01 • 2026 Frühling • 3,90 €

# erziehungsKUNST *frühe* KINDHEIT

Waldorfpädagogik heute

## 2026 Jubiläumsjahr: 100 Jahre voller Leben

# WALDORF KINDER GÄRTEN

# Unsere Jubiläumsausgabe

Grußwort des Vorstands der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. 4

*Tomáš Zdražil:* Waldorfkindergarten: der Schritt zur Vollständigkeit einer neuen Pädagogik 6

*Tomáš Zdražil:* Pionier:innen 11

*Elke Rüpke:* Woran erkennt man eine Waldorfkindertagesstätte? 13

*Sabine Cebulla-Holzki:* Ganz schön vielfältig Welcher Waldorfkindergarten passt zu unserem Kind? 19

*Sigrid Jackstadt:* Waldorfkindergärten weltweit 22

*Beiratsstimmen:* Wärme, Liebe, Schönheit 24

*Ingrid Weidenfeld:* Rhythmisch-musikalische Sprech-, Sing- und Bewegungsspiele als Zukunftsimpuls 27

*Gerda Salis Gross:* «Spiel – das Immer-Währende durch alle Zeiten» 30

*Frodo Ostkämper:* Wie können Waldorfkindergärten dem Heute und Morgen von Kindern gerecht werden? 32

*Dagmar Scharfenberg:* Jungbrunnen im Generationenpool 35

*Philipp Gelitz:* Waldorfkindergartenpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext 38

Buch-Empfehlungen zur Einführung und Vertiefung 41

Gelegenheiten & Anzeigen | Wie werde ich Waldorferzieher:in? 43



## Impressum

erziehungskunst *frühe* kindheit
**Waldorfpädagogik heute**
**11. Jahrgang, Heft 01, Frühling 2026, Auflage 34.000**

Vereinigung der Waldorfkindergärten

**Herausgeber:**
Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.
Bundesgeschäftsstelle:
Landauer Str. 66 | 67434 Neustadt/Weinstraße
Tel.: 0 63 21/95 96 86 | www.waldorfkindergarten.de

**Redaktion:**
Frank Kaliss
Landauer Str. 66 | 67434 Neustadt/Weinstraße
E-Mail: kaliss@waldorfkindergarten.de

Manuskripte und Zusendungen nur an die Redaktion. Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser:innen.

Die Redaktion der **erziehungskunst *frühe* kindheit** ist in der Auswahl und inhaltlichen Gestaltung der redaktionellen Beiträge frei und nicht weisungsgebunden.

**Beirat der Redaktion:**
Ulrike Bishop, Sabine Cebulla-Holzki, Hannah Kennedy-Kameeta, Birgit Krohmer, Melanie Lisges, Angelika Lonnemann, Dagmar Scharfenberg, Jan Wedberg

**Gestaltungskonzept & Herstellung:**
Maria A. Kafitz
Verlag Freies Geistesleben

**Verlag:**
Verlag Freies Geistesleben
Landhausstraße 82 | 70190 Stuttgart
Tel.: 07 11/2 85 32-00
www. geistesleben.de

**Anzeigenservice:**
Dagmar Seiler
Tel.: 07 11/2 85 32-26
E-Mail: anzeigen@geistesleben.com

**Heftbestellung & Abonnement Leserservice:**
Pia Ulrike Minnich
Tel.: 07 11/2 85 32-28
E-Mail: abo@geistesleben.com

Einzelheft: 3,90 zzgl. Versandkosten.
Das Magazin erscheint 4-mal im Jahr und kann direkt beim Verlag bezogen werden.
Jahresabonnement: € 25,– Inland / € 32,– Ausland (jeweils inkl. Versandkosten).
Das Abonnement – Mindestlaufzeit ein Jahr – kann nur mit einer Frist von vier Wochen zum Monatsende gekündigt werden.
Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich an info@geistesleben.com

Dieses Magazin wird auf FSC®-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC® ist ein Papier aus verantwortungsvollen Quellen. Lizenznummer: FSC® C002639.

Dieses Magazin wird klimaneutral produziert.

Druckprodukt mit finanziellem Klimabeitrag
ClimatePartner.com/11703-2601-1008

**Druck:** Sattler Media GmbH | Bad Oeynhausen

**ISSN** 2509-2995

# Ein Blick zurück und in die Zukunft

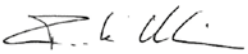
Liebe Leserin, lieber Leser!

**Wenn ein Mensch einen hohen, vielleicht sogar den 100. Geburtstag feiert, so ist ein solcher Moment etwas ganz Besonderes:** Kinder, Enkel und Ur-Enkel kommen vielleicht zusammen; vielleicht auch noch Weggefährten. Doch je höher das Alter, desto einsamer wird es oftmals, weil viele gute Freunde und Freundinnen schon vorausgegangen sind. So sind solche Feste oftmals nicht mehr groß, sondern es wird wieder kleiner – so wie das Leben im Alter insgesamt wieder ruhiger wird. Ein solches Fest ist vor allem von Rückblick geprägt – auf ein langes Leben. Vielleicht kann man erfüllt und dankbar zurückblicken.

Und wie ist es, wenn eine Institution, eine Waldorfkindergarten-Bewegung 100 Jahre alt wird? Gleich ist, dass man zurückschauen kann: auf eine lange Entwicklung, auf die Anfänge – die auch mühsam waren. Auf die Pionier:innen, die so viel geleistet und angebahnt haben. Doch der Blick auf die Gegenwart ist ein ganz anderer: Hier stehen weltweit 2.000 Waldorfkindergärten, davon 580 in Deutschland, voll im Leben. Tausende Kinder erleben täglich ihre Krippe oder ihren Kindergarten als einen durchwärmten und belebten Ort. Den Einrichtungen ist bei aller Verschiedenheit und Vielfalt gemeinsam, dass sie für die Kinder eine Umgebung schaffen wollen, in der sie sich in ihrer Individualität frei entwickeln können und dürfen. Es wird Raum gegeben, sie auf ihrem Weg zu begleiten. Und es werden ihnen Anregungen geboten, die Welt aktiv zu ergreifen – am besten im freien Spiel, der «Arbeit» des Kindes: «Für das Kind ist das Spiel der ernste Inhalt des Lebens.» (Rudolf Steiner)

Ich möchte Sie einladen, im vorliegenden Jubiläumsheft auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Waldorfkindergärten zu schauen: Wie waren die Anfänge? Wer Pionier:in? Was kennzeichnet einen Waldorfkindergarten – in aller Unterschiedlichkeit der Profile und weltweit? Auch Fragen der Zukunft werden dabei berührt und zeigen, wie und dass sich eine Bewegung immer wieder neu und zeitgemäß entwickeln und verjüngen kann. •

**Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und grüße Sie herzlich**



**Frank Kaliss**

*Historische Aufnahmen aus den Waldorfkindergärten von Grunelius und Hattermann (Stuttgart, Dresden und Hannover)*

Fotos: Ida-Seele-Archiv u. Margret Costantini

**In jedem Kind**
**wacht ein Stück vom Himmel auf,**
**in jedem Kind**
**blüht Hoffnung, wächst die Zukunft,**
**in jedem Kind**
**wird unsere Erde neu.**

**Nach Christa Peikert-Flaspöhler**

Liebe Eltern, liebe Leserin, lieber Leser,

in diesem Jahr feiern wir etwas ganz Besonderes: 100 Jahre Waldorfkindergärten. Seit einem ganzen Jahrhundert dürfen Kinder hier spielen, staunen, entdecken und wachsen – inmitten einer Umgebung, die ihnen Geborgenheit, Rhythmus und Entwicklungsräume schenkt. Was einst im Kleinen begann, ist zu einer umfassenden Bewegung gewachsen, mit rund 2.000 Einrichtungen weltweit.

Der Waldorfkindergarten war von Anfang an mehr als ein Betreuungsort. Er ist ein Raum, in dem Kinder ganz Kind sein dürfen, und der ihrer Fantasie Flügel verleiht. Wo das Spiel ein Weg ist, die Welt zu verstehen. Und ein Ort, an dem Eltern, Erzieherinnen und Erzieher mit den Kindern in einer lebendigen Gemeinschaft zusammenwirken.

Dass die Waldorfkindergärten nach 100 Jahren weiterhin so kraftvoll sind und dazu vielfältiger denn je, verdanken wir vor allem den Familien, die uns ihr Vertrauen schenken, und den Menschen, die mit hoher Fachlichkeit und liebevoller Zuwendung jeden Tag gestalten. Gemeinsam tragen wir diese Pädagogik weiter – achtsam, zeitgemäß und doch den Ursprüngen verbunden.

Wir laden Sie ein, mit uns ebenso auf die Wurzeln unserer Arbeit zurückzublicken als auch nach vorn zu schauen und neue Perspektiven einzunehmen. Möge diese Jubiläumsausgabe Sie inspirieren, berühren und neugierig machen – auf die nächsten 100 Jahre voller Entdeckungsfreude und voller Hoffnung auf immer wieder neue «Stücke vom Himmel»! •

**Mit herzlichen Grüßen**
**für den Vorstand der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.**
Tatjana Funk und Beate Wohlgemuth

# Waldorfkindergarten: der Schritt zur Vollständigkeit einer neuen Pädagogik

## Der Weg zur Gründung des 1. Waldorfkindergartens

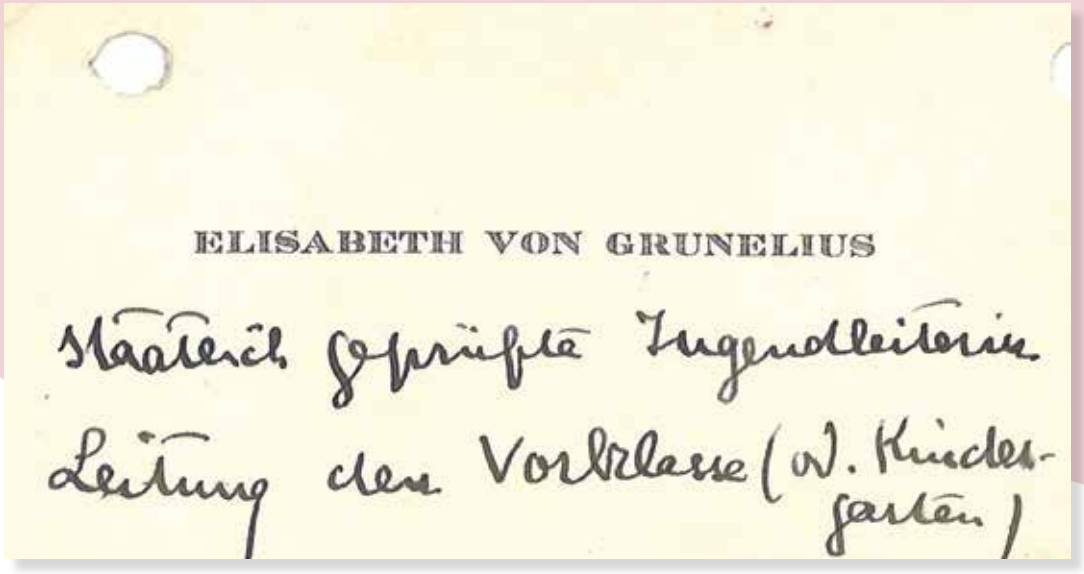
von Tomáš Zdražil

Nach dem Ersten Weltkrieg waren in Deutschland Kindergärten keine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit. Sie wurden nicht primär als pädagogische, sondern als soziale Einrichtungen für die Entlastung von arbeitenden Müttern in den Arbeiterfamilien aufgefasst. Die Kindergärten hatten keinen Bildungs-, sondern einen Fürsorge- und Betreuungscharakter. Nur etwa 10% aller Kinder im Vorschulalter besuchten in den frühen 1920er Jahren einen Kindergarten. Die Rolle der Frau und der Familie war damals eine völlig andere und die wirtschaftlichen Verhältnisse waren bedrückend. Heute besuchen mehr als 90% der Vorschul-Kinder einen Kindergarten.

Im Hinblick auf die Bedürfnisse der Kinder und auf das gewandelte Familienbild wie auch der neuen gesellschaftlichen Verhältnisse veränderte sich der Blick auf die frühe Kindheit: Pädagogische Anliegen rückten in den Vordergrund. Für Rudolf Steiner üben die Erlebnisse der ersten Lebensjahre einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Biografie aus, vor allem hinsichtlich der späteren psychischen und physischen Gesundheit. Steiners Anliegen war es, einerseits die entwicklungspsychologischen wie auch -physiologischen Gesetzmäßigkeiten des Kindes konsequent pädagogisch zu berücksichtigen, andererseits insbesondere die Individualität jedes einzelnen Kindes vor dem Hintergrund wirksamer geistiger Kräfte zu achten. Er betrachtete den Kindergarten als eine Einrichtung, die diesen Gesichtspunkten verpflichtet sein sollte.

### Rudolf Steiners Blick auf die frühe Kindheit

Jedes Kind bringt bedeutsamste geistige Gaben und Kräfte mit ins Leben, die es ihm ermöglichen zu lernen, die es anfeuern und befähigen, aufrecht laufen, sprechen und denken zu lernen: «… niemals kann der Mensch später, wenn er zu seinem Bewusstsein gekommen ist, so Großartiges und Gewaltiges an sich selber leisten, wie er in den allerersten Jahren seiner Kindheit aus unterbewussten Seelengründen heraus vollzieht» (R. Steiner). Nicht biologisch vererbbare, sondern im höchsten Sinne geistige Kräfte, die diese Entwicklungsschritte ermöglichen, hatte Steiner im Blick. Darüber hinaus weist er auf die bildende Kraft des Ich des Kindes hin. An einer zentralen Stelle eines seiner Grundlagenwerke, wo es um «Das Wesen des Menschen» geht, zitiert er den Dichter Jean Paul, der über die Entdeckung des Ich-Bewusstseins in seiner frühen Kindheit erzählt. Für Steiner handelt es sich dabei um eine grundlegende anthropologische Tatsache, denn «dieses ‹Ich› ist der Mensch selbst … Leib und




*Visitenkarte der ersten Waldorfkindergärtnerin*

Seele geben sich dem ‹Ich› hin, um ihm zu dienen; das ‹Ich› gibt sich aber dem Geiste hin, dass er es erfülle». Mit dem Ich des Kindes hängt die Selbstbildungskraft zusammen, die zum intensivsten Lernen motiviert und die Basis für den ganzen weiteren Lebenslauf legt.

Es geht um ein existenzielles, intrinsisches Interesse des Kindes an der Welt, ein Eintauchen und tiefes Wahrnehmen und ein Aneignen und Anverwandeln durch die kindlichen Nachahmungskräfte. Für Steiner resultiert daraus die Notwendigkeit der Sinnespflege, des freien Spiels und der Eigenaktivität des kleinen Kindes. Viel zu leicht unterschätzt man diese aktive «verborgene Kindesnatur», die dem nachahmenden anverwandelnden Lernen zugrunde liegt und sich – metaphorisch gesprochen – in wiederholenden «Geburten» der kindlichen Entwicklung stufenweise offenbart. In seiner pädagogischen Erstlingsschrift «Die Erziehung des Kindes» widmet sich Steiner unter diesem Gesichtspunkt insbesondere der Pädagogik des Vorschulalters. Er fordert eine Erziehung durch Vorbild und durch Selbsterziehung der Erzieherperson. In seinen öffentlichen pädagogischen Kursen hat er spätestens seit dem Weihnachtskurs 1921/22 immer mindestens einen Vortrag dem Vorschulkind und seiner Erziehung gewidmet.

## Erster Gründungsversuch

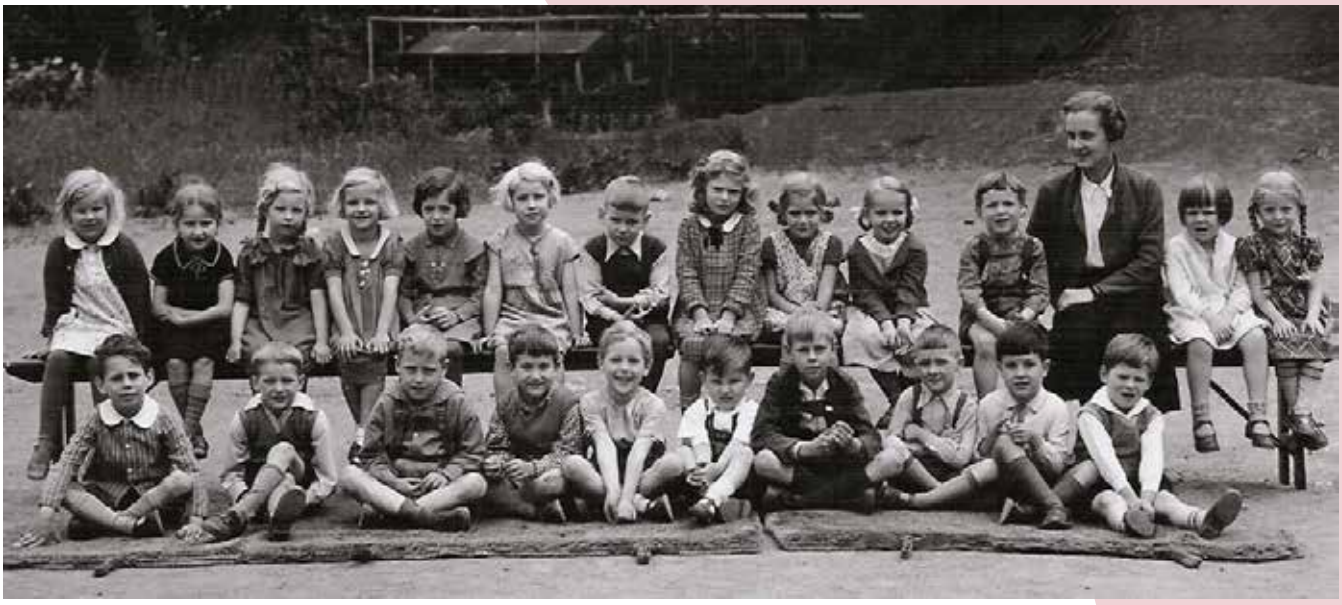
Dass die praktische Realisierung der Waldorfpädagogik in Stuttgart nicht mit dem Kindergarten begonnen hat, hängt in erster Linie mit den Wünschen und Motiven der Arbeiterfamilien zusammen und mit den Anliegen des Schulgründers Emil Molt und des Organisators und Schulverwalters Karl Stockmeyer. Es ging primär um eine hochwertige Bildung und gleiche Bildungschancen für alle, um eine Einheitsschule. Bereits im Laufe des ersten Schuljahres kam aber an die Schule die Kindergärtnerin Elisabeth von Grunelius. Wir wissen nicht den genauen Zeitpunkt, doch bereits zu Ostern 1920 hat sie einen Kindergarten auf dem Schulgelände übernommen. Es handelte sich um eine größere Gruppe von Kindern, die nach den Sommerferien in die erste Klasse kommen sollte. Man suchte einen dauerhaften Raum für den Kindergarten; offenbar vergeblich, denn im Juni 1920 wurde nach einem kurzen Provisorium der Versuch leider wieder abgebrochen.

Das war für Elisabeth von Grunelius sicher frustrierend. Sie war in der Kindergarten-Pädagogik ausgebildet, Rudolf Steiner kannte sie seit 1914, als sie neunzehnjährig nach Dornach gekommen war, um an der Ausarbeitung der Holzplastiken des ersten •••

Goetheanums mitzuwirken. Im elsässischen Kolbsheim in einer wohlhabenden Bankier-Familie geboren und von der anthroposophisch orientierten Privaterzieherin Julia Charlotte Mellinger erzogen, hatte sie 1914 das Comenius-Kindergarten-Seminar in Bonn absolviert. Nach eineinhalb Jahren beurlaubte sie sich in Dornach, um in Berlin ein Praxisjahr in Kindergarten, Hort und sozialer Fürsorge zu machen und das Diplom als Jugendleiterin im Pestalozzi-Fröbel-Seminar zu erwerben, das sie auch zur Ausbildung von Praktikant:innen qualifizierte. Als sie in ihre nach dem Krieg französisch gewordene Heimat zurückkehrte, erreichte sie die Anfrage Rudolf Steiners, in Stuttgart die schulische Waldorfpädagogik um die für die Vorschulkinder zu vervollständigen. Sie war seit Anfang März 1920 Kollegiumsmitglied, als die Kindergartenidee unter dem Namen «Vorschule» oder «Vorklasse» diskutiert wurde. Am 19. Juni 1920 berichtet sie in der Konferenz über den Kindergarten mit 33 (!) Kindern. Leider wissen wir so gut wie nichts von dieser frühesten Realisierung des Waldorfkindergartens bereits im Frühjahr 1920. Ziemlich sicher ging es um die Kinder aus den Arbeiterfamilien, die überwiegend in die erste Klasse sollten. Sehr wahrscheinlich war Grunelius ganz alleine mit den vielen Kindern. Aber welchen Raum sie auf dem Schulgelände nutzen durfte und wie die konkreten Methoden aussahen, ist unbekannt. Ausgehend von der Fröbel-Pädagogik hat sie Rudolf Steiner in der Konferenz im Juni 1920 die Frage gestellt, ob man Ausschneidearbeiten im Kindergarten machen solle, was Rudolf Steiner zurückhaltend beantwortete und eher für das Wasserfarbenmalen plädierte.

## Grunelius an der Waldorfschule

Da Grunelius offensichtlich ein großes pädagogisches Talent besaß, wurde sie im zweiten Schuljahr als Vertretungslehrerin engagiert und unterstützte besonders die Zweitklasslehrerin Leonie von Mirbach. Die erste Stunde des Hauptunterrichts gab Mirbach, die andere Grunelius – das erste Beispiel von Teamteaching in der Waldorfschule. Die Hoffnung auf die erneute Inbetriebnahme eines Kindergartens lebte jedoch weiter. Als zu Beginn des zweiten Schuljahrs im September 1920 Grunelius als potentielle Erzieherin für den Hort angesprochen wurde, mahnte Caroline von Heydebrand an: «Wir müssen daran denken, dass sie [Grunelius] den Kindergarten übernimmt.» Nach einem Austausch stellte Rudolf Steiner jedoch ernüchternd fest, dass ein Kindergarten aktuell unmöglich zu realisieren sei, auch aufgrund der kritischen Situation in der zweiten Klasse, wo Grunelius unverzichtbar war. Als diese Klasse mit 52 Schüler:innen im dritten Schuljahr zweigeteilt wurde und Mirbach aus gesundheitlichen Gründen ausscheiden musste, übernahm Grunelius die eine Hälfte, führte sie aber nicht länger als ein Schuljahr bis zum Mai 1922.
Steiner wiederholte sowohl in der Konferenz als auch in öffentlichen Vorträgen die Absicht, sobald sich die Gelegenheit ergäbe, selber einen Kindergarten in Stuttgart anzulegen (5.1.1922). Und am Ende des dritten Jahres sagte er weiter: «Der Kindergarten ist furchtbar wünschenswert.» Als Steiner im September 1922 einen kurzen schriftlichen Bericht über den Aufbau der Stuttgarter Schule verfasste, endete seine Beschreibung mit dem Satz: «Wenn die Verhältnisse es gestatten werden, soll nach unten später eine Art Kindergarten hinzugefügt werden.» Die riesige wirtschaftliche und räumliche Not der Waldorfschule und die großen insbesondere in der Oberstufe auftretenden pädagogischen Probleme absorbierten jedoch sämtliche Ressourcen, so dass Grunelius die Hoffnung aufgab, dass in absehbarer



*Elisabeth von Grunelius mit Kindern des Waldorfkindergartens Uhlandshöhe in Stuttgart*

Zeit ein Kindergarten entstehen könnte. Sie beschloss, die Schule, bis es soweit war, zu verlassen und in Dornach Eurythmie und Malerei zu studieren.

Auch im Jahre 1923 äußerte sich Steiner wiederholt dazu, wie im Kindergarten «die allerwichtigste Erziehungsarbeit» geleistet werden müsse und wie die Waldorfpädagogik erst dann vollständig werde, «wenn einmal diese Pädagogik für die ersten Jahre des Kindes ausgebildet sein wird». Dass es noch nicht möglich sei, Waldorfpädagogik im Vorschulalter zu praktizieren, bereite ihm «außerordentlich große Sorge».

## Die Gründung des ersten Waldorfkindergartens

Rudolf Steiner hat die Errichtung des Kindergartens nicht mehr erlebt. Erst nach seinem Tod im März 1925 kam Bewegung in die Sache. Während einer Pfingsttagung 1925 am Goetheanum beriet sich dazu Herbert Hahn mit Ita Wegman. Gleich nach den Pfingstferien wurde in der Pädagogischen Konferenz des Stuttgarter Kollegiums in Anwesenheit von Ita Wegman darüber beraten. Das Ergebnis teilte Herbert Hahn Elisabeth von Grunelius, die derzeit noch nicht in Stuttgart war, in einem Schreiben vom 17.6.1925 mit. Aus diesem geschichtsträchtigen Brief soll nun ausführlicher zitiert werden:

«Das Kollegium wird in Übereinstimmung mit dem Dornacher Vorstand Ihre pädagogische Arbeit als eine Angelegenheit betrachten, die in das größere Gefüge der pädagogischen Tätigkeit der Waldorfschule eingegliedert ist und in allen grundsätzlichen Fragen des Aufbaus und der Weitergestaltung von der vollen Verantwortlichkeit des Kollegiums der Waldorfschule mitgetragen wird … Ihre Stellung innerhalb dieses größeren pädagogischen Organismus ist so frei und selbständig, wie diejenige eines jeden Mitglieds des Waldorfkollegiums. Damit ist in natürlicher Folge die Anerkennung und der Schutz Ihrer Initiative in allen Einzelfragen der pädagogischen Arbeit … Die Aussicht, dass durch Ihre Initiative und Ihre Vorarbeiten jetzt die Verwirklichung eines Lieblingsgedankens von Herrn Dr. Steiner so nahe rückt, wird von unserem Kollegium mit herzlichster Freude begrüßt. Ebenso wie ich aus der Unterhaltung mit Frau Dr. Wegman erkannte, dass Ihre Arbeit von Dornach aus mit bester Zustimmung getragen wird, konnte ich bei den Besprechungen in der Schule sehen, wie gerne •••



Foto: Ida-Seele-Archiv

unsere Kollegen Ihnen, – wo und wann Sie es nur immer wünschen werden – mit ihrem Rat und ihrer Mitarbeit zur Seite stehen wollen.»

Herbert Hahn deutet in seinem Brief auch an, dass Grunelius beschlossen hatte, den erforderlichen Kindergartenbau «auf eigene Rechnung» zu übernehmen. Es ist anzunehmen, dass die finanziellen Möglichkeiten im Zusammenhang mit der Bankier-Familie von Grunelius standen. Die wirtschaftlichen und organisatorischen Aspekte hat dann Karl Stockmeyer, der federführend für den Waldorfschulverein war, einige Tage nach Hahn übernommen: «Es geht nun unser Vorschlag dahin, dass Sie einfach das Ihnen zur Verfügung stehende Geld uns überweisen, und wir von diesem Geld den Kindergarten einrichten, selbstverständlich so, dass Sie selbst in jeder Weise angeben, wie die Einrichtung zu gestalten ist.» Dem folgte Grunelius in jeder Einzelheit, bis zu dem Haufen feinen Sandes, den sie für den Kindergarten über Stockmeyer bestellt hatte.

Damit schließt sich die Kontur des rekonstruierbaren historischen Bildes des Anfangs des Kindergartens in Stuttgart. Die stille und bescheidene, aber auch freudige und fleißige Arbeit mit den kleinen Kindern hatte endlich begonnen. Es gab jedoch keine Zeit, Berichte zu schreiben. Auch in den Publikationen der Schule aus den 1920er- und 1930er-Jahren gab es für den Kindergarten so gut wie keinen Platz. Wir erfahren aus dem Alltag der Kindergärten der Vorkriegszeit eigentlich nichts. Der Stuttgarter Kindergarten wird lediglich in den jährlichen Bilanzen des Waldorfschulvereins mit ca. 0,7% des Gesamthaushalts ausgewiesen. Vermutlich hatten die meisten deutschen Waldorfschulen auch einen Kindergarten. Wie viele, wie lange, mit welchen Kindergärtnerinnen und wie vielen Kindern lässt sich heute nicht mehr zuverlässig ermitteln. Es waren schwierige und chaotische Zeiten, Zeiten für opferbereite pionierhafte Arbeit. Klara Hattermann z.B. startete mit einem Waldorfkindergarten in Nürnberg, und als es dort nicht weiterging, zog sie nach Hannover und gründete dort, und als es auch dort nicht weiter ging, unternahm sie schließlich noch einen Versuch in Dresden, bevor sie nach dem Krieg in Hannover wieder neu gründete. Elisabeth von Grunelius blieb bis zur Schulschließung durch den Nationalsozialismus im Jahre 1938 in Stuttgart und schloss dann den Kindergarten ebenfalls. Sie emigrierte in die USA und gründete auch dort Waldorfkindergärten.

Dass die Waldorfpädagogik vollständig wurde und «der Lieblingsgedanke» von Rudolf Steiner Wirklichkeit werden konnte – dafür arbeiteten viele Hände. •

Zum Autor: Prof. Dr. Tomáš Zdražil lehrt an der Freien Hochschule Stuttgart, Seminar für Waldorfpädagogik. Außerdem leitet er in Stuttgart das von Tessin-Zentrum für Gesundheit und Pädagogik mit.

Literaturhinweis:
Das Buch von Nana Goebel umfasst Lebensskizzen, Gründungen und Initiativen von Pionierinnen der Waldorfkindergärten weltweit

Nana Goebel, *99 und 1 Pionierinnen der Waldorfkindergartenbewegung 1924 – 2026*
ISBN: 978-3-7235-1834-2 | Preis: ca. 24.80 €/CHF
ca 450 Seiten, Broschur
Erscheint voraussichtlich April 2026

E-Book
ISBN: 978-3-7235-1835-9 | Preis: ca. 19.80 €/CHF
Erscheint voraussichtlich April 2026

**Elisabeth Marie Adelheid von Grunelius**
(1895–1989)

entstammte einer wohlhabenden Familie und erhielt gemeinsam mit ihren Geschwistern Privatunterricht. Nach dem Besuch der Klostermannschen Höheren Mädchenschule in Bonn absolvierte sie das Comenius-Kindergärtnerinnenseminar nach den Prinzipien der Fröbelpädagogik und legte 1914 die staatliche Prüfung ab.

Nach ihrer Ausbildung zur Kindergärtnerin war sie künstlerisch am Goetheanum in Dornach tätig und arbeitete auch in einem privaten Kinderhort in Berlin. Anschließend ließ sie sich am Pestalozzi-Fröbel-Haus zur Jugendleiterin ausbilden. Ab 1920 sollte sie in Stuttgart einen Kindergarten für die neu gegründete Waldorfschule aufbauen, was jedoch nach einem kurzen Versuch im Jahre 1920 erst 1926 gelang. Der erste deutsche Waldorfkindergarten stand bis zu seinem Verbot durch die Nationalsozialisten 1938 unter ihrer Leitung.

Nach dem Verbot der Waldorfpädagogik emigrierte von Grunelius in die USA, wo sie mehrere Waldorfeinrichtungen gründete und leitete, unter anderem in Kimberton (Pennsylvania) sowie am Adelphi College in New York. Ihre pädagogischen Erfahrungen fasste sie 1950 in einem grundlegenden Werk zur frühkindlichen Erziehung zusammen.

Ab 1954 wirkte sie erneut in Europa, gründete einen Waldorfkindergarten in Paris und kehrte später nach Stuttgart und Dornach zurück. 1969 wurde sie Ehrenvorsitzende der Internationalen Waldorfkindergartenvereinigung. Ihre letzten Jahre verbrachte sie in Schopfheim.

**Klara Hattermann**
(1909–2003)

begann bereits mit 18 Jahren als Kindergärtnerin in Nürnberg in einer Waldorfspiel-Gruppe zu arbeiten. Es war wohl die einzige Kindergarteninitiative dieser Zeit außerhalb Stuttgarts. Sie durfte in dem Zusammenhang bei Elisabeth von Grunelius in Stuttgart hospitieren. Nach einem gescheiterten Versuch, den Kindergarten in Nürnberg registrieren zu lassen, zog Hattermann nach Hannover, wo sie 1931 unabhängig von der Waldorfschule einen kleinen Kindergarten gründete, den sie bis 1941 in einer kleinen von ihr angemieteten Wohnung betreiben konnte. Nach dem Krieg, den sie in Westpreußen überdauerte, kehrte sie wieder nach Hannover zurück und wohnte in einer Holzbaracke auf dem Schulgelände, in dem sie sieben Jahre lang einen Kindergarten betrieb. Sie lebte und arbeitete in äußerst bescheidenen Verhältnissen. Erst 1953 wurde ein eigenes Gebäude für den Kindergarten errichtet und mit Möbeln ausgestattet. Um Klara Hattermann bildete sich in den frühen 1950er Jahren ein Kreis von Kolleginnen, der jeweils zu Pfingsten zusammenkam und sich mit den Themen der Menschenkunde und der Methodik des Vorschulalters befasste. Aus diesen Treffen gingen die späteren jährlich stattfindenden großen Pfingsttagungen in Hannover hervor. Klara Hattermann gründete und leitete auch das dortige Kindergartenseminar.



Foto: Ida-Seele-Archiv

**Helmut von Kügelgen**
(1916–1998)

wurde während des Ersten Weltkrieges in Estland geboren. Die Familie musste jedoch nach der Oktoberrevolution Russland verlassen. Seine Kindheit und Jugend verbrachte er in Finnland, Berlin und Bukarest. Nach dem Abitur studierte er Journalistik und promovierte 1939.

Nach Kriegseinsatz und Gefangenschaft entschied er sich bewusst für den Lehrerberuf und trat 1946 in das Waldorflehrerseminar in Stuttgart ein. Über viele Jahre führte er mehrere Klassen von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe. Daneben engagierte er sich im freien Religionsunterricht.

Die Ende der 1960er-Jahre aufkommende Verwissenschaftlichung und Technisierung der Pädagogik ließen ihn für das Recht des kleinen Kindes auf unbeeinträchtigte Entwicklung aller Fähigkeiten und Gemütskräfte eintreten. 1969 gehörte er zu den Mitbegründern der «Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.». In diesem Zusammenhang wurde er auch zum Mitveranstalter der jährlich stattfindenden internationalen Tagung der Waldorfkindergärten. Die internationale Kindergarten-Bewegung entwickelte sich ausgesprochen fruchtbar und wurde in vielen Ländern zu einem anerkannten Kulturfaktor. Neben der Mitarbeit an verschiedenen Erzieher- und Elternseminaren gründete er 1975 die staatlich anerkannte Fachschule für Sozialpädagogik in Stuttgart und blieb deren langjähriger Leiter. Als Vortragender, Berater und Anreger wirkte er weltweit mit besonderem Schwerpunkt in Nord- und Südamerika.

**Freya Jaffke**
(1937–2021)

wuchs in einem anthroposophisch geprägten Elternhaus auf. Ihre Kindheit war von Kriegserlebnissen ebenso bestimmt wie von künstlerischen und pädagogischen Impulsen. Ein prägender Aufenthalt an der Rudolf-Steiner-Schule in Zürich weckte früh ihren Wunsch, Handarbeitslehrerin zu werden, was sie über die Ausbildung zur Kindergärtnerin verwirklichte.

1960 gründete sie den Waldorfkindergarten an der Waldorfschule Reutlingen, wo sie die pädagogische Arbeit mit Kindern, Eltern und Kollegium intensiv weiterentwickelte. Die anthroposophische Menschenkunde Rudolf Steiners bildete die Grundlage ihres Wirkens, insbesondere das Prinzip der Nachahmung und der Verbindung von Lebensarbeit und Spiel.

1969 war Freya Jaffke Mitbegründerin der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten, in deren Vorstand sie 35 Jahre tätig war. Sie wirkte maßgeblich an der Entwicklung einer eigenständigen Ausbildung mit und war 1975 an der Gründung des weltweit ersten Waldorfkindergartenseminars in Stuttgart beteiligt.

Neben ihrer pädagogischen Praxis war sie international gefragte Dozentin und Autorin von über 15 Fachbüchern, darunter der Klassiker *Spielzeug, von Eltern selbst gemacht*. In ihren letzten Lebensjahren lebte sie im Nikolaus-Cusanus-Haus in Stuttgart, wo sie weiterhin künstlerisch und sozial wirkte.

Freya Jaffke widmete ihr Leben mit großer Hingabe der Erforschung und Förderung des kindlichen Spiels und hinterließ weltweit nachhaltige Impulse für die Waldorfpädagogik.

# Woran erkennt man eine Waldorfkindertagesstätte?

## Merkmale der Einrichtungen, das Bild vom Kind und die Haltung der Erzieher:innen

von Elke Rüpke

### Die ersten Eindrücke

Vielleicht fallen Ihnen als erstes die lichten, warmen Farben auf, in denen die Räume gestrichen sind, wenn Sie in einen Waldorfkindergarten oder eine Waldorfkrippe kommen. Vielleicht bemerken Sie im Eingangsbereich schon einen kleinen jahreszeitlichen Blumenschmuck sowie eine einladende Garderobe mit liebevoll gemalten Bildchen für den Platz jedes Kindes. Und dann sehen Sie die Türen, die zu den Räumen der einzelnen Gruppen führen. Jede dieser Gruppen ist für die Kinder, die zu ihr gehören, wie ein Kindergarten-Zuhause, in dem sie sich vertraut fühlen können.

Kommen Sie in einen Gruppenraum, so sehen Sie verschiedene Spielecken, die mit den bereitgestellten naturnahen Materialien, beweglichen Spielständern und Tüchern zu vielfältigem eigeninitiativen Spiel der Kinder einladen. Die Erwachsenen sind währenddessen damit beschäftigt, den Lebensalltag ihrer Gruppe zu pflegen: sie bereiten das gemeinsame Frühstück vor, sie fertigen oder reparieren Spielzeuge, sie bügeln oder schnitzen oder bereiten vielleicht Dinge vor, die für ein bevorstehendes Fest benötigt werden. Und die Kinder können immer mit dabei sein. Im Wesentlichen finden sie in einer so angewärmten, arbeitsfreudigen Atmosphäre die Anregung und die Stimmung, um miteinander in ihr eigenes Spiel eintauchen zu können. Jederzeit aber dürfen sie bei den Tätigkeiten auch mitmachen, denn diese sind bewusst leicht zugänglich und überschaubar gestaltet. Auf diese Weise bietet der Waldorfkindergarten immer zweierlei: einerseits einen Raum des Eintauchens in das Miteinander, in die Fantasiewelt des Spielens und Träumens und andererseits den Raum zur Anregung, einen unmittelbaren Ort des Kennenlernens von lebensvollen Zusammenhängen und stimmigen Abläufen einer «Welt im Kleinen», deren Sinn immer direkt erfahrbar ist und damit dem Verständnisvermögen des kleinen Kindes achtsam entgegenkommt. Das Kind erlebt dabei: «So geht das, und ich kann das auch!»

Auch die Gruppengröße ist hier für das Kind gut fassbar, denn jedes Kind kann sich ganz einer zuverlässigen Gruppe zugehörig fühlen, mit «seinen» Erzieher:innen und einer überschaubaren Anzahl anderer Kinder. So wird auch im Sozialen eine erste sichere Orientierung ermöglicht, auf deren Grundlage das Kind sich dann vertrauensvoll an die Erforschung der Welt machen kann.

### Die räumliche und zeitliche Gestaltung

Um an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes anzuknüpfen, folgt die Raumgestaltung den •••

Prinzipien, Geborgenheit zu vermitteln, zu verschiedensten Spielmöglichkeiten Anregung zu geben, durch eine schöne, gepflegte Gestaltung eine sensitive Sinnesanregung und Behaglichkeit zu ermöglichen und eine zweckmäßige Einrichtung zu bieten.

Ein weiterer Aspekt zur Bildung einer entwicklungsförderlichen Atmosphäre für die Kinder ergibt sich durch die bewusste Gestaltung der Zeit. Alles Leben entwickelt und erneuert sich in rhythmischer Form, in der Abwechslung von Ein- und Ausatmung, Anspannung und Entspannung. Und so ist das Leben in der Waldorfkindertagesstätte durch den Tag, durch die Woche und durch das Jahr von vielfältigen großen und kleinen Rhythmen getragen, die den Kindern wie den Erwachsenen ermöglichen, die Seele atmen zu lassen, ihre Kraft immer wieder neu aufzubauen und Halt und Orientierung darin zu finden.

Die Qualitäten des Gruppenzusammenhangs, der sinnvollen und durchschaubaren Tätigkeiten der Erwachsenen und der Raum- und Zeitgestaltung bezeichnen auf einer ersten Ebene wichtige Elemente der Pädagogik in Waldorfkindergarten und -krippe. Sie dienen dazu, dem Kind im frühen Lebensalter für seine Entwicklung eine zuverlässige und stützende, aber auch flexible und anregende Hülle zu bieten, in der es in seinem eigenen Tempo reifen und sich entfalten kann.

### Von der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem: Was lebt von Mensch zu Mensch?

Etwas verborgener, aber ebenso wirkungsvoll zeigt sich eine weitere Ebene der Waldorfpädagogik in dem Verhältnis zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, in der Erzieher:innengesinnung. Im Zentrum der Waldorfpädagogik steht die Überzeugung, dass jeder Mensch ein geistig-seelisch-körperliches Wesen mit einem individuellen Wesenskern und eigenen Lebensmotiven ist. In diesem Sinne begegnen sich Kinder und Erwachsene in ihrem Leben im Alltag des Kindergartens wohl in unterschiedlichen Rollen und Lebensaltern, aber als Mensch an sich immer auch geschwisterlich, jeder mit seiner eigenen Würde, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft und Begabung. So schwingt im Verhältnis von Erzieher:in zu Kind im Waldorfkindergarten immer zweierlei mit: einerseits das Rollenverständnis, dem Kind und seinen Eltern gegenüber verantwortlich zu sein im Auftrag des Erziehens, Bildens und Betreuens, aus dem sich bestimmte Anforderungen an das pädagogische Handeln ergeben. Andererseits aber lebt vom Erwachsenen aus in der Begegnung von Ich zu Ich dem Kind gegenüber auch immer die über den Alltag hinausgehende Frage: Wer bist du? Was sind deine Lebensmotive, und wie kann ich dir darin ein helfender Begleiter sein? Um sich ersten Antworten auf diese Frage zu nähern, braucht es einen Blick auf das Kind, der von Interesse, Wertschätzung und Respekt vor dem werdenden Menschen geprägt ist, gerade auch in Bezug auf seine Besonderheiten. Diese Perspektive kann auch im kollegialen Aus-



Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

tausch oder Elterngesprächen tragend sein. Auf der Grundlage einer solchen Haltung kann sich tiefes Vertrauen und gute Zusammenarbeit mit dem Kind wie mit allen weiteren Beteiligten aufbauen, es entsteht sozusagen eine wertschätzende Begegnung unter Gleichwürdigen, ohne die altersspezifischen Bedarfslagen des Kindes aus dem Blick zu verlieren.

### Das Bild vom Kind

Der Begründer der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner, hat durch seine Schriften und Vorträge eine Sichtweise auf die Entwicklung des Menschen eröffnet, die sich nicht nur auf seine körperlichen, sondern auch auf die seelischen und geistigen Bestandteile bezieht. Diese sogenannte «anthroposophische Menschenkunde» ermöglicht ein tieferes Verständnis empirisch nachweisbarer Entwicklungstatsachen und liegt vielen bewährten Praktiken der Waldorfpädagogik zugrunde. Ihr zufolge verläuft die Entwicklung des Menschen von der Geburt bis zur Mündigkeit und darüber hinaus in großen, voneinander unterscheidbaren Entwicklungsphasen von etwa sieben Jahren, in denen sich das Verhältnis des Kindes zur Welt aufgrund seiner im jeweiligen Alter verfügbaren körperlichen, seelischen und geistigen Potentiale unterschiedlich darstellt. Die Anthroposophie folgt dem Grundverständnis, dass das Kind von der Geburt an weder als ein «unbeschriebenes Blatt» und damit von Grund auf durch die Umwelt prägbar, noch ganz als durch seine vererbten Anlagen bestimmt angesehen wird. Als erstes wird es als eine unverwechselbare Individualität wahrgenommen, die sich aufgrund ihrer Lebens- und Schicksalsmotive in einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Lebensumgebung und bei bestimmten Eltern inkarniert. So geht es in der Waldorfpädagogik darum, im Rahmen des als allgemein förderlich Bekannten und mit Kenntnis der altersspezifischen Gegebenheiten allen Kindern eine gesunde Entwicklung nach den individuell für sie stimmigen Maßstäben zu ermöglichen.

Rudolf Steiner hat schon Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts herausgearbeitet, dass das kleine Kind im ersten Jahrsiebt die wesentlichen Entwicklungs- und Lernimpulse wie auch die Ausgestaltungsimpulse für die physischen Organe durch die über die Sinne vermittelten Anregungen aus seiner Umgebung empfängt, die es sich mit seiner angeborenen Fähigkeit der Nachahmung sozusagen «einverleibt». Nachweisbar wird das zum Beispiel daran, dass sich die Seh-Fähigkeit des Auges an den Seh-Eindrücken aus der jeweiligen Umgebung und die Gestaltung der individuellen Gehirn-Architektur an den jeweiligen Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Denk-Anregungen des einzelnen Kindes bildet. So sehen wir es als eine vorrangige Erzieher:innen-Aufgabe, die für das Kind direkt wahrnehmbare Umgebung entsprechend förderlich zu gestalten. Dabei stellen auch die tätigen Erwachsenen in ihrem Handeln und ihren Motivationen als Vorbilder einen gewichtigen Teil dieser Umgebung des Kindes dar. Es genügt also nicht, die Räume und Tätigkeiten um das Kind herum schön und anregend zu gestalten: •••

Die Arbeit an sich selbst, die Selbsterziehung, ist für den Waldorfpädagogen und die Waldorfpädagogin eine wesentliche Anforderung, um auch im Verhalten, in der moralischen Haltung und in der eigenen Lern- und Entwicklungsfähigkeit ein gutes Vorbild für das Kind zu sein.

### Das freie Spiel

Die vorrangige Tätigkeit, innerhalb derer das kleine Kind diese Bildung seiner selbst aktiv vollzieht, ist das freie Spiel, denn hier kann es ganz ungehindert seinen eigenen Impulsen folgen. Aus diesem Grund ist der Alltag im Waldorfkindergarten immer so eingerichtet, dass viel Zeit zum selbstbestimmten Spielen, sowohl drinnen als auch draußen, bleibt. Unterstützend werden dafür vielfältige, nicht oder wenig vorgeformte Materialien wie Hölzer, Steine, farbige Tücher und Bänder aus Seide oder Baumwolle, Kerne und Muscheln, selbstgefertigte Puppen und Tiere sowie Werkzeuge und Bau-Materialien für das Spiel im Freien zur Verfügung gestellt. Sie dienen freilassend für die unterschiedlichsten Spiel-Zwecke und das Entwickeln der Phantasie und ermöglichen gleichzeitig hochwertige sinnliche Erfahrungen, an denen sich die Sinnesorgane fein und differenziert ausbilden können. Das Mobiliar kann meist ebenfalls für Spiele und Bauten aller Art genutzt werden. Oft gibt es im Kindergarten eine Werkbank, sodass die Kinder nach entsprechender Anleitung auch selber mit Werkzeug tätig werden können. Eine weitere Anregung des Spielens erfolgt durch das Wahrnehmen des mit sinnvollen und nachvollziehbaren Tätigkeiten beschäftigten Erwachsenen. Die Kindergartengruppen umfassen im allgemeinen Kinder der Altersstufen zwischen drei und sechs bis sieben Jahren oder auch Familiengruppen mit Kindern in den ersten sieben Lebensjahren, sodass es auch im Sozialen an gegenseitiger Spiel-Anregung und Möglichkeiten wechselnden Miteinanders nicht mangelt.

### Weitere Elemente der Waldorfpädagogik

Die harmonisierende und anregende Wirkung eines Lebens in und mit der Natur und ihren Kreisläufen findet sich im Waldorfkindergarten in vielfältiger Weise. So wird an jedem Tag und bei jedem Wetter draußen gespielt, und die Spielmaterialien im Gruppenraum bestehen überwiegend aus Naturmaterialien. Eine Spiegelung des Jahreslaufes der Natur findet sich im wechselnden Raumschmuck, in der Festvorbereitung und auf dem Jahreszeitentisch. Die gemeinsamen Mahlzeiten haben in möglichst großen Anteilen regionale, saisonale und biologisch-dynamisch erzeugte Lebensmittel als Grundlage, und für ein intensiveres Natur-Erleben haben viele Waldorfkindergärten einen wöchentlichen Wald-Tag eingeführt.



Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

Besonders anregend für die Bildekräfte im Kind wirken auch künstlerische Prozesse. Im Tages- und Wochenlauf des Waldorfkindergartens sind das gemeinsame Singen, das Malen mit Wachsmalblöckchen, die Finger- und Handgestenspiele, das Erzählen von Märchen, kleinen Reimen und Geschichten und das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern allzeit gegenwärtig. Dazu kommen waldorfspezifische künstlerische Elemente, wie das wöchentliche Malen mit Aquarellfarben, der jahreszeitliche Reigen mit vielfältigen Bewegungen, die Eurythmie, das Bienenwachskneten, die Aufführung eines Tisch-Puppenspiels oder jahreszeitliche Rollenspiele mit Verkleidungen.

Das kleine Kind kommt mit dem großen Vertrauen auf die Welt, hier Heimat finden zu können. Dieses Urvertrauen, sich aufgehoben und in Verbindung zu fühlen, wird in der Waldorfkindertagesstätte durch die Pflege einer religiösen Grundhaltung unterstützt. Diese ist nicht kirchlich oder konfessionell gebunden und lässt sich auf diese Weise in jeder Kultur weltweit mit den dort lebenden religiösen Festen, Ritualen und Praktiken verbinden. In einer christlich geprägten Kultur wie in Deutschland zeigt sich das zum Beispiel im Jahreslauf durch das Erleben der christlichen Jahresfeste Michaeli, Weihnachten, Ostern, Pfingsten und Johanni oder in kurzen Dank-Sprüchen zu den Mahlzeiten. In Gruppen mit Kindern aus verschiedenen Kulturen kann sich diese Vielfalt auch in der entsprechenden Gestaltung des Alltags und der Festgestaltung spiegeln.

### Die Zusammenarbeit der Erwachsenen: mit den Eltern und im Kollegium

Die Eltern spielen in der Waldorfpädagogik schon in der Gründungsphase eine wichtige Rolle, denn Waldorfkindergärten entstehen nur dort, wo Menschen, und zumeist sind das Eltern, das explizit wollen. Im Allgemeinen wird dazu ein Verein als Träger der Kindertagesstätte gegründet, in dem die Eltern tragende Mitglieder sind. Im Alltag pflegen die Erzieher:innen eine möglichst vertrauensvolle Beziehung durch regelmäßigen Austausch zu allen Eltern, die zum Beispiel durch Tür- und Angel-Gespräche, Elternabende, Besuche zu Hause, gemeinsame Arbeiten im Gelände und das gemeinsame Feiern jahreszeitlicher Feste bereichert wird. Es wird angestrebt, dass alle Eltern, die die Waldorfpädagogik für ihr Kind wünschen, unabhängig von ihren finanziellen Möglichkeiten einen Kindergartenplatz bekommen können.

Waldorfkindergarten-Kollegien bemühen sich in der Regel darum, soziale Formen zu schaffen, in denen die pädagogisch handelnden Menschen selbstbestimmt und in Selbstverwaltung arbeiten können. Dazu trifft sich das Kollegium in wöchentlichen Konferenzen für den Austausch zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen sowie zur beständigen pädagogischen Fortbildung.

Auf dem Weg in eine Zukunft, deren genauere Lebensformen und Anforderungen zum heutigen Zeitpunkt nur zu ahnen sind, möchte die Waldorfpädagogik den Kindern auf den genannten Wegen eine altersgerechte, ganzheitliche Entwicklung ermöglichen, damit sie später mit gut ausgebildeten, vielfältigen Kompetenzen vertrauensvoll und stabil in ihrem Leben stehen können. Gleichzeitig kann sich daran das Resilienz-Gefühl entwickeln, denn durch das tägliche aktive Erleben verstehbarer, sinnhafter und handhabbarer Zusammenhänge bilden sich die Gefühle der Selbstwirksamkeit und der Kohärenz, also des Verbunden-Seins aus. Oder um es in den Worten des polnischen Kinderarztes und Pädagogen Janusz Korczak zu sagen: «Ohne eine heitere, vollwertige Kindheit verkümmert das ganze spätere Leben.» ●

Zur Autorin: Elke Rüpke arbeitet als Bildungsreferentin der Vereinigung der Waldorfkindergärten sowie als Leitung der Waldorf-Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg.

Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

# Ganz schön vielfältig

## Welcher Waldorfkindergarten passt zu unserem Kind?

von Sabine Cebulla-Holzki

**Waldorfkindergärten folgen denselben pädagogischen Grundideen. Doch ihr Alltag kann sehr unterschiedlich aussehen. Welche Profile es gibt – und was sie für Familien konkret bedeuten.**

In Deutschland gibt es rund 580 Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen, die in der Vereinigung der Waldorfkindergärten zusammengeschlossen sind. Sie alle orientieren sich an denselben pädagogischen Grundgedanken. Aber: Waldorfkindergärten sind keine Filialen mit einheitlichem Programm. Jede Einrichtung wird von den Menschen geprägt, die dort arbeiten, und von den Bedingungen vor Ort. Für Eltern, die einen Waldorfkindergarten in Betracht ziehen, ist das entscheidend. Denn hinter dem gemeinsamen Namen verbergen sich sehr unterschiedliche Profile. Sie beeinflussen, wie der Alltag der Kinder aussieht, welche Erfahrungen sie machen und was das für Familien konkret bedeutet. Im Folgenden stellen wir einige besondere Profile vor, die sich neben den ganz «typischen» Waldorfkindergärten entwickelt haben. Die Auswahl ist nicht vollständig, zeigt aber, wie vielfältig Waldorfkindergärten heute sind – und worauf Eltern bei ihrer Entscheidung achten können.

### Der Waldorf-Natur- und Waldkindergarten: wenn die Natur Entwicklungsraum ermöglicht

Viele Waldorfkindergärten erweitern ihr Angebot seit einigen Jahren um Natur-, Wald- oder Gartengruppen. Statt neuer Gruppenräume entstehen Bauwagen, Jurten oder einfache Schutzhütten als Rückzugsorte bei extremem Wetter. Den größten Teil des Tages verbringen Kinder und Erziehende draußen.
Dabei handelt es sich nicht um eine Übergangslösung, sondern um ein bewusst ergriffenes pädagogisches Konzept. Der Alltag ist geprägt vom Erleben der Natur im Jahreslauf, vom freien Spiel auf der Wiese, im Wald oder im Garten. Häufig gehört auch das Pflegen von Beeten oder der Umgang mit Tieren dazu.
Dabei geht es nicht um ein «Zurück zur Natur» im Sinne eines Survivaltrainings, und die Gruppen «stürmen» auch nicht einfach die Wälder. Vielmehr begleiten Pädagog:innen, die selbst eine innige, achtsame und respektvolle Haltung zur Natur entwickelt haben, die Kinder beim Eintauchen, Bestaunen und Erleben.
Für Kinder bedeutet das viel Bewegung. Der Naturraum bietet Sinneserfahrung in Hülle und Fülle, ohne zu überreizen – ein starkes Gegengewicht zum sonst oft übertechnisierten Alltag. Viele Eltern berichten, dass ihre Kinder ausgeglichener sind, wenn sie viel Zeit draußen verbringen, und nachts besser schlafen.
Für Familien ist dieses Profil besonders dann passend, wenn sie Freude an der Natur haben und bereit sind, sich auf einen wetterabhängigen Kindergartenalltag einzulassen. Praktisch heißt das: wetterfeste Kleidung, Wechselwäsche und eine gewisse Gelassenheit, wenn Kinder nach einem erfüllten Kindergartentag mit schmutzigen Hosen, aber roten Wangen nach Hause kommen. Nicht alle Eltern fühlen sich mit einem Kindergarten «ohne Türen und Fenster» wohl. Für viele andere ist gerade das intensive Naturerleben ein zentraler Grund für ihre Entscheidung. • • •

### Der Bauernhofkindergarten: Erleben, was uns nährt

Eng verwandt mit dem Naturprofil sind Waldorfkindergärten, die auf einem Bauernhof angesiedelt sind. Kinder erleben dort, wo unsere Lebensmittel herkommen, wie Pflanzen wachsen und was es bedeutet, Tiere zu versorgen.

Der Alltag ist geprägt von wiederkehrenden Tätigkeiten: säen, pflegen, ernten, verarbeiten. In einer Zeit, in der Unicef erstmals meldet, dass es weltweit mehr übergewichtige als untergewichtige Kinder gibt – oft bedingt durch die Vermarktung stark verarbeiteter Lebensmittel – setzt dieses Modell ein wichtiges Zeichen. Wenn in Waldorfkindergärten Kornmühlen zum Einsatz kommen und gemeinsam gesund gekocht wird, hat das nichts mit der Aufrechterhaltung alter Traditionen zu tun. Es geht darum, die Basis für eine gesunde Lebensführung zu legen.

Für Kinder entstehen so konkrete Erfahrungen, die über abstrakte Erklärungen weit hinausgehen. Sie erleben Zusammenhänge zwischen Arbeit, Natur und Ernährung unmittelbar. Eine Möglichkeit, die sich für Kinder heute nur selten noch bietet.

Bauernhofkindergärten sprechen Familien an, die sich wünschen, dass ihre Kinder früh ein Gefühl für Herkunft, Wert und Verarbeitung von Nahrung entwickeln. Sie erfordern allerdings auch Offenheit für einen Kindergartenalltag, der nicht immer sauber, planbar oder «aufgeräumt» ist.

### Der interkulturelle Waldorfkindergarten: Begegnung in einer heterogenen Welt

Ganz anderen Fragen stellen sich interkulturelle Waldorfkindergärten: Wie kann ein Kindergarten aussehen, in dem Kinder und Familien mit sehr unterschiedlichen kulturellen, religiösen und sprachlichen Hintergründen gleichermaßen ihren Platz finden?

Waldorfkindergärten verstehen sich als offen und nicht konfessionell, sind in ihren Festen und Ritualen aber oft christlich geprägt. Das kann dazu führen, dass sich manche Familien nicht angesprochen fühlen oder einen Waldorfkindergarten gar nicht erst in Betracht ziehen.

Interkulturelle Einrichtungen setzen hier bewusst andere Schwerpunkte. Sie fragen, wie gestaltet man den Gruppenraum und den gemeinsamen Alltag so, dass alle Kinder – egal welcher Herkunft – wiederfinden, was es zuhause gibt? Wie können wir Feste gemeinsam feiern? Es geht hier nicht um «Einmalaktionen» wie ein russisches Märchen oder Köstlichkeiten aus aller Welt zum Sommerfest. Vielmehr reflektieren die Kolleg:innen ihre eigenen Vorurteile und Denkgewohnheiten: Was hindert eine bestimmte Familie, beim Fest dabei zu sein? Wie müssen wir uns personell aufstellen, damit wir mit allen ins Gespräch kommen können? Diese Fragestellungen benötigen Fingerspitzengefühl und Sensibilität in vielerlei Hinsicht.

Oft arbeiten diese Kindergärten mit vielfältig zusammengesetzten Kollegien und pflegen enge Kontakte in den Stadtteil.

Für Eltern, die in einem vielfältigen Umfeld leben oder selbst unterschiedliche kulturelle Prägungen mitbringen, kann ein interkultureller Waldorfkindergarten eine wichtige Brücke sein.

### Der Stadtteilkindergarten: Waldorf als soziale Aufgabe

Ein weiteres Profil sind Waldorfkindergärten, die sich bewusst in Stadtteilen engagieren, in denen Eltern nicht gezielt nach alternativen pädagogischen Konzepten suchen. Sie verstehen sich als niedrigschwellige Angebote für Familien, die wenig Zeit oder Ressourcen haben, sich mit Bildungsfragen intensiv auseinanderzusetzen. Die erste Waldorfschule wurde 1919 mit dem Anspruch gegründet, eine Schule für alle Kinder zu sein. Mehr als 100 Jahre danach hat die familiäre Situation immer noch entscheidenden Einfluss auf die Teilhabe an Bildung. Stadtteilkindergärten gehen Erziehungspartnerschaften mit Eltern ein, die den Waldorfkindergarten um die Ecke gern in Anspruch nehmen, weil sie

sich für ihre Kinder z.B. den rhythmisch gestalteten Tag wünschen.
Diese Einrichtungen gehen aktiv auf Familien zu und gestalten die Zusammenarbeit oft besonders unterstützend. Für Kinder bedeutet das, dass sie Waldorfpädagogik in einem Umfeld erleben, das stärker von sozialen Herausforderungen geprägt sein kann.

### Vielfalt nutzen, bewusst entscheiden

Waldorfkindergarten ist nicht gleich Waldorfkindergarten. Die unterschiedlichen Profile zeigen, wie vielfältig die Umsetzung der gemeinsamen pädagogischen Grundideen sein kann.
Für Eltern lohnt es sich, genau hinzuschauen und gezielt nachzufragen: Wie sieht der Alltag meines Kindes hier aus? Welche Erfahrungen stehen im Mittelpunkt? Und passt dieses Umfeld zu unserem Familienleben? Entscheidend wird auch immer sein, wie gut erreichbar das Betreuungsangebot ist.
Wichtig ist vielleicht noch zu betonen, dass die meisten Waldorfkindergärten inzwischen auch Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren anbieten – in Form von Krippen oder Familiengruppen. Auch die Waldorfkindertagespflege ist hier zu erwähnen. Waldorfkindertageseinrichtungen möchten grundsätzlich allen Kindern einen guten und geschützten Kindergartenalltag ermöglichen. Deshalb prüfen alle Kindergärten vor der Aufnahme von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf gemeinsam mit den Eltern, ob die jeweilige Einrichtung für die jeweiligen Kinder die personellen und räumlichen Voraussetzungen bieten kann.
Die Wahl eines Kindergartens ist für jedes Kind immer auch eine Entscheidung für einen bestimmten Lebensraum, in dem es seine ersten Schritte in die Welt macht. •

Zur Autorin: Sabine Cebulla-Holzki (Dipl. Sozialpädagogin und Waldorferzieherin) war Seminarleitung im Waldorfkindergartenseminar Hannover und arbeitet nun als pädagogische Geschäftsleitung der Vereinigung der Waldorfkindergärten.



Sonett – so **sensitiv**

ÖKOLOGISCH KONSEQUENT

**Für zarte Kinderhaut und sensible Menschen.** Alle Sensitiv-Produkte sind duftneutral, frei von Erdöltensiden und synthetischen Konservierungsmitteln und kommen ohne Komplexbildner, Enzyme, Gentechnik und Nanotechnologie aus. Die Öle für unsere Seifen stammen zu 100 % aus kontrolliert biologischem oder biologisch-dynamischem Anbau. Sonett Produkte sind zu 100 % biologisch abbaubar, effizient in der Anwendung und äußerst sparsam im Gebrauch. | www.sonett.eu **Sonett – so gut.**

sonett
ÖKOLOGISCH KONSEQUENT

Sonett ist Sieger des Deutschen Nachhaltigkeitspreises 2022 im „Transformationsfeld Gesellschaft" und 2024 in der Branche „Wasch- und Reinigungsmittel"

Erhältlich im Naturkostfachhandel und im Sonett Online Shop.

# Waldorfkindergärten weltweit

von Sigrid Jackstadt

**Heute gibt es ca. 2.000 Waldorfkindergärten weltweit, verteilt auf allen Kontinenten: In Nord- und Südamerika, Afrika, Asien, Australien und (mit der größten Dichte) in Europa: Die geografischen und kulturellen Unterschiede der Länder sind gewaltig, wo Waldorfkindergärten betrieben werden: ob im Dschungel oder Regenwald, in der Wüste oder nördlich des Polarkreises; auf dem Land oder (vielfach) in Städten und Metropolen; in christlich, muslimisch, hinduistisch geprägten Ländern und Ländern mit weiteren Religionen, Kulturen und Traditionen. Gemeinsam ist aber, dass im Namen gemeinsamer Ideale für die Entwicklung des kleinen Kindes gearbeitet wird.**

## Die Anfänge

Schon in den 1930er Jahren gab es neben deutschen Waldorfkindergärten auch solche u.a. in Prag, Bratislawa, Dornach, Oslo, Wien, in den Niederlanden, England, Schottland und ab den 1940er Jahren in den USA.

1969 wurde die Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten gegründet, in der sich weltweit die Kindergärten verbanden, um gemeinsam an den Inhalten der Pädagogik, der Vernetzung und dem Austausch, sowie gegenseitiger Unterstützung zu arbeiten. Es war zur Zeit der Gründung eine sehr überschaubare Anzahl von Einrichtungen (ca. 70) und Ländern, doch ihre Zahl wuchs rasant innerhalb und außerhalb von Deutschland, vor allem in den 1980er Jahren. Nachdem die Verbreitung zunächst hauptsächlich in der westlichen Welt war, kamen in den 1990er Jahren Osteuropa und Asien vermehrt dazu.

## Die IASWECE – International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education

Die Arbeit der internationalen Vereinigung war in Inhalt, Arbeitsweise, Struktur und Besetzung von wichtigen Funktionen sehr auf Deutschland zentriert, was damit zusammenhing, dass Deutschland die größte Anzahl an Waldorfkindergärten hatte und auch viele bedeutende aktive Menschen, die sich gründlich mit der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik beschäftigten. Sie fühlten sich als Hüter des Waldorfkindergartenimpulses und obwohl die Anzahl der Waldorfkindergärten in allen Teilen der Welt stetig zunahm, wurde die gemeinsame Arbeit nicht als «auf Augenhöhe» erlebt. Das drückte sich beispielsweise darin aus, dass die Kindergärten in Deutschland Mitglied in der Internationalen Vereinigung waren, ohne dass es eine Deutsche Vereinigung gab, während alle anderen Länder eigene Ländervereinigungen gründeten, die dann ihrerseits Mitglied in der Internationalen Vereinigung wurden. Noch heute kann man in alten Vorstandsprotokollen nachlesen, dass die nicht-deutschen Mitglieder als Ausländer neben den nicht-ausländischen deutschen Mitgliedern bezeichnet wurden.

Im Jahr 2005 kam es zur Umstrukturierung: Die deutsche Vereinigung der Waldorfkindergärten wurde gegründet und ist wie alle anderen Ländervereinigungen Mitglied in der ebenfalls neu gegründeten IASWECE. So sind Strukturen entstanden, in denen die internationale Zusammenarbeit in einem gleichberechtigten, von gegenseitiger Wertschätzung geprägten Rahmen neu gegriffen wird.

Die Arbeit der IASWECE umfasst die Zusammenarbeit der Kolleg:innen auf der ganzen Welt auf allen Kontinenten. Sie findet statt durch Tagungen, Begegnungen, Arbeitsgruppen, gemeinsame Forschungsprojekte und auch durch weltweite kollegiale Partnerschaften und Unterstützung.

*Weltliste der Waldorfkindergärten: https://iaswece.org/weltliste/*

Jedes Land, in dem Waldorfpädagogik für das kleine Kind (im ersten Jahrsiebt) stattfindet, in dem es eine interne Zusammenarbeitsstruktur und bestenfalls auch eigene Ausbildungsangebote für die Ausbildung zum/r Waldorfpädagog:in gibt, kann eine eigene Ländervereinigung gründen und Mitglied in der IASWECE werden.

Die IASWECE unterstützt die Initiativen in den Ländern durch Ausbildung, Beratung und Begleitung, oft über viele Jahre.

Zur Verantwortungsstruktur der IASWECE gehört der Vorstand, die Koordinationsgruppe, das Council und temporäre oder ständige Arbeitsgruppen.

Das Council ist das Herzstück der IASWECE. Hier kommen die Ländervertreter:innen aus allen Mitgliedsorganisationen zusammen.

Die Arbeitsweise ist absolut auf Augenhöhe und geprägt von einer großen Achtsamkeit und Akzeptanz der kulturellen Unterschiedlichkeiten. Die interkulturelle Begegnung vertieft Vertrauen, Offenheit und Respekt. Durch die Würdigung der Art und Weise, wie Waldorferzieher:innen in ihrem spezifischen kulturellen Kontext arbeiten, entsteht ein immer wieder neu impulsiertes und diverses Bild von den Möglichkeiten und der Qualität von Waldorfpädagogik.

Im Council wird intensiv an den pädagogischen Fragen der Zeit, an der gegenseitigen, weltumspannenden Wahrnehmung und den wichtigen Fragen für den Schutz der kleinen Kinder gearbeitet. Zu der nach außen nicht direkt sichtbaren Arbeit gehört der Wahrnehmungs- und Bewusstseinsprozess, die waldorfpädagogische Bewegung auf der ganzen Welt als eine zusammenhängende Gemeinschaft zu denken und zu erleben und zu ahnen, dass die Geistige Welt mit dieser Arbeit verbunden ist. Das Council arbeitet daran, die Waldorfpädagogik zu vertiefen und zeitgemäß zu gestalten, befasst sich mit den vorgestellten Projekten, und entscheidet über Zielrichtungen.

Darüber hinaus trifft das Council die Entscheidungen über Projektunterstützung, Arbeitsgruppen, Tagungen und andere Aktivitäten ●

**Mitglieder der IASWECE** sind derzeit *Afrika*: Ostafrika, Südafrika, *Asien*: China, Indien, Japan, Südkorea, Taiwan, Thailand, Vietnam, *Australasien*: Australien, Neuseeland, *Europa*: Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Kroatien, Litauen, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ukraine, Ungarn, *Mittel- und Südamerika*: Argentinien, Brasilien, *Nordamerika*: Mexico, USA, Kanada.

Zur Autorin: Sigrid Jackstadt ist Waldorferzieherin im Waldorfkindergarten Hildesheim und für Deutschland gewähltes Mitglied im Council der IASWECE.

# Wärme, Liebe, Schönheit

**Waldorfkrippen und -kindergärten vermitteln auch ein Gefühl: Ein Gefühl, das besonders und unverwechselbar umfängt, wenn die Einrichtung betreten wird. Und das die Kinder Tag für Tag begleitet und in welchem sie leben. Lesen Sie hier Blitzlichter von Mitgliedern aus dem Beirat.**

Schönheit

Der Kompost in der Gartenecke, der aus scheinbar toten Rohkost-Abfällen und Grüngut reiche, lebendige Erde macht. Er verwandelt Farben und Formen, ist wahrhaftig und gut und als solches schön.

Liebe

Alle sind in Arbeit und Spiel vertieft. Es summt und brummt in geschäftiger Stimmung. Über allem flimmert die Luft, als würde Wärme und Licht aufsteigen.

Nach einem Streit sitzen Kinder beisammen. Ein Kind weint sich aus, gibt seinem Frust Ausdruck. Keiner negiert, verleugnet, lenkt ab. Für eine Zeit hört man nur Schluchzen. Im Hintergrund sind Spielgeräusche. Nach einer Weile sind die Tränen getrocknet und das Kind erhebt sich. Die Kinder kehren zurück zum Spiel.

*Melanie Lisges, Waldorferzieherin im Waldorfkindergarten Kräherwald, Stuttgart*

Aus einem imaginären Brief an ein Kleinkind in der Krippe nach der Eingewöhnung:

«Wir sind sehr froh, dass du dich jetzt bei uns wohlfühlst und spielst, so wie es dich erfüllt, deinen Hunger stillst mit liebevoll zubereiteten Mahlzeiten und neue Kraft tankst beim Schlaf in deinem Bett, bis deine Eltern dich wieder in ihre Arme schließen und dich abholen.

…

Die kleine Gemeinschaft der anderen Kinder hat dich gerne aufgenommen und auch ohne Worte zeigen sie dir: Wie schön, dass du da bist!

…

Wir werden dich weiter achtsam und mit Freude begleiten und mit Staunen erleben, wie du dich entwickelst.

…

Mit deinen Eltern werden wir immer im Austausch bleiben, sodass sie wissen, was du erlebt hast, als du alleine bei uns warst. So schließt sich um dich ein unsichtbares Band, das dir Schutz und Geborgenheit zum Wachsen gibt.»

*Ulrike Bishop, Waldorferzieherin in der Krippe der Waldorfkindertagesstätte «Die Scheune», Stuttgart*

Morgens, während die Kinder kommen, werden sie vom Geruch von frisch gekochtem Essen begrüßt. Plötzlich ist das Essen nicht mehr eine reine Abdeckung des Hungerbedürfnisses, sondern etwas, was sie den ganzen Tag beschäftigt. Immer wieder laufen sie zur Küche und schauen, was unsere Köchin momentan macht. Sie wissen, wer das Essen für sie zubereitet und können dabei auch zuschauen. Anfangs langsam, dann immer schneller, merkten wir, mit wie viel Begeisterung die Krippenkinder plötzlich essen. Wo wir früher weggeschobene Teller hatten, holen sich Kinder jetzt eine zweite oder dritte Portion. Wie einfach es manchmal sein kann, Kinder fürs Leben zu begeistern.

*Hannah Kennedy-Kameeta, Waldorferzieherin in der Krippe der Waldorfkindertagesstätte «Die Lichtstube» Stuttgart*

Ein verschwommenes Bild, leicht unscharf, etwas blass und dabei doch von einem guten Gefühl begleitet – es entsteht, wenn ich versuche, mich an die eigenen Kindergartentage zu erinnern. Bunte Bänder flattern im Wind, es summt von irgendwo her und der Duft von Holz, Wachs und Äpfeln liegt in der Luft. Der Hinweg am Morgen war oft von Eile begleitet. Am Nachmittag war es meist zu früh, um schon wieder abgeholt zu werden. Da war doch noch so viel zu erleben und zu spielen, zu singen und …
Beim Nachdenken über die Kindergartentage wird das Erinnerungsbild nicht schärfer, das gute Gefühl aber stärker!

*Maria A. Kafitz, Verlag Freies Geistesleben*

Bei mir ist die Erfahrung als Mutter eines Waldorfkindergartenkindes schon ein bisschen her. Meine Tochter ist jetzt 23. Trotzdem blitzen bei den Worten Wärme, Liebe, Schönheit viele Bilder in meinem Kopf auf.

Wärme

In der Regenbogengruppe gab es einen eisernen Ofen im Gruppenraum: Wie gemütlich dort alles war im schummrigen Morgenlicht, nur ein paar Kerzen auf den Fensterbänken, es roch nach Holz und nach Bienenwachs. In meiner Erinnerung vermischt es sich mit dem wohligen Gefühl warmer Füße auf ledernen Sohlen von selbstgestrickten Hüttenschuhen.

Liebe

Mein Kind steht beim Sommerfest unter einem Regenschirm. Eine Erzieherin gießt mit einer Gießkanne Wasser über den Schirm – und mein Kind freut sich trockenen Fußes über den Wasserschleier, der sie ein paar Momente lang umschließt.
Die liebevolle Andacht, in der das Goldtröpflein in der Hand des kleinen Kinds getropft wird – und die ruhigen Momente des Sprüchleins.

Schönheit

Blumenkränze beim Sommerfest – auf den Sommerhüten der Kinder. Vor meiner Waldorfkindergartenmutterzeit kannte ich Blumenkränze auf Kinderköpfen nur aus schwedischen Kinderfilmen.
Kinderhände, die im mit viel Wasser aufgeschwemmten Sandkasten nach Gold suchen, mit Goldfarben bemalte Lechkiesel.

*Angelika Lonnemann, leitende Redakteurin der Schulausgabe des Magazins erziehungskunst*

# Wie Kinder schöpferischen Sinn erleben können!

Wilma Ellersiek
**Berührungs- und Handgestenspiele für Kinder zwischen 0 und 9 Jahren**
112 Seiten, gebunden | € 23,– (D)
ISBN 978-3-7725-2662-6

Wilma Ellersiek
**Zwerge, Elfen und andere kleine Wesen**
Handgestenspiele für kleine Kinder.
144 Seiten, gebunden | € 25,– (D)
ISBN 978-3-7725-2668-8

Alle Bände hrsg. von Ingrid Weidenfeld, mit farbigen Fotos von Charlotte Fischer und s/w-Illustrationen von Friederike Lögters.

Wilma Ellersiek
**Wer schleicht heran mit leiser Tatz?**
Handgesten- und Bewegungsspiele mit Tiermotiven
Überarbeitete und ergänzte Neuausgabe
128 Seiten, geb. | € 24,– (D)
ISBN 978-3-7725-2666-4

Wilma Ellersiek
**Handgestenspiele für die Krippe**
152 Seiten, gebunden | € 24,– (D)
ISBN 978-3-7725-2929-0

Wilma Ellersiek
**Wer schleicht heran mit leiser Tatz?**
Handgesten- und Bewegungsspiele mit Tiermotiven.
**DVD** | Hrsg. von Ingrid Weidenfeld.
€ 20,– (D) | ISBN 978-3-7725-3166-8

Wilma Ellersiek
**Die tanzende, spielende Hand**
Rhythmisch-musikalische Hand- und Fingerspiele.
**DVD** | Hrsg. von Ingrid Weidenfeld.
€ 20,– (D) | ISBN 978-3-7725-3165-1

Wilma Ellersiek
**Handgestenspiele, Reigen und Lieder**
Frühjahr / Sommer
**DVD** | Hrsg. von Ingrid Weidenfeld.
€ 20,– (D) | ISBN 978-3-7725-3163-7

**Zu einigen Büchern der beliebten Ellersiek-Spielen gibt es auch Videoanleitungen!**

# Rhythmisch-musikalische Sprech-, Sing- und Bewegungsspiele als Zukunftsimpuls

von Ingrid Weidenfeld

**Seit gut 50 Jahren werden rhythmisch-musikalisch gestaltete Handgestenspiele und Reigen von Wilma Ellersiek vornehmlich an Waldorfkindergärten praktiziert, und das mittlerweile fast weltweit. Egal in welchen Sprachen sie zur Ausführung kommen, die Erziehenden stellen immer wieder fest, dass diesen Spielen eine besondere Wirkung innewohnt.**

Erst jüngst drückte es eine japanische Waldorferzieherin mir gegenüber so aus: «Es fühlte sich an, als ob ein Strom spiritueller Nahrung aus dem Kosmos in die Hände und Glieder der Kinder floss.»

Wie lässt sich diese «besondere Wirkung» noch konkreter beschreiben? Viele Persönlichkeiten, die mit Ellersieks Spielen arbeiten, berichten, dass diese die gesunde Bewegungs- und Sprachentwicklung fördern. Die klar geformte rhythmische Struktur der Spiele gibt Kindern Halt und Orientierung und trägt zur Harmonisierung von Einseitigkeiten bei; dazu gehören zum Beispiel starke Unruhe, nicht zur Tat kommen, immer alles kommentieren müssen. Bei den Spielinhalten handelt es sich überwiegend um Naturvorgänge, die Ellersiek phänomenologisch stimmig auf eine kindgerechte, künstlerische Ebene gebracht hat. Diese im gestischen Mitvollziehen erlebbaren und draußen in der Welt wiedererkennbaren Naturphänomene (Wind, Regen, Schnee, die Jahreszeiten, die Tiere …) geben dem jungen Menschen Sicherheit und Vertrauen in die Welt, also genau das, was heute oft so sehr fehlt.

Was aber ist es, das diese Wirkung hervorzubringen vermag? Ist es die schlichte Sprache, die fast ohne Adverbien und Adjektive auskommt? Sind es die der Natur abgelauschten Wahr-Bilder in den Spielen, oder ist es der darin natürlich schwingende Rhythmus? Sind es die dem Phänomen so nahe kommenden Gesten? Sicherlich wirkt es in Kombination. Doch dies alles ist es nicht alleine: Nach meiner mittlerweile fast 50jährigen Erfahrung im Umgang mit den Spielen wirkt Ellersieks unermüdliches anthroposophisch-geistiges Streben, dem Wesen des Kindes nahezukommen und ihm ein Angebot zu geben, das nicht auf Sensation aus ist und kein verstecktes intellektuelles Angebot unterbreitet, das vielmehr die physisch und psychisch zarte Konstitution des Kindes im Blick hat.

Bedenkt man, wie viel Attackierendes durch unsere Welt, wie sie heute ist, die sensibler werdenden Kinderseelen bedrängt, können alle, die sich mit den Spielen von Ellersiek gründlich befassen, den starken Zukunftsimpuls, der in den Spielen verborgen liegt, deutlich spüren.

Eine Stelle aus Rudolf Steiners Werk, die ihr zum Auftrag wurde, zitierte Ellersiek immer wieder in ihrem gehaltvollen Unterricht: «Wir müssen uns bekannt machen mit dem Gedanken des Hingehens …

••• einer Kultur, einer Zivilisation, aber wir müssen hineinschauen in das menschliche Herz, in den Geist, der in dem Menschen wohnt. Wir müssen Vertrauen haben zu diesem Menschenherzen und Menschengeiste, die in uns wohnen, damit durch alles das, was wir tun können innerhalb der Zertrümmerung der alten Zivilisation, neue Gebilde entstehen, wirklich Neugebilde entstehen. [...] Von uns wird in unserer Zeit nicht bloß verlangt, dass wir Altes bewundern. Von uns wird nicht bloß verlangt, dass wir uns hineinversenken und hineinvertiefen können in das, was geschaffen wurde. Wir müssen Neu-Schaffende werden.» (GA 203, Dornach, 27. März 1921)
Ellersiek ist es gelungen, mit ihren rhythmisch-musikalisch gestalteten Sprech-, Sing- und Bewegungsspielen einen neuen Impuls zu schaffen, der vermutlich in der Zukunft erst so richtig zur Entfaltung kommen wird.

**Wilma Ellersiek und ihr Weg zu diesen besonderen Spielen?**

Sie wurde 1921 direkt an der Ostseeküste geboren, wo sie die frühe Kindheit erlebte. Sie schloss die Schulzeit mit dem Abitur ab und begann in Leipzig, die Fächer Germanistik, Kunstgeschichte und Schulmusik zu studieren. Bis hierhin zeigte Ellersieks Lebensweg noch keinen Bezug zum Waldorfkindergarten, obwohl sie schon vor ihrem 20. Lebensjahr der Anthroposophie begegnete und sich ab da lebenslänglich intensiv mit ihr befasste. Es sollte noch viele Jahre dauern, bis ein erstes Herantasten an die frühkindliche Pädagogik bei ihr begann.
Ihr Studium schloss Ellersiek in Stuttgart ab, dorthin hatte sie sich nach dem Krieg orientiert, um die Fächer Rhythmik und Sprecherziehung zu studieren. Stuttgart blieb dann zeit ihres Lebens die Wahlheimat und die Stadt, an der sie an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst unterrichtete. Mitte der 1960er Jahre kam der Wendepunkt in

Ellersieks Leben: Als inzwischen tief mit den Inhalten der Anthroposophie vertrauter Mensch erschrak sie sehr, als die ausgesprochen verschulte, in erster Linie den Intellekt ansprechende «musikalische Früherziehung» deutschlandweit eingeführt wurde. Diese Tatsache gab Ellersiek einen starken Impuls, eine dem Kind gerecht werdende, alternative «musikalische Früherziehung» zu gestalten. Mit Volksliedern, Tänzchen und kleinen gereimten Geschichten konzipierte sie Rhythmik-Stunden für Mütter und Kinder. Schnell fiel ihr auf, wir hilfreich die gereimte Sprache sich auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirkte. Auch spürte sie bald, dass das Volksgut zu wenig differenziert Musikalisches enthielt. So begann sie schließlich, eigene Spiele zu entwickeln, die zunächst an der Musikhochschule in Stuttgart im Rahmen des Rhythmik-Studiums als unterrichtspraktisches Fach in Mutter-Kind-Kursen durchgeführt wurden.

Wegen ihrer gesundheitlich schwachen Konstitution musste Ellersiek die Semesterferien häufig zu Kuraufenthalten nutzen. Bei solcher Gelegenheit lernte sie Klara Hattermann kennen, eine der ersten deutschen Waldorf-Erzieherinnen. Diese Begegnung verband die beiden für die Zeit ihres Lebens in einer geistig-tiefen Freundschaft.

Klara Hattermann war es dann, die Anfang der 1970er Jahre Spiele von Ellersiek in einem Waldorfkindergarten den Kindern zeigte. So war ein erster Keim gelegt, Ellersieks Spiele in die Waldorfpädagogik zu integrieren. Nicht zuletzt dank des immerwährenden Zuspruchs von Hattermann blieb Wilma Ellersiek ihren Spielen treu und verfeinerte sie unermüdlich. Heute sind nahezu alle ihre Spiele im Verlag Freies Geistesleben in neun Bänden veröffentlicht.

Zur Autorin: Ingrid Weidenfeld ist die Herausgeberin des Werkes von Ellersiek und leitet seit 2012 die berufsbegleitende Ausbildung zur Rhythmik-Pädagogik nach W. Ellersiek in Stuttgart.
Weitere Informationen: www.handgestenspiele.de



Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

# «Spiel – das Immer-Währende durch alle Zeiten»

## Gedanken zur schöpferischen Kraft des Spiels

von Gerda Salis Gross

**Eine Spielkursteilnehmerin hat mich gefragt: «Wo hat das Spiel denn seinen Ursprung?» Diese Frage bewege ich seither mit den Teilnehmenden in meinen Spielseminaren.**

Bergbäche in unserem Dorf springen munter vom Berg oben dem Tal zu, suchen ihren Weg. Für mich und sicher auch für jedes Kind wirkt es sehr zum Spiel einladend!

Sobald die Bäche oben ins Dorf eintreten, werden sie kanalisiert. Das Wasser eilt jetzt durch einen schmalen Kanal fast kreuz und quer durchs Dorf, treibt da und dort Maschinen an, Sägereien, Schmieden, allerlei Mühlen, Mühlräder … Müht sich ab, so gut es in seiner Selbstlosigkeit kann und arbeitet, leistet.

Früher standen die Tore der Werkstätten offen, die Menschen waren am Schleifen, Hämmern, Weben, Kämmen, am Schaffen und Erschaffen. Und rund um sie waren Kinder im Spiel, eingebettet in diese tätigen Hände, Klänge und Rhythmen, die zutiefst spieleinladend wirken. Heute drehen sich die Mühlräder nur noch an wenigen Tagen. Die meisten sind durch Maschinen ersetzt. An diesem Samstag treffen wir nur drei Kinder, die draußen spielen. Wo sind sie geblieben? Wo die erschaffenden Erwachsenen?

Plötzlich ist der Bach weg, verschwunden unter der Straße. Wo ist das Wasser geblieben? Und wo sein Spiel? Ich bin ihm mit einer Gruppe gefolgt. Weiter weg taucht er wieder auf, «Wo war das Wasser jetzt?», frage ich sie. «War es weg?» Sie zögern zuerst, werden nachdenklich. «Nein …», meint eine Teilnehmerin, «an den Blättchen im Gras habe ich feine Tröpfchen gesehen. Und in der feuchten Erde, in der Nebeldecke über uns.»

Ganz weg ist es nie. Aber verborgener kann es sein. Und das Spiel? Verborgen kann es sein.

Seit einigen Jahren klagen Eltern wie auch pädagogische Fachleute zunehmend darüber, dass ihr Kind, die Kinder nicht mehr spielen können. Warum ist ihnen das Spiel abhandengekommen? Was steht im Weg? Was hat sich in ihrer Umgebungs-Spiel-Landschaft verändert, dass es ihnen schwerfällt, ins Spiel zu finden? Die Spiel-Sachen, die Erwachsenen, die Erwartungen, die Angebote, die Zeiten? Wo ist die Spiel-Muse geblieben?

In den Sprüchen von König Salomo spricht die Weisheit, also Sophia: «Von Ewigkeit her war ich eingesetzt, von Anfang an, vor den Uranfängen der Erde. Als es noch keine Fluten gab, als noch keine Quellen waren reich an Wasser … Da war ich Schoßkind bei ihm und war Wonne Tag für Tag, spielend vor ihm allezeit, spielend auf dem weiten Rund seiner Erde und ich hatte meine Wonne an den Menschenkindern.»

So ist in diesem Bild die Weisheit Schoßkind; das Schoßkind, das weisheitsvolle, spielend weltgestaltende. Im Strom, im Fluss der schöpferischen Kraft

des Spiels. Das Spiel der Weisheit der Ur-Anfang, die immerwährende Notwendigkeit.

War das Spiel denn schon immer da, als diese universal gestaltende, schöpferische Urfähigkeit und nie versiegende Möglichkeit? Aber wo ist es geblieben, wenn das Kind nicht mehr spielt? Und wo ist diese Kraft, diese Möglichkeit bei mir selber? Lebt sie noch, schöpfe ich sie noch? Oder ist sie mir auf meiner Lebensspur irgendwo abhandengekommen? Im Gewicht der Ernsthaftigkeit des Lebens, all der wichtigen Dinge auf meiner To-do-Liste. Auf Eis gelegt. Oder gar begraben. Bin ich da nachahmenswert für das Kind? Kann es in mir die Freude dieser primär schöpferischen Spielkraft erleben?

Natürlich meine ich damit nicht all diese sekundären, unsere Kultur spiegelnden «Schachtelprogrammedigigewinnenfischerpricelernsport-Spiele».

Ein primäres freies Spiel lebt ganz in der Leichtigkeit des Jetzt. Genau in dieser Qualität liegt auch der tiefe Ernst des Spiels. Es fließt mir, dem Kind sozusagen aus den Händen, aus dem Herzen. Nicht aus einer Absicht, aber aus der schöpferisch-gestaltenden Kraft in mir, im Kind. Noch nicht wissend, was sich daraus zeigen wird, entfalten will. Und dann das tiefe Staunen: aha, so? Und schon fließt es weiter in seinem Spielstrom. So schafft, er-schafft das Kind im Spiel eine Welt. Mit ein paar Klötzen, die sich aneinanderreihen. Mit ein paar Tüchern, die einen Innenraum, ein kleines Haus entstehen lassen. Bis in die Gestaltung des eigenen Körpers wirkt das hinein, in die Organentwicklung – z.B. im Spielprozess der Bewegungsentwicklung im ersten Lebensjahr. Das ist weit mehr als ein herziger Zeitvertreib. Das ist lebens-Not-wendig. Fehlen Raum und Zeit für dieses Schaffen, d.h. 6–8 Stunden Freispiel pro Tag, kommt das Kind in eine innere Not.

Manchmal sagen die Kinder: «Wir machen dasselbe wie gestern!» Oder: «Wir machen da weiter, wo wir waren!» Und dann wird es doch ganz anders. Aber ebenso in einer vollen Fülle. Eine solche Spielqualität ist immer voll, ganz. Sie muss sich nicht messen, mit nichts vergleichen. Spielt es noch so in mir? Einen Offenheits-Raum braucht es, damit es sich entfalten kann. Einen offenen, von nichts bereits eingenommenen und bedrängten Zeit-Raum. Da sprudelt die Quelle wieder munter, überraschend, in leiser Andacht, immer-während – dieses Wasser des Lebens. Was stand denn da eben im Weg? •

Zur Autorin: Gerda Salis Gross ist Spielforscherin, Sonderpädagogin und Autorin.



Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

# Wie können Waldorfkindergärten dem Heute und Morgen von Kindern gerecht werden?

von Frodo Ostkämper

**Waldorfkindergärten können angesichts sozialer Ungleichheit, Vielfalt und gesellschaftlicher Krisen zu Orten von Freiheit, Gleichheit und Solidarität werden. Besonders in der aktuellen Weltlage hat die Waldorfpädagogik – vielleicht mehr denn je – eine soziale Aufgabe, die es zu ergreifen gilt.**

In einem frühen Aufsatz mit dem Titel «Geisteswissenschaft und soziale Frage» beschreibt Rudolf Steiner das geisteswissenschaftliche Denken als Voraussetzung dafür, «auf sozialem Gebiete etwas Gutes» zu bewirken. Spiritualität und soziales Engagement waren bei Steiner eng verknüpft, und die praktische Wirksamkeit der Anthroposophie sollte daraus erwachsen, wirklichkeitsgemäße Antworten auf die Gegenwartsfragen für verschiedene Lebensfelder zu geben.

So stand auch die Waldorfpädagogik von Anbeginn in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang. In Bezug auf den pädagogischen Beruf betonte Steiner in seiner einleitenden Ansprache zu der Vortragsreihe «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik»: «Wir müssen uns bewusst sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade (...) sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht...»

In diesem Interesse an «erstens der großen Not der Zeit, zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen» könne, sah Rudolf Steiner die Quelle für pädagogischen Enthusiasmus. Die Waldorfpädagogik sollte nach diesem Grundverständnis keine Insel, sondern Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungen sein und einen Beitrag zu sozialem Wandel leisten.

## Kindheit heute

Vor welchen sozialen Fragen stehen wir heute – 100 Jahre später? Auf welche «Not der Zeit» müssen pädagogische Antworten gefunden werden? Wie können Waldorfkindergärten dem Heute und Morgen von Kindern und ihren Familien gerecht werden?

Blickt man auf die Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, so zeigt sich ein Phänomen unserer Zeit: Familien sind so divers wie nie zuvor. Ein Teil der Kinder wächst in materiell gut ausgestatteten Verhältnissen auf, der Anspruch an Förderung und Bildung bewegt sich in vielen Familien auf einem hohen Niveau. Gleichzeitig leben mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland in verfestigten Armutslagen – besonders betroffen sind Kinder in alleinerziehenden Familien sowie in Familien mit

mehreren Kindern. Wachsende soziale Ungleichheiten prägen früh die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und wirken sich auf Teilhabe, Gesundheit und Bildungschancen aus. Weiterhin hat heute nahezu die Hälfte aller Kinder einen Migrationshintergrund; in Großstädten liegt der Anteil deutlich höher. Kinder wachsen in Familien aus über 200 Herkunftsländern auf, bringen vielfältige Sprachen, Religionen und Kulturen mit. Ihre Lebenswirklichkeiten sind von superdiversen Erfahrungshintergründen geprägt.

Gleichzeitig vervielfältigen sich Familienformen und Lebensmodelle und damit die Bedarfe von Familien an verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote. Weiterhin hat die Erwerbstätigkeit von Eltern in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen, was für viele Kinder bedeutet, dass sie einen großen Teil ihres Alltags in pädagogischen Institutionen verbringen. Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind damit zu wichtigen Lebens- und Erfahrungsräumen geworden, in denen sich soziale Ungleichheiten entweder verfestigen – oder ausgleichen lassen. Dementsprechend lautet der gesetzliche Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe, junge Menschen in ihrer sozialen Entwicklung zu fördern, Benachteiligungen abzubauen und positive Lebensbedingungen für Kinder und ihre Familien mitzugestalten.

## Herausforderungen der Gegenwart

Diese Entwicklungen sind eingebettet in eine gesellschaftliche «Großwetterlage», die von tiefgreifenden Umbrüchen gekennzeichnet ist. Eine beschleunigte Digitalisierung und das rasante Voranschreiten künstlicher Intelligenz in alle Lebensbereiche verändern das Zusammenleben und das Aufwachsen von Kindern grundlegend. Demokratien und offene, liberale Gesellschaften stehen unter Druck; autoritäre Denkweisen und Ideologien der Ungleichwertigkeit der Menschen breiten sich aus. Nicht zuletzt bedrohen Erderwärmung und die Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen die Zukunft kommender Generationen in existenzieller Weise. Kinder wachsen in einer Zeit multipler Krisen auf, deren Auswirkungen am meisten sie selbst betreffen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen stellt sich mit neuer Dringlichkeit die Erziehungs- •••



Foto: Charlotte Fischer | lottefischer.de

frage als soziale Frage. Welche Antworten kann eine zeitgemäße Waldorfpädagogik angesichts gegenwärtiger Bedingungen des Aufwachsens geben? Ein Anknüpfungspunkt ist die eingangs beschriebene, gesellschaftspolitische Dimension der Anthroposophie, einen Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Erneuerung zu leisten. Aus dem Entwurf der Sozialen Dreigliederung mit den Idealen Freiheit, Gleichheit und Solidarität lässt sich eine universelle menschenrechtliche Orientierung als Grundlage einer pädagogischen Ethik der Waldorfpädagogik ableiten.

Freiheit gewährt das Recht jedes Kindes auf ganzheitliche Entfaltung seiner Impulse und Potenziale sowie den Schutz von Freiräumen für das Kind-Sein – jenseits einer Instrumentalisierung des Bildungswesens für wirtschaftliche Zwecke. Gleichheit verweist auf Bildungsgerechtigkeit und den Abbau von Benachteiligungen und Privilegien. Dazu gehört die Gleichwürdigkeit aller Menschen sowie die Achtung der Rechte von Kindern als Subjekte, die mitgestalten, mitentscheiden und Selbstwirksamkeit erfahren können. Solidarität zeigt sich in einer Haltung der Empathie und der Mitmenschlichkeit – in einem werteorientierten sozialen Miteinander, das von Fürsorge und gegenseitiger Anerkennung geprägt ist.

## Freiheit, Gleichheit, Solidarität

Waldorfkindergärten lassen sich in diesem Sinne als kleine Gemeinwesen verstehen, in denen Demokratie, Solidarität und Mitmenschlichkeit erfahrbar werden können. Leitend ist dabei ein weiter Inklusionsbegriff, der Zugänge und Teilhabe sowie den Schutz vor Diskriminierung und Ausgrenzung gewährleistet. Pädagogische Einrichtungen sind keine Inseln – Privilegien, Benachteiligungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse wirken auch in ihnen. Zugleich sind sie Orte, an denen Begegnung möglich wird und an denen Kinder erfahren, ob sie als Individualität mit ihren unterschiedlichen Hintergründen gesehen, respektiert und beteiligt werden. Das Menschenbild und der Ursprungsimpuls der Waldorfpädagogik bieten gute Voraussetzungen für eine inklusive Pädagogik, in der Vielfalt als Bereicherung und Lerngelegenheit erlebt werden kann.

Um eine solche demokratische, inklusive und vielfaltssensible Praxis zu gestalten, benötigen pädagogische Fachkräfte die Bereitschaft zur Reflexion eigener Orientierungen. Dazu gehört, sich für vielfältige Lebensrealitäten zu öffnen und sich für unterschiedliche Lebenslagen zu sensibilisieren, um jedes Kind als einzigartiges Individuum in seinen jeweiligen sozialen Bezügen wahrzunehmen. Durch die Stärkung von Empathie, Herzkräften und seelischer Verantwortlichkeit können von Waldorfkindergärten, in denen Freiheit, Gleichheit und Solidarität gelebt werden, Impulse für eine menschenwürdige, nachhaltige und gerechte Zukunft ausgehen.

Zum Autor: Frodo Ostkämper (M.A.; Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Medienwissenschaft) ist Schulleiter der Freien Fachschule für Sozialpädagogik Berlin – Ute Craemer.

Literatur:
R. Steiner: *Geisteswissenschaft und soziale Frage*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag 1989.
R. Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag 2011.

# Jungbrunnen im Generationenpool

von Dagmar Scharfenberg

**Erzieher:innenmangel in einer alternden Gesellschaft: Hier wird beispielhaft geschildert, welche Chancen sich für ein generationenübergreifendes Miteinander ganz konkret für die Einrichtungen ergeben können. Wie «Oma- und Opa-Qualitäten» das Aufwachsen der Kinder bereichern. Ein echtes Zukunftsthema.**

Bei meinen Praxisbesuchen für das Seminar werde ich häufig von den Kindern als «Oma» angesprochen. Und tatsächlich bin ich das. Ich lasse es daher gerne zu, so bezeichnet zu werden und freue mich innerlich, über diesen Vertrauensvorschuss der Kinder. Denn die Rolle der Oma ist bei den Kindern in der Regel positiv besetzt.

Dabei tue ich bei diesen Besuchen scheinbar wenig. Ich bin einfach da, sitze im Gruppenraum, meist mit einer Handarbeit oder hauswirtschaftlichen Tätigkeit beschäftigt und mit meiner unbefangenen Wahrnehmung auf das Gruppenleben gerichtet.

Im Zusammensein mit meinen Enkelkindern erlebe ich auch die Qualität des Opas. Die ist bei uns anders. Die gibt beim Vorlesen soviel warmen Resonanzraum, in den das Kind sich hineinkuscheln kann. Ich erlebe fasziniert, wie es bereits reicht, wenn der Opa dem Kind nur einen Zeigefinger hinhält, wortlos, und das Kind ihn gerne und selbstverständlich mit seiner kleinen Hand ergreift. Und so in Sicherheit verbunden mit dieser großen Hand, die schon vieles im Leben getragen hat, lässt es sich ganz wunderbar in die Welt gehen.

Das hat mich angeregt darüber nachzudenken, welche «Oma- und Opa-Qualitäten» die Kinder brauchen und wie wir sie zu den Kindern bringen.

Im Heft 2/2025 der erziehungskunst *frühe Kindheit* wurde ein interessantes Buch vorgestellt, das mich in der Fragestellung der «Oma- und Opa-Qualitäten» sehr begeistert und angeregt hat (Aladin El-Mafaalani u.a.: *Kinder – Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen ein der alternden Gesellschaft*, Köln 2025).

In dem Buch wird das Aufwachsen der Kinder als Minderheit in einer überalterten Gesellschaft beschrieben und gesellschaftliche Schieflagen, Erkenntnisse und Ansätze für ein Neudenken werden angestoßen. «Kinder müssen in einer alternden Gesellschaft ins Zentrum des politischen und gesellschaftlichen Denkens gerückt werden», fordern die drei Autoren, denn schließlich hängt von ihnen unsere Zukunft ab, um es einmal überspitzt auf den Punkt zu bringen.

Am Ende des Buches kommen die Autoren zu dem Fazit, dass die zahlenmäßig mehrheitliche Altersgruppe, zu der auch ich gehöre, die Generation der Omas und Opas, die «Alten», etwas tun können für die Kinder. Das hat sowohl mein Omaherz als auch mein Sozialohr vor dem Hintergrund meiner nahezu lebenslangen Berufszugehörigkeit als Waldorfpädagogin sensibel getroffen. In vielen kleinen Gesprächen bin ich Menschen begegnet, die •••

positive, aber auch negative Erfahrungen dazu gemacht haben. Das hat mich angestoßen, mich konkreter damit zu beschäftigen, welchen Vorteil es den Kindern bringen könnte, unabhängig von der personellen Ergänzung in der Kita in Zeiten fehlender Fachkräfte.

### Ein Praxisbeispiel

Ich verabrede mich zu einem Gespräch mit Renate. Sie lebt in Stuttgart und ist als Springkraft oder Vertretungskraft im Avalon Waldorfkindergarten beschäftigt, vornehmlich in der Krippengruppe. Im Mai ist sie 72 Jahre alt geworden. Ihr Leben lang hat sie Kindergartenkinder in ihrer Entwicklung begleitet und zur Schule geführt. Zu Beginn ihrer Rentenzeit wurde sie aufgrund von Personalausfällen während der Coronapandemie in die Einrichtung zurückgerufen und durfte dann erkennen, wie gut es den Kindern tut, dass da jemand ist, der einfach da ist!

«Ich muss auch mal kochen oder Brötchen backen und was so alles ansteht», schildert mir Renate im Gespräch, «aber hauptsächlich ist meine Funktion, dass ich für die Kinder da bin. Ich sitze da und knüpfe Bändchen oder häkele und gucke, wie sie spielen und gehe auch mal hin, wenn es gebraucht wird.» Renate ist dann da. Vielleicht ein bisschen wie eine «Aromaessenz». «Ich glaube, die Kinder spüren das, weil die immer strahlen, wenn ich komme. Die merken, dass ich einfach so frei und offen kommen kann. – Daneben gibt mir die Arbeit auch Struktur und Sinn in meinem Leben.»
Die Zusammenarbeit mit dem Team erlebt sie als ein Mitgehen ohne sich beweisen zu müssen. Das brauche sie nicht, betont sie. Als Springkraft gehe sie hin und denke: «Ich schaue, was da lebt. Und dann klinke ich mich ein. Ich hoffe natürlich, dass ich dahinterstehen kann, was und wie sie es machen. Aber ich versuche es immer, mich mit Offenheit hinein zu stellen.»

### Das Lernen voneinander, in einem altersgemischten Team ist bereichernd.

Renate empfindet sich als Ruhepol in der Gruppe mit Zeit und Muße und ihr Engagement als Beitrag zu einer Erweiterung der verlässlichen Betreuung der Kinder. Das gibt auch den Eltern ein gutes Gefühl, die in ihrem beruflichen Alltag darauf angewiesen sind, ihre Kinder in einer verlässlichen Betreuungseinrichtung zu haben, damit ein Teil von Druck, Hast und Hetze entfällt, denn immer noch werden an berufstätige Eltern dieselben Erwartungen geknüpft, wie an die kinderlosen Mitarbeitenden.
Die Frage, ob sie Kolleg:innen empfehlen würde, sich in ihrem alten Berufsfeld einzubringen, be-



Foto: Laura Mehder | depositphoto.com

antwortet sie differenziert. Grundsätzlich würde sie schon dazu ermutigen. Aber es komme auch auf die persönliche Biografie an. Und man müsse auch erkennen können, wann es genug sei und der endgültige Abschied kommen sollte.

## Ehrenamtliches Engagement oder Selbstaufopferung

Die Autoren des Buches machen eine spannende Rechnung auf: Würde sich nur jede zehnte Person aus den geburtenstärksten Jahrgängen 1960 bis 1969 in Kita oder Grundschule engagieren, in welcher Funktion auch immer, als Vorlesepate oder Integrationskraft, dann wären das mehr Menschen als alle derzeit tätigen Erzieher:innen und Grundschullehrer:innen in Deutschland zusammen.
Dieses starke Potenzial, welches die ältere Generation eigentlich bildet, könnte dazu beitragen, dass Kinder in ihrem geschützten, schönen Lebensraum möglichst ohne Mangel, Einbrüche und mit gewohnten Beziehungspersonen ihre Entwicklung nehmen können. Das klingt nach einem denkbaren Modell!
Aber eine ehrenamtliche Einbindung von Älteren braucht auch ein Bewusstsein für die notwendigen realen Bedingungen. Es braucht Strukturen, um Hauptamtlichkeit und Ehrenamtlichkeit miteinander zu verbinden. Das muss professionell und nicht romantisch gedacht und begleitet werden. Der ältere Mensch will auch gesehen werden an seiner Stelle der Biografie, im Kräftepotential und den Leistungsgrenzen. Es braucht Ressourcen, Schulungen und Beratungsmöglichkeiten, damit die Beziehungen zwischen den Generationen gelingen können. Dann könnte diese s Modell beispielhaft sein und im Erleben der Kinder könnten wir zahlenmäßig so vielen «Alten» Vorbild sein, indem wir das soziale Engagement als sinnvolle Aufgabe ergreifen. Und selbst profitieren wir auch, indem wir unser Erfahrungswissen als Quelle erhalten und lebendig weiterentwickeln.

Wie geht es nun weiter mit dem «Oma-Opa-Potential»? Ich selbst bin auch offen dafür, mich ehrenamtlich einzubringen.
Wenn wir in den Blick nehmen, was wir füreinander tun können, dann stärken wir uns auch, um einen möglichen Beitrag in den Einrichtungen zu leisten. Fangen wir mit kleinen Schritten an. Mit der Qualität, die uns auszeichnet: mit Zeit, Muße, einer gewissen Lebensweisheit, Humor und offenen, liebenden Herzen. ●

Zur Autorin: Dagmar Scharfenberg leitet das Waldorf Seminar Dortmund. Nach ihrem Renteneintritt im August 2026 möchte sie ein Netzwerk «Im Alter in der Kita» aufbauen: Kontakt über die Redaktion der erziehungskunst *frühe Kindheit.*

# Waldorfkindergartenpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Kontext

von Philipp Gelitz

**Die Waldorfpädagogik gilt in Bezug auf ihre Theorie und Praxis als der bestbeforschte reform- bzw. alternativpädagogische Ansatz – zumindest im Schulkontext. Insbesondere in den letzten 30 Jahren wurden sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international zahlreiche Untersuchungen zu Aspekten der Waldorfschulpädagogik durchgeführt, sodass mittlerweile eine dreistellige Zahl an theoretischen und empirischen Studien herangezogen werden kann.**

## «Black Box» Waldorfkindergarten

Für den Waldorfkindergarten sieht dies noch etwas anders aus. Nach einer ersten akademischen Publikation von Heiner Barz aus dem Jahr 1984 zu den Ursprüngen und Begründungszusammenhängen der pädagogischen Praxis war für viele Jahre weiterhin der Stand der Dinge die gegenseitige Nichtbeachtung. Diejenigen, die die Waldorfkindergartenpädagogik vertraten, veröffentlichten in zumeist waldorfpädagogisch orientierten Verlagen Praxisbeschreibungen und Beiträge zum Verständlich-Machen Steiner´scher Intentionen in zum Teil dezidiert nicht-wissenschaftlicher Sprache. Und die erziehungswissenschaftlich Tätigen scheuten den Kontakt mit der aus universitärer Sicht etwas fremd erscheinenden Welt des Waldorfkindergartens.
Dies führte noch 2018 zu der pointierten Formulierung des Erziehungswissenschaftlers Frithjof Grell, es handele sich bei der Institution des Waldorfkindergartens um eine «Black Box» der frühkindlichen Bildungsforschung, weil hier ein eklatanter Mangel an Forschung vorliege. Sowohl Grell als auch der bekannte Kritiker der Waldorfpädagogik, Heiner Ullrich, schreiben der Waldorfkindergartenbewegung eine kritisch-ablehnende Haltung gegenüber aktuellen Entwicklungen und fachlichen Diskussionen zu, sodass Ullrich immer wieder verschiedentlich und bis in die Gegenwart hinein zu dem Urteil kommt, die Waldorfpädagogik sei «unzeitgemäß», «weltanschaulich geschlossen« und «kaum anschlussfähig».
Es ist daraus ersichtlich, dass zwischen der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und den Diskurslinien der Erziehungswissenschaft Hürden zum jeweils unbekannten Terrain vorliegen.

## Zaghafte Öffnung der «Black Box»

Zeitgleich mit diesen Zuschreibungen verstärkte sich jedoch langsam, aber stetig eine akademische Beschäftigung mit der frühkindlichen Waldorfpädagogik. Die Sammelbände «Kindheit in der Waldorfpädagogik» (2019), «Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik» (2020), «Mit kleinen Kindern

ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog» (2024) sowie «Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und ihre Kontexte» (2025) sind neben einigen Beiträgen im Online-Journal «RoSE – Research On Steiner Education», die aktuellsten Beispiele. Neben den hier versammelten teils theoretischen und teils historischen Beiträgen sind auch empirische, auf Datenerhebungen beruhende Beiträge erschienen. So sind z. B. an der Alanus Hochschule in Alfter Bestandsaufnahmen zur Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Waldorfkindergärten und Evaluationsstudien zum Dokumentationsverfahren TRIALOG sowie zur Implementierung des Berliner Bildungsprogramms in Waldorfkindertagesstätten durchgeführt worden. Zudem wurde eine Dissertation zur Eingewöhnungspraxis in einer Waldorfkrippengruppe abgeschlossen. Auch international sind einige Dissertationen zu finden, so z. B. aus Schweden zur pädagogischen Praxis in einem Waldorfkindergarten oder aus den USA ein Vergleich zwischen Reggio- und Waldorfkindergärten.

### Befunde

Einige der bisher vorliegenden Ergebnisse aus empirischen Studien zur Waldorfpädagogik der frühen Kindheit können hier in aller Kürze aufgezählt werden:

Im Bereich pädagogische Orientierungen gibt es eine große Übereinstimmung zwischen den theoretisch formulierten Grundanliegen der vorschulischen Waldorfpädagogik und den Daten aus Interviews und Beobachtungsstudien. Der Wunsch, das Individuelle des einzelnen Kindes zu stärken und die Idee vom Wesen des Kindes, das sich über freie Erkundungen im Spiel und sich daran anschließende mannigfaltige Sinneswahrnehmungen im Körper beheimatet, ist deutlich rekonstruierbar. Zwar ist im Zusammenhang mit einem angenommenen Wesen des Kindes auch eine spirituelle Dimension erkennbar, sie ist aber in der befragten und beobachteten

Praxis deutlich schwächer ausgeprägt, als es die sich selbstbeschreibende Waldorfliteratur oder Ausführungen Steiners vermuten lassen. Schicksal, Karma und Reinkarnation kommen, so weit zu überschauen, nicht als handlungsleitende Themen vor.

Im Bereich der pädagogischen Prozesse, also der beobachteten oder erfragten Schwerpunkte in der täglichen Praxis, spielen Naturmaterialien, das freie Spiel, Rhythmus und Rituale, tägliches Draußensein, künstlerische Angebote, hauswirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten, das Vermeiden eines erklärenden Modus seitens der Erwachsenen sowie Gemeinschaftsbildung und eine Geborgenheit vermittelnde Atmosphäre die größten Rollen. Im U3-Bereich lässt sich bisher eine bindungsorientierte, wertschätzende, achtsame und partizipativ ausgelegte Interaktionskultur rekonstruieren. Die teilweise angewendete Methode der Kinderbetrachtung (auch als Kinderkonferenz oder Kinderbesprechung bekannt) wurde einmal mithilfe von Videografie beforscht und als wirkmächtiges Diagnoseverfahren interpretiert. Für den Bereich der Beobachtung und Dokumentation wurde die Kinderbetrachtung als weit verbreitetes, für die Praxis zentrales Verfahren ermittelt, darüber hinaus aber die grundsätzliche Dokumentationspraxis als uneinheitlich, wenig formalisiert und insgesamt ausbaufähig eingeschätzt. In Bezug auf die Kommunikationskultur konnten Überlegenheitshaltungen der Fachkräfte gegenüber Eltern festgestellt werden. Aktuell läuft an der Alanus Hochschule ein Forschungsprojekt zu pädagogischen Orientierungen und praktischen Erfahrungen von Fachkräften in Waldorfnaturkindergartengruppen. •••

## Ausblick

Durch die oben genannten Sammelbände und die Beiträge in «RoSE – Research on Steiner Education» sind bereits einige Verbindungen zu aktuellen erziehungswissenschaftlichen und auch entwicklungspsychologischen und soziologischen Themenfeldern hergestellt worden. Die Theorien, die Menschenbildannahmen, die eigenen Ansprüche sowie der historische Kontext sind dadurch deutlich besser an allgemeine Diskurse angeschlossen, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war. Die empirische Beforschung des Waldorfkindergartens, also das Datensammeln mithilfe von Interviews, Fragebögen und Beobachtungen, steht trotz zunehmender Aktivität jedoch noch immer am Anfang.
Überschlägig betrachtet lässt sich feststellen, dass die eingangs beschriebene, kritische Zuschreibung, fachlichen Diskussionen ablehnend gegenüberzustehen oder weltanschaulich geschlossen und nicht anschlussfähig zu sein, nicht pauschal für «die Waldorfkindergärten» passend ist, weil es mittlerweile genug Datenmaterial gibt, aus dem eine Offenheit gegenüber einer wissenschaftlichen Perspektive abgeleitet werden kann. Der Alanus Hochschule am Standort Alfter und dem dort angesiedelten Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik kommt diesbezüglich eine besondere Bedeutung zu, da hier die Waldorfpädagogik in einem eigenen Modul studiert und modulübergreifend diskutiert wird und hier immer wieder Forschungsvorhaben zur frühkindlichen Waldorfpädagogik angesiedelt sind.

Die Herausforderung wird für die nächste Zukunft darin bestehen, zum einen den Anschluss an aktuelle Theorien zu intensivieren und zum anderen vor allem im Bereich der empirischen Forschung die konkrete Praxis in Waldorfkindergärten zu untersuchen. Damit könnten sowohl mögliche Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit genauer identifiziert werden als auch innovative Potenziale der alltäglichen Praxis präziser beschrieben werden.

Zum Autor: Prof. Dr. Philipp Gelitz lehrt und forscht nach mehrjähriger Tätigkeit als Waldorferzieher nun als Juniorprofessor für die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit im Studiengang Kindheitspädagogik an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn.

Literatur:

Barz, H. (1984): *Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründung seiner Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz.
Föller-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 www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/445/404
Gelitz, P. (Hrsg.) (2024): *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Gelitz, P. (Hrsg.) (2025): *Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und ihre Kontexte. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
Grell, F. (2018): «Klassische frühpädagogische Ansätze». In: T. Schmidt, W. Smidt (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 121–140). Münster, Waxmann.
Greubel, S. & Jachmann, C. (2016): *Beobachtung und Dokumentation in Waldorfkindergärten Nordrhein-Westfalens. Wissenschaftliche Begleitung der Konstruktion und Erprobung eines alltagintegrierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens (TRIALOG)*. Alfter: Alanus Hochschule. Verfügbar unter: www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/downloads/bildungswissenschaft/Projekte_Abschlussbericht_TRIALOG.pdf
Schieren, J. (Hrsg.). (2016): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Tyson, R. (2024): «Waldorf education – a survey of empirical research». In: *RoSE – Research in Steiner Education*, Volume 15 (1) (S. 1–24). Verfügbar unter: www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/720
Ullrich, H. (2021): «Waldorfkindergarten». In: *socialnet Lexikon*. Verfügbar unter: www.socialnet.de/lexikon/Waldorfkindergarten
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 Juventa.

## Buch-Empfehlungen zur Einführung und Vertiefung:

Marie-Luise Compani (Hg.): *Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung*,
432 Seiten, 19,– €
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2025

Die Beiträge im Buch machen mit allen wesentlichen Elementen der Waldorfkindertagesstätte vertraut und bieten eine umfassende und aktuelle Einführung in die Waldorfpädagogik vom Krippen- bis zum Vorschulalter.

Philipp Gelitz: *Wie wir Kinder stärken. Perspektiven einer gegenwärtigen Waldorfpädagogik der frühen Kindheit*,
34 Seiten, 5,– €
Vereinigung der Waldorfkindergärten, 2025
(erhältlich über: shop.waldorfkindergarten.de)

Knappe Einführung in die Pädagogik des Waldorfkindergartens und gleichzeitig eine Anregung, verschiedene Perspektiven einzunehmen und Vertrautes neu anzuschauen.

Margit Franz (Hg.): *Waldorf in der Kita. Erfahrungsberichte und Praxisartikel*
96 Seiten, 19,95 €
Klett, Stuttgart 2022

In diesem Praxisbuch teilen erfahrene Expert:innen ihr Wissen und erklären, wie der pädagogische Ansatz in Waldorfkindertagesstätten umgesetzt wird.

*Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren*
72 Seiten, 3,– €, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart. Band 1: 2020; Band 2: 2021
(zu beziehen unter: waldorfbuch.de)

Der erste Band umreißt die Pädagogik der Waldorfkindergartenzeit und der anschließenden Grundschuljahre unter salutogenetischen Gesichtspunkten; der zweite Band beschreibt waldorfpädagogische Bildungsziele, Bildungsbereiche und Bildungsbedingungen.

Freya Jaffke: *Spielen und arbeiten im Waldorfkindergarten*. Arbeitsmaterial aus den Waldorfkindergärten, Heft 13,
94 Seiten, 16,– €,
Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 5. Auflg. 2022

Anschaulich schildert Freya Jaffke (1937–2021) die Praxis und Grundlagen eines Waldorfkindergartens. Beobachtungen, Erfahrungen und tiefergehende Überlegungen vermitteln einen Einblick in den Kindergartenalltag und geben darüber hinaus Anregungen, wie man pädagogische Erkenntnisse im Zusammensein mit Kindern umsetzen kann.

Birgit Krohmer (Hg.): *Waldorfkindergärten in der Natur.* Arbeitsmaterial aus den Waldorfkindergärten, Band 26, 168 Seiten, 16,– €, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2022

Die Berichte aus der Praxis bieten Einblicke in die Waldorf-Naturpädagogik und zeigen neue Wege auf.

Philipp Gelitz (Hg.): *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog,* 186 Seiten, 25,– €, Beltz – Juventa, Weinheim 2024

Wie positioniert sich die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit zu aktuellen gesellschaftlichen Fragen? Durch den dialogischen Ansatz der Beiträge werden sowohl die Potenziale und die Anschlussfähigkeit der Waldorfpädagogik an aktuelle Diskurse als auch die Herausforderungen, mit denen die Waldorfpädagogik sich konfrontiert sieht, aufgezeigt.

Philipp Gelitz (Hg.): *Die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und ihre Kontexte. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis,* 162 Seiten, 24,– €, Beltz – Juventa, Weinheim 2025

Wo steht die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit aktuell? In diesem Band werden einige ihrer wissenschaftlichen und praktischen Bezüge intensiv beleuchtet.

Angelika Wiehl (Hg.): *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik,* 288 Seiten, 21,90 €, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2020

Das Studienbuch umfasst Aufsätze zur Anthropologie und Pädagogik von der frühen Kindheit bis zum zehnten Lebensjahr und reflektiert die Bedingungen, unter denen sich Kinder selbstständig, beziehungsfähig, sozialfähig und schulfähig entwickeln können.

Philipp Gelitz: *Frühe Kindheit verstehen. Pädagogik im Waldorfkindergarten* 131 Seiten, 19,– €, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2017

Philipp Gelitz erläutert das Anliegen und die Besonderheiten des Waldorfkindergartens aus den Entwicklungsbedingungen des Kindes. Anschaulich schildert er Grundzüge der Kindheit vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt und zeigt, wie pädagogische Gesichtspunkte im Kindergartenalltag konkret umgesetzt werden.

**Jetzt bewerben!**

**Du hast Lust Dich beruflich weiterzuentwickeln?**

**Lerne unsere Angebote kennen!**

**Weiterbildung zum/zur Waldorferzieher:in in Stuttgart und Freiburg, Gesunder Ganztag für Schulkinder, Praxismentor:in, Leitungsverantwortung in selbstverwalteten Einrichtungen sowie Tagesfortbildungen**

**Neugierig geworden?**

**Mehr dazu unter waldorferzieherseminar.de**

**Jetzt bewerben für Start im September!**

**Du hast Lust Kinder ins Leben zu begleiten?**

**Vorbereitendes Berufskolleg sowie Ausbildung zum/zur Waldorferzieher:in - auch in Teilzeit - mit staatlicher Anerkennung**

**Neugierig geworden?**

**Mehr dazu unter waldorferzieherseminar.de**

Wir suchen ab sofort

eine/n **Erzieher/in in Vollzeit** (39 Stunden)

und

eine/n **Erzieher/in in Teilzeit** (31Stunden)

für unseren seit bald 50 Jahre bestehenden Waldorfkindergarten mitten im Kölner Süden im Volksgarten.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung an

info@waldorfkindergarten-koeln.de

Weitere Infos finden Sie auf **waldorfkindergarten-koeln.de**

Waldorfkindergarten Köln-Volksgarten e.V.

**Stoppt schmutziges Palmöl**

www.greenpeace.de/regenwald

GREENPEACE

## GEMEINSAM WACHSEN
## GEMEINSAM GESTALTEN

Der Waldorfkindergarten in Freudenstadt sucht

- **EINE*N ERZIEHER*IN** (m/w/d)
  **ALS KINDERGARTENLEITUNG**
  75-100%, davon 25% Leitungsanteil
- **ERZIEHER*IN / PÄDAGOGISCHE FACHKRAFT** (m/w/d)
- **BUFDI** (BUNDESFREIWILLIGENDIENST)
  jederzeit herzlich willkommen (m/w/d)

**NEUGIERIG GEWORDEN?**
Hier gelangen Sie zu den Stellenbeschreibungen

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung an:
personal@waldorfkindergarten-freudenstadt.de

**WALDORFKINDERGARTEN FREUDENSTADT**
Schwarzwaldstraße 10, 72250 Freudenstadt, Dietersweiler



Wenn auch Sie inserieren möchten, dann wenden Sie sich gerne an unseren Anzeigenservice:
Dagmar Seiler
Tel.: 0711 285 32 43
E-Mail:
anzeigen@geistesleben.com

Unsere Mediadaten finden Sie unter:*
www.geistesleben.de/Zeitschriften
(erziehungskunst *frühe Kindheit*)

Sommer-Ausgabe
Anzeigenschluss 8. Mai 2026

*Als Mitglied in der Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. erhalten Sie besondere Konditionen!



Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners

**Waldorfkindern weltweit helfen**

**Übernehmen Sie jetzt eine Bildungspatenschaft für einen Waldorfkindergarten.**

freunde-waldorf.de



Ob Bilder-, Kinder- oder Jugendbuch, ob Waldorfpädagogik, Wissenschaft, Ratgeber, Religion oder kreatives Leben – lassen Sie sich regelmäßig über das Buchprogramm der Verlage Freies Geistesleben und Urachhaus informieren und abonnieren Sie unseren gemeinsamen Newsletter:
www.geistesleben.de/newsletter/

Oder einfach den QR-Code scannen und abonnieren

Waldorf-Kinder-Haus DAGLFING

Für unser Waldorf-Kinder-Haus suchen wir **ab sofort**

**Erzieher*in**

**Ergänzungskraft,**

**Erzieher*in**

**im Anerkennungsjahr**

in Vollzeit.

Zusätzlich suchen wir jemanden für den **Bundesfreiwilligendienst** in Vollzeit.

Unser Haus besteht aus einer Natur-Kindergarten-Gruppe mit 22 Kindern und einer Krippengruppe mit 12 Kindern im Alter von 1–3 Jahren.

Wenn Sie Freude daran haben, Kindern einen lebendigen Bezug zur Natur zu vermitteln und nach den Prinzipien der Waldorfpädagogik zur arbeiten, dann sind Sie bei uns richtig.

Wir bieten ein wertschätzendes und achtsames Arbeitsumfeld und bezahlen nach TVöD und Weiterbildung zu Waldorferzieherin.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung an: kinderhaus@waldorfschule-daglfing.de

**www.waldorfschule-daglfing.de/kinder-haus**

**WIR SUCHEN ...**

**WALDORFERZIEHER*INNEN, ERZIEHER*INNEN, HEILPÄDAGOG*INNEN, FSJ UND BFD**

Kommen Sie in eine unserer Gruppen im Kindergarten oder in der Kinderkrippe! Ein tolles Team und eine naturnahe Arbeitsumgebung erwarten Sie!

Wir freuen uns über Ihre Bewerbung an personal@gaensweide.de

Gänsweide
Waldorfkindergarten und -kinderkrippe

Neckarauer Waldweg 129 * 68199 Mannheim
0621 85 27 88 * www.gaensweide.de

100 JAHRE WALDORF KINDER GÄRTEN

Jubiläumsjahr 2026
**100 Jahre voller Leben.**
**Feiert mit uns!**

100jahre.waldorfkindergarten.de

Vereinigung der Waldorfkindergärten

# Wie werde ich Waldorferzieher:in?

• Direkt durch eine in der Regel dreijährige Erzieher:innen-Ausbildung an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik mit waldorfpädagogischer Ausrichtung. Diese Fachschulen gibt es in Berlin, Dortmund, Hamburg, Kassel, Mannheim und Stuttgart. Sie bieten die Ausbildung je nach Standort in Vollzeit, Teilzeit oder praxisintegrierter Form (PiA) an.

• Als berufsbegleitende Weiterbildung im Aufbau auf eine bereits erfolgte staatlich anerkannte pädagogische Ausbildung an einem der Waldorfkindergartenseminare (in Berlin, Dortmund, Hamburg, Hannover, Jena, Kiel, Köln, Mannheim, München und Stuttgart) und in temporären Außenklassen der Seminare.

## Kindheitspädagogik studieren – mit Schwerpunkt Waldorfpädagogik

Die Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn bietet den Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik in Vollzeit- und Teilzeitform an. Das Studium schließt mit dem akademischen Titel Bachelor of Arts (B.A.) sowie der staatlichen Anerkennung als Kindheitspädagog:in ab. Waldorferzieher:innen studieren verkürzt.

## Fortbildungen

Zahlreiche unterschiedliche waldorfpädagogischen Fortbildungen werden durch die Waldorfkindergartenseminare und Fachschulen für Sozialpädagogik angeboten. Eine Übersicht und Informationen dazu auch unter dem Stichwort Fortbildungsakademie unter **www.waldorfkindergarten.de**

Vereinigung der Waldorfkindergärten

Informationen, Adressen und mehr unter **waldorfkindergarten.de**

Kiel
Hamburg
Bremen
Hannover
Berlin
Münster
Gütersloh
Dortmund
Kassel
Dresden
Köln
Bonn/Alfter
Jena
Wiesbaden
Frankfurt
Würzburg
Mannheim
Karlsruhe
Stuttgart
München
Freiburg
Bodensee
Seminare
bzw. Kursstandorte
Fachschulen
Hochschule

«Die Jahresfeste selbst gestalten und feiern – das gehört zu den Höhepunkten für Kinder. Ganz wichtig, dass sie beim Vorbereiten mitwirken dürfen. Wer Kinder zum Mitschaffen einlädt, gewinnt ihre Herzen. Wohltuende Rituale entstehen, wenn wir schöne und lieb gewonnene Eindrücke übers Jahr wiederholen. Kinder brauchen das. Es gibt ihnen Halt und Geborgenheit. In diesem Sinne bleibt das ***Jahreszeitenbuch*** immer akutell.»

*Christiane Kutik*

Christiane Kutik
**Das Jahreszeitenbuch.**
Anregungen zum Spielen, Basteln und Erzählen – Gedichte, Lieder und Rezepte zum Jahreslauf.
Illustriert von Eva-Maria Ott-Heidmann
319 Seiten, gebunden
€ 28,– (D) | ISBN 978-3-7725-0884-4
www.geistesleben.de

**Freies Geistesleben :** *Ideen für ein kreatives Leben*