängste, Schlafstörungen etc.) und kulturelle Aktivitäten weitere Schwerpunkte dar.

Der enge **Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildungsförderung** ist in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld der Forschung gerückt. Schülerinnen und Schüler, die körperlich und psychisch gesund, und das heißt auch frei von Leistungsdruck, Prüfungsstress oder Angst vor Mobbing zur Schule kommen, bringen günstigere Voraussetzungen mit, um Lernfreude und einen konstruktiven Umgang mit Mitschülern und Lehrern zu erleben (vgl. Paulus 2010). Die Regelschule, bilanziert das „Handbuch der Schulforschung“, wird von Schülern eher als krankmachende und weniger als gesundheitsförderliche Umwelt wahrgenommen: „Ein Fünftel der Jugendlichen gibt Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit an, wie Kopf-, Rücken-, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Müdigkeit, Gereiztheit, Nervosität, Ängstlichkeit usw.“ (vgl. Schubarth und Speck 2008). Dabei ist das Schulklima, der Unterrichtsstil, aber etwa auch die ästhetische Qualität der Schule sowie die emotionale Bewertung der Schule, also das „Wohlfühlen“ in der Schule von Bedeutung (Hurrelmann und Settertobulte 2008: 64 ff.). Gerade diese Aspekte spielen im Selbstverständnis der Waldorfpädagogik eine wichtige Rolle.

Tatsächlich erreichen die befragten Waldorfschüler bessere Werte als Regelschüler in puncto **Lernfreude und Schulzufriedenheit**. Die Zustimmung zum Item „In der Schule etwas zu lernen, macht mir Freude“ liegt bei Waldorfschülern bei 79,4 %⁴ während für Regelschulen 67,2 % berichtet werden (vgl. DIPF 2007).⁵ „Was wir im Unterricht machen, finde ich meistens interessant“, dieser Aussage stimmen 78,6 % der Waldorfschüler im Vergleich zu nur 54,5 % an Regelschulen zu (vgl. Abb. 2.1). Größere Differenzen zeigt auch das Item „Ich finde meine Schule einladend und freundlich“ (WS 85,4 % vs. DIPF: 60 %). Weiter wird die **Beziehung zu Lehrern** deutlich besser als an Regelschulen beschrieben. Beispielsweise stimmen 64,8 % der Waldorfschüler dem Item „Unsere Lehrer interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers“ zu, während in einer Regelschülerstichprobe die Zustimmung mit 30,5 % nicht einmal halb so hoch ausfällt (vgl. Abb. 2.2). Ähnlich große Unterschiede ergeben sich beim Item: „Unsere Lehrer geben uns Gelegenheit unsere Meinung zu sagen“ (WS: 83,3 % vs. DIPF: 48,0 %) oder auch bei

⁴ Die Werte beziehen sich auf die Antwortmöglichkeiten „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ (4-stufige Skala).

⁵ Einbezogen wurden Ergebnisse aus einem unveröffentlichten DIPF-Datensatz, der aus einer Erhebung an hessischen Gesamtschulen stammt. Weitere Referenzdaten stammen u.a. aus dem Jugendkultur-Barometer (Keuchel 2004; Keuchel und Wiesand 2006), dem Familienreport des BMFSFJ (2009), der internationalen Kinder- und Jugendgesundheitsstudie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) und den Shell-Jugendstudien von 2006 und 2010.

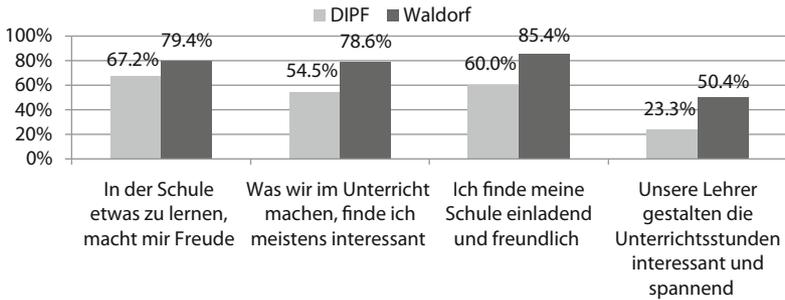


Abb. 2.1 Positive Lehrerfahrungen

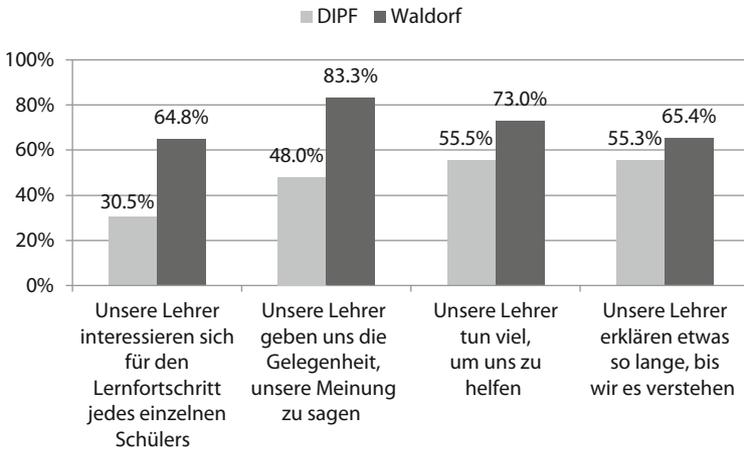


Abb. 2.2 Unterstützung durch Lehrkräfte

„Unsere Lehrer gestalten die Unterrichtsstunden interessant und spannend“ (WS: 50,4 % vs. DIPF: 23,3 %).

In Bezug auf die Selbstwahrnehmung schulischer Fähigkeiten, aber auch außerschulischer **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen** zeigen Waldorfschüler ein ausgeprägtes Selbstvertrauen: „Ich habe in der Schule vermittelt bekommen, dass ich Stärken habe“, dieser Aussage stimmen 83,9 % der Waldorfschüler zu, noch höher fällt die Zustimmung zum Item aus: „Ich bin überzeugt, dass ich in Prüfungen gute Leistungen erzielen kann“ (86,1 %).

Schulängste dagegen scheinen deutlich geringer ausgeprägt. Von Schlafstörungen aufgrund schulischer Leistungsanforderungen berichten nur 11,7 % der Waldorfschüler, während in einer Regelschülerbefragung im Rahmen des HBSC-Monitors 17 % von Einschlafproblemen berichten, die sie sogar „täglich oder mehrmals in der Woche“ belasten (vgl. HBSC-Team Deutschland 2012).

Obwohl es in den vergangenen Jahren auch innerhalb der Waldorfschulbewegung eine verstärkte Diskussion darüber gegeben hat, ob das an Waldorfschulen obligatorische **Klassenlehrerprinzip** von Klasse 1 bis Klasse 8 heute noch zeitgemäß ist, findet sich in den Befunden eine überwiegende Zufriedenheit damit. Rückblickend empfinden zwei Drittel (65,5 %) der Schüler die Dauer der Klassenlehrerzeit als angemessen.⁶ Allerdings gilt es hier zu berücksichtigen, dass nur ungefähr die Hälfte der Waldorfschüler tatsächlich über 8 Jahre vom selben Klassenlehrer unterrichtet wurde. Bei mindestens 26 % gab es einen Wechsel des Klassenlehrers, weitere 24 % haben selbst erst später als Quereinsteiger auf die Waldorfschule gewechselt.

Auch ein weiteres Spezifikum der Waldorfschulen, der sog. **Epochenunterricht**, erreicht in der Wertschätzung der Schüler sehr gute Noten: 65,9 % der Waldorfschüler möchten „auf keinen Fall“ auf den Epochenunterricht verzichten. Die Schüler schätzen die Interdisziplinarität und die intensive Auseinandersetzung aufgrund der längeren Zeitdauer, in der ein Thema täglich im Mittelpunkt steht. Skeptischer steht ein Teil der Eltern den langen Pausen zwischen den Epochen gegenüber. Sie befürchten, dass das Erlernte in den Phasen, in denen es „brachliegt“, vergessen wird. Wobei die Waldorfpädagogen darauf setzen, dass die gründlich erarbeitete Weltaneignung in tieferen Schichten des Bewusstseins fortwirkt und unterbewusste Umgestaltungs- und Verwandlungsprozesse einem späteren umso besseren Verständnis erst den Boden bereiten.

Während für die Montessori-Pädagogik seit jeher **das individuelle und selbsttätige Lernen** im Mittelpunkt steht, findet sich dieses in der Waldorfpädagogik eher versteckt. Selbst von ansonsten wohlwollenden Beobachtern wird teilweise Waldorfpädagogik wegen der hohen Bedeutung, die dem Lehrer und dem Lehrervortrag zugesprochen wird, als bloße Variante des längst als überholt geltenden Frontalunterrichts eingeordnet. Ein solches Diktum vergisst die vielen Elemente der Waldorfkonzeption, die nicht im Epochen- oder sog. Hauptunterricht aufgehen: Die große Bedeutung, die Jahresarbeiten als großen, individuell gestalteten Projekten unter Betreuung durch einen meist schulexternen Mentor zukommt, die vielen handwerklich-künstlerischen Aktivitäten, in denen die großen Klassen meist mindestens halbiert, wenn nicht in noch kleinere Gruppen aufgeteilt sind, nehmen in den Schulerfahrungen der von uns interviewten Eltern und Schüler jedenfalls

⁶ 26,4 % empfinden sie als zu lange und 1,1 % als zu kurz.

einen herausragenden Platz ein. Weiter die vielen verschiedenen, in den meisten Waldorfschulen obligatorischen Praktika (Sozial-, Landwirtschafts-, Betriebspraktikum), die Theateraufführungen, in deren Rahmen wiederum nicht nur schauspielerisches Talent gefördert und die Persönlichkeit der Schüler entwickelt wird, sondern Bühnenbilder, Kostüme, Proben- und Kostenpläne von den Schülern z. T. eigenständig erstellt werden.

Den Stärken der Waldorfschule im Hinblick auf schulisches Wohlbefinden, Lernfreude und höherer Motivation sowohl auf Seiten der Schüler wie der Lehrer steht gegenüber, dass Waldorfschüler im Hinblick auf sog. **Lern Techniken**, die von der konventionellen Didaktik heute als wichtig erachtet werden („Lernen des Lernens“), eher schlechter abschneiden. „In der Schule habe ich gelernt, Nachschlagewerke zu nutzen“, diesem Item stimmen unter den Waldorfschülern nur 65,2 % im Vergleich zu 81,1 % der Regelschüler (DIPF) zu.

Während für die Waldorfschulen bei Lern Techniken vielleicht noch Nachholbedarf zu konstatieren ist, stehen sie in Sachen **kultureller Bildung** weit vorne. Hier beschreiben sich Waldorfschüler als sehr gut gefördert (87,4 % bejahen das Item „Sind in deiner Schule Kunst, Musik und Theater wichtig?“) und als in ihrer Freizeit deutlich künstlerisch aktiver im Vergleich zu Regelschülern (Waldorfschüler: 77,8 %; Jugend-Kulturbarometer: 48 %⁷, bei engem Hochkulturbegriff – also z. B. ohne Sprays, Fotografieren – sogar nur 22 %). Mit dieser nunmehr auch in harten Zahlen belegten hohen Relevanz der Kulturellen Bildung in der Waldorfpädagogik werden die Schüler zumindest auch aus der Perspektive der UNESCO zukunftsfähig gemacht:

Arts Education contributes to an education which integrates physical, intellectual, and creative faculties [...] These capabilities are particularly important in the face of the challenges present in 21st century society (UNESCO 2006, 2010).

Die Waldorfschule war 1919 **die erste Gesamtschule** auf deutschem Boden, die bewusst Schüler aus den unterschiedlichsten Elternhäusern und mit den unterschiedlichsten Begabungen gemeinsam unterrichtete. Um die Vielfalt der Elternhäuser im Klassenverband abzubilden, ist die Klassengröße mit bis zu 40 Kindern überraschend hoch angesetzt. Wie kommen Schüler mit dem Verzicht auf Differenzierung zurecht? Nach den nun vorliegenden Daten sieht es so aus, als liege hier eine bleibende Herausforderung: Ca. je $\frac{1}{4}$ der Schüler fühlt sich oft unterfordert in Mathematik, Deutsch oder Englisch. Umgekehrt scheint sich ein weiteres

⁷ Im Jugend-Kulturbarometer war die Fragestellung, ob die Jugendlichen sich „schon einmal“ in ihrer Freizeit kulturell betätigt haben, z. B. ein Bild gemalt haben. In der vorliegenden Studie wurde gegenwartsbezogen gefragt: „Bist du ein deiner Freizeit künstlerisch aktiv?“

Viertel in bestimmten Fächern überfordert zu fühlen: Nachhilfe jedenfalls wird von Waldorfschülern mindestens genauso häufig in Anspruch genommen wie von Schülern an Regelschulen. In den letzten 12 Monaten regelmäßig oder gelegentlich Nachhilfe erhalten haben in unserer Waldorfschülerstichprobe 45,9 %, die entsprechende Zahl aus der letzten Shell-Jugendstudie von 2010 lautet 24 %. Ein anderer Vergleichswert (Bildungsstudie 2007; Focus und Microsoft) berichtet von 59 % der Eltern, die manchmal oder immer für Nachhilfe an Regelschulen Geld bezahlen. Die meisten Waldorfschüler, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, lassen sich in Mathematik (45,5 %) gefolgt von Englisch (35,3 %) und anderen Fremdsprachen (Russisch, Französisch) helfen. Nicht unerheblich wird der Nachhilfebedarf allerdings durch die Quereinsteiger verstärkt: Von ihnen erhalten 31,4 % regelmäßig Nachhilfe, während diejenigen, die ab Klasse 1 die Waldorfschule besuchen nur zu 20,5 % Nachhilfe in Anspruch nehmen. Auch spielt die Vorbereitung auf staatliche Abschlussprüfungen, insbesondere das Abitur, eine Rolle: Waldorfschüler fühlen sich naturgemäß schlechter auf staatliche Abschlussprüfungen vorbereitet als Schüler an Regelschulen (sehr gut & gut: Waldorfschüler: 64,3 %; DIPP: 81,1 %).

Die **Schülerpopulation** der Waldorfschulen unterscheidet sich in mindestens drei Dimensionen erheblich von Regelschulen. Einmal ist der Anteil der Quereinsteiger an Waldorfschulen relativ hoch, er liegt in der aktuellen Studie bei mindestens 36,6 %.⁸ Das bedeutet, dass immerhin jeder dritte Schüler vor dem Besuch der Waldorfschule andere Schulformen durchlaufen hat. Obwohl ursprünglich als Arbeiterbildungsschule konzipiert, ist zweitens die Waldorfschule mittlerweile tendenziell eine Schule des Bildungsbürgertums, Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozialen Brennpunkten sind deutlich unterrepräsentiert – ähnliches gilt für das deutsche Gymnasium. Schließlich sind drittens die Kinder, die nicht in einer klassischen Kernfamilie aufwachsen, deutlich überrepräsentiert: Allein ca. 40 % der Schüler in der aktuellen Waldorfschulstudie leben bei nur einem Elternteil; „bei beiden leiblichen Eltern lebend“ kreuzen 60 % der Waldorfschüler an, während der letzte Familienreport (BMFSFJ 2009) eine Größenordnung von über 80 % als bundesdeutschen Durchschnitt nennt.

Dass die Waldorfschulen vor allem in postmateriellen bildungsaffinen Milieus ihre **Kernzielgruppe** finden, war schon ein Ergebnis der Absolventenstudie (Barz und Randoll 2007). Auch die neue Studie zeigt: Im Vergleich zu Regelschülern stimmen Waldorfschüler anpassungsbezogenen Werten deutlich seltener zu. Bei-

⁸ In 113 der insgesamt 827 in die Auswertung einbezogenen Fragebögen wurde die Frage nach der bisherigen Schulkarriere nicht, nicht vollständig oder nicht widerspruchsfrei beantwortet.

spiel: „Gesetz und Ordnung respektieren“ (Waldorfschüler: 32,4 %⁹ vs. Shell-Jugendstudie 2006: 59,2 %), während sie Werte des sozialen Miteinanders stärker befürworten (Beispiel: „Sozial Benachteiligten helfen“: Waldorfschüler: 34,7 % vs. Shell-Jugendstudie: 26,6 %). Bei den sog. materialistischen Werten liegen die Zahlen für Waldorfschüler ungefähr auf dem Niveau der Jugend allgemein (Beispiel: „Einen hohen Lebensstandard haben“: Waldorfschüler: 35,9 % vs. Shell-Jugendstudie: 34,4 %).

Es ist ein oft gehörtes Klischee, dass Waldorfschulen zur Anthroposophie erziehen würden. In der aktuellen Studie sind es indessen nur 13 %, die in der spezifisch anthroposophischen Christengemeinschaft konfirmiert wurden.¹⁰ Auch die als Indiz für die angeblich **verquerten Unterrichtsinhalte** gerne angeführten Äußerungen Steiners zur mythischen Insel Atlantis (vgl. Heike Schmolz in der FAZ vom 23.5.2007 und Per Hinrichs in DER SPIEGEL vom 3.9.2007), sind nur einem kleinen Teil der befragten Schüler bekannt: 16,7 % geben an, die Äußerungen Steiners zu Atlantis zu kennen (5,0 % „trifft ganz genau zu“; 11,7 % „trifft eher zu“). Dem Item „Ich kenne die Ideen, die hinter der Pädagogik meiner Schule stehen“ stimmen immerhin 65,5 % der Waldorfschüler zu (16,1 % „trifft ganz genau zu“ vs. 49,5 % „trifft eher zu“), auf konkrete Nachfrage können die meisten aber nicht viel mehr als den Namen von Steiner nennen.

Die Waldorfschule kann im Lichte der hier vorgestellten Befunde mit Fug und Recht behaupten, dass sie ihr Motto eines kindgemäßen Lernens nicht nur propagiert, sondern auch in die Schulpraxis umzusetzen versteht. Eines zeigen die Befunde der vorliegenden Studie aber auch: Schule ist kein Wunschkonzert. „Das Leben ist keine Waldorfschule.“¹¹ Auch die Waldorfschule bietet keinen Schonraum, in dem alle permanent frohgemut, gut gelaunt und in idealer Weise rundum mit Wohlfühlpädagogik versorgt werden. Auch wesentliche Aspekte, die von Eltern und Schülern gelegentlich als problematisch angesehen werden, werden dementsprechend in der vorliegenden Studie vorgestellt und diskutiert. Dabei muss allerdings betont werden, dass auch die Waldorfpädagogik keine pädagogische Wunscherfüllungsmaschine sein kann. Bestimmte Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen bringen unausweichlich Probleme mit sich und die Ge-

⁹ Kategorien 6&7 einer 7-stufigen Skala von „außerordentlich wichtig=7“ bis „unwichtig=1“.

¹⁰ Die Zugehörigkeit zu anderen Religionsgemeinschaften verteilt sich wie folgt: 41 % keine Religionsgemeinschaft, 25 % evang., 11 % röm.-kath., 2 % evang.-freikirchl., 1 % islamisch, 1 % andere, 0,5 % jüdisch.

¹¹ Die Kurzgeschichtensammlung „Das Leben ist keine Waldorfschule“ von Mischa-Sarim Vérollet (Hamburg: Carlsen Verlag) wurde auf der Buchmesse 2009 zum „kuriösesten Buchtitel des Jahres“ gekürt.

sellschaft trägt zum Teil auch unangenehmere Vorgaben an jede Pädagogik heran, denen nicht ausgewichen werden kann. Eine verantwortliche Pädagogik sollte sie in bestmöglicher Weise aufgreifen und ins pädagogische Setting implementieren. Insofern ist nicht jeder von Eltern oder Schüler vorgebrachte Hinweis auf Probleme und Schwierigkeiten unbesehen als Veränderungsappell zu interpretieren.

Sicher: Viele der vorgebrachten Kritikpunkte können als unvermeidliche Einzelfälle des Scheiterns abgehakt werden. Ein einzelner Lehrer oder auch ein ganzes Kollegium kann Fehler machen; eine einzelne Epoche oder der Unterricht in einem bestimmten Fach können daneben gehen. Das kann passieren. Auch wenn es immer ein Ärgernis für diejenigen Schüler, die davon betroffen sind, bleibt. Aber Fehler sind menschlich und lassen sich durch kein pädagogisches System der Welt beseitigen. Es gibt aber auch sozusagen systembedingte Problemzonen oder Störungsempfindungen, die deshalb im vorliegenden Bericht etwas genauer erörtert werden. Hierzu zählen etwa

- die mit 8 Jahren einzigartig lange Dauer der Klassenlehrerzeit
- die Frage nach Leistungsrückmeldungen und Leistungsansprüchen
- der öfter als abrupt wahrgenommene Übergang von der Klassenlehrerzeit zur „Waldorf-Oberstufe“ (ab Klasse 9)
- der Befund einer vergleichsweise sehr häufigen Inanspruchnahme von Nachhilfe
- die oft als weniger adäquat empfundene Vorbereitung auf staatliche Abschlussprüfungen, vor allem auf das Abitur
- der relativ hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern, die sich unterfordert fühlen, was als Hinweis auf eher fehlende Binnendifferenzierung im Unterricht interpretiert werden kann.

3.1 Intentionen und Fragestellungen

Reformpädagogische Konzepte scheinen heute gleichzeitig in der Defensive wie in der Offensive. Gemessen am aktuellen Mainstream der bildungspolitischen Diskussion, der seit Jahren eindeutig und nachhaltig von PISA, von flächendeckenden Lernstandserhebungen und einheitlichen Bildungsstandards, von Leistungssteigerung und Verkürzung der Schulzeit dominiert wird, befinden sich Ansätze etwa der Montessori- oder der Waldorfpädagogik deutlich im Hintertreffen. Dem stehen das seit Jahren steigende Angebot an Schulen in freier Trägerschaft und die deutliche Zunahme der Schülerzahlen gegenüber; von Mitte der 90er bis Mitte der 2000er Jahre hat die Zahl der Privatschüler um knapp 50 % zugenommen. Neben der Reformpädagogik alter Prägung sind inzwischen auch neue Akteure als Schulträger aufgetaucht: Die Phorms Management AG mit dem erklärten Ziel, mit Bildung Geld zu verdienen (Berlin, München, Frankfurt a. M., Köln). Dem Sudbury-Ansatz, einem bislang in der BRD weitgehend unbekanntem Konzept, ist durch die Hamburger Schulgründung unter Beteiligung der deutschen Pop-Ikone Nena einige öffentliche Aufmerksamkeit zuteil geworden. Vielerorts kommen Kinder aus den „Waldkindergärten“ ins schulpflichtige Alter und „aktive Naturschulen“ werden gegründet.

In der Erziehungswissenschaft war nach einer Phase aktiver Sympathie verbunden mit prominenten Namen wie Wilhelm und Andreas Flitner, Herman Nohl oder Hermann Röhrs ein deutlich zurückgenommenes Interesse an reformpädagogischen Ansätzen zu verzeichnen. Kennzeichnend waren seit den 80er Jahren eher dekonstruktivistische Bemühungen in Richtung Entmystifizierung, Ideologiekritik oder Abschied vom romantischen Kindbild (Oelkers, Tenorth, Ullrich). Erst in jüngster Zeit finden sich erste Versuche, Schulwirklichkeit und Bildungserfolg der reformpädagogisch geprägten Einrichtungen mit dem Instrumentarium der empirischen Sozialforschung zu überprüfen. In den beiden Fachbereichen Bildungsforschung

und Bildungsmanagement der Universität Düsseldorf, und Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule, Alfter, steht dies explizit im Fokus der Forschungsarbeiten, womit sie sich deutlich von der inhaltlichen Ausrichtung anderer Fachbereiche bzw. Institute innerhalb der scientific community unterscheiden und abgrenzen.

Die beschriebene Entwicklung gilt für eine Reihe von Schulmodellen in der Tradition des reformpädagogischen Aufbruchs zu Anfang des 20. Jahrhunderts – etwa für die Montessori-, die Jena-Plan-Schulen und für die Landerziehungsheime. Am ausgeprägtesten findet sie sich wohl am Beispiel der Waldorfschulen. Ihnen galten z. T. äußerst wohlwollende erziehungswissenschaftliche Abhandlungen früherer Jahrzehnte (Oppolzer 1959; Schrey 1968; Wiederhold 1978; Winkel 1987), der einflussreiche Physikdidaktiker Martin Wagenschein (1984) bezeichnete die Waldorfschulen gar als die besten Schulen, die wir heute haben. In den 1980er und 1990er Jahren folgten Auseinandersetzungen, in denen menschenkundliche Grundlagen, Unterrichtsmethoden und weltanschauliche Prägung massiv attackiert und als unwissenschaftlich diffamiert wurden (Ullrich 1986; Prange 1985). Neben einer regen Publikationstätigkeit aus dem Umkreis der Waldorfschulbewegung und ihrer Dachverbände (z. B. Leber 1985) finden sich – vermehrt in den 90er Jahren – Versuche einer konstruktiven Debatte, in der Gemeinsamkeiten waldorfpädagogischer Prinzipien mit erziehungswissenschaftlichen Konzepten herausgearbeitet wurden (Barz 1984; Bohnsack und Kranich 1990; Barz 1994; Buck und Kranich 1995; Bohnsack und Leber 1996; Buddemeier und Schneider 2005) – etwa im Blick auf Sozialerziehung, Lehrkunstdidaktik und goetheanistische Naturwissenschaft.

In eine neue Phase ist dieser produktive Dialog von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik eingetreten, seitdem nicht mehr nur Konzepte und Theorien nebeneinander gestellt und verglichen, sondern die konkrete Realität der Schulen und ihrer Bildungserträge in den Blick genommen werden: Neben einem DFG-Projekt zu „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen“ (Helsper und Ullrich et al. 2007) liegen neue empirische Studien zu „Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler“ für die BRD und die Schweiz vor (Barz und Randoll 2007; Randoll und Barz 2007). Während die letztgenannten Studien bewusst an den Langzeitwirkungen der Pädagogik Rudolf Steiners interessiert sind und dementsprechend ehemalige Schüler höheren Alters bis hin zu bereits in den 30er Jahren geborenen Kohorten das Forschungsdesign prägten, lagen zu den aktuellen Erfahrungen und Befindlichkeiten heutiger Waldorfschüler – mit Ausnahme von Randoll (1999) – bislang auf wissenschaftlicher Basis erhobene Daten kaum vor. Die vorliegende Studie betritt also Neuland insofern sie systematisch die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Waldorfschulen rekonstruiert und dabei ergänzend auch die Elternperspektive einbezieht.

Für die Anbieter von alternativen Schulmodellen jenseits der Regelschule wird die Frage an Dringlichkeit zunehmen, wie konzeptionelle Versprechen, Wirkungsprognosen und Erfolgsbehauptungen glaubhaft und nachvollziehbar belegt werden können. Nicht zuletzt aus diesem Grunde darf eine Studie zu den konkreten Wirkungen des Waldorfschulbesuchs mit Interesse rechnen. Inhaltlich widmet sich die vorliegende Studie vier Schwerpunktbereichen, die im Selbstverständnis aber auch in der öffentlichen Wahrnehmung von reformpädagogischen Strömungen und insbesondere der Waldorfpädagogik eine Schlüsselrolle einnehmen:

1. Wahrnehmung und Bewertung waldorfpädagogischer Unterrichtspraxis

Damit ist eine Erweiterung der Kenntnisse über wahrgenommene Stärken und Schwächen der waldorfpädagogischen Praxis angestrebt. Wo liegen aus Sicht der Schüler Defizite und attraktive Seiten des erlebten Unterrichts? Markieren die in der Ehemaligenbefragung (Barz und Randoll 2007) gefundenen Problembe-
reiche (z. B. Leistung, Fremdsprachen, Naturwissenschaft, Eurythmie) Schwachstellen auch des heutigen Schulalltags an Waldorfschulen? Nicht zuletzt im Vergleich zu Befunden aus der auf Regelschulen bezogenen Schulforschung ergeben sich hier wichtige Beiträge zur Qualitätssicherung der Waldorfpädagogik.

2. Allgemeine Einstellungen und Werthaltungen von Waldorfschülern

In welche Richtung tendieren Wertorientierungen der Schüler an Waldorfschulen? Aktiver Realismus? Verklärter Romantizismus? Frustrierte Resignation? Eskapismus? Hedonismus? Pragmatismus? Unter Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Parameter der Herkunftsfamilien, die mit erhoben wurden, werden charakteristische Unterschiede zur Schülerschaft an staatlichen Regelschulen herausgearbeitet.

3. Gesundheitsverhalten und -einstellungen von Waldorfschülern

Leben Waldorfschüler gesünder als Schüler an Regelschulen? Wie gelingt die Balance zwischen Genussfähigkeit und Selbstkontrolle? Welche Rolle spielen Askese und Disziplin im Vergleich zu Lebenskunst und Selbstakzeptanz? Unterscheiden sich Waldorfschüler von Regelschülern hinsichtlich Drogen-, Medikamenten- oder Alkoholkonsum? Hinsichtlich Ernährung, Essverhalten und Gesundheitsvorsorge? Welche Erfahrungen gibt es mit Sexualpädagogik?

4. Kulturelle Bildung und Interessen von Waldorfschülern

Pflegen Waldorfschüler häufiger oder intensiver kulturelle Interessen als Schüler an Regelschulen? Welche Muster in Bezug auf die Nutzung von Medien lassen sich erkennen? Wie sieht der Vergleich hinsichtlich des Spielens von Musikinstrumenten oder der rezeptiven oder aktiven Beschäftigung mit Bildender Kunst, Tanz, Schauspiel, Architektur oder Literatur und Philosophie aus? Beginnt die in der Ehemaligen-Studie (Barz und Randoll 2007) für Waldorfschüler festgestellte überdurchschnittliche Neigung zu künstlerischen Berufen bereits in der Schulzeit?

3.2 Forschungsmethoden

Die wichtigste konzeptionelle Entscheidung betraf die Koppelung von qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung. Dementsprechend wurde ein mehrstufiges methodisches Vorgehen gewählt. Denn in Fällen, in denen noch wenig gesicherte Erkenntnisse über einen Gegenstandsbereich vorliegen, hat sich die vorgängige Durchführung von lebensweltorientierten Einzelexplorationen bewährt. Ertragreich ist insbesondere die Methode des explorativen Einzelfallgesprächs, in dem durch geschulte Interviewer eine entspannte, von Wertschätzung und Akzeptanz geprägte Gesprächsatmosphäre hergestellt wird. Damit wird es möglich, auch tiefer liegende Erfahrungsdimensionen, Wahrnehmungsmuster, Ängste und Probleme sowie Wünsche und Sehnsüchte zu thematisieren. Für die erste Forschungsphase kam es darauf an, die individuelle Varianz an Wahrnehmungsweisen und Urteilkriterien offen zu legen, die dann in der zweiten Phase, der sog. Quantifizierung, der Entwicklung des Fragebogeninstruments zugrunde gelegt werden konnten und die darüber hinaus wertvolle Aspekte und Zusammenhänge des Schulerlebens erhellen konnten.

Näher beschreiben lassen sich die in der qualitativen Phase durchgeführten Interviews als *problemzentrierte Interviews*. Das problemzentrierte Interview (auch „fokussiertes Interview“) wurde von Witzel (1989, 1996) entwickelt und umfasst alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung. Es lehnt sich einerseits an das Theorie generierende Verfahren der „Grounded Theory“ (vgl. Glaser und Strauss 1988) an. Andererseits wird das Vorwissen nicht, wie es bei einem rein induktiven Vorgehen angestrebt wäre, vollständig ausgeblendet, sondern dient in der Erhebungsphase als analytischer Rahmen für die Bestimmung von Themenfeldern des Gesprächsleitfadens. Man kann somit von einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis sprechen, das dem Erkenntnisprozess zugrunde liegt. Die Erhebung mittels problemzentrierter Interviews bietet sich insbesondere an, wenn die Forschungsintention aufgrund des Forschungsstands einen vorwiegend explorativen, Hypothesen generierenden Charakter aufweist, wie es in der hier beschriebenen Schülerstudie der Fall war. Die Auseinandersetzung mit vorliegenden Informationen, z. B. mit den Ergebnissen bereits durchgeführter Studien zu Waldorfschulen oder auch bereits vorliegender Items und Skalen z. B. zum Lernen (aus DIPF-Studien) oder zu Wertorientierungen (aus den Shell-Jugendstudien) ermöglichte die theoriegeleitete Vorstrukturierung der Interviews durch einen Leitfaden. Da die Gesprächspartner im problemzentrierten Interview die Möglichkeit haben, sich offen, d. h. ohne Antwortvorgaben, zu jeder Thematik zu äußern, können subjektive Perspektiven dargelegt und nicht erwartete Aspekte des Themas exploriert werden (vgl. Mayring 1999). Das problemzentrierte Interview basiert auf drei Grundpositionen:

1. Die *Problemzentrierung* beschreibt zum einen die Orientierung des Forschungsvorhabens an einer oder mehreren institutionell relevanten Fragestellungen. Zum anderen nimmt der Interviewer bereits eine Vorinterpretation des Gesagten während des Interviews vor – und führt das Gespräch immer näher an die Fragestellung heran.
2. Die *Gegenstandsorientierung* kennzeichnet die Flexibilität der Methodik gegenüber der untersuchten Problemstellung. In der vorliegenden Studie beinhaltet das Interview z. B. narrative Passagen, Assoziationsversuche sowie Rating-Skalen.
3. Die *Prozessorientierung* beschreibt die Offenheit des Forschungsvorgangs während der Erhebungsphase. So kann während eines Interviews auf die Interviewsituation, die Persönlichkeit der Gesprächspartner sowie auf das Gesagte (z. B. auf nicht erwartete Aspekte der Thematik, Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten) flexibel eingegangen werden.

Das problemzentrierte Interview beinhaltet generell vier Arten von Fragen. Nach der Gestaltung eines *Gesprächsanfangs*, in dem eine narrative Gesprächsstruktur hervorgerufen werden soll (z. B. durch eine Frage, die erzählend beantwortet wird), folgen *allgemeine Sondierungsfragen*. Hierbei wird zum einen die Entwicklung eines echten Gesprächs angestrebt, zum anderen soll ein Eindruck zur Bedeutung des Themas für den Gesprächspartner gewonnen werden. Des Weiteren werden in *spezifischen Sondierungsfragen* wichtige Aspekte direkt vom Interviewer angesprochen. Hierbei kann auf die Kommunikationsformen der Zurückspiegelung,¹ Verständnisfrage und Konfrontation² zurückgegriffen werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, *Ad-Hoc-Fragen* zu formulieren, die nicht im Leitfaden enthalten sind, aber der Vertiefung von einzelnen Aspekten oder der Erhaltung des Gesprächsflusses dienen (vgl. Witzel 1989). Zentral ist die Herstellung einer offenen Gesprächsatmosphäre während des Interviews. Die Aufzeichnung erfolgte per Tonträger.

Zum Abschluss des Interviews wurde ein sozialstatistischer Kurzfragebogen vorgelegt. Auf Basis der aus den Interviews generierten Hypothesen sowie unter Einbeziehung von Vergleichsstudien bzw. entsprechenden Skalen wurde in einem zweiten Forschungsschritt ein Fragebogen entwickelt. Der Anteil offener und ge-

¹ Bei der Zurückspiegelung wird vom Interviewer eine Art Bilanz oder Interpretationsangebot des im Interview Gesagten an den Befragten herangetragen, das zur Überprüfung der Interviewerinterpretation durch den Gesprächspartner dienen kann (vgl. Witzel 1989).

² Verständnisfragen und Konfrontationen mit dem im Interview Gesagten kann der Interviewer z. B. dann einleiten, wenn sich die Aussagen des Interviewten widersprechen oder schwer verständlich sind. Sie führen zur Explikation und Darlegung der Konstruktion der Realitätsdarstellung des Gesprächspartners (vgl. Witzel 1989).