

utb.

Angelika Wiehl (Hrsg.)

Studienbuch Waldorf- Schulpädagogik



utb 5231



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
Narr Francke Attempto Verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
Ferdinand Schöningh · Paderborn
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlag · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld

Angelika Wiehl

Dr. phil., studierte Germanistik, Französisch und Kunstgeschichte, war Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährige Waldorfklassen- und Oberstufenlehrerin mit den Fächern Deutsch und Kunstgeschichte. Nach ihrer Promotion zum Thema „Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik“ veröffentlichte sie u.a. „Jugendpädagogik in der Waldorfschule“ (mit M. Zech), „Kindheit in der Waldorfpädagogik“ (mit W. Auer) und „Bilderfahrten im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik“ (mit M. Bunge). Heute lehrt und forscht sie am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Studienzentrum Mannheim.

Angelika Wiehl
(Hrsg.)

**Studienbuch
Waldorf-Schulpädagogik**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2019.Kag. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Akademie für Waldorfpädagogik, Mannheim.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5231

ISBN 978-3-8252-5231-1

Inhaltsverzeichnis

1	Angelika Wiehl Waldorf-Schulpädagogik. Einleitung	7
2	Nana Göbel Waldorfpädagogik international	13
3	Christiane Drechsler Das Verhältnis der Waldorf- und Heilpädagogik: ein historisch kritischer Blick	25
4	Christiane Adam und Albert Schmelzer Waldorfpädagogik als Interkulturelle Pädagogik – Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft	37
5	Wolfgang Bernhard Nieke Waldorfpädagogik und Bildungswissenschaft	51
6	Jörg Soetebeer Zu Theorie und Praxis von Bildung in der Waldorfpädagogik	65
7	Johannes Wagemann Anthropologie des Ich. Methode und Ergebnisse erstpersonaler Bewusstseinsforschung	83
8	Tania Stoltz und Angelika Wiehl Rudolf Steiners Erkenntnistheorie als Grundlage der Waldorfpädagogik	103
9	Matthias Bunge Waldorfpädagogik im ästhetischen Kontext – Erziehungskunst als Soziale Plastik	119
10	Angelika Wiehl Waldorfschule als Methodenschule. Ein propädeutisches Lehr-Lernkonzept	133
11	Martyn Rawson Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation in Waldorfschulen	149
12	Frank Steinwachs Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate	163

13	Ariane Clemens und Niclas Kohl Klassenführung an Waldorfschulen	179
14	Ulrike Barth Individuelle Lernentwicklung und Diagnostik	193
15	Ursula Kirchdörfer Leistungsverständnis und Abschlüsse an Waldorfschulen	209
16	Sophie Pannitschka Im Modus des Lernens über Kindheit und Jugend hinaus: von den Lebens- zu den Lernprozessen im Erwachsenenalter	223
17	Tomáš Zdražil Waldorfschule und Gesundheit	239
18	Edwin Hübner Medien und Schule. Neun Thesen zu einer entwicklungsorientierten Medienpädagogik	247
19	Alexandra Göhler Schule als Lebensraum. Raum, Ästhetik und Soziales	263
20	Thomas Maschke Selbst- und Schulentwicklung im Fokus inklusiver Notwendigkeiten. Ein Entwurf aus waldorfpädagogischer Perspektive	273
21	Matthias Jeuken und Peter Lutzker Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium	291
22	Ina Grothe und Angelika Wiehl Berufseinführung in die pädagogische Praxis an Waldorfschulen	307
23	M. Michael Zech Tradition, Selbstverständnis und Aktualität der Waldorfschule	319
	Autoren und Autorinnen	331

Angelika Wiehl

1 Waldorf-Schulpädagogik. Einleitung

Im Jahr 2019 feiern Waldorfschulen weltweit das hundertjährige Bestehen der Waldorfpädagogik. Ihre Theorie und Praxis steht in der Tradition der ab 1919 von Rudolf Steiner für die erste Waldorfschule in Stuttgart und die Schulgründungen zu seinen Lebenszeiten gegebenen Anregungen, aus denen das Grundgerüst der waldorfpädagogischen Methodik und Didaktik stetig weiterentwickelt wird. Die vielfältigen Formen, in denen Waldorfpädagogik unter unterschiedlichen geographischen und kulturellen Bedingungen verwirklicht wird, sind Ausdruck eines Entwicklungsverständnisses, das sowohl die individuellen als auch die sozialen und kulturellen Dimensionen umfasst. So wie das einzelne Kind seinen Entwicklungs- und Lernweg gehen möchte, so haben auch die Kollegien der Waldorfschulen den Anspruch, den Lebens- und Kulturbedingungen entsprechend die pädagogischen Handlungsfelder und das soziale Miteinander auszugestalten. Dabei sind die zeitgenössischen Herausforderungen, denen sich eine von staatlichen Vorgaben nur teilweise unabhängige Pädagogik zu stellen hat, in Einklang mit den Idealen zu bringen, die Waldorfpädagogik als ein allgemein menschliches, lebens- und gegenwartsbezogenes Bildungskonzept ausmacht.

Waren es in der Gründungsphase 1919 die schwierigen sozialen Verhältnisse in Folge des Ersten Weltkriegs, die Neuerungen für Schule und Bildung verlangten und reformerische Veränderungen zuließen, so stellen sich heute einer pädagogisch innovativen Bewegung bestimmte zeitgenössische Tendenzen in den Weg oder erschweren zumindest die Verwirklichung ihrer Anliegen. Das bundesdeutsche Grundgesetz gewährleistet zwar, dass Schulen in freier Trägerschaft gegründet und betrieben werden dürfen, im Bewusstsein der Bevölkerung, in Erziehungswissenschaft, Politik und Wirtschaft wird diese Möglichkeit aber nur von einer Minderheit verstanden und gewünscht. Einen nicht unwesentlichen Anteil an der geringen Innovationsfreude in Schul- und Bildungspolitik bewirkt die Anpassung an die Ökonomisierung einschließlich Konsum- und Komfortbedürfnissen, an die Technisierung und Digitalisierung sowie an das von einem stetigen Eventbedürfnis geprägte Freizeitverhalten. Digitale Medien, Konsum und Komfort bestimmen in hohem Maße die Bildungsangebote. Wie in jeder historischen Epoche und in jeder Kultur muss eine zukunftsweisende Bildung das in einer Gesellschaft gemeinhin Anerkannte auch in Frage stellen, innovative Konzepte und Projekte verwirklichen

und sich nicht nur den staatlichen Bildungsrichtlinien und der Bildungspolitik anpassen können. In Deutschland sind Waldorfschulgründungen durch die Gesetzgebung der Bundesländer und durch den Bund der Freien Waldorfschulen klar geregelt. Das bietet einerseits einen gewissen Qualitätsschutz – „Waldorfschule“ und „Rudolf Steiner Schule“ sind geschützte Markenzeichen –, andererseits entstehen dadurch waldorfschulpädagogische Inseln. Es ist zwar selbstverständlich, dass eine reformerische Pädagogik, die im Wesentlichen in Schulen, Kindergärten und anderen Institutionen in freier Trägerschaft arbeitet, sich an einem Prozess der Bildungsinnovation zu beteiligen hat und ihre Prinzipien und Konzepte in die Diskussion stellen muss. Es ist aber nicht selbstverständlich, dass in Wissenschaft und Politik diese Diskussion offen und die tatsächlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einbeziehend geführt wird.

Die Reformversuche nach PISA, IGLU und TIMSS haben bisher keine grundlegende Erneuerung der Schulpädagogik gebracht, sondern die Vereinheitlichung und Zentralisierung von Bildungsplänen und Prüfungsordnungen weiter gefördert. Allein durch diese Tendenzen stehen die Regelschulpädagogik und die Waldorfpädagogik in einem grundlegenden Widerspruch zu einander. Waldorfpädagogik will eine Pädagogik der Individualität für die Individualität sein. Das bedeutet nichts anderes als die Freiheit und Verantwortung der Lehrenden und pädagogisch Tätigen für alle erzieherischen und unterrichtlichen Belange gelten zu lassen – natürlich im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben. Es impliziert aber auch, dass nicht nur das Kind mit seinen leiblichen und seelischen Bedürfnissen im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens steht, sondern die Individualität bzw. das Ich-Wesen des Kindes, das seinen individuellen Entwicklungsweg sucht und dabei begleitet wird. Diese Ausrichtung der Waldorfpädagogik misst sich nicht an den Ergebnissen der genannten Schultests, auch nicht an den kompetenzbildenden Lehrplänen, sondern an der *Philosophie der Freiheit* und der *pädagogischen Anthropologie* Rudolf Steiners, die ein erweitertes Verständnis vom Menschsein und seiner Bedeutung für die Weltentwicklung als Arbeits- und Forschungsbasis für die Pädagogik enthält (siehe Beiträge von Stoltz & Wiehl sowie Wagemann).

Diese Arbeitsgrundlagen werden bei aller Wertschätzung der Waldorfschulen und der zum Teil berechtigten Kritik von Seiten der Wissenschaft zu wenig oder zu ungenau rezipiert. Oftmals begeistern die Schulbauten, die Klassenraumästhetik, die Schumatmosphäre, das Klassenlehrer*innenprinzip, die Fächervielfalt und die Schulveranstaltungen (siehe Beitrag von Göhler) die Schulleitern und die Vertreter*innen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Eine Auseinandersetzung mit den philosophisch-anthropologischen und sozial-ästhetischen Grundlagen findet selten statt. Es zeigt sich hier der Trend, dass Erfreuliches und Ansprechendes der Waldorfpädagogik gerne angenommen werden, um für das eigene Kind und sich die beste Schule und Pädagogik auszuwählen. Sich darüber hinaus für die Verbesserung und Weiterentwicklung der Schulpädagogik als einer gesellschaftlichen Auf-

gabe, die alle angeht, zu engagieren, wird nur von wenigen Eltern, ebenso von wenigen Lehrer*innen, Pädagogikdozent*innen und Erziehungswissenschaftler*innen verfolgt. Trotz der oft geäußerten Kritik an der Regelschulpädagogik, der Auslese durch Leistungsbewertung und dem Prüfungswesen gibt es erstaunlich wenig Widerstände. Auch die Sorgen und Nöte der Kinder und Jugendlichen, die schon in den Grundschuljahren die Lust am Lernen verlieren, werden zu wenig ernst genommen. Schließlich scheint man sich mit dem hohen Krankenstand, dem Burn-out-Risiko und der Frühverrentung im Lehrer*innenberuf abgefunden zu haben. Dass der Schulbesuch von in der Regel 10 bis 13 Jahren positive wie traumatische Erinnerungen hinterlassen kann, wird nicht zum Anlass des Überdenkens der staatlichen Schulpolitik genommen. Gesundheit und gesundes Lernen sind – neben dem Bildungskanon, der Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der selbstständigen Urteilsbildung – wichtige Bedingungen auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben (siehe Beitrag von Zdrasil).

Solange eine Schulpflicht besteht oder der berufliche Werdegang von einem erfolgreichen Schulabschluss abhängt, ist keine wirtschaftliche, politische und bildungsphilosophische Investition umsonst, die Kindern und Jugendlichen ein Lernen mit Freude und Interesse in diesem wichtigen Lebensabschnitt ermöglicht. Aber finanzielle und politische Entscheidungen tragen nur zum äußeren Rahmen einer (freien) Schule bei; selbstverwaltend und Verantwortung für die Lernentwicklung der Kinder übernehmend, kann eine Schule arbeiten, wenn sie ihr ideelles Konzept wissenschaftlich, anthropologisch und pädagogisch konsequent vertritt.

Es spricht sich in Städten und Gemeinden herum – und das Interesse der Eltern an besonderen Schulformen steigt –, dass immer mehr staatliche Schulen ein je eigenes Profil möchten, wenn auch nicht ohne Regelschullehrpläne und Prüfungsverordnungen. Diese werden meist als Vorteil gesehen, falls die Familie umzieht und die Kinder von der zukünftigen Schule ihre Leistungen anerkannt bekommen sollen. Dass die Qualität von Unterricht und der Schulbesuch in erster Linie von denjenigen Menschen, die sich in einer Schulgemeinschaft einfinden, also den Freund*innen, Klassenkamerad*innen und den Lehrkräften, abhängt, wird verdrängt. Die verlässliche Beziehung innerhalb der Familie, unter Freund*innen und zu den Lehrkräften bildet den wichtigsten Parameter für eine gelingende Schullaufbahn. Das pädagogisch-professionelle Begegnungs- und Beziehungsgefüge, die soziale Umgebung, die positive Haltung der (Waldorf-)Pädagog*innen und ihr Verständnis für individuelle Entwicklungsbedürfnisse sind nicht nur lernförderlich, sondern im modernen Sinne die Bedingungen einer inklusiven Schulpädagogik, die nicht nach von außen gesetzten Leistungsmaßstäben arbeitet, sondern alternative Abschlüsse und individuelle Lernwege anstrebt (siehe Beitrag von Kirchdörfer). In drei pädagogischen Arbeitsfeldern, in der Klassenführung bzw. -begleitung (siehe Beitrag von Clemens & Kohl), der Erarbeitung der Lehr-Lerninhalte (siehe Beitrag von Steinwachs) und der propädeutischen Methodik (siehe Beitrag von Wiehl) re-

alisieren Waldorfschulen eine Erziehungskunst, die das Künstlerische zum Modus des Lehrens und Lernens überhaupt macht (siehe Beitrag von Bunge).

Neben der Waldorfschulform *für alle Kinder* entstand von Anfang eine fördernde bzw. heilpädagogische Arbeit, die durch die in den letzten Jahren geführte Diskussion um Inklusion, Partizipation und das Recht zu lernen *für jede*n* im waldorfpädagogischen Alltag sowie in der Ausbildung von Lehrkräften einen neuen Stellenwert hat (siehe Beitrag von Drechsler). Außer der spezifischen Qualifizierung für den Lehrberuf an Waldorfschulen (siehe Beitrag von Jeuken & Lutzker) sind eine professionelle Einarbeitung in die Berufspraxis (siehe Beitrag von Grothe & Wiehl), eine auf grundlegenden Kenntnissen der Entwicklungspsychologie und Anthropologie beruhende Diagnostik (siehe Beitrag von Barth) und die Praxisforschung im eigenen Unterricht (siehe Beitrag von Rawson) notwendig. Wie in der Wirtschaft üblich, sollten (Waldorf-)Lehrerausbildungsstätten auch Schulungen zur Selbstführung und Selbstentwicklung sowie in Kommunikationstechniken und sozialen Umgangsformen anbieten, denn die Entwicklung der Schule geht einher mit der aktiven Beteiligung aller an den persönlichen und den organisatorischen Handlungsfeldern (siehe Beitrag von Maschke). Es zeichnet sich bei Ausbildungsstätten und Fortbildungsangeboten ab, dass Zeitgenossenschaft, gesellschaftliches Engagement, Selbst- und Sozialkompetenzen sowie eine ethisch-pädagogische Haltung gerade für pädagogische Berufe einen größeren Stellenwert als früher erhalten und die damit verbundenen Aufgaben nicht eine Last sind, sondern durch lebenslange Lernprozesse das eigene Leben bereichern (siehe Beitrag von Pannitschka).

Um sich im pädagogischen Alltag den vielfältigen Herausforderungen durch die individuellen, gesundheitlichen und sozialen Bedürfnisse und Nöte der Kinder stellen zu können, haben Lehrer*innen einerseits auf Unterricht und Erziehung bezogene Aufgaben zu erfüllen, andererseits leisten sie – im Sinne der ersten Waldorfschulgründung – einen Beitrag zur Veränderung des sozialen Lebens. Die zeitgenössischen großen Arbeitsfelder betreffen die digitalen Medien sowie die inklusive und interkulturelle Pädagogik. Waldorfpädagog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und Mediziner*innen beteiligen sich aktiv an der Diskussion um die Digitalisierung der Schule; dabei werden sowohl Richtlinien zum Umgang mit digitalen Medien formuliert als auch deren zu begrenzender Einsatz in der Schulpädagogik begründet, um Kinder und Jugendliche zur „Medienmündigkeit“ zu erziehen (siehe Beitrag von Hübner). Auf den Gebieten der Inklusion und der Interkulturalität wächst das Bewusstsein für eine Waldorf-Schulpädagogik der Vielfalt, die sich auf ihre Grundlagen neu besinnen und – entgegen vieler Vorbehalte gegenüber der anthroposophischen Geisteswissenschaft – ihre anthropologische und philosophische Basis zum Ausgangspunkt innovativer pädagogischer Konzepte machen muss.

In den letzten Jahrzehnten wird durch die weltweiten Fluchtbewegungen ein pädagogisches Handlungsfeld neu ergriffen: Sprachvermögen, kulturelle Traditionen

und soziale Gepflogenheiten schwächen sich nicht nur in den mitteleuropäischen Kulturen ab, sondern müssen von allen Kindern und Jugendlichen, den einheimischen wie den eingewanderten, neu und im sozialen Miteinander gelernt werden. Das bedeutet auch, dass die Schulpädagogik sich noch weniger auf nationale Bedingungen beschränken kann, sondern sich aufmerksamer mit den globalen und allgemein menschlichen Bedürfnissen befassen muss. Wie die heil- und sonderpädagogischen Ansätze (siehe Beitrag von Drechsler) gehören auch solche einer interkulturellen und kulturübergreifenden Bildung grundsätzlich zum Konzept der Waldorfpädagogik. Durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen mit vielen Kindern unterschiedlicher Kulturen und aus sozial schwachen Schichten sind in jüngster Zeit neue, interkulturelle Waldorfschulen entstanden (siehe Beitrag von Adam & Schmelzer).

Die Waldorfpädagogik birgt ein revolutionäres Potenzial und es kann gut sein, dass sie zukünftig durch aktuelle Herausforderungen noch ganz andere Schulinnovationen bewirkt. In diesem Sinne ist sie für eine konstruktive und kritische Reflexion der schulpädagogischen Zukunft offen; beides fließt zu wenig in die Bildungspolitik und in die pädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge ein. Die seit den 1980er Jahren stattfindende wissenschaftliche Diskussion um die waldorfpädagogischen Ansätze (siehe Beitrag von Nieke) erreicht zwar akademische Kreise, nimmt aber im europäischen Raum kaum Einfluss auf das Bildungsdenken; im nichtdeutschsprachigen Ausland wird Waldorfpädagogik zunehmend relevant, an Hochschulen gelehrt und in der Schulpolitik beachtet. In Gebieten, in denen die Schule durch die Kolonialpolitik und den Einfluss westlicher Pädagogikmodelle, durch soziale und politische Krisen in eine Sackgasse geraten ist, formieren sich Eltern- oder Lehrer*inneninitiativen und gründen neue, selbstverwaltete Schulen, darunter auch viele Waldorfschulen (siehe Beitrag von Göbel). An der weltweiten Verbreitung der Waldorfpädagogik ist auffällig, dass ihr humanes, an den deutschen Idealismus anschließendes Bildungskonzept (siehe Beitrag von Soetebeer) so allgemein menschliche Elemente enthält, dass diese für jeden Kulturzusammenhang, jede soziale und religiöse Gemeinschaft, an jedem geographischen Ort und mit den je finanziellen und personellen Möglichkeiten zur Verwirklichung neuer Waldorfschulen führen kann. Waldorfpädagog*innen arbeiten heute im Spannungsfeld von bewährten Traditionen, zeitgenössischen Herausforderungen und Zukunftsaufgaben an pädagogischen Handlungsweisen, die für jede*n gemäße Wege der Individuation aufzeigen (siehe Beitrag von Zech).

Die Grundelemente der Waldorfpädagogik lassen sich idealistisch formulieren: freie Trägerschaft und kollegial-soziale Selbstverwaltung als Prinzip einer Freiheitspädagogik, entwicklungsorientiertes Menschenbild als Prinzip einer individualisierenden und inklusiven Pädagogik, Lehren und Lernen als künstlerisch-innovativer Prozess der Selbstwerdung der Lehrenden und der Lernenden.

Für die Unterstützung bei der Verwirklichung dieses Studienbuches zur Waldorf-Schulpädagogik möchte ich mich bei allen beteiligten Autor*innen und vor allem meinen Kolleg*innen am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim herzlich bedanken. Gespräche, Kritiken und neue Gesichtspunkte sind für das Forschungs- und Diskussionsfeld Waldorfpädagogik notwendig und hilfreich. Andreas Klinkhardt danke ich besonders für den Anstoß zu dieser Publikation und für die professionelle Begleitung der Manuskript- und Lektoratsarbeiten durch sein Verlagsteam.

Nana Göbel

Waldorfpädagogik international

Zusammenfassung

Rudolf Steiner dachte die Waldorfbewegung von Anfang an als große, internationale Bewegung mit dem Ziel, einen Paradigmenwechsel im Erziehungswesen zu bewirken. Die internationale Ausbreitung der Waldorfbewegung begann bereits zwei Jahre nach der Begründung der ersten Waldorfschule 1919. Bis Anfang der 1930er Jahre kamen Waldorfkindergärten und Waldorfschulen in elf weiteren Ländern hinzu. Die Entwicklung musste aber wegen des Nazi-Regimes und seiner Schulgesetze spätestens ab 1938 und der Schließung der Waldorfschulen in Deutschland, Österreich und in Holland unterbrochen werden. Wo nicht schon vor dem Zweiten Weltkrieg errichtet, entstanden weitere Pioniereinrichtungen ab Anfang der 1960er auf allen Kontinenten, insbesondere in Ländern der Südhemisphäre. Nach dem Wendejahr 1989 nahm das quantitative Wachstum der Waldorfbewegung überall Fahrt auf. Heute arbeiten etwa 1.800 Waldorfkindergärten und 1.150 Waldorfschulen in über 80 Ländern weltweit.

1 Waldorfpädagogik international 1919 bis 1945

Die Sehnsucht nach einer anderen Schule führte nach Ende des Ersten Weltkriegs sowohl in Mittel- als auch in Westeuropa zur Gründung reformpädagogischer Bewegungen. In diese Zeit fällt auch die Begründung der ersten Freien Waldorfschule in Württemberg, die sich nicht als Teil der reformpädagogischen Bewegung begriff, sondern als eine anthropologisch begründete, altersgemäß unterrichtende Gesamtschule. Rudolf Steiner hielt wichtige und grundlegende Vorträge als Basis für den Aufbau der Waldorfschulen nicht nur in Stuttgart, wo die erste Einführung in die „Allgemeine Menschenkunde“ stattfand, sondern auch in Basel sowie in anderen Schweizer Städten und vor allem in England. Dorthin wurde er von Prof. Millicent MacKenzie (1863-1942), emeritierte Professorin für Pädagogik am University College Cardiff, eingeladen (Paull 2011, 54). Er hielt 1922 Vorträge auf der Konferenz „On Spiritual Values in Education and Social Life“ in Oxford (Steiner 1991) und

sprach 1923 auf Einladung von Margaret MacMillan und der „Educational Union for the Realisation of Spiritual Values in Education“ in der Kings Hall in Ilkley, Yorkshire (Steiner 1986). In einem öffentlichen Vortrag in Ilkley betonte er:

„Denn dasjenige, was aus wirklicher Menschenerkenntnis an pädagogisch-didaktischen Impulsen herausgeholt wird, ist ein Allgemein-Menschliches, ist ein Internationales und ein solches, das für alle Klassen, für alle Kasten der Menschheit gültig ist. [...] Die Waldorfschule beruht im wesentlichen nicht auf einem Programm, sondern auf der unmittelbaren, täglich zu übenden Praxis, auf dem unmittelbaren Umgang mit dem Kinde und seinem Wesen“ (Steiner 1979, 95).

Im folgenden Jahr 1924 reiste Rudolf Steiner erneut nach England und hielt sieben pädagogische Vorträge in Torquay (Steiner 1989). Mit diesen drei Vortragszyklen legte er die Grundlagen für die Entwicklung der Waldorfpädagogik auf den Britischen Inseln. Die „Educational Union“ in Großbritannien und ihr US-amerikanischer Zweig wurden hinfort der Ausgangspunkt für die Ausbreitung der Waldorfpädagogik in den englischsprachigen Ländern.

1922 beschlossen zwei Frauen, ihre Priory Schule in Kings Langley auf Waldorfpädagogik umzustellen. 1925 begannen vier Frauen mit der New School in London und 1928 gründeten einige sehr engagierte Frauen aus dem Umkreis des US-amerikanischen Zweiges der „Educational Union“ mit der Rudolf Steiner School in New York die erste Waldorfschule außerhalb Europas.

Im östlichen Europa begann etwa gleichzeitig, 1926, eine kleine Waldorfschule in Budapest, gefolgt von Waldorfkindergärten in Prag 1928 und Bratislava 1930, sowie eine durch die unermüdliche Tätigkeit des Vorsitzenden des Breslauer Lehrervereins und Rektors Moritz Bartsch (1869-1944) inaugurierte Waldorfschule 1930. Die Breslauer Waldorfschule entwickelte sich zu einem Ort reichen kulturellen Lebens, bis auch sie unter dem Druck des Nazi-Regimes schließen musste.

Während des Zweiten Weltkrieges arbeiteten nur noch die drei Waldorfschulen in der Schweiz sowie die ab 1939 auf sieben kleine Schulen angewachsene Bewegung in Großbritannien – zum Teil in der Evakuierung – und die ab 1942 inzwischen fünf Waldorfschulen in den USA. Einige wenige Schüler fanden sich in katakombenartig betriebenen Klassen in Amsterdam, Zeist und Oslo ein.

2 Waldorfpädagogik international nach dem Zweiten Weltkrieg

Der Wiederaufbau der Waldorfbewegung in Deutschland und den anderen vom Krieg betroffenen Ländern begann unmittelbar nach Ende des Krieges wie alles im Leben damals unter bescheidensten äußeren Bedingungen und gleichzeitig mit einer überquellenden Freude an der wieder errungenen Freiheit. Zwischen 1945 und 1949 begannen alleine in Deutschland 22 Waldorfschulen. Neben den sechs

wieder eröffneten Schulen in Stuttgart-Uhlandshöhe, Hamburg, Hannover, Berlin, Kassel und Dresden wurden in diesen wenigen Jahren 16 Waldorfschulen neu gegründet, obwohl viele Lehrer während des Krieges umgekommen waren und der Lehrermangel gewaltige Sorgen bereitete. 1949 arbeiteten Waldorfschulen wieder in acht europäischen Ländern, darunter vier Schulen in der Schweiz (Dornach, Basel, Zürich, Bern), sieben Schulen in Holland (darunter die drei vor dem Krieg begründeten Schulen in Den Haag, Amsterdam und Zeist), sieben Schulen in England, von denen die Schule in London-Hampstead bereits 1953 wieder schloss, und zwei Schulen in Norwegen (Bergen und Oslo, die beide lange vor dem Krieg gegründet und während des Krieges evakuiert worden waren). In Schweden begann im Herbst 1949 die erste Waldorfschule in Stockholm. Zu diesem Zeitpunkt waren die seit Herbst 1946 in Straßburg aufgebaute erste französische Waldorfschule und der erste Waldorfkindergarten in Italien schon drei Jahre alt. Im Herbst 1947 eröffnete in Milano die erste Klasse einer Waldorfschule, ein Jahr nach dem Kindergarten. Die einzige Waldorfschule in der sozialistischen Welt des europäischen Ostens, die Waldorfschule Dresden, musste bereits 1949 auf Druck der Schulbehörden in der DDR und ihres verbindlich eingeführten sowjetischen Staatsschulwesens wieder schließen. Es dauerte 40 Jahre, bis der staatliche Sozialismus weggefegt war und in den Ländern des europäischen Ostens freie Schulen gegründet werden konnten. Mit erstaunlichem Einsatz errichteten die beteiligten Menschen so kurz nach dem kräftezehrenden Krieg und trotz der sehr bescheidenen Mittel Waldorfkindergärten und Waldorfschulen, auch wenn sie mehr oder weniger überall aus dem gesellschaftlichen Konsens herausfielen. Die Kraft, gegen den Strom zu schwimmen, nahmen sie, ob in Stuttgart oder Oslo, in Mailand oder Straßburg, aus ihrer an der Anthroposophie gebildeten Überzeugung, dass nur derjenige ein freier Mensch werden kann, der selbst von freien Menschen erzogen wird.

Nicht nur Kindergärten und Schulen wurden angesichts des vom Krieg hinterlassenen Elends möglichst sofort wieder aufgebaut, auch die grenzüberschreitende Zusammenarbeit wurde schnell aufgenommen. Vom 31. März bis zum 6. April 1948 veranstalteten die Lehrer und Lehrerinnen der Stuttgarter Waldorfschule eine erste internationale Waldorflehrertagung nach dem Krieg, zu der Kollegen und Kolleginnen aus der Schweiz, aus Holland, aus England, den USA und natürlich von den deutschen Schulen anreisten. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt wurde mit diagnostischem Blick festgestellt, dass in ganz West-Europa und in den USA staatliche Zentralisierung, Vereinheitlichung, intellektuelle Leistungsüberprüfungen und ein gewisses Ausleseprinzip zunahmen. Diese Tendenz sollte sich steigern und nach der Einrichtung der Europäischen Union noch einmal dramatisch verstärken. 1948 jedenfalls sahen sich die Lehrer*innen von Kindern und Jugendlichen umgeben, denen die Folgen eines entmenschlichenden Krieges deutlich anzumerken waren. Europaweit fanden sich Erzieher*innen und Lehrer*innen also vor einer äußerst anspruchsvollen Aufgabe. Dass die Kinder durch die Kriegs-, Flucht-, Todeserlebnisse

schwer gezeichnet waren, erfuhren nicht nur die deutschen Kolleg*innen. Auch die holländischen Kolleg*innen verfügten über reichlich Erfahrung gerade mit Kindern, die aus den japanischen Internierungslagern entlassen worden waren.

Unabhängig davon, wie unwirtlich die Umgebung auf die Waldorfschulen reagierte, entschieden sich mutige und bildungsbewusste Eltern in den 1950er und 1960er Jahren dazu, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken. Die Waldorfschülerschaft repräsentierte in diesen Jahrzehnten kein breites gesellschaftliches Spektrum. Es brauchte Mut und Überzeugung, eine Schulentcheidung gegen die traditionellen Auffassungen der Großeltern, der Pfarrer*innen und – sehr wichtig – der staatlichen Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen zu treffen. Entsprechend lag der Bildungserfolg der Waldorfschüler auch weit über dem Durchschnitt (Hofmann et al. 1981).

Während die Waldorf-Pionier-Schulen in den skandinavischen Ländern, in Deutschland, Holland und in England pädagogische Erfahrung sammelten und mit der Zeit doch immer mehr Struktur wie auch Rückhalt in ihren Gesellschaften fanden, blieb das katholische und orthodoxe Europa für die Waldorfschulbewegung in diesen Jahren verschlossen. 1969 schließlich feierten die Waldorfschulen ihr 50-jähriges Jubiläum. Weltweit arbeiteten überschaubare 80 Waldorfschulen (Belgien: 1, Dänemark: 2, Deutschland: 28, England: 6, Finnland: 1, Frankreich: 4, Holland: 7, Italien: 1, Norwegen: 2, Österreich: 1, Schweden: 3, Schweiz: 6, Argentinien: 2, Brasilien: 1, Kanada: 1, USA: 9, Südafrika: 3, Australien: 1, Neuseeland: 1).

Während vor 1945 keine einzige Waldorfschule in irgend einem Land öffentliche Subventionen erhielt, erleichterte sich die wirtschaftliche Situation und die Abhängigkeit von wohlmeinenden Eltern, als Waldorfschulen in Holland ab 1948 und in Deutschland im Prinzip ab 1949, in Dänemark ab Gründung der Schulen 1950/55 und in Schweden ab 1960 aus staatlichen Mitteln ko-finanziert wurden. Ab 1970 erhielten auch die norwegischen Waldorfschulen eine staatliche Finanzierung. Bis zu diesem Zeitpunkt bot das pädagogische Profil der Waldorfschulen in diesen Ländern kaum Angriffsflächen; mit der staatlichen Finanzierung allerdings begann die schleichend-langsame Aushöhlung durch eine zunächst fast unbemerkte staatliche Einflussnahme von unten und von oben, also in Bezug auf das Einschulungsalter einerseits und auf die Examensinhalte andererseits. In Ländern wie der Schweiz, Österreich, Italien oder Frankreich, also den mehr etatistisch aufgestellten Bildungssystemen, gab es hingegen keine staatliche Finanzierung für freie Schulen, also blieben die freien Schulen zumindest in der Schweiz und in Italien länger inhaltlich und curricular unangetastet. Außerhalb Europas gab es, mit wenigen Ausnahmen bis heute, keine staatlichen Subventionen für freie Schulen. Welch ein hohes Gut Freiheit im Bildungswesen ist, zeigte sich für viele erst nach deren Verlust. Mit den die Nachkriegsära hinter sich lassenden Sehnsüchten, die sich in den Studentenprotesten 1968/69 Ausdruck verschafften, änderte sich das gesamtge-

sellschaftliche Klima nicht nur in Europa und die Anliegen einer anthropologisch basierten Pädagogik konnten eher gehört werden. Mit den gesellschaftlichen Veränderungen der ausgehenden 1960er und der 1970er Jahre, einer gewissen Liberalisierung, einer inneren Öffnung für den größeren europäischen und manchmal auch globalen Kontext, wuchs bei vielen Menschen die Frage nach den Gesichtspunkten und Werten, mit denen die eigenen Kinder erzogen werden sollten. Das Interesse an einer anderen Schule machte sich immer deutlicher bemerkbar und damit vergrößerten sich auch die Anmeldezahlen. Im Jahr 1970 arbeiteten bereits 62 Waldorfschulen in Europa, davon 28 in Deutschland, unverändert die gleichen sechs Schulen in England, sieben Schulen in Holland, inzwischen vier in Frankreich, drei in der Schweiz, wo zusätzlich auch noch drei Heimschulen eingerichtet worden waren. Mit den frühen 1970er Jahren erfolgte eine Neuordnung der deutschen Waldorfschulbewegung. Die Nachkriegsjahre und die Nachkriegsstimmung wurden abgeschüttelt, neue Schulen gründeten sich, neue Initiativen wie ein Elternrat oder Treffen von Gründungswilligen wurden eingerichtet und der Blick auf den inneren Umbau oder eine Modernisierung wie auch auf den politischen Diskurs gelenkt (vor allem in Bezug auf Abschlussfragen, um die sogenannte *Schulfremdenprüfung* zu ersetzen). Führende Vertreter der Waldorfbewegung fragten sich, wie die Waldorfbewegung außerdem auf die gesellschaftlichen Umbrüche antworten sollte. Im Laufe der 1970er Jahre verdoppelte sich die Anzahl der Waldorfschulen – aber begrenzt auf Europa. 1972 arbeiteten schon 73 Waldorfschulen in Europa, 1975 waren es 89 und 1980 verdoppelt sich die Zahl auf 178. Diese Gründungswelle brachte einen steilen Anstieg der Zahl der Waldorfschulen in Deutschland, Holland und in der Schweiz, in den skandinavischen Ländern Dänemark, Schweden und Norwegen und in Großbritannien: die erste echte Wachstumsphase der nord-west-europäischen Waldorfschulbewegung. Dieses Wachstum brachte ein Ende der Alleinstellung der Pionierschulen mit sich, so in Norwegen, in Holland und Österreich, in der Schweiz, Großbritannien und Schweden. Es erfolgte einerseits aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, der sich im neuen Interesse für Bildung und Erziehung genauso zeigte wie in der Öffnung für globale Fragen des Friedens (Friedensbewegung) und des Verhältnisses zur Natur (Umweltbewegung). Andererseits war das Nachkriegseuropa soweit wieder aufgebaut, dass dank der wirtschaftlichen Prosperität das eigene Überleben gesichert war und nun leichter Geld für eine andere Bildung eingesetzt werden konnte. Waldorfschulen und andere freie Schulen waren nun nicht mehr allein ein Ort für Idealisten, die gerne finanzielle Opfer brachten, sondern viel breiteren Kreisen zugänglich.

In den frühen 1960er Jahren machten sich Fragen nach einer anderen Pädagogik auch in den Ländern des Südens bemerkbar, natürlich zunächst in kleinen Gruppierungen. Während in den englischsprachigen Ländern, zum Beispiel Kanada und den USA, aber auch in Australien und Neuseeland sowie in Südafrika Waldorfeinrichtungen durch Menschen gegründet wurden, die sich zum Teil schon seit Jahr-

zehnten innerhalb der Educational Union engagierten oder anthroposophischen Studiengruppierungen angehörten, begannen Waldorfeinrichtungen in Lateinamerika eher durch Emigranten, die Europa vor dem Zweiten Weltkrieg verlassen hatten. Inhaltlich unterschieden sich die nun in den Ländern des Südens aufgebauten Schulen noch wenig von denen in Europa. Das hängt selbstverständlich auch damit zusammen, dass es Waldorflehrerbildungsinstitute vornehmlich in Europa gab und viele der Pionierlehrerinnen und Pionierlehrer zur Ausbildung nach Stuttgart oder ans Emerson College in Forest Row gekommen waren. Erst als die Waldorfbewegung in den USA einen starken Wachstumsschub erlebte und die Suche nach ausgebildeten Kollegen schmerzliche Züge annahm, entstanden auch Ausbildungsmöglichkeiten in den USA, die von den dortigen sowie den kanadischen Kollegen wahrgenommen wurden.

Während in der bundesrepublikanischen Gesellschaft heftige Auseinandersetzungen, angezündet durch den sogenannten Nato-Doppelbeschluss, tobten, welcher der Friedensbewegung erst so recht Aufwind verschaffte, verfasste in den USA Neil Postman sein Buch „Das Verschwinden der Kindheit“. Eine gegenläufige Signatur. Die Anzeichen eines zweifachen Verlustes individueller Autonomie, individueller Denkfähigkeit, einer zunehmenden Mediensteuerung und Konsumdependenz wurden von führenden Vertretern der Waldorfschulbewegung als Herausforderung für das eigene pädagogische Tun begriffen.

Gegen Ende der zweiten Ausbreitungsphase der Waldorfbewegung nahm die internationale Zusammenarbeit innerhalb der Waldorfbewegung wieder zu. Mit der Gründung einer Internationalen Konferenz der Waldorfpädagogischen Bewegung (auch bekannt unter dem Namen: Haager Kreis) 1970 begann ein regelmäßiger Austausch, der der Abstimmung nach innen (Lehrplanforschung, methodische Vertiefung u. Ä.) und nach außen (politische Stellungnahmen, Einsatz für ein freies Schulwesen u. Ä.) diente. Mit der Einrichtung einer ersten weltweiten Tagung der Waldorflehrer*innen 1983 und mit den entsprechenden Berichten erreichte die internationale Zusammenarbeit ein neues Niveau. Die Waldorfschulbewegung wuchs kräftig. 1980 bestanden 178 Waldorfschulen in Europa und 52 in allen anderen Kontinenten. Am Ende des Jahrzehnts, im Februar 1989, und vor dem Aufbruch in Mittel-Osteuropa, zählte der Bund der Freien Waldorfschulen, damals verantwortlich für die Weltschulliste, 343 Waldorfschulen in Europa und zusätzlich 107 weltweit. Die Geschwindigkeit der Ausbreitung nahm zu. Dort, wo bürgerschaftliches Engagement großgeschrieben wurde, wo eine selbstbewusste, gebildete Bevölkerung sich um ihre eigenen Belange kümmerte, wurden freie Schulen gegründet und Schulvielfalt gefördert.

3 Die Ausbreitung der Waldorfpädagogik ab 1989

Das Wendejahr 1989 bedeutete für die europäische Waldorfbewegung einen tiefgreifenden Einschnitt. Mit vielleicht noch radikaleren Folgen für die menschliche Existenz und für das menschliche Zusammenleben als das Ende des Ost-West-Konflikts sollte sich eine Erfindung erweisen, die für viele 1989 in ihren Konsequenzen noch gar nicht abzuschätzen war, die Nutzbarmachung des Internets außerhalb militärischer und akademischer Kreise. Beide Entwicklungen, also die globalisierte neue politische Weltordnung und die mittels des Internets entstehende globalisierte Vernetzung brachten grundlegende und radikale Veränderungen. 1989/90 war das im praktischen Leben alles noch Zukunftsmusik, aber in Keimen sehr real vorhanden.

Von 1989/90 an gründeten engagierte Pädagog*innen und Eltern Waldorfschulen von Ost-Berlin bis Nachodka – tatsächlich gab es eine Weile Waldorfklassen in diesem östlichsten Zipfel des großen russischen Reiches – und von Nowosibirsk oder Tallinn bis nach Tiflis und Eriwan. In Deutschland fand von 1989 bis 1991 das größte jährliche Wachstum der Waldorfschulbewegung statt – in West- und in Ostdeutschland: von 114 Waldorfschulen vor der Wende im Schuljahr 1988/89 wuchs die Zahl auf 144 im Schuljahr 1991/92. Auch die europäische Schulbewegung wuchs in diesen und besonders in den darauffolgenden drei Jahren: Schulen in Estland, in Irland, Portugal, Rumänien und Ungarn waren bereits dazugekommen und diese Entwicklung setzte sich fort mit Schulen in Kroatien, Lettland, Moldawien, Polen, Russland, Slowenien und Tschechien. Der Aufbau der Schulen in den Nachfolgestaaten der Sowjet-Union erfolgte aus dem Enthusiasmus, endlich, wirklich endlich – in Russland erstmals seit 1917! – etwas aus eigener Initiative und ohne Bevormundung durch die Partei oder den Staat aufbauen zu können. Dass die während der vielen Jahre sowjetischer Okkupation eingeübten Muster selbst bei Menschen, die sich der Opposition angehörig fühlten und sich nun am Aufbau freier Schulen beteiligten, auftraten und das Zusammenarbeiten erschwerten, zeigte sich erst in den folgenden Jahren. In der ersten Hälfte der 1990er Jahre war der Enthusiasmus gebirgig groß und das politische Leben glücklicherweise so chaotisch, dass sich auf vielen Ebenen eigene, neue, freie Impulse entfalten konnten. Schon in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schoben sich die alten Machteliten erneut an die Führungspositionen der Staaten und wirkten als obrigkeitstaatliches Korrektiv wieder in das Bildungswesen hinein. Die kurze Ära des Freiflugs war vorbei; nun wurden die Flügel wieder gestutzt. Und damit wurden natürlich die individualisierenden Tendenzen abgebogen und freie Schulen den oft altbekannten normativen Vorgaben abermals unterworfen.

In Westeuropa vollzog sich mit der Unterzeichnung des Maastricht-Vertrages am 7. Februar 1992 durch die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft und mit der Gründung der Europäischen Union ebenfalls eine auf Dauer normierende

Wende, auch wenn zu diesem Zeitpunkt jeder zumindest in Deutschland, Dänemark und Großbritannien noch hoffte, dass Subsidiarität im Bildungswesen eine wenn auch nicht freie und individualisierende, so doch zumindest eine auf nationaler Ebene unterscheidbare Bildungspolitik bedeuten würde. Allerdings wurde die Bildungspolitik – natürlich nicht in Worten, aber de facto – der Wirtschafts- und Sozialpolitik der Europäischen Union unterworfen (Berggreen 1993, 48). Mit der zunehmenden Verrechtlichung und Bürokratisierung des europäischen Bildungswesens gingen die Schülerinnen und Schüler eigentlich aus dem Fokus verloren. Sie wurden zu Lieferanten vergleichender statistischer Erhebungen. Wieder ein Grund, dass die europäische Waldorfschulbewegung weiter wuchs und mehr Eltern ihre Kinder anmeldeten. Ende des 20. Jahrhunderts war die europäische Waldorfbewegung von 368 Waldorfschulen im Schuljahr 1989/90 auf 589 im Schuljahr 1999/2000 angewachsen, außerhalb Europas fanden sich statt der 107 Schulen mittlerweile 209 in der Liste der Waldorfschulen.

Der Enthusiasmus der frühen 1990er Jahre in Europa wich mit der Zeit einer Ernüchterung über die bürokratische Einöde oder Regulierungswut der Europäischen Union. Statt der großen Ideen einer friedens- und sinnstiftenden Gemeinschaft, die, ohne der Gier, der Korruption, den kleinstaatlichen Machtspielen zu verfallen, eine freie, prosperierende und sichere europäische Zukunft schaffen könnte, zog nun schleichend Unfreiheit und Egalisierung ein. Natürlich war diese Entwicklung nur möglich, weil es in vielen europäischen Ländern eine Stimmung für voraus-eilenden Gehorsam und gegen Kampf für Freiheitsrechte gab. In Schweden zum Beispiel gelangen Gleichschaltungen viel einfacher als in anderen Ländern. Dort wurden Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenzulassung schon 1996 einheitlich und unabhängig von den Schulträgern geregelt. Diese Entwicklung brachte natürlich einen Verlust an Identität mit sich. Und von dieser Entwicklung blieben auch die Waldorfschulen nicht verschont.

Am oberen und am unteren Ende von Schule wurde in vielen europäischen Ländern gesägt: Europaweit wurde Früheinschulung diskutiert und teilweise eingeführt, sofern sie nicht schon längst, wie in Frankreich oder England, Realität war. In Norwegen wurde das Einschulungsalter von sieben auf sechs Jahre gesenkt, in manchen Ländern Deutschlands auf fünf Jahre. Mit immer mehr Untersuchungen zu Lernerfolgen und Bildungskarrieren der früh eingeschulter Kinder kehrte aber ab den 2010er Jahren wieder mehr Vernunft ein und die Früheinschulung wurde in einigen deutschen Bundesländern zurückgefahren. Natürlich nicht in England und Frankreich, wo dieses System tief im Bildungsunterbewusstsein verankert war. Eine Flexibilisierung und eine Individualisierung des Einschulungsalters schienen nun denkbar. Am oberen Ende, also bei den Abschluss-examen, änderte sich hingegen nichts. Sie spielten immer noch die gleiche überschätzte große Rolle. Je mehr Vergleichstests (wie PISA oder TIMSS) durchgeführt und Schulerfolgs-Rankings veröffentlicht wurden, mit desto mehr Geschwindigkeit wurden Reformen erfun-

den. Immer mit dem Argument der Qualitätssicherung und -verbesserung nahmen die Kontrolle des schulischen Bildungswesens weiter zu und die Freiheitsspielräume ab. Schweden steht exemplarisch für diese Entwicklung. Aber es war nicht nur ein schwedisches, sondern ein gesamteuropäisches Phänomen. Die Angst vor der Freiheit nahm kontinuierlich zu, in ganz Europa, und damit wurde dem Bildungswesen als Teil des öffentlichen Lebens ein immer engeres Vorschriftenkorsett angelegt und der damit verbundene bürokratische Aufwand so immens verstärkt, dass für die eigentliche Aufgabe, den Umgang mit den Kindern, immer weniger Zeit blieb.

Im für Europa so bedeutenden Wendejahr 1989 begannen Waldorfschulen auch in Ländern wie Israel oder in Kenia. Die Waldorfbewegung im südlichen Afrika entwickelte sich insbesondere nach 1994, als Schulen in den Townships Kapstadts, in der Alexandra Township von Johannesburg und in Homelands gegründet wurden, die diese Pädagogik endlich auch Schülern aus der schwarzen Bevölkerung zugänglich machte. Für diese Kinder, die an kasernenartige Schulgebäude und nur an Auswendiglernen gewöhnt waren, bedeutete eine künstlerische Erziehung, wie sie die Waldorfschulen pflegen, eine immense Entfaltungsmöglichkeit. Sie wurde mit wachsendem Enthusiasmus aufgegriffen. In den Ländern Südamerikas konnte mittlerweile auf eine Generation Erfahrung zurückgegriffen werden, auf die sich die Ausbreitung der Waldorfbewegung stützte. Gleichzeitig entwickelte sich ein wachsendes Bedürfnis, die Lehrplanangaben, die die Lehrenden für die Kinder in ihren Klassen ausarbeiten, an die eigenen kulturellen Gepflogenheiten anzupassen. Mit der Zeit verwandelte sich das europäische Vorbild in eine bunte und vielfältige Landschaft mit erstaunlichen Unterschieden. Diese Ausarbeitung der Lehrpläne bedurfte einer gründlichen Kenntnis der eigenen Kulturen und Traditionen und forderte den Lehrenden viel Forschungsdrang und Kreativität ab, denn sie musste in den meisten Fällen außerdem mit den nationalen Lehrplänen abgestimmt werden – vor allem, wenn sie verbindlich vorgegeben waren und freie Schulen sich an nationale Lehrpläne halten mussten.

Erst ab 1996 entstanden Waldorfschulen auch in den Ländern Asiens, vor allem in Thailand, den Philippinen, Indien, Korea und Taiwan – mit ganz unterschiedlichen Herausforderungen. In Indien werden in der Regel sehr viele Muttersprachen gesprochen und Unterricht muss sich vor allem in den unteren Klassen auf diese Sprachvielfalt einstellen, in Indien sind in einer Klasse in der Regel mindestens vier oder fünf Religionen vertreten und Unterricht muss sich auf diese vielfältige religiöse Herkunft der Kinder einstellen. Die Pflege dieser verschiedenen Herkunftste der Kinder wird aktiv in die Gestaltung des Unterrichts und in die Gestaltung der gemeinsam gefeierten Feste einbezogen. So wächst, quasi wie von selbst, eine tolerante Grundstimmung. Anders dagegen ist die Situation in Korea oder Taiwan, wo alle Kinder die gleiche Sprache sprechen und Unterschiede nur in der religiösen Herkunft auftreten. Gerade in den asiatischen Ländern trat das Bedürfnis nach einer kulturellen Neuschöpfung des Waldorfflehrplans nicht nach einer langen

Nachahmungsphase auf, sondern setzte unmittelbar mit dem Beginn der Gründungen ab 1996 ein. Mittlerweile sind viele eigenständige Unterrichtsmaterialien erarbeitet worden, die in die Ausbildung der Lehrenden einfließen. Und da sich die Waldorfbewegung in Asien recht schnell ausbreitete, begannen eigenständige Ausbildungen bereits mit dem Beginn der asiatischen Waldorfbewegung.

In den 2000/10er Jahren veränderte sich die Kindheit immer schneller – zumindest in der städtischen Bevölkerung. Kinder und Jugendliche nutzen Mobiltelefone und Computer in immer früherem Lebensalter und der Gebrauch dieser Geräte nimmt immer mehr zu – weltweit. Gleichzeitig verschwindet die Fähigkeit, rückwärts zu gehen oder etwa über einen Baumstamm zu balancieren. Wer da wohl keinen Zusammenhang sieht? Jedenfalls verändern sich Aufgabenstellungen und Herausforderungen des Lehrerberufs. Lehrer*innen müssen immer mehr soziale und seelen-hygienische Aufgaben übernehmen, weil viele städtische Kinder kein familiäres Umfeld mehr vorfinden, das ihnen basale Fähigkeiten vermittelt. Auch wenn diese Herausforderungen mehr auf den Schultern der Grundschullehrer*innen lasten als auf denen der Klassenlehrer*innen an Waldorfschulen, finden doch die Waldorfflehrer*innen mit ihrer Betonung von Rhythmus, von Schönheit in der Gestaltung von allem, dem eigenen Schulheft wie der architektonischen Umgebung und der Bewegungserziehung inklusive der Eurythmie probate Mittel, um den sich an den modernsten Maschinen (sogenannten Personal Computern) von selbst einstellenden Fähigkeiten etwas ausgleichend gegenüberzustellen. Valentin Wember (2015, 238 und Anm. 112) weist in aller Deutlichkeit darauf hin, dass die Verschmelzung von Mensch und Maschine und die Schaffung eines gesteuerten Menschen seit dem Beginn des neuen Jahrhunderts dem gleichen Geist entstammen wie die national-sozialistische Ideologie, genauso rücksichtslos und um ein Vielfaches mächtiger.

In Mittel- und Osteuropa verstärkt sich der Einfluss der Eltern auf die politische Willensbildung ab den 2010er Jahren immer mehr. Eltern und ihr Elternwahlrecht werden ein Garantiefaktor für die Existenz freier Schulen. Ansonsten herrscht in den 2010er Jahren Unverbindlichkeit als charakteristische Qualität und gleichzeitig – und das gehört offensichtlich irgendwie zusammen – der Eigennutz. Politik folgt bis auf wenige Ausnahmen nur noch den Eigeninteressen, nicht mehr den Gesamtinteressen eines Landes. Und es ist offensichtlich: Entweder findet die europäische Bevölkerung wieder eine gemeinsame Vision oder sie wird im globalen Kontext marginalisiert. Und das gilt auch für die Waldorfbewegung.

In den 2010er Jahren erreicht die Waldorfbewegung also eine globale Präsenz. Nach wie vor beruht jede neue Waldorfschulgründung, ob in Guatemala oder Costa Rica, auf Fiji Island oder La Réunion, in Myanmar oder Malaysia, in Ecuador oder Chile, in der Elfenbeinküste oder in Zimbabwe, im Westen Australiens oder auf Island auf der Initiative einzelner Eltern und Lehrer*innen. Die Waldorfbewegung wird weder zentral gelenkt noch zentral organisiert. Sie wächst durch Zusammenarbeit und entwickelt Qualität durch gegenseitige Unterstützung. Selbstverständlich

fördern die Kritik an den staatlichen Schulsystemen und die Zugänglichkeit zu Information im Internet die Verbreitung dieses Impulses. Aber es gibt einen großen Unterschied, ob ich nur weiß, dass es eine andere Form von Schule gibt, oder ob ich auch alles dafür einsetze, diese zu praktizieren. Die globale Waldorfbewegung ist eine Graswurzelbewegung, die nur aus zivilgesellschaftlichem Engagement wächst und die nicht inszeniert werden kann. Denn ausschließlich diejenigen Kindergärten und Schulen sind erfolgreich, in denen Erziehende und Lehrende eine von unmittelbarem, starkem Interesse an den Kindern und an den Phänomenen von Natur und Kultur und eine von unbeugsamer Initiative geprägte innere Haltung an den Tag legen. Lassen Interesse und Initiative nach, fehlt der Mut, gegen den Strom zu schwimmen, bei den einzelnen Lehrenden, bei Kollegien und bei den Eltern, dann fehlt auch die Durchhaltekraft. Und insofern muss die Qualität der in der Waldorfbewegung zusammengeschlossenen Kindergärten und Schulen jeden Tag neu errungen werden – überall auf der Welt.

In den Worten Rudolf Steiners:

„Ich frage Sie: Scheut der Fisch im Meer davor zurück, so und so viele Eier abzulegen, die zugrunde gehen? Fragen Sie sich, wie viele von den abgelegten Eiern Seefische werden. Wie viele gehen da zugrunde! [...] So ist es auch im geistigen Leben. [...] Nicht auf Erwägungen kommt es an, ob dies oder jenes erreicht werden kann oder ob dies dem oder jenem zusagt, sondern darauf kommt es an, dass wir in der Sache selber den Impuls sehen und dass wir gar nicht anders können, als diesen Impuls in die Welt hineinzutragen“ (Steiner 1992, 95).

Weiterführende Literatur

Göbel, Nana (2019): Die Waldorfschule und ihre Menschen. Weltweit. Geschichte und Geschichten. 1919 bis 2019. 3 Bände. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Literatur

- Berggreen, Ingeborg (1993): Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 45-68.
- Göbel, Nana & Heuser, Silke (2001): Waldorfpädagogik weltweit. Berlin: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners.
- Göbel, Nana & Reinthal, Christina (2019): 100 Jahre Erziehung zur Freiheit. Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hofmann, Ulrike; Prümmer, Christine; Weidner, Dieter & Vier, Bernhard (1981): Forschungsbericht über Bildungsläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
- Paull, John (2011): Rudolf Steiner and the Oxford Conference: The birth of Waldorf Education in Britain. In: European Journal of Educational Studies 3 (1), 2011, 53-66.
- Steiner, Rudolf (1979): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. 1924. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, Rudolf (1986): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. 1923. GA 307. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1989): Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. 1924. GA 311. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1991): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. 1922. GA 305. 3. Auflage, neu durchges. und ergänzt. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992): Hinter den Kulissen des äußeren Geschehens. 1917. GA 178. 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wember, Valentin (2015): Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners. Stuttgart: Stratos.

Christiane Drechsler

Das Verhältnis der Waldorf- und Heilpädagogik: ein historisch kritischer Blick

Zusammenfassung

Die Entwicklung von Waldorfpädagogik und anthroposophisch orientierter Heilpädagogik ist trotz gemeinsamer menschenkundlicher Grundlagen in den letzten Jahrzehnten in weiten Bereichen getrennt voneinander erfolgt. Nur wenige Waldorfschulen in Deutschland arbeiten bereits explizit inklusiv. In Zeiten der Behindertenrechtskonvention wird inklusiver Unterricht auch für Waldorfschulen zur Regel werden. Es erscheint daher wichtig, den Gründen dieser getrennten Entwicklung nachzugehen, verbindende Elemente zu identifizieren und eine Grundlage für eine nun folgende gemeinsame Entwicklung zu finden.

1 Einleitung

Die theoretischen Grundlagen der Heilpädagogik tangieren verschiedene Felder und stellen gleichzeitig eine Verbindung her. Diese Verbindung ist historisch: Von vielen Autor*innen wurde und wird die Heilpädagogik als *Sammelwissenschaft* betrachtet, die in sich Elemente der Pädagogik, Philosophie, Anthropologie, Soziologie, Psychologie und auch der Medizin vereinigt. Eine Gegenposition vertritt Paul Moor: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes“ (Moor 1965, 273). Von Seiten der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie wurde lange Zeit eine Zuordnung zur Medizin vorgenommen. Bereits Rudolf Steiner ordnete die neu entstehende anthroposophische Heilpädagogik der medizinischen Sektion der Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach zu, obwohl er in seinem „Heilpädagogischen Kurs“ 1924 mehrfach auf die wohltuende Wirkung der Waldorfpädagogik auf seelenpflegebedürftige Kinder eingeht.

Ihre Begründung findet diese Zuordnung der Heilpädagogik zur Medizin unter anderem darin, dass die beiden zentralen Personen in der Gründungszeit der anthroposophischen Heilpädagogik Ärzte und Ärztinnen waren: Dr. Ita Wegmann mit ihrem Institut in Arlesheim, die als Hauptinitiatorin des „Heilpädagogischen

Kurses“ gilt, und der Arzt jüdischer Abstammung Karl König, der ab 1938, von den Nationalsozialisten vertrieben, in Schottland mit der Gründung der Camphill-Bewegung eine völlig neue Form des gleichberechtigten Zusammenlebens von Menschen mit und ohne Behinderung inaugurierte. Von besonderem Interesse ist dabei der Umstand, dass König zeitlebens sowohl den pädagogischen als auch den medizinischen Ansatz für seine Forschung im Blick behielt.

Gegenwärtig ist die Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie in Bezug auf ihre Verortung innerhalb der Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach auf eine Eigenständigkeit gerichtet, also auf eine Herauslösung aus der Medizinischen Sektion, jedoch ohne sich der Pädagogischen Sektion – die ja die Waldorfpädagogik unter Anderem vertritt – anzuschließen.

2 Zur Entstehung von Waldorfpädagogik und anthroposophischer Heilpädagogik

2.1 Zur Entstehung der Waldorfpädagogik

Steiner sammelte bereits als Schüler und später als Student Erfahrungen im pädagogischen Bereich: zunächst als Nachhilfelehrer, später – ab 1891 – als Hauslehrer der drei Söhne der Familie Specht. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die enge Verbindung von Pädagogik und Heilpädagogik innerhalb der Familie: Der jüngere Sohn war in seiner Entwicklung zurückgeblieben. Aber seine Entwicklungsverzögerung konnte durch die individuelle Förderung durch seinen Hauslehrer aufgeholt werden. Der junge Mann wurde Arzt und starb später im 1. Weltkrieg (Frielingsdorf u.a. 2013, 109). Steiner schildert in seiner Autobiographie „Mein Lebensgang“ diese Erfahrung als besonders prägend – nicht etwa für die Entwicklung der anthroposophisch orientierten Heilpädagogik, sondern allgemein der anthroposophischen Menschenkunde und der Waldorfpädagogik:

„Ich muss dem Schicksal dafür dankbar sein, daß es mich in ein solche Lebensverhältnis gebracht hat. Denn ich erwarb mir dadurch auf lebendige Art einen Erkenntnis der Menschenwesenheit, von der ich glaube, daß sie so lebendig auf einem andern Wege von mir nicht hätte erworben werden können“ (Steiner 1925/2016, 80).

An anderer Stelle ergänzt er:

„Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichen im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschen-Erkentnis ihre Grundlage hat“ (Steiner 1925/2016, 79).

Moors oben zitiertes Diktum, dass Heilpädagogik an sich Pädagogik und nichts anderes ist, findet hier in Steiners eigener biographischer Erfahrung seinen Niederschlag oder sogar seine Erweiterung: Heilpädagogisches Denken und Handeln kann als Ernstfall der Pädagogik angesehen werden – wenn Methoden und Verfahren hier nicht taugen, dann taugen sie auch sonst nicht. Auf diese Erfahrung folgte in Steiners Biographie der Kontakt mit Karl Liebknecht im Rahmen seiner Tätigkeit an der Arbeiterbildungsschule in Berlin ab 1899 (Frielingsdorf u.a. 2013, 37ff). Ging es bei den früheren Erfahrungen in der praktischen Pädagogik zumindest teilweise um Menschen, die durch ihre individuellen Gegebenheiten an der vollen Entfaltung ihres Menschseins gehindert waren, zum Beispiel durch eine Behinderung, so hatte es Steiner diesmal mit Menschen zu tun, die durch die gesellschaftlichen Verhältnisse benachteiligt waren. Betrachtet man den modernen Begriff von Behinderung, die ja nicht „ist“, sondern durch den Wechsel zwischen individueller Situation und gesellschaftlichem Anspruch „entsteht“, so stellt man fest, dass Steiners Erfahrung diese Sichtweise schon vorwegnimmt. Sein Begriff von Behinderung, mehrfach und durchaus unterschiedlich beschrieben im „Heilpädagogischen Kurs“ (Steiner 1924/1995), reflektiert auf diesen Erfahrungshintergrund.

Theoretisch gegriffen und entwickelt wurden Steiners pädagogische Gedanken dann ab Dezember 1906. Zu den ersten Vorträgen gehörte „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“, in dem er seine Entwicklungstheorie das erste Mal systematisch ausführte (Steiner 1907). Bis heute wird dieser Vortrag in den Ausbildungsstätten von Waldorfpädagogik, ebenso aber in der anthroposophischen Heilpädagogik, als fundamental angesehen und rezipiert. Mit dieser Entwicklungstheorie geht Steiners Verständnis von Behinderung als verzögerte oder stehen gebliebene Entwicklung einher, ein Gedanke, den später Karl König wieder aufgriff. Steiners Intention war es jedoch nicht, eine neue Pädagogik zu begründen, ebenso lehnte er es ab, die Waldorfpädagogik den verschiedenen reformpädagogischen Richtungen zuordnen zu lassen. Denn bei allen Gemeinsamkeiten etwa mit der damaligen Reformpädagogik in ihren höchst unterschiedlichen Richtungen war doch bereits 1924/25 deutlich, dass damals an eine Kooperation oder auch nur einen Gedankenaustausch z.B. mit der Bewegung der Landschulheime oder der gerade ebenfalls entstehenden Montessori-Pädagogik vermutlich auf beiden Seiten nicht einmal gedacht wurde“ (Frielingsdorf u.a. 2013, 108). Steiners Idee war es, aus der anthroposophischen Menschkunde heraus eine Pädagogik und eine Heilpädagogik zu entwickeln, deren Eigenständigkeit aus dieser spezifischen Anthropologie erwächst. Eine Art Reform, die ja eine Weiterentwicklung des Bestehenden implizieren würde, war Steiners Absicht nicht.

Ein enger Zusammenhang der Entwicklung der Waldorfpädagogik besteht hingegen mit der Idee der Sozialen Dreigliederung. Die Bekanntschaft mit Emil Molt, dem Begründer und Direktor der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria und engem Freund Herrmann Hesses, führte dazu, dass der im Gesamtgesellschaftlichen zu-

nächst nicht zu realisierende Ansatz der Sozialen Dreigliederung in der Gründung einer im umfassenden Sinne „Freien Schule“ ihren Niederschlag finden konnte. Molts soziales Engagement und sein echtes Interesse für die Belange der Arbeiterschaft führten dazu, dass er den Kindern der Arbeiterinnen und Arbeiter eine höhere Schulbildung ermöglichen wollte. Gleichzeitig war es ihm um ein Bildungsgeschehen der Arbeiter selbst zu tun. Steiner wiederum sah hier eine Möglichkeit, den aus der Anthroposophie entwickelten Impulsen in doppelter Form zur Realisation zu verhelfen: durch die sogenannten Arbeitervorträge, in denen er von der Ungerechtigkeit sprach, die aus dem Ausschluss der Arbeiterschaft von höherer Bildung entstanden war. Seine eigenen Erfahrungen in Liebknechts Arbeiterbildungsschule mag hier eine Rolle gespielt haben. Das Thema soziale Gerechtigkeit wird mit der Gründung der ersten Waldorfschule explizit für die Kinder der Arbeiterinnen und Arbeiter der Zigarettenfabrik sowie mit der Vortragsreihe für die Arbeiterinnen und Arbeiter konkret zu einem Thema der Bildungsgerechtigkeit. Im Sinne der Freiheit des Geisteslebens sollte eine wahrhaft freies Denken gepflegt werden, unabhängig von staatlicher Einflussnahme und einer Erziehung und Bildung zu einem bestimmten Zweck, beispielsweise dem, ein guter Untertan zu sein.

Steiner ging es dabei nie darum, das bestehende Schulwesen in irgendeiner Form zu reformieren, weswegen er eine Zuordnung zu den damals allseits aufkommenden reformpädagogischen Modellen ablehnte. Dass die moderne Erziehungs- und Bildungswissenschaft dies tut, liegt an den in einigen Teilen ähnlichen Unterrichtsformen und einer wesentlichen Gemeinsamkeit reformpädagogischen und waldorfpädagogischen Denkens: vom Kind aus zu handeln, also ihm das nahezubringen, was dem Alter und der damit verbundenen Entwicklungsstufe entspricht.

2.2 Karl Schubert als erster Waldorf-Hilfsschullehrer

In der Gründungsphase der ersten Waldorfschule (man hatte ein Ausflugslokal auf der Stuttgarter Umlandhöhe erworben) ist noch keine Rede von einer spezifischen Beschulung von Kindern mit Behinderung. Da jedoch, soviel man weiß, jedes Kind der Arbeiterschaft der Zigarettenfabrik in die erste Waldorfschule aufgenommen worden war, ist davon auszugehen, dass es sie von Beginn an (September 1919) an der Stuttgarter Waldorfschule gab. Dass der gemeinsame Unterricht nicht reibungslos verlief, lässt sich daran erkennen, dass bereits Anfang 1920 Dr. Karl Schubert als Lehrer einer neu einzurichtenden Hilfsklasse seinen Dienst antrat. Aus dem – aus moderner Perspektive – inklusivem Unterrichtsgeschehen wurde ein zumindest partiell getrenntes, man verfolgte einen kooperativen Ansatz: Lehrplan und zugrundeliegende Anthropologie unterschieden sich nicht von dem der Klassen, in denen nicht behinderte Kinder unterrichtet wurden: eine spezifisch anthroposophisch orientierte Heilpädagogik war zum damaligen Zeitpunkt noch nicht erarbeitet.

Schubert war promovierter Philologe und seit seinem 19. Lebensjahr eng mit der Anthroposophie verbunden, blieb aber gleichzeitig zeitlebens praktizierender Katholik. Für die Unterrichtspraxis wurde Schubert von Steiner geraten, auf jedes Kind individuell einzugehen sowie durch stete Wiederholung und ein geringeres Lerntempo Fortschritte zu erzielen. In der Tat wurden aber schon zum damaligen Zeitpunkt Kinder (vermutlich mit schweren Behinderungen) aus der Waldorfschule herausgenommen und außerhalb der Schule in einem sogenannten Heil- und Erziehungsinstitut unterrichtet (Frielingsdorf u.a. 2013, 63).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vor allem der Umstand, dass schwer behinderte Kinder überhaupt in den Genuss eines Unterrichtsgeschehens kamen, war doch ein Jahr nach Gründung der ersten Waldorfschule und im selben Jahr der Errichtung der Hilfsklasse Karl Schuberts das von Binding und Hoche verfasste Pamphlet „Von der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ erschienen – übrigens mit Billigung und Unterstützung des damaligen deutschen Hilfsschullehrerverbandes (Aly 2013). Das damalige Ideal der Hilfsschulpädagogik lag nicht in einer breit angelegten Bildung, wie die Waldorfpädagogik gerade auch mit Blick auf die Arbeiterbildung ausgerichtet war, sondern auf der sogenannten „praktischen Bildbarkeit“. Insofern Hilfsschüler*innen in die Lage versetzt werden konnten – und sei es mit einfachsten Hilfsarbeiten – zu ihrem Lebensunterhalt beizutragen oder sogar ihr eigenes Auskommen zu haben, war das Ziel einer (Hilfs-) schulischen Bildung erreicht. Das Bildungsideal der Waldorfpädagogik ist hingegen ein ganzheitliches – gerade der Bezug auf die Freiheit des Geisteslebens verbietet die Engführung einer Erziehung zur Tauglichkeit.

Schubert konnte für seine Tätigkeit folglich nicht auf ein ausformuliertes Konzept anthroposophischer Heilpädagogik zurückgreifen, und auch die Grundlage für einen Waldorflehrplan resp. einer Methodik der Wissensvermittlung war damals mehr als dürftig. Es blieb, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, nämlich das bereits seit einigen Jahren in verschiedenen Schriften Steiners bis dato grundgelegte anthroposophische Menschenbild (siehe Beitrag von Barth in diesem Band). Die Kinder mit einem Entwicklungsrückstand wurden im Hauptunterricht getrennt von den nicht behinderten Kindern unterrichtet, die Inhalte unterschieden sich allerdings damals nicht vom gängigen Waldorf-Lehrplan. Einzig das Tempo der Vermittlung und das ganz individuelle Eingehen auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes unterschieden sich. Vor allem letzteres erschien bei der damaligen Klassenstärke von bis zu 40 Kindern im Regelunterricht nur schwer möglich, wobei festzuhalten ist, dass Steiner diesen Anspruch auch an die allgemeine Waldorfpädagogik hatte: „Ganz aus den Kindern heraus arbeiten! Das kann man im Einzelnen sich nur angewöhnen, wenn man ein richtig reales Bestreben hat, das Kind in seinen verschiedenen Varianten kennenzulernen“ (Steiner zitiert nach Frielingsdorf u.a. 2013, 63).