



Philipp Gelitz (Hrsg.)

# **Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und ihre Kontexte**

Perspektiven aus Wissenschaft  
und Praxis

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.  
Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8902-8 Print  
ISBN 978-3-7799-8903-5 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8904-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Satz: le-tex xerif  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

## Einleitung

*Philipp Gelitz*

7

## Teil A: Wissenschaftliche Perspektiven

„Black Box“ Waldorfkindergarten – zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung

*Philipp Gelitz*

12

Der Waldorfkindergarten – seine inklusive Vorgeschichte

*Maximilian Buchka*

27

Ein pädagogisches Hybrid – Gedanken über Konzept und Karriere des Waldorfkindergartens

*Heiner Ullrich*

41

Von der Vorschulpädagogik zu einer ganzheitlichen Bildung.

Frühkindliche Entwicklung im Kontext von Kindheitspädagogik und Waldorfpädagogik

*Stefanie Greubel, Philipp Gelitz*

58

Philosophische Implikationen der Waldorfpädagogik. Eine Kritik der Ideologiekritik

*Jost Schieren*

79

Die Bedeutung des Anderen in der sozialisatorischen Interaktion – Anmerkungen zu Rudolf Steiners Konzeptualisierung von

Bildungsprozessen in einem frühen Aufsatz

*Sascha Liebermann*

100

## Teil B: Perspektiven aus der Praxis

Fachberatung in Waldorfkindertagesstätten: Rolle und Aufgaben

*Anita Sonntag*

122

Emmi Pikler und die Waldorfpädagogik – pädagogische und persönliche Verbindungen

*Birgit Krohmer*

134

Waldorfpädagogik und gesellschaftlicher Wandel	
<i>Philipp Gelitz, Sabine Cebulla-Holzki</i>	143
Autorinnen und Autoren	161

# Einleitung

Philipp Gelitz

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit nimmt seit ein paar Jahren zu. Während die Waldorfpädagogik für die Schule bereits seit einigen Jahrzehnten sowohl theoretisch gut reflektiert als auch empirisch breit erforscht wird, stand das vorschulische Alter lange Zeit etwas abseits dieser Entwicklung (vgl. Peters, 2020; Schieren, 2016; Tyson, 2023, 2024).

Zeitgleich mit der zutreffend formulierten Analyse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, dass sich die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zu weit außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses bewegt (Grell, 2018; Ullrich, 2021), hat sich die akademische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld verstärkt.

Nach einer ersten wissenschaftlichen Publikation zum Waldorfkindergarten (Barz, 1984) waren die Bände „Kindheit in der Waldorfpädagogik“ (Wiehl & Auer, 2019) und „Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik“ (Wiehl, 2020) Meilensteine in der Weiterentwicklung des akademischen Zugangs. Mit den vor allem an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter angesiedelten Evaluationsstudien zum Berliner Bildungsprogramm (Föller-Mancini & Peters, 2015, 2018) und zum Bildungsdokumentationsverfahren TRIALOG (Greubel & Jachmann, 2016, 2021) sowie mit vom Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule geförderten Promotionsprojekten (Gelitz, 2022; Schilter, 2023) ist zudem auch die empirische Erforschung des Feldes vorangekommen. Die jüngste wissenschaftliche Neuerscheinung „Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog“ (Gelitz, 2024) reflektiert die Verortung der Waldorfpädagogik in gesellschaftlich relevanten Themenfeldern und lotet dabei die spezifischen Potenziale aber auch die Herausforderungen und Veränderungsbedarfe des Ansatzes aus.

Der hier vorliegende Band vertieft den wissenschaftlichen Zugang zur Waldorfpädagogik der frühen Kindheit, indem verschiedene Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf Theorie und Alltag in Waldorfkrippen, Waldorfkindergärten und in der Waldorf-Kindertagespflege versammelt werden. Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit wird dadurch als Gegenstand behandelt und die Kontexte beleuchtet, in denen sie sich bewegt.

Zu Beginn wird nach einer kurzen Orientierung über einige wesentliche Merkmale der Waldorfkindergartenpädagogik ein kurzer Überblick über exemplarisch ausgewählte empirische Studien zur Waldorfpädagogik in Krippen und Kindergärten gegeben. Die Zuschreibung, die vorschulische Waldorfpädagogik

sei eine unbekannte „Black Box“, wird dadurch aufgegriffen, und es kann gezeigt werden, dass diese „Box“ sukzessive aufgehellt wird. Im Zuge dieser allmählichen Aufhellung treten auch interessante Schwerpunktsetzungen der beteiligten Fachkräfte und Eltern im Feld zutage, die einige der bisherigen Zuschreibungen über die Praxis in Waldorfeinrichtungen zur Korrektur zwingen.

Nach dieser Bestandsaufnahme durch den Herausgeber folgt ein Blick in die Historie der Waldorfkindergärten durch *Maximilian Buchka*. Anhand der Lebenslinien mehrerer bedeutender Akteur:innen wird hier zum einen die Gründungszeit der Waldorfkindergärten veranschaulicht und zum anderen kenntnisreich nachgezeichnet, wie der Ausgangspunkt der Waldorfpädagogik und insbesondere auch der Kindergartenbewegung bereits einen stark inklusiven Charakter trug.

Daran schließt sich ein kritischer Beitrag von *Heiner Ullrich* an, der in seinen Überlegungen zum Konzept und zur weltweiten Verbreitung der Waldorfkindergärten die Waldorfpädagogik mit ihrem Entwicklungsverständnis und ihrem Bild vom Kind als nach wie vor unzeitgemäß bezeichnet. Er schließt einige Motive der Waldorfpädagogik zudem an die Spielpädagogik Fröbels an und kritisiert einen spirituell überhöhten Fröbelianismus in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit, die er dadurch als weniger innovativ kennzeichnet als sie sich selbst versteht.

Im sich anschließenden gemeinsamen Beitrag von *Stefanie Greubel* und *Philipp Gelitz* werden spezifisch kindheitspädagogische Perspektiven an Positionen der Waldorfpädagogik angeschlossen. Dabei wird zum einen der Terminus „Vorschulalter“ kritisch untersucht, der Bildung in der frühen Kindheit als Schulvorbereitung funktionalisiert und deklassiert. Und zum anderen werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen, das Verhältnis von Individualität und Prägung sowie die Entwicklungsaufgaben im letzten Kita-Jahr fokussiert, um die Vielschichtigkeit frühkindlicher Bildungsprozesse und ihrer Voraussetzungen beleuchten zu können.

Hierauf folgt ein philosophisch-anthropologisch ausgerichteter Beitrag von *Jost Schieren*, der den Vorwurf der Ideologie und der Indoktrinierung in der Waldorfpädagogik aufgreift und bearbeitet. Der Autor zeigt dabei anhand der Fragen, wie wir die Persönlichkeit des Menschen betrachten, wie wir versuchen die Außenwelt zu verstehen, und wie wir unsere Innenwelt beschreiben, dass jeder Blick auf die Welt eine bestimmte Weltanschauung bevorzugt. Er argumentiert seinerseits ideologiekritisch, dass der Ideologievorwurf an die Waldorfpädagogik erstens nicht per se zutreffend ist, und dass zweitens die Kritik an Positionen der Waldorfpädagogik die weltanschauliche Prägung der Kritiker:innen nicht ausreichend selbstkritisch hinterfragt.

Der nächste Beitrag setzt sich kritisch mit einem Zitat Steiners zur Selbsterziehung des Kindes auseinander. *Sascha Liebermann* analysiert hier vom Blickwinkel einer soziologischen Sozialisationstheorie, dass sowohl in einem unter Waldorfpädagog:innen weithin bekannten Zitat aus einem Vortrag als auch in Steiners einzigm schriftlichen Aufsatz zur Pädagogik ein seltsamer Widerspruch be-

stehen bleibt zwischen der Selbsterziehung des Kindes einerseits und der Notwendigkeit der Erziehenden, eine günstige Umgebung abzugeben, andererseits. Insbesondere das Fehlen einer eindeutigen Bedeutungszuschreibung an die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen ist vor dem Hintergrund heutiger Diskurse über Bindung, Beziehung oder geteilte Aufmerksamkeit eine markante Leerstelle.

Die drei folgenden Beiträge kontextualisieren die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit weniger in einer akademischen Perspektive, sondern stärker in praktischer Hinsicht.

*Anita Sonntag* beschreibt die Rolle und die Aufgaben der Fachberatung in Waldorfkitas und stellt dabei heraus, dass es sowohl im allgemeinen pädagogischen Diskurs als auch im Hinblick auf die Waldorfpädagogik noch zu unscharfe Beschreibungen davon gibt, welche Rolle der Fachberatung genau zukommt. Sie schlussfolgert, dass zu den wichtigen Aufgaben der Qualitätssicherung und -entwicklung, der Konzeptionsentwicklung usw. dringend eine Klärung dieser professionellen Rolle im Kita-System erfolgen sollte, um den Impulsen aus der Fachberatung zu mehr Wirksamkeit und Akzeptanz zu verhelfen.

*Birgit Krohmer* beschreibt in ihrem Beitrag zur Kleinkindbetreuung zunächst pädagogische Verbindungslien zwischen Erkenntnissen und Empfehlungen von Emmi Pikler und einigen Grundmotiven der Waldorfpädagogik. Durch die Darstellung von persönlichen Verbindungslien zu Emmi Pikler und dem Berichten einiger prägnanter Aussagen von ihr bekommt der Beitrag eine besondere Tiefe.

Zum Abschluss befragen *Philipp Gelitz* und *Sabine Cebulla-Holzki*, welche praktischen Gestaltungen in waldorfpädagogischen Einrichtungen vor dem Hintergrund sich beschleunigender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse hilfreich, unabdingbar oder überflüssig sind. Es wird abschließend argumentiert, dass die Waldorfpädagogik sich nur dadurch legitimieren kann, dass sie den Kindern ein starkes Fundament für jede mögliche Zukunft bereitstellt.

Der Sammelband geht zurück auf eine öffentliche Ringvorlesung im Herbstsemester 2023/2024 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter. Sie war Teil des Studienprogramms im Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik, in welchem die Waldorfpädagogik als ein Teil des alternativpädagogischen Spektrums in einem eigenen Modul studiert wird.

An dieser Stelle sei der Software AG Stiftung gedankt, die das Projekt durch eine Zuwendung erst ermöglicht hat. Ebenfalls danke ich dem Team des Beltz-Verlages für die unkomplizierte und professionelle Zusammenarbeit.

Abschließend möchte ich mich bei allen Beitragenden aufs Herzlichste bedanken, die sich in diesem gemeinsamen Vorhaben engagiert haben. Die profunden Kenntnisse, die hier mit viel Recherche und sehr viel Zeitaufwand zusammengestragen wurden, erweitern ganz wesentlich die Möglichkeit, die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit in den verschiedenen wissenschaftlichen und praktischen

Kontexten klarer verorten zu können und sie dadurch diskursiv gut zugänglich zu machen.

## Literatur

- Barz, H. (1984). *Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Föller-Mancini, A., Peters, J. (2015). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II). Untersuchungen zur profil-spezifischen Evaluation. *RoSE – Research on Steiner Education*, 6 (1), 75–95. Verfügbar unter <http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/252/251> [abgerufen am 05.05.2025].
- Föller-Mancini, A., Peters, J. (2018). „Unser Kind geht in die Waldorf-KiTa“ – Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluation des Berliner Bildungsprogramms. *RoSE – Research on Steiner Education*, 9 (1), 59–83. Verfügbar unter <http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/445/404> [abgerufen am 05.05.2025].
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gelitz, P. (Hrsg.). (2024). *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Grell, F. (2018). Klassische frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt, W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Münster: Waxmann.
- Greubel, S., Jachmann, C. (2016). *Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten Nordrhein-Westfalens. Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagintegrierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens (TRIALOG)*. Alfter: Alanus Hochschule. Verfügbar unter [https://www.alanus.edu/fileadmin/user\\_upload/downloads/bildungswissenschaft/Projekte\\_Abschlussbericht\\_TRIALOG.pdf](https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/downloads/bildungswissenschaft/Projekte_Abschlussbericht_TRIALOG.pdf) [abgerufen am 05.05.2025].
- Greubel, S., Jachmann, C. (2021). „Professionalisierungsprozesse in Waldorfkindergärten und -krippen“ – Voraussetzungen und Herausforderungen der wissenschaftlichen Begleitung der bundesweiten Erprobung des Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes Trialog. *RoSE – Research on Steiner Education*, 12 (2), 13–33. Verfügbar unter <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/638> [abgerufen am 05.05.2025].
- Peters, J. (2020). Empirische Forschungen zur Waldorfpädagogik. In *RoSE – Research on Steiner Education, Volume 11* (2), 43–56. Verfügbar unter <http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/585/535> [abgerufen am 05.05.2025].
- Schieren, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Schiliter, J. (2023). *Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie in einem Waldorfkindergarten*. Opladen: budrich academic press.
- Tyson, R. (2023). Theoretical Research on Waldorf/Steiner Education – a Review. *RoSE – Research on Steiner Education*, 14 (2), 1–24. Verfügbar unter <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/709> [abgerufen am 05.05.2025].
- Tyson, R. (2024). Waldorf education – a survey of empirical research. *RoSE – Research on Steiner Education*, 15 (1), 1–24. Verfügbar unter <https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/720> [abgerufen am 05.05.2025].
- Ullrich, H. (2021). Waldorfkindergarten. In *socialnet Lexikon*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkindergarten> [abgerufen am 05.05.2025].
- Wiehl, A. (Hrsg.). (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / utb.
- Wiehl, A., Auer, W.-M. (Hrsg.). (2019). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz.

# **Teil A:**

## **Wissenschaftliche Perspektiven**

# „Black Box“ Waldorfkindergarten – zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Philipp Gelitz

## 1 Grundlegendes zur Waldorfpädagogik der frühen Kindheit

Wer zum ersten Male einen Waldorfkindergarten betritt, wird zunächst von Architektur, Raumgestaltung und Materialien erstaunt sein. Es sind in aller Regel höhlig anmutende, nicht viereckige Räume mit einer mehr oder weniger organischen Architektur vorzufinden. In ihnen sieht man zumeist zart lasierte Wände, Holzmöbel, Tongeschirr, Spielmaterialien aus Wolle, Stoff, Holz und unzähligen weiteren Naturmaterialien sowie flexibles Spielmobiliar in Form von Hockern, Brettern, Spielständern und farbigen Tüchern, die zum Bauen einladen.

Dass die räumliche Umgebung mit ihrem einladenden oder abweisenden Charakter und die Ansprache der Sinne mit der damit verbundenen Frage nach den Reizen, denen Kinder ausgesetzt sind, eine wichtige Ebene ist, formulieren auch andere pädagogische Ansätze (vgl. Martinet, 2021). Die Art, wie dies konkret ausgestaltet ist, und auch die Bedeutungszuschreibung, die damit verbunden wird, ist aber waldorfspezifisch. Der Raum gilt in der Waldorfpädagogik als eine Dimension, die es dem Kind ermöglicht, sich als geistig-seelisches Wesen mit seinem Körper in der materiellen Welt zu beheimaten und wohlzufühlen und sich dadurch auch ganz grundsätzlich in der Welt angenommen zu fühlen. Die Waldorfpädagogik ist hier in hohem Maße anschlussfähig an anthropologische Überlegungen zur Bedeutung der Leiblichkeit bzw. des Embodiment (Brinkmann et al., 2019; Fuchs, 2020; Sommer, 2021) und zur Anverwandlung der Umgebung (Gelitz, 2024; Rittelmeyer, 2009; Rosa, 2021).

Wer zum wiederholten Mal einen Waldorfkindergarten betritt, wird neben der räumlich-materiellen überdies noch eine weitere Dimension bemerken, die spezifisch ist: der Umgang mit zeitlichen Abläufen. Alle Tätigkeiten und Angebote, die hier vorzufinden sind, sind eingebettet in sich ständig wiederholende Rhythmen. So wechseln sich in einem Waldorfkindergarten zum Beispiel Phasen des ganz freien, unstrukturierten Spiels, in denen sich die Kinder im Gruppenraum oder in Garten und Wald ausbreiten und sich motorisch, sprachlich sowie sozial ausprobieren, immer ab mit Phasen, in denen etwas gemeinsam erlebt wird bei Fingerspielen, bei Kreistänzen, bei Puppenspielen, beim gemeinsamen Essen usw. Es gehört zu den spezifischen Eigenheiten der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit, die rhythmische Abwechslung zwischen Sich-Ausbreiten im Spiel

und von Zusammenkommen bei gemeinsamer Aktivität hervorzuheben (Müller, 2020). Dieser Rhythmus der Abwechslung sieht nun überdies nicht jeden Tag anders aus, sondern der Tagesrhythmus ist jeden Tag ähnlich. Intendiert ist hier, dass eine zeitliche Orientierung stattfinden und Sicherheit sich einstellen kann, was methodisch auch durch den Einsatz wiederkehrender Rituale, wie z. B. gleiche Lieder und Sprüche, unterstützt wird. In Bezug auf die zeitliche Gestaltung wird zudem Wert darauf gelegt, dass die einzelnen Wochentage über immer wieder auftauchende Tätigkeiten und wochentagsgleiche Gerichte wiedererkennbar sind, und vor allem auch, dass durch die Tätigkeiten übers Jahr, durch Lieder, Spiele und durch die wiederkehrenden Feste ein Erleben des Jahresrhythmus gestärkt wird. Der rhythmische Wechsel zeigt sich sowohl in der waldorfpädagogischen Literatur als auch empirisch als konstitutives Element der vorschulischen Waldorfpädagogik (Gelitz, 2022). Dabei ist festzuhalten, dass auch alle anderen pädagogischen Ansätze die pädagogische Bedeutung der täglichen Abläufe formulieren. Es wird aber, so weit zu überschauen, nur in der Waldorfpädagogik in so starker Weise in den Vordergrund gerückt.

Und wer lange in einem Waldorfkindergarten verweilt, wird bemerken, dass mitunter die Kommunikation mit den Kindern Eigenheiten aufweist. Neben der Selbstverständlichkeit, dass es von zentraler Bedeutung ist, innerlich nah an den Kindern und ihren Fragen zu sein, sie sprachlich immer mit einzubeziehen und auch auf die bei Vorschulkindern weit verbreitet auftauchenden philosophischen Fragen nach Anfang und Ende der Welt, nach Geburt und Tod u. ä. entwicklungsangemessen zu antworten, ist zu bemerken, dass die Art und Weise der Interaktionen zum Teil von einer gewohnten Alltagsdiskussionskultur differiert. Waldorfpädagog:innen folgen dem Anspruch, an die konkrete Lebenswelt der Kinder anzuschließen und nicht an abstrakte Theorien. Fragen, wieso die Sonne wandert, oder warum es regnet, werden versucht so zu beantworten, dass darin ein Anknüpfungspunkt aus dem sinnlichen Erlebnishorizont der Kinder möglich ist. Mit der hier exemplarisch aufgeführten Antwort „damit die Blumen wachsen“ wird ein gänzlich anderer Raum aufgemacht, der vor allem an konkrete Erlebnisse der Kinder anschließt und keinen Rückgriff auf für kleine Kinder noch verborgene Theorien und Erkenntnisse nötig macht. Auch die Aufforderung aufzuräumen kann z. B. mit dem Hinweis versehen werden, dass alle Spiel-Autos in die Garage müssen und die Puppen in ihren Wagen, sodass eine möglichst warme und bildhafte Interaktionskultur etabliert wird.

Bei längerem Mitleben in einem Waldorfkindergarten kann zudem auffallen, dass immer versucht wird, eine arbeitsame Umgebung zu schaffen. Sowohl im Gruppenraum als auch in der Natur versuchen die Fachkräfte, hauswirtschaftlich oder handwerklich in sinnvoller Weise tätig zu sein, sodass eine Atmosphäre entsteht, in der die Kinder Erwachsene erleben, die sich durch Kochen, Backen, Garten Umgraben etc. handelnd mit der Umgebung verbinden. Die Intention ist hier eine sogerzeugende „Tätigkeitshülle“ (Jaffke, 1989, S. 1085), die es den Kin-

dern einerseits erlaubt, bei den Tätigkeiten mitzumachen, und andererseits als Brücke zu einem eigeninitiierten freien Spiel fungiert, weil Tätigsein als lebendiger Weltzugang nachgeahmt werden kann (vgl. hierzu auch Cebulla-Holzki und Gelitz in diesem Band).

Nach diesem kurzen Streiflicht in einige der intendierten und praktisch existierenden Waldorfspezifika folgt in einem nächsten Schritt eine Standortbestimmung der vorschulischen Waldorfpädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Im weiteren Verlauf wird dann der Zuschreibung, man könne nicht wissen, was in einem Waldorfskindergarten pädagogisch genau vor sich geht, mit einem Blick auf sechs exemplarisch ausgewählte empirische Forschungsprojekte begegnet.

## **2 Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und Erziehungswissenschaft**

Bereits seit einiger Zeit wird von erziehungswissenschaftlicher Seite kritisch an-  
gemerkt, dass es zu wenig empirische Forschungsprojekte zur Waldorfpädagogik  
der frühen Kindheit gibt (vgl. Anders & Roßbach, 2013; Edwards, 2002). In jünge-  
rer Vergangenheit sind allerdings auch zwei Zuschreibungen publiziert worden,  
die der Waldorfpädagogik eine ihr immanent innewohnende Abwehr gegenüber  
wissenschaftlicher Erforschung bescheinigen.

Grell (2018) führt zunächst aus, der Waldorfskindergarten könne „regelrecht als  
eine ‚black box‘ der frühkindlichen Bildungsforschung bezeichnet werden“ (ebd.,  
S. 135), und betitelt die Forschungslage zu Waldorfskindergärten als „eklatanten  
Mangel“ (ebd., S. 133), der bemerkenswert sei. Seine Analyse zu den Gründen lau-  
tet hierbei nun:

Die auffallende Zurückhaltung gegenüber der Erforschung des Waldorfskindergartens ist kein Zufall. Sie kann vielmehr als ein Reflex des kultur- und modernisie-  
rungskritischen Impulses der Waldorfpädagogik verstanden werden, der sich im Be-  
reich der vorschulischen Erziehung und Bildung „nach PISA“ besonders nachdrück-  
lich bemerkbar macht. (ebd., S. 134).

Er bescheinigt der Waldorfpädagogik insgesamt eine kritisch-ablehnende Hal-  
tung „zu den aktuellen theoretischen erziehungswissenschaftlichen, bildungspo-  
litischen und praktischen Diskursen im Bereich der Frühpädagogik“ (ebda.) und  
vermutet, es geschehe „[...] die Öffnung des Waldorfskindergartens dem empiri-  
schen Paradigma gegenüber nur mit großer Skepsis und äußerster Zurückhal-  
tung, nicht aus innerer Überzeugung, sondern durch Anstoß von außen. (ebda.).“

Ullrich (2021) argumentiert hier ähnlich scharf, indem er dem Waldorfskin-  
dergarten aufgrund seiner „anthropologischen und frühpädagogischen ‚Unzeit-“

gemäßheit‘ [...] eine markante Außenseiterposition im Diskurs der Kindheitsforschung und der Frühpädagogik“ (ebd., o. S.) zuweist. Durch ihre „weltanschauliche Geschlossenheit“ erschienen Waldorfschulkindergärten konzeptionell „kaum an schlussfähig an den gegenwärtigen elementarpädagogischen Diskurs“ (ebda.).

Der damit fast unmöglich erscheinenden wissenschaftlichen Hinwendung zu pädagogischen Orientierungen, Strukturen, Praktiken und Folgen in der Waldorfpädagogik werden im folgenden Kapitel exemplarisch empirische Studien zur vorschulischen Waldorfpädagogik entgegengestellt, die eine solche Beforschung dokumentieren.

### 3 Empirische Befunde

Sowohl in Deutschland als auch international sind bereits mehrere empirische Forschungsprojekte realisiert worden (Tyson, 2024, S. 9). Hierbei handelt es sich zumeist um Dissertationen (vgl. Frödén, 2012; Gelitz, 2022; Schilter, 2023; Stowell, 2014) und um Master-Arbeiten (vgl. Baumgärtner-Schweizer & Sonntag, 2020; Gelitz, 2018; Kaiser & Boeddecker, 2009); es sind aber auch einige Evaluationsstudien (vgl. Föller-Mancini & Peters, 2015, 2018; Greubel & Jachmann, 2016, 2021), eine Studie zur waldorfspezifischen Methode der Kinderbetrachtung bzw. Kinderkonferenz (Heidtmann & Schmitt, 2010) sowie eine Studie zum baden-württembergischen Orientierungsplan (Kolass, 2020) durchgeführt worden. Sechs von ihnen werden im Folgenden kurz beschrieben.

#### 3.1 „In veränderlichen und geschlossenen rosa Räumen“

Eine als ethnografische Feldforschung angelegte und 2012 auf Schwedisch veröffentlichte Dissertation von Frödén (2012) mit dem Titel „I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie af kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola“ (deutsch: „In veränderlichen und geschlossenen rosa Räumen. Eine ethnografische Studie zu Gender, Alter und Spiritualität in einem schwedischen Waldorfschulkindergarten“) untersuchte in einem schwedischen Waldorfschulkindergarten mit teilnehmender Beobachtung sowie mit Interviews den besonderen Charakter der alltäglichen Praxis insbesondere im Hinblick auf die Gender-Thematik. Hier können folgende Befunde genannt werden:

Die räumlichen Anordnungen mit ihren flexibel veränderbaren Mobiliaren und Utensilien sowie den freilassenden Spielmaterialien führen zu wechselnden Zusammensetzungen der Spielpartner, verhindern eine Verfestigung geschlechtsstereotyper Spielweisen und erschweren die Einteilung in Jungs-Ecken oder Mädchen-Ecken. Insbesondere der neutrale Ausdruck der Puppen sowie die thematisch offenen Spielmaterialien aus der Natur erlauben ein weithin unbeein-

flusstes und beständig wechselndes Spielgeschehen. Geschlechtszuschreibungen im Rollenspiel sind dadurch situativ, ständig wechselnd und nicht vorgegeben.

In der englischsprachigen Dokumentation der Befunde in einem Fachartikel (Frödén, 2019) heißt es hierzu:

[...] the open and constantly transformed rooms, together with the placement and selection of toys and play materials, reinforces the situated decoding of gender. The preschool thus provides a *gender decoded space* in that the overall design, name, use or function of the rooms is not gender marked. Further, the specific toys and play materials and the absence of popular media in the environment encourage the children's own storytelling and creation of characters when enacting imaginary actions and situations. (ebd., S. 129, Hervorh. im Original).

Darüber hinaus ermöglichen den Beobachtungen Frödéns zufolge die waldorfpädagogischen Besonderheiten der sich stets wiederholenden Aktivitäten wie Backen, Wasserfarbenmalen, Weben, usw. eine unhinterfragte Normalisierung, dass alle Kinder alles mitmachen können. Eine geschlechtsstereotype Begeisterung oder Ablehnung bestimmter Tätigkeiten oder Dinge weicht hier eher dem Wunsch, alles wie immer und alles wie die anderen mittun zu dürfen. Auch die starke Ritualisierung des Alltags verstärkt diese Richtung.

Außerdem führt die Art und Weise des situativen täglichen Umgangs durch Handlungen und Interaktionen durch die Fachkräfte zu einem pädagogischen Raum, in dem Gender keine besondere Relevanz besitzt. Frödén (2019) interpretiert dies als eine im spirituellen Menschenbild der Waldorfpädagogik gegründete Haltung:

The understanding of gender is related to the spiritual dimension of the Waldorf pedagogy, where ideally the teachers strive to see the preschool child as a unique individual spirit, rather than a gendered being. (ebd., S. 131).

In Frödéns Beobachtungen nennen die Fachkräfte die Kinder bei ihren Namen oder sprechen sie als „Kinder“ an, nicht als „Junge“ oder „Mädchen“ (ebd.). Frödén resümiert, dass der beobachtete Waldorfkindergarten, der zunächst aussieht wie ein „female universe“ (Frödén, 2012, S. 5), sich bei näherer Betrachtung als Ort erweist, an dem Gender irrelevant ist – „[...] turns out to be a place where gender is made *non-relevant* [...]“ (ebda., Hervorh. im Original).

### 3.2 „Value and Effectiveness“

In einer 2014 veröffentlichten US-amerikanische Dissertation von Stowell (2014) („Waldorf Kindergarten an Reggio-inspired Kindergarten. Documenting Value

and Effectiveness of Two Arts-based Approaches“) wurden zwei Reggio-Kinderhäuser und zwei Waldorfkindergärten ebenfalls mit teilnehmender Beobachtung und Interviews erforscht. Stowell untersuchte die pädagogischen Orientierungen sowie die Schwerpunkte des pädagogischen Handelns der Fachkräfte. Für die zwei Waldorfkindergärten wird hier aufgezeigt, dass die Intentionen der untersuchten Fachkräfte sich zu folgenden übergeordneten Themen zusammenfassen lassen:

- Das Kind steht im Mittelpunkt. Es sollen ganzheitliche Erfahrungen im häuslichen, praktischen und künstlerisch-ästhetischen Bereich ermöglicht werden.
- Die Umgebung soll warm, einladend, liebevoll und „homelike“ (ebd., S. 168) sein. Das Kind soll dabei nicht nur durch die natürliche und handgemachte Ausstattung erreicht werden, sondern auch durch eine ruhige, freudige und sichere Atmosphäre.
- Kindliche Fantasie und Kreativität sollen durch Freispiel und verschiedene künstlerische Angebote wie Geschichten, Musik, Bewegungen, Malen u. a. gepflegt werden.
- Es wird eine gesunde Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt zum Wohle des Kindes und seiner Bildung und Erziehung (ebda.).

In der pädagogischen Praxis identifiziert sie vor allem die Themen

- Verlässliche Strukturen
- Wiederkehrende Tages-, Wochen- und Jahresrhythmen
- Die starke Berücksichtigung von Nachahmung als vorherrschendem Lernprinzip
- Viel Bewegung durch freies Spiel, freie Aktivitäten aber auch durch Reigentänze
- Eine reiche Sprache
- Fantasieanregung durch freilassende natürliche Spielmaterialien sowie Puppen mit neutralem Ausdruck
- Im Haushalt tätige Fachkräfte, bei denen geholfen werden kann
- Vielfältige künstlerische Angebote
- Hinausgehen bei jedem Wetter mit intensivem Freispiel in der Natur
- Eine vorherrschende Atmosphäre von Dankbarkeit, Ehrfurcht und Staunen (ebd., S. 174–177).

### 3.3 „Entwicklungsdialog“

Eine videobasierte Interaktionsanalyse von vier Kinderbetrachtungen in einem deutschen Waldorfkindergarten rekonstruiert die Abläufe bei einem solchen

„Entwicklungsdialog“ (Heidtmann & Schmitt, 2010). In Waldorfeinrichtungen wird eine solche Vertiefung in die Besonderheiten und Bedürfnisse eines einzelnen Kindes innerhalb einer Konferenz unter den beteiligten Erwachsenen mit *Kinderbetrachtung* oder *Kinderkonferenz* unterschiedlich benannt. „Entwicklungsdialog“ ist eine neu eingeführte Bezeichnung der beiden Forscher:innen.

Die hier beobachteten kollegialen Kinderbetrachtungen folgen dabei einem zugrunde liegenden Schema von (1) wertfreier Beschreibung des Kindes, (2) Hypothesenbildungen und (3) der Entwicklung von Hilfestellungen. In den analysierten Betrachtungen werden dabei implizit zugrunde liegende Konzepte rekonstruiert: Ein grundsätzlich *deskriptiver Modus* zu Beginn als Grundlage des darauf aufbauenden Gesprächs, das *Konzept der Hilfsbedürftigkeit*, welches dem Kind keine Probleme zuschreibt, sondern eine spezielle Bedürfnislage, für welche dann Hilfen angeboten werden können, das *Konzept der Kontrastorientierung*, mit dem unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind zutage gefördert werden, sowie das *Konzept der Dialogizität*, mit dem sich die Perspektiven der beteiligten Erwachsenen gegenseitig ergänzen und erweitern (ebd.). Aus Sicht der Forschenden entsteht durch das Im-Gespräch-Sein der beteiligten Fachkräfte ein differenziertes Bild des Kindes sowie ein schützender Rahmen um es (Heidtmann & Schmitt, 2011, S. 19 f.). Sie bezeichnen den Entwicklungsdialog als ein „mächtiges Diagnostikverfahren“ (ebd., S. 20), welches maßgeschneiderte Hilfestellungen entwickeln kann und dadurch „dem individuellen Kind gerecht“ (ebda.) wird. Darüber hinaus interpretieren sie das Verfahren als „Schlüssel zur Qualitätssicherung“ (ebda.), da von erfahrenen Kolleg:innen gelernt und somit eine gemeinsame Weiterbildung erreicht werden kann.

Auch im Forschungsprojekt zur Evaluation des für Waldorfkitas entwickelten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens TRIALOG, das die Elternperspektive, die Kindperspektive und die Fachkraftperspektive zusammenführen soll, trat in einer ersten Erhebung zur Ausgangs- und Bedarfslage als Befund zutage, dass mit der sogenannten Kinderkonferenz eine einzigartige Form gefunden ist, die für Waldorfkitas sehr praktikabel ist. Allerdings reicht sie ohne hinzutretende Dokumentationselemente nicht aus, um den Anforderungen an eine Bildungsdokumentation gerecht zu werden (Greubel & Jachmann, 2016, 2021).

### **3.4 „Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen“**

Schilter (2023) hat für ihre qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtete Dissertation zwei Eingewöhnungen in der Kleinkindgruppe eines Berliner Waldorfskindergartens videografiert und dokumentiert. Dabei rekonstruiert sie ein eindeutiges Bezugspersonenmodell, bei dem die Kinder nicht in die Gruppe, sondern an eine Person eingewöhnt werden. Als übergreifende Qualitäten erkennt sie im Ein-

gehen auf die kindlichen Erkundungsbewegungen während der Eingewöhnung eine interessierte, beobachtende und abwartende Haltung. Die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder wirken am Interaktionsprozess gleichermaßen mit, indem sie ihre je eigenen Perspektiven explizieren und darüber hinaus offen und anerkennend auf die Perspektiven des Gegenübers Bezug nehmen. Dies bezeichnet Schilter als „dialogorientierte Interaktionsmodi auf der Basis einer reflexiven Reziprozität“ (ebd., S. 291), wobei die Verantwortung für die Herstellung dieser reziproken Interaktionen bei den Fachkräften zu sehen ist. Aufmerksamkeit, Zugänglichkeit und die Bereitschaft, die kindliche Perspektive einzunehmen, sind hierbei nach Schilter „dialoggenerierend“ (ebda.). Diese Zugänglichkeit ist sowohl sichtbar in offenen Gruppensituationen wie dem freien Spiel im Garten, als auch in angeleiteten Situationen und Übergängen im Tageslauf, wie dem Umkleiden in der Garderobe und dem Händewaschen im Bad.

Überdies ist in den sehr ausgedehnten zeitlassenden Eingewöhnungen von insgesamt knapp drei Monaten im teilnehmenden Waldorfkindergarten ein Einleben der Kinder ohne Zeitdruck zu sehen. Den Kindern wird hiermit die Möglichkeit gegeben, die verschiedenen Situationen im Tagesablauf langsam kennenzulernen, sich auf die unterschiedlichen Situationen des Tages einzustellen und durch die vielen Wiederholungen Orientierung und Sicherheit zu entwickeln (ebd., S. 329).

Schilter analysiert, die Fachkräfte seien an den Kindern interessiert, ruhevoll und geduldig und hielten sich durchgängig sichtbar, hörbar und auffindbar in der Nähe der Kinder auf, sodass die Bezugsperson immer verlässlich erreichbar und kontaktierbar sei (ebda.).

Die Zugänglichkeit der PädagogInnen dokumentierte sich auch in ihren zugewandten Körperhaltungen. Häufig hockten sie sich zu den Kindern, setzten sich zu ihnen in den Fersensitz oder beugten sich zu den Kindern. Ihre Offenheit, interessierte Wahrnehmung und Ansprechbarkeit vermittelten sie auch über den Blick, eine entspannt wirkende und Interesse bekundende Mimik und den Ausdruck positiver Affekte. Mit der Intonation der Stimme und ihren verbalen Äußerungen gaben sie den Kindern zu verstehen, dass sie bei ihnen sind, sie sehen, ihnen aufmerksam zuhören und nicht über ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse hinweggehen. (ebd., S. 330).

Schilter analysiert den stark responsiven Interaktionscharakter zudem als affekt-regulierend, da die Kinder in den Videosequenzen auf die Interaktionen der Fachkräfte häufig mit Entspannung und mit einer Fortsetzung der responsiven Interaktionsmuster reagieren.

Weitere rekonstruierbare Besonderheiten sind unter anderem die etablierten Strukturen zwischen Fachkräften und Kindern, die wie ein gemeinsam erarbeitetes Gefüge erscheinen, darüber hinaus die besondere Berücksichtigung taktiler Erfahrungen und damit einer besonderen Förderung des Tastsinnerlebens und