

Bildungserfahrungen an Waldorfschulen

Eine empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen
(Wiesbaden Springer/VS Verlag 2012)

Zusammenfassung der Befunde

von

Prof. Dr. Heiner Barz
Dr. Sylvia Liebenwein
Prof. Dr. Dirk Randoll

Mit einem Vorwort von Andreas Schleicher, OECD, Paris, internationaler PISA-Koordinator und Special Advisor on Education Policy to the OECD's Secretary-General and Head of the Indicators and Analysis Division und Beiträgen von Dr. Ulrike Keller, Prof. Dr. Peter Loebell, Prof. Dr. Wilfried Sommer, Mitarbeit außerdem Dr. Ines Graudenz (früher Deutsches Institut für Internationale Päd. Forschung, DIPF), Jürgen Peters (Alanus Hochschule)

Die Studie wurde finanziell gefördert durch die

Software AG Stiftung, Darmstadt

und die

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen

Aus der Einführung

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

In Deutschland arbeiten derzeit (Schuljahr 2011/2012) 229 Schulen nach Steiners Pädagogik. Und man kann ergänzen, dass viele der Prinzipien, die in der ersten Waldorfschule auf Steiners Initiative hin verwirklicht wurden, nach und nach Eingang in die staatliche Regelschulpädagogik gefunden haben. Was in dem 1919 als Schule für die Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik auf der Stuttgarter Umlandshöhe entstandenen Modell vorexerziert wurde, hat nicht nur die Waldorfschulen selbst sondern auch die pädagogische Diskussion und Praxis weit darüber hinaus befruchtet. Gesamtschulprinzip ohne Trennung der Kinder nach der 4. oder 6. Klasse; interdisziplinäres Arbeiten im sogenannten Epochenunterricht; kulturelle Bildung als tragender Bestandteil durch zahlreiche obligatorische künstlerische und handwerkliche Fächer, Eurythmie und damit Tanz als reguläres Unterrichtsfach, Verzicht auf Sitzenbleiben, Verzicht auf Ziffernzeugnisse – die Stichwortliste der Elemente, die inzwischen ganz oder in Ansätzen oder in bestimmten Jahrgangsstufen auch in der Regelpädagogik zahlreicher Bundesländer auftauchen und in den Waldorfschulen seit 1919 bewährte Praxis sind, ließe sich mühelos fortsetzen. Von daher dürften die im vorliegenden Band vorgestellten Befunde aus der ersten größeren empirischen Erhebung in deutschen Waldorfschulen auf Interesse nicht nur der für diese Schulen Verantwortlichen selbst stoßen, sondern auch darüber hinaus für die bundesdeutsche Bildungsdiskussion von Bedeutung sein. [...]

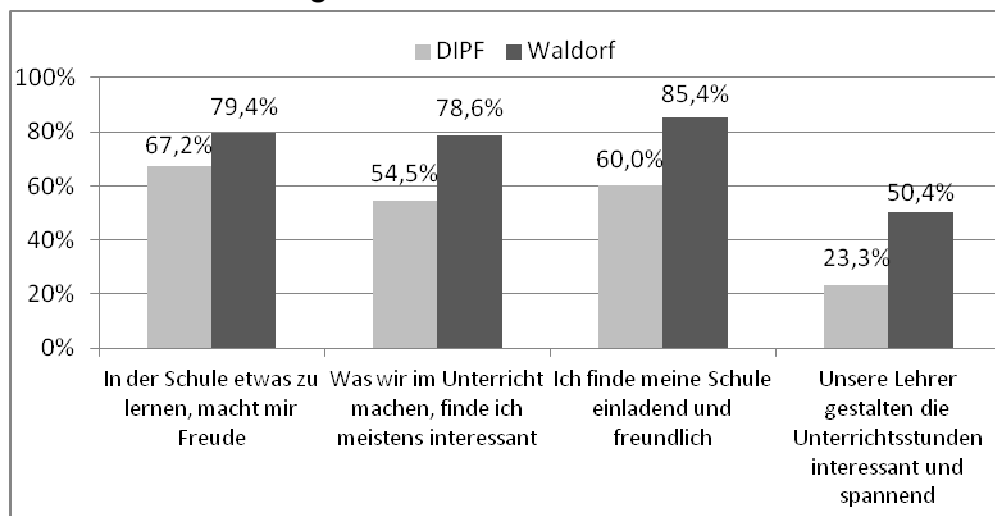
Zusammenfassung zentraler Befunde: Waldorfschule aus Schülersicht

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

Zum 150. Mal jährte sich am 27. Februar 2011 der Geburtstag von Rudolf Steiner, laut Iris Radisch (DIE ZEIT, 17.2.2011) „der letzte Prophet“. Sein bekanntester Erfolg war die Begründung der Waldorfpädagogik im Jahr 1919 als Schule für die Kinder der Arbeiter der Stuttgarter Waldorf Astoria Zigarettenfabrik. Mittlerweile über 220 Schulen in der BRD und ca. 1.000 Schulen weltweit arbeiten nach seinen pädagogischen Konzepten. Bis vor wenigen Jahren gab es so gut wie keine empirische Forschung über dieses von den einen gerühmte, von anderen geschmähte pädagogische Reformprojekt. Nach einer

vielbeachteten Untersuchung über Waldorfabsoventen (2007)¹ arbeiteten Prof. Heiner Barz, Dr. Sylvia Liebenwein, beide Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, und Prof. Dirk Randoll, Alanus Hochschule Alfter, von 2009 bis 2011 an der vorliegenden Studie, in der eine eingehende Bestandsaufnahme der Schulzufriedenheit und der Lernerfahrungen von Waldorfschülern² erstellt wurde. Die deutschlandweite Studie³ bezieht über 800 von Waldorfschülern ausgefüllte Fragebögen und über 50 Einzelinterviews (2-3stündig) mit Eltern und Schülern ein. Neben der Bewertung des Unterrichts stellen gesundheitliche Aspekte (Schulängste, Schlafstörungen etc.) und kulturelle Aktivitäten weitere Schwerpunkte dar. Der enge **Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildungsförderung** ist in den letzten Jahren verstärkt ins Blickfeld der Forschung gerückt. Schülerinnen und Schüler, die körperlich und psychisch gesund, und das heißt auch frei von Leistungsdruck, Prüfungsstress oder Angst vor Mobbing zur Schule kommen, bringen günstigere Voraussetzungen mit, um Lernfreude und einen konstruktiven Umgang mit Mitschülern und Lehrern zu erleben (vgl. Paulus 2010). Die Regelschule, bilanziert das „Handbuch der Schulforschung“, wird von Schülern eher als krankmachende und weniger als gesundheitsförderliche Umwelt wahrgenommen: „Ein Fünftel der Jugendlichen gibt Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit an, wie Kopf-, Rücken-, Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit, Müdigkeit, Gereiztheit, Nervosität, Ängstlichkeit usw.“ (vgl. Schubarth/Speck 2008). Dabei ist das Schulklima, der Unterrichtsstil, aber etwa auch die ästhetische Qualität der Schule sowie die emotionale Bewertung der Schule, also das „Wohlfühlen“ in der Schule von Bedeutung (Hurrelmann/Settertobulte 2008: 64ff.). Gerade diese Aspekte spielen im Selbstverständnis der Waldorfpädagogik eine wichtige Rolle.

Positive Lernerfahrungen



Tatsächlich erreichen die befragten Waldorfschüler bessere Werte als Regelschüler in puncto **Lernfreude und Schulzufriedenheit**. Die Zustimmung zum Item „In der Schule etwas zu lernen macht mir Freude“ liegt bei Waldorfschülern bei 79,4%⁴ während für Regelschulen 67,2% berichtet werden (vgl. DIPF 2007)⁵. „Was wir im Unterricht machen, finde ich meistens interessant“, dieser Aussage stimmen 78,6% der Waldorfschüler im Vergleich zu nur 54,5% an Regelschulen zu (vgl. Abb. 1). Größere Differenzen zeigt auch das Item „Ich finde meine Schule einladend und freundlich“ (WS 85,4% vs. DIPF: 60%).

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

² Die ebenfalls vorliegenden Daten zu Montessorischülern werden gesondert publiziert.

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

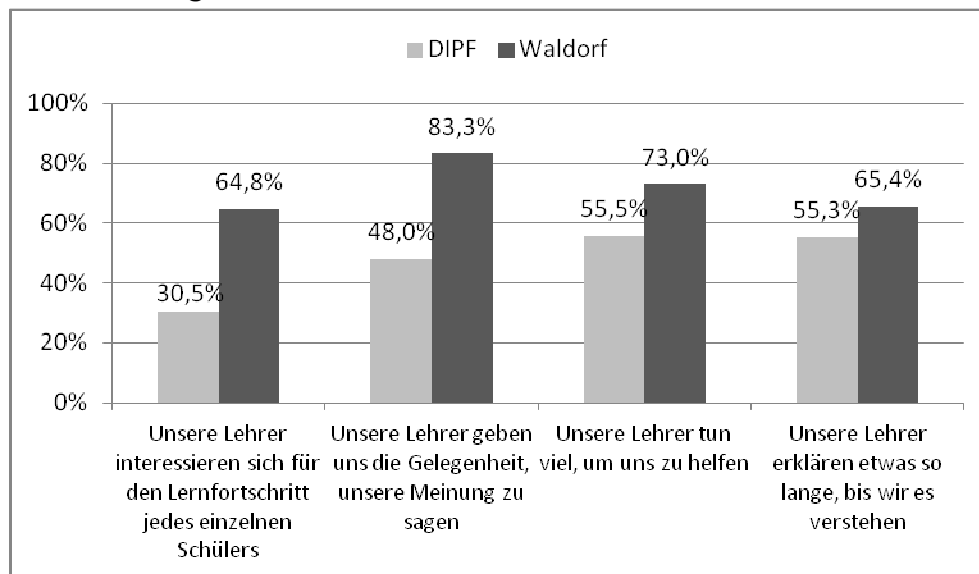
⁴ Die Werte beziehen sich auf die Antwortmöglichkeiten „trifft voll und ganz“ und „trifft eher zu“ (4-stufige Skala).

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

Weiter wird die **Beziehung zu Lehrern** deutlich besser als an Regelschulen beschrieben. Beispielsweise stimmen 64,8% der Waldorfschüler dem Item „Unsere Lehrer interessieren sich für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers“ zu, während in einer Regelschülerstichprobe die Zustimmung mit 30,5% nicht einmal halb so hoch ausfällt (vgl. Abb. 2). Ähnlich große Unterschiede ergeben sich beim Item: „Unsere Lehrer geben uns Gelegenheit unsere Meinung zu sagen“ (WS: 83,3% vs. DIPF: 48,0%) oder auch bei „Unsere Lehrer gestalten die Unterrichtsstunden interessant und spannend“ (WS: 50,4% vs. DIPF: 23,3%).

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

Unterstützung durch Lehrkräfte



Schulängste dagegen scheinen deutlich geringer ausgeprägt. Von Schlafstörungen aufgrund schulischer Leistungsanforderungen berichten nur 11,7% der Waldorfschüler, während in einer Regelschülerbefragung im Rahmen des HBSC-Monitors 17% von Einschlafproblemen berichten, die sie sogar „täglich oder mehrmals in der Woche“ belasten. Obwohl es in den vergangenen Jahren auch innerhalb der Waldorfschulbewegung eine verstärkte Diskussion darüber gegeben hat, ob das an Waldorfschulen obligatorische **Klassenlehrerprinzip** von Klasse 1 bis Klasse 8 heute noch zeitgemäß ist, findet sich in den Befunden eine überwiegende Zufriedenheit damit. Rückblickend empfinden zwei Drittel (65,5%) der Schüler die Dauer der Klassenlehrerzeit als angemessen.⁶ Allerdings gilt es hier zu berücksichtigen, dass nur ungefähr die Hälfte der Waldorfschüler tatsächlich über 8 Jahre vom selben Klassenlehrer unterrichtet wurde. Bei mindestens 26% gab es einen Wechsel des Klassenlehrers, weitere 24% haben selbst erst später als Quereinsteiger auf die Waldorfschule gewechselt.

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

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

fortwirkt und unterbewusste Umgestaltungs- und Verwandlungsprozesse einem späteren umso besseren Verständnis erst den Boden bereiten.

Während für die Montessoripädagogik seit jeher **das individuelle und selbsttätige Lernen** im Mittelpunkt steht, findet sich dieses in der Waldorfpädagogik eher versteckt. Selbst von ansonsten wohlwollenden Beobachtern wird teilweise Waldorfpädagogik wegen der hohen Bedeutung, die dem Lehrer und dem Lehrervortrag zugesprochen wird als bloße Variante des längst als überholt geltenden Frontalunterrichts eingeordnet. Ein solches Diktum vergisst die vielen Elemente der Waldorfkonzepktion, die nicht im Epochen- oder sog. Hauptunterricht aufgehen: Die große Bedeutung, die Jahresarbeiten als großen, individuell gestalteten Projekten unter Betreuung durch einen meist schulexternen Mentor zukommt, die vielen handwerklich-künstlerischen Aktivitäten, in denen die großen Klassen meist mindestens halbiert, wenn nicht in noch kleinere Gruppen aufgeteilt sind, nehmen in den Schulerfahrungen der von uns interviewten Eltern und Schüler jedenfalls einen herausragenden Platz ein. Weiter die vielen verschiedenen, in den meisten Waldorfschulen obligatorischen Praktika (Sozial-, Landwirtschafts-, Betriebspraktikum), die Theateraufführungen, in deren Rahmen wiederum nicht nur schauspielerisches Talent gefördert und die Persönlichkeit der Schüler entwickelt wird, sondern Bühnenbilder, Kostüme, Proben- und Kostenpläne von den Schülern z. T. eigenständig erstellt werden. Den Stärken der Waldorfschule im Hinblick auf schulisches Wohlbefinden, Lernfreude und höherer Motivation sowohl auf Seiten der Schüler wie der Lehrer steht gegenüber, dass Waldorfschüler im Hinblick auf sog. **Lerntechniken**, die von der konventionellen Didaktik heute als wichtig erachtet werden („Lernen des Lernens“), eher schlechter abschneiden. „In der Schule habe ich gelernt, Nachschlagewerke zu nutzen“, diesem Item stimmen unter den Waldorfschülern nur 65,2% im Vergleich zu 81,1% der Regelschüler (DIPF) zu.

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

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

Die Waldorfschule war 1919 **die erste Gesamtschule** auf deutschem Boden, die bewusst Schüler aus den unterschiedlichsten Elternhäusern und mit den unterschiedlichsten Begabungen gemeinsam unterrichtete. Um die Vielfalt der Elternhäuser im Klassenverband abzubilden, ist die Klassengröße mit bis zu 40 Kindern überraschend hoch angesetzt. Wie kommen Schüler mit dem Verzicht auf Differenzierung zurecht? Nach den nun vorliegenden Daten sieht es so aus, als liege hier eine bleibende Herausforderung: Ca. je ¼ der Schüler fühlt sich oft unterfordert in Mathematik, Deutsch oder Englisch. Umgekehrt scheint sich ein weiteres Viertel in bestimmten Fächern überfordert zu fühlen: Nachhilfe jedenfalls wird von Waldorfschülern mindestens genauso häufig in Anspruch genommen wie von Schülern an Regelschulen. In den letzten 12 Monaten regelmäßig oder gelegentlich Nachhilfe erhalten haben in unserer Waldorfschülerstichprobe 45,9%, die entsprechende Zahl aus der letzten Shell-Jugendstudie von 2010 lautet 24%. Ein anderer Vergleichswert (Bildungsstudie 2007; Focus/Microsoft) berichtet von 59% der Eltern, die manchmal oder immer für Nachhilfe an Regelschulen Geld bezahlen. Die meisten Waldorfschüler, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, lassen sich in Mathematik (45,5%) gefolgt von Englisch (35,3%) und anderen Fremdsprachen (Russisch, Französisch) helfen. Nicht unerheblich wird der Nachhilfebedarf allerdings durch die Quereinsteiger verstärkt: Von ihnen erhalten 31,4% regelmäßig Nachhilfe, während diejenigen, die ab Klasse 1 die Waldorfschule besuchen nur zu 20,5%

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

Nachhilfe in Anspruch nehmen. Auch spielt die Vorbereitung auf staatliche Abschlussprüfungen, insbesondere das Abitur, eine Rolle: Waldorfschüler fühlen sich naturgemäß schlechter auf staatliche Abschlussprüfungen vorbereitet als Schüler an Regelschulen (sehr gut & gut: Waldorfschüler: 64,3%; DIPF: 81,1%).

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

Dass die Waldorfschulen vor allem in postmateriellen bildungsaffinen Milieus ihre **Kernzielgruppe** finden, war schon ein Ergebnis der Absolventenstudie aus dem Jahr 2007. Auch die neue Studie zeigt: Im Vergleich zu Regelschülern stimmen Waldorfschüler anpassungsbezogenen Werten deutlich seltener zu. Beispiel: „Gesetz und Ordnung respektieren“ (Waldorfschüler: 32,4%⁹ vs. Shell-Jugendstudie 2006: 59,2%), während sie Werte des sozialen Miteinanders stärker befürworten (Beispiel: „Sozial Benachteiligten helfen“: Waldorfschüler: 34,7% vs. Shell-Jugendstudie: 26,6%). Bei den sog. materialistischen Werten liegen die Zahlen für Waldorfschüler ungefähr auf dem Niveau der Jugend allgemein (Beispiel: „Einen hohen Lebensstandard haben“: Waldorfschüler: 35,9% vs. Shell-Jugendstudie: 34,4%).

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

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

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

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

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

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

kann. Eine verantwortliche Pädagogik sollte sie in bestmöglicher Weise aufgreifen und ins pädagogische Setting implementieren.

Die Autoren der Studie

Dr. Heiner Barz, Professor für Bildungsforschung und Bildungsmanagement am Sozialwissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik und Bildungsreform, Bildungsfinanzierung, Migration und Bildung, kulturelle Bildung, Lehr-Lern-Controlling, Bildungsmarketing, eLearning.

Dr. Ulrike Luise Keller, langjährige Waldorf- und Realschullehrertätigkeiten. Promotion über Quereinsteiger in Waldorfschulen (2008). Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, kindliche Grundbedürfnisse in der modernen Leistungsgesellschaft, Waldorfpädagogik; letzte Veröffentlichung: Gerechte Noten gibt es nicht (Baden-Baden 2012).

Dr. Sylvia Liebenwein, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sozialwissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement. Arbeitsschwerpunkte: Milieuforschung, Erziehungsforschung, Bildungsforschung, Reformpädagogik. Aktuelles Habilitationsprojekt zum Weiterbildungsbedarf in der Frühpädagogik.

Dr. Peter Loebell, Dipl.-Soziologe, Professor für Waldorfpädagogik an der Freien Hochschule Stuttgart. Arbeitsschwerpunkte: Lernpsychologie und Schulentwicklung, Individualisierung im Unterricht, Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Letzte Veröffentlichung (Hrsg. zusammen mit Ernst Schubert): Allmähliches Verschwinden des Menschlichen – eine pädagogische Herausforderung, Bad Heilbrunn 2012

Dr. Dirk Randoll, Projektleiter bei der Software AG-Stiftung in Darmstadt und Professor für empirische Sozialwissenschaft an der Alanus Hochschule, Alfter bei Bonn.

Arbeitsschwerpunkte: Freie und alternative Schulen, insbesondere Waldorfschulen, Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit bei Waldorflehrern.

Dr. Andreas Schleicher, Stellvertretender Direktor des OECD Bildungsdirektorats und Berater des OECD-Generalsekretärs zum Thema Bildungspolitik, Honorarprofessor an der Universität Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Programme for International Student Assessment (PISA), OECD Bildungsindikatoren (INES), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS).

Dr. Wilfried Sommer, Professor für Schulpädagogik an der Alanus Hochschule, Alfter bei Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologische Unterrichtsmethoden, Physikdidaktik, wissenschaftliche Grundlegung der Lehrerbildung, insbesondere im Oberstufenunterricht.