

# Qualitative Befunde zu Pädagogischer Qualität in Waldorf-Kitas

Philipp Gelitz

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland*

ABSTRAKT. Ausgehend von einer erheblichen Forschungslücke in Bezug auf die vorschulische Waldorfpädagogik hat das Promotionsprojekt „Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen“ mit einem qualitativen Forschungsdesign spezifische Qualitätsmerkmale aus Sicht beteiligter Erwachsener rekonstruiert. Die Untersuchung konnte dabei sowohl Übereinstimmungen mit erziehungswissenschaftlichen Positionen und waldorfpädagogischen Überzeugungen herausarbeiten als auch Differenzen sowie Positionen, die als eindeutige Spezifika der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit gelten können. Besonders hervorzuheben ist das Auffinden antinomischer Spannungsfelder, die starke Betonung der Bedeutung rhythmischer Gestaltungen sowie Differenzen zur Theorie in Bezug auf sozial-interaktionale Räume und in Bezug auf die Bedeutung der autonomen Bewegungsentwicklung.

## 1. Ausgangslage

Waldorfpädagogische Literatur zu Intentionen und praktischen Umsetzungen im Krippen- und Kindergartenbereich ist für Interessierte zunächst in einiger Breite vorzufinden (vgl. Compani & Lang, 2015; Franz, 2022; Gelitz, 2017; Glöckler & Grah-Wittich, 2018, 2020; Kardel et al., 2015; Patzlaff & Saßmannshausen, 2012; Patzlaff et al., 2016; Saßmannshausen, 2015; Suggate, 2015). Demgegenüber gestaltet sich die Suche nach *wissenschaftlicher* Literatur zum Thema als weitaus schwieriger. Beiträge zur frühkindlichen Waldorfpädagogik sind auf akademischer Ebene wenig anzutreffen (vgl. Barz, 1993; Wiehl, 2020; Wiehl & Auer, 2019), und vor allem die empirische Erforschung steht noch immer am Anfang (vgl. Grell, 2018; Riethmüller, 2016). Anders als die Forschungslage zur Waldorfschulpädagogik, von der bei über 200 empirischen Studien vermutet werden kann, dass sie mittlerweile die bestbeforschte reform- bzw. alternativpädagogische Bewegung darstellt (vgl. Peters, 2020; Schieren, 2016, S. 13 ff.; VdW, 2019), ist die empirische Forschungsliteratur zur *vorschulischen* Waldorfpädagogik aufgrund mangelnder Fülle fast einzeln aufzählbar. Neben vielleicht vorhandenen unveröffentlichten Abschlussarbeiten sind an empirischen Studien bis zum Jahr 2023 insgesamt vier Dissertationen (Frödén, 2012; Gelitz, 2022; Schilter, 2023; Stowell, 2014), einige wenige Master-Arbeiten (Baumgärtner-Schweizer & Sonntag, 2020; Gelitz, 2018; Kaiser & Boeddecker, 2009), einige wenige Evaluationsstudien (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) vorzufinden.

Diese Forschungslücke, die sich nur allmählich zu schließen beginnt, wurde auch außerhalb der an Waldorfpädagogik interessierten Fachwelt bereits benannt (Anders & Roßbach, 2013; Edwards, 2002). Pointiert führt Grell (2018) diesbezüglich aus, der Waldorfkindergarten könne „regelrecht als eine ‚black box‘

der frühkindlichen Bildungsforschung bezeichnet werden“ (ebd., S. 135), und betitelt die Forschungslage zu Waldorfkindergärten als „eklatanten Mangel“ (ebd., S. 133), der bemerkenswert sei.

Nun ist bei näherer Betrachtung diesbezüglich festzustellen, dass der Sprachgebrauch in der waldorfpädagogischen Literatur – und zwar sowohl bei Steiner als auch bei den nachfolgenden Vertreter:innen der vorschulischen Waldorfpädagogik – erziehungswissenschaftliche Forscher:innen nicht gerade einlädt, sich konstruktiv dieses Konzeptes anzunehmen. Formulierungen wie das Hineinleiten „der Arbeiten des Lebens [...] in die Arbeiten des Kindergartens“ (Steiner, 1989, S. 77) würden wir heute eher als implizites Lernen in lebensweltlichen Bezügen bezeichnen. Auch an Steiner anknüpfende Ausführungen zu einer „Tätigkeitshülle“ (Jaffke, 1989, S. 1085), welche „durch unser eigenes Benehmen, unser Handeln, unsere Gebärden entstehen kann“ (ebda.) ist zunächst eine Zumutung, für die eine Übersetzung in ein induktives Lernen in einem informellen Lernsetting guttun würde. Auch die stets vorgetragene Bedeutung des Rhythmus ist ohne eine genauere Erläuterung oft etwas befremdlich (Kardel et al., 2015, S. 31). Und spätestens mit Reflexionen zum zu berücksichtigenden Dreischritt *Gehen-Sprechen-Denken* (Gelitz, 2020) dürfte im wissenschaftlichen Zusammenhang Irritation erzeugt werden.

Die Analyse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht von Grell (2018) zur Möglichkeit einer Brücke zwischen empirischer Forschung und der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit lautet dementsprechend:

Die auffallende Zurückhaltung gegenüber der Erforschung des Waldorfkinder Gartens ist kein Zufall. Sie kann vielmehr als ein Reflex des kultur- und modernisierungskritischen Impulses der Waldorfpädagogik verstanden werden, der sich im Bereich der vorschulischen Erziehung und Bildung „nach PISA“ besonders nachdrücklich bemerkbar macht. (ebd., S. 134).

Er bescheinigt der Waldorfpädagogik eine kritisch-ablehnende Haltung „zu den aktuellen theoretischen erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und praktischen Diskursen im Bereich der Frühpädagogik“ (ebda.) und vermutet, es geschehe

[...] die Öffnung des Waldorfkinder Gartens dem empirischen Paradigma gegenüber nur mit großer Skepsis und äußerster Zurückhaltung, nicht aus innerer Überzeugung, sondern durch Anstoß von außen. (ebda.).

Auch Ullrich (2021) argumentiert ähnlich, indem er dem Waldorfkinder Garten aufgrund seiner „anthropologischen und frühpädagogischen ‚Unzeitgemäßheit‘ [...] eine markante Außenseiterposition im Diskurs der Kindheitsforschung und der Frühpädagogik“ (ebd.) zuweist. Durch ihre „weltanschauliche Geschlossenheit“ erschienen Waldorfkinder Gärten konzeptionell „kaum anschlussfähig an den gegenwärtigen elementarpädagogischen Diskurs“ (ebd.).

Die damit dokumentierte Kluft zwischen akademischer Pädagogikreflexion einerseits und der Binnenperspektive der Waldorfpädagogik andererseits kann die gegenseitige Nichtbeachtung verständlich machen. Der wissenschaftliche Diskurs über die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit erfordert daher sowohl vonseiten der Waldorfpädagogik als auch seitens der Erziehungswissenschaft eine Überwindung einer eingeübten Hürde zum unbekanntem Terrain. Es ist wünschenswert, diesbezüglich Brücken zu bauen, da das zu konstatierende wissenschaftliche Nischendasein der vorschulischen Waldorfpädagogik dazu führt, dass es bislang nur rudimentär möglich ist, sowohl Fragen aus der Erziehungswissenschaft an die Waldorfpädagogik als auch Fragen aus der waldorfpädagogischen Praxis an die Erziehungswissenschaft zu stellen und zu beantworten.

Vor diesem Hintergrund ist die Intention der hier dargestellten Untersuchung eine erziehungswissenschaftliche Vertiefung in die Pädagogik der frühen Kindheit in Waldorfkrippen und Waldorfkinder Gärten. Es ist damit die Erwartung verbunden, die spezifischen Merkmale und Äußerungsformen pädagogischen Handelns in den entsprechenden Waldorfeinrichtungen auf wissenschaftlicher Ebene explizieren zu können und damit besser besprechbar zu machen. Eine Fundamentalkritik am Menschenbild der Waldorfpädagogik, eine Untersuchung einer messbaren Wirksamkeit oder ein Vergleich mit anderen Konzepten und Ansätzen ist nicht intendiert; genauso wenig wie eine reine literaturgestützte Beschreibung waldorfpädagogischer Annahmen. Das engere Ziel der Studie ist es vielmehr, auf der Basis empirischer Daten Qualitätsmerkmale zu identifizieren, die von Beteiligten in Waldorfkinder Gärten und -krippen als bedeutsam angesehen werden.

Hierfür wurden acht offen angelegte Expert:innen-Interviews geführt. Die damit erreichte Rekonstruktion von Handlungswissen, von Einstellungen und Deutungen der beteiligten Erwachsenen scheint für eine qualitative Erhebung von Waldorfspezifika deshalb geeignet, da mit der Befragung von Fachkräften und Eltern Menschenbilder, Erziehungsabsichten und die tägliche institutionelle Praxis beschrieben werden können, aber auch Spannungen in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Theorien und Begriffe oder in Bezug auf den eigenen Anspruch herausgearbeitet werden können. Sowohl Zusammenhänge als auch Kontraste zum theoretischen Kontext der pädagogischen Praxis können so aufgedeckt werden. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage der Untersuchung lautete: *Welche spezifischen Qualitätsmerkmale bestimmen die pädagogische Praxis in Waldorfschulen und Waldorfschulen aus Sicht beteiligter Erwachsener?*

In den folgenden Abschnitten werden nun zunächst einige der für die Frühpädagogik zentralen erziehungswissenschaftlichen Diskurslinien kursorisch nachgezeichnet und auch knapp einige Kernpunkte der Waldorfpädagogik benannt. Anschließend wird die Erhebungsmethode des Expert:innen-Interviews geschildert und die gewählte theoriegenerierende Auswertungsmethode skizziert. Daran schließt sich ein Kapitel mit den wichtigsten Befunden an, bevor zum Abschluss die Ergebnisse diskutiert und eingeordnet werden.

## 2. Der theoretische Rahmen der Untersuchung

Die Untersuchung fand vor dem Hintergrund von zwei sehr unterschiedlichen begrifflichen Folien statt. Die eine Folie waren die erziehungswissenschaftlichen Diskurslinien zur pädagogischen Qualität in der Elementarpädagogik, die bei näherer Betrachtung sehr divergierende Standpunkte bereithalten. Die andere Folie waren die anthropologischen Annahmen, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegen, und die bisher publizierten pädagogischen Schwerpunkte. Dieser theoretische Rahmen diente der Konstruktion von gegenstandsadäquaten und feldsensiblen Interview-Leitfäden.

### 2.1 Erziehungswissenschaftliche Diskurslinien

Der weltweit dominanteste Strang erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Untersuchungen zu pädagogischer Qualität ist die quantitative Qualitätsfeststellung mittels Einschätzskalen, Messwerten und statistischer Auswertung. Dieser Strang nimmt zunächst ein Modell von aufeinander aufbauenden Wirkebenen an, das auch außerhalb des quantitativen Qualitätsfeststellungsparadigmas anerkannt ist und in vielen Auseinandersetzungen zu pädagogischer Qualität Beachtung findet. Wie auch immer die einzelnen Qualitätsebenen benannt werden, ist weithin Konsens, dass pädagogische Qualität ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt.

In der quantitativ ausgerichteten Forschung werden auf einer *Input-Ebene* zunächst die Orientierungs- und die Strukturqualität identifiziert. Mit *Orientierungsqualität* sind die pädagogischen Ziele der Fachkräfte, ihre Normen und Werte, ihre Einstellungen und Haltungen bezeichnet. Mit *Strukturqualität* sind alle äußeren Rahmenbedingungen gemeint, wie Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Öffnungszeiten, Qualifikationsniveau und Berufserfahrung der Fachkräfte, aber auch die räumlichen Bedingungen.

Auf einer *Output-Ebene* wird hier die *pädagogische Prozessqualität* identifiziert. In verschiedenen Domänen, wie beispielsweise Bewegung, Sprache, Künstlerisches, Ernährung und Gesundheit, können die tatsächlichen Aktionen und Interaktionen mit den Kindern differenziert betrachtet werden und auch mithilfe von Erhebungsinstrumenten gemessen werden.

Auf einer *Outcome-Ebene* werden die Folgen dieser pädagogischen Prozessqualität als *Ergebnisqualität* bezeichnet. Hierzu zählen die (messbaren) Entwicklungsmaße der Kinder im Bereich Motorik, Sprache, Verhalten und Intelligenz.

In der quantitativen erziehungswissenschaftlichen Literatur werden Orientierungs- und Strukturqualität als Bedingungsfaktoren für die Prozessqualität gesehen, welche noch durch die Güte der *Team-* und *Organisationsqualität* mitmoderiert wird. Durch den Einfluss, den die pädagogischen Orientierungen

und die vorhandenen Strukturen auf die pädagogische Praxis ausüben können, wird die Prozessqualität als „Transmissionsriemen angesehen [...], über den alle anderen Qualitätsaspekte [...] im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden.“ (Tietze et al., 1998, S. 225).

Alle Ebenen werden zudem noch durch die *Kontextqualität* mitbeeinflusst. Hiermit sind die sozialräumliche Umgebung, das politische System sowie gesellschaftliche Werte gemeint (vgl. Viernickel et al., 2015; Wertfein et al., 2012).

In allen großen quantitativen Erhebungen zu pädagogischer Prozessqualität, die mit den dominanten Einschätzskalen (vgl. Tietze et al., 2017; Tietze et al., 2019) arbeiten, landen die Werte neben einzelnen Ausreißern immer im Mittelfeld. Dies hat sich trotz intensiver fachlicher, politischer und öffentlicher Debatten über die vergangenen Jahre und Jahrzehnte nicht geändert. In sehr großen Untersuchungen (vgl. Tietze et al., 2013) wurden zudem Einflüsse der Orientierungen und der Strukturen auf die Prozessqualität, sowie die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Ergebnisqualität gemessen.

Als globales Fazit aus der Übersicht über die vielen Befunde aus dem Umkreis der quantitativen Qualitätsfeststellung kann heute festgehalten werden, dass

- die Strukturqualität entscheidend die pädagogische Prozessqualität beeinflusst,
- die Prozessqualität insgesamt mittelmäßig ist und nicht besser wird,
- hohe Prozessqualität einen leicht positiven Einfluss auf die gemessene Entwicklung der Kinder nimmt,
- der Einfluss der Familie weit bedeutender als der Einfluss der Einrichtung ist,
- benachteiligte Kinder in besonderem Maße auf hervorragende Einrichtungsqualität angewiesen sind, und dass
- eine institutionelle Betreuung vor dem ersten Lebensjahr die Wahrscheinlichkeit von negativen Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes erhöht (Gelitz, 2022).

Eine weitere Diskurslinie, die den quantitativen Zugang mitunter scharf kritisiert (vgl. Honig et al., 2004), ist im qualitativ-rekonstruktiven Methodenspektrum beheimatet. In dieser Richtung wird versucht herauszuarbeiten, welche Qualitäten sich im pädagogischen Geschehen zeigen. Da mit der Entwicklung einer Einschätzskala noch nicht geklärt ist, welchen Entwicklungs- und Lernzielen sich Pädagogik eigentlich verpflichtet fühlen sollte, wird hier der qualitativen Rekonstruktion der Praxis und der Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, soziologischer und philosophischer Perspektiven eine größere Bedeutung beigemessen.

Nach Honig et al. (2004) kann entgegen einer als Verbesserungswissenschaft fungierenden Evaluationsforschung, die lediglich fragt, ob Pädagogik leistet, was von ihr erwartet wird, mit einer mehr rekonstruktiv ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen Qualitätsforschung besser in den Blick genommen werden, wie genau die Praktiken des Verbesserns überhaupt aussehen. Mit dieser Blickrichtung könne Qualität im Verhältnis zum gegebenen sozialen Raum, zu den unvermeidlich strittigen Qualitätsmaßstäben und zum gegebenen Netz aus unterschiedlichen Erwartungen aufgefasst werden. Die Berücksichtigung dieser „dilemmatische[n] Struktur“ (ebda.) erlaube es, Qualität als Relation statt als Norm aufzufassen (ebd., S. 14-16). Diesen Blickwinkel nicht in den Vordergrund zu rücken, sondern sich als Kindergarten stattdessen die Aufgaben vorgeben zu lassen, die man eigentlich selbst entwickeln sollte, und somit die Qualitätsfrage lediglich als Frage des Qualitätsmanagements zu behandeln, hieße, „das Kunststück fertig [zu bringen], die Qualitätsfrage zu beantworten, ohne sie zu stellen [...]“ (ebd., S. 18).

In dieser Perspektive bekommen die Berücksichtigung bindungstheoretischer Überlegungen, motivationspsychologischer Überlegungen sowie rekonstruierbarer kindlicher Bedürfnisse und Erwartungen an frühpädagogische Institutionen eine besondere Bedeutung: Wie sehen die Beziehungsgestaltungen und Explorationsmöglichkeiten in der Praxis aus? Wie autonom, kompetent und zugehörig fühlen sich Kinder? Wie partizipativ ist das Betreuungssetting ausgestaltet? Qualitätsvolles pädagogisches Handeln erscheint diesem Zugang folgend als relational zum sozialen Feld, nur als innerhalb der generationellen

Ordnung verstehbar sowie als austarierend in einer Struktur, die durch Kinder-, Eltern-, Fachkraft- und Gesellschaftsperspektiven Zielkonflikte beinhaltet (vgl. Gelitz, 2022, S. 70 ff.).

Eine nächste Diskurslinie ist die Fokussierung auf zu erlangende Kompetenzen der Kinder innerhalb eines möglichst ko-konstruktiv ausgestalteten Betreuungsarrangements. Dieser Strang erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen geht von den seit Ende der 1990er Jahre im Fachdiskurs immer stärker formulierten Notwendigkeiten aus, Kindern Schlüsselkompetenzen für eine unsichere, überkomplexe, diskontinuierliche und von Brüchen gekennzeichnete Lebensrealität mitzugeben (Dahlberg et al., 1999; Fthenakis, 2003). Diese zu erreichenden kindlichen Kompetenzen lauten vor allem (vgl. BSM & IFP, 2016; HSM & HKM, 2014):

- *personale Kompetenz* (Selbstwahrnehmung, emotionale Kompetenz, Motivation, kognitive und physische Kompetenz)
- *Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext* (soziale Kompetenzen, Werteentwicklung und Orientierungskompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme sowie zur demokratischen Teilhabe)
- *Lernmethodische Kompetenz* (Lernen zu lernen, Wissen anwenden und übertragen, das eigene Lernverhalten reflektieren), sowie
- *Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung* (Widerstandsfähigkeit/Resilienz).

In Übereinstimmung mit den gegenwärtigen Grundannahmen der Entwicklungspsychologie, dass im Bildungs- bzw. Lerngeschehen beide Pole, das Kind *und* die Umgebung, aktiv sind und sich dynamisch miteinander weiterentwickeln, hat sich hier ein stark sozialkonstruktivistischer Zugang entwickelt. Normative Setzungen werden so weit als möglich in den Hintergrund gedrängt, zugunsten einer gemeinsamen Aushandlung von Wirklichkeit. Eine Lokalisation von Wissen, Lernen, Überzeugungen oder psychischen Dispositionen im Individuum wird infrage gestellt, und stattdessen die Bedeutung der Dinge als interaktional erzeugt aufgefasst; bis hin zu der Aussage: „[...] individuelle Bedeutung wird aus sozialer Übereinkunft abgeleitet.“ (Gisbert, 2003, S. 89). Außerdem hebt der kompetenzorientierte Ansatz viel stärker auf die Zukunft und die dort erforderlichen Kompetenzen wie beispielsweise Resilienz oder Anpassungsfähigkeit ab und viel weniger auf die Gegenwart des aktuell sich entwickelnden, spielenden und lernenden Kindes mit seinen psychologischen Bedürfnissen wie z. B. Bindung und Geborgenheit (Drieschner, 2010, S. 214).

Als letzter Strang sei hier der Professionalisierungsdiskurs genannt. Für die Pädagogik ist zunächst die professionstheoretische Unterscheidung zwischen Beruf und Profession interessant. Ein Beruf hat Techniken und Verfahren zum Lösen von Problemen. Man kann z. B. lernen, wie ein Fahrrad repariert wird und wie man einen Holzfußboden verlegt. Eine Profession hingegen hat mit Unsicherheiten, mit Dilemmata und mit Paradoxien zu tun, weil das Gegenüber ein Mensch ist. Nach Stichweh (1992, 2016) können zunächst fünf Berufsfelder bestimmt werden, deren Aufgaben sich nicht technologisch lösen lassen und dadurch als Professionen zu gelten haben, weil sie situativ abzuwägen haben, in hohem Maße reflexiv eingestellt sein müssen und das Scheitern des eigenen Handelns eine wahrscheinliche Möglichkeit darstellt: Jura, Medizin, Theologie, Militär und Pädagogik. In anderen Darstellungen werden mitunter noch sozialpädagogische und sozialarbeiterische Tätigkeiten als partiell professionell bezeichnet (Helsper, 2021, S. 41 ff.) oder Angehörige psychologischer Berufe von Medizinern abgegrenzt und als eigenständige Profession benannt (vgl. Kiel & Pollak, 2011, S. 21).

Für die Pädagogik hat in diesem Zusammenhang das Aufzeigen antinomischer Spannungsfelder nach Helsper (2016, 2021) eine besondere Bedeutung erlangt, weil festzustellen ist, dass pädagogische Fachkräfte sich in unauflösbaren Spannungsfeldern wie beispielsweise Nähe/Distanz, Einheit/Differenz oder Autonomie/Abhängigkeit bewegen. Pädagogik ist daher strukturell unsicher (vgl. hierzu auch Luhmann & Schorr, 1979). Sie ist von einer konstitutiven Kontingenzbelastung geprägt und kann dementsprechend als ein Handeln in „Möglichkeitsräumen“ (Kiel & Pollak, 2011, S. 26) bezeichnet werden.

Für die Pädagogik ist zudem der Fokus auf die Haltung der Fachkräfte und auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und -bildung entscheidend. Der Rolle der Persönlichkeit wird im Fachdiskurs eine besonders große

Bedeutung beigemessen (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2011; Röhler et al., 2018). Nentwig-Gesemann et al. (2011) weisen darauf hin, dass eine professionelle Haltung bzw. ein forschender Habitus letztlich nicht von der Persönlichkeit der Fachkraft getrennt gedacht werden kann, da eine Haltung nicht für eine bestimmte Zeit des Tages vorübergehend einnehmbar ist (ebd., S. 13). Die gesamte Persönlichkeit der Fachkraft wird somit zu einem entscheidenden Merkmal der Orientierungsqualität, da Konzeptionen, Normen oder Handlungsleitlinien sich über die einzelne Persönlichkeit mit einer bestimmten Haltung realisieren und nicht per se als abstraktes Konstrukt (ebda.). Dies führt zu der Feststellung, dass der reflexive Umgang mit der eigenen Biografie, ein bewusstes Bild von Elternschaft, Familie und Kindheit sowie Empathie und Feinfühligkeit zu den Kernkompetenzen einer professionellen frühpädagogischen Fachkraft gehören und dementsprechend die Ausbildung von

- Selbstreflexivität,
- biografischer Kompetenz und
- forschender Haltung

in Aus- und Weiterbildung besonders gefördert werden sollte (ebd., S. 17). Es geht somit im Kern um „eine Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (ebda.).

## *2.2 Waldorfpädagogik der frühen Kindheit*

Die vorschulische Waldorfpädagogik lebt sowohl in ihrer theoretischen Begründung als auch in ihrer praktischen Ausgestaltung viel weniger von langen Ausführungen Rudolf Steiners, sondern mehr von den nachfolgenden Protagonist:innen der Kindergartenbewegung, die Impulse von Steiner aufgegriffen und praktisch umsetzbar gemacht haben. Selbstverständlich sind die Grundlagen, die die pädagogische Anthropologie der Waldorfpädagogik kennzeichnen, für den Kita-Bereich dieselben wie für die Schule. Diese von Steiner so genannte „Menschenkunde“ (Steiner, 2019) hält das begriffliche Fundament für die Entwicklung der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit bereit. Dennoch gehen einige prägende Merkmale der Praxis wie die Raumgestaltung, der Tagesablauf oder die Gestaltung des Wochenrhythmus nicht unmittelbar aus Angaben Steiners hervor.

Zunächst ist bei grundsätzlichen anthropologischen Annahmen – dem sogenannten Menschenbild der Waldorfpädagogik – wie z. B. den Überzeugungen von einer wesenhaft gedachten Individualität, von verschiedenen Schichten des Menschen (Wesensgliedern), von denen die physische Erscheinung genauso ein Teil ist wie das Konzept der Lebenskräfte und die Annahme eines seelischen „Leibes“, sowie vom vielfach kritisierten Konzept der Jahrsiebte (vgl. Ullrich, 2015) keine Differenz zur Waldorfschulpädagogik vorhanden. Diese spezifische pädagogische Anthropologie gehört zum übergreifenden Bild vom Kind bzw. vom Menschen.

In Bezug auf stärker praxisrelevante Merkmale der Waldorfpädagogik in Krippen und Kindergärten kann aus der vorhandenen Literatur Folgendes abgeleitet werden (vgl. im Überblick Gelitz, 2022, S. 131 ff.):

- ein großer Freiraum für freies unangeleitetes Spiel
- natürliche Spielmaterialien und wenig ausgestaltete Puppen
- täglich viel Zeit und Platz für Spiel im Freien mit Möglichkeiten zum Kontakt mit der Natur
- sinnvolle hauswirtschaftliche, handwerkliche oder gärtnerische Tätigkeiten der Erwachsenen im Umfeld der frei spielenden Kinder
- einhüllende und warme Raumgestaltung durch Architektur, Raumanordnungen, Wandfarbe, Mobiliar und Jahreszeitentisch
- Prägung des Alltags durch Rhythmen, Rituale und Wiederholungen, auch in Bezug auf die Woche und das Jahr

- biologische Lebensmittel
- vollständiger Verzicht auf elektronische Medien
- bildhafte Sprache und fließende Übergänge statt Appelle an Einsicht und Verstand der Kinder
- Arbeit der pädagogischen Fachkräfte im Sinne der Selbsterziehung an einem selbstreflexiven Persönlichkeitshabitus
- ein hoher Stellenwert des Beziehungs- und Begegnungsaspektes.

Für den Kindergarten kommt noch hinzu:

- eine große Vielfalt an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten und insbesondere die gemeinsame Kultivierung von Sprache, Musik und Bewegung
- gemeinsame Mahlzeiten
- Angebote für die gesamte Gruppe.

Für die Krippe kommt noch hinzu:

- Aufbau einer stabilen Bindungsbeziehung zu einer pädagogischen Fachkraft durch behutsame und lange Eingewöhnungszeiten
- Unterstützung des Explorationsverhaltens des Kindes durch die Ermöglichung basaler Primärerfahrungen innerhalb bester räumlicher Voraussetzungen sowie durch ein Freilassen des altersentsprechenden Gegenstands-, Funktions- und Körpererfahrungsspiel mit möglichst wenig Spielideen und Phantasieanregungen von außen
- einerseits zugewandte und fürsorgliche Erwachsene in Pflegesituationen oder bei der Unterstützung der Mahlzeiten, die andererseits das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Kinder durch autonomieunterstützendes Verhalten erhöhen können
- Ermöglichung einer autonomen Bewegungsentwicklung durch Nicht-Eingreifen in die Entwicklungszeit des einzelnen Kindes
- ine ungekünstelte und nicht-kindische Sprache im Umfeld der Kinder
- altersbedingt teils individuelle Mahlzeiten.

### 3. Methodik

In diesem Kapitel wird zunächst kurz auf das Forschungsdesign und das Sampling eingegangen, bevor anschließend die Erhebungsmethode des Expert:innen-Interviews sowie die gewählte Auswertungsmethode des theoriegenerierenden Auswertungskonzepts nach Bogner et al. (2014) dargestellt werden.

#### 3.1 Forschungsdesign und Sampling

Vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens wurden folgende nachgeordnete Forschungsfragen entwickelt, die der Entwicklung der Interviewleitfäden dienen.

Bereich quantitative Qualitätsfeststellung:

- Welche pädagogischen Orientierungen – Menschenbild, Erziehungsziele, Normvorstellungen, Werte, angenommene gesellschaftliche Außenerwartung – können identifiziert werden?
- Welche Strukturen und Rahmenbedingungen sind vorzufinden – Öffnungszeiten, Personalschlüssel, Gruppengrößen, Bildungsstand etc.?
- Welche pädagogischen Themen spielen in der Praxis die größte Rolle? Was wird im Alltag gefördert?

- Welchen Einfluss nehmen pädagogische Orientierungen sowie Rahmenbedingungen oder andere Kontexte auf die Praxis?

Bereich qualitativ-rekonstruktiver Zugang:

- Wann wird eine pädagogische Situation als gut angesehen?
- Wie oder wodurch entstehen pädagogisch qualitätsvolle Momente?

Bereich Kompetenzorientierung und Ko-Konstruktion:

- Welche Kompetenzen sollen Kinder im Vorschulalter erwerben?
- Wann und wie können Kinder den Alltag partizipativ mitgestalten?

Bereich Professionalisierung und Persönlichkeit der Fachkraft:

- Was bedeutet für die Befragten „professionell“?
- Was wird von den Befragten unter „Persönlichkeitsentwicklung“ verstanden?

Forschungsfragen, die alle vier Bereiche durchziehen:

- Welche Theorien und Vermutungen spielen für die Gestaltung des Alltags eine Rolle?
- Welche Unterschiede sind zwischen Waldorfkrippe und Waldorfkindergarten vorzufinden?

Diese Fragen sollen eine differenzierte Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage „*Welche spezifischen Qualitätsmerkmale bestimmen die pädagogische Praxis in Waldorfkindergärten und -krippen aus Sicht beteiligter Erwachsener?*“ ergeben und stellen die in der methodischen Literatur als „Leitfragen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 90) bezeichneten Fragen dar, welche die empirische Untersuchung in ihrem Aufbau und ihrem Ablauf strukturieren (vgl. ebd., S. 90 f.). Die auf die einzelnen Interviewten zugeschnittenen Interview-Leitfäden (Gelitz, 2022, S. 169 ff.) werden hier nicht dargestellt.

Aus den verschiedenen möglichen Perspektiven auf das mehrdimensionale Konstrukt *Pädagogische Qualität* wurden die Perspektiven der beteiligten Erwachsenen untersucht. Es wurde versucht, mit spezifischen Leitfäden, die das mit den Forschungsfragen dargestellte Erkenntnisinteresse operationalisieren, das Handlungswissen von Fachkräften, Dozierenden und Eltern zu explizieren. Damit sind die Perspektiven der Kinder oder der Gesellschaft (Wirtschaft, Politik) auf die Einrichtungspraktiken nicht geringer geschätzt, sondern es wurde ein begründeter Schwerpunkt auf die Blickwinkel der Akteur:innen im Feld gelegt. Bei Ihnen sind Spannungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Leitmotiven und Pragmatismus oder zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am ehesten denkbar, sodass im Sinne einer explorativ-felderschließenden Untersuchung in einem bisher wenig erforschten Feld ein großer Erkenntnisgewinn angenommen werden darf.

Im Kalenderjahr 2020 wurden zwei Waldorfkrippenfachkräfte, zwei Waldorfkindergartenfachkräfte, zwei Dozierende, sowie zwei Eltern interviewt. Diese acht Interviewtexte bilden die Grundlage für die dargestellten Befunde und deren Interpretation.

### 3.2 Das Expert:innen-Interview

Das Expert:innen-Interview ist eine im sozialwissenschaftlichen Bereich weitverbreitete qualitative Erhebungsmethode (vgl. Bogner et al., 2014, S. 1-3; Meuser & Nagel, 1991, S. 441), die keine standardisierte oder teilstandardisierte Erhebungsform mit festgelegten Frage- und Antwortoptionen darstellt, sondern einen orientierenden Leitfaden für die Strukturierung des eher offenen Gesprächsverlaufs gebraucht (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 41 ff.; Meuser & Nagel, 1991, S. 448).

Auch wenn sich in der Methodenliteratur zum Expert:innen-Interview durchaus unterschiedliche Beschreibungen und Begriffsverwendungen zu Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens, zur

Durchführung und zur Auswertung finden (vgl. Bogner et al., 2005, 2014; Gläser & Laudel, 2010; Kaiser, 2014; Meuser & Nagel, 1991), ist das überall gleichermaßen formulierte Ziel eine durch eine eher offenere Interviewgestaltung ermöglichte Ausbreitung der befragten Expert:innen zu

- ihrem expliziten und impliziten Handlungswissen, zu
- ihren speziellen Informationen bezüglich des Forschungsthemas sowie zu
- ihren Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen.

Wer an dieser Stelle ein:e Expert:in ist, entscheidet der Forschende mit seiner Forschungsfrage. Expert:in ist in jedem Falle eine Person, die über einen privilegierten Zugang zu bestimmten, sonst nicht beobachtbaren Situationen, Personengruppen oder Entscheidungsprozessen verfügt und Verantwortung für Planung und Durchführung von Handlungen bzw. sozialen Prozessen trägt (Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Bei Forschungsfragen zu sozialen Interaktionen und Arbeitsprozessen sind daher eher nicht die Führungsebenen von Institutionen oder ausgewiesene Theoriekenner:innen das geeignete Feld der zu befragenden Expert:innen, sondern die durchführenden Akteur:innen in der Praxis. Gesucht sind demnach *Handlungsexpert:innen* und nicht Eliten (vgl. Bogner et al., 2014, S. 9 ff.). Gegenstand des Interviews ist außerdem nicht der Einzelfall, sondern sind die „exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444), die sich aus den Zuständigkeiten und Aufgaben der Befragten im Forschungsfeld ergeben. Mit dieser Erhebungsmethode ist demnach nicht das Identifizieren von grundlegenden Orientierungen, Einstellungen oder biografischen Gegebenheiten der befragten Person intendiert, sondern das Emporholen von deren fachspezifischem Expert:innenwissen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 12).

Forschungspraktisch sieht das Expert:innen-Interview so aus, dass nach einer etwas offeneren Eingangsfrage der entwickelte Leitfaden das Gerüst für die Erhebung von explizitem und implizitem Wissen, von Arbeitsroutinen und aufgabenspezifischen Wissensbeständen und Einstellungen dient. Es zielt in seiner Durchführung vor allem darauf ab, die Eigenlogik der Befragten sich entfalten zu lassen, und kann daher in Abgrenzung zu anderen leitfadengestützten Interviewformen als leitfadenorientiert bezeichnet werden (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 448f.).

### 3.3 Das theoriegenerierende Auswertungskonzept nach Bogner et al.

In starker Anlehnung an den als erstes publizierten Auswertungsvorschlag für Expert:innen-Interviews von Meuser & Nagel (1991) haben Bogner et al. (2014, S. 75-83) ein Auswertungskonzept veröffentlicht, das sich insbesondere dafür eignet, nicht lediglich soziale Fakten zu erheben, sondern das Deutungswissen und die Relevanzsetzungen der Befragten zu rekonstruieren. Es verfolgt damit die Intention, Wirklichkeitsannahmen, Einstellungen und zugeschriebene Bedeutungen zu erfassen, die sich über den einzelnen Fall hinaus als konstitutiv für das Untersuchungsfeld erweisen. Dieses hier zur Anwendung kommende Auswertungsverfahren besteht aus folgenden Auswertungsschritten:

Kodieren: Der erste Auswertungsschritt besteht in einer Kodierung von im Sinne der Forschungsfragen relevanten Textpassagen. Hierfür ist ein vollständiges Transkript jedes Interviews vonnöten. Bei der Kodierung können und sollen die einzelnen Sequenzen des Textes auseinandergerissen werden, da es um eine „textnahe Titulierung von Abschnitten“ (ebd., S. 78) geht, in denen sich Inhaltstragendes zeigt. Ein streng sequenzieller chronologischer Zusammenhang der Erzählstruktur ist nicht von Interesse. Es werden also mit dem Auswertungsschritt *Kodieren* Textstellen mit bezeichnenden Überschriften versehen.

Thematischer Vergleich: Mit dem zweiten Auswertungsschritt wird das einzelne Interview verlassen. Er besteht im thematischen Vergleich der gleichen bzw. ähnlichen Codes über alle geführten Interviews hinweg. Mit diesem Schritt wird geprüft, an welchen Stellen sich Übereinstimmungen ergeben und so zu neuen einheitlichen Codes führen und an welchen Stellen Unterschiede bestehen bleiben. Das Textmaterial erfährt hierdurch eine starke Verdichtung. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist eine Kategorienbildung durch die „Sortierung themengleicher Passagen“ (ebd., S. 79).

**Bildungswissenschaftliche Konzeptualisierung:** Mit diesem Auswertungsschritt wird der interpretative Schritt vollzogen, sich von der in den Codes verdichteten Selbstbeschreibung der Befragten zu lösen und zu Fremdbeschreibungen zu gelangen, die die Codes in einen größeren Begriffszusammenhang bringen. Es werden mit diesem Schritt die vorgefundenen Dimensionen zusammengefasst und gebündelt. Dadurch wird eine theoretische Beschreibung bestimmter Überzeugungen und Deutungen möglich, die sich als gemeinsame Struktur hinter den einzelnen Interviewtexten verbirgt. Es wird das Textmaterial verlassen, und es werden dadurch die latenten Ebenen im Hintergrund gefunden, was dann auch bereits einen Anschluss an vorhandene theoretische Diskurse ermöglicht. Dieser Auswertungsschritt wird in der Literatur *soziologische Konzeptualisierung* genannt (ebda.), in der vorliegenden Untersuchung wird er entsprechend dem Forschungsinteresse als *bildungswissenschaftliche Konzeptualisierung* bezeichnet.

**Theoretische Generalisierung:** Mit dem vierten und letzten Auswertungsschritt der theoretischen Generalisierung wird versucht, die gefundenen „Kategorien und Konzepte zu systematisieren und hinsichtlich ihrer Zusammenhänge zu interpretieren“ (ebda.), sodass sich ein übergeordnetes Theorem oder ein Meta-Thema im Hintergrund formulieren lässt. Gesucht ist somit die alles verbindende Klammer, in die sich die manifesten (inhaltliche Aussagen und gefundene Kategorien) und die latenten Befunde (bildungswissenschaftliche Konzepte) einfügen lassen.

## 4. Befunde

Es werden im Folgenden einige zentrale Befunde der Studie dargestellt. Sie werden hier so geordnet, dass ein Anschluss an die erziehungswissenschaftlichen Diskurslinien zu pädagogischer Qualität (s. o.) möglich ist. Trotzdem wird nach Möglichkeit die Wortwahl der Befragten wiedergegeben.<sup>1</sup> Entsprechend dem gewählten Auswertungsverfahren werden am Ende des Kapitels noch latente Befunde (bildungswissenschaftliche Konzeptualisierungen sowie theoretische Generalisierung) genannt, die sich als interpretativer Analyseschritt eindeutig aus den Interviews ergeben.

### 4.1 Gefundene Kategorien im thematischen Vergleich (manifeste Befunde)

Die identifizierten spezifischen Merkmale in Bezug auf die pädagogischen Orientierungen (Orientierungsqualität) sind zum einen

- ein Menschenbild, das von der Idee des Ankommens und der Beheimatung der Person im Leib geprägt ist; mit einer damit verbundenen hohen Bedeutungszuschreibung an die pädagogischen Themenbereiche Körperlichkeit, Sinne und Bewegung; und des Weiteren
- die Erziehungsziele von Freiheit, individueller Entfaltung und Selbstbestimmung; zudem
- die Abweisung eines „Passend-Machens“ für die Gesellschaft sowie
- die Orientierung an den Werten des freien Spiels, der Naturerfahrungen, der Gemeinschaft sowie der Erlebnisse von Geborgenheit und Zutrauen.

*„Der Leitstern ist, dass sie ganz beheimatet sind in sich.“* (aus einem Interview).

Die spezifischen Merkmale in Bezug auf die Rahmenbedingungen (Strukturqualität) sind formulierte (nicht gemessene!) Ansprüche an gute Qualität durch

- kleinere Gruppen mit weniger Erwachsenen statt über 20 Kindern und 4 Erwachsenen in einer Kindergartengruppe, durch
- ein ebenerdiges Haus,
- ein großzügiges Außengelände,

1. Die transkribierten Interviews sowie die einzelnen Auswertungsschritte sind unter [https://static-content.springer.com/esm/chp%3A10.1007%2F978-3-658-40377-5\\_6/MediaObjects/540140\\_1\\_De\\_6\\_MOESM1\\_ESM.pdf](https://static-content.springer.com/esm/chp%3A10.1007%2F978-3-658-40377-5_6/MediaObjects/540140_1_De_6_MOESM1_ESM.pdf) einsehbar.

- eine gemeinsame Konferenzarbeit aller Fachkräfte,
- mehr Zeit für Vorbereitungen und mittelbare pädagogische Arbeit sowie
- eine gute waldorfpädagogische Ausbildung für die Fachkräfte.

Die identifizierten pädagogischen Schwerpunkt-Themen (Prozessqualität) lauten

- insbesondere (von mindestens sieben der acht Befragten genannt) *kindliche Bedürfnisse, Bindung und Beziehung, freies Spiel, Sinne, Hülle und Geborgenheit, Tagesablauf, Rhythmus und Rituale, Bewegung, Sprache, Rahmen und Grenzen, Ernährung, Umwelt und Natur sowie Gemeinschaft und Zugehörigkeit,*
- darüber hinaus noch *Achtsamkeit und Behutsamkeit, Pflege und „Sauberkeit“, Konsequenz und Strafe, Religiosität und Spiritualität, Feste, Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit, Soft Skills, Resilienz sowie echtes „Arbeiten“ in Haus und Garten,*
- für den Kindergarten auch *Künstlerisches, Werte sowie Phantasie und Kreativität* und
- für die Krippe auch *Eingewöhnung* sowie *Schlaf*.

*„Die Kinder kommen morgens, ich nehme sie in Empfang, ich begrüße sie, spüre erst einmal ab, wo sie gerade stehen, und dann, entweder haben sie selber den Spielimpuls oder ich begleite, oder manchmal braucht es noch so ein bisschen Hülle. Das ist meine Aufgabe am Morgen.“* (aus einem Interview).

Als vermutete Variablen, die auf die pädagogischen Prozesse einen Einfluss ausüben, werden vor allem folgende Orientierungen, Strukturen und Kontexte geäußert:

- räumliche Ausstattung und diesbezüglich besonders das Außengelände
- Gruppengröße
- eigener Anspruch
- sozialräumlicher Kontext

Pädagogisch gute Momente sind den Befragten folgend solche, in denen

- Kinder ganz einsteigen und eintauchen,
- die Fachkräfte sowohl in einen Prozess mit einsteigen als auch sich zurücknehmen können,
- die Fachkräfte offen und flexibel sind sowie
- den Kindern Vertrauen entgegengebracht wird.

*„Also eigentlich, ehrlich, miteinander LEBEN.“* (aus einem Interview).

Solche guten Momente würden sich vor allem dann einstellen, wenn

- die Kinder genug Zeit haben, und wenn sie Urvertrauen und Sicherheit erleben,
- die Kinder wenig Bezugspersonen haben und keinen Stress empfinden,
- die Fachkräfte sowohl bei sich als auch nah am Kind sein können,
- ein „Draht“ zwischen Fachkraft und Kind besteht,
- eine interessierte, empathische und solidarische Haltung von Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit vorherrscht und
- die Fachkräfte wachsam eingestellt sind sowie gut wahrnehmen können.

Als über Nachahmung zu erreichende bzw. zu fördernde Kompetenzen werden genannt:

- Sozialkompetenz
- Motorische bzw. Handlungskompetenz

- Sprachkompetenz
- Wahrnehmungskompetenz
- Denken
- Künstlerische Kompetenzen (Phantasie, Kreativität)
- Resilienz
- Partizipation
- Selbstständigkeit
- Selbstvertrauen, *Sicherheit*

„*Da ist erst einmal das erste, dass wir Kinder nicht am Lernen hindern können.*“ (aus einem Interview).

Als Partizipationspunkte im Alltag werden genannt:

- Freies Spiel
- Zu-Bett-Bringen
- Pflegesituationen
- Essen
- Kleidung
- Anpassung von Rhythmen und Abläufen an die kindlichen Bedürfnisse
- Einbezug in alltägliche Tätigkeiten
- Vorschularbeiten im letzten Kindergartenjahr
- Ämter und Aufgaben

Pädagogische Professionalität bedeutet für die Befragten

- vor allem die Ausbildung personaler Kompetenzen wie *Selbsterziehung, Selbstkritik, Selbsterkenntnis, Authentizität, Präsenz, Offenheit und Flexibilität, Geistesgegenwärtigkeit, Rollenbewusstsein* und *biografische Kompetenz* – Pädagogische Qualität und Professionalität sind damit *perspektivenabhängig* und *relativ* zu den gegebenen Möglichkeiten – und
- darüber hinaus auch *Wahrnehmungskompetenz, Nähe zum Kind* und *innere Zurücknahme, Wissen* in Bezug auf Pädagogik und Entwicklungspsychologie sowie *Handlungskompetenz* und *Verantwortungsübernahme*, sowie einige Spezifika wie
- abendlicher Rückblick
- Gedeihen lassen der Kinder,
- Hülle-Geben,
- Resilienz erzeugen können, sowie eine
- Entgrenzung von Arbeiten und Leben.

„*Ich glaube, man braucht zuallererst ein Interesse am Menschen, also an seinen Mitmenschen, an Kindern, und man braucht Lust am Leben. Ist ganz wichtig. Also, das Professionelle zeichnet doch immer das Interesse aus.*“ (aus einem Interview).

Unter einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung wird verstanden

- auf dem Weg zu sein,

- sich in immerwährender Entwicklung zu befinden, sowie
- Austausch und Feedback

Alltagsrelevante Theorien und Vermutungen der Befragten sind

- die wissenschaftlichen Theorien und Konzepte der *Bindungstheorie*, der *Salutogenese*, der *Selbstwirksamkeitserwartung*, der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* und der *Embodiment-Konzeption*
- die waldorfpädagogischen Annahmen von der Bedeutung der Nachahmung, vom Einziehen der Person in den Körper sowie vom „Ätherleib“ als Lebensgefüge
- die besondere Bedeutung von übergeordneten tragenden Qualitäten wie *Heiterkeit*, *Wärme*, *Gemeinschaftlichkeit*, *Freiräume für Ideen*, *Güte*, *Mut*, *wertschätzende Atmosphäre*, *innere Ernsthaftigkeit* und *Dankbarkeitsgefühl* sowie Attributen wie *familiär*, *gefährlich*, *ästhetisch*
- die Bedeutung eines guten Miteinanders unter allen beteiligten Erwachsenen
- die Annahme, dass frühkindliche Pädagogik einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nimmt.

„[...] also ich bin ja nach wie vor der Meinung, dass das unterschätzt wird, [...] was wir in den ersten sieben Jahren hier anlegen.“ (aus einem Interview).

Identifizierbare Unterschiede zwischen Krippe und Kindergarten sind

- Gruppengröße 7-12 Kinder in der Krippe und 21 Kinder im Kindergarten bei ähnlicher Anzahl an Fachkräften
- Bindung an eine erwachsene Bezugsperson in der Krippe und innige Beziehungen zwischen allen Beteiligten im Kindergarten
- stärkere Fokussierung von Eins-zu-Eins-Situationen, Pflege und Zu-Bett-Bringen in der Krippe und stärkere Benennung von Sozialkompetenz und gemeinschaftlichem Tun im Kindergarten
- *Eingewöhnung* und *Schlaf* als eindeutige Krippen-Themen und *Phantasie*, *Kreativität*, sowie *Künstlerisches* und *Werte* als eindeutige Kindergarten-Themen
- Im Vergleich zum Kindergarten sind in der Krippe die pädagogischen Gestaltungselemente stark zurückgenommenen, die Spielmaterialien weniger und ist die Variationsbreite bei didaktischen Angeboten deutlich geringer und die Tagesstruktur noch fester

„[...] aber dass es auch immer so Situationen gibt in der Pflege oder in der Garderobe, dass die Kinder diese Einzelzuwendung haben. Also, dass nicht immer Alle gleichzeitig Hände waschen gehen und immer alle gleichzeitig sich anziehen, sondern, wo immer es geht, haben wir versucht, das zu entzerren.“ (aus einem Interview).

#### 4.2 Bildungswissenschaftliche Konzeptualisierungen und theoretische Generalisierung (latente Befunde)

Es können folgende bildungswissenschaftliche Konzeptualisierungen im Sinne implizit zugrundeliegender Konzepte im Hintergrund der Äußerungen vorgenommen werden, die von den Befragten zwar nicht expliziert wurden, sich aber eindeutig als latente Strukturen zeigen:

1. Es bestehen mehrere antinomische Spannungsfelder, die sich nicht nur auf der Ebene der einzelnen Interviews zeigen, sondern insgesamt als Struktur hinter allen Äußerungen. Die Befragten thematisieren z. B. einerseits die hohe Bedeutung, als pädagogische Fachkraft ganz „bei sich sein“ zu können und betonen andererseits die besondere Bedeutung ganz „nah am Kind“ zu sein. Dieselbe begriffliche Spannung kann aufgefunden werden, wenn die Befragten einerseits die Relevanz des freien unangeleiteten Spiels bekräftigen und andererseits die große Bedeutung von Rahmen-Geben, Grenzen-

Setzen und „Leitplanken“ betonen. Diese Gleichzeitigkeit sich ausschließender pädagogischer Werte findet sich ebenso in der Spannung zwischen Sinnlichkeitsbezug und Transzendenzbezug, zwischen Gemeinschaft und Individuum, zwischen Entscheidungen der Erwachsenen und Entscheidungen der Kinder, zwischen der Vermittlung von Hülle und Geborgenheit und der Förderung von Selbstständigkeit sowie zwischen der Auffassung, dass Erwachsene eindeutig Verantwortung zu übernehmen haben und andererseits pädagogische Qualität nur relativ zum eigenen Vermögen bewertet werden kann.

Die begrifflichen Spannungsfelder der gefundenen Antwortkategorien im Überblick:

- |   |     |  |
|---|-----|--|
| ➤ <i>Gemeinschaft, Zugehörigkeit</i>    | vs. | <i>Das Individuelle, das „Wesen“ des Kindes</i>  |
| ➤ <i>„Bei sich sein“</i>                | vs. | <i>Nah am Kind sein</i>                          |
| ➤ <i>Rahmen, „Leitplanken“, Grenzen</i> | vs. | <i>Freies Spiel</i>                              |
| ➤ <i>Erwachsene entscheiden</i>         | vs. | <i>Kinder entscheiden</i>                        |
| ➤ <i>Sinne</i>                          | vs. | <i>Religiosität, Spiritualität, Transzendenz</i> |
| ➤ <i>Hülle und Geborgenheit</i>         | vs. | <i>Selbstständigkeit</i>                         |
| ➤ <i>Verantwortung</i>                  | vs. | <i>Qualität ist relativ</i>                      |

Die Befragten versuchen teilweise, die Spannungsfelder argumentativ so aufzulösen, dass immer eines dem anderen dienen soll.

2. Zeitlichkeit tritt als eigener pädagogischer Themenbereich auffällig stark zu anderen Dimensionen des Pädagogischen hinzu. Die Befragten äußern sich ausgiebig zur Bedeutung von Rhythmen, von Wiederholungen und von Ritualen. Sie benennen in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung, Entfaltung und Reifung des Kindes über die Zeit. Zeitlichkeit wird hier vor allem in ihrer Eigenschaft als rhythmische Abwechslung, als atmendes Element, als Wiederholung des Ähnlichen und als Basis von Entwicklung gesehen. Diese Bedeutungszuschreibung ist eine *spezifische* Qualitätsbeschreibung der Waldorfpädagogik, die sich außerhalb von Waldorfpädagogik und Anthroposophie in dieser Ausprägung – soweit zu überschauen – so nicht finden lässt. Die Frage nach der Qualität der Zeitlichkeit im Sinne rhythmischer Abwechslung und atmender Gestaltung tritt somit als eigenes Paradigma zu anderen Dimensionen pädagogischer Qualität (Ausstattung, Interaktion, Rahmenbedingungen, Persönlichkeit der Erziehenden usw.) hinzu.
3. Der heuristische Rahmen der vier Wesensglieder nach Steiner zeigt sich als implizit zugrundeliegender Rahmen der Äußerungen, da sich die geäußerten Inhalte und Kategorien neben der Dimension der Kontexte, in die die pädagogische Praxis eingebettet ist, in die Dimension *Raum/Materie, Zeitlich-Vitales, Soziales/Interaktionales* und *Persönlichkeit* auffächern lassen. Obwohl diese Dimensionierung nur in einer kleinen Interviewsequenz ohne weitere Erläuterung kurz genannt wurde, scheinen alle Befragten ihre pädagogischen Überlegungen nach Materiellem (Physischer Leib), Lebendigem (Ätherleib), Sozial-Interaktionalem (Astralleib) und Individuell-Geistigem (Ich) zu ordnen.

Als theoretische Generalisierung im Sinne einer alles verbindenden begrifflichen Klammer kann die goetheanistische Idee von *Metamorphose* und *Entwicklung* identifiziert werden. Sowohl die einzelnen Äußerungen zur Entwicklung der Kinder und der pädagogischen Motive in der Gestaltung der Praxis als auch die gefundenen latenten Konzepte im Hintergrund zeigen eine zugrundeliegende Idee von Verwandlung und Transformation über die Zeit. Die Auflösungsversuche für die antinomischen Spannungsfelder, das Thema Zeitlichkeit mit dem Fokus auf Entwicklung innerhalb rhythmischer Abläufe sowie der heuristische Rahmen der vier Wesensglieder, die sich in anthroposophischer Perspektive zu unterschiedlichen Zeitpunkten entfalten (vgl. im Überblick Gelitz, 2022, S. 104 ff.), zeigen einen zugrundeliegenden Metamorphosedanken.

## 5. Diskussion

Der Diskussion der Befunde ist zunächst voranzustellen, dass die gewählte Methode nicht zu repräsentativen Ergebnissen, sondern zu rekonstruierbaren Qualitäten führt, die erst in folgenden Untersuchungen auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin untersucht werden können. Ein Testen von Hypothesen bzw. eine Falsifikation von (Null-)Hypothesen war mit dem felderschließenden qualitativen Design nicht intendiert, ist aber auf der Grundlage der Befunde in der Zukunft vielfach möglich. Da die inhaltlich sehr verschiedenen Interviews in ihrem Ablauf aber durchaus ähnlich und auch alle als gelungen bezeichnet werden können, haben sich die aus den Forschungsfragen heraus entwickelten Interview-Leitfäden als valide Erhebungsinstrumente gezeigt, die vergleichbare Befunde generiert haben.

Inhaltlich ist zunächst festzustellen, dass Fragen nach dem Einfluss der frühkindlichen Pädagogik auf die weitere Entwicklung der Kinder von den Befragten nicht mit der Hoffnung auf bessere Schulleistungen, bessere Sprache oder optimierte Kompetenzen beantwortet werden, sondern mit dem Verweis auf die gesamte Biografie. Eine Übereinstimmung mit der quantitativ orientierten Vorstellung von einer Input-Ebene (Orientierungen, Strukturen), einer Output-Ebene (pädagogische Prozesse) und einer Ebene der Ergebnisse bzw. der Outcomes (Verhalten, Intelligenz, Sprache etc.) kann an keiner Stelle vorgefunden werden. Dies zeigt an, dass sich die Befragten diese Form der Optimierungslogik nicht zu eigen machen.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die ermittelten pädagogischen Schwerpunkt-Themen größtenteils mit in Frühpädagogik und Erziehungswissenschaft allgemein anerkannten Domänen der Prozessqualität übereinstimmen. Es sind allerdings folgende Waldorfspezifika zu identifizieren, die sich in der dargestellten Form und starken Betonung andernorts nicht finden lassen:

- Die starke Betonung sinnlicher Erfahrungen ohne hinzutretende Erläuterungen und ohne mediale Vermittlung mit der verwendeten Bezeichnung „Sinnespflege“
- Die besondere Betonung von Rhythmen und Ritualen
- Das formulierte Bestreben, Hülle und Geborgenheit auf allen Ebenen zu vermitteln
- Die Betonung des Spiels als ein stets freies und unangeleitetes Spiel; Spiel wird nicht als Funktion für Kompetenzerwerb gesehen, sondern als individuelle Explorationsbewegung und als Modus der Anverwandlung und Aneignung der Welt
- Die stark vorgetragene Bedeutung von Festen
- Die hohe Bedeutungszuschreibung an das Mittun der Kinder bei echter Arbeit in Haushalt und Garten
- Unter der Kategorie *Künstlerisches* wurden für den Kindergarten (nicht für die Krippe) Äußerungen zu *Malen, Singen, Eurythmie, Tanzen, Kreisspielen, Reigen, Fingerspielen, Puppenspielen, Märchen, Wachskneten, Plastizieren, Basteln, Handwerken, Instrumentenzugang* und Versen *gesammelt* und damit ein auffällig großes Spektrum an verschiedenen Aktivitäten, welches in dieser Breite spezifisch für die Waldorfpädagogik ist.

Neben den so herausgestellten Eigenarten der pädagogischen Schwerpunktsetzungen ist allerdings vor allem die Art und Weise zu beachten, *wie* die Befragten auf pädagogische Prozesse blicken. Hierbei kann analysiert werden, dass sie in ihren Argumentationsfiguren sinnliche Erfahrungen, implizites leibliches Lernen, Bewegung, Sprache, Spiel, Kunst etc. nicht als Bildungsanlässe verstehen, die für eine kognitive Reflexion nutzbar gemacht werden könnten, sondern als Fundamente einer guten Verkörperung im Sinne eines gelungenen Embodiments. Es ist somit weder die Funktionalisierung guter pädagogischer Prozesse für bessere Outcomes in Schule und Beruf aus dem Umkreis der quantitativen Qualitätsfeststellung noch ein gemeinsames interaktionales Aushandeln von Wirklichkeit oder eine lernmethodische Reflexion aus dem Umkreis von Kompetenzorientierung und ko-konstruktivistischem Bildungsverständnis zu sehen. Die Befragten zeigen vielmehr eine gewisse Nähe zu Auseinandersetzungen aus dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang und zu den Reflexionen zu Professionalisierung und Persönlichkeit der Fachkraft, da sie abseits der Waldorfspezifika in Bezug auf bestimmte Merkmale eher die Perspektivität von pädagogischer

Güte betonen, die Relativität von guten pädagogischen Prozessen besprechen, grundlegende entwicklungs- und motivationspsychologisch hergeleitete Grundbedingungen des Heranwachsens und Lernens wie Bindung, Resilienz, Autonomie, Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und körperliche Geschicklichkeit fokussieren sowie der Persönlichkeit der Fachkraft eine herausragende Stellung zuweisen. Diese Ebenen überlagern die Erörterungen zu den einzelnen pädagogischen Schwerpunkt-Themen teils deutlich, was in den verwendeten metaphorischen Begriffen wie *Basis*, *Fundament*, *Teppich* oder *Säulen* für den eigenen *Lebenstempel*, aber auch in den Schlagworten wie *Beheimatung*, „Reise zu sich selbst“ oder „mit den Füßen auf der Erde ankommen“ seinen symptomatischen Ausdruck findet. Der Gesamtzusammenhang lässt die Interpretation plausibel erscheinen, dass die einzelnen pädagogischen Themenbereiche eher der gesamten biografischen Entwicklung und der Individualisierung dienen sollen, als dass sie eine bestimmte Funktion oder Ressource für einen erfolgreichen Bildungsverlauf darstellen sollen. Dieser eher ganzheitliche und von spezifischen anthropologischen Annahmen durchsetzte Zugang zur Pädagogik zeigt sich darüber hinaus auch in der Nicht-Benennung des Kognitiven bzw. an der an wenigen Stellen explizierten kritischen Betrachtung kognitiver Förderung.

Die Nähe zu einigen Ausführungen innerhalb des Professionalisierungsdiskurses und zur besonderen Bedeutung der Persönlichkeit der Fachkraft wird vor allem dadurch deutlich, dass sich in vielen Fundstellen die Elemente der Offenheit, der Flexibilität und der Geistesgegenwart als notwendige Tugenden der Erziehenden zeigen. Auch die in den Interviews herausgestellte besondere Bedeutung der Selbstreflexivität und der biografischen Kompetenz markieren eine implizite Übereinstimmung mit vielen professionstheoretischen Überlegungen und damit auch mit einem nicht-technologischen Berufsverständnis. Eine wie im Professionalisierungsdiskurs benannte *forschende Haltung* der Persönlichkeit wird allerdings in den Interviews nicht erwähnt.

Eine besondere Stellung nimmt zudem die Thematik *Vorbild und Nachahmung* in den Ausführungen der Befragten ein, da dieses Thema von allen acht Interviewten aufgegriffen wird und somit nicht nur theoretisch sondern auch empirisch als das aus waldorfpädagogischer Sicht vorherrschende Lehr-Lern-Arrangement im Vorschulalter ausgemacht werden kann. Instruktives Lernen im Sinne eines Beibringens oder ko-konstruktives Lernen im Sinne einer gemeinsamen Aushandlung wird nicht besprochen bzw. teilweise sogar dezidiert abgelehnt. Die Befragten argumentieren in Bezug auf das Nachahmen allerdings nicht mit der neurowissenschaftlichen Perspektive der Spiegelneuronen oder mit der philosophisch-anthropologischen Perspektive der Mimesis, noch nennen sie es, wie in Lerntheorie und Entwicklungspsychologie üblich, Modelllernen oder Imitationslernen. Sie verbleiben mit dem alleinig genutzten Terminus *Nachahmung* ganz im Sprachspiel der waldorfpädagogischen Literatur. Es entsteht dabei durch die Äußerungen insgesamt eine unausgesprochene Nähe zu der Idee eines explorierenden Erfahrungslernens im Sinne der Selbstbildung (vgl. Schäfer, 2014; Schäfer et al., 2019).

In Bezug auf das Verhältnis der Äußerungen der Befragten zur waldorfpädagogischen Theorie und zum anthroposophischen Menschenbild sind zwei Dinge grundsätzlich festzuhalten.

Erstens: Die Befragten scheinen mit den Menschenbild-Annahmen in Anthroposophie und Waldorfpädagogik zwar implizit übereinzustimmen, explizieren diese aber wenig und bauen ihre Aussagen nicht auf esoterischen Argumentationsfiguren auf. Die Begriffe *Schicksal* oder *Karma* werden z. B. von den Befragten nicht eingebracht. Und auch wenn viel vom Einziehen der Person, vom *Wesen* des Kindes, von *Beheimatung* und vom *Ankommen* gesprochen wird, so wird nicht explizit auf die *Inkarnation* des Geistes in den Leib gesprochen. Ebenso wird die in der Literatur stark hervorgehobene Bedeutung des Freiwerdens von Lebenskraft mit Abschluss des sogenannten ersten Jahrsiebts, nur implizit deutlich. Die Betonung des nicht-instruktiven und impliziten Lernens, das Abweisen kognitiver Förderung und die Fokussierung auf körperliche Kompetenzen und Geschicklichkeit zeigt zwar die inhaltliche Übereinstimmung an dieser Stelle. Eine Explikation von der „Geburt des Ätherleibes“ oder von einem „Freiwerden von Kraft“ wird aber nicht vorgenommen.

Zweitens: Bis auf einige wenige Themenkomplexe stimmen die Ausführungen der Befragten mit den bisher publizierten Qualitätsmerkmalen der vorschulischen Waldorfpädagogik überein. Die in der Literatur

vorzufindende Bedeutung von Wandfarbe und Mobiliar wird von den Befragten nicht erwähnt. Hier ist die plausibelste Erklärung, dass die Fragen nach Orientierungen und pädagogischen Prozessen keine Antworten in dieser Richtung evoziert haben. Eine interessantere Differenz bzw. eine echte Lücke ist in Bezug auf die besondere Betonung der autonomen Bewegungsentwicklung im Krippenalltag zu konstatieren. Während diese thematische Linie in der waldorfpädagogischen Literatur zur Krippe in starker Übereinstimmung mit den Grundannahmen der Pikler-Pädagogik besonders hervorgehoben wird, taucht sie in den geführten Interviews überraschenderweise gar nicht auf. Ob das bedeuten kann, dass dieses Thema in der Praxis wenig berücksichtigt wird, kann an dieser Stelle zwar nicht beurteilt werden. Es steht jedenfalls bei den Befragten nicht an vorderster Stelle, wenn es um die Qualitätsbeschreibungen guter Waldorfkrippenpädagogik geht. Dies gilt es für Ausbildung und Studium aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen.

Andersherum ist zu konstatieren, dass in den Interviews sehr viel zur Bedeutung des Sozialen, zu Interaktionen und zur Zugehörigkeit ausgeführt wird. Dieses Thema steht in der Literatur deutlich hinter Ausführungen zur Bedeutung von sinnlichen Primärerfahrungen, rhythmischen Gestaltungen, Freispiel, Bewegung und Sprache zurück (vgl. Compani & Lang, 2015; Saßmannshausen, 2015; Suggate, 2015). Die starke Fokussierung des sozial-interaktionalen Raumes könnte nun zum einen von den angenommenen kindlichen Bedürfnissen nach Zugehörigkeit ausgehen und damit einen pädagogisch-psychologischen Begründungszusammenhang aufzeigen. Zum anderen könnte die hohe Bedeutung des sozialen Gefüges auch auf persönliche Vorlieben der handelnden Erwachsenen zurückzuführen sein. Da in den Interviewtexten nicht nur die Sozialkompetenz der Kinder fokussiert wird, sondern auch das soziale Miteinander der beteiligten Erwachsenen besonders stark hervorgehoben wird, ist die Projektion der eigenen Wünsche nach einem gelingenden sozialen Gefüge zumindest eine plausible Lesart dieses Befundes. Eine weitere Möglichkeit, diesen Befund zu deuten, ist der Zeitpunkt der Befragung. Die acht Interviews wurden alle im Kalenderjahr 2020 geführt; sieben davon nach Einführung von Kontaktbeschränkungen zur Eindämmung der Corona-Virus-Pandemie. Dies könnte zu einer stärkeren Betonung der Bedeutung des Sozialen geführt haben, weil hier ein für alle Menschen spürbarer Mangel erlebbar war. Ebenfalls plausibel wäre die normative Kraft der Vokabel vom *sozialen Organismus*, wie er in waldorfpädagogischen Auseinandersetzungen und in Äußerungen bei Steiner (vgl. Saßmannshausen, 2015, S. 17-19; Steiner, 1976) zu finden ist. Diese Begrifflichkeit könnte implizit zu einer hohen Bedeutungszuschreibung an das soziale Gefüge beitragen, obwohl mit der damit einhergehenden Fokussierung auf Interaktionen eine Differenz zum selbstvergessenen Eintauchen im Spiel, zur Bedeutung der Sinne, der Zeit und des impliziten Lernens einhergeht.

## 6. Fazit und Ausblick

Mit der Studie konnten viele Qualitätsmerkmale der vorschulischen Waldorfpädagogik rekonstruiert werden. Sehr viele bereits in der Literatur beschriebenen thematischen Schwerpunktsetzungen konnten dadurch auch empirisch als eindeutig vorhanden und mit bestimmten Bedeutungszuschreibungen versehen gezeigt werden. Hierbei konnten sowohl Schnittmengen zu allgemeinen frühpädagogischen Schwerpunktsetzungen identifiziert werden als auch eindeutige Waldorfspezifika. Zudem konnten unterschiedliche Schwerpunkte im Krippen- und im Kindergartenbereich analysiert werden. Mit der starken Besprechung des sozial-interaktionalen Raumes sowie mit der Nicht-Besprechung der autonomen Bewegungsentwicklung wurden darüber hinaus auch zwei interessante Differenzen zur Theorie entdeckt. Letztlich können die qualitativen Befunde allesamt als (Null-)Hypothesen in repräsentativen quantitativen Studien getestet werden und damit ihre Allgemeingültigkeit im Feld der vorschulischen Waldorfpädagogik geprüft werden. Als Beispiele solcher zu testender Hypothesen, die der Vermutung nach ertragreich sein könnten, seien hier angeführt:

- Nachahmung von Vorbildern gilt bei Fachkräften in Waldorfkrippen und Waldorfkindergärten als vorherrschende Lerndisposition in der frühen Kindheit.
- Fachkräfte in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen agieren vor dem Hintergrund eines pädagogischen Menschenbildes, das von einer Beheimatung der Person im Leib ausgeht.
- Zum Professionalitätsverständnis der Fachkräfte in Waldorfeinrichtungen gehört eine Entgrenzung von Arbeit und Leben.

Mit der Studie ist die Hoffnung verbunden, den eingangs erwähnten „eklatanten Mangel“ (Grell, 2018, S. 133) an empirischer Forschung zu Waldorfeinrichtungen partiell verringert zu haben und an einer weiteren Stelle eine Brücke zwischen Erziehungswissenschaft und vorschulischer Waldorfpädagogik hergestellt zu haben, auf die weitere Brückenschläge folgen können.

## Literatur:

- Anders, Y., Roßbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 182-195). Wiesbaden: Springer VS.
- Barz, H. (1993). *Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungs-psychologische Begründung seiner Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baumgärtner-Schweizer, I., Sonntag, A. (2020). Erziehungspartnerschaft im Waldorfkindergarten – eine Illusion? In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 220-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- BSM & IFP – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bildung und Soziales & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2016). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen.
- Compani, M.-L. & Lang, P. (Hrsg.) (2015). *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus, E. Drieschner (Hrsg.), *'Bildung' jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183-220). Wiesbaden: VS.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. In *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1) (S. 1-24). Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/26390918\\_Three\\_Approaches\\_from\\_Europe\\_Waldorf\\_Montessori\\_and\\_Reggio\\_Emilia](https://www.researchgate.net/publication/26390918_Three_Approaches_from_Europe_Waldorf_Montessori_and_Reggio_Emilia) [abgerufen am 20.12.2023].
- Föllner-Mancini, A., Peters, J. (2015). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II). Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation. In *RoSe – Research on Steiner Education, Volume 6* (1) (S. 75-95). Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/252/251> [abgerufen am 20.12.2023].
- Föllner-Mancini, A., Peters, J. (2018). „Unser Kind geht in die Waldorf-KiTa“ – Eine Elternbefragung im Kontext der externen Evaluation des Berliner Bildungsprogramms. In *RoSE – Research on Steiner Education, Volume 9* (1) (S. 59-83). Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/445/404> [abgerufen am 20.12.2023].
- Franz, M. (Hrsg.) (2022). *Waldorf in der Kita*. Stuttgart: Klett.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie af kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Örebro universitet. Verfügbar unter <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:511708/FULLTEXT02.pdf> [abgerufen am 20.12.2023].
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Gelitz, P. (2017). *Frühe Kindheit verstehen. Pädagogik im Waldorfkindergarten*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gelitz, P. (2018). Von der Waldorfkrippe in den Waldorfkindergarten. Ergebnisse einer quantitativen empirischen Untersuchung zu den Faktoren gelingender Übergänge. In *RoSE – Research on Steiner Education, Volume 9* (2) (S. 79-89). Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/475/431> [abgerufen am 20.12.2023].
- Gelitz, P. (2020). Gehen, Sprechen, Denken – typisch Mensch. In *Erziehungskunst frühe Kindheit*, 5 (3) (S. 4-12). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer/VS.

- Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 78-105). Freiburg: Herder.
- Gläser, J., Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glöckler, M., Grah-Wittich, C. (Hrsg.) (2018). *Die Würde des kleinen Kindes*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Glöckler, M., Grah-Wittich, C. (Hrsg.) (2020). *Die Würde des kleinen Kindes 2*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- 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 Waldorfkinderergärten 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 20.12.2023].
- Greubel, S., Jachmann, C. (2021). „Professionalisierungsprozesse in Waldorfkinderergärten und -krippen“ – Voraussetzungen und Herausforderungen der wissenschaftlichen Begleitung der bundesweiten Erprobung des Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumentes Trialog. In *RoSE – Research on Steiner Education*, 12 (2) (S. 13-33). Verfügbar unter: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/638> [abgerufen am 20.12.2023].
- Heidtmann, D., Schmitt, R. (2010). *Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkinderergarten*. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.
- Helsper, W. (2016). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Honig, M.-S., Joos, M., Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- HSM & HKM – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Wiesbaden.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? In *Erziehungskunst*, 12/1989 (S. 1083-1095). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaiser, M., Boeddecker, D. A. (2009). *Konzept Übergang Kindergarten – Schule*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Kardel, T., McKeen, C., Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2015). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil II. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Kiel, E., Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Kolass, D. (2020). Frühkindliche Bildung im Waldorfkinderergarten. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 123-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3) (S. 345-365). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M., Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag. Verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser\\_et\\_al-expertinneninterviews\\_-\\_vielfach\\_erprobt.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf) [abgerufen am 20.12.2023].
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. DJI: München.

- Patzlaff, R., Grah-Wittich, C., v. Mackensen, I., McKeen, C. (2016). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Patzlaff, R., Saßmannshausen, W. (2012). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*. Teil I. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
- Peters, J. (2020). Empirische Forschungen zur Waldorfpädagogik. In *RoSE – Research on Steiner Education, Volume 11* (2) (S. 43-56). Verfügbar unter <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/585/535> [abgerufen am 20.12.2023].
- Riethmüller, W. (2016). Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit. In J. Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 254-271). Weinheim/Basel: Beltz.
- Röhler, A., Conein, S., Fengler, J. (2018). Die Persönlichkeit der Fachkraft in der Früh- und Kindheitspädagogik. In *Frühe Bildung*, 7 (2) (S. 88-97). Göttingen: Hogrefe.
- Saßmannshausen, W. (2015). *Waldorfpädagogik im Kindergarten*. Freiburg (Breisgau): Herder.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, G. E., Dreyer, R., Kleinow, M., Erber-Schropp, J. M. (Hrsg.) (2019). *Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schieren, J. (2016). Einleitung. In J. Schieren (Hrsg.), *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 9-25). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Schilter, J. (2023). *Dialogorientierte Interaktionen in Eingewöhnungen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie in einem Waldorfkindergarten*. Opladen: budrich academic press.
- Steiner, R. (1976). *Die Kernpunkte der sozialen Frage*. GA 23. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2019). *Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar. Studienausgabe*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36-48). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (2016). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stowell, D. (2014). *Waldorf Kindergarten and Reggio-inspired Kindergarten. Documenting Value and Effectiveness of Two Arts-based Approaches*. University of Denver. Verfügbar unter <https://digitalcommons.du.edu/etd/629> [abgerufen am 20.12.2023].
- Suggate, S. (2015). *Waldorf*. Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., Roßbach, H.-G., (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). NUBBEK. *Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R., Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Weimar: das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R., Lasson, A., Lee, H.-J. (2019). *Krippen-Skala (KRIPS-RZ)*. Weimar: das netz.

- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ullrich, H. (2021). Waldorfkindergarten. In *socialnet Lexikon*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkindergarten> [abgerufen am 20.12.2023].
- VdW – Vereinigung der Waldorfkindergärten (2019). *Newsletter Juni 2019*. Verfügbar unter <https://www.waldorfkindergarten.de/aktuelles/newsletter/juni-2019/> [abgerufen am 20.12. 2013].
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Benschel, J., Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Wertfein, M., Müller, K., Kofler, A. (2012). *Kleine Kinder – großer Anspruch! 2010. Zweite IFP-Krippenstudie zur Qualitätssicherung in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. IFP-Projektbericht 18/2012*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). Verfügbar unter [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_nr18.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_nr18.pdf) [abgerufen am 20.12.2023].
- 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.