



Pädagogische Sektion  
am Goetheanum

# Rundbrief



## Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum  
Postfach, CH 4143 Dornach 1  
Telefon: 0041 61 706 43 15  
Telefon: 0041 61 706 43 73  
Telefax: 0041 61 706 44 74  
E-Mail: [paed.sektion@goetheanum.ch](mailto:paed.sektion@goetheanum.ch)  
Homepage: [www.goetheanum-paedagogik.ch](http://www.goetheanum-paedagogik.ch)  
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh  
Lektorat: Angela Wesser  
Titelbild: 3. Klasse der Chengdu Waldorfschule, China

## Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30/ EUR 20

**Innerhalb  
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft  
Goetheanum, CH-4143 Dornach  
Raiffeisenbank Dornach  
Konto-Nr.: 10060.71  
Clearing Nr.: 80939  
Postscheckkonto: 40-9606-4  
**Vermerk: 1060**

**Internationale  
Überweisungen  
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft  
Postfach, CH-4143 Dornach  
IBAN: CH48 8093 9000 0010 0604 9  
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach  
BIC: RAIFCH22  
**Vermerk: 1060**

**Euro  
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach  
GLS Gemeinschaftsbank Bochum  
Konto-Nr.: 988 100  
BLZ: 430 609 67  
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00  
BIC: GENODEM1GLS  
**Vermerk: 1060**

**Aus Deutschland** Freunde der Erziehungskunst e.V.  
Postbank Stuttgart  
Konto-Nr.: 398 007 04  
BLZ: 600 100 70  
**Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief**

## Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
4	Übergänge in der Perspektive des menschlichen 'Zeitorganismus'	<i>Claus-Peter Röh</i>
10	Die Situation des Klassenlehrers weltweit	<i>Tomáš Zdražil</i>
13	Eine Internationale Konferenz	<i>Florian Osswald</i>
15	Ein Wiederaufleben in China	<i>Ben Cherry</i>
21	Lehrplan auf Kiswahili, Arabisch, Französisch ...	<i>Alain Denjean</i>
24	Agenda	



## Einleitung

*Liebe Freunde der Pädagogischen Sektion,*



mit nachösterlichen Grüssen erhalten Sie heute unsere neue Rundbriefausgabe.

Im Anschluss an den Artikel von Claus-Peter Röh in der Märzausgabe, Nr. 50 des Rundbriefes folgt hier eine Fortsetzung zu dem Thema der Übergänge. Beide Artikel sind als eine Einführung zu der folgenden Tagung im Jahr 2015 gedacht:

*Übergänge in der Kindheit  
von der Geburt bis 14  
Bedeutung, Herausforderungen,  
Konsequenzen  
30. März – 3. April*

In den Momenten der Übergänge liegen besondere Aufgaben für uns als Erzieher und Lehrer. Ergreifen wir diese bewusst, helfen wir den Kindern und jungen Menschen sie in ihren Entwicklungsschritten zu unterstützen. Wir als Pädagogen können sie besser begleiten, wenn wir diese Schritte richtig verstehen. Was geschieht dort? Worauf muss ich achten? Wo und wie kann ich helfen? Wie ändert sich nach einem 'Übergang' der Unterricht? Wie spreche ich mit einem 3-jährigen, einem 5-jährigen, einem Erstklässler, einem Viert-, Sechst- oder Achtklässler? Es gäbe noch viele Gesichtspunkte, die hier nicht alle erwähnt werden können. Erste Informationen zu dieser Tagung finden Sie bereits auf unserer homepage [www.paedagogik-goetheanum.ch](http://www.paedagogik-goetheanum.ch)

Auch arbeiten wir wiederum mit der Fluggesellschaft SWISS zusammen, die uns die Möglichkeit von Reduktionen auf internationale Flüge nach Basel anbietet. Dazu in Kürze mehr auf der Website.

Einige der Übergänge in der Entwicklung fallen in die Klassenlehrerzeit: Schulreife, Rubikon, 12. Lebensjahr und Pubertät. Wir hoffen daher auf rege Teilnahme der Kollegen aus der Unter- und Mittelstufe.

In der Internationalen Konferenz haben wir uns in der letzten Zusammenkunft im November mit der Situation des Klassenlehrers weltweit befasst. Bereits in unserer Michaeliausgabe, Nr. 49 des Rundbriefes haben wir zwei Artikel zur Klassenlehrerthematik veröffentlicht und auf eine Umfrage hingewiesen. Die Umfrage ist jetzt durchgeführt und ausgewertet worden. Die Ergebnisse finden Sie in dieser Ausgabe zusammengefasst dargestellt.

Die drei weiteren Beiträge weiten den Blick auf die weltweite Schulbewegung. Wie die Internationale Konferenz die gesamte Schulbewegung in ihr Bewusstsein nimmt und somit jeder aus 'seinem Dorf' ein 'globales Dorf' macht, lesen Sie in dem Artikel von Florian Osswald. Benjamin Cherry führt uns in seinem Bericht in die Situation der Schulbewegung in China ein. Wie nun der Lehrplan sich in den verschiedenen Kulturen aller Weltgegenden verändern muss und dennoch seinen Ursprung und die Grundidee beibehält, ist eine grosse Aufgabe und Frage mit der sich Alain Denjean in dem abschliessenden Artikel beschäftigt.

Wir freuen uns über eine interessierte Leserschaft und hoffen, Sie finden Anregungen für Ihre eigene Arbeit und haben Freude an dem Dargestellten.

Mit den besten Wünschen und Grüssen aus Dornach

*Dorothee Prange*

## Übergänge in der Perspektive des menschlichen „Zeitorganismus“ – (Teil II)

Claus-Peter Röh

Die Beobachtungsübungen für die Verwandlungskräfte in den Übergängen des 3. und 6./7. Lebensjahres hatten im ersten Teil (Rundbrief der Päd. Sektion, Nr. 50) von konkreten äusseren Begegnungen zur Wahrnehmung einer individuellen „Entwicklungsmelodie“ geführt: Aus den sich wandelnden Erscheinungen des Kindes in Raum, Gestalt und Auftreten hatte sich die Signatur des inneren Wesens und daraus das Ablesen einer adäquaten Erziehungsgeste ergeben. –

Bevor wir nun auf den nachfolgenden Umbruch im 9./10. Lebensjahr zugehen, wenden wir den Blick von der äusserlichen Erscheinung des Kindes auf seine Zeitgestalt: Die in der Gegenwart erscheinende Raumgestalt, die aus aufmerksamer Sinnes-Beobachtung geschildert werden kann, wird in jeder Entwicklungsphase, in jedem Übergang und Umbruch vom individuellen Zeitorganismus des Kindes durchdrungen. Dieser umfasst einerseits alles, was vom Kind schon durchlebt wurde und was nun aus dem Vergangenen von innen her den Werdegang prägt:

- Kindheitserlebnisse und -erfahrungen
- Krisen und Krankheiten
- das Leben in der Familie und im Kindergarten
- Freundschaften, Begegnungen, Umzüge
- erworbene Lebens- und Verhaltensgewohnheiten
- Entwicklungsimpulse, die das Kind aus dem Vorgeburtlichen mitbringt

### **Der zukünftige Aspekt des Zeitorganismus**

Zum Vergangenheitsstrom der Zeitgestalt gehört auch jegliche Erziehung, die das Kind schon durchlebt hat. Mit dieser Erkenntnis erweitert sich der Zeitorganismus des Kindes bis weit in die Zukunft: Die vergangene Erziehung in der Kindheit prägt in seinen Wirkungen die Entwicklung von heute – die heutige Erziehung prägt aber die zukünftige Entwicklung des werdenden jungen Menschen. Hier eröffnet sich für den Erzieher die tiefe Verantwortung, die Gesetzmässigkeiten dieses Zeitorganismus in die Haltung und in die tägliche Arbeit mit einzubeziehen. Diese Verantwortung beschreibt Rudolf Steiner mit folgenden Worten: *„Menschenkenntnis kann nicht erworben werden, ohne dass man auf den Menschen als einen Zeitorganismus hin orientiert ist. ... Und wer als Erzieher und Unterrichter nur auf das gegenwärtige Leben des Kindes schaut, auf das acht- bis neunjährige Kind schaut, der genügt nicht im vollen Sinne seiner Pflicht. Nur wer da weiss, dass dasjenige, was er dem sieben- bis achtjährigen Kinde tut, weiterwirkt in den Zeitorganismus, der eine Einheit ist – aus dem Kinde, aus dem Menschen im mittleren Alter, aus dem Menschen im Greisenalter –, und dass dasjenige, was in der Kindheit in der Seele sich entzündet, weiterwirkt, aber anders wird, sich metamorphosiert: nur wer sich eine Vorstellung machen kann über die Art und Weise, wie sich das verändert, verwandelt, der kann im rechten Sinne des Wortes erziehen.“<sup>1</sup>*

---

1 Rudolf Steiner, GA 297a, Den Haag, 4.11.1922, S. 145

Um sich diesem Zusammenhang des Früher und Später zu nähern, können wir neben dem Studium der Anthroposophie auf Kindheitserlebnisse blicken, die wir hell und klar als bedeutungsvoll für unser späteres Leben erinnern. Auch die empirischen Studien, welche auf der Befragung ehemaliger Schüler basieren, beschreiben Wirkungen, Lebenshaltungen und Fähigkeiten, welche sich aus der früher erlebten Schulerziehung ergeben. – In einer besonderen Qualität zeigen sich Zusammenhänge des Zeitorganismus dort, wo ein Mensch sich einen überschauenden Blick auf die Ganzheit des Lebens erworben hat. In seinem Buch „Die Erinnerungen sehen mich“ schreibt der schwedische Lyriker Tomas Tranströmer: „– Mein Leben – Wenn ich diese Worte denke, sehe ich einen Lichtstreifen vor mir. Bei näherer Betrachtung hat der Lichtstreifen die Form eines Kometen, mit Kopf und Schweif. Das lichtstärkere Ende, der Kopf, sind die Kindheit und das Herauswachsen. Der Kern, sein dichtester Teil, ist sehr frühe Kindheit, wo die wichtigsten Züge in unserem Leben festgelegt werden.“<sup>2</sup>

Im hinteren, längeren Teil des Kometen sieht Tranströmer das Erwachsenenleben. Von dort aus versucht er, sich in den Erinnerungen an die Kindheit dem Kern zu nähern: seiner Existenz. Was prägte ihn am meisten, was machte ihn als Mensch aus? Da ist die Familie mit dem Grossvater, ein Lotse, der 71 Jahre älter war und sein „enger Freund“. Da ist die Sammelleidenschaft des Jungen, das Interesse an Insekten, die Freude am Zeichnen, die erste Lektüre. Da ist die Methode, sich im Kampf mit einem älteren, stärkeren Jungen durch eine List zu retten: „Wenn er sich nä-

herte, tat ich so, als wäre, was ich selber war, weggefliegen und hätte nur eine Leiche zurückgelassen, einen leblosen Fetzen, den er nach Belieben niedertreten durfte. Das bekam er über. – Ich denke darüber nach, was die Methode, sich selbst in einen leblosen Fetzen zu verwandeln, später im Leben für mich bedeutet haben mag. Die Kunst, bei erhaltenem Selbstgefühl überfahren zu werden. Habe ich nicht allzuoft darauf zurückgegriffen?“<sup>3</sup>

Im Lebensrückblick Tranströmers hat die Schulzeit und die Begegnung mit den Lehrern eine besondere Bedeutung: „Die Lehrer, die in der Erinnerung den grössten Raum einnehmen, sind natürlich diejenigen, die Hochspannung erzeugten, die einprägsamen Originale. ... Bei einigen gab es eine Tragik, die auch wir ahnen konnten.“<sup>4</sup> Mit grosser Achtsamkeit beschreibt er die seelische Offenheit und Weite des Kindseins. Auch äusserlich kleine Erlebnisse werden so tief aufgenommen, dass sie für Jahrzehnte Folgen haben: „Über die Aufnahme in die Anstalt (höhere Schule) entschied eine Prüfung. Von der weiss ich nur, dass ich das Wort „särskilt“ (besonders) falsch schrieb. Ich schrieb es mit zwei I. Dadurch entstand um dieses Wort eine Störung, die bis weit in die sechziger Jahre hinein anhält.“<sup>5</sup> Der schwedische Dichter sieht das Frühere im Zukünftigen, die Summe der Zeiten verbindet er mit der Qualität des „Ich“: „In mir trage ich meine früheren Gesichter, wie ein Baum seine Jahresringe hat. Die Summe daraus ist das was „ich“ ist. Der Spiegel sieht nur mein letztes Gesicht, ich spüre all meine früheren.“<sup>6</sup>

2 Tomas Tranströmer: „Die Erinnerungen sehen mich“, Hanser Verlag, 1999, S. 9

3 ebenda S. 31

4 ebenda S. 55

5 ebenda S. 51

6 ebenda S. 55

### **Kindheit und Schulzeit als Quellpunkte der Biographie**

Fassen wir die bisherige Beschreibung zusammen, so zeigt sich der Zeitorganismus des Menschen hier in folgenden Qualitäten:

- das in der Kindheit Erlebte und aufgenommene hat direkte und langfristige Folgen, kann aber auch nach vielen Jahren in Lebenssituationen verwandelt wieder an die Oberfläche treten
- aus dem Geflecht von Erlebnissen und ihren Nachwirkungen bildet sich die Zeitgestalt des Lebenslaufes
- erst aus der Ganzheit der „Jahresringe“ wird der Zeitorganismus des „Ich“ erkennbar, der offensichtlich von frühester Kindheit an im Leben wirksam ist

Was Tranströmer hier aus seinen Kindheits-erinnerungen heraus als lebensbestimmende Kraft<sup>7</sup> benennt, beschreibt Rudolf Steiner aus der Anthroposophie als den zweiten ätherisch-geistigen Menschen in uns: *„Aber es ist wirklich dieser Zeitorganismus als ein zweiter Mensch in uns vorhanden, und wir dürfen ihn einen Organismus nennen. Denn man kommt darauf, sagen wir, wenn man schon ein alter Kerl geworden ist, wie ich es von mir sagen darf, man weiss, man hat eine gewisse Seelenkonfiguration. Diese Seelenkonfiguration, die man jetzt in sich trägt, hängt zusammen mit einer Seelenkonfiguration vielleicht im fünften oder sechsten Lebensjahr. ... so beziehen sich in der Zeit, nicht im Raum, die einzelnen Partien des Zeitorganismus aufeinander. Ich trage diesen Zeitorganismus in mir. Ich habe ihn in meinen Büchern Ätherleib oder Bildekräfteleib genannt.“*<sup>8</sup>

Diese enge Verbindung des Ätherleibes, der die Wachstums- und Gestaltungskräfte in sich trägt, mit dem höheren Ich oder dem zweiten Menschen in uns, der unser Wachstum und Werden von Kindheit an impulsiert, ist in der „Meditativ erarbeiteten Menschenkunde“ am Anfang des 4. Vortrages beschrieben. Nach der „Einverleibung des Ich“ in die organischen Wachstumsprozesse während der ersten Lebensjahre ergreift dieses Ich die beim Zahnwechsel freiwerdenden Äther- und Lernkräfte neu: *„In das, was da eigentlich frei wird – ob wir es nun Ätherleib oder ob wir es Intelligenz nennen –, in das strömt gewissermassen das schon mit der Geburt heruntergestiegene Ich ein und durchorganisiert es nach und nach; so, dass also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewigen Ich mit dem, was sich da bildet: die freiwerdende Intelligenz, der geborenerwerbende Ätherleib.“*<sup>9</sup>

Aus dieser Beschreibung wird greifbar, wie und wo sich die Kindheitserlebnisse bewahren: Was das Kind durchlebt, prägt sich dem Ätherleib, dem Zeitorganismus ein. Kann diese Einprägung bewusst wieder neu „gelesen“ werden, bildet sich eine Erinnerung. Sinkt das Erlebnis tiefer in den unterbewussten Bereich des Zeitorganismus, kann es durch Metamorphosen gehen und verwandelt in späteren Lebensepochen wieder auftauchen.

Hierfür zwei Beispiele: Beobachten wir fünf- oder sechsjährige Kinder beim freien Spielen, so sind erstaunliche Qualitäten zu erkennen. Jedes Kind agiert und entscheidet im Spiel aus dem ganz eigenen, innersten Willen heraus und diese Willensentschlüsse sind schon sehr individuell geprägt: Das eine Kind be-

---

7 ebenda S. 9

8 R. Steiner, Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart, GA 82, Den Haag, 10.4.1922

9 R. Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, 22. 9. 1920, S. 55



trachtet das Geschehen mehr träumend, betrachtend, das andere gibt sich entschlossen unmittelbar hinein. Diese eigene Art das Leben im Spiel zu ergreifen taucht später, zum Beispiel im 25./26. Lebensjahr wieder auf als die Art, sich nun mit ganz individueller Willenskraft in Berufs- und Lebensentscheidungen zu stellen<sup>10</sup>. –

Auch dort, wo 7-jährige Kinder in einer 1. Klasse über eine Zeit mit ganz wachsamer Hingabe Geschicklichkeitsübungen von der Lehrerin oder dem Lehrer erlernen, – „linke Hand ans rechte Ohr, rechte Hand ...“ –, senken sich Haltung und erworbene Fähigkeit tief in den Zeitorganismus: Das eine Kind hat das vielleicht eher zögerlich getan, das andere mit frischer Geistesgegenwart. Später sehen wir dann erwachsene Menschen in Lebenssituationen stehen und bemerken eine ganz individuelle Art, mit welcher Wachheit und Klugheit nun auf Herausforderungen und Bedingungen reagiert und gehandelt wird. In individueller Weise hat sich die Haltung der Hingabe und die Willensgeschicklichkeit in eine eigene Orientierungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit verwandelt.<sup>11</sup>

Zusammenfassend ergeben sich aus dem Vorangehenden folgende Verwandlungsgesten im Zeitorganismus der Biographie:

Willensqualitäten im freien Spiel – spätere Entschlussqualität und Geschick

Hingabefähigkeit im 7./8. Jahr – spätere eigene Orientierungssicherheit

Willensgeschicklichkeit – Lebensklugheit und Handlungsfähigkeit

Entwickeln wir als Unterrichtende nun einen Sinn für die wirkende, bewahrende und schöpferisch verwandelnde Zeitgestalt des zweiten Menschen in den Heranwachsenden, so können sich unsere innere Haltung und der Unterrichtsansatz verwandeln: – Vorbereitung, Auswahl der Inhalte und Methode werden stärker nach der „pädagogischen Nachhaltigkeit“ befragt: Was ist wesentlich, was unwesentlich? – In den Begegnungen und Gesprächen des Unterrichts entsteht eine neue Tiefe der Aufmerksamkeit für die Art, wie Schülerinnen und Schüler Interesse entwickeln und sich aus dem Inneren heraus verbinden: Augenblicke werden bemerkbar, in denen zum Beispiel beim Sprechen der Zeugnisprüche oder in der Art des fragenden Engagements Zukünftiges aufleuchtet.

### **Der Übergang des 9./10. Jahres im Zeitorganismus**

Herausgehoben aus dem grundsätzlichen Strom der Wirkungen von Kindheits- und Schulerlebnissen auf die Zeitgestalt des späteren Lebens sind die Umbruchs- und Übergangssituationen. Dort wo das Kind in seinem Ich-Gefühl bewegt und erschüttert wird, entstehen sozusagen neue offene Tore der Seele, die eine neue Qualität der Erfahrung und Identität ermöglichen. Aus der Perspektive der Anthroposophie beschreibt Rudolf Steiner schon 1913 die kindliche Entwicklung als eine menschlich-fortschreitende Entwicklung, die ohne andere Einflüsse und Gefährdungen erst gegen das 21. Jahr zur Selbständigkeit und zum Ich-Bewusstsein führen würde.<sup>12</sup>

10 Vgl. R. Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, GA 304, Den Haag, 27. 2. 1921, S. 41

11 Vgl. R. Steiner, Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit, GA 311, 15. 8. 1924, S. 75

12 Rudolf Steiner, Die Welt des Geistes und ihr Hereinragen in das physische Dasein, GA 150, Augsburg, 14.3.1913, S. 16ff)

Das schon im dreijährigen Kind aufflammende Bewusstsein von Selbstständigkeit und Persönlichkeit (siehe Teil 1, Rundbrief Nr. 50) wird dort als luziferischer Einschlag beschrieben. Das notwendige Gegengewicht dazu kann die Erziehung im Elternhaus und Kindergarten in einer möglichst starken und langen Förderung der leiblich-seelischen Gesundheit bilden.

Im 9./10. Lebensjahr erfolgt dann etwa in der Zeit des 3. und 4. Schuljahres ein zweiter starker Einschlag zur Selbstständigkeit des Kindes, der nun als ahrimanische Einwirkung beschrieben wird. Die „Verdichtung des Ich-Gefühls“<sup>13</sup> ist so stark, dass das Kind in der Zeit dieser inneren Erschütterung sich ein ganz neues Verhältnis zur Welt erringen muss: Anstelle der noch geborgenen kindlichen Verbundenheit mit allem Umgebenden der Natur und Menschlichkeit tritt nun ein Sich-Gegenüber-Erleben. Die Aussenwelt wird wie neu angesehen und will auch neu verstanden werden. So kann ein Drittklässler nach einem langen Tag schwerer Arbeit beim Hausbau plötzlich innehalten und sagen: „Jetzt verstehe ich erst, was es heisst, dass Adam und Eva aus dem Paradies vertrieben wurden!“

Für den 9-jährigen Tomas Tranströmer sind es 1941 die Kriegsnachrichten, die ihn bewegen: „Ich war ein magerer schwächlicher Neunjähriger, der über die Kriegskarte in der Zeitung gebeugt sass: Darauf war mit schwarzen Pfeilen die Offensive der deutschen Panzerdivisionen eingezeichnet. Die Pfeile drangen nach Frankreich hinein und lebten auch als Schmarotzer in unseren Körpern, den Körpern von Hitlers Feinden. Ich rechnete mich wirklich dazu. Nie bin ich so

*mit ganzem Herzen in die Politik engagiert gewesen. – Vom politischen Engagement eines Neunjährigen zu sprechen mutet un-leugbar lächerlich an, aber es ging nicht um Politik im eigentlichen Sinne. Die Sache war nur die, dass ich am Krieg teilnahm.“<sup>14</sup>*

In dem Masse wie der junge Mensch dieses Alters vom inneren Umbruch erschüttert ist, richtet sich der neue Blick nicht nur auf das Geschehen der Welt, sondern auch mit neuer Fragehaltung auf die umgebenden Menschen, vor allem auf die Erzieher und Lehrer: Der prüfende, wachsame Blick kann die Worte des Erwachsenen nicht mehr als gegebene, stimmige Einheit mit sich erleben, sondern fragt tiefer nach dem inneren Motiv, nach dem Ansinnen. Spricht seine Lehrerin vor den anderen Schülern äusserlich wohlmeinend über die Tierzeichnungen, die der schwedische Junge anfertigt, so klingen in seinem Ich-Gefühl ganz andere existenzielle Schichten mit. Er möchte nicht als 'Abweichler', als andersartig benannt werden: „Die Lehrerin liess verlauten, ich fertigte sehr ‚spezielle‘ Zeichnungen an, und da kam wieder die Panik. Es gab eine Sorte wenig ein-fühlsamer Erwachsener, die mich ständig als Abweichler herausstellen musste. Die Mitschüler waren eigentlich toleranter. Ich war weder beliebt noch verhasst.“<sup>15</sup>

Die Betroffenheit im innersten Ich-Kern des Wesens fragt in der seelischen Offenheit dieses Rubikon-Übergangs auch im Gegenüber des Erwachsenen nach dem Tragegrund, nach der innerlich tragenden moralischen Menschlichkeit. Die Tiefe der menschlichen Begegnung betrifft in diesem Wesens-Umbruch also nicht nur das seelische Erleben und die äusserlich gelernten Fähigkeiten, sondern die

---

13 Ebenda S. 17

14 s. Anmerkung 2, S. 35

15 s. Anmerkung 2, S. 30

Begegnung mit der Lehrerin oder dem Lehrer prägt das Ich-Gefühl des Menschseins selbst und hat daher eine so tiefe und weitreichende Wirkung auf den Zeitorganismus des Lebens: Die existentielle Fragehaltung der Schüler ist ein tiefer Ruf nach dem Gegengewicht der Menschlichkeit in diesem Übergang des 9./10. Jahres, der die Kinder von da an deutlich stärker an das Leiblich-Physische bindet. Erkennen wir als Unterrichtende die Qualität dieser Fragehaltung, werden wir ihr liebevoll mit väterlich-mütterlichem Verständnis entgegenkommen.

Da in der beschriebenen Offenheit des Rubikon das „Ich“ des Kindes durch alle Ebenen des Geschehens wie „hindurchhört“, sind es neben den Arbeitsphasen des Unterrichts gerade die alltäglichen Begegnungen und Ge-

spräche, die einen prägenden Eindruck machen: Mit welcher Haltung und Sprache werden die Kinder begrüßt? – Wie wird auf Fragen eingegangen? Es kann vorkommen, dass ein Kind „seine Frage“ gerade nach Beendigung der Stunde ganz unvermittelt stellt: *„Letztes Jahr hast Du gesagt, dass die Erde von Gott geschaffen wurde und jetzt in der 4. Klasse erzählst Du von dem Nord-Riesen Ymir. – Welche Geschichte ist nun wahr?“*<sup>16</sup> So tief und echt die Frage des Kindes ist, so tief und echt wird die Antwort der Lehrerin oder des Lehrers aufgenommen; – nicht nur ihr Inhalt, auch die Art und Weise der Antwort. Gerade dieser „seelische Takt“ ist es, der den jungen Menschen hilft, diesen Übergang des Rubikon zu überschreiten und dabei menschliche Qualitäten in sich aufzunehmen, die weit in das zukünftige Leben reichen.

---

<sup>16</sup> Vgl. Anmerkung 1, S. 56

## Die Situation des Klassenlehrers weltweit

Die ersten Ergebnisse aus der Umfrage der Internationalen Konferenz

*Ricarda Kindt, Tomáš Zdražil*

Die Internationale Konferenz der Waldorfschulbewegung hat sich im November vergangenen Jahres in einer Konferenz den Klassenlehrer an der Waldorfschule zum Thema gemacht. Für Steiner war eine möglichst lange Betreuung einer Klasse durch einen Klassenlehrer wichtig für eine sinnvolle Pädagogik (siehe auch Rundbrief der Pädagogischen Sektion Michaeli 2013, S. 28-52). Aus den Anregungen Steiners entstand bekanntlich ein achtjähriges Klassenlehrerprinzip: von der ersten bis zur achten Klasse unterrichtet idealerweise ein Klassenlehrer täglich mindestens zwei Stunden im Hauptunterricht seine Klasse.

Nun befindet sich das Klassenlehrerprinzip seit einiger Zeit vielerorts in einem Wandlungsprozess. Neben Massnahmen, die zum Ziel haben den Klassenlehrer bei seiner langjährigen Aufgabe zu unterstützen – hierzu gehören Hilfslehrer, Epochentausch oder Team-Teaching-Modelle, tritt eine teilweise radikale Verkürzung des Betreuungszeitraumes durch einen Klassenlehrer auf. Zudem gibt es in den Niederlanden das Phänomen, dass es nicht mehr einen Klassenlehrer gibt, sondern dass sich zwei Klassenlehrer eine Klasse „teilen“ und an verschiedenen Tagen der Woche die Klasse unterrichten.

Mit der Absicht, durch eine genauere Vorstellung über die Situation des Klassenlehrers in den jeweiligen Ländern, die Gespräche anzuregen und zu versachlichen, hat sich die Internationale Konferenz entschlossen, eine Umfrage zu starten. Ziel dieser weltweiten Umfrage war es, zu ermitteln, wie die ersten

acht Jahre in Bezug auf das Klassenlehrerprinzip an den Waldorfschulen gehandhabt werden. Wie viele Schulen verkürzen die Klassenlehrerzeit tatsächlich? Welche Mittelstufenmodelle schliessen an die verkürzte Klassenlehrerzeit an?

Im Juli 2013 wurden Fragebögen von der Pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach an alle Mitglieder der Internationalen Konferenz versendet. Ausgenommen war Deutschland, da es hier im Jahre 2012 eine vergleichbare Umfrage gegeben hatte. Die Mitglieder der Internationalen Konferenz wurden gebeten, die Fragebögen an die Waldorfschulen in ihrem Land weiterzuleiten. In einem gesonderten Antwortbogen wurden die Antworten der einzelnen Waldorfschulen zusammengefasst und zurückgesendet. Eine Studentin der Freien Hochschule Stuttgart Ricarda Kindt hat im Rahmen ihrer Masterarbeit die Umfrage koordiniert und die Ergebnisse zusammengefasst. Der Fragebogen bestand aus neun quantitativen und zwei freieren Fragen.

Antwort gab es aus 25 Ländern. In vielen Ländern war die Beteiligung der Waldorfschulen an der Umfrage erfreulich hoch, in einigen Ländern eher gering. Bei einer Betrachtung der Ergebnisse kann man feststellen, dass es Länder gibt, in denen die Waldorfschulen ausschliesslich bestrebt sind eine achtjährige, in einigen Fällen sogar neunjährige Klassenlehrerzeit zu realisieren. Um diese Länder auf der Landkarte zu finden, muss man sich von Deutschland aus gen Osten wenden. Es handelt sich hierbei um Japan,

Slowenien, Tschechien, die Ukraine und Ungarn. Den extremen Gegenpol, Länder in denen keine Schule mehr eine achtjährige Klassenlehrerzeit konzeptionell vorsieht, findet man in westlicher Richtung, repräsentiert durch Belgien und Holland. In diesen Ländern gibt es laut Umfrage keine Waldorfschule mit einer achtjährigen Klassenlehrerzeit. In den Niederlanden haben sich 53 der 72 niederländischen Waldorfschulen, in Belgien 9 der 15 belgischen Waldorfschulen an der Umfrage beteiligt. Auch in Australien, Neuseeland und der Schweiz ist die Klassenlehrerzeit an 70-80% der Waldorfschulen kürzer als acht Jahre. In Dänemark, Frankreich, Norwegen und Österreich wird an ungefähr der Hälfte der Waldorfschulen das achtjährige Klassenlehrerprinzip umgesetzt. In Italien und Deutschland spielt die Verkürzung der Klassenlehrerzeit zwar eine Rolle, prozentual gesehen jedoch nur an wenigen Waldorfschulen.

Wie sind nun die ersten acht Jahre an den Waldorfschulen gestaltet, die nicht in klassischer Weise das Klassenlehrerprinzip umzusetzen versuchen? An vielen dieser Waldorfschulen wird die Klassenlehrerzeit auf sechs Jahre verkürzt und es schließt ein Mittelstufenkonzept mit einem neuen „Mittelstufen- Klassenlehrer“, in seltenen Fällen in kollegialer Führung, an. In einigen Ländern wird eine siebenjährige Klassenlehrerzeit praktiziert, besonders häufig tritt dies in Norwegen (16 Waldorfschulen) auf.

Es gibt jedoch auch Länder, in denen die Waldorfschulen einen Klassenlehrerwechsel teilweise schon deutlich vor dem sechsten Schuljahr in ihrem Konzept vorsehen. In den meisten Ländern sind diese Schulen Ausnahmen, ausser in den Niederlanden und Belgien wo dieses Phänomen an über der Hälfte der Waldorfschulen auftritt. In den Niederlanden kommt es vor, dass ein Schüler in den ersten

sechs Jahren im Zweijahresrhythmus einen neuen Klassenlehrer bekommt – also drei verschiedene Klassenlehrer innerhalb von sechs Jahren hat – und das nicht etwa nur in Notfällen, sondern, weil es im Konzept der Schule so vorgesehen ist. Hier kann wohl von einer völligen Abkehr vom Klassenlehrerprinzip gesprochen werden.

Was bewegt nun einzelne Länder zu diesen Veränderungen? Die Gründe sind bestimmt von Land zu Land, aber auch von Waldorfschule zu Waldorfschule sehr verschieden. Ziel der Umfrage war es zunächst die Handhabung zu ermitteln, weniger die Beweggründe zu erforschen. Aus der Beschäftigung mit den Ergebnissen ergab sich eine genauere Betrachtung der Hintergründe zweier Länder. Zunächst soll auf Australien geschaut werden, wo das staatliche Schulsystem die Entscheidung, die Klassenlehrerzeit zu verkürzen, beeinflusst. Dann soll noch ein Blick in die Niederlande geworfen werden, wo neben der oft starken Verkürzung der Klassenlehrerzeit, auch noch das oben erwähnte Phänomen auftritt, dass zwei Lehrer sich eine Klasse „teilen“.

In Australien gibt es viele Waldorfschulen, die keine Oberstufe anbieten. Die Schüler wechseln nach ihrer Waldorfschulzeit auf die staatlichen Schulen. Nun beginnt die High School in vielen Gegenden Australiens schon in der siebten manchmal auch achten Klasse. Häufig ist es schwierig einen Platz in den weiterführenden Schulen zu bekommen, was die Eltern unter Druck setzt ihre Kinder möglichst früh anzumelden. Aber auch die Kinder haben häufig das Bedürfnis, von Anfang an die High School zu besuchen und nicht zu einem späteren Zeitpunkt einzusteigen. Dies alles führt dazu, dass viele Schüler nach der sechsten Klasse die Waldorfschule verlassen. Schulen, die dennoch eine achtjährige Klassenlehrerzeit anstreben, stehen vor dem Pro-

blem des Schülermangels in der siebten und achten Klasse. Viele Schulen entscheiden sich deshalb aus finanziellen, aber auch pädagogischen Gründen für eine sechs- oder siebenjährige Klassenlehrerzeit. Zudem fehlen den Waldorfschulen ohne Oberstufe häufig die richtigen Räumlichkeiten und Ausrüstungen für den Unterricht der siebten und achten Klasse – wie Chemie- und Physikräume. Dazu kommt die fehlende fachliche Beratung durch Oberstufenkollegen in den naturwissenschaftlichen Fächern. In den Waldorfschulen, welche eine eigene Oberstufe haben, ist es deutlich einfacher eine achtjährige Klassenlehrerzeit zu realisieren.

Schaut man auf die Niederlande, so entsteht der Eindruck, dass der Einfluss des Staates auf die Waldorfschulen sehr groß ist. 1998 gab es in den Niederlanden einen staatlichen Entscheid: die vom Staat finanzierten Waldorfschulen wurden verpflichtet eine „Mittelschule“ einzurichten. In der „Mittelschule“ sollten Lehrer mit anderen Qualifikationen unterrichten, als in der „Unterschule“. Schulen, die nur aus einer Unterstufe bestanden, sollten die Schüler zur siebten Klasse an die staatlichen „Mittelschulen“ übergeben. So wurde damals an allen niederländischen Waldorfschulen die Klassenlehrerzeit auf sechs Jahre verkürzt.

Allerdings wird heute nur noch an 24 der 52 antwortenden Waldorfschulen noch eine Klassenlehrerbetreuung durch einen Lehrer von sechs Jahren angestrebt, an den übrigen

29 Waldorfschulen wechselt der Klassenlehrer ein- bis zweimal in den ersten sechs Schuljahren.

Eine weitere spannende Neuerung in den Niederlanden ist, dass es wie oben erwähnt sogenannte „Duoklassen“ gibt, also Klassen in denen zwei Klassenlehrer in einer „Lehrerpartnerschaft“ eine Klasse unterrichten- und zwar jeweils an verschiedenen Tagen der Woche. Solche „Duoklassen“ kommen an allen 52 an der Umfrage beteiligten Waldorfschulen vereinzelt vor. Als Grund wurde genannt, dass in Holland sehr viele Frauen (95%) im Klassenlehrerberuf tätig sind, von denen viele eine Teilzeitbeschäftigung wünschen, um Beruf und Familie besser vereinbaren zu können. Aus der Not heraus, nicht genug Klassenlehrer zu finden, die bereit waren Vollzeit zu arbeiten, wurden die sogenannten Duoklassen eingerichtet.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Umfrage und ihre Interpretation findet im Rahmen der Masterarbeit von R. Kindt, die den sich verändernden Umgang mit dem Klassenlehrerprinzip an den Waldorfschulen Europas untersucht, statt. Die Internationale Konferenz wird sich mit diesen Ergebnissen weiterhin beschäftigen und die Situation des Klassenlehrers wird auch bei dem nächsten Treffen am 29. Mai bis 1. Juni 2014 in Dornach das zentrale Thema werden. Das Ziel der Gespräche ist das für die Waldorfpädagogik zentrale Berufsbild des Klassenlehrers in der Waldorfschulbewegung weltweit zu stärken.

# Eine Internationale Konferenz

*Florian Osswald*

## **Das globale Dorf**

Die Welt ist ein globales Dorf, las ich schon mehrmals. Der Gedanke eines globalen Dorfes, in dem die ganze Welt zusammen lebt, kann begeistern. Dorf und Welt liegen in diesem Satz nahe beieinander. Die Ernüchterung lässt jedoch nicht lange auf sich warten, denn das Zusammenleben von Menschen ist anspruchsvoll, und welche Ansprüche stellt wohl das Zusammenleben von Menschen aus verschiedenen Kulturen?

Als ich mit dem Schreiben des Artikels über die Internationale Konferenz der Steiner/Waldorf Schulen anfang, tauchte das Bild des globalen Dorfes wieder auf. Zu dieser Konferenz treffen sich zweimal im Jahr Menschen aus der ganzen Welt, meistens in Europa. Sie kommen zusammen, weil ihnen der pädagogische Impuls Rudolf Steiners ein Herzensanliegen ist. Durch die Begegnungen und den Austausch bilden sie miteinander Schritt für Schritt ein Bewusstsein von der weltweiten Schulbewegung. Es entsteht in jedem einzelnen sein globales Dorf, das erfüllt ist mit den Freuden, Sorgen und Nöten der verschiedenen Regionen der Welt. Sich als globalen Ort zu erleben, gibt den Einzelnen die Kraft, initiativ zu werden und Hilfe zu organisieren, wo sie gefragt ist.

Schon in den ersten Jahren nach der Gründung der Waldorfschule entstand das Bedürfnis, dieses „Dorf“ entstehen zu lassen, das heisst, die Schulbewegung zu überblicken und ihre Entwicklung zu studieren. Lehrkräfte bildeten Arbeitsgruppen, die mehrere Schulen umfassten und erste nationale Vereinigungen wurden gegründet. Einzelne Menschen übernahmen überregionale Aufgaben. Erfahrene Lehrkräfte

standen Neugründungen beratend zur Seite. Die Idee eines „Weltschulvereins“ entstand, wurde aber nie umgesetzt.

## **Die Dynamik der Schulgründungen**

1919 wurde die erste Waldorfschule in Stuttgart gegründet, darin fand ein pädagogischer Impuls seine erste Form. Heute können wir eine fast hundertjährige Entwicklung dieses Impulses studieren. Es gab unterdessen viele Schulgründungen in der ganzen Welt. Ein Blick auf ihre geografische und zeitliche Ausbreitung zeigt ein unregelmässiges, dynamisches und instabiles Wachstum. In Buenos Aires wurde 1939 ein Kindergarten eröffnet auf dessen Fundament die erste Schule entstand und der Gründungsimpuls der Schule in New York geht gar auf das Jahr 1925 zurück. In Deutschland gab es zu diesem Zeitpunkt erst drei Schulen. Auch heute ist es nur bedingt voraussehbar, wie der Impuls sich weiter entwickelt. Eine starke Initiativkraft ist zum Beispiel in China, Brasilien und Israel spürbar. Manchmal überrollt eine Gründungswelle ein Land, wie etwa in den 90er Jahren in Rumänien. Viele Schulen entstanden dort in kurzer Zeit, aber nur wenige blieben bestehen.

Dem ersten „Dorf“ in Stuttgart folgten viele weitere. Heute ist die weltweite Schulbewegung ein Netzwerk von „Dörfern“ und wie alle Netzwerke ist es dynamisch und instabil. Daher braucht es Menschen, die bewusst versuchen, einen Überblick zu gewinnen. Die Internationale Konferenz ist ein Ort, an dem ein globales Dorf bei jeder Zusammenkunft neu gebaut wird. Im Prozess des Bauens kann eine wesentliche Erfahrung gemacht werden: der pädago-

gische Impuls Steiners ist nicht auf eine bestimmte Kultur beschränkt, er ist ein allgemein menschlicher. Das mitgebrachte Dorf, mein Dorf aus dem ich stamme, kann durch die gemeinsame Arbeit in ein globales umgewandelt werden. Voraussetzung ist jedoch, dass der Sprung aus dem Gewohnten in das sich stets neu bildende „Globale“ gewagt wird.

### **Unterricht – Von der Routine zum Ursprung**

Die internationale Konferenz findet satt, weil sich Menschen dem pädagogischen Impuls Rudolf Steiners verbunden fühlen. Nicht nur sie kann ein globales Dorf bauen. Das globale Dorf kann überall gebaut werden.

Wie aber findet die Umwandlung von „Meinem-Dorf“ in ein globales Dorf statt?

Jede Schule hat einen Dorfcharakter. In der Schule kommen Menschen zusammen, weil sie Kindern eine ihnen gemässe Erziehung ermöglichen wollen. Würde in der Schule das Kind im Mittelpunkt stehen, dann wären die Bedingungen für die Verwandlung bereits gegeben, denn Kinder sind zuerst einmal Weltbürger. Erst ihr Aufenthalt im Dorf macht sie zu Einwohnern des Dorfes. Sie lernen eine bestimmte Kultur kennen und individualisieren sich in ihr. Im Herzen der Individualität lebt der wahre Mensch. Im Mensch werden finden wir das globale Dorf wieder, das bei der Geburt in uns anwesend war.

Die Schule hat den Auftrag sowohl eine innere Stabilität wie auch den Mut zur Instabilität in den Kindern anzuregen. Im Unterricht pflegen wir beide Elemente.

Die Methode steht heute oft im Zentrum pädagogischer Betrachtungen und ihr belebender Ursprung, die Intuition, wird vergessen. Ohne die Ideen der Intuition erstarren die Methoden zu Routinehandlungen. Stellen sie sich

vor, sie wollen ein Hindernis überwinden. Im Laufe der Zeit haben sich dafür bestimmte Methoden als besonders hilfreich erwiesen. Je nach Neigung werden Sie die eine oder andere verwenden und durch Übung verfeinern. Sie sind ganz damit beschäftigt, die Methode zur „best practice“ zu steigern. Doch 1968 überraschte Dick Fosbury die ganze Welt mit einer neuen Methode des Hochspringens. Der Sprungablauf war neu. Für viele Hochspringer war sie eine echte Hilfe. Sie konnten höher springen. Fosbury hat angesichts der Aufgabe möglichst hoch springen zu können, einen Neugriff gewagt.

### **Global = moralisch-geistig**

Um etwas zu vertiefen, brauchen wir das Üben, wir müssen immer wieder springen und den Sprung verbessern. Das führt zu einem Können. Wir sind da, um Können zu fördern. Die heutigen Kinder sind nicht die von gestern und fordern jetzt gültige Unterrichtsmethoden. Und vielleicht heisst das, eine neue Sprungmethode finden. Dafür muss das Eingübte losgelassen und der Schmerz der Veränderung ausgehalten werden. Wir bewegen uns dann auf einer instabilen Grundlage. Jede Einfühlung in ein mir noch Unbekanntes fragt nach dem neuen Sprung und ist ein Wagnis.

In diesem Sinne ist jeder Einzelne, ist Unterricht, Schule auf dem Weg zum globalen Dorf.

Die Internationale Konferenz ist nur einer der Orte, an dem die Umwandlung vom Dorf zum globalen Dorf stattfindet. Sie ist also ganz aus dem heraus gestaltet, was im Unterricht lebt, was der Aufgabe entspricht, die Rudolf Steiner am Anfang der Menschenkunde formuliert:

*„Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloss betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige“*



## Ein Wiederaufleben in China

*Ben Cherry*

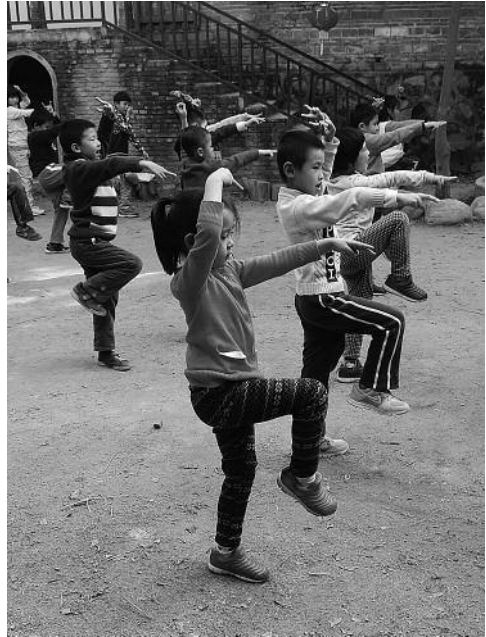
*übersetzt aus dem Englischen von Dorothee von Winterfeldt*

Die Waldorfbewegung auf dem chinesischen Festland geht in ihr 10. Jahr. Die erste Schule wurde in Chengdu im September 2004 eröffnet, mit fünf Kindern im Kindergarten und einer 1. Klasse für drei Lehrer-Kinder, die privat unterrichtet wurden. Jetzt sind es ungefähr 300 Kinder und es gibt lange Wartelisten, und die Schule ist dabei, sich auf den Beginn der Oberstufe – 9. Klasse – in diesem September vorzubereiten.

Man nimmt an, dass es jetzt mehr als 300 Kindergärten und 36 Grundschul-Initiativen in China gibt, die ihre Arbeit auf Waldorfbasis gründen. Dazu kommen sechs 3-jährige berufsbegleitende Ausbildungsgänge für die Früherziehung, fünf für Grundschul- und eine für Oberstufenlehrer, neben Kursen in Heilpädagogik, Schulverwaltung, Kunst – und sogar eine Vollzeit-Lehrerausbildung in Beijing.

Was führt zu einer solchen außergewöhnlichen Entwicklung? Und wie können wir deren Qualität sichern?

Man kommt einer Antwort näher, wenn man sie im Zusammenhang mit dem sieht, was in allen Lebensaspekten derzeit in China aufsprudelt, in einer Zeit, die der neue Staatspräsident „Renaissance des chinesischen Traums“ nennt. Für viele ist es eine Zeit des Optimismus und der Entdeckungen, während das Land bemüht ist, in Windeseile den Lebensstandard anderer wohlhabender Länder aufzuholen. Energie durchströmt Land und Menschen, ein Gefühl der fast unbegrenzten Möglichkeiten.



Auf vielerlei Art kann man diesen ungeheuren Willen zur Veränderung erleben. Die Erde wird aufgedaubt und in einer Geschwindigkeit in Beton, Autobahnen und Hochhäuser verwandelt wie sie wohl in der Menschheitsgeschichte noch nie dagewesen ist. Ganze Städte werden erschaffen, Hochgeschwindigkeitszüge gebaut – über das ganze Land hinweg, – und die Flughäfen werden ständig größer. Selten kann man einen Inlandflug finden, der nicht ausgebucht ist, und genauso selten ist es, dass er pünktlich startet – wegen Staus. Gleichzeitig wächst der Verkehr auf den Straßen wie Wasser, das in einen Staudamm fließt; und die Menschen verlassen die Dörfer, um in den Städten Beschäftigung zu finden, oft auf Baustellen oder in Fabriken.

Sozial, kulturell, ökonomisch und physisch ist China in einer Vorwärtsbewegung. An vielen Orten wird ein Gebäude, sobald es fertig ist, integriert in eine florierende Gemeinschaft von Geschäften, Menschen und Straßenleben. Die Konsequenzen für die Umwelt sind natürlich immens, wie man immer mehr erkennt. Wasserverschmutzung, Smog und Schmutz in den großen Städten sind riesige Probleme. Es ist wie ein wundervoller, erschreckender und unaufhaltsamer Traum. Denjenigen, die Geld haben, werden zunehmend Fragen der Ästhetik und des Lebensstils bewusst, und es gibt eine Überfülle von Selbst-Entwicklungs Kursen. Für Diejenigen, die kein Geld haben, ist die Zukunft düster. Die Kluft zwischen den Super-Reichen und den Armen wird täglich größer.

Man kann sich fragen, wie dies – und eine wachsende Erziehungsbewegung, die unabhängiges Denken entwickelt – innerhalb

eines politischen Systems stattfinden kann, das immer noch kommunistisch ist. Dazu muss man sich den subtilen Feinheiten der Denkweise, die sich im Laufe von Chinas langer, dramatischer Geschichte entwickelt hat, nähern.

Obwohl die Regierung rücksichtslos sein kann, wie dem Westen wohl bekannt ist, ist sie ebenfalls pragmatisch, und weil sie sich ihrer Macht sicher sein kann, kann sie auch längerfristig besser planen als manche andere Regierung. Chinesische Menschen sind ebenfalls Pragmatiker. Im Allgemeinen akzeptieren sie die Dinge wie sie sind und machen einfach weiter im Leben. Die Grundhaltung ist eine der freien Initiative, – aber wehe, wenn etwas falsch läuft oder jemand sich bei der Regierung beschwert, – denn die Konsequenzen und das Strafmaß können beträchtlich sein.



Wäre es nicht so, hätte die Waldorfbewegung kaum beginnen können, denn von den 36 Initiativen, die hart an ihrer Entwicklung arbeiten, sind nur zwei von ihrer kommunalen oder regionalen Regierung anerkannt! In Australien oder dem Westen könnte so etwas überhaupt nicht passieren, denn dort hat man eine ganz andere Beziehung zum Gesetz. Durch lange Erfahrung haben die Menschen in China die Kunst entwickelt, sich in dem Raum zwischen dem Legalen und dem Illegalen zu bewegen.

Einige Schulen sind von der Regierung gezwungen worden, ihren Besitz zu verlassen, was sehr hart war, – aber bisher musste noch keine schließen. Wasser kennt viele Wege, das Meer zu erreichen, und die Schulträger finden auch verschiedene Pfade um ihre Ziele zu erreichen. In einem Fall fand derselbe Polizist, der die Ausweisung einer Schule aus einem Besitz überwachte, diese an einem anderen Ort ganz in der Nähe wieder – und wies lediglich darauf hin, man möge das Gesetz wahren! In einem anderen Fall haben Eltern und Sponsoren in hohen Positionen dafür gesorgt, dass die Schule geschützt wird. Beziehungen zählen, – neben Mut, Kreativität und immer währendem Glauben an die eigenen Handlungen.

Ein anderes Beispiel dieser beweglichen Art des Denkens ist, dass in den letzten zwei Jahren Waldorflehrer aus legalen oder nicht-so-legalen Schulen eingeladen wurden, an jährlichen Konferenzen einer Organisation teilzunehmen, die sich New Education (Neue Erziehung) nennt, und die von einem Erziehungswissenschaftler geleitet wird, der Mitglied der nationalen chinesischen Regierung ist. Jede Konferenz wird in Zusammenarbeit mit der örtlichen Abteilung des Erziehungsministeriums organisiert. Vor zwei Jahren habe ich eines der Grundsatzreferate dort gehalten, neben Professoren aus Japan und

den USA, die andere Erziehungsformen vorstellten. In diesem Jahr hielt Christof Wiechert, vormals Dornach, eine Ansprache – und in beiden Fällen leitete eine Gruppe von uns Workshops. Wir wurden jedes Mal großzügig und dankbar willkommen geheißen.

Begegnungen dieser Art machen klar, dass die Zentralregierung mit Interesse beobachtet, was sich in der Waldorfbewegung tut, – allerdings nicht ohne Vorbehalte. Es steht in Zusammenhang mit einer umfassenderen weltweiten Forschung zum Thema Erziehung, in die eine Menge investiert wird, weil die bestehenden Examen-orientierten Denkmuster zunehmend auf Unzufriedenheit stoßen. In der Öffentlichkeit wird derweil im Internet und in Zeitschriften über die Waldorferziehung in großem Maße diskutiert, – in der Bandbreite von Enthusiasmus und Dankbarkeit bis zu Vorwürfen, dass es sich um eine Religion handele.

China ist seit jeher ein Land der Gegensätze. In gewisser Weise ist es offener gegenüber neuen Ideen als viele westliche Länder, und die Einstellungen der Menschen sind frischer; aber man bewegt sich auf dünnem Eis. Es gibt Menschen in einflussreichen Positionen in Regierung, Universitäten und Geschäftsleben, die diese Erziehungsart als ein Weg in die Zukunft ansehen, der mit den Zielen der chinesischen Kultur in Einklang zu bringen ist; aber es ist nicht weniger wahr, dass, sollten die politischen Führer entscheiden, ihr ein Ende zu setzen, dies ohne Zögern umgesetzt würde.

Die sensibelsten Gebiete – und alle ausländischen Besucher, die die Anthroposophie oder die Waldorferziehung repräsentieren, müssen dies wissen – sind Religion, Politik, Sicherheit in Schulen und das Eindringen westlicher kultureller Werte. Man kann vom Geist sprechen (obwohl es viele Wege gibt, dies zu tun),

und ihn zu verstehen ist ein echter Wunsch der Menschen, aber man muss sehr vorsichtig sein, damit nicht der falsche Eindruck entsteht, dass Anthroposophie eine Religion oder eine politisch orientierte Lehre sei. Wenn dies geschähe, würde es mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit zur Schließung aller Schulen führen.

Die Tatsache, dass die chinesische Kultur eher auf Philosophie als auf Religion gegründet ist, bietet jedoch einen sicheren Grund, auf dem man mit Anthroposophie arbeiten kann. Man muss üben, sich taktvoll zu benehmen und exakt zu sprechen und zu denken, und es ist immer eine große Freude, wenn man ein Zusammenklingen entdeckt zwischen den beiden Strömen geistiger Erkenntnis, einem alten und einem modernen. Aus meiner Sicht ist es in großem Maße dieses Zusammenklingen, das dem wachsenden Interesse zugrunde liegt, das nicht nur der Waldorfpädagogik, sondern der Geisteswissenschaft gilt.

Auf bemerkenswerte Weise liefert die Begegnung der Menschen mit Anthroposophie auch einen Beitrag zu der wachsenden Sehnsucht in China, sich mit dem wieder zu verbinden, was auf kulturellem Gebiet vergraben und fast vergessen worden ist. Man könnte vielleicht sagen, dass etwas sich geistig aus dem Untergrund an die Oberfläche erhebt, so wie in den Städten Planierdraht, Pressluftbohrer und Kräne das hervorheben, was unter der Erdoberfläche begraben ist.

In einem Vortrag, den er vor 102 Jahren gehalten hat, dem zweiten in dem Zyklus mit dem Titel „Der irdische und der kosmische Mensch“<sup>1</sup>, sprach Rudolf Steiner davon, dass eine Zeit kommen werde, in der „... gebundenes Geistesgut, spirituelle Erkenntnis, die aus der alten atlantischen Zeit zurückgeblieben

ist, ... herausentbunden wird, wenn einmal das Chinesentum frei werden wird in seiner geistigen Kultur ...“, und dies würde die westliche Welt in Erstaunen versetzen und erschüttern, denn es würde den Sinn des Westens für seine eigenen kulturellen und spirituellen Aufgaben herausfordern. Seine Einstellung gegenüber dieser Neubelebung einer Kraft aus ferner Vergangenheit ist, dass wir ihr aus dem Geiste gegenseitigen Respekts begegnen mögen.

Ich habe mich oft gefragt, ob das, worauf er sich bezieht, nicht schon stattgefunden hat – in der Diaspora buddhistischer Mönche, die in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts aus Tibet flohen, oder in der kulturellen, sozialen und ökologischen Revolution der sechziger Jahre, die in den Vereinigten Staaten begonnen hat. Die Inspiratoren dieser „Zurück-zur-Natur-Bewegung“ waren tief beeinflusst von altem chinesischem Schriftgut, und für viele Menschen im Westen ist dies zusammen mit tibetanischem Buddhismus zu stärkeren Weisheitsquellen geworden als das Christentum.

Es könnte sein, dass er das gemeint hat; aber trotzdem steigt jetzt in China auch etwas auf, und meine Erfahrung ist, dass viele im Westen (und Süden) mit Erstaunen und Furcht darauf schauen. Diesmal ist es nicht nur eine kulturelle Wiederbelebung, sondern auch eine ökonomische und politische. Sie hat Kraft.

Was zurzeit in der Begegnung von Anthroposophie und chinesischer Kultur geschieht ist von großer Bedeutung. Anthroposophie ist natürlich nicht die einzige Frucht der westlichen Kultur, die den Materialismus überwinden kann, aber sie ist eine der wenigen, die geistige Offenbarung mit klarer, praktischer Anwendung verbindet und damit den Problemen unserer Zeit zu begegnen weiß.

---

1 Rudolf Steiner, Der irdische und der kosmische Mensch, GA 133, Vortrag vom 19. März 1912, Berlin

Die Sehnsucht in China gilt nicht nur einer Erziehung, die eine Ganzheit des Menschen in „Geist, Seele und Leib“ anerkennt, – oder um die traditionelle chinesische Ausdrucksweise zu benutzen „Himmel, Mensch und Erde“; es ist auch eine Sehnsucht nach Wegen, Nahrungsmittel anzubauen, zu lernen zusammen zu arbeiten und die Umwelt zu heilen, welche auf demselben ganzheitlichen Ansatz beruhen. Das Bedürfnis nach allen Aspekten der heilenden Kraft der anthroposophischen Sichtweise ist dringend.

In allen diesen Bereichen kann das, was kulturell aus der Vergangenheit aufsteigt sich mit dem verbinden, was die Anthroposophie aus der Zukunft heranträgt. In beiden Strömungen ist ein Sinn für Ganzheit, und jede Aktivität und jeder Aspekt ist ein Ausdruck davon. Beide erkennen die zentrale Wichtigkeit des Menschen und der Kunst in allen ihren Formen an, und in beiden ist ein Sinn dafür vorhanden, wie das Leben selbst zur Kunst werden kann.

Dies ist der Weg des so-geannten „junzi“ (ausgesprochen dschuindzi), das im Herzen chinesischer kultureller Bestrebungen liegt. Traditionell wurde dieses Wort ins Englische mit „superior man“ („höherer Mensch“) übersetzt. Ich finde es angemessener, Rudolf Steiners Ausdruck „das ethische Individuum“ – oder sogar „der werdende Mensch“ zu gebrauchen. Mit subtilen Verbindungen wie dieser können die beiden großen Strömungen der Weltentwicklung einen gemeinsamen Pulsschlag finden und etwas Frisches und Neues in die Welt bringen.

Ich spreche wahrscheinlich für andere Menschen mit denen ich in China arbeite, wenn ich sage, dass dieses Ideal sehr stark in unserem Willen lebt. Alles, was wir in dem China Waldorf Forum (CWF) tun, dem Netzwerk, das die Aufgabe übernommen hat zu versu-

chen, die Qualität der Waldorfschul-Bewegung in China zu schützen und zu verbessern und die Verbindung mit der Pädagogischen Sektion in Dornach und mit der Außenwelt lebendig zu erhalten, ist mit diesem übergeordneten Ziel verbunden.

Unsere Situation in China ist dadurch außergewöhnlich, dass sie von uns fordert, in fast allem was wir tun neue Wege zu gehen, denn man hat uns geraten, dass es politisch unklug wäre, eine zentrale Kontrollinstanz einzurichten. So kommt der Respekt, den uns als Koordinationsgruppe von den Schulen gezollt wird, nicht aus unserer Position, sondern aus den Beziehungen, die wir knüpfen und dem Beispiel, das wir durch diese Art unserer Zusammenarbeit setzen.

Viel ist erreicht worden zum Beispiel durch Grundlagenforschung in Bezug auf einen Lehrplan, der den chinesischen Bedingungen gerecht wird. Forschungsseminare, die von Mitgliedern des CWF organisiert werden, finden mehrmals im Jahr in unterschiedlichen Regionen statt und haben verschiedene Unterrichtsbereiche zum Inhalt. Jedes dieser Seminare wird geleitet von einer Gruppe erfahrener chinesischer Lehrer, und alle Lehrer aus der Region werden dazu eingeladen. Die Zusammenarbeit wird anschließend fortgesetzt in Zusammentreffen, die von diesen Lehrern selbst organisiert werden.

Aus demselben Geiste hatte unsere Jahrestagung im letzten Sommer das Thema „Vielfalt in der Einheit“. Was viele Teilnehmer entdeckten, ist, dass der Zauberschlüssel für die Qualitätsentwicklung nicht der ist, dass man einfach folgt oder gehorcht (obwohl Regeln und Erwartungen auch ihren Platz haben), sondern dass man die inneren Quellen der eigenen Veränderung aufsucht. Kreativer Wandel entsteht durch den ethischen Individualismus. Je klarer wir uns in unseren Idealen und

Zielen verbinden, desto individueller können unsere Wege werden, wenn wir darauf hin arbeiten.

Dies ist die innere Aufgabe des China Waldorf Forums, und es ist auch der Grund, weshalb es Forum genannt wird und nicht Assoziation. Es bietet die Möglichkeit einen Raum zu schaffen, in dem wir den werdenden Menschen in uns selbst und im Anderen erkennen, und dann können wir aus diesem Zentrum innerer Autonomie und Verantwortlichkeit zurückkehren zu unserer Arbeit an unterschiedlichen Orten.

Es ist beileibe nicht einfach und hängt von vielen Menschen mit Unterrichtserfahrung und menschlich-künstlerischen Fähigkeiten ab, die mit uns zusammen arbeiten, aber dies ist unser Ziel. Das Erstaunlichste dabei ist der Gedanke, dass, durch das was die Anthroposophie in sich trägt und was sie in der chinesischen Kultur beleuchtet, es möglicherweise eine Zeit geben wird, in der es auf einer viel

breiteren Basis in der Gesellschaft verwirklicht werden kann, als neuer Ausdruck einer alten Kultur, die in Form und Begriffen unserer Zeit angemessen ist.

*Benjamin Cherry ist mit der Waldorfbewegung in China verbunden seit ihrer Geburt (und ihrer vorgeburtlichen Prozesse) vor 10 oder mehr Jahren. Vorher (und auch heute noch, wenn seine Zeit es zulässt) hat er in Waldorfschulen und Ausbildungsstätten in Thailand, Japan, Korea und Taiwan gearbeitet. Er verbringt gegenwärtig neun Monate jedes Jahr in der Region und ist der Koordinator des China Waldorf Forum seit es im September 2010 auf einem Delegiertentreffen der chinesischen Waldorfschulen mit Hilfe von Claus-Peter Röh von der Pädagogischen Sektion in Dornach und Nana Goebel von den Freunden der Erziehungskunst in Berlin gegründet wurde.*

*Wenn Sie Erfahrungen anzubieten haben oder helfen wollen, können Sie das Forum erreichen über [cwforum@126.com](mailto:cwforum@126.com).*

## Lehrplan auf Kiswahili, Arabisch, Französisch ...

Alain Denjean

Es gehört zu den schönsten Erlebnissen eines Auslandsaufenthalts, dass man Menschen kennenlernt, die anders denken, anders fühlen und anders leben als man selbst. Das Erleben der Verschiedenheiten in der Gemeinsamkeit, die anderen Lebensgewohnheiten, die Betonung anderer Werte, ein anderer sozialer Umgang miteinander, das alles belebt, erfrischt und führt zu Fragen, auch zu Fragen nach der Erziehung dieser so anders lebenden Menschen. Für Waldorfpädagogen ist eine dieser Fragen: braucht die Waldorfpädagogik, die eine menschheitliche Pädagogik ist, verschiedene Lehrpläne, die sich nach der Eigenart der jeweiligen ethnischen und kulturellen Gruppierungen richten, in welchen Waldorfpädagogik praktiziert wird?

Der Lehrplangedanke der Waldorfpädagogik unterscheidet sich wesentlich von den übrigen Lehrplänen des 20. Jahrhunderts, insofern er aus dem freien Geistesleben geschöpft wird und mit einem Curriculum im üblichen Sinne wenig zu tun hat. Welche sind die Wesenszüge des Waldorf-Lehrplans? Ein Wesensmerkmal ist, dass der Waldorflehrer völlig frei ist, zu unterrichten, wie er es für richtig erkennt: *„Ich hatte neulich Veranlassung, jemanden anschauen zu lassen, wie in der ersten Klasse der Schreibunterricht und der Leseunterricht erteilt werden. Diese Dinge kann man auf hunderterlei Weise machen. In der Waldorfschule ist alles absolut frei. Die Pädagogik ist eine absolut freie Kunst. Es ist immer dasselbe, aber jeder Lehrer hat die Möglichkeit, nach seiner Indivi-*

*dualität und nach der seiner Schüler die Dinge auszubilden“*<sup>1</sup>.

Daraus geht hervor, dass der Lehrplan einheitlich sein muss, denn *„es ist immer dasselbe“*. Was variiert, sind die Lehrer und die Schüler: *„Jeder Lehrer hat die Möglichkeit, nach seiner Individualität und nach der seiner Schüler die Dinge auszubilden“*. Das bedeutet, dass in der Kunst der Erziehung die Art der Ausführung des Immer-Gleichen eine wichtigere Stellung einnimmt, als man es sonst gewöhnt ist. Die künstlerische Methodik spielt also eine entscheidende Rolle. Wie jede andere Kunst schafft die Erziehungskunst mit den vorgefundenen Qualitäten des Gegebenen, mit der konkreten Realität. Lehrer und Schüler werden durch den Lehrplan in ihrer künstlerischen Natur angesprochen. So hat der Lehrplan mehr mit dem künstlerischen Prozess als mit der Wissensvermittlung zu tun.

Befasst man sich mit der Gründung der Waldorfpädagogik, so merkt man bald, wie differenziert R. Steiner mit dem Lehrplangedanken umgeht. Im Lehrerkurs vor der Gründung der ersten Waldorfschule (R. Steiner GA 298, die pädagogische Grundlage der Waldorfschule (Aufsatz) und in der allgemeinen Menschenkunde, GA 294, 06.09.1919, GA 294, GA 295) beschreibt R. Steiner den Lehrplan von verschiedenen Seiten aus.

Wir haben einen „sachgemäßen Lehrplan“ (GA 298, „idealer Lehrplan“ in GA 294 genannt),

1 Rudolf Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage, GA 304, Vortrag vom 26. September 1921, S. 88

der in der Erkenntnis der besonderen Aufforderungen der verschiedenen Lebensabschnitte wurzelt und dadurch für die Zeit des fünften nachatlantischen Zeitalters (je nach Leserschaft: für eine lange Zeit) menschheitlich gültig ist.

Wir haben aber auch „unseren Lehrplan“, der das Ergebnis des „idealen Lehrplans“ (GA 294, 1. + 6.09.1919) mit dem „Kompromiss“ ist. Der Kompromiss bestand darin, dass, um eine freie Schule gründen zu dürfen, R. Steiner sich verpflichten musste, einen Lehrplan zu entwickeln, in welchem nach jeweils drei Schuljahren eine Übereinstimmung mit dem damaligen staatlichen Lehrplan zu gewährleisten war. In den Zwischenräumen konnte der Lehrplan frei von den staatlichen Normen gestaltet werden. Dass diese Regelung nicht den Tod der Waldorfpädagogik bedeutete, lag daran, dass die „freien Lehrer“ ihre Schüler zu den nötigen abverlangten Kompetenzen führen konnten.

Eine dritte Ebene des Lehrplans ist die der Klassenstufen. Zwar richtet sich der „sachgemäße“ oder „ideale“ Lehrplan nach den Lebensphasen der kindlichen Entwicklung, wie sie dem Erkennenden erscheinen, doch viele Lehrplanangaben wurden für die erste Schule in Stuttgart gemacht, und zwar konkret für die jeweiligen Klassenstufen (In den Seminarbesprechungen, GA 295 und oft in den Konferenzen, GA 300). Dies bedeutet die konkrete Berücksichtigung des Schulsystems innerhalb dessen eine Schule arbeitet. In Deutschland hatte man damals und hat noch heute eine achtjährige Grundschulzeit und die Lehrplanangaben richten sich oft danach. In anderen Ländern wie z.B. in den USA hat man mit einer siebenjährigen Grundschulzeit zu tun, und man kann sich fragen, wie man ein achtjähriges System in ein siebenjähriges umwandelt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lehrplan der Waldorfschulen ein dreifacher Lehrplan ist, ein Wesen mit einem Geist, einer Seele und einem Leib. Der „sachgemäße oder ideale“ Lehrplan wurzelt in der geistigen Erkenntnis des Menschenwesens unserer Zeit. Er enthält wie eine Urpflanze alle einzelnen Ausgestaltungen, sozusagen alle realen Pflanzenformen. Seine menschheitliche Ausprägung enthält in sich wie zusammengerollt alle Variationen, die die kulturellen Gruppierungen entwickeln können oder sollen. Der „Klassenlehrplan“ dafür „leibt“ in dem konkreten Leben der Menschen und Menschengruppen der Welt. Dazwischen haben wir, januskopffartig wie die Seele, hin und her pendelnd zwischen beiden Polen den „Kompromiss-Lehrplan“, „unseren Lehrplan“, der durch eine künstlerische Methodik beide miteinander verwebt.

Nur durch künstlerisches Schaffen kann der Waldorflehrer die Geschmeidigkeit erlangen, einen solchen Lehrplan Tag für Tag mit seinen Schülern zu verwirklichen. Die eingangs erwähnte absolute Freiheit des Lehrers ist der einzige Garant für die Praxis des Waldorflehrplans. Fühlt sich der Lehrer nicht frei, Tag für Tag in seinem Tun und Denken die geistige Grundlage des Lehrplans ständig neu zu erforschen, und ihn nach seinem Erkennen Praxis werden zu lassen, so wird der Lehrplan zum Trampelpfad, dann zur Tradition und schließlich zum Kanon von einzuhaltenen Normen. Die absolute Freiheit kann nur in Willkür entarten, wenn der Lehrer folgendes vergisst: *„Meistens versteht man unter freiem Geistesleben ein Gebilde, in dem Menschen leben, von denen jeder nach seinem eigenen Kikeriki kräht, wo jeder Hahn – verzeihen Sie das etwas merkwürdige Bild – auf seinem eigenen Misthaufen kräht, und wo dann die unglaublichsten Zusammenklänge aus diesem Krähen zustande*



*kommen. In Wirklichkeit kommt beim freien Geistesleben nämlich durchaus Harmonie zustande, weil der Geist lebt, nicht die einzelnen Egoisten, weil der Geist wirklich über die einzelnen Egoisten hinüber ein eigenes Leben führen kann. Es ist zum Beispiel für unsere Waldorfschule in Stuttgart durchaus ein Waldorfschulgeist da, der unabhängig ist von der Lehrerschaft, in den die Lehrerschaft sich hineinlebt, und in dem es immer mehr und mehr klar wird, dass unter Umständen der eine fähiger oder unfähiger sein kann – der Geist hat sein eigenes Leben<sup>2</sup>*

Die eingangs gestellte Frage: „Gibt es mehrere Lehrpläne, die sich nach den verschiedenen Menschengruppierungen in der Welt richten?“ muss anders gestellt werden. Sie lautet vielmehr: Wie lebt der Lehrplan in den verschiedenen Menschengruppierungen in der Welt? Der Austausch zwischen den Waldorflehrern in der ganzen Welt kann ungeheuer belebend auf die eigene Praxis der Erziehungskunst wirken. Dieser belebende Austausch beginnt bei Gesprächen mit den nahestehenden Kollegen in der eigenen Schule und weitet sich bis zu dem Austausch mit Lehrern aus, die in anderen Ländern, in anderen Sprachen unterrichten.

Neulich machte mich eine Deutsch unterrichtende Kollegin darauf aufmerksam, dass sie bei der Behandlung des Nibelungenlieds in der 10. Klasse die Gestalt von Dietrich von Bern ausführlich bespricht, weil er ein großes Ideal für die Jugend verkörpert: Der Sieg über den Feind, den Gegner, den Rivalen wird nicht genutzt, um die eigene Macht und das Selbstbewusstsein auszubauen, sondern er versucht den Gegner zu würdigen und im

Frieden mit ihm gemeinsam eine bessere Welt zu gestalten. Nun, sagte sie strahlend, genau diese Haltung dem Menschen gegenüber finde sie bei dem kürzlich verstorbenen Nelson Mandela. In ihrer Freude leuchtete für mich der Reichtum des Lehrplans, der nicht vorschreibt, mit südafrikanischen Schülern das Nibelungenlied zu besprechen, sondern in jeder Kultur Einstiegsmöglichkeiten zu finden um anthropologische Themen zu behandeln, welche die Seele der Schüler zur rechten Zeit in ihrer Entwicklung weiter führen.

Damit ist nicht gesagt, dass alles aus dem jeweiligen Kulturkreis neu entstehen muss. Manche Themen sind überall und immer gültig. Sie müssen nur zum Erlebnis werden. So erzählte mir eine andere Kollegin, wie sie in ihrer 4. Klasse mit den Kindern über den Horizont sprach. Ein Schüler bemerkte zunächst ganz konkret, dass eigentlich jeder Mensch seinen eigenen Horizont hat, weil er neben jedem anderen steht. Ein anderer Schüler machte den Einwand, dass wenn zwei Menschen übereinander stünden, sie doch den gleichen Horizont hätten. Ein dritter wiederum erwiderte, dass es eigentlich doch einen kleinen Unterschied geben müsste, weil jener höher stünde. Die Lehrerin, die mir das erzählte, freute sich über dieses Schülergespräch in der Klasse, weil sie nun am nächsten Morgen die Begriffe Zenit und Nadir wie von selbst einführen könnte. Dieses Erleben des Koordinatensystems an sich selbst ist in jedem Lande und in jeder Schule möglich.

Noch ein Kollege zeigte mir an einem Tafelbild in der zweiten Klasse, dass Schatten noch nicht wichtig seien, weil in diesem Alter, die Kinder noch Landschaften als

2 Rudolf Steiner, Anthroposophie, soziale Dreigliederung und Redekunst, GA 339, Vortrag vom 12. Oktober 1921

Seelenraum (und nicht als physischer Raum, der von der Perspektive beherrscht wird) erleben. Das sei in diesem Alter für den Erzählteil am Ende des Unterrichts wichtig und würde andere Fragen bei den Kindern anregen, als wenn die Tafelbilder ganz realistisch gemalt werden.

Gespräche mit Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern, die eine lange Unterrichtspraxis haben, zeigen fast immer, dass in ihrer Zeit des Unterrichtens etwas mit ihnen geschehen ist: der Lehrplan in seiner proteushaften Vielfalt lebt in ihnen und sie leben mit ihm, auf Kiswahili, auf Deutsch oder auf Russisch.

## Agenda

### 2014

3. – 15. Juni

Religionslehrertagung zu Trinitatis  
'Der salutogenetische Aspekt im Lehrplan und in den Schulhandlungen'

15. – 19. Juni

Ausbildungsseminar Religion

12. – 14. September

Tagung zur Allgemeinen Menschenkunde

26. – 29. Oktober

Förderlehrertagung

### 2015

13. – 15. Februar

Meditative Praxis

30. März – 3. April

Übergänge in der Kindheit von der Geburt bis 14:  
Bedeutung, Herausforderung, Konsequenzen  
Aufgaben für Erzieher und Lehrer

5. – 9. Oktober

Internationale Mathematiklehrertagung

### 2016

28. März – 2. April

Welt-Lehrer- und Erzieherertagung