

Considering Waldorf Education's Contributions to Global Citizenship Education

A Study Arising from an International Education Research Context

Jonathan M. Code

► GERMAN VERSION

Abstract

This paper undertakes a critical analysis of approaches to education that claim to foster for their students “ideas and predispositions toward *global citizenship*”. International education forms the ground and broad context for this discussion, while a specific focus is given to the question of how *global citizenship* might be understood and realized in the context of Waldorf education. Waldorf education has not received a significant degree of critical attention to date – either in relation to the field of international education or that of education for global citizenship. A typology developed by Oxley & Morris (2013), which clusters attributes and types of global citizenship into two main categories, is employed in this paper in order to undertake an initial analysis of how *global citizenship* might be theorized in the context of Waldorf education. Existing studies and research literature about Waldorf education provide the main sources for this analysis. An emphasis is given in this analysis to articulations of Waldorf *education* and a distinction is made between educational aims, approaches and experiences (as reported in the literature) and Waldorf *schools*. Waldorf education continues to grow and expand its international presence. The fact that many Waldorf schools indicate that they have the development of global citizenship as one of their educational aims invites a critical consid-

eration – such as this – of how these aims relate to the wider global citizenship education discourse.

Keywords: Waldorf education, Waldorf schools, pedagogy, Rudolf Steiner, global citizenship, international education

Introduction

Global Citizenship Considered

In this paper I undertake a critical analysis of approaches to education that claim to foster “ideas and predispositions toward *global citizenship*”.¹ The idea of *global citizenship* has drawn increasing attention over the last decades as globalization has become an ever more prominent topic of research, critical analysis and debate.² *Global citizenship* (or GC) is not, however, an easy notion to grasp – it is defined in different ways by different authors, is accepted by some as a valid construct while others reject it as a convenient label for a set of attributes that, even if they do have any validity, could apply only to a very select slice of the global population. This paper will engage and analyse a number of different perspectives on global citizenship and it will do so by considering how GC is discussed in the field of international education and – more specifically – in literature arising from research into Waldorf education.

In the context of international education, Richard Bates³ takes – from a sociological perspective – a rather sceptical approach to the notion of GC and to its purported benefits. James Cambridge and Jeff Thompson⁴ engage with GC from the perspective of international education research. They outline the ideological roots of international education and discuss how these have tended to shift toward more pragmatic aims as an increasing emphasis on market-based globalization has influenced educational policy and practice

1 Marshall (2010), 182.

2 Marshall (2007), 42.

3 Bates (2012).

4 Cambridge & Thompson (2001, 2004).

worldwide. Yong Zhao⁵ sees GC as essential to focus on as part of a paradigm shift in education that, he argues, is crucial if education is to address the needs of the 21st century learner. Harriet Marshall⁶ has focused a good deal of attention on the terminological complexities surrounding GC discourse as well as on the normative and “instrumentalist agendas at play within global citizenship education”⁷

In this paper I introduce into this ever-increasing body of literature discussing GCE an analysis of Waldorf education.⁸ Waldorf education is currently under-theorized in its own right⁹ as well as in the context of both international education and GCE research. My reasons for introducing Waldorf education into discussions about GCE in an international education research context include the following.

In professional terms, a significant area of my work over the past two decades has been in Waldorf teacher education, both nationally and internationally. I have contributed to the professional development of Waldorf teachers in the UK, USA, Canada, China, Northern Europe, Scandinavia and South Africa. In this capacity I have taken steps to understand both theoretical and practical aspects of this educational approach¹⁰ and how it has contributed to the development of its learners. Waldorf education has – since its origins in Germany in 1919 – spread around the globe, and it continues to expand its international presence every year. Recent figures indicate that there are now 1092 schools in 64 countries as well as 1857 Waldorf kindergartens in over 70 countries¹¹. In China alone the presence of Waldorf schools and kindergartens has mushroomed since 2004 (when the Chengdu school was first founded) and already consists of “60 Waldorf schools and more than 400 kindergartens that are solely or partly practising Waldorf education.”¹²

5 Zhao (2015a, 2015b, 2012).

6 Marshall (2007, 2010, 2011).

7 Marshall (2011), 412.

8 Sometimes referred to as ‘Steiner education’ (Childs [1991]); or ‘Steiner/Waldorf education’ (Gidley [2009]; Oberski & McNally [2006]).

9 Dahlin (2017).

10 Code (2011).

11 According to the Waldorf Worldwide website: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>; last accessed: March 26, 2019.

12 Statistics from “Waldorf Education on the Move in Asia”, in: <http://www.nna-news.org/>

Whereas this burgeoning internationalization of WE is perhaps one of the features that might justify its consideration in an international education research context, I have taken a more specific focus on GC for this present inquiry (and am aware that a *presence internationally* of an educational approach does not *in itself* mean that it is therefore an example of international education as this term is currently defined in the literature – a point I will discuss further below).

*International Education and Waldorf Education:
Cultivating Global Citizenship*

Common ground that is shared by both IE and WE is in explicitly stated aims of supporting the development of *global citizenship*. However, whereas the notion of global citizenship has received attention by researchers in several fields,¹³ it has not been adequately theorized in a WE context. Despite the fact that many Waldorf schools make explicit reference to supporting the development of GC in their publicity material¹⁴, what the “ideal” or “type”¹⁵ of GC being “imagined” in a WE context remains unclear. One aim of this paper is, therefore, to seek greater clarity for how WE might be defining and supporting the development of GC.

Another reason for discussing WE in an international education (IE) context is the following. Both WE and IE emerged out of the “ashes of World

news/article/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=2639&cHash=eea66f65927ce80850dcaf44c9fd69f8; last accessed: March 26, 2019.

13 Bates (2012); Oxley & Morris (2013); Goren & Yemini (2017); Roberts (2013); Stein (2015); Schultz (2007).

14 To name but a few see: Waldorf School of the Roaring Fork, USA (www.waldorfschoolrf.com); International Waldorf School the Hague (www.internationalwaldorfschool.nl); Haleakala Waldorf School, Hawaii, USA (www.waldorfmaui.org/55/vision-and-mission); Edinburgh Steiner School, Scotland UK (www.edinburghsteinerschool.org.uk/steiner-education/); Sloka the Hyderabad Waldorf School, India (<http://slokawaldorf.org/pedagogy/>); Whistler Waldorf School, Canada (<https://whistlerwaldorf.com/high-school/student-exchange/>); Junyi Elementary School, Taiwan (<http://junyi.tw/english>). See also the website for the International Waldorf Movement for references to Waldorf Education in a globalised world (<https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/international-movement/>); last accessed: March 26, 2019.

15 Marshall (2010), 413.

War I”,¹⁶ and although their *raison d’être* differs in some ways, the fact that schools exist today that combine aspects of both these approaches¹⁷ points to perceived, and it can be assumed *practical*, crossovers and synergies between IE and WE. This paper will seek to identify some of these synergies, as well as some of the differences, between IE and WE – and it will do so through the lens of GCE.

I will begin my inquiry by further clarifying the concept of international education, as I am aware that my inclusion of WE within or in relation to this field would benefit from further clarification. I will then turn my attention to the notion of *global citizenship* in order to establish a basis for considering WE in relation to existing literature about GC and GCE. I will – in order to narrow an otherwise unwieldy undertaking – employ a taxonomy developed in a GC research context as a tool to evaluate how global citizenship is “imagined”, understood and fostered in a WE context. But to begin with, is it justified to bring a discussion of WE into an IE research context?

The Concept of International Education

In her book *Introduction to international education: International schools and their communities* Hayden¹⁸ describes the term *international education* as an “umbrella term”, i. e., one that encompasses *any* approach to education that is non-national in focus and is aimed at the cultivation of international mindedness and other related attributes. Discussions around what is included in (or what lies outside) the IE umbrella continue apace.¹⁹ It can be found that the ‘in’ or ‘not in’ discussions are sometimes focussed on questions of a schools’ *raison d’être*,²⁰ at other times on its curriculum,²¹ its context, its type and approach to accreditation,²² or any combination of these. Hill also makes a distinction between an international education and an

16 Cambridge & Thompson (2004).

17 See, for instance, the *International Waldorf School of the Hague* (www.internationalwaldorfschool.nl); the *Colegio Rudolf Steiner* (www.colegiorudolfsteiner.cl); the *Sophia Mundi school in Australia* (www.sophiamundi.vic.edu.au/overview/); last accessed: July 10, 2020.

18 Haydn (2006).

19 Hill (2016).

20 Hill (2016); Hayden & Thompson (2013); Cambridge & Thompson (2004).

21 Hill (2002, 2012).

22 Brunold-Conesa (2010).

international *school* and states that “they are not necessarily one and the same”.²³ This distinction invites a broadening of discussions around IE to include educational approaches that could be seen to be outliers in debates about international *schools* (in their ‘pure sense’ as described, for instance, in Hill’s continuum)²⁴ but which may, nonetheless, have a contribution to make to international education *research*. Brunold-Conesa²⁵ takes this approach, for instance, in considering Montessori education in relation to IE and GCE.

Thompson²⁶ provides a significant contribution to the discussion about what is, and what may not be, considered IE when he indicates that under the IE “umbrella” we can find *global citizenship education, development education, education for international understanding, education for sustainable development* and *intercultural education*. From this perspective, the fact that Waldorf schools state (as one of their aims) that they support their pupils to become global citizens indicates some initial – although at this point tentative – relation to the international education umbrella, at least in the terms outlined by Thompson.

With regards to the origins and *raison d’être* of international schools and of Waldorf schools, Hayden,²⁷ Hill²⁸ and Bunnell²⁹ (amongst others) have given overviews of the former, and Dahlin³⁰ and Wember³¹ provide a discussion of the latter. Whereas some distinct differences between IE and WE emerge from these accounts of ‘origins’, there are also congruences between their overarching aims and approaches. These will receive closer scrutiny in dedicated sections of this paper, when they are discussed in terms of GC. This leads me to the next section of this study. If GC is placed in the center of this inquiry it is important to consider how GC is defined in current research and academic discourse. It will only then be possible to turn attention back

23 Hill (2016), 9.

24 Hill (2016).

25 Brunold-Conesa (2010).

26 Thompson (2016).

27 Haydn (2006).

28 Hill (2012).

29 Hill (2014).

30 Dahlin (2010b, 2017).

31 Wember (2015).

to WE and consider how this educational approach might be using this term and fostering GC for its pupils.

Global Citizenship: Perspectives

The notion of global citizenship is by no means uncomplicated. There is, for instance, a lack of agreement on its definition, and even on its validity as a meaningful term³² and as an educational aim.³³ This paper will not allow for a comprehensive review of literature addressing the theme of GC due to its size and the scope of the topics that it seeks to address. Instead, a brief survey of literature addressing GC and GCE will be followed by a deeper engagement with the meta-perspective offered in a typology developed by Oxley and Morris.³⁴

In his article “Is global citizenship possible, and can international schools provide it?” Bates³⁵ argues that it is not strictly possible – in legal terms – to be a global citizen, as there is no such thing as a global state that can grant citizenship in formal terms.³⁶ He acknowledges metaphorical validity to the notion of GC but also draws attention to the dual features of citizenship – i. e. that it is “both a statement of belonging and a mechanism of exclusion”.³⁷ Considering GC in economic terms, Bates³⁸ (after Robinson 2004) identifies three tiers of global society and grants the likelihood of realizing the mobility and transnational opportunities associated with GC to the first tier. Bates’ critique of the notion of GC highlights issues of marginalization and elitism as fostered by current economic and political influences that either support or constrain mobility in societies around the world.

In “Education for Global citizenship”, Schultz³⁹ engages with the notion of GC by linking it to various forms of “global economic participation”.⁴⁰ Schultz proposes three categories of GC: *neo-liberal*, *radical*, and *transfor-*

32 Bates (2012); Parekh (2003).

33 Gardner-McTaggart & Palmer (2018).

34 Oxley & Morris (2013).

35 Bates (2012).

36 *Ibid.*, 262.

37 *Ibid.*, 263.

38 After Robinson (2004).

39 Schultz (2007).

40 Bates (2012), 267.

mational. Neo-liberal GC focuses on positioning individuals for optimal participation in the dominantly neo-liberal economics and ideologies that give emphasis to market economics, private property rights and free trade. This type of GC has *global mobility* as an ideal and defines it as the ability to form economic and social relationships unconstrained by national boundaries and the ability to pursue the benefits of life chances availed through access to markets and entrepreneurial opportunities.⁴¹

Radical GC focuses on calling people to critical response and action *against* the institutions – particularly financial institutions such as the IMF and World Bank – that are complicit, in “social oppression and economic destruction”.⁴² Radical GCE is aimed at fostering informed activists who can be engaged in redressing some of the social conflicts arising from policies and practices that take a narrow, and largely econocentric, approach to the notion of globalisation. The third type of GCE discussed by Schultz is the *transformationalist* view. This form of GCE is aimed at cultivating inclusion in broad terms – not only in economic terms but also in terms of cultural and social inclusion, environmental awareness and peace. This type of GCE advocates for an awareness that spans both the “local experience” and the “global experience”.⁴³

In *Mapping Global Citizenship*⁴⁴ Stein suggests types of GC that concur in many respects with those of Schultz, with some notable differences. She considers GC in terms of *entrepreneurial*, *liberal humanist*, *anti-oppressive*, and *incommensurable* positions, looking at the characteristics of each of these in how they provide and circumscribe “certain possibilities for *knowing, being and relating*”.⁴⁵

Stein describes the *entrepreneurial* position in terms that are not that different from the *neo-liberal* category identified by Schultz.⁴⁶ The emphasis from this position is on education that prepares individuals for “economic acuity”⁴⁷ – to be able to engage in a de-politicized, market centric, competition for jobs in a global labour market. Prevalent in this position is the ten-

41 Schultz (2007), 252.

42 Ibid., 254.

43 Ibid., 255.

44 Stein (2015).

45 Ibid., 243.

46 Schultz (2007).

47 Ibid., 244.

gency (linked to neo-liberal ideologies) to assume that the *entrepreneurial* position is a prerogative for all people, regardless of their socio-cultural context. Critics of this position point out that the competitive, market economy that lies at the basis of this position is responsible for the marginalization of significant numbers of people in both the global North and South⁴⁸ and that realizing any degree of *entrepreneurial* GC is actually only a possibility for a very select few.

Stein characterizes the *liberal-humanist* position in terms of its emphasis on critical self-examination, a recognition of ties to other humans, and “the ability to imagine oneself in the other’s shoes”.⁴⁹ Intercultural understanding is a key emphasis in this position. Dangers that might arise in the cultivation of the *liberal-humanist* position are that intercultural understanding is achieved through well-intentioned education, development projects or cultural immersion that might actually carry with them unexamined “Westernizing” interpretations of development.

The *anti-oppressive* position that Stein articulates has resonances with Schultz’s *radical* category of GC: “it tends to advocate for more equitable distribution of resources, cognitive justice, and more horizontal forms of governance, and aspires to radical transformation of existing structures, up to and including their dismantling.”⁵⁰ This position problematizes notions of GC where they are seen to be Eurocentric and imperialistically cosmopolitan in their colouring. In seeking to redress these tendencies, some authors suggest changes to the language of GC to avoid the types of problematics that arise from its potential imperialist associations. Some of these include “globally informed collectivism”,⁵¹ “trans-border democratic citizenship”,⁵² “trans-local relationalities”,⁵³ and “globally oriented citizens”.⁵⁴

The fourth position that Stein articulates is the *incommensurable* position. This position obtains its name from the comparison to the other three positions and the assumption that their education and political outcomes can be pre-defined and thus achieved through intention, planning and ra-

48 See Bates (2012); Balarin (2011); Marshall (2011).

49 Stein (2015), 245.

50 Ibid., 246.

51 Rhoads and Szelenyi (2011).

52 Mohanty (2003).

53 Jazeel (2011).

54 Parekh (2003).

tional forethought.⁵⁵ This position is critical of a “Eurocentric cosmopolitan ordering of the world and its presumed hierarchy of humanity”,⁵⁶ which features in positions such as the *neo-liberal*⁵⁷ and *entrepreneurial*. The *incommensurable* position does not seek to reconcile differences in culture, world outlook, or other significant difference manifest in different societal contexts – it does not seek to bind difference into common epistemological and ontological frames of reference (which all too often are those of white, Eurocentric origin). Rather this position seeks to “recognize different modes of existence as both co-equal and indispensable, rather than as indications of lack, inferiority or insufficient evolution”.⁵⁸ Key to this position is the invitation that it offers to its proponents to stay in the liminal spaces evoked by incommensurability, in order to realize the possibility that “different ways of knowing [...] may be incredibly generative”.⁵⁹

Oxley and Morris⁶⁰ have made a very constructive contribution to the GC literature by developing “the most comprehensive taxonomy to date”⁶¹ of GC and GCE’s multiple conceptions. Marshall⁶² suggests that such typologies could “act as useful tools for engagement with empirical research of global citizen education practice”⁶³ – a point also made by Oxley and Morris who propose that their typology is just such a “powerful tool” for evaluating and analyzing GCE curricula.⁶⁴ I take these proposals as the basis for the use of Oxley and Morris’s typology in the following analysis of how GC in a WE context might be being understood and fostered. Prior to undertaking this analysis, however, a few words about existing research into WE are necessary at this point.

55 Stein (2015), 247.

56 Ibid.

57 Schultz (2007).

58 Stein (2015), 248.

59 Ibid.

60 Oxley & Morris (2013).

61 Goren & Yemini (2017), 170.

62 Marshall (2011).

63 Ibid., 214.

64 Ibid., 316.

Waldorf Education and Global Citizenship

There has been a degree of academic discourse regarding WE (see Gidley,⁶⁵ for instance, where a number of publications are cited⁶⁶), although strikingly little has been written about WE and its relation to IE, and sparse attention given to how GCE is addressed in WE – either theoretically or practically. Dahlin writes “There is a great amount of secondary literature on WE [...] but systematic empirical research on Waldorf education is relatively scarce, considering that Waldorf schools have existed for many decades and in many different parts of the world”.⁶⁷ There thus appears to be a discrepancy between stated aims of Waldorf education (as found on school websites, for instance, many of which make reference to global citizenship as an educational aim) and research literature about WE, where sparse references to GCE appear. Some contributions to this modest – but gradually developing – area of research and publication include contributions from Bo Dahlin, Jennifer Gidley, Neil Boland, Martin Ashely, and Philip and Glenys Woods, as well as from David Mitchell and Douglas Gerwin.⁶⁸

The aims of this paper are (as stated above) to contribute to the questions:

- How might global citizenship be understood from a Waldorf education perspective?
- How does GC in a WE context differ (and relate) to how GC is discussed in the context of international education?

Because of the relative lack of research literature into how GC is understood in a WE context, I propose that a taxonomy such as the one developed by Oxley and Morris can be an *initial step* toward shedding some light on this question.

65 Gidley (2008).

66 The online research journal *Research on Steiner Education* (RoSE) is probably the most concentrated scholarly forum for WE research which contains peer reviewed articles and book reviews by a range of authors.

67 Dahlin (2017), 5.

68 See Dahlin (2010a); Gidley (2008); Boland (2015); Woods, Ashely & Woods (2005); Mitchell & Gerwin (2007).

Potential Limitations of This Study

There are some potential limitations to this approach that are worth highlighting at this point.

Firstly, as WE does not tend to *explicitly* define GC, any links between WE literature and Oxley and Morris's taxonomy discussed below can only be indicative – they will not be definitive. Secondly, the approach I am taking gives prominence to Oxley and Morris's taxonomy, which is only *one* interpretive lens for examining notions of GC and GCE in the context of WE – others could be included, but that would go beyond the bounds of this paper.

A third limitation to this study is that the following evaluation will be based on interviewing existing research-derived *literature* (and where possible peer-reviewed articles) about WE and will not engage at this stage with empirical research based on direct input from Waldorf educators, students or graduates (though much of the literature derives from these sources). Nor will there be sufficient space to go in depth into a discussion of how this more theoretical engagement with WE is realized in different Waldorf *schools* – an important step for further study. I am, in light of this latter point, following Wember's distinction between Waldorf *schools* and Waldorf *education* and am for the time being focusing on the principles of the latter in this paper.⁶⁹

One final limitation worth mentioning is that WE is complex and is liable to misrepresentation if not addressed thoroughly,⁷⁰ and space will not allow the degree of critical consideration that the subject of GC in WE warrants. The following considerations should thus be seen as an *initial* step only; they will leave questions unaddressed and will no doubt evoke new ones, which will require further critical consideration.

Waldorf Education and Global Citizenship

Waldorf Education and Cosmopolitan GC

Oxley & Morris identified eight conceptions of GC in their typology. These types are clustered into two groupings – one under the heading *cosmopoli-*

69 Wember (2015).

70 Dahlin (2017).

tan and the other under the heading *advocacy*. *Cosmopolitan* types of GC include *political, moral, economic, and cultural* forms of GC. *Advocacy* types of GC include *social, critical, environmental, and spiritual* forms of GC.⁷¹ Details and descriptions of each of these forms of GC can be found in Oxley and Morris⁷² and will be given, in abbreviated form, below.

Using this taxonomy and existing research literature on WE, is it possible to gain some insight into how GC might be being cultivated for Waldorf students?

Political

Political GC “focusses on the relationships of the individual to the state and other polities, particularly in the form of cosmopolitan democracy”⁷³

Empirical research undertaken in a variety of contexts indicates that WE is successful in fostering ongoing interest and engagement with political issues and does so in ways that seem to differ from some non-WE settings. Research findings indicate that a significant proportion of non-WE educated students are more likely to experience ‘early closure’ and loss of interest in political and social issues⁷⁴ than are their WE peers. Dahlin reports that Waldorf students tend to develop a more *transformationalist* and *activist* social and political engagement than do their peers in non-Waldorf schools, and he cites a number of different studies and contexts from which these findings are drawn.⁷⁵ Interest in politics was generally seen to *increase* as students progressed in the higher grades/classes in WE. Dahlin indicates that it is yet to be determined to what degree these particular types of political orientation arise due to curriculum factors, to pedagogical approaches, theoretical principles of WE or the influence of parents and other contextual factors on the young persons’ development.⁷⁶ He notes, however, that studies under-

71 Oxley & Morris, (2013).

72 Ibid.

73 Ibid.

74 Dahlin (2010a).

75 These studies pertain to Sweden (Dahlin, 2010a); Norway (Solhaug 2007); Australia (Gidley 2002) and England (Woods, Ashley, Woods, 2005).

76 Dahlin (2010a).

taken to date indicate significant attributes of political GC being cultivated in WE.⁷⁷

Of deep significance for a consideration of GC in a WE context is the *underlying* influence of Steiner's social and political philosophy (which is not explicitly taught in Waldorf schools but is, rather, implicit in its founding aims and core principles). These are described in some detail in *Steiner Waldorf education, Social Three-Folding, and civil society: Education as cultural power*,⁷⁸ in Dahlin⁷⁹ and in Wember.⁸⁰ In essence, Dahlin describes WE as being founded in, and developing from, a particular *view of the human being* and of the way in which the individual human being situates themselves in the social realm (be it local or global);

According to this view a democratic society is characterized by making it possible for each individual to develop his or her own innate potential and then allowing society to develop in accordance with the abilities and creativity that is released in this way. This means that the future development of a truly democratic society is, actually, unpredictable. The logical consequence of this idea is that schools are to develop the inherent positive abilities of all children, without considering what the state and/or economical agents currently believe that the nation needs.⁸¹

In this passage it can be seen that a radical element in WE arises from Steiner's social philosophy, which advocates for three relatively autonomous social spheres; the state or judicial sphere, the economic sphere and the cultural sphere (wherein education is situated).⁸² These underpinning ideas of Steiner's are contrasted and discussed at some length in Dahlin's article and are compared to other social philosophies that relate to (or differ from) them⁸³. Suffice it to say that a deeper evaluation of political GC in the context

77 See also Gidley (1997).

78 Dahlin (2010b).

79 Dahlin (2017).

80 Wember (2015), 134–142.

81 Dahlin (2010b), 50.

82 Ibid.

83 Bell's scholarly book *The Cultural Contradictions of Capitalism* takes a similar "three-fold" view of society as that proposed by Steiner, though it seems that Bell does not relate to Steiner's earlier proposals for this approach to structuring the social life and may not have been aware of Steiner's early work on the topic.

of WE necessitates a consideration of Steiner's proposals for a reorientation of the social realm in quite fundamental ways. The fact that in most parts of the world WE and Waldorf schools do not operate in such a socially "three-folded" milieu is likely a factor in the struggles and compromises that can be encountered by teachers, parents and governors of these schools.

Many educational initiatives have come to focus on developing graduates who are optimally prepared to *compete* in a global "war for talent", which has become quite a focus in political discourse and education today.⁸⁴ IE has, for example, not been immune to this influence despite its ideological and strong value-based origins.⁸⁵ Hugh Lauder states that "the idealism that initially motivated the IE is being overtaken by the economic and social class interests that have been structured by globalization".⁸⁶ In contrast to these developments in IE, it could be suggested that WE resists, lags behind, (or simply fails?) in promoting itself as an education for the future political elite. Though this may be surmised, studies of WE indicate that it can be as successful as other educational approaches in student achievement, if not more so if a holistic assessment is undertaken.⁸⁷ Success in the global job market would need to be considered as a *contingent* outcome of WE and not a primary intention of its educational approach. Furthermore, the fact that several authors have noted an *increased* interest in politics and issues of a political nature as WE students get older attests – at least in these initial considerations – to some success in cultivating political GC in WE.

Moral

Moral GC considers "the ethical positioning of individuals and groups to each other, most often featuring ideas of human rights".⁸⁸

WE's founding ideals⁸⁹ evidently contained key elements that were aimed at the development of moral and ethical values. The first Waldorf school was

84 Lauder (2007).

85 Cambridge & Thompson (2004).

86 Lauder (2006), 441.

87 Larrison, Daly & VanVooren (2012).

88 Oxley & Morris (2013).

89 The origins of the first Waldorf school can be located very specifically - in both time and place. The first Waldorf school was opened in 1919 in Stuttgart, Germany. The people, events, social impulses and foundational principles that informed the establishment of this new school have

initiated on the request of Emil Molt, the owner of the Waldorf-Astoria cigarette factory. Molt wanted to provide an education for the children of the workers in his factory because he realized that the “German school system at that time would provide no further possibilities for these children”.⁹⁰ This is because of the social segregation in German schools in 1919 between girls and boys and between different social classes. The founding of the Waldorf school, based on the educational ideas of Rudolf Steiner, was radical for its time in that it arose because “a capitalist wished to pay for a comprehensive school for children of all social classes”⁹¹ and ethnic backgrounds, and it was for both genders to be educated together in the same classes. These roots of WE were set down long before questions of globalization or the notion of GC arose in the latter decades of the 20th century, and in fact the strong emphasis on “individualism and freedom” and education as a “force for social change”⁹² was radical for its time.

A core aim or *raison d'être* for Waldorf education was thus to develop an approach to education that was directed toward “that which was universally human in all people, regardless of ethnicity, class, religion or gender [...] it was to be a school for humanity”.⁹³ The potential misunderstandings of this aim are discussed by Dahlin in the section from which this quotation comes. WE was not aimed at denying the distinctiveness and uniqueness of individuals or their contexts – it was not the intention that WE would be a set of uniform educational practices, methods, approaches that would apply to all people in all places regardless of ethnic, religious, cultural, class or gender differences. That such tendencies have, in fact, arisen in the international growth of Waldorf schools⁹⁴ does not detract from the question of WE’s *raison d'être* but is more of a manifestation of homogenizing trends that can be seen to occur in any number of educational approaches over time.⁹⁵

Has WE been able to stay true to its initial aims as an education for all? This point is frequently raised both in and outside Waldorf circles. The an-

been aptly described by a number of authors (Uhrmacher 1995; Dahlin 2017; Gidley 2010, 2008; Wember 2016).

90 Dahlin (2017), 1.

91 Ibid., 2.

92 Ibid., 5.

93 Ibid., 2.

94 Dahlin (2017); Boland (2015); Gidley (2008).

95 Gidley (2008); Todd (2008).

swer to this question, however, varies from country to country and even from locale to locale. In brief – WE is accessible to some as a fully fee paying school (which restricts access on economic grounds to some students), to others as partial-payment schools, and in some cases the education is funded by the state (charter schools in the US, academies in the UK). This question, in other words, is only answered with specific contexts in mind – a task that goes beyond the bounds of this paper.

It is essential when discussing moral GC in a WE to address the fact that Rudolf Steiner has periodically been critiqued for being racist or making statements in the context of WE's educational philosophy that have been interpreted as being racist. Periodically these accusations show up in articles in the press, which invariably demonstrate a lack of rigorous engagement with either theoretical foundations of WE or with existing responses to such accusations.⁹⁶ A formal investigation into the claims and accusations of Steiner-promulgated racism was held in the Netherlands in 2000,⁹⁷ and it was concluded that they were unfounded as a result of a comprehensive survey of Steiner's statements (in over 89000 pages of text).⁹⁸ Dahlin has translated a statement of Steiner's which can be considered to directly address the question of his views on race; "[A] person who today speaks about the ideal of race, nation or tribe ... speaks of degenerating impulses of humanity [...] because through nothing will humanity bring itself more into decay, than if the ideals of races, nations and blood were to continue" (GA 177, 220).

In terms of moral GC, there is definitely a case to be made that WE contributes to its development (a point also made by Oberski & McNally⁹⁹ and Gidley).¹⁰⁰

96 Dahlin (2017); Rose (2013).

97 www.waldorfanswers.org/ARacistMyth.htm#Netherlands; last accessed: March 26, 2019.

98 Dahlin (2017), 3 f.

99 Oberski & McNally (2006), 937.

100 Gidley (2010b), 140.

Economic

Economic GC considers “the interplay between power, forms of capital, labour, resources and the human condition, often presented as international development”.¹⁰¹

Several applied aspects of WE could be seen to be contributing to the development of economic GC. These include work experience placements, volunteering work, charitable work and fundraising initiatives that run in virtually every year of a child’s schooling. Nevertheless, if economic GC emphasizes maximizing *employability* and positioning graduates to be competitive in the global marketplace,¹⁰² WE does not appear to place great import on this aim – but this has never been one of its primary objectives. Wember lends credence to this statement when he points out that WE has never been intent on turning “pupils into something”.¹⁰³ He elaborates on this statement by saying that from a WE perspective it would be inappropriate if demands from business (i. e. the economic sphere) were to drive the aims of education; if “the Ministry of Education were to try to ensure that the ‘products’ wished for by the economic system or science were provided as the output of the schools”.¹⁰⁴ Many schools and education systems (particularly in the UK) have adopted just this approach, and “it is the economic agenda that dominates UK global citizenship education policy”.¹⁰⁵ IE has not, it would seem, been immune to the increasing attention given to employability and credentialism for better global positioning of its graduates.¹⁰⁶ In contrast, a central principle in WE is that education should basically support the developing capacities of the students such that the young people can realize the tasks that are nascent to them, which they set *for themselves* as they mature and which are expressed when the young person is ready to take these on.¹⁰⁷ The human being is, from this perspective, *emergent*, and should not be forced or fixed into particular pathways, and certainly not with economic ends in mind. There are echoes of this approach in Hahn’s

101 Oxley & Morris (2013).

102 Zhao (2015a).

103 Wember (2016), 77.

104 Ibid.

105 Department for Education and Skills (2004a); Hayden (2013).

106 Cambridge & Thompson (2004); Lauder (2007).

107 Wember (2015), 77.

pedagogical indications¹⁰⁸ and in IE in its more foundational and ideological orientations.

With regards to *economic* GC in a WE context, it is my experience as a parent of two children educated in a Waldorf school that economic literacy could be given greater attention. However, this said, it would be important for economic literacy to be cultivated in tune with WE's core principles, to engage with economic literacy in the manner of such scholars as Bell (1978) and those economists who have striven to implement Steiner's indications for economics to be considered in right relation to a (relatively) autonomous political sphere and an equally independent cultural sphere.¹⁰⁹ This would ensure that a type of economic GC could be cultivated in line with WE's distinctive core principles.

Cultural

Cultural GC “focusses on the symbols that unite and divide members of societies, with particular emphasis on globalisation of arts, media, languages, sciences and technologies”.¹¹⁰

A very strong emphasis is placed in WE on educating the imagination, the creative and aesthetic capacities, and not just on educating the rational and discursive faculties.¹¹¹ Steiner's recommendations for education, which have informed WE since its inception, are discussed as being similar (though not the same) as those of Dewey and Pestalozzi, where an emphasis is placed on the education for the *whole human being* “head, heart and hand” and on fostering a balance between practical, academic and artistic engagement and capacity. This principle of educating the whole human being does not only mean that the education should include academic subjects, artistic subjects and practical subjects but that in *each* subject area the whole human being should be engaged in the learning process (thinking, feeling and doing). These aims are realized to a large extent in many Waldorf schools and con-

108 Cambridge & Thompson (2004), 163; Hayden and McIntosh (2018), 405.

109 See Perlas (2003); Naastepad & Houghton Budd (2019); Steiner (2000); Rohen (2011); Lyons (2011).

110 Oxley & Morris (2013).

111 Dahlin (2017); Gidley (2010b); Oberski & McNally (2006); Wember (2015).

tinue to be a distinctive feature of WE, though realizing them does not come without its challenges.¹¹²

Cultural GC in a WE context can be seen to be enhanced through a number of different ways. The teaching of foreign languages is core to WE principles – and not just for the potential functional or pragmatic gains (such as international mobility later in life) but for the pedagogical, cognitive and developmental benefits of learning a second (and in some cases a third) language. WE shares this emphasis on language learning with IE and would also acknowledge that learning a second language “not only promotes sensitivity, respect, tolerance and empathy, but by so doing, gives students access to a broader range of input, experiences and perspectives”.¹¹³

Foreign exchanges and the hosting of foreign students for extended stays in a host country’s Waldorf school are a key element in fostering intercultural awareness. These features are combined with curricular elements in which local geography features directly as an area of study in the early years, which is then followed by an international focus in later years. This latter is approached through a pedagogical technique often employed in WE, i.e. that of *project-based learning* wherein each student chooses a country to study (one that they are interested in, have some connection to through family or extended social networks, or out of curiosity) and develops a project on that country. Presentations of projects include preparation and sharing of cultural features of the country studied (food, clothing, music etc.).

It seems, from these very initial considerations of *cosmopolitan* types of GC that WE contributes to their development. But it does so with less emphasis on instrumentalism, pragmatism, and “global positioning” than it does on the development of the whole human being. Ideological aims could, perhaps, be seen to be at the fore of WE, and in many respects WE has this in common with IE – at least in foundational terms. I will take up this point again in the final section of this paper and discuss it further.

112 Wember (2015), 126 f.; Dahlin (2017).

113 Brunold-Conesa (2010), 262.

Waldorf Education and Advocacy GC

In terms of *advocacy types* of GC, a study of WE literature in the light of Oxley and Morris's taxonomy reveals the following:

Social

Social GC focuses on “the interconnections between individuals and groups and their advocacy of the people’s voice, often referred to as global civil society”.¹¹⁴

Gidley reports on her research into the views and visions of Waldorf-educated senior secondary students in Australia that their “‘positive preferred futures’ were strongly focused on social futures in contrast to the wider youth futures research, which demonstrated a stronger focus on techno-fix solutions”.¹¹⁵ In a separate article, Gidley¹¹⁶ includes Steiner and elements of WE in a far-reaching and extensive study of educational thinkers and initiatives that aim for radical changes to education. Gidley writes in her conclusion to this article that

As a species we have achieved a peak in terms of scientific and technological development, yet the damage we have done to the earth in the process has brought the whole notion of growth into question. Alternatively, the word *progress* could mean a growth and maturing of consciousness and moral/ethical/spiritual values through the nurturing of love, life and wisdom, rather than information acquisition and consumerism, which are primarily geared toward material progress.¹¹⁷

Gidley’s focus on education for *love, life, and wisdom* may strike some contemporary educationalists as overly idealistic. However, Gidley’s extensive research combined with her personal experience as a Waldorf teacher evidences a strongly *social* emphasis for education where more instrumentalist and operationalist tendencies have dominated in recent years, accompanied

114 Oxley & Morris (2013).

115 Gidley (2010b), 139.

116 Gidley (2010a).

117 *Ibid.*, 551.

by an ever more influential “audit culture”.¹¹⁸ From a reading of Gidley, it can be surmised that WE falls into a category of educational approaches that address ‘globalization’ not in *neo-liberal, entrepreneurial*¹¹⁹ and market-centric terms but in social terms, and even world-oriented terms – a perspective that seeks to re-evaluate the role of the human being, human-relations and human values as core to social interactions. In this regard, GC in a Waldorf education context can perhaps be best seen to relate to Stein’s *liberal-humanist* and *incommensurable* descriptions of GC.¹²⁰

Critical

Critical GC focuses “on the challenges arising from inequalities and oppression, using critique of social norms to advocate action to improve the lives of dispossessed/subaltern populations, particularly through a post-colonial agenda”.¹²¹

Senior secondary students educated in Australian Waldorf schools share with their non-Waldorf peers grave concerns for environmental issues, social justice causes and conflict but (paradoxically) do not seem to express feelings of disempowerment. Instead, they articulate “a strong sense of activism to create more positive futures”.¹²²

Dahlin¹²³ reports on research undertaken in Sweden that sought to evaluate Waldorf students’ critical and creative abilities when presented with complex social issues. The tasks set for the students inevitably brought to light both implicit and explicit beliefs and values. The students had to make their own interpretations of the problems they were presented with (“real events drawn from the daily press”).¹²⁴ The study compared Waldorf students and Swedish state school students by evaluating their responses to the problems set. Data was analyzed both qualitatively and statistically.¹²⁵

118 Gidley (2010a).

119 Schultz (2007).

120 Stein (2015).

121 Oxley & Morris (2013).

122 Gidley (2010b), 141, 143.

123 Dahlin (2010).

124 Ibid., 169.

125 Dahlin (2010).

A similar study was undertaken in Norway by Trond Solhaug.¹²⁶ The two studies revealed similar trends. Waldorf students scored higher on “social engagement, as well as on interest in social issues and participation in non-parliamentary political activity”.¹²⁷ The state school students, on the other hand – and in contrast – scored higher in factual knowledge and in parliamentary political activity. Though perhaps there are only indications of the degree to which critical GC is revealed in these studies, due to a lack a direct usage of ‘Critical GC’ as terminology in WE contexts I am only drawing inferences at this point – which require further investigation.

Environmental

Environmental GC focuses “on advocating changes in the actions of humans in relation to the natural environment, generally called the sustainable development agenda”.¹²⁸

Gidley speaks of WE in terms of an education aimed at fostering an understanding of the “interrelatedness of all things”¹²⁹ and, further, refers to this as a way of knowing, not merely a mental construct. The prominent place that environmental awareness and action take in WE is further elaborated in Gidley,¹³⁰ an aspect of GC that emerges from interviews with students at school in Australia.

In his article *Here’s What You Must Think About Nuclear Power*, Ashley¹³¹ describes in some detail how WE fosters an understanding of nature and of the environment *over time*. Ashley’s research focus on “early closure”¹³² gives strong indications that early closure can be seen to be a feature of those educational approaches that teach environmental issues (and the complex ethical and moral questions they raise) to students when they are too young to adequately incorporate them into their thinking, into their emotional life or into their sense of agency. Ashley proposes that Steiner was “many years

126 Solhaug (2007).

127 Dahlin (2010), 177–178.

128 Oxley & Morris (2013).

129 Gidley (2010b), 140.

130 *Ibid.*, 144.

131 Ashley (2008).

132 Ashley (2005, 2008).

ahead of his time”¹³³ in his understanding of linking child development with curriculum and the importance of teaching the right subject at the right time – in Ashley’s words “holding out against early closure”.¹³⁴

Mathisen and Tellmann¹³⁵ provide numerous examples of how WE seeks to avoid the “cold, detached and heartless”¹³⁶ thinking that can arise when abstract knowledge precedes and precludes “tactile, sense-related, imaginative experience”¹³⁷ as the basis for learning. The authors of this article repeatedly speak of pedagogical approaches in WE for developing “love” for other beings and features of the natural world – an “outcome” noticeably absent in many educational contexts which have tended to sacrifice capacities such as love through an increasing focus on quantifiable outcomes and global positioning. A sense-based, open-ended and interactive approach to studying nature that is characteristic of Waldorf methods is described by Mathisen and Tellmann in the following passage:

The appearance of a single phenomenon speaks out and awakens the experience that every being is a riddle, an enigma that may open a window to the general laws in nature. The riddles that the beings in nature represent, each with their characteristic traits and beauty, are not to be solved by the teacher and not to be solved immediately. They may, however, spur the imagination and ignite an inkling of the hidden being in the factual phenomenon.¹³⁸

Through these very few indications of how environmental awareness might be being fostered as an aspect of GCE in WE it can be gleaned that WE strives to avoid an overly abstract and premature introduction to the causal/mechanistic levels of environmental events and seeks rather to cultivate empathy, imaginative awareness, open-minded and *relational* understanding of the “more-than-human” world and their place in it. Reference to the notion of the “hidden being” in the phenomena leads to considerations of spiritual GC and how WE might contribute to its development.

133 Ashley (2008).

134 Ibid., 70.

135 Mathisen & Tellmann (2018).

136 Ibid., 2.

137 Ibid.

138 Ibid., 10.

Spiritual

Spiritual GC considers “the non-scientific and immeasurable aspects of human relations, advocating commitment to axioms relating to caring, loving, spiritual and emotional connections”.¹³⁹

This is a highly significant element in WE, and though WE is “non-denominational” in its approach it is described as being “holistic” and “spiritually based”. What does this mean? The use of the term “spiritual” in the WE context needs some quite careful consideration if it is not to be misinterpreted.¹⁴⁰ Gidley states that at a time when the metanarratives of modernity have been through the deconstructive process of post-modernity, and a values vacuum has emerged for today’s youth, WE “provides an approach which fosters a reinvention of human values to reincorporate the sacred”.¹⁴¹ She relates this aspect of WE to Thomas Berry’s *post-critical naiveté*, the *participative consciousness* described by Morris Berman (and, incidentally, by Owen Barfield in similar terms) and a *postmodern spirituality* articulated by David Tracey.¹⁴² Dahlin states that Steiner’s “spiritual educational anthropology [...] was the sine qua non of his indications for an educational approach that, though related to other progressive educational impulses, differed to these due to the emphasis he placed on the developing human as comprising of body, soul and spirit”.¹⁴³ Here again a challenge is likely presented to the modern reader due to the materialistic modes of thinking that have dominated cultural life for several centuries and which tend to read and interpret “spiritual” to mean “mystical” or “metaphysical” and thus (by implication) not grounded and substantive as notions derived from modern science. If modern (analytical and reductive) science does engage with the notion of “the spiritual” and descriptive accounts of spiritual experience, these are regularly re-interpreted as arising (caused by) psychological, anatomical, neurological or biological events which are themselves not experienced.¹⁴⁴ Oberski presents a range of perspectives on the “spiritual” as it

139 Oxley & Morris (2013).

140 Dahlin (2017).

141 Gidley (2010b), 140.

142 See *ibid.*

143 Dahlin (2017).

144 Oberski (2011).

emerges in a variety of contexts, not the least in the Declaration of Human Rights and how educators address and interpret indications for education to address spiritual development as part of its core process. Oberski has taken significant steps to clarify what is meant by “spiritual” in a WE context in his article “Rudolf Steiner’s Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual Education?”¹⁴⁵ Oberski’s main points need not be reiterated here as they are available to the interested reader. However, he comes to the conclusion that

Steiner-Waldorf schools embody a form of education based explicitly on a thoroughly developed understanding of thinking and spirit. In the twenty-first century it is becoming once more possible to talk about spirituality and to acknowledge that one important aim of education is to foster healthy spiritual development. Steiner-Waldorf education has, for almost 90 years, attempted to foster such development, not through a narrow instrumentalism, nor through religious indoctrination, but through a holistic education based on intuitively derived knowledge of the developing human being.¹⁴⁶

Reference to a “holistic education” in the preceding passage has clear parallels with how IE is described in, for instance, Hayden & McIntosh.¹⁴⁷ The authors of this article turn to the work of Ron Miller¹⁴⁸ and apply Miller’s definition of holism in trying to get to the bottom of how this term might be understood in an IE context. Miller’s definition of holism dovetails remarkably well with how “holism” is defined in WE, which we have seen emerging in many of the sections of this article, albeit through the lens of GCE. The notion of “spirituality” – apparently common to both WE and IE¹⁴⁹ has, perhaps, received more explicit and nuanced attention in research addressing the former – particularly in several publications by Gidley.¹⁵⁰

145 Ibid.

146 Ibid.

147 Hayden & McIntosh (2018).

148 Ibid. 406; c. f. Miller (1996, 1997).

149 Hayden & McIntosh (2018).

150 Gidley (2002, 2006, 2010a).

Discussion

The preceding considerations of how GC might be considered in a WE context must be seen as only initial forays into this area of inquiry. Given that global citizenship is a contentious term and is difficult to grasp, and given that many Waldorf schools use this term in articulating their educational aims but do not define it or link their understanding of it to published research on GC, this study sets off into uncharted territory. Comparing GC in a WE context to how GC is discussed in an IE context also has no precedent – at least not to my knowledge.

A number of questions arise in light of these initial reflections. Has the literature about WE that has been selected for this analysis been chosen with enough criticality . . . or have only affirming studies been selected? Has O'Leary and Morris's taxonomy been a useful tool for analysis, or does such a tool lead to the pitfall of forcing the shoe to fit the foot by finding (or even forcing) correspondences between the types of GC described in the taxonomy and attributes drawn out of WE research? Has a focus on GC in the context of WE diluted possibilities for considering in more detail how WE and IE differ or relate to each other in terms of their aims of fostering GC for their students? I can but state an awareness of these questions and that it has been my intention to avoid the limitations that they raise.

The several authors and researchers cited in this paper generally agree that global citizenship is not a status or identity that is defined by firm and fixed boundaries. Rather, global citizenship is discussed in terms of the attributes, orientations and/or values that orient and *equip individuals* ("citizens") for living in a world that increasingly encompasses *global concerns*. These two words "individual" and "global" are troublesome – to say the least.¹⁵¹ Several authors note that individuality can all too easily become defined in a narrow, self-serving way – as a person upskilling themselves to have the best chances in the global competition for talent, for example.¹⁵² Other authors note that "individuality" (a person's unique skills and talents) can easily get lost in approaches to education that risk increasing homogeneity due to the importation and exportation of educational standards, contents and qualifications,¹⁵³

151 Marshall (2011).

152 Whitehead (2005).

153 Zhao (2015a); Gidley (2008).

sometimes referred to as “educational imperialism”;¹⁵⁴ the increasing attention given to standardized high stakes testing and international educational ranking schemes;¹⁵⁵ and the spread of a “global monoculture underpinned [...] by Western scientific positivism”.¹⁵⁶

Ideologically, WE and IE both set out to support the *emergence* of the individual, the unfolding of talents and values, and they are thus wary of having these talents and values predetermined or prescribed by notions of employability and what the job market requires. Some authors note that IE has, however, been increasingly influenced by notions of maximizing “global economic participation”.¹⁵⁷ WE, though ideologically oriented toward the education of the whole human being and integrative education, is also not immune to the trends in education, which have steered it toward an audit culture driven by credentialism. Some Waldorf schools decide to follow national systems of education (with their state-prescribed, high-stakes testing regimes in their final years of schooling). This is an area of some contention in WE, and several alternatives have been devised so that studies in the final years of WE can work at the university-entrance level while staying true to the holistic, integrative and experiential approach that are core to WE¹⁵⁸. Finally, it has been noted that *principles* of WE are not always realized in Waldorf *schools* – a situation that is not unique, however, to this approach to education.

Oxley and Morris’s taxonomy allows for some initial indications of how GC might be understood in a WE context to emerge. Some of these are shared between WE and IE (as noted in the previous sections) while others are quite unique to WE. Among those attributes of GC in a WE context that I think deserve much closer attention is the emphasis placed on a “right” separation (or relative autonomy) between the political, economic and cul-

154 Hayden (2013).

155 Zhao (2018).

156 Gidley (2008).

157 Bates (2012); Lauder (2007).

158 The New Zealand Certificate of Steiner Education was one of the first such qualifications to be developed and offered internationally www.sedt.co.nz/certificate_of_steiner_education. More recently Crossfields Institute in the UK has developed qualifications that – though not restricted to Waldorf schools – are portfolio and project-based alternatives to summative examinations and high-stakes tests: <https://www.crossfieldsinstitute.com/new-integrated-education-qualifications-for-schools/>; last accessed: March 26, 2019.

tural spheres within the social organism. If realized, this feature alone would foster a kind of “cosmopolitan” GC that is not yet represented in current GCE discourse. Coupled with the considerations of ontological (Gidley) and epistemological (Oberski) factors which inform WE (discussed above in considerations of “advocacy” GC), WE has a contribution to make to current discussions around GC and GCE. This is, I suggest, particularly the case when it becomes more and more apparent that the kinds of social and environmental challenges that we now face will not respond to mere “tweaks” in existing educational approaches but will need more fundamental changes to education in both national and global contexts. Initial indications suggest that WE warrants further consideration and research as a potential contributor to these challenges.

Bibliography

- Ashley, Martin: *Here’s What You Must Think About Nuclear Power*, in: *International Journal of Children’s Spirituality* 13/1 (2008), 65–74.
- Bates, Richard: *Is global citizenship possible and can international schools provide it?*, in: *Journal of Research in International Education* 11/3 (2012), 262–274.
- Balarin, Maria: *Global citizenship and marginalization: contributions towards a political economy of global citizenship*, in: *Globalisation, Societies and Education*, 9/3–4 (2011), 355–366.
- Bell, Daniel: *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Portsmouth 1976.
- Boland, Neil: *The Globalisation of Steiner Education: Some Considerations*, in: *Research on Steiner Education* 6 (2015), 192–202.
- Brunold-Conesa, Cynthia: *International Education: The International Baccalaureate, Montessori and Global Citizenship*, in: *Journal of Research in International Education* 9/3 (2010), 259–272.
- Bunnell, Tristan: *The Changing Landscape of International Schooling: Implications for Theory and Practice*. London 2014.
- Cambridge, James a. o.: ‘A Big Mac and a Coke?’ *Internationalism and Globalisation as contexts for International Education*, in: *Centre for the study of Education in an International Context*. Bath 2001, 1–18.
- & Jeff Thompson: *Internationalism and Globalization as Contexts for International Education*, in: *Compare: A Journal of Comparative Education* 34/2 (2004), 161–175.
- Code, Jonathan M.: *The Art of Knowing: Epistemological Implications for a Schooling of the Imagination*, in: *Research on Steiner Education* 2/1 (2011), 12–23.

- Dahlin, Bo: *A State-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf Schools*, in: *Journal of Beliefs and Values* 31/2 (2010a), 165–180.
- *Steiner Waldorf education, Social Three-Folding and civil society: Education as cultural power*, in: *Research on Steiner Education*, 1/1 (2010b), 49–59.
 - *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Switzerland 2017.
- Gardner-McTaggart, Alexander & Nicolas Palmer: *Global citizenship education, technology, and being*, in: *Globalisation, Societies and Education*, 16/2 (2018), 268–281.
- Gidley, Jennifer: *Wings to the future: Imagination and education*, in: *New Renaissance* 6/3 (1996), 9–11.
- *Imagination and Will in Youth Visions of their Futures: Prospectivity and Empowerment in Steiner Educated Adolescents*, in: *Education Work and Training*. Lismore 1997.
 - *Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures*, in: Gidley, Jennifer & S. Inayatullah (Eds.): *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*. Westport 2020, 155–167.
 - *Spiritual Epistemologies and Integral Cosmologies: Transforming Thinking and Culture*, in: Susan Awbrey, Diane Dana, Vachel Miller, a. o. (Eds.): *Integrative Learning and Action: A call to Wholeness*. New York 2006, 29–53.
 - *Beyond homogenisation of global education: do alternative pedagogies such as Steiner education have anything to offer an emergent globalising world?*, in: Soheil Inayatullah a. o. (Eds.): *Alternative Educational Futures: Pedagogies for an Emergent World*. Rotterdam 2008, 253–268.
 - *Educating for Evolving Consciousness: Voicing the Emergency for Love, Life and Wisdom*, in: Marian de Souza a. o. (Eds.): *International Handbooks of Religion and Education. Vol 3: International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. Dordrecht 2010a, 553–561.
 - *Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures*, in: *Research on Steiner Education* 1/2 (2010b), 139–147.
- Goren, Heela & Giri Yemini: *Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education*, in: *International Journal of Educational Research* 82 (2017), 170–183.
- Hayden, Mary: *Introduction to international education: International schools and their communities*. London 2006.
- with Jeff Thompson & Tristan Bunnell: *International Education. Volume 1: Nature and Meaning of International Education*. London 2016.
 - with Jeff Thompson: *International Schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future*, in: Richard Pearce (Ed.): *International Education and Schools*. London 2013, 3–24.
 - *Introduction to International Education*. London 2013a.

- *A review of curriculum in the UK: Internationalising in a changing context*, in: *Curriculum Journal* 24/1 (2013b), 8–26.
 - with Shona McIntosh: *International Education: the Transformative Potential of Experiential Learning*, in: *Oxford Review of Education* 44/4 (2018), 403–413.
- Hill, Ian: *Evolution of Education for International Mindedness*, in: *Journal of Research in International Education* 11/3 (2012), 245–261.
- *What is an International School?*, in: *International Schools Journal* 357/2 (2016), 9–22.
- Jazeel, Tariq: *Spatializing difference beyond cosmopolitanism: Rethinking planetary futures*, in: *Theory, Culture and Society* 28/5 (2011), 77–95.
- Larrison, Abigail with Alan Daly & Caren Van Vooren: *Twenty Years and Counting: A look at Waldorf in the Public Sector using Online Sources*, in: *Current Issues in Education* 15/3 (2012), 1–22.
- Lauder, Hugh: *International Schools, Education and Globalization: Towards a Research Agenda*, in: Mary Hayden & Jeff Thompson (Eds.): *The Sage Handbook of research in international education*. London 2007, 172–181.
- Lyons, Maria: *A Reflection on the Crisis in Education and Man's Truncated Existence*. Doctoral Thesis 2011 (unpublished).
- Marshall, Harriet: *Education for Global Citizenship: Reflecting on the instrumentalist agendas at play*, in: Richard Bates (Ed.): *Schooling internationally: Globalisation, internationalization and the future for international schools*. London 2010, 182–99.
- *Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorizing the contested space of global citizenship education in schools*, in: *Globalisation, Societies and Education* 9/3–4 (2011), 411–426.
- Mathesin, Arve & Marianne Tellmann: *Caring for nature in Waldorf education: A pedagogy of imagination, love and ethical thinking*, in: www.arvema.com/tekster/Mathesin_Tellmann_2019_Caring_for_nature.pdf; last accessed: March 10, 2019.
- Mitchell, David & Douglas Gerwin: *Survey of Waldorf Graduates. Phase II*. Wilton 2007.
- Mohanty, Chandra Talpade: *Under western eyes revisited: Feminist solidarity through anticapitalist struggles*, in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28-2 (2003), 499–535.
- Naastepad, Ro & Houghton Budd: *Preventing Technological Unemployment by Widening Our Understanding of Capital and Progress: Making Robots Work for Us*, in: *Ethics and Social Welfare* 1/18 (2019), 115–132.
- Oberski, Iddo: *Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?*, in: *International Journal of Children's Spirituality* 16/1 (2011), 5–17.
- & Jim McNally: *Holism in Teacher Development: A Goethean Perspective*, in: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 23/6 (2007), 935–943.

- Oxley, Laura & Paul Morris: *Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions*, in: *British Journal of Educational Studies* 61/3 (2013), 301–325.
- Parekh, Bikhu: *Cosmopolitanism and global citizenship*, in: *Review of International Studies* 29 (2013), 3–17.
- Perlas, Nicanor: *Shaping Globalization: Civil Society, Cultural Power and Threefolding*. Philippines 2000.
- Rhoads, Robert & Katalin Szelenyi: *Global citizenship and the university: Advancing social life and relations in an interdependent world*. Stanford 2011.
- Roberts, Dennis with Lucas Welch & Khalid Al-Khanji: *Preparing Global Citizens*, in: *Journal of College and Character* 14/1 (2013), 85–92.
- Robinson, William: *A theory of global capitalism: production, class, and state in a transnational world*. Baltimore 2004.
- Rohen, Johannes: *Functional Threefoldness in the Human Organism and Human Society*. New York 2011.
- Rose, Robert: *Transforming Criticisms of Anthroposophy and Waldorf Education – Evolution, race and the quest for a global ethics*. 2013. (e-book, available from the author: robertrose1@hotmail.com).
- Schultz, Lynette: *Educating for Global Citizenship*, in: *The Alberta Journal of Educational Research* 5/3 (2007), 248–258.
- Solhaug, Trond: *New public management in curriculum reform in Norway*, in: *Policy Futures in Education* 9/2 (2011), 268–279.
- Stein, Sharon: *Mapping Global Citizenship*, in: *Journal of College and Character* 16/4 (2015), 242–252.
- Steiner, Rudolf: *Towards Social Renewal*. 4th revised edition. London 2000.
- Thompson, Jeff: *Introduction to: International Education – Antecedents, Meanings and Current Interpretations*, in: Hayden (2016), 162–175.
- Todd, Sharon: *Toward an Imperfect Education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder 2008.
- Uhrmacher, Bruce: *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education*, in: *Curriculum Inquiry* 25/4 (1995), 381–406.
- Waldorf World List: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>; last accessed: March 26, 2019.
- Wember, Valentin: *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners*. Tübingen 2015.
- Whitehead, Kay: *Advertising Advantage: The International Baccalaureate, social justice and the marketisation of schooling*. Conference of the Australian Association for Research in Education, in: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/whio5426.pdf>; last accessed: March 26, 2019.
- Woods, Glenys, with Maggie O’Neill & Philip Woods: *Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner?*, in: *International Journal of Children’s Spirituality* 2/2 (1997), 25–40.

- Woods, Phillip with Martin Ashley & Glenys Woods: *Steiner Schools in England*. Research Report. Bristol 2005.
- Zhao, Yong: *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Thousand Oak 2012.
- *Flunking Innovation and Creativity*, in: *Phi Delta Kappa* 94/1 (2012), 56–61.
 - *Globalization in Education*, in: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2015a, 247–253.
 - *A World at Risk: An Imperative for a Paradigm Shift to Cultivate 21st Century Learners*, in: *Society* 52/2 (2015b), 129–135.
 - *What works Might Hurt*. Blogpost: <https://npjcsilearncommunity.nature.com/users/112607-yong-zhao/posts/36355-what-works-might-hurt-part-2>. 2018; last accessed: March 26, 2019.

Jonathan Michael Code, University of Bath, United Kingdom;
email: J.M.Code@bath.ac.uk

This Open Access article has been published under the Creative Commons Attribution License CC-BY 4.0 (if not stated otherwise). The license permits the unlimited application, spreading and replication in every medium, as long as appropriate credit is given to the original work. The copyright remains with the authors.

Der Beitrag der Waldorfpädagogik zu einer ‚global citizenship education‘

Eine Studie im Kontext der Forschung zur international ausgerichteten Bildung (international education)

Jonathan M. Code

► ENGLISH VERSION

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht kritisch solche Zugänge zur Erziehungswissenschaft, die für sich in Anspruch nehmen, in Schülern „Vorstellungen über und eine Neigung zum *global citizenship*“ zu fördern. Den allgemeinen Hintergrund und weiteren Kontext für diese Diskussion bildet der Begriff einer international ausgerichteten Bildung (*international education*), wobei besondere Aufmerksamkeit auf die Frage gerichtet wird, wie im Kontext der Waldorfpädagogik der Begriff *global citizenship* verstanden und umgesetzt wird.

In der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Debatte ist der Waldorfpädagogik keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden, weder im Hinblick auf deren Verhältnis zu einer *international education*, noch hinsichtlich einer Erziehung zum *global citizenship*. Die vorliegende Studie untersucht, wie im Kontext der Waldorfpädagogik der Begriff des *global citizenship* theoretisch gegriffen werden könnte. Sie stützt sich dabei auf eine Typologie, die von Laura Oxley und Paul Morris (2013) entwickelt worden ist und welche die unter dem Begriff *global citizenship* verstandenen Typen und Haltungen in zwei Hauptkategorien unterteilt.

Hauptquelle dieser Analyse sind die vorliegenden englischsprachigen Arbeiten zur Waldorfpädagogik, wobei das Hauptaugenmerk auf solche

Studien gerichtet ist, in denen nicht die Waldorfschulen als solche im Zentrum stehen, sondern deren Pädagogik und die zwischen pädagogischen Zielen, theoretischen Ansätzen und praktischen Erfahrungen – wie sie in der Literatur dargestellt werden – einen deutlichen Unterschied machen. Da die Waldorf-Bewegung ein wachsendes globales Phänomen darstellt und viele Waldorfschulen die Erziehung zum *global citizenship* als eines ihrer pädagogischen Ziele beschreiben, scheint eine kritische Untersuchung wie die vorliegende, welche diese Ziele im Kontext einer *global citizenship education* untersucht, dringend angezeigt.

Schlagworte: Waldorfpädagogik, Waldorfschulen, Erziehungswissenschaft, Rudolf Steiner, global citizenship, international education

Einleitung

Der Begriff des ‚global citizenship‘

In dieser Studie werden kritische Zugänge zur Pädagogik untersucht, welche den Anspruch erheben, „die Idee eines *global citizenship* bzw. eine Empfänglichkeit für diese Haltung zu fördern“.¹ Der Begriff des *global citizenship* hat während des vergangenen Jahrzehnts wachsende Beachtung in der Forschung gefunden und ist Gegenstand kritischer Analysen und Diskussionen geworden.² Allerdings ist dieser Begriff als solcher nicht leicht zu fassen. Er ist von verschiedenen Autoren unterschiedlich aufgefasst worden und wird von manchen als hilfreiche pädagogische Kategorie angesehen, während andere ihn zurückweisen als ein bequemes Schlagwort für ein ganzes Bündel von Haltungen, die – selbst wenn sie Gültigkeit haben sollten –, nur auf einen sehr selektiven Teil der Weltbevölkerung angewendet werden können. Die vorliegende Studie untersucht und analysiert eine Reihe verschiedener Perspektiven auf den Begriff des *global citizenship*, wobei insbesondere die Art und Weise beachtet werden soll, wie dieser im Diskursfeld der Forschung zur international ausgerichteten Bildung (*international education*) und speziell in der Literatur über Waldorfpädagogik diskutiert wird.

1 Marshall (2010), 182.

2 Marshall (2007), 42

Im Kontext der Debatte um die international ausgerichtete Bildung nimmt Richard Bates³ – und zwar aus soziologischer Perspektive – eine überwiegend kritische Haltung gegenüber dem Begriff des *global citizenship* und seiner angeblichen Vorteile ein. Auch James Cambridge und Jeff Thompson⁴ nähern sich dem Begriff aus der Sicht der Forschung über diese pädagogische Richtung. Dabei umreißen sie die ideologischen Wurzeln der Idee international ausgerichteter Bildung und stellen dar, wie diese eher zu pragmatischen Zielsetzungen neigt, indem weltweit pädagogische Ziele und Praktiken von einer marktorientierten Globalisierungsidee bestimmt werden. Yong Zhao⁵ sieht *global citizenship* als zentralen Begriff im Rahmen eines von ihm gesehenen pädagogischen Paradigmenwechsels, indem er argumentiert, dass dieser Begriff als zentral für die Bedürfnisse von Lernenden im 21. Jahrhundert verstanden werden muss. Harriet Marshall⁶ wendet einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit der terminologischen Komplexität jener Diskurse zu, die um den Begriff geführt werden; auch betrachtet sie die normativen und „instrumentalisierenden Absichten, die bei der Diskussion um eine Erziehung zum *global citizenship* im Hintergrund stehen“.⁷

Im Folgenden möchte ich die Aufmerksamkeit auf die wachsende Forschungsliteratur richten, welche das Konzept von *global citizenship education* im Kontext der Waldorfpädagogik behandelt.⁸ Waldorfpädagogik ist ja schon an sich ein viel zu wenig von der Wissenschaft untersuchtes Feld,⁹ besonders ist dies der Fall im Kontext der Literatur über die international ausgerichtete Bildung und die *global citizenship education*. Ich möchte daher zunächst einige Gründe dafür nennen, warum ich es für wichtig halte, Waldorfpädagogik in diese internationale Forschungsdebatte einzubringen.

Beruflich betrachtet, bin ich in den vergangenen zwei Jahrzehnten hauptsächlich in der Waldorflehrerausbildung tätig gewesen, sowohl national wie international. Ich habe dabei in der beruflichen Weiterbildung von Waldorf-

3 Vgl. Bates (2012).

4 Vgl. Cambridge und Thompson (2001, 2004).

5 Vgl. Zhao (2015a, 2015b, 2012).

6 Vgl. Marshall (2007, 2010, 2011).

7 Marshall (2011), 412.

8 Waldorfpädagogik wird in englischen Veröffentlichungen auch bezeichnet als „Steiner education“, etwa bei Childs (1991), oder als „Steiner/Waldorf education“, vgl. Gidley (2009) und Ober-ski und McNally (2006).

9 Vgl. Dahlin (2017).

lehrern in Großbritannien, den USA, Kanada, China, Nordeuropa, Skandinavien und Südafrika gearbeitet. In dieser Funktion war es wichtig für mich, die theoretischen und praktischen Aspekte dieses pädagogischen Ansatzes zu verstehen,¹⁰ besonders auch die Frage, in welcher Hinsicht diese Pädagogik die Entwicklung von Lernenden beeinflusst. Die Waldorfpädagogik hat sich – seit ihrer Begründung in Deutschland im Jahr 1919 – in der gesamten Welt verbreitet und vergrößert auch gegenwärtig ihre internationale Präsenz Jahr für Jahr. Nach jüngsten Schätzungen gibt es derzeit 1092 Schulen in 64 Ländern sowie 1857 Waldorf Kindergärten in über 70 Ländern.¹¹ Allein in China ist die Präsenz von Waldorfschulen und Kindergärten seit 2004 – als die Chengdu Schule gegründet wurde – auf mittlerweile „60 Waldorfschulen und mehr als 400 Kindergärten angewachsen, in denen ausschließlich oder teilweise Waldorfpädagogik praktiziert wird“.¹²

Schon diese wachsende Internationalisierung ist ein Aspekt der Waldorfpädagogik, der es rechtfertigen würde, diese Richtung im Kontext der Forschung über international ausgerichtete Bildung zu betrachten. Die vorliegende Studie möchte dies tun, und dabei dem Begriff *global citizenship* besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei bin ich mir im Klaren darüber, dass die *internationale Präsenz* eines pädagogischen Ansatzes – so wie dieser Begriff derzeit in der Forschungsliteratur verstanden wird – noch kein Garant dafür ist, dass dieser Ansatz selbst auch den Anforderungen an eine international ausgerichtete Bildung entspricht. Ich werde auf diesen Punkt noch zurückkommen.

*International ausgerichtete Bildung und Waldorfpädagogik:
die Kultivierung eines ‚global citizenship‘*

Das Konzept der international ausgerichteten Bildung und die Waldorfpädagogik teilen die gemeinsame Zielvorstellung, die Entwicklung eines *global citizenship* fördern zu wollen. Während aber in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Literatur dieser Begriff von Forschern verschiede-

10 Vgl. Code (2011).

11 So auf der Webseite von Waldorf Worldwide: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>; zuletzt aufgerufen am 26. März 2019.

12 Statistik nach der Webseite *Waldorf Education on the Move in Asia*: http://www.nna-news.org/news/article/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=2639&cHash=eea66f65927ce80850dcaf44c9fd69f8; zuletzt aufgerufen im März 2019.

denster Richtungen untersucht worden ist,¹³ ist dies im Rahmen der Literatur zur Waldorfpädagogik bisher nicht angemessen geschehen. Zwar weisen viele Waldorfschulen in ihrem Werbematerial ausdrücklich darauf hin, dass sie die Entwicklung eines *global citizenship* befürworten,¹⁴ doch bleibt meist unklar, welches Ideal bzw. welcher Typus von *global citizenship*¹⁵ von Waldorfseite jeweils anvisiert wird. Eines der Ziele dieser Studie soll daher sein, klarer herauszuarbeiten, welchen Typus von *global citizenship* die Waldorfpädagogik von ihren Voraussetzungen her im Auge haben muss.

Ein weiterer Grund, im Kontext der Debatte um die international ausgerichtete Bildung die Waldorfpädagogik ins Auge zu fassen, ist der, dass beide Richtungen aus den „Trümmern des ersten Weltkrieges“ heraus entstanden sind.¹⁶ Dies bedeutet für beide Richtungen zwar jeweils etwas unterschiedliches, aber die Tatsache, dass heute Schulen bestehen, in denen Aspekte beider Richtungen miteinander verbunden werden,¹⁷ kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass hier Überschneidungen und Synergien zwischen ihnen bestehen. Einige dieser Synergien zwischen dem Konzept der international ausgerichteten Bildung und der Waldorfpädagogik, aber auch einige Unterschiede, sollen im Folgenden beleuchtet werden, und zwar durch die Optik der *global citizenship education*.

13 Vgl. Bates (2012); Oxley und Morris (2013); Goren und Yemini (2017); Roberts u. a. (2013); Stein (2015) und Schultz (2007).

14 Um hier einige zu nennen: *Roaring Fork Waldorfschule*, USA (www.waldorfschoolrf.com); *Internationale Waldorfschule Den Haag* (www.internationalwaldorfschool.nl); *Haleakala Waldorfschule*, Hawaii, USA (www.waldorfmaui.org/55/vision-and-mission); *Edinburgh Steiner Schule*, Schottland UK (www.edinburghsteinerschool.org.uk/steiner-education/); *Sloka Hyderabad Waldorfschule*, Indien (<http://slokawaldorf.org/pedagogy/>); *Whistler Waldorfschule*, Kanada (<https://whistlerwaldorf.com/high-school/student-exchange/>); *Junyi Grundschule*, Taiwan (<http://junyi.tw/english>). Siehe auch die Webseite des ‚International Waldorf Movement for references to Waldorf Education in a globalised world‘ (<https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/international-movement/>); zuletzt aufgerufen am 26. März. 2019.

15 Marshall (2010), 413.

16 Cambridge und Thompson (2004).

17 Vgl. etwa die niederländische *International Waldorf School of the Hague* (www.internationalwaldorfschool.nl), das *Colegio Rudolf Steiner* in Chile (www.colegiorudolfsteiner.cl) oder die *Sophia Mundi School* in Australien (www.sophiamundi.vic.edu.au/overview/); zuletzt aufgerufen am 20. Juli 2020.

Zu diesem Zweck soll zunächst das Konzept der international ausgerichteten Erziehung geklärt werden, denn die Einbeziehung der Waldorfpädagogik in den Diskurs über dieses Konzept wird von einer solchen Klärung viel gewinnen. Sodann werde ich meine Aufmerksamkeit auf den Begriff des *global citizenship* selbst lenken, um eine Basis dafür zu haben, die Waldorfpädagogik in eine Beziehung zur bestehenden Literatur über *global citizenship* und *global citizenship education* setzen zu können. Da ein solches Unternehmen leicht ausufern könnte, werde ich mich dabei einer Taxonomie bedienen. Diese ist im Bereich der Forschung zum *global citizenship* selbst entwickelt worden als ein Instrument, mit dem es möglich ist zu evaluieren, wie eine Orientierung auf *global citizenship* im Rahmen der Waldorfpädagogik konzeptualisiert, verstanden und gefördert werden kann. Bevor dies geleistet werden kann, wäre jedoch die Frage zu klären, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, die Waldorfpädagogik in den Kontext der Diskussion um die international ausgerichtete Bildung zu bringen.

Der Begriff der international ausgerichteten Bildung

In ihrem Buch *Introduction to international education: International schools and their communities*¹⁸ beschreibt Mary Hayden den Begriff der international ausgerichteten Bildung (*international education*) als einen Überbegriff, unter dem all jene pädagogischen Ansätze zu verstehen seien, die nicht national ausgerichtet sind, sondern stattdessen die Kultivierung einer internationalen Orientierung und ähnlicher Haltungen anstreben. Die Diskussion darüber, was alles unter diesen Überbegriff fällt – und was auszuschließen ist – hält derzeit noch an.¹⁹ Man kann feststellen, dass die Frage der Zugehörigkeit zu diesem Überbegriff bisweilen an Diskussionen über die Grundausrichtung einer Schulart geknüpft ist,²⁰ bisweilen aber auch an solche über deren Curriculum²¹ über den Typus oder die Methode ihrer Akkreditierung²² oder auch eine Kombination dieser Aspekte. Ian Hill macht darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen international ausgerichteter Bildung

18 Haydn (2006).

19 Hill (2016).

20 Hill (2016); Hayden und Thompson (2013); Cambridge und Thompson (2004).

21 Hill (2002, 2012).

22 Brunold-Conesa (2010).

und international ausgerichteten Schulen und stellt fest, dass „diese beiden Begriffe nicht notwendig dasselbe bedeuten“.²³ Diese Unterscheidung lädt dazu ein, in eine Diskussion über international ausgerichtete Bildung auch solche pädagogischen Konzepte einzubeziehen, die in der Debatte um international ausgerichtete Schulen (im Sinne des von Hill²⁴ vorgeschlagenen Spektrums) bisher eine Außenseiterrolle gespielt haben, die aber nichtsdestoweniger vielleicht einen Beitrag zur internationalen Erziehungsforschung leisten könnten. Cynthia Brunold-Conesa²⁵ etwa wählt einen solchen Zugang, indem sie die Montessori-Pädagogik in Beziehung zur Debatte um eine international ausgerichtete Bildung und um die *global citizenship education* setzt.

Jeff Thompson²⁶ hat Wesentliches zur Diskussion darüber beigetragen, was und was nicht unter den Begriff der international orientierten Bildung fällt, indem er vorgeschlagen hat, dass sich unter diesem Überbegriff so verschiedene Konzepte finden wie etwa *global citizenship education*, *development education*, *education for international understanding*, *education for sustainable development* oder *intercultural education*. Von hier aus gesehen kann die Tatsache, dass Waldorfschulen es als eines ihrer Ziele formulieren, ihre Schüler zu *global citizens* erziehen zu wollen, als erster Hinweis darauf genommen werden, dass Waldorfpädagogik – zumindest vorläufig – tatsächlich unter die Ansätze der international ausgerichteten Bildung, wie Thompson sie umrissen hat, fallen könnte.

Was den Ursprung und die Grundabsichten international ausgerichteter Schulen und Waldorfschulen angeht, so haben, neben anderen Autoren – vor allem Mary Hayden,²⁷ Ian Hill²⁸ and Tristan Bunnell²⁹ – einen Überblick über Ersteren vorgelegt, Bo Dahlin³⁰ und Valentin Wember³¹ hingegen eine Diskussion der Letzteren. Diese zeigen, dass es zwar distinkte Unterschiede zwischen beiden Richtungen bezüglich ihrer jeweiligen historischen Her-

23 Hill (2016), 9.

24 Hill (2016).

25 Brunold-Conesa (2010).

26 Thompson (2016).

27 Haydn (2006).

28 Hill (2012).

29 Hill (2014).

30 Dahlin (2010b, 2017).

31 Wember (2015).

kunft gibt, sie sich aber in ihren übergeordneten Zielen und Ansätzen weitgehend überschneiden. Letzteren soll daher in den folgenden Abschnitten eine ausführlichere Betrachtung gewidmet werden, indem diese Ziele und Ansätze aus der Perspektive des *global citizenship* diskutiert werden sollen. Und damit komme ich zum nächsten Teil dieser Untersuchung. Da dieser Begriff im Zentrum meiner Überlegungen stehen soll, wird zunächst festzustellen sein, wie *global citizenship* in der gegenwärtigen Forschung und im akademischen Diskurs bestimmt wird. Nur dann kann der Blick wieder auf die Waldorfpädagogik gerichtet und untersucht werden, wie von diesem speziellen pädagogischen Ansatz aus die Idee eines *global citizenship* gefasst und für die Praxis der Waldorfschule fruchtbar gemacht werden kann.

„Global Citizenship“: Perspektiven

Der Begriff des *global citizenship* ist keineswegs unproblematisch. So herrscht zum Beispiel Uneinigkeit über seine Definition, seine Eignung als sinnvoller Begriff³² und als Beschreibung eines Bildungszieles.³³ Die vorliegende Studie kann aufgrund ihres begrenzten Umfangs und wegen der Breite des Themenfeldes keine umfassende Darstellung der Literatur zu diesen Fragen geben. Stattdessen soll ein kurzer Überblick über die Begriffe *global citizenship* und *global citizenship education* gegeben werden, an den sich eine ausführlichere Auseinandersetzung mit der Meta-Perspektive anschließen soll, welche in der von Laura Oxley und Paul Morris³⁴ entwickelten Typologie vorliegt.

In seinem Artikel *Is global citizenship possible, and can international schools provide it?* argumentiert Bates,³⁵ dass es im eigentlichen Sinn nicht möglich ist, ein *global citizen* zu sein, da es so etwas wie einen globalen Staat, der Grundlage einer solchen Staatsbürgerschaft sein könnte, nicht gebe.³⁶ Er räumt zwar eine metaphorische Eignung des Begriffes ein, weist aber dann auf die zentrale Doppeleigenschaft einer jeden Staatsbürgerschaft hin – dass eine solche nämlich immer „ein Ausdruck von Zugehörigkeit und zu-

32 Bates (2012); Parekh (2003).

33 Gardner-McTaggart und Palmer (2018).

34 Oxley und Morris (2013).

35 Bates (2012).

36 Ebd., 262.

gleich ein Verfahren des Ausschlusses ist“.³⁷ Indem Bates *global citizenship* in ökonomischen Begriffen fasst,³⁸ identifiziert er drei Ebenen einer globalen Gemeinschaft und schreibt die Möglichkeit einer Realisierung jener Mobilität und jener transnationalen Möglichkeiten, die mit dem Begriff des *global citizenship* verbunden sind, der ersten Ebene zu. Bates' Kritik am Begriff des *global citizenship* weist auf die Phänomene der Marginalisierung und Elitenbildung hin, die dadurch entstehen, dass gegenwärtig ökonomische und politische Einflüsse die Mobilität in unterschiedlichen Gesellschaften entweder ermöglichen oder aber diese beschränken.

In ihrem Artikel *Education for Global Citizenship* setzt sich Lynette Schultz³⁹ mit dem Begriff des *global citizenship* auseinander, indem sie ihn in Verbindung mit verschiedenen Formen von „globaler ökonomischer Teilhabe“ bringt.⁴⁰ Schultz schlägt drei Verständnisarten dieses Begriffs vor, die sie als *neo-liberal*, *radikal* und *transformativ* charakterisiert. Ein neo-liberal verstandenes *global citizenship* konzentriert sich darauf, Individuen für eine optimale Teilhabe an einer vornehmlich neo-liberalen Ökonomie und Ideologie vorzubereiten, wobei der Schwerpunkt auf Marktökonomie, persönlichem Eigentumsrecht und freiem Handel liegt. Diese Form von *global citizenship* hat *globale Mobilität* zum Ideal und definiert diese als die Fähigkeit, unbehindert von nationalen Grenzen ökonomische und soziale Beziehungen formen und unterhalten, sowie auch all jene Möglichkeiten ergreifen zu können, die sich aus Marktchancen und unternehmerischen Gelegenheiten ergeben.⁴¹

In seiner radikalen Bedeutung genommen, bedeutet *global citizenship* einen Aufruf an Menschen, durch Kritik und Aktion Stellung gegen bestimmte Institutionen – insbesondere gegen Finanzinstitutionen wie den IMF und die Weltbank –, die sich an „sozialer Ausbeutung und ökonomischer Zerstörung“ beteiligen, zu beziehen.⁴² Radikal verstandenes *global citizenship* zielt darauf ab, informierte Aktivisten heranzubilden, die Stellung in sozialen Konflikten beziehen können, welche aus politischen Ent-

37 Ebd., 263.

38 Robinson (2004).

39 Schultz (2007).

40 Bates (2012), 267.

41 Schultz (2007), 252.

42 Ebd., 254.

scheidungen und Praktiken resultieren, die von einem nicht-nachhaltigen, ökonomiezentrierten Verständnis von Globalisierung ausgehen. Das dritte Verständnis wäre das von Schultz diskutierte transformative Verständnis. Diese Form von *global citizenship* zielt auf die Kultivierung des Prinzips der Inklusion – nicht nur in ökonomischer Hinsicht, sondern auch im Sinne von kultureller und sozialer Inklusion, also etwa die Schaffung von Umweltbewusstsein und Friedenswillen. Transformatives *global citizenship* setzt sich für die Entwicklung einer Bewusstheit ein, welche „lokale und globale Erfahrungen“ einbezieht.⁴³

In *Mapping Global Citizenship*⁴⁴ schlägt Sharon Stein ebenfalls verschiedene Typen dieses Begriffes vor, die sich in vieler Hinsicht mit denen von Schultz decken, in einigen bemerkenswerten Ausnahmen aber auch von deren Modell abweichen. Stein fasst den Begriff des *global citizenship* als *unternehmerisch, liberal-humanistisch, gegen Unterdrückung gerichtet* und als *inkommensurabel* auf. Die Eigenheiten einer jeden Bedeutung des Begriffs liegen in der Art, wie sie „gewisse Fähigkeiten des Wissens, Seins und Beziehens“ beschreiben.⁴⁵

Das *unternehmerische* Verständnis des *global citizenship* ist nach Stein nicht wesentlich verschieden von der Kategorie der *Neo-Liberalität*, wie Schultz⁴⁶ sie verwendet. Der Schwerpunkt liegt hier auf einer Bildung, welche Individuen auf den „ökonomischen Erfolg“⁴⁷ vorbereitet – d. h. sich die Fähigkeit anzueignen, in einem depolitisierten, marktzentrierten internationalen Wirtschaftsraum erfolgreich den Wettbewerb um Arbeitsplätze zu bestehen. Vorherrschend ist hier – wie in der neo-liberalen Perspektive – die Tendenz, möglichst alle Menschen unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund in eine *unternehmerisch* geprägte Lebens- und Arbeitsposition zu bringen. Kritiker dieser Haltung weisen darauf hin, dass die wettbewerbsbasierte Marktökonomie, die diesem Model als Ideal zugrunde liegt, in der Praxis vielfach für die Marginalisierung einer bedeutenden Anzahl von Menschen, sowohl in nördlichen wie in südlichen Ländern⁴⁸ verantwortlich ist und dass die tatsächliche Verwirklichung eines *unternehmerisch* gepräg-

43 Ebd., 255.

44 Stein (2015).

45 Ebd., 243.

46 Schultz, (2007).

47 Ebd., 244.

48 Vgl. Bates (2012); Balarin (2011) und Marshall (2011).

ten *global citizenship* tatsächlich nur einer relativ kleinen Zahl von Menschen offensteht.

Stein charakterisiert die *liberal-humanistische* Position, indem sie einen Schwerpunkt auf sowohl die Fähigkeit zur kritischen Selbstprüfung, als auch auf die Anerkennung der Verbindungen des Individuums zu andern Menschen und die Fähigkeit, „die Welt mit den Augen des anderen anzusehen“ legt.⁴⁹ Von dieser Position aus wird auch ein besonderer Schwerpunkt auf ein interkulturelles Verständnis gelegt. Allerdings ergeben sich aus der *liberal-humanistischen* Position auch gewisse Gefahren, z. B. wenn eine gutgemeinte Bildung, die eigentlich auf ein kulturelles Eintauchen in eine andere Kultur abzielt, tatsächlich von bestimmten Entwicklungsvorstellungen geprägt ist, die eine unreflektierte „Verwestlichung“ darstellen.

In der *gegen Unterdrückung gerichteten anti-oppressiven* Position, die von Stein formuliert wird, schwingen Elemente mit, die Schultz als das *radikale* Verständnis von *global citizenship* beschrieben hat: „Sie tendiert dazu, sich für eine gerechtere Verteilung von Ressourcen einzusetzen, für Gerechtigkeit in Bildung und Rechtswesen, für mehr horizontale Formen des Regierens und Verwaltens. Auch hat sie die Neigung, existierende Strukturen radikal zu hinterfragen und zu verändern, bis hin zu ihrer Abschaffung“.⁵⁰ Diese Position problematisiert ferner jene Fassungen des *global citizenship*, deren Begriff des Kosmopolitischen eurozentrisch oder imperialistisch gefärbt erscheint. Um solche Tendenzen zu umgehen, schlagen einige Autoren vor, die Sprache des *global citizenship* überhaupt zu verändern, damit die Probleme, die mit solchen imperialistischen Assoziationen verbunden sind, vermieden werden können. So wird vorgeschlagen, statt dessen von einem „*globally informed collectivism*“ zu sprechen,⁵¹ von einem „*trans-border democratic citizenship*“,⁵² von „*trans-local relationalities*“⁵³ oder von „*globally oriented citizens*“.⁵⁴

Die vierte von Stein identifizierte Position ist das sogenannte *inkommensurable global citizenship*. Sie erhält ihren Namen durch eine Distanzierung von den drei anderen Definitionen, welche allesamt auf der Annahme beruhen, dass *global citizenship* darin bestehe, bestimmte politische und pä-

49 Stein (2015), 245.

50 Ebd., 246.

51 Rhoads and Szelenyi (2011).

52 Mohanty (2003).

53 Jazeel (2011).

54 Parekh (2003).

dagogische Zielvorstellungen im Voraus formulieren, planen und dann realisieren zu können.⁵⁵ Sie sieht solche Vorstellungen insgesamt kritisch als Ausdruck einer „eurozentrisch-kosmopolitischen Neuordnung der Welt“, dem die Vorstellung einer „Hierarchie der Humanität“ zugrunde liege,⁵⁶ besonders bei jenen Positionen, die als *neo-liberal*⁵⁷ und *unternehmerisch* gekennzeichnet worden sind. Das *inkommensurable* Verständnis von *global citizenship* strebt weder danach, kulturelle Unterschiede, verschiedene Weltanschauungen oder andere signifikante Differenzen zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten auszugleichen; noch sucht es reale Unterschiede in jene allgemeinen epistemologischen oder ontologischen Bedeutungsrahmen aufzulösen, die allzu oft eurozentrischer Natur sind. Vielmehr versucht diese Position, unterschiedliche Existenzweisen als gleichwertig und unverzichtbar zu verstehen, anstatt darin Anzeichen eines Mangels, einer Unterlegenheit oder einer ungenügenden Entwicklung zu sehen“.⁵⁸ Zentral für diese Position ist die sie kennzeichnende Einladung, innerhalb der Grenzen des Inkommensurablen zu verbleiben, damit erkannt werden kann, dass „unterschiedliche Weisen des Wissens [...] unglaublich schöpferisch sein können“.⁵⁹

Oxley und Morris⁶⁰ haben einen sehr konstruktiven Beitrag in der Debatte um das *global citizenship* geleistet, indem sie die „bisher umfassendste Taxonomie“⁶¹ dieses Begriffes und seiner vielfachen Bedeutungen vorgelegt haben. Marshall⁶² hat vorgeschlagen, dass solche Typologien ein „nützliches Instrument für die Auseinandersetzung mit der empirischen Forschung über die Praxis der *global citizenship education*“⁶³ sein können. Ebenso sehen dies Oxley und Morris, indem sie vorschlagen, dass ihre Typologie ein „hilfreiches Instrument“ für die Evaluation und Analyse von *global citizenship education* Curricula ist.⁶⁴ Ausgehend von diesem Vorschlag benutze ich

55 Stein (2015), 247.

56 Ebd.

57 Schultz (2007).

58 Stein (2015), 248.

59 Ebd.

60 Oxley und Morris (2013).

61 Goren und Yemini (2017), 170.

62 Marshall (2011).

63 Ebd., 214.

64 Ebd., 316.

im Folgenden die von Oxley und Morris vorgeschlagene Typologie, um zu analysieren, wie *global citizenship* im Kontext der Waldorfpädagogik verstanden und gefördert werden kann. Doch sind vor einer solchen Analyse wohl einige Worte über die bisher vorliegende Forschung über diese pädagogische Richtung angebracht.

Waldorfpädagogik und Global Citizenship

Die Waldorfpädagogik hat im bisherigen akademischen Diskurs eine gewisse Beachtung gefunden. So führt etwa Jennifer Gidley⁶⁵ eine ganze Reihe von Publikationen zu diesem Thema an.⁶⁶ Allerdings ist auffällig wenig dazu geschrieben worden, in welchem Verhältnis diese Pädagogik zur Idee der international ausgerichteten Bildung steht. Auch ist der Frage, wie das Konzept einer *global citizenship education* hier in Theorie und Praxis zur Anwendung kommt, wenig Beachtung geschenkt worden. Dahlin merkt an: „Es gibt eine reichhaltige Sekundärliteratur zur Waldorfpädagogik. [...], aber systematische empirische Forschungen zu dieser Schulform sind relativ selten, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass es Walddorfschulen seit vielen Jahrzehnten überall in der Welt gibt“.⁶⁷ Es besteht anscheinend eine Diskrepanz zwischen den erklärten Zielen der Waldorfpädagogik (wie diese z. B. auf den Webseiten von Schulen zu finden sind, die von *global citizenship* als einem Bildungsziel sprechen) und der Forschung über diese Bildungskonzeption, in der kaum über *global citizenship education* gesprochen wird. Beiträge zu diesem noch wenig entwickelten – allerdings langsam an Beachtung zunehmenden – Forschungsfeld finden sich in Veröffentlichungen von Bo Dahlin, Jennifer Gidley, Neil Boland, Martin Ashely, Philip und Glenys Woods, sowie bei David Mitchell and Douglas Gerwin.⁶⁸

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, um dieses noch einmal zu betonen, die folgenden Fragen näher ins Auge zu fassen:

65 Gidley (2008).

66 Das Online-Journal *Research on Steiner Education* (RoSE) ist wahrscheinlich die reichste Quelle für akademische Forschungen zum Thema; hier werden Artikel und Rezensionen einer ganzen Reihe von Autor*innen veröffentlicht.

67 Dahlin (2017), 5.

68 Vgl. Dahlin (2010a); Gidley (2008); Boland (2015); Woods, Ashely und Woods (2005); sowie Mitchell and Gerwin (2007).

- Wie muss die Konzeption eines *global citizenship* aus der Perspektive der Waldorfpädagogik verstanden werden?
- Worin unterscheidet sich das Verständnis von *global citizenship* innerhalb der Waldorfpädagogik von der Art, wie dieses Konzept im allgemeinen Diskurs über die international ausgerichtete Bildung diskutiert wird? Und wo stimmen beide Richtungen überein?

Methodisch gehen wir so vor, dass wir – aufgrund der Abwesenheit einer substantiellen Forschungsliteratur zum Thema *global citizenship* und Waldorfpädagogik – von der Taxonomie ausgehen, die von Oxley und Morris entwickelt worden ist, um so in einem ersten Schritt zumindest etwas Licht auf diese Frage zu werfen.

Mögliche Grenzen dieser Studie

Aufgrund dieser Methodologie bewegt sich diese Studie in engen Grenzen, auf die an dieser Stelle noch einmal hinzuweisen ist.

Erstens haben, da *global citizenship* als Konzeption in der Waldorfpädagogik in der Regel nicht ausdrücklich definiert wird, sämtliche Verbindungen, die zwischen der entsprechenden Literatur und der Taxonomie von Oxley und Morris bestehen, bestenfalls einen vorläufigen Charakter und können nicht als endgültig angesehen werden. Zweitens wird durch diesen Ansatz der Begrifflichkeit von Oxley und Morris ein Übergewicht gegeben, der dieser an sich nicht zukommt, weil sie nur *eine* Möglichkeit darstellt, *global citizenship* und *global citizenship education* im Kontext der Waldorfpädagogik zu untersuchen. Andere Zugänge, deren Betrachtung den Rahmen dieser Studie aber überschreiten würde, könnten und müssten hier eigentlich berücksichtigt werden.

Eine dritte Beschränkung dieser Studie besteht darin, dass die Untersuchung sich ausschließlich auf die existierende Forschungsliteratur zur Waldorfpädagogik beschränkt – und wo möglich auf solche Artikel, die in *peer reviewed* Fachzeitschriften erschienen sind –, nicht aber die empirische Forschung einbezieht, sich also nicht auf die direkte Befragung von Lehrern, Schülern und Absolventen dieser Schulform stützt (obwohl natürlich ein großer Teil der Literatur selbst auf solchen Befragungen beruht). Auch kann hier nicht in angemessener Weise darauf eingegangen werden, wie diese theoretischen Aspekte der Waldorfpädagogik tatsächlich in den verschiede-

nen Schulen praktisch umgesetzt werden – was ein wichtiger Aspekt weiterführender Untersuchungen zu diesem Thema sein müsste. Ich folge daher der von Valentin Wember⁶⁹ vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen Waldorfschulen und Waldorfpädagogik und konzentriere mich im Folgenden vor allem auf die Prinzipien der Letzteren.

Eine weitere Beschränkung, die hier anzumerken wäre, ist die Tatsache, dass die Waldorfpädagogik als solche relativ komplex ist und leicht missverstanden werden kann, wenn nicht sachgemäß mit ihr umgegangen wird.⁷⁰ Im Rahmen der vorliegenden Studie kann dieser Bildungskonzeption nicht der Grad von kritischer Aufmerksamkeit geschenkt werden, welcher dem Thema *global citizenship* innerhalb der Waldorfpädagogik eigentlich angemessen wäre. Die anschließenden Überlegungen können daher nur einen ersten Schritt darstellen, der auf eine Reihe von Aspekten nicht eingeht, zugleich aber zweifellos neue Fragen aufwirft, die weiterführende kritische Untersuchungen nötig machen.

Waldorf Education und Global Citizenship

Waldorf Education und Cosmopolitan GC

Die Typologie von Oxley und Morris unterscheidet acht verschiedene Formen des *global citizenship*, die sich in zwei Hauptgruppen aufteilen: „Kosmopolitität“ und „Engagement“ (advocacy). In der ersten Gruppe finden sich die Unterkategorien *politisch*, *ethisch*, *ökonomisch* und *kulturell*; als Formen des Engagements werden dabei *soziale*, *kritische*, *umweltbezogene* und *spirituelle* unterschieden.⁷¹ Detaillierte Beschreibungen dieser verschiedenen Formen finden sich bei Oxley und Morris;⁷² kurze Charakterisierungen werden weiter unten gegeben. Wie lässt sich nun, anhand dieser Taxonomie und im Licht der existierenden Literatur zur Waldorfpädagogik, Einblick darin gewinnen, wie *global citizenship* an Waldorfschulen kultiviert wird?

69 Wember (2015).

70 Dahlin (2017).

71 Oxley und Morris, (2013).

72 Ebd.

Politische Dimension

Politisch verstandenes *global citizenship* konzentriert sich „auf das Verhältnis des Individuums zum Staat und zu anderen politischen Einheiten, insbesondere innerhalb einer kosmopolitischen Demokratie“.⁷³

Durch empirische Studien, die in verschiedenen Kontexten durchgeführt worden sind, konnte gezeigt werden, dass die Waldorfpädagogik erfolgreich dazu beiträgt, Interesse an und Engagement für politische Vorgänge zu entwickeln, und zwar auf eine Art und Weise, die sich von derjenigen anderer Schulformen nicht sehr unterscheidet. Diese Studien zeigen ferner, dass ein großer Teil der nicht durch eine Waldorfschule gegangenen Schüler eine im Vergleich mit Waldorfschülern größere Tendenz dazu haben, ein sogenanntes ‚early closure‘ durchzumachen, d. h. ein ursprünglich vorhandenes Interesse an politischen und sozialen Themen schnell wieder zu verlieren.⁷⁴ Dahlin hat dokumentiert, dass das politische Engagement von Waldorfschülern stärker dazu tendiert, zu tatsächlichem gesellschaftsveränderndem Aktivismus zu führen, als dasjenige von Schülern in konventionellen Schulen, und er weist auf verschiedene Studien aus anderen Kontexten hin,⁷⁵ die zu ganz ähnlichen Schlüssen kommen. Diese Studien zeigen ferner, dass in Waldorfschulen das politische Interesse in der Regel mit dem Schulalter steigt. Dahlin weist darauf hin, dass bisher noch unklar ist, ob und in welchem Maße diese politische Haltung der Schüler curricularen Faktoren, pädagogischen Ansätzen oder sonstigen theoretischen Prinzipien der Waldorfpädagogik zuzuschreiben ist, oder ob hier vor allem der Einfluss des Elternhauses oder andere Umweltfaktoren in der Entwicklung der Schüler in Anschlag zu bringen sind.⁷⁶ Er merkt jedoch an, dass aus diesen Ergebnissen deutlich hervorgeht, dass politisch verstandenes *global citizenship* an Waldorfschulen eindeutig nachzuweisen ist.⁷⁷

Wenn man die Frage nach einem *global citizenship* an Waldorfschulen stellt, wird man natürlich auch Rudolf Steiners eigene soziale und philo-

73 Ebd.

74 Dahlin (2010a).

75 Es handelt sich um Studien aus Schweden (Dahlin, 2010a); Norwegen (Solhaug 2007); Australien (Gidley 2002) und England (Woods, Ashley, Woods, 2005).

76 Dahlin (2010a).

77 Vgl. auch Gidley (1997).

sophische Ideen in Anschlag bringen müssen, auch wenn diese als solche an Waldorfschulen nicht unterrichtet werden, sondern nur implizit in den Zielen und Prinzipien dieser Schulform zum Ausdruck kommen. Eine detaillierte Darstellung derselben findet sich in *Steiner Waldorf education, Social Three-Folding, and civil society: Education as cultural power*,⁷⁸ sowie an anderer Stelle bei Dahlin⁷⁹ and bei Wember.⁸⁰ Dahlin beschreibt die Waldorfpädagogik als eine Richtung, die aus einer bestimmten Anschauung des Menschen begründet und hervorgegangen ist, die diesen fundamental im Sozialen situiert (sei es in lokaler oder in globaler Hinsicht):

Nach dieser [Steiner's] Anschauung zeichnet sich eine demokratische Gesellschaft dadurch aus, dass in ihr jedem individuellen Menschen ermöglicht wird, seine mitgebrachten Potentiale zu verwirklichen und somit die Gesellschaft zu befähigen, sich in Übereinstimmung mit der Kreativität und mit den Fähigkeiten, die auf diese Art frei werden, zu entwickeln. Dadurch wird natürlich die künftige Entwicklung einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft unvorhersehbar. Die logische Konsequenz dieser Idee ist, dass den Schulen die Aufgabe zukommt, diese mitgebrachten positiven Fähigkeiten aller Kinder zu entwickeln, ohne Rücksicht darauf, was nach Ansicht der Vertreter von Staat und Ökonomie das Beste für die Nation ist.⁸¹

Diese Äußerungen zeigen, dass es in Steiner's Sozialphilosophie ein radikales Element gibt, welches für eine relativ große Autonomie der drei grundlegenden Bereiche des sozialen Lebens plädiert, d.h. des Staates oder gesetzgebenden Bereichs, des ökonomischen Bereichs und des kulturellen Bereichs, in welchem auch die Erziehung angesiedelt ist.⁸² Diese zugrundeliegenden Ideen Steiners werden in Dahlins Artikel ausführlich dargestellt und mit anderen Sozialkonzepten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen.⁸³ Hier soll nur so viel gesagt werden, dass eine eingehendere Eva-

78 Dahlin (2010b).

79 Dahlin (2017).

80 Wember (2015), 134–142.

81 Dahlin (2010b), 50.

82 Ebd.

83 Daniel Bells Buch *The Cultural Contradictions of Capitalism* fasst, ähnlich wie Steiner, eine Dreigliederung der Gesellschaft ins Auge. Doch scheint es, als berücksichtige Bell nicht Steiner's frühere Hinweise zu dieser Thematik, welche sich auf die Strukturierung des sozialen Lebens beziehen. Möglicherweise waren ihm diese früheren Äußerungen Steiners nicht bekannt.

luation eines *global citizenship* im Kontext der Waldorfschulen eine grundlegende Betrachtung dieser Vorschläge Steiners für eine Neuordnung des sozialen Organismus erfordern würde. Die Tatsache, dass Waldorfschulen und Waldorfpädagogik in den meisten Teilen der Welt in einem nicht derart dreigliederten sozialen Millieu operieren müssen, kann als eine Ursache für die Schwierigkeiten und Kompromisse angesehen werden, denen Lehrer, Eltern und Administratoren dieser Schulform sich oft ausgesetzt sehen.

Viele pädagogische Initiativen haben sich zum Ziel gesetzt, Schüler darauf vorzubereiten, in optimaler Weise den globalen „Konkurrenzkampf um Talent“⁸⁴ bestehen zu können, der im gegenwärtigen politischen und pädagogischen Diskurs so häufig betont wird. Gegenüber diesen Einflüssen ist auch das Konzept der international ausgerichteten Bildung nicht immun, trotz der ursprünglich stark wertorientierten Ursprünge dieser Richtung.⁸⁵ Hugh Lauder bemerkt, dass „der Idealismus, der ursprünglich die Idee dieser Bildungsrichtung motivierte, von ökonomischen und sozialen Klasseninteressen verdrängt worden ist, welche durch die Globalisierung bedingt sind“.⁸⁶ Im Vergleich zu diesen Entwicklungen innerhalb der international ausgerichteten Bildung könnte davon gesprochen werden, dass die Waldorfpädagogik sich dieser Entwicklung, welche die Erziehung einer künftigen Elite zum Ziel hat, deutlich entgegenstellt oder ihr zumindest nicht entspricht. Dabei zeigen gewisse Studien, dass die Waldorfpädagogik im Hinblick auf Lernerfolg genauso erfolgreich sein kann wie andere pädagogische Zugänge, sogar erfolgreicher, wenn die Bewertung nach ganzheitlichen Gesichtspunkten vorgenommen wird.⁸⁷ Erfolg im globalen Wettbewerb um Arbeitsplätze wäre also als ein *kontingentes* Bildungsziel der Waldorfpädagogik anzusehen, nicht aber als vorrangiges Ziel dieser Erziehungskonzeption. Jedenfalls wird durch die Tatsache, dass mehrere Autoren ein mit dem Alter *zunehmendes* Interesse von Waldorfschülern an Politik und politischen Fragen nachgewiesen haben, zumindest vorläufig bestätigt, dass die Waldorfpädagogik in der Tat einen gewissen Erfolg in der Kultivierung eines politischen *global citizenship* nachweisen kann.

84 Lauder (2007).

85 Cambridge und Thompson (2004).

86 Lauder (2006), 441.

87 Larrison, Daly und VanVooren (2012).

Ethische Dimension

Ethisch verstandenes *global citizenship* betrachtet „die ethische Positionierung von Individuen und Gruppen zueinander, wobei in der Regel Menschenrechte im Vordergrund stehen“.⁸⁸

Die Gründungsideale der Waldorfpädagogik⁸⁹ enthalten offensichtlich einige Schlüsselkonzepte, die auf die Entwicklung moralischer und ethischer Werte abzielen. So wurde die erste Waldorfschule von Emil Molt initiiert, dem Besitzer der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik. Molt wollte den Kindern seiner Arbeiter eine Erziehung ermöglichen, weil er erkannt hatte, dass „das deutsche Schulsystem seiner Zeit diesen Kindern keine Möglichkeiten bieten konnte“.⁹⁰ Dies bezieht sich auf die Tatsache, dass deutsche Schulen im Jahr 1919 nach Geschlechtern getrennt unterrichteten und die unteren sozialen Klassen benachteiligten. Die Gründung der Waldorfschule, die auf den pädagogischen Vorstellungen Rudolf Steiners beruhte, war für diese Zeit insofern radikal, als sie daraus hervorging, dass „ein Kapitalist den Wunsch hatte, eine Schule für Kinder aller sozialen Klassen zu finanzieren, in der Kinder beider Geschlechter zusammen unterrichtet wurden“.⁹¹ Diese Wurzeln der Waldorfpädagogik wurden gelegt, lange bevor im 20. Jahrhundert die Ideen von Globalisierung und *global citizenship* hervortraten. Steiners starke Betonung von „Individualität und Freiheit“ und seine Vorstellung von Erziehung als einem „Faktor sozialer Veränderung“⁹² war wegweisend für die damalige Zeit.

Es war also von Anfang an eines der Kernziele der Waldorfpädagogik, einen Zugang zur Erziehung zu entwickeln, der dasjenige im Auge hat, „was universell in allen Menschen ist, unabhängig von Ethnizität, Klasse, Religion oder Geschlecht. [...] Es sollte eine Schule für die Menschheit sein“.⁹³ In

88 Oxley und Morris (2013).

89 Die Ursprünge der ersten Waldorfschule können örtlich und zeitlich sehr spezifisch nachgewiesen werden. Die erste Schule dieser Art wurde 1919 in Stuttgart gegründet. Die mit dieser neuen Schule verbundenen Persönlichkeiten, Ereignisse, Sozialimpulse und Gründungsprinzipien sind von einer Reihe von Autoren detailliert beschrieben worden: Uhrmacher (1995); Dahlin (2017); Gidley (2010, 2008); Wember (2016).

90 Dahlin (2017), 1.

91 Ebd., 2.

92 Ebd., 5.

93 Ebd., 2.

dem Abschnitt von Dahlins Arbeit, aus dem diese Zitate stammen, werden auch mögliche Missverständnisse dieses Erziehungsideals diskutiert. Waldorfpädagogik war nicht darauf aus, die Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit des Individuums und seines Kontexts zu negieren, so Dahlin, und es war auch nicht ihr Ziel, eine Reihe uniformer pädagogischer Praktiken, Methoden und Ansätze zu entwickeln, welche dann bei allen Menschen und überall gleich anzuwenden wären – unabhängig von ethnischen, religiösen, kulturellen, sozialen oder geschlechtlichen Unterschieden. Auch wenn solche Tendenzen im Zuge des globalen Zuwachses der Waldorfschulen tatsächlich hervorgetreten sind,⁹⁴ liegt dies nicht in den originären Bildungszielen der Schulform, sondern ist Ergebnis jener Tendenz zur Vereinheitlichung, die bei allen Schulformen im Verlauf der Zeit zu bemerken ist.⁹⁵

Ist die Waldorfpädagogik ihrem ursprünglichen Ziel einer ‚Erziehung für alle‘ treu geblieben? Diese Frage wird innerhalb und außerhalb der Waldorfschulen immer wieder aufgeworfen. Je nachdem welches Land und welche Schule betrachtet wird, fällt die Antwort auf diese Frage jedoch unterschiedlich aus. Kurz gesagt: während in manchen Gegenden die Waldorfschulen hohe Gebühren erheben müssen und daher für finanziell benachteiligte Schichten oft nicht zugänglich sind, kommen sie in anderen Gegenden mit geringeren Beiträgen aus. In manchen Fällen werden die Schulen – etwa in Deutschland, in den *Charter Schools* innerhalb der USA und den *Academies* in Großbritannien – staatlich großzügig bezuschusst. In anderen Worten: diese Frage kann nicht global beantwortet werden und die notwendige länderspezifische Betrachtung würde den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen.

Im Rahmen einer Diskussion über *global citizenship* an Waldorfschulen muss auch die Tatsache angesprochen werden, dass Rudolf Steiner immer wieder beschuldigt wird, Rassist gewesen zu sein oder zumindest im Rahmen seiner Darstellungen rassistische Äußerungen gemacht zu haben. Von solchen Anschuldigungen wird dann auch gern in der Presse berichtet, wobei sich solche Berichte aber fast immer durch einen Mangel an eingehender Auseinandersetzung entweder mit den theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik oder mit den Entgegnungen auf solche Vorwürfe

94 Dahlin (2017); Boland (2015); Gidley (2008).

95 Gidley (2008); Todd (2008).

auszeichnen.⁹⁶ In den Niederlanden wurde im Jahr 2000 eine formale Untersuchung des Vorwurfs eines von Steiner angeblich ausgehenden Rassismus durchgeführt.⁹⁷ Die entsprechende Kommission kam – nach intensiver Prüfung der ca. 89.000 Seiten des steinerschen Werkes – zu dem Ergebnis, dass der Vorwurf unbegründet sei.⁹⁸ Dahlin führt dazu eine Äußerung Steiners an, in der dieser seine Ansichten zum Thema Rasse direkt anspricht: „[...] Ein Mensch, der heute von dem Ideal von Rassen, und Nationen und Stammeszugehörigkeiten spricht, der spricht von Niedergangsimpulsen der Menschheit [...] denn durch nichts wird sich die Menschheit mehr in den Niedergang hineinbringen, als wenn sich die Rassen-, Volks- und Blutsideale fortpflanzen“ (GA 177, 220).

Man wird also definitiv sagen können, dass im Hinblick auf ein ethisch verstandenes *global citizenship* die Waldorfpädagogik in der Tat zur Förderung eines solchen beiträgt – ein Argument, dass so auch von Iddo Oberski und Jim McNally⁹⁹ sowie von Jennifer Gidley¹⁰⁰ gemacht wird.

Wirtschaftliche Dimension

Ein ökonomisch verstandenes *global citizenship* betrifft „das Zusammenspiel von Macht, Kapitalformen, Arbeit, Rohstoffen mit den Bedingun-

96 Dahlin (2017); Rose (2013).

97 www.waldorfanswers.org/ARacistMyth.htm#Netherlands; zuletzt aufgerufen am 26. März 2019. Anm. d. Übersetzers: Im Hinblick auf die fortgesetzt kontroverse und bisweilen sehr emotionale Natur dieser Debatte scheint uns an dieser Stelle der folgende klärende Hinweis angebracht. Der Bericht der niederländischen Kommission kam in der Tat zu dem Ergebnis, dass das Gesamtwerk Rudolf Steiners als solches keine dezidierte Rassenlehre im traditionellen Sinn enthalte und auch keine Aussagen, die eindeutig in der Absicht gemacht wurden, Menschen oder Personengruppen wegen ihrer Rassenzugehörigkeit zu beleidigen. Zugleich wurde aber auch festgestellt, dass das Gesamtwerk Rudolf Steiners durchaus eine Anzahl von Aussagen enthalte, die nach heutigen Maßstäben diskriminierenden Charakters sind oder zumindest als diskriminierend interpretiert werden könnten. Es wurden 16 Aussagen Steiners identifiziert, die, würden sie heute öffentlich vertreten, nach niederländischem Recht aufgrund ihres diskriminierenden Charakters strafbar wären.

98 Dahlin (2017), 3 f.

99 Oberski und McNally (2006), 937.

100 Gidley (2010b), 140.

gen menschlichen Lebens, oft auch dargestellt als eine Entwicklung zur Internationalität“.¹⁰¹

Verschiedene praktische Aspekte der Waldorfpädagogik könnten als förderlich für die Entwicklung eines derart verstandenen *global citizenship* verstanden werden. Dazu gehören lebensnahe Arbeitserfahrungen, freiwilliges Engagement, Sozialprojekte und *fundraising*-Initiativen, die in nahezu jedem Schuljahr Teil des Schülerlebens sind. Insofern jedoch unter dem ökonomischem *global citizenship* auch die Beschäftigungsfähigkeit und die optimale berufliche Positionierung auf dem Weltmarkt verstanden wird,¹⁰² scheint die Waldorfpädagogik in dieser Hinsicht nicht viel beitragen zu können. Denn diese Faktoren gehörten niemals zu ihren zentralen Zielen. Wember gibt dieser Tatsache Ausdruck, indem er betont, dass es niemals das Ziel der Waldorfschule war, „Schüler zu etwas Bestimmten zu machen“.¹⁰³ Er führt dies weiter aus, indem er erklärt, dass es aus Perspektive der Waldorfpädagogik unangebracht wäre, wenn Forderungen aus der Geschäftswelt – d. h. aus dem ökonomischen Bereich – die Ziele des Erziehungswesens bestimmen würden, wenn also etwa „das Erziehungsministerium versuchen würde sicherzustellen, dass das Schulsystem solche ‚Produkte‘ erzeugt, wie von der Ökonomie oder vom Wissenschaftsbetrieb gewünscht werden“.¹⁰⁴ Allerdings haben sich heutzutage viele Schulen und Erziehungssysteme (insbesondere in Großbritannien) einem solchen Ziel verschrieben, und es ist „eine ökonomische Agenda, welche die Politik der *global citizenship education* in England dominiert“.¹⁰⁵ Das Konzept der international ausgerichteten Bildung ist also, wie es scheint, nicht immun gegen die wachsende Betonung von Beschäftigungsfähigkeit und wirtschaftlicher Positionierung von Schülern als Bildungszielen.¹⁰⁶ Im Gegensatz dazu ist es eines der zentralen Prinzipien der Waldorfpädagogik, dass die Erziehung vor allem der Förderung jener Fähigkeiten junger Menschen dienen muss, welche diese individuell mit in die Welt bringen bzw. die sie sich selbst als Ziel ihres Reifungsprozesses setzen, und zwar erst dann, wenn sie sich individuell auch

101 Oxley und Morris (2013).

102 Zhao (2015a).

103 Wember (2016), 77.

104 Ebd., 77.

105 Department for Education and Skills (2004a); Hayden (2013).

106 Cambridge und Thompson (2004); Lauder (2007).

bereit fühlen, diese Aufgabe zu übernehmen.¹⁰⁷ Aus dieser Perspektive wird der Mensch als ein werdendes und selbstbestimmtes Wesen verstanden, welches nicht in vorgefasste Entwicklungsrichtungen gezwungen werden darf, und ganz besonders nicht aus bloß ökonomischen Erwägungen heraus. Spuren dieser Einstellung finden sich auch sowohl in den pädagogischen Hinweisen Kurt Hahns¹⁰⁸, als auch in den fundamentalen theoretischen Grundlagen der international ausgerichteten Bildungsidee.

Als Vater zweier Kinder, die auf Waldorfschulen gegangen sind, ist es allerdings meine persönliche Erfahrung, dass der Idee einer ökonomischen Kompetenz von Schülern durchaus mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. Allerdings müsste eine solche Ausrichtung auf ökonomische Kompetenz so kultiviert werden, dass sie den Grundprinzipien der Waldorfpädagogik treu bliebe. Forscher wie Daniel Bell und andere Ökonomen haben versucht, mit Blick auf die Vorstellungen Steiners das Konzept einer Erziehung zur ökonomischen Kompetenz zu entwickeln, welches das richtige Maß an relativer Unabhängigkeit von ökonomischem und staatlichem Einfluss auf die Bildung im Auge haben.¹⁰⁹ Auf diese Weise würde sichergestellt, dass sich hier eine Form ökonomischen *global citizenship* entwickeln kann, die nicht mit den charakteristischen Kernprinzipien der Waldorfpädagogik kollidiert.

Kulturelle Dimension

Im kulturellen Sinne bezieht sich *global citizenship* „auf die Symbole, welche die Mitglieder einer Gesellschaft vereinigen oder trennen, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Globalisierung von Kunst, Medien, Sprache, Wissenschaft und Technik gelegt wird“.¹¹⁰

Ein zentraler Schwerpunkt der Waldorfpädagogik ist die Ausbildung der Fantasie, sowie der kreativen und künstlerischen Fähigkeiten, die gegenüber den rationalen und diskursiven Fähigkeiten nicht vernachlässigt werden sollen.¹¹¹ Die entsprechenden Hinweise Steiners, welche die Waldorfpäda-

107 Wember (2015), 77.

108 Cambridge und Thompson (2004), 163; Hayden and McIntosh (2018), 405.

109 Vgl. Perlas (2003); Naastepad und Budd (2019); Steiner (2000); Rohen (2011); Lyons (2011).

110 Oxley und Morris (2013).

111 Dahlin (2017); Gidley (2010b); Oberski und McNally (2006); Wember (2015).

gogik von Anfang an bestimmt haben – also die Betonung des Lernens „mit Kopf, Herz und Hand“ und das Ziel eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen praktischen, intellektuellen und künstlerischen Aktivitäten – werden oft als mit jenen verwandt – wenn nicht sogar als identisch – angesehen, die von John Dewey und Johann Heinrich Pestalozzi gegeben worden sind. Nach diesem Prinzip sollen in der Erziehung nicht nur akademische, künstlerische und praktische Fächer unterrichtet werden, sondern es soll in jedem Fach immer der *ganze* Mensch (mit seinem Denken, Fühlen und Wollen) in den Lernprozess eingebunden sein. In den meisten Waldorfschulen wird dieses Lernziel in einem hohen Maße verwirklicht und stellt eines der charakteristischen Eigentümlichkeiten dieser Schulform dar. Natürlich gibt es auch in diesem Bereich Schwierigkeiten und Herausforderungen.¹¹²

Kulturell verstandenes *global citizenship* wird im Rahmen der Waldorfpädagogik in verschiedener Weise gefördert. So ist das Erlernen von Fremdsprachen ein Kernziel dieses Ansatzes – und zwar nicht bloß für solch praktische Zwecke wie internationale berufliche Mobilität, sondern um jener pädagogischen, kognitiven und entwicklungspsychologischen Vorteile willen, die das Erlernen einer zweiten (und in manchen Fällen einer dritten) Sprache als solches mit sich bringt. Die Waldorfpädagogik teilt diese Betonung des Erwerbs einer Fremdsprache mit dem Konzept der international orientierten Bildung und weist zudem darauf hin, dass das Erlernen einer zweiten Sprache „nicht nur Sensibilität, Respekt, Toleranz und Einfühlungsvermögen fördert, sondern dem Lernenden zugleich den Zugang zu einem größeren Spektrum an Erlebnissen, Erfahrungen und Perspektiven ermöglicht“.¹¹³

Internationale Austauschprogramme und langzeitige Aufenthalte als Gastschüler in einer ausländischen Schule sind zentrale Mittel der Waldorfpädagogik, um interkulturelles Bewusstsein zu fördern. Diese werden mit Lerneinheiten verbunden, in denen in frühen Schuljahren die lokale Geographie auf eine solche Weise unterrichtet wird, an die später durch eine mehr international ausgerichtete Betrachtung angeknüpft werden kann. Dies wird durch die pädagogische Methode des projektorientierten Lernens umgesetzt, wobei jeder Schüler sich auf der Basis persönlicher Interessen, Vorlieben oder verwandtschaftlicher Beziehungen ein Land auswählt und zu diesem Land dann ein Projekt entwickelt. Bei der Planung und Umset-

112 Wember (2015), 126 f.; Dahlin (2017).

113 Brunold-Conesa (2010), 262.

zung des Projekts werden dann charakteristische Aspekte wie länderspezifische Gerichte, Kleidung, Musik usw. des jeweiligen Landes in den Lernprozess einbezogen.

Aufgrund dieser vorläufigen Betrachtung scheinen also die vier kosmopolitisch verstandenen Aspekte des *global citizenship* innerhalb der Waldorfpädagogik durch deren spezifische Ausrichtung durchaus gefördert zu werden. Dabei steht allerdings weniger eine pragmatische Perspektive im Hintergrund, welche eine Instrumentalisierung des Gelernten für die „globale Positionierung“ der Lernenden im Auge hat, sondern die Idee der ganzheitlichen Entwicklung des Menschen. Freilich kann man auch diese humanistische Prägung, die den Kern der Waldorfpädagogik ausmacht, als eine ideologische Ausrichtung ansehen, welche sie mit dem Konzept der international orientierten Bildung gemein hat. Auf diesen Punkt werde ich später in dieser Untersuchung noch ausführlicher eingehen.

Waldorfpädagogik und ‚Global Citizenship‘ als Engagement

In Bezug auf jene Formen des *global citizenship*, welche unter dem Begriff des *Engagements* gefasst werden können, heißt es bei Oxley und Morris:

Soziales Bewusstsein

Sozial verstandenes *global citizenship* konzentriert sich auf „die Verbindungen zwischen Individuen und Gruppen sowie deren Engagement für menschliche Belange, wobei oft der Begriff einer ‚globalen Zivilgesellschaft‘ (global civil society) verwendet wird“.¹¹⁴

Gidley berichtet in ihrer Studie über Ansichten und Aussichten von älteren Waldorfschülern in Australien, dass deren Bild von einer „bevorzugten Zukunft“ durch ausgesprochen soziale Zukunftsvorstellungen geprägt sei, während die Vorstellungen von Jugendlichen im allgemeinen sich stärker auf eine technikbestimmte Zukunft richteten“.¹¹⁵ In einem anderen Aufsatz¹¹⁶ bezieht Gidley Steiner selbst sowie Elemente der Waldorfpädagogik

114 Oxley und Morris (2013).

115 Gidley (2010b), 139.

116 Gidley (2010a).

in eine weit gespannte und umfangreiche Studie zu solchen pädagogischen Denkern und Initiativen ein, die auf eine radikale Veränderung im Erziehungswesen abzielen. Darin schreibt Gidley zusammenfassend:

Die Menschheit hat einen Höhepunkt in ihrer wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung erreicht, doch der Schaden, der in diesem Prozess der Erde zugefügt worden ist, stellt den Begriff des Fortschritts insgesamt in Frage. Als Alternative dazu könnte man das Wort *Fortschritt* aber auch auf die Entwicklung und Reifung des Bewusstseins und der moralischen, ethischen und spirituellen Werte anwenden, statt auf Daten über Erwerb und Konsum, wobei man allein den materiellen Fortschritt im Auge hat.¹¹⁷

Gidleys Begriff einer Erziehung hin zu *Liebe, Leben* und *Weisheit* wird manchem gegenwärtigen Pädagogen allzu idealistisch erscheinen. Doch zeigen Gidleys extensive Studien, verbunden mit ihrer persönlichen Erfahrung als Waldorflehrerin, dass eine Betonung der sozialen Dimension der Bildung deutlich zugenommen hat, auch da, wo bisher instrumentelle oder operationale Tendenzen vorherrschten, verbunden mit einer an Einfluss zunehmenden „Überprüfungskultur“ (‘audit culture’).¹¹⁸ Von Gidleys Studien aus betrachtet, kann davon ausgegangen werden, dass die Waldorfpädagogik zu jenen Schulformen gehört, in denen ‚Globalisierung‘ nicht in *neo-liberalen* und *unternehmerischen* Begriffen¹¹⁹ bzw. als ökonomisches Phänomen verstanden wird, sondern als ein sozialer und weltorientierter Begriff, welcher die Rolle der Menschen in der Welt, ihre Werte und Beziehungen untereinander als wesentlich für ein soziales Handeln betrachtet. In dieser Hinsicht passt die Waldorfpädagogik vielleicht am besten in jene Kategorie von *global citizenship*, welche Stein als *liberal-humanistisch* und *inkommensurabel* bezeichnet.¹²⁰

Kritisches Bewusstsein

Im Hinblick auf ein kritisches Bewusstsein konzentriert sich *global citizenship* „auf die Herausforderungen, welche die Folge von Ungerechtigkeit

117 Ebd., 551.

118 Gidley (2010a).

119 Schultz (2007).

120 Stein (2015).

und Unterdrückung sind, wobei eine Kritik sozialer Normen in Anschlag kommt, welche, ausgehend von einer postkolonialen Agenda, auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse benachteiligter und marginalisierter Bevölkerungsteile abzielt“.¹²¹

Schüler aus der Oberstufe an australischen Waldorfschulen teilen mit ihren Mitschülern an anderen Schulformen ein starkes Interesse an umweltbezogenen Themen sowie an sozialen Fragen und Konflikten. Paradoxerweise teilen sie mit diesen allerdings nicht das von Letzteren oft zum Ausdruck gebrachte Gefühl von Machtlosigkeit. Stattdessen artikulieren Waldorfschüler einen im Vergleich „starken Sinn für Aktivismus mit dem Ziel der Schaffung einer positiveren Zukunft“.¹²²

Dahlin¹²³ berichtet von einer schwedischen Studie, welche die kritischen und kreativen Fähigkeiten von Waldorfschülern untersucht, wenn diese mit komplexen sozialen Fragen konfrontiert werden. Die Aufgaben, welche diesen Schülern vorgelegt wurden, legten regelmäßig ein bestimmtes Spektrum impliziter und expliziter Wertvorstellungen und Ansichten an den Tag. Die Schüler hatten eigene Interpretationen bestimmter ihnen vorgelegter Probleme zu entwickeln („tatsächliche Ereignisse aus der Tagespresse“).¹²⁴ Die Studie verglich dann die Antworten von Waldorfschülern mit denen von Schülern an schwedischen Staatsschulen und evaluierte die Reaktionen auf die entsprechenden Problemstellungen. Die erhobenen Daten wurden sowohl quantitativ als auch statistisch ausgewertet.¹²⁵ Eine vergleichbare Studie wurde von Trond Solhaug in Norwegen durchgeführt.¹²⁶ Beide Studien wiesen übereinstimmend denselben Trend nach. Die Waldorfschüler erzielten höhere Bewertungen im Bereich des „sozialen Engagements, sowie in Bezug auf ihr Interesse an sozialen Fragen und ihre Teilnahme an außerparlamentarischer politischer Arbeit“.¹²⁷ Die Schüler von Staatsschulen hingegen erzielten – im Gegensatz zu den Waldorfschülern – höhere Ergebnisse in den Bereichen faktischen Wissens und parlamentarischer politischer Arbeit. Diese Ergebnisse können allerdings nur ganz allgemeine Hinweise da-

121 Oxley und Morris (2013).

122 Gidley (2010b), 141–143.

123 Dahlin (2010).

124 Ebd., 169.

125 Dahlin (2010).

126 Solhaug (2007).

127 Dahlin (2010), 177–178.

rauf geben, in welchem Maße die genannten Studien tatsächlich imstande sind, ein *global citizenship* im Sinne eines kritischen Bewusstseins nachzuweisen, da sie den Begriff eines ‚kritisch verstandenen *global citizenship*‘ selbst nicht verwenden. Die hier von mir gezogenen Schlüsse sind daher nur hypothetischer Natur und bedürfen weitergehender Studien.

Umweltbewusstsein

Ein umweltbezogenes *global citizenship* konzentriert sich „auf das Engagement, Veränderungen des menschlichen Handelns in Bezug auf sein Verhältnis mit der natürlichen Umwelt anzustreben, was gewöhnlich unter dem Begriff der Entwicklung zur Nachhaltigkeit gefasst wird“. ¹²⁸

Gidley charakterisiert die Waldorfpädagogik als einen Erziehungsansatz, welcher sich zum Ziel setzt, das „Verhältnis aller Dinge zueinander“¹²⁹ zu verstehen, wobei dieses Verständnis als wirkliches Wissen und nicht bloß als ein abstrakter Begriff verstanden wird. Die hervorragende Bedeutung der Entwicklung von Umweltbewusstsein und von Bereitschaft zu entsprechendem Engagement – und damit ein Aspekt umweltbezogenen *global citizenships* – wird auch in einer anderen Studie Gidleys hervorgehoben,¹³⁰ welche auf der Befragung von Waldorfschülern in Australien beruht.

Martin Ashley beschreibt in seinem Artikel *Here’s What You Must Think About Nuclear Power*¹³¹ in detaillierter Weise, wie in der Waldorfpädagogik versucht wird, ein *langfristiges* Verständnis der Natur und der Umwelt zu entwickeln. Ashleys Forschungen, die sich auf den Begriff des „early closure“ konzentrieren,¹³² deuten darauf hin, dass dieses Phänomen als Begleiterscheinung jener pädagogischen Ansätze verstanden werden kann, welche umweltbezogene Fragen – und die damit verbundenen komplizierten ethischen und moralischen Probleme – an Schüler heranbringen, die noch zu jung sind, um intellektuell und emotional angemessen mit solchen Fragen umgehen und sie in bedeutungsvoller Weise in ihr Leben integrieren zu können. Ashley meint, dass Steiner mit seinem Verständnis eines Zusam-

128 Oxley und Morris (2013).

129 Gidley (2010b), 140.

130 Ebd., 144.

131 Ashley (2008).

132 Ashley (2005, 2008).

menhangs zwischen Curriculum und der Entwicklung des Kindes, welches fordert, die richtigen Inhalte zur richtigen Zeit zu unterrichten, „seiner Zeit um viele Jahre voraus war“. ¹³³ Steiners Ansatz kann, in Ashley’s Worten, als ein solcher verstanden werden, der „dem Phänomen des *early closure* entgegenwirkt“. ¹³⁴

Arve Mathisen und Marianne Tellmann ¹³⁵ bieten eine Reihe von Beispielen dafür, wie in der Waldorfpädagogik versucht wird, ein „kaltes, distanziertes und herzloses“ ¹³⁶ Denken zu vermeiden, welches sich entwickelt, wenn abstrakte Konzepte unterrichtet werden, bevor mittels „konkreter körperlicher, sinnlicher und phantasiebezogener Erfahrungen“ ¹³⁷ dem intellektuellen Verständnis eine entsprechende Grundlage geschaffen wird. Die Autoren dieses Artikels weisen immer wieder auf jene Aspekte innerhalb der Waldorfpädagogik hin, welche von der Entwicklung von „Liebe“ für andere Lebewesen und für die natürliche Welt sprechen – ein Bildungsziel welches in vielen pädagogischen Konzeptionen auffällig abwesend ist, da sich diese stattdessen auf rein quantifizierbare Ergebnisse und auf globale Positionierung als Bildungsziel konzentrieren. Mathiesen und Tellmann beschreiben den auf Sinn bzw. auf die Sinne bezogenen, ergebnisoffenen und interaktiven Zugang der Waldorfpädagogik zu einem Verständnis von Natur und Umwelt wie folgt:

Die Erscheinung eines einzelnen Phänomens in der Natur verweist auf und ermöglicht die Erfahrung, dass jedes Lebewesen ein Rätsel darstellt, ein Geheimnis, welches dennoch ein Fenster öffnet zum Verständnis der allgemeinen Naturgesetze. Diese Rätsel, welche die einzelnen Lebewesen darstellen, ein jedes durch seine individuellen Eigenschaften und Schönheiten, sind nicht durch den Lehrer zu lösen, und nicht sofort. Sie sollen stattdessen, als offene Fragen, die Einbildungskraft anregen und ein Gespür dafür entwickelt, dass sich in den tatsächlichen Phänomenen ein verborgenes Wesen verbirgt. ¹³⁸

133 Ashley (2008), 70.

134 Ebd.

135 Mathisen und Tellmann (2018).

136 Ebd., 2.

137 Ebd.

138 Ebd., 10.

Schon diese wenigen Andeutungen darüber, wie in der Waldorfpädagogik versucht wird, ein Bewusstsein für Natur und Umwelt und somit einen Aspekt von *global citizenship education* zu verwirklichen, zeigen, dass es in diesem Ansatz darum geht, ein solches Bewusstsein nicht allzu abstrakt und verfrüht an Schüler heranzuführen. Des Weiteren beschränkt er sich nicht auf die rein kausalen und mechanischen Aspekte dieses Themas, vielmehr zielt er, durch die Kultivierung von Einfühlungsvermögen, Einbildungskraft, Ergebnisoffenheit und relationalem Verstehen, auf das Verständnis einer Welt, „die über den Menschen hinausgeht“, und auf den Platz, welchen der Mensch innerhalb derselben einnimmt. Dabei wirft die Betonung eines verborgenen Wesens hinter den Phänomenen zugleich die Frage auf, inwiefern die Entwicklung eines *global citizenship* auch eine spirituelle Dimension hat und inwiefern die Waldorfpädagogik zu einer solchen beitragen kann.

Spiritualität

In spiritueller Hinsicht beinhaltet *global citizenship* „die nicht durch Wissenschaft erfassbaren und unmessbaren Aspekte der menschlichen Beziehungen, wobei es vor allem um gegenseitige Fürsorge und Liebe sowie um spirituelle und emotionale Bindungen geht“.¹³⁹

Für die Waldorfpädagogik ist der spirituelle Aspekt ein wichtiger Faktor und obwohl die Waldorfschulen sich in ihrem Ansatz als „unkonfessionell“ verstehen, beschreiben sie sich doch selbst als „ganzheitlich“ und „spirituell ausgerichtet“. Doch was bedeutet dies genau? Die Verwendung des Begriffs „spirituell“ bedarf im Kontext der Waldorfpädagogik einer sorgfältigen Behandlung, wenn diese nicht missverstanden werden soll.¹⁴⁰ Gidley führt aus, dass die gegenwärtige Jugend in einer Zeit aufwächst, in welcher die übergeordneten Narrative der Neuzeit durch postmoderne Diskurse weitgehend dekonstruiert worden sind und ein Wertvakuum hinterlassen haben. In dieses Vakuum hinein bietet die Waldorfpädagogik „einen Ansatz an, der mittels der Wiedereinbeziehung des Sakralen eine Neuformulierung menschlicher Wertvorstellungen ermöglicht“.¹⁴¹ Sie bezieht die-

139 Oxley & Morris (2013).

140 Dahlin (2017).

141 Gidley (2010b), 140.

sen Aspekt der Waldorfpädagogik auf die von Thomas Berry thematisierte *nachkritische Naivität*, auf das *teilhabe-orientierte Bewusstsein*, welches von Morris Berman – und übrigens ganz ähnlich auch von Owen Barfield – beschrieben worden ist, sowie auf das Konzept einer *postmodernen Spiritualität*, von der David Tracey spricht.¹⁴² Dahlin führt aus, dass Steiners „spirituelle pädagogische Anthropologie [...] die unabdingbare Grundlage war für seine Hinweise auf einen pädagogischen Zugang, der, obwohl einerseits verwandt mit anderen zeitgenössischen reformpädagogischen Ansätzen, sich von diesen doch dadurch unterscheidet, dass eine starke Betonung gelegt wird auf den sich entwickelnden Menschen als ein Wesen mit einer leiblichen, einer seelischen und einer geistigen Dimension“.¹⁴³ Hier bietet sich dem zeitgenössischen Leser wiederum eine Verständnisschwierigkeit, weil sich durch die Entwicklung des modernen Denkens bestimmte Denkgewohnheiten in den herrschenden kulturellen Diskurs eingeschlichen haben, aufgrund derer man dazu neigt, die Kategorie des „Spirituellen“ mit Begriffen wie „mystisch“ oder „metaphysisch“ gleichzusetzen und infolge dessen – zumindest implizit – davon ausgeht, dass ein entsprechender Diskurs keine wissenschaftliche Grundlage haben kann. Wenn sich die moderne (analytisch und reduktiv vorgehende) Wissenschaft mit dem Begriff des „Spirituellen“ auseinandersetzt, dann werden entsprechende Beschreibungen spiritueller Erfahrung in der Regel so interpretiert, dass sie auf psychischen, anatomischen, neurologischen oder biologischen Tatsachen beruhen bzw. von diesen verursacht sein müssen, die als solche nicht erlebt werden.¹⁴⁴ Iddo Oberski beschreibt ein Spektrum von Sichtweisen auf das „Spirituelle“, wie es sich in verschiedenen Kontexten zeigt – nicht zuletzt etwa in der Erklärung der Menschenrechte und in der Art, wie verschiedene Erzieher von spiritueller Entwicklung als einem Kernaspekt der Pädagogik gesprochen haben. Oberski hat in seinem Aufsatz „Rudolf Steiner’s Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual Education“¹⁴⁵ bedeutende Schritte in Richtung einer Klärung des Begriffes von „Spiritualität“ im Kontext der Waldorfpädagogik gemacht. Seine Argumentation im Einzelnen muss hier

142 Vgl. ebd.

143 Dahlin (2017).

144 Oberski (2011).

145 Ebd.

nicht wiederholt werden, da diese dem interessierten Leser im obigen Artikel zur Verfügung steht. Im Ergebnis kommt Oberski zu folgendem Schluss:

Die Steiner- bzw. Waldorfschule verkörpert eine Form der Erziehung, die ausdrücklich auf einem hochentwickelten Verständnis des Denkens und des Geistes (spirit) basiert. Dadurch ist es im 21. Jahrhundert wieder möglich geworden, über Spiritualität zu reden und eine gesunde spirituelle Entwicklung als ein wichtiges Bildungsziel anzuerkennen. Seit über 90 Jahren hat die Waldorfpädagogik den Versuch unternommen, eine solche Entwicklung zu fördern, und zwar nicht in Form eines engen Instrumentalismus oder als religiöse Indoktrination, sondern durch ein ganzheitliches Erziehungskonzept, welches auf einem durch Intuition erworbenen Verständnis des sich entwickelnden Menschen beruht.¹⁴⁶

Der Begriff einer „ganzheitlichen Erziehung“ in dieser Passage zeigt deutliche Parallelen mit der Art und Weise, wie das Konzept der international ausgerichteten Bildung z. B. von Mary Hayden und Shona McIntosh beschrieben wird.¹⁴⁷ Die Verfasser dieses Artikels beziehen sich auf die Arbeit von Ron Miller¹⁴⁸ und verwenden Millers Definition der „Ganzheitlichkeit“, um der Frage nachzugehen, wie sich dieser Begriff im Rahmen der international ausgerichteten Bildung verstehen lässt. Dabei verträgt sich Miller's Definition sehr gut mit der Art und Weise, wie „Ganzheitlichkeit“ in der Waldorfpädagogik definiert wird und wie dieser Begriff in den verschiedenen Abschnitten dieses Artikels – wenn auch aus Perspektive einer *global citizenship education* – schon mehrfach angesprochen worden ist. Dem Begriff der „Spiritualität“, der offensichtlich sowohl in der international ausgerichteten Bildung als auch in der Waldorfpädagogik zu Hause ist,¹⁴⁹ wurde in der bisherigen Forschung zu Letzterer wahrscheinlich eine ausdrücklichere und nuanciertere Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar vor allem durch die verschiedenen Publikationen Gidleys.¹⁵⁰

146 Ebd.

147 Hayden und McIntosh (2018).

148 Ebd. 406; vgl. Miller (1996, 1997).

149 Hayden & McIntosh (2018).

150 Gidley (2002, 2006, 2010a).

Ergebnisse

Die vorstehenden Überlegungen zur Frage, wie das Konzept des *global citizenship* im Kontext der Waldorfpädagogik zu verstehen ist, können nur als ein erster Vorstoß in dieses Forschungsfeld angesehen werden. Da der Begriff als solcher kontrovers und nur schwer zu greifen ist – und da viele Waldorfschulen den Begriff zwar unter ihre Bildungsziele zählen, ihn aber als solchen nicht näher erklären oder in die bestehende Literatur zur Waldorfpädagogik einordnen – musste unsere Studie ein bislang unbearbeitetes Feld betreten. Auch ist bisher von keiner dem Autor bekannten Studie der Versuch gemacht worden, zu vergleichen, wie dieses Verhältnis im Licht der Diskussion um das *global citizenship* im Rahmen der international ausgerichteten Bildung erscheint.

Im Lichte dieser anfänglichen Überlegungen tauchen eine Reihe von Fragen auf. Ist die Literatur zur Waldorfpädagogik, die für diese Analyse herangezogen wurde, kritisch genug, oder wurden nur entsprechend günstige Studien ausgewählt? Hat sich die Taxonomie von Oxley und Morris als hilfreich für diese Fragestellung erwiesen, oder wurden mit ihrer Hilfe nur – vielleicht gar gewaltsam – einige Korrespondenzen zwischen den dort beschriebenen Typen des *global citizenship* und gewissen ausdrücklichen Besonderheiten der Waldorfschulen hergestellt? Hat unsere Konzentration auf das Konzept des *global citizenship* vielleicht die Möglichkeiten verwässert, welche in einer detaillierteren Studie zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Waldorfpädagogik und der international ausgerichteten Bildung im Hinblick auf ihre Bildungsziele gelegen hätten? Ich kann an dieser Stelle nur darauf hinweisen, dass ich mir dieser Fragen bewusst gewesen bin und die Probleme, welche sie aufwerfen, so gut als möglich zu vermeiden versucht habe.

Die Autoren und Forscher, die in dieser Studie aufgeführt worden sind, stimmen im Allgemeinen darin überein, dass *global citizenship* kein Zustand bzw. keine festgelegte Identität sein kann, deren Grenzen klar und eindeutig zu definieren wären. Vielmehr wurde der Begriff im Hinblick auf seine verschiedenen Eigenschaften, Orientierungen und Wertvorstellungen untersucht, welche verschiedene Individuen (bzw. „citizens“) aufgreifen, um sich daran zu orientieren und sich in einer Welt zunehmend globaler Fragestellungen zurechtzufinden. Natürlich sind die beiden Worte

„Individuum“ und „global“ gelinde gesagt problematisch.¹⁵¹ Mehrere Autoren merken an, dass Individualität allzu leicht in einem engen und selbstdienlichen Sinn definiert werden kann – nämlich als eine Person, die sich in einer Welt, in der ein Wettbewerb um Talent herrscht, die besten Chancen für sich selbst sichern muss.¹⁵² Andere weisen darauf hin, dass „Individualität“ – verstanden als die einzigartigen Fähigkeiten und Talente einer Person – leicht verloren gehen kann, wenn Bildungskonzepte zunehmend zur Homogenisierung neigen, weil ein Import und Export von pädagogischen Standards, Inhalten und Qualifikationen vor sich geht,¹⁵³ der manchmal als „pädagogischer Imperialismus“¹⁵⁴ bezeichnet wird; wenn also standardisierten Testverfahren und internationalen Ranglisten von Schulsystemen zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird¹⁵⁵ und eine „globale Monokultur“ sich ausbreitet, „die vom wissenschaftlichen Positivismus des Westens“ gespeist wird.¹⁵⁶

Theoretisch betrachtet, haben sich sowohl die Waldorfpädagogik als auch die international ausgerichtete Bildung zum Ziel gesetzt, die Ausbildung des Individuums zu fördern, d. h. die Entfaltung von eigentümlichen Talenten und Werten. Sie sind deshalb vorsichtig, wenn dieses Bildungsziel von Vorstellungen einer Beschäftigungsfähigkeit und von den Erfordernissen des Marktes prädeterniniert wird. Verschiedene Autoren merken jedoch an, dass Diskussionen um die international ausgerichtete Bildung zunehmend von ökonomischen Faktoren wie der Maximierung der „Teilhabe an der globalen Wirtschaft“ beeinflusst werden.¹⁵⁷ Auch die Waldorfpädagogik, obwohl theoretisch an der Idee einer Erziehung des ganzen Menschen und einer integrativen Bildung orientiert, ist nicht immun gegenüber diesen Zeittendenzen und bewegt sich in mancher Hinsicht in Richtung einer „Überprüfungskultur“, die von dem Bedürfnis nach Normativität und Bewertbarkeit getrieben ist. So haben sich manche Waldorfschulen dazu entschlossen, sich an staatlichen Bewertungssystemen zu orientieren (mit den staatlich vorgeschriebenen ausleseorientierten Prüfungsverfahren im

151 Marshall (2011).

152 Whitehead (2005).

153 Zhao (2015a); Gidley (2008).

154 Hayden (2013).

155 Zhao (2018).

156 Gidley (2008).

157 Bates (2012); Lauder (2007).

letzten Schuljahr). Diese Tendenzen sind innerhalb der Waldorfpädagogik selbst umstritten, und es wurden verschiedene Alternativen entwickelt, wie man Schüler in den letzten Schuljahren an der Waldorfschule auf die universitären Aufnahmeprüfungen vorbereiten kann und trotzdem dem ganzheitlichen, integrativen und erfahrungszentrierten Ansatz treu bleiben kann, der den Kern dieser Pädagogik ausmacht.¹⁵⁸ Auch ist darauf hingewiesen worden, dass diese Prinzipien der Waldorfpädagogik nicht immer an allen Waldorfschulen tatsächlich verwirklicht werden – ein Problem freilich, welches diese Richtung mit andern Schulformen durchaus teilt.

Die Taxonomie von Oxley und Morris leistet nicht mehr aber auch nicht weniger, als dass sie es ermöglicht, einige anfängliche Bewertungen darüber vorzunehmen, wie *global citizenship* im Kontext der Waldorfpädagogik verstanden werden könnte. Einige dieser Aspekte teilt die Waldorfpädagogik – wie im Vorhergehenden angedeutet – mit der international ausgerichteten Bildung, einige sind für sie typisch und in ihr einzigartig. Unter diesen einzigartigen Aspekten des *global citizenship* im Waldorfkontext verdient meiner Ansicht nach die Idee einer „richtigen“ Gliederung des sozialen Organismus in die Bereiche des Rechtslebens, Wirtschaftslebens und Geisteslebens (genauer: die Idee einer relativen Autonomie dieser Bereiche) besondere Beachtung. Würde diese Konzeption im Sinne Rudolf Steiners umgesetzt, würde sie allein eine neue Art „kosmopolitischen“ *global citizenship* darstellen, von dem im bisherigen Diskurs über dieses Thema nirgendwo die Rede ist. Zusammen mit den spezifischen ontologischen (Gidley) und epistemologischen (Oberski) Faktoren, welche – wie oben unter dem Stichwort des *global citizenship* als „Engagement“ skizziert – die Waldorfpädagogik ausmachen, könnte dieses Erziehungskonzept also durchaus einen substantiellen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um *global citizenship* und *global citizenship education* leisten. Dies wäre, wie ich meine, ganz besonders der Fall im Hinblick auf jene sozialen und Umweltherausforderungen, denen gegenüber bloße kosmetische Veränderungen des gegenwärtigen Bildungs-

158 Das *New Zealand Certificate of Steiner Education* war ein frühes Beispiel für die Entwicklung und internationale Umsetzung einer solchen Qualifikation: www.sedt.co.nz/certificate_of_steiner_education; zuletzt aufgerufen am 26. März 2019. In neuerer Zeit hat das *Crossfields Institute* in Großbritannien eine solche Qualifikation entwickelt. Diese ist nicht beschränkt auf die Waldorfschule und bedient sich portfolio- und projektorientierter Alternativen für die staatlichen Abschlussprüfungen: <https://www.crossfieldsinstitute.com/new-integrated-education-qualifications-for-schools/>; zuletzt aufgerufen am 26. März 2019.

systems nicht hinreichend sind, sondern die nach einer fundamentalen Umgestaltung des Erziehungswesens verlangen, sowohl auf der nationalen wie auf der globalen Ebene. Als Ergebnis unserer Studie lässt sich festhalten, dass die Waldorfpädagogik als potentieller Ideengeber für den Umgang mit diesen Herausforderungen eine weitergehende und vertiefte Betrachtung verdient.

(Übersetzung: Christian Clement)

Literaturverzeichnis

- Ashley, Martin: *Here's What You Must Think About Nuclear Power*, in: *International Journal of Children's Spirituality* 13/1 (2008), 65–74.
- Bates, Richard: *Is global citizenship possible and can international schools provide it?*, in: *Journal of Research in International Education* 11/3 (2012), 262–274.
- Balarin, Maria: *Global citizenship and marginalization: contributions towards a political economy of global citizenship*, in: *Globalisation, Societies and Education*, 9/3-4 (2011), 355–366.
- Bell, Daniel: *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Portsmouth 1976.
- Boland, Neil: *The Globalisation of Steiner Education: Some Considerations*, in: *Research on Steiner Education* 6 (2015), 192–202.
- Brunold-Conesa, Cynthia: *International Education: The International Baccalaureate, Montessori and Global Citizenship*, in: *Journal of Research in International Education* 9/3 (2010), 259–272.
- Bunnell, Tristan: *The Changing Landscape of International Schooling: Implications for Theory and Practice*. London 2014.
- Cambridge, James u.a.: *'A Big Mac and a Coke?' Internationalism and Globalisation as contexts for International Education*, in: *Centre for the study of Education in an International Context*. Bath 2001, 1–18.
- und Jeff Thompson: *Internationalism and Globalization as Contexts for International Education*, in: *Compare: A Journal of Comparative Education* 34/2 (2004), 161–175.
- Code, Jonathan M.: *The Art of Knowing: Epistemological Implications for a Schooling of the Imagination*, in: *Research on Steiner Education* 2/1 (2011), 12–23.
- Dahlin, Bo: *A State-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf Schools*, in: *Journal of Beliefs and Values* 31/2 (2010a), 165–180.
- *Steiner Waldorf education, Social Three-Folding and civil society: Education as cultural power*, in: *Research on Steiner Education*, 1/1 (2010b), 49–59.
- *Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education*. Switzerland 2017.

- Gardner-McTaggart, Alexander & Nicolas Palmer: *Global citizenship education, technology, and being*, in: *Globalisation, Societies and Education*, 16/2 (2018), 268–281.
- Gidley, Jennifer: *Wings to the future: Imagination and education*, in: *New Renaissance* 6/3 (1996), 9–11.
- *Imagination and Will in Youth Visions of their Futures: Prospectivity and Empowerment in Steiner Educated Adolescents*, Masters Thesis, University of Lismore 1997.
 - *Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures*, in: Gidley, Jennifer & S. Inayatullah (Hg.): *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*. Westport 2020, 155–167.
 - *Spiritual Epistemologies and Integral Cosmologies: Transforming Thinking and Culture*, in: Susan Awbrey, Diane Dana, Vachel Miller, a. o. (Hg.): *Integrative Learning and Action: A call to Wholeness*. New York 2006, 29–53.
 - *Beyond homogenisation of global education: do alternative pedagogies such as Steiner education have anything to offer an emergent globalising world?*, in: Soheil Inayatullah a. o. (Hg.): *Alternative Educational Futures: Pedagogies for an Emergent World*. Rotterdam 2008, 253–268.
 - *Educating for Evolving Consciousness: Voicing the Emergency for Love, Life and Wisdom*, in: Marian de Souza a. o. (Hg.): *International Handbooks of Religion and Education. Vol 3: International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. Dordrecht 2010a, 553–561.
 - *Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures*, in: *Research on Steiner Education* 1/2 (2010b), 139–147.
- Goren, Heela & Giri Yemini: *Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education*, in: *International Journal of Educational Research* 82 (2017), 170–183.
- Hayden, Mary: *Introduction to international education: International schools and their communities*. London 2006.
- mit Jeff Thompson und Tristan Bunnell: *International Education. Volume 1: Nature and Meaning of International Education*. London 2016.
 - mit Jeff Thompson: *International Schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future*, in: Richard Pearce (Hg.): *International Education and Schools*. London 2013, 3–24.
 - *Introduction to International Education*. London 2013a.
 - *A review of curriculum in the UK: Internationalising in a changing context*, in: *Curriculum Journal* 24/1 (2013b), 8–26.
 - mit Shona McIntosh: *International Education: the Transformative Potential of Experiential Learning*, in: *Oxford Review of Education* 44/4 (2018), 403–413.
- Hill, Ian: *Evolution of Education for International Mindedness*, in: *Journal of Research in International Education* 11/3 (2012), 345–261.
- *What is an International School?*, in: *International Schools Journal* 357/2 (2016), 9–22.

- Jazeel, Tariq: *Spatializing difference beyond cosmopolitanism: Rethinking planetary futures*, in: *Theory, Culture and Society* 28/5 (2011), 77–95.
- Larrison, Abigail mit Alan Daly und Caren Van Vooren: *Twenty Years and Counting: A look at Waldorf in the Public Sector using Online Sources*, in: *Current Issues in Education* 15/3 (2012), 1–22.
- Lauder, Hugh: *International Schools, Education and Globalization: Towards a Research Agenda*, in: Mary Hayden und Jeff Thompson (Hg.): *The Sage Handbook of research in international education*. London 2007.
- Lyons, Maria: *A Reflection on the Crisis in Education and Man's Truncated Existence*. Doctoral Thesis 2011 (unveröffentlicht).
- Marshall, Harriet: *Education for Global Citizenship: Reflecting on the instrumentalist agendas at play*, in: Richard Bates (Hg.): *Schooling internationally: Globalisation, internationalization and the future for international schools*. London 2010, 182–99.
- *Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorizing the contested space of global citizenship education in schools*, in: *Globalisation, Societies and Education* 9/3–4 (2011), 411–426.
- Mathesin, Arve und Marianne Tellmann: *Caring for nature in Waldorf education: A pedagogy of imagination, love and ethical thinking*. 2018. www.arvema.com/tekster/Mathisen_Tellmann_2019_Caring_for_nature.pdf (Zugriff: 10. März 2019).
- Mitchell, David und Douglas Gerwin: *Survey of Waldorf Graduates. Phase II*. Wilton 2007.
- Mohanty, Chandra Talpade: ‚Under western eyes‘ revisited: *Feminist solidarity through anticapitalist struggles*, in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28–2 (2003).
- Naastepad, Ro und Houghton Budd: *Preventing Technological Unemployment by Widening Our Understanding of Capital and Progress: Making Robots Work for Us*, in: *Ethics and Social Welfare* 1/18 (2019).
- Oberski, Iddo: *Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?*, in: *International Journal of Children's Spirituality* 16/1 (2011), 5–17.
- und Jim McNally: *Holism in Teacher Development: A Goethean Perspective*, in *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 23/6 (2007), 935–943.
- Oxley, Laura und Paul Morris: *Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions*, in: *British Journal of Educational Studies*, 61/3 (2013), 301–325.
- Parekh, Bikhu: *Cosmopolitanism and global citizenship*, in: *Review of International Studies* 29 (2013), 3–17.
- Perlas, Nicanor: *Shaping Globalization: Civil Society, Cultural Power and Threefolding*. Philippines: Centre for Alternative Development Initiatives 2000.
- Rhoads, Robert und Katalin Szelenyi: *Global citizenship and the university: Advancing social life and relations in an interdependent world*. Stanford 2011.

- Roberts, Dennis mit Lucas Welch und Khalid Al-Khanji: *Preparing Global Citizens*, in: *Journal of College and Character* 14/1 (2013), 85–92.
- Robinson, William: *A theory of global capitalism: production, class, and state in a transnational world*. Baltimore 2004.
- Rohen, Johannes: *Functional Threeness in the Human Organism and Human Society*. New York 2011.
- Rose, Robert: *Transforming Criticisms of Anthroposophy and Waldorf Education – Evolution, race and the quest for a global ethics*. Centre for Philosophy and Anthroposophy, UK. 2013. (e-book, erhältlich beim Autor: robertrose1@hotmail.com).
- Schultz, Lynette: *Educating for Global Citizenship*, in: *The Alberta Journal of Educational Research* 5/3 (2007), 248–258.
- Solhaug, Trond: *New public management in curriculum reform in Norway*, in: *Policy Futures in Education* 9/2 (2011), 268–279.
- Stein, Sharon: *Mapping Global Citizenship*, in: *Journal of College and Character* 16/4 (2015), 242–252.
- Steiner, Rudolf: *Towards Social Renewal*. 4th revised edition. London 2000.
- Thompson, Jeff: Introduction to: *International Education – Antecedents, Meanings and Current Interpretations*, in Hayden (2016).
- Todd, Sharon: *Toward an Imperfect Education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder 2008.
- Uhrmacher, Bruce: *Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education*, in: *Curriculum Inquiry* 25/4 (1995), 381–406.
- Waldorf World List: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/> (Zugriff: März 2019).
- Wember, Valentin: *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners*. Tübingen 2015.
- Whitehead, Kay: *Advertising Advantage: The International Baccalaureate, social justice and the marketisation of schooling*. Konferenz der Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/whio5426.pdf> (Zugriff: März 2019).
- Woods, Glenys, mit Maggie O’Neill und Philip Woods: *Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner?*, in: *International Journal of Children’s Spirituality* 2/2 (1997), 25–40.
- Woods, Phillip mit Martin Ashley und Glenys Woods: *Steiner Schools in England*. Research Report. Bristol 2005.
- Zhao, Yong: *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Thousand Oak 2012.
- *Flunking Innovation and Creativity*, in: *Phi Delta Kappa* 94/1 (2012), 56–61.
 - *Globalization in Education*, in: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2015a, 247–253.

- *A World at Risk: An Imperative for a Paradigm Shift to Cultivate 21st Century Learners*, in: *Society* 52/2 (2015b), 129–135.
- *What works Might Hurt*. Teachers College Press 2018.

Dies ist ein Open-Access-Artikel, der unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz CC-BY 4.0 (sofern nicht anders angegeben) publiziert wurde. Diese Lizenz erlaubt die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in jedem Medium, sofern das Originalwerk ordnungsgemäß zitiert wird. Das Urheberrecht verbleibt bei den Autor*innen.