Waldorf-Lehrpläne neu denken und gestalten: ein fortlaufender Prozess

Kath Bransby und Martyn Rawson

Einleitung

Der Waldorflehrplan ist keine Kunst für das Museum, die konserviert, kanonisiert und kuratiert wird, sondern ein fortlaufender Prozess.

Die Analyse mag weit hergeholt erscheinen, aber diese Ansicht wurde mir in einem Interview mit einer sehr erfahrenen Waldorflehrkraft aus den USA mitgeteilt. Sie sagte, dass viele Lehrkräfte dort (im Zusammenhang mit der Entkolonialisierung des Lehrplans) jede Änderung mit der Begründung ablehnen, dass der Waldorflehrplan von Rudolf Steiner gegeben wurde und dass jede Änderung "im Grunde ein Geschenk der geistigen Welt ungültig machen würde... das wäre so, als würde man die Bibel neu schreiben". International ist diese Ansicht über den Lehrplan weit verbreitet.

Es gibt viele dringende Gründe, warum wir den Lehrplan innerhalb der Waldorfbewegung neu überdenken müssen. Es lohnt sich, diese nur kurz zu erwähnen. Die meisten nationalen und transnationalen Bildungsorganisationen wie die UNESCO, UNICEF, OECD (PISA) und die Europäische Union haben seit dem Delor-Bericht "The Treasure Within" aus den 1990er Jahren, den vielen Initiativen für lebenslanges Lernen und den neuen Kompetenz- und Schlüsselqualifikationssystemen die Bildungsziele und -schwerpunkte reformiert. In einigen Ländern (z.B. Deutschland, Großbritannien, Australien, Neuseeland) hat die Waldorfpädagogik versucht, neue Versionen des Lehrplans zu veröffentlichen. Einige dieser Ansätze zielten darauf ab, die Waldorfpädagogik mit den staatlichen Anforderungen vergleichbar zu machen, aber solche Aktivitäten übersteigen die Ressourcen vieler anderer Länder.

In vielen Ländern verlangt der Staat von den Waldorfschulen, dass sie staatliche Lehrpläne umsetzen oder zumindest nachweisen, dass der Waldorflehrplan mit den staatlichen Erwartungen vereinbar ist. Die nationalen Bildungsministerien sind zu Recht besorgt, dass ihre Bildungssysteme den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Wirtschaft entsprechen und dass kein Kind zurückgelassen wird. Die Methoden, die sie wählen, um Mindeststandards und Qualität zu gewährleisten, mögen hart sein oder Inspektionen und Tests beinhalten, aber das angestrebte Ziel kann nicht ernsthaft in Frage gestellt werden. Gesetze und Vorschriften werden in der Regel nicht geschaffen, um den Waldorfschulen Probleme zu bereiten, aber sie haben oft diesen Effekt.

Ein weiterer Grund für die Überarbeitung des Lehrplans ist, dass sich in der Gesellschaft so viel verändert hat und wir mit großen neuen Krisen konfrontiert sind, dass sich der pädagogische Ansatz ändern muss und das Problem entstanden ist - ein Problem, das Stefan Leber im Katalog der UNESCO-Waldorfausstellung von 1994 hervorgehoben hat -, dass wir nicht einfach immer neue Inhalte zu einem bereits vollen Lehrplan hinzufügen können.

Ein weiterer Grund, den Waldorflehrplan zu überdenken, ist das wachsende Bewusstsein, dass der ursprünglich eurozentrische Lehrplan radikal angepasst werden muss, um

geografische Standorte und kulturelle Belange außerhalb Mitteleuropas zu berücksichtigen. Dies hat zu der Forderung geführt, den Lehrplan neu zu kontextualisieren und sogar zu dekolonisieren, indem außereuropäische Kulturen und Geschichten, indigene Stimmen, die volle Tragweite des Postkolonialismus und ein neues Gender-Bewusstsein berücksichtigt werden. In vielerlei Hinsicht haben die traditionellen Versionen der Waldorflehrpläne diese Aspekte nicht ausreichend oder gar nicht berücksichtigt.

Schließlich (obwohl auch andere Gründe angeführt werden könnten) befindet sich die Waldorfpädagogik in einem Prozess der Öffnung für den breiteren Bildungsdiskurs, insbesondere im akademischen und politischen Bereich. Dies erfordert, dass wir die Kernideen der Waldorfpädagogik wieder in den zeitgenössischen Bildungsdiskurs einbringen, und um dies zu tun, müssen wir die Pädagogik für andere nachvollziehbar machen.

Die Suche nach einem Modell für die internationale Lehrplanentwicklung

Im Laufe der Jahre wurde eine Reihe von Versuchen unternommen, Schlüsselmerkmale der Waldorfschulen (und der Lehrkräfte) zu definieren und allgemeine Kriterien für die internationale Entwicklung aufzustellen, die jedoch unserer Meinung nach durch einige konzeptionelle Probleme behindert wurden. Eines dieser Probleme ist die historische Entwicklung der Waldorfbewegung und die Rolle, die der Lehrplan dabei gespielt hat, sowie die Frage, was kanonisch ist und was angepasst und verändert werden muss. Ein dritter Punkt ist die Frage der Übersetzung im weitesten Sinne.

Caroline von Heydebrand, die 1925 den ersten Lehrplan veröffentlichte, war in ihrer kurzen Einleitung, in der sie schrieb, dass der Unterricht, in unserer Umschreibung ihres Textes, auf einer pädagogischen Anthropologie, die auf der Geisteswissenschaft basiert,
auf deren Grundlage die Lehrmethoden und die Didaktik - die Kunst des Lehrens - aufgebaut werden sollten,
auf der Grundlage der idealen Natur des sich entwickelnden Menschen würde ein Lehrplan entwickelt werden, der alle Dinge enthält, die die Schüler:innen in jedem Jahr lernen sollten, Steiner gab einige Beispiele, aber die Lehrkräfte sollten den Lehrplan auf der Grundlage der oben genannten Prinzipien und ihrer eigenen Erkenntnisse weiterentwickeln.
„ Der ideale Lehrplan muss das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachziehen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muss sich dieser einfügen“(von Heydebrand, 1925) .

Es ist hier nicht möglich zu zeigen, wie dieser erste Lehrplan (zusammen mit Stockmeyers Sammlung von Lehrplanhinweisen aus Steiners Vorträgen und seiner Arbeit mit den Lehrkräften in Stuttgart) im Laufe der Jahre bis in die 1990er Jahre erweitert und in verschiedene Sprachen übersetzt wurde. Diese ursprüngliche Lehrplandarstellung wurde wörtlich übersetzt und in viel geringerem Maße an die lokalen kulturellen Bedürfnisse angepasst.
In den 1990er Jahren wurde versucht, den Lehrplan auf Deutsch neu zu formulieren, herausgegeben von Tobias Richter, und es gab bis 2919 mehrere Neuauflagen davon. Im Jahr 2000 wurde ein Lehrplan in englischer Sprache veröffentlicht, der die deutsche Arbeit mit dem britischen Waldorflehrplan verband (Rawson & Richter, 2000). Diese beiden Werke

wurden mehrfach übersetzt, wobei die englische Version, wegen der Sprache (sowie die Tatsache, dass der Text auch viele Aspekte der Waldorfpädagogik beschreibt, an denen die Bildungsministerien der Länder interessiert sind, wie z.B. die Beschreibung der frühkindlichen Bildung, die Beurteilung und Dokumentation der Schüler, die Mindestlernergebnisse in den Kernfächern, die berufliche Entwicklung usw.) international besser zugänglich ist.

Metaphern für die Verbreitung und Weiterentwicklung des Lehrplans
Wir haben eine botanische Metapher gewählt, um diesen Prozess zu beschreiben. Wir können uns den Waldorf-Lehrplan als einen Baum mit einem starken Stamm und tiefen Wurzeln vorstellen, der viele Äste hat. Die Früchte dieses Baumes werden von pädagogischen Botanikern gesammelt und in den pädagogischen botanischen Gärten in ihrem eigenen Land gepflanzt. Dort wachsen die Samen im Wesentlichen zu demselben Baum heran, je nach Boden- und Klimabedingungen und Pflegezustand. In der Botanik kennt man die importierten Arten als Exoten und unterscheidet sie von einheimischen Pflanzen (in Englisch exotics und natives). Dieses Bild steht für die Waldorfpädagogik, ihre Praxisformen und ihren Lehrplan, die in andere Länder transportiert werden, wo sie zwar gedeihen, aber überwiegend als Exoten.

Das alternative Bild für die Verbreitung der Waldorfpädagogik ist das eines Rhizoms, das sich aus einem "unterirdischen" oder unsichtbaren Netzwerk ausbreitet und aus dem überall dort neue Triebe entstehen, wo die Bedingungen für das Wachstum geeignet sind. Eine vielleicht noch treffendere Analogie wäre das Netzwerk von symbiotischen und sich gegenseitig verstärkenden Lebensformen und Prozessen der Mykorrhiza, die Pilze mit den Wurzeln von Bäumen in einem Wald verbinden und die als "wood wide web" beschrieben wurden.

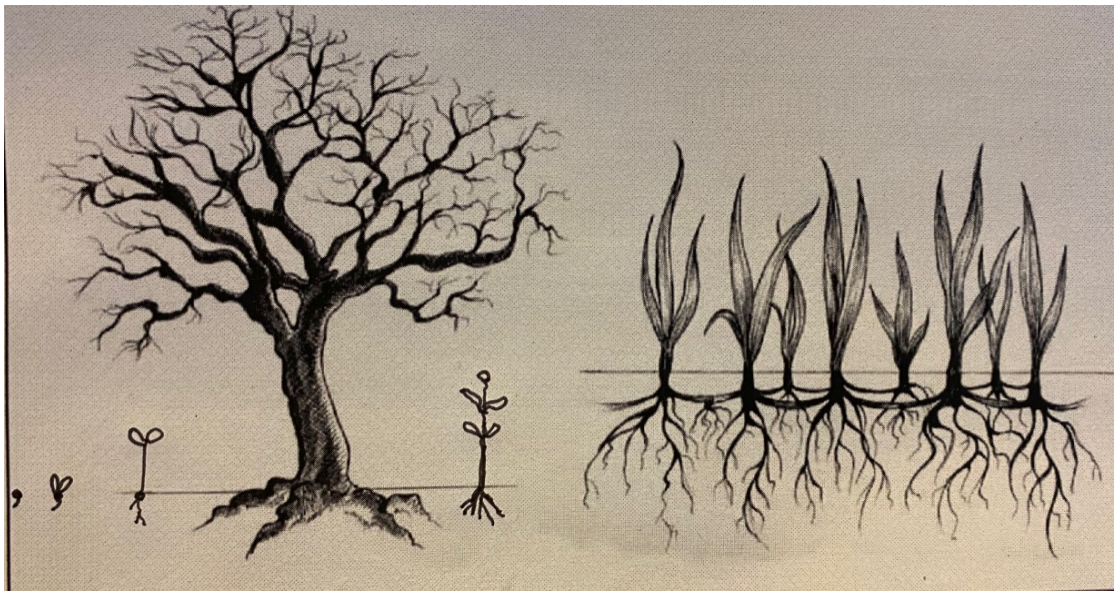


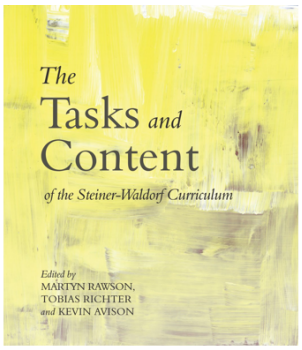
Abbildung 1 Ein Vergleich zwischen baumartigen und rhizomartigen Metaphern für die Verbreitung der Waldorfpädagogik und der Lehrpläne

Das rhizomartiges Model hat den Vorteil, dass Lehrkräfte in Taiwan, wenn sie den Waldorflehrplan adaptieren wollen, nicht die mitteleuropäische exotische Art kultivieren und ihr einige lokale äquivalente Inhalte aufpfropfen müssen, wie z.B. ein Äquivalent für das

Alte Testament oder die nordische Mythologie oder die Einführung der Buchstaben des Alphabets anhand von Bildergeschichten (nicht zuletzt, weil die chinesische Sprache weder ein Alphabet noch eine phonetische Verbindung zwischen Symbol und Laut hat). Vielmehr "wachsen" sie ihren Lehrplan lokal, aber auf der Grundlage des gemeinsamen rhizomischen Netzwerks von Ideen, aus dem die Waldorfpraxis wachsen kann.

Der Hauptunterschied zwischen diesen beiden Möglichkeiten, die Verbreitung zu verstehen, besteht darin, dass im rhizomischen Modell alle verschiedenen Pflanzen den gleichen Status und die gleiche Gültigkeit haben. Sie sind nicht die Frucht eines einzigen, zentralen, ursprünglichen Baumes, sondern wachsen aus einer gemeinsamen Quelle. Man könnte sogar noch weiter gehen und vorschlagen, dass "internationale Bienen" von den europäischen, südamerikanischen und afrikanischen Blüten der Bäume fliegen und die asiatischen Sorten bestäuben könnten, wodurch Hybride entstehen - obwohl das unsere botanischen Metaphern wahrscheinlich zu weit dehnen würde!

Wir glauben, dass der Lehrplan auf diese Weise neu konzipiert werden kann und kontinuierlich weiterentwickelt werden sollte und dass dies von Anfang an Steiners Absicht war. Wir argumentieren hier, dass das, was Heydebrand veröffentlichte, kein universeller Lehrplan für Waldorfschulen war, sondern dass sie vielmehr dokumentierte, was Lehrkräfte in der Waldorfschule von 1919 bis 1925 tatsächlich unterrichteten. Tatsache ist, dass es in der Praxis schon immer notwendig war, den Lehrplan im Laufe der Zeit sowie im kulturellen und geografischen Raum zu verändern und anzupassen. Die Herausforderung besteht darin, dies zu tun, ohne die Kernstruktur zu verlieren (seine rhizomische Natur, die auf Steiners pädagogischer Anthropologie beruht) und gleichzeitig auf die Entwicklungsaufgaben zu reagieren, mit denen Kinder und Jugendliche an dem Ort und zu der Zeit konfrontiert sind, an dem man unterrichtet. Dies ist eine komplexe Angelegenheit und wir können nur einige der wichtigsten Auswirkungen und Möglichkeiten skizzieren. Wer sich eingehender mit den Hintergründen befassen möchte, sei auf zwei aktuelle Veröffentlichungen verwiesen (Bransby und Rawson, 2020, Rawson, 2021).



Ideallehrplan

Nach Steiner (2019, 643) "müssen wir uns diesen Lehrplan so nähern, dass wir uns in die Lage versetzen, ihn eigentlich, in jedem Augenblick uns selber zu bilden, sodass wir ablesen lernen dem 7., 8., 9.,10. Jahre und so weiter, was wir in diesen Jahren zu treiben habe. Wir werden morgen den Ideallehrplan und dann den Lehrplan , wie er einmal jetzt in den

äußeren Schulen Mitteleuropas üblich ist, nebeneinandersetzen". Steiner argumentiert, dass die Lehrkräfte sich mit dem auseinandersetzen müssen, was aus dem sozialen Umfeld auf die Kinder zukommt, bis sich die soziale Welt verändert (was das langfristige Ziel der Waldorfpädagogik ist). Dann weist er darauf hin, dass "...wir werden doch nur dann gute Lehrkräfte in der Walorfschule sein, wenn wir die Beziehungen kennen zwischen dem Ideallehrplan der Waldorfschule und dem, was unser Lehrplan zunächst noch sein muss wegen des Einflusses der äußeren sozialen Welt " (ebd., 612). Der ideale Lehrplan muss je nach Alter der Schüler:innen/innen, den lokalen kulturellen Erwartungen und der Situation angepasst werden.

Die Eigenschaft ideal wird in der Regel im Sinne von perfekt, vollständig, vollendet, beispielhaft oder als zeitlose Verallgemeinerung interpretiert. Alles, was weniger als ideal ist, ist ein schlechter/bedauerlicher Kompromiss. Und so mag Steiner den Begriff auch verstanden haben. Der Begriff Ideallehrplan kann aber auch im Sinne von Max Webers Begriff des Idealtypus verstanden werden. Ein Idealtypus ist eine Idee oder ein Modell, das eine Reihe von Einzelaspekten zusammenfasst, die von den Betroffenen als wichtig erachtet werden, um einen Bezugspunkt für reale soziale Phänomene zu schaffen. In den Human- und Sozialwissenschaften hat ein Idealtypus die Funktion, eine Idee oder Heuristik zu liefern, die so viel wie möglich von der beobachteten Realität enthält, die für einen bestimmten Zweck oder eine bestimmte Perspektive ausgewählt wurde und als konzeptioneller Orientierungspunkt dient. Ein idealer (oder idealtypischer) Lehrplan in diesem Sinne ist ein Lehrplan, der eine zentrale kohärente Idee umreißt, um die herum die Details des Lehrplans konstruiert und geordnet und in der Praxis bewertet werden können.

Steiner bezeichnete die Waldorfschule auch oft als Methodenschule, z.B. als er sagte: "das Waldorfschulprinzip ist nicht ein Prinzip, das eine Weltanschauungsschule machen will, sondern eine Methodenschule. Was erreicht werden soll durch eine Methode, die auf Menschenerkenntnis beruht, ist dasjenige, dass man aus Kindern physisch gesunde und kräftige, seelisch freie und geistig klare Menschen macht“ (GA 305, S.157). Wie Angelika Wiehl (2015) gezeigt hat, bedeutet der Begriff Methodenschule hier, dass die Art und Weise des Unterrichts (hodos bedeutet im altgriechisch Weg, und methodos, das Streben nach etwas) oder die Art und Weise, die gesetzten Ziele zu erreichen, aus dem anthroposophischen Verständnis des sich entwickelnden Menschen abgeleitet wird. Wie Rawson (2019, 2021) gezeigt hat, können wir aus dieser pädagogischen Anthropologie eine Reihe von generativen Prinzipien ableiten und diese bei der Entwicklung (und Überprüfung) der pädagogischen Praxis anwenden.

Diese Idee hat die Waldorfpädagogik seit ihren Anfängen geprägt, aber wir sind zu dem Schluss gekommen, dass diese Idee neu formuliert und präsentiert werden muss, insbesondere für einen pädagogischen Diskurs, der nicht in die Bildungstheorie eingebettet ist.

Eine neue Art, über Lehrpläne zu denken

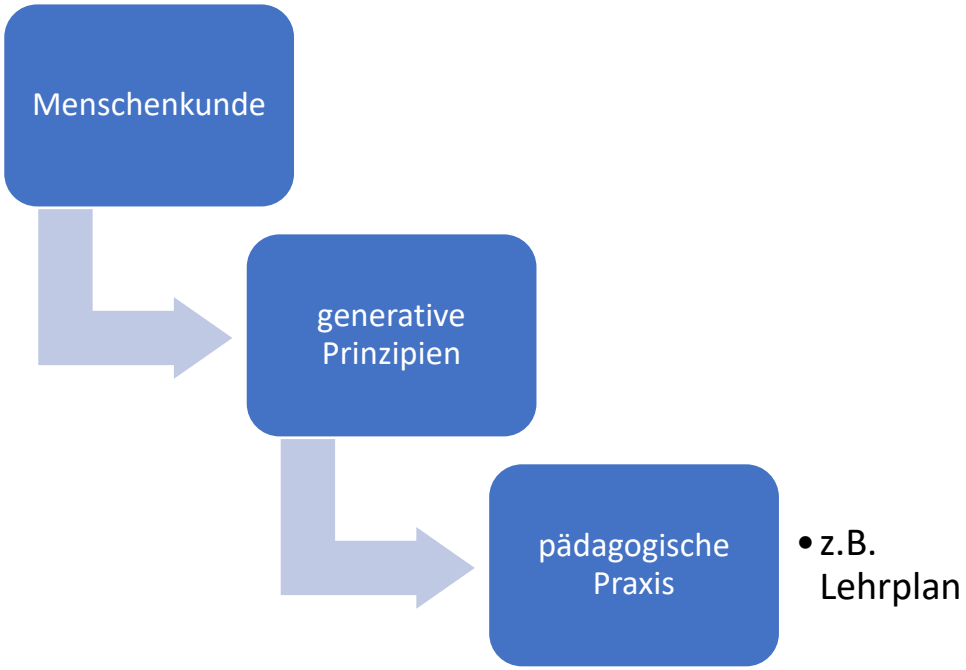
Wir kamen zu dem Schluss, dass wir, um die verschiedenen Anforderungen an den Lehrplan zu erfüllen (eine Grundlage für alle Waldorflehrpläne überall zu schaffen, den Lehrplan an sich ändernde Umstände anzupassen, eine rhizomische statt zentralistische Verbreitung zu

haben usw.), auf die Kernfrage zurückkommen müssen, was ein Lehrplan ist und welche Funktionen er hat.

Wir stellten fest, dass der Begriff Lehrplan nicht dasselbe ist wie der deutsche Originallehrplan und dass der Begriff Lehrplan in den letzten 100-120 Jahren seine Bedeutung verändert hat. Die Menschen sind sich nicht immer bewusst, dass das, was sie in ihrer Sprache und Kultur als Lehrplan verstehen, eine andere Bedeutung hat. Deshalb haben wir beschlossen, den Begriff Lehrplan neu zu definieren.

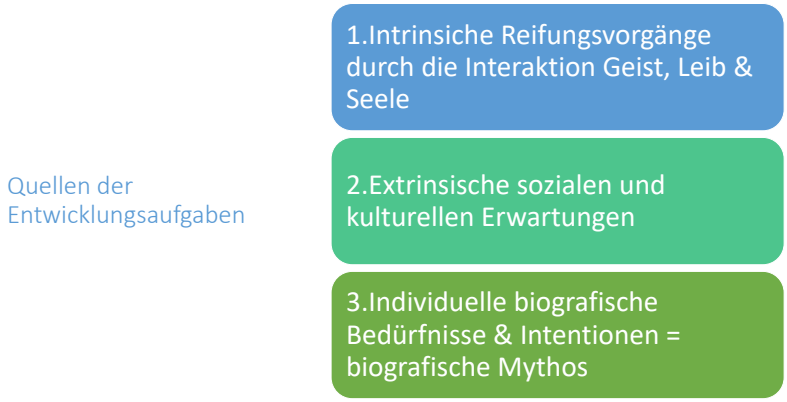
Wir fanden die Definition von Bo Dahlin (2017) sehr hilfreich. Lehrplan ist alles, was das Lernen von Kindern und Jugendlichen pädagogisch beeinflusst. Dazu gehören die Inhalte, die Lehrmethoden, wann und wo etwas unterrichtet wird und wer es unterrichtet, und auch das Schulklima.

Zweitens haben wir die Beziehung zwischen der pädagogischen Anthropologie (Menschenkunde) Steiners und der pädagogischen Praxis wie folgt gesehen.



Wir glauben, dass Steiner beabsichtigte, dass die Lehrkräfte der Waldorfschule mit den Ideen seiner pädagogischen Anthropologie (Menschenkunde) als heuristische ‚Grenzvorstellungen' (wie Steiner sie in Von Seelenrätseln beschreibt) so arbeiten sollten, dass sie sie verinnerlichen, verstehen und verkörpern, damit sie zu Dispositionen werden. Er bezeichnete diese Methode als „Menschenkunde studieren und meditieren". Im Laufe der pädagogischen Praxis würden diese Dispositionen dann den Blick der Lehrkraft auf das Kind oder die pädagogische Situation als eine Art pädagogische Intuition oder Taktgefühl lenken. Er nannte dies "Menschenkunde erinnern". So wachsen die Ideen der Menschenkunde selbst zu pädagogischen Fähigkeiten heran.

Drittens haben wir den Lehrplan als eine Reihe von möglichen pädagogischen Antworten auf die Entwicklungsaufgaben definiert, die Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens bewältigen müssen. Diese Entwicklungsaufgaben haben drei Quellen:



Wir wissen, dass die leibliche und psychische Entwicklungsverläufe des Wachstums und der Reifung auch von äußeren Faktoren (wie z.B. Ernährung, Lebensstil, kulturelle Erwartungen) beeinflusst werden und sehr individuell ablaufen (z.B. Zahnwechsel oder die erste Menstruation), so dass es keine universell gültigen und zeitlich konstanten, feinkörnig Entwicklungsstufen gibt (und schon gar nicht Jahr für Jahr, wie manchmal in der Waldorfliteratur dargestellt wird). Wie Largo (2019) hervorhebt, ist die menschliche Entwicklung vor allem durch individuelle Variation gekennzeichnet. Die Waldorfpädagogik bietet jedoch eine idealtypische Abfolge von Entwicklungsthemen, an denen sich Entwicklungsaufgaben orientieren können, die auch eine harmonisierende, integrierende und gesunde Wirkung haben sollten.

Der Waldorf-Kernlehrplan als Idealtypus bietet eine gestaltete und strukturierte Abfolge von Entwicklungsmotive an, die zwar kollektiv in der Lerngemeinschaft behandelt werden, aber auf individuelle Weise erlebt werden. Dieser idealtypische Ablauf basiert auf den sich verändernden Beziehungen zwischen dem Ich und ihrem Körper, ihren Beziehungen zu anderen Menschen und zur Welt und darauf, dass dieser ganze Prozess in eine Welt eingebettet ist, die sowohl materiell als auch geistig ist. Die Entwicklungsabfolge, die dem Waldorflehrplan zugrunde liegt, ist kein statistischer Durchschnittswert, und die Stufen sind auch nicht fein säuberlich an bestimmte Altersstufen oder Schulklassen gebunden, sondern beschreiben einen Entwicklungsprozess, den Kinder und Jugendliche auf individuelle Weise durchlaufen und der, wenn er befolgt wird, eine salutogene Wirkung auf ihr Wohlbefinden und Entwicklung hat.

Der Kerngedanke des Waldorflehrplans - und das ist unserer Meinung nach das, was Steiner den idealen Lehrplan nannte - ist also die Abfolge Entwicklungsschritte. Diese Schritte werden als Motive und Aktivitäten und nicht also Inhalte formuliert. Als Beispiel sei hier die Einführung zu den Entwicklungsaufgaben der Klasse 1 (in England) genannt

Die Kinder der Klasse 1 machen den Übergang von der frühkindlichen Bildung, bei der das Lernen durch Nachahmung, praktische Aktivitäten und Kind-geleitetes Spiel im Vordergrund steht, in die formale Schulbildung, bei der sie mehr zuhören, warten, folgen und mitmachen müssen. Sie lernen, Teil einer neuen Lerngemeinschaft zu werden, indem sie auf den Lerngewohnheiten- und Dispositionen und Einstellungen aufbauen, die im Kindergarten gefördert wurden, und neue Routinen, Arbeitsformen und Verhaltensweisen im Klassenzimmer erlernen. Die Kinder sind bereit und begierig darauf, die Herausforderung dieser neuen Lernphase anzunehmen und sich auf die spannenden Abenteuer des Lesens, Schreibens und Rechnens einzulassen. Die Lehrkräfte sind bereit, auf die Kinder zuzugehen, egal wie bereit sie sind, und versuchen, sie in die Lerngemeinschaft zu integrieren. Die Klasse als Lerngemeinschaft muss ihre Rituale im Klassenzimmer und ihre Art und Weise, zusammen zu sein und zu arbeiten, etablieren. Die pädagogische Priorität in Klasse 1 ist die Etablierung guter, gesunder Lerngewohnheiten und -rhythmen und sie müssen die Faktoren verstehen, die den Fluss im Klassenzimmer fördern und hemmen (d.h. dass Aktivitäten reibungslos und sinnvoll von einem Prozess zum anderen übergehen).

Erklärungen von Dingen (wie z. B. Aufgaben im Klassenzimmer, Einführungen in Zahlen, Lesen und Schreiben) funktionieren am besten, wenn sie mit Bildern und in passenden narrativen Darstellungen eingebettet werden, die die Fantasiekraft ermöglicht, die inneren seelischen Räume abzubilden. Die Rhythmen und Rituale helfen den Kindern, sich auf die Strukturierung von Zahlen, Buchstaben, Formen und Regeln zu konzentrieren. In dem Maße, wie die Kinder ihre Gliedmaßen, Füße und Finger besser kontrollieren können, erweitern sie auch die inneren Räume ihrer Vorstellungskraft und lernen, ihre mentalen Bilder zu fokussieren. Es ist wichtig, einen natürlichen Sinn für das Staunen zu kultivieren, der eine ungehemmte Öffnung zur Welt und zu anderen Menschen bedeutet.

Die Geste der Klasse 1 ist die des Öffnens des Buches des Lernens und des Beginns des "Lesens". Lesen in diesem Sinne beginnt mit dem Erforschen, dem Spielen, dem Wecken von Neugierde und Interesse, gefolgt von einem geführten Zugang zu den archetypischen "Geheimnissen" von Symbolen, Buchstaben, Zeichen, Zahlen, Formen und Farben. In der ersten Klasse lernen die Kinder eine Welt voller neuer Sprachen kennen, darunter zwei weitere Sprachen, Lesen, Schreiben, Rechnen, die dynamische Welt der Formen, Farben und Bewegungen. Sie müssen sich in diesen neuen Welten willkommen fühlen, mit denen sie schnell vertraut werden müssen, und dafür müssen sie sich sicher, unterstützt und gefördert fühlen (aus dem Englischen bei Bransby & Rawson, 2021, übersetzt).

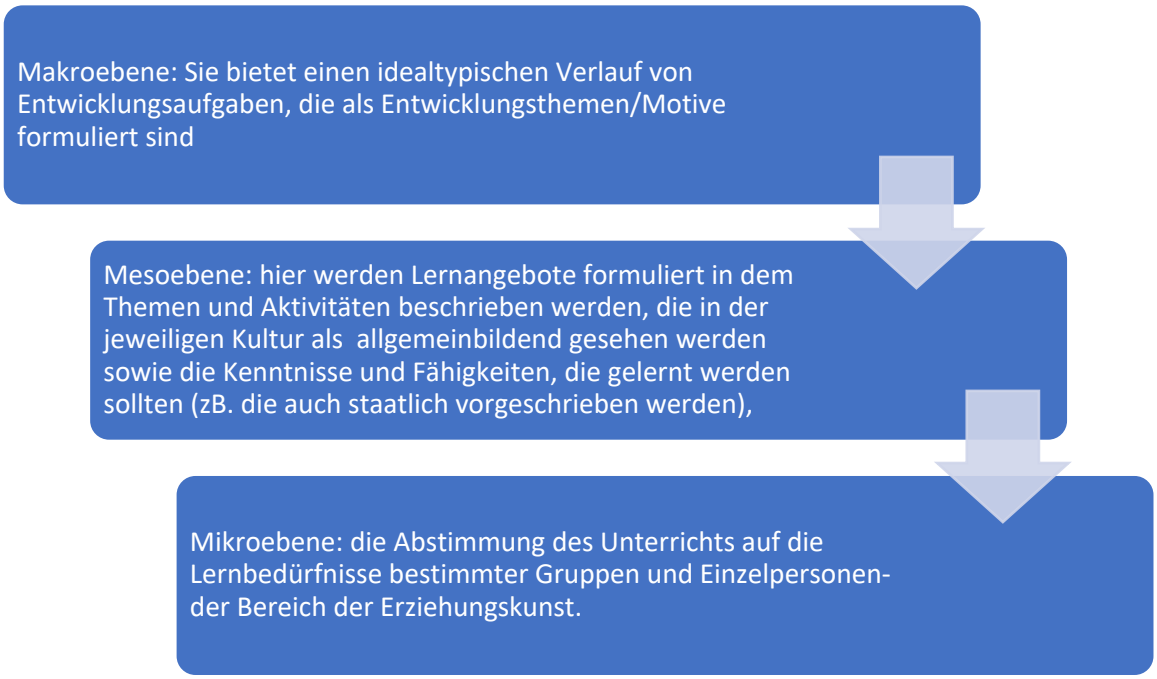
Die Grundannahme des Waldorflehrplans ist, dass die Pädagogik das Lernen und die Entwicklung, begleitet, gestaltet und lenkt. Indem man in einem bestimmten Alter bestimmte Dinge auf bestimmte Art und Weise tut, wird das Lernen aktiviert und die Entwicklung angestoßen. Jede erfolgreiche Lern- und Entwicklungsstufe eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens, und so treibt das Lernen die Entwicklung voran. Eine Sache führt sozusagen zur nächsten. Da das Lernen in Lerngemeinschaften (d.h. in der Waldorfklasse) von Kindern und Jugendlichen gleichen Alters stattfindet, wird die Entwicklung innerhalb

der heterogenen Gruppe zudem tendenziell angeglichen und harmonisiert. Die Abfolge der Entwicklungsaufgaben wird in übergreifende Themen für jedes Jahr übersetzt.

Diese Individuations- und Entwicklungsabfolge ist das, was den Waldorflehrplan auszeichnet und daher als universell betrachtet werden kann. Obwohl diese Abfolge meist an die Klasse gebunden ist, folgt die Entwicklung im Allgemeinen diesem Verlauf. Gertrude Hughes (2012, 248) sagt: "Alle Menschen sind 'Ich-Wesen'. Unsere Einzigartigkeit ist das, was wir gemeinsam haben. Paradoxerweise sind die Realitätsprozesse, durch die wir uns individualisieren, universell." Dieser Gedanke liegt der Abfolge der Entwicklungsthemen zugrunde. Die Reihenfolge der Entwicklungsaufgaben im Modell bleibt jedoch weitgehend konstant, unabhängig vom tatsächlichen Alter der Kinder/Jugendlichen, und die Reihenfolge kann verzögert oder beschleunigt zu unterschiedlichen Zeiten folgen. So kennen wir zum Beispiel aus der Notfallpädagogik, dass äußere Faktoren die natürlichen Reifungsprozesse verzögern können (Rutishauser & Stolz, 2018). Wenn man Kindern und Jugendlichen jedoch die Möglichkeit gibt, sich zu entwickeln, können sie die Abfolge später "durchlaufen" und so "aufholen".

Wir können den Lehrplan als salutogenische Prozess bezeichnen, weil er darauf abzielt, einen Kontext zu schaffen, in dem Einzelne und Gruppen durch die Erfahrung eines kontinuierlichen Kohärenzgefühls Resilienz und Wohlbefinden entwickeln können. Dies geschieht, wenn Kinder und Jugendliche generell das Gefühl haben, dass das, was sie lernen müssen, verständlich, machbar und sinnvoll ist. Wir erinnern uns an Steiners Begriff der Ökonomie der Seele; man kann mit minimalen Mitteln in kürzester Zeit so viel Inhalt vermitteln, wie nötig ist, solange kein einziges Kind den Überblick verliert, d.h. den Sinn und Zweck nicht mehr versteht (siehe Rawson, 2021).

Dreistufiger Lehrplan
Wir können also drei Ebenen des Lehrplans unterscheiden:



Wir halten die Makroebene für allgemein /international gültig, die Mesoebene für national /regional gültig und die Mikroebene- Kunst des Unterrichtens wird durch die Lehrperson verantwortet und für die die Schulleitung rechenschaftspflichtig ist.

Auf der Makroebene werden keine spezifischen Inhalte genannt, sondern nur Entwicklungsthemen. Auf der Mesoebene gibt der Lehrplan Beispiele für Inhalte und Aktivitäten, die reichhaltige Lernmöglichkeiten anbieten. Wenn der Lehrplaninhalt auf der Mesoebene eine mögliche Antwort auf die gestellte Entwicklungsfrage darstellen soll, dann muss die Wahl dieses Inhalts pädagogisch begründet werden. Wenn also zum Beispiel die traditionelle Landwirtschaft ein Thema in der dritten Klasse ist, wird dies pädagogisch durch den Verweis auf das idealtypische Entwicklungsthema begründet (und nicht nur unterrichtet weil es im Lehrplan steht). Die dabei erlernten Fähigkeiten und Kenntnisse beziehen sich sowohl auf die Tätigkeit als auch auf die lokalen gesellschaftlichen, kulturellen und oft auch politischen Erwartungen. Auf der Mesoebene kann die einzelne Lehrkraft oder das Team den Unterricht unter Berücksichtigung der Makro- und Mesoebene direkt auf die spezifischen Bedürfnisse der Klasse und des Einzelnen hin planen, durchführen und auswerten

Lehrplan entwickeln

In diesem Projekt haben wir an der Entwicklung eines Makro-Lehrplans und eines Meso-Lehrplans gearbeitet, die für den britischen Kontext geeignet sind. Anstatt ein festes, papierbasiertes Lehrplandokument zu veröffentlichen, haben wir uns entschieden, eine digitale Anwendung zu entwickeln, die Lehrkräften bei der Navigation durch die Informationen hilft, aber auch ihre kreative Gestaltung eines Mikro-Lehrplans für ihre eigene Klasse unterstützt. Die Erfahrung mit dem Lehrplan von Rawson & Richter zeigt, dass der Lehrplan zum Kanon wird, wenn er erst einmal gedruckt und jahrelang (oder überhaupt) nicht überarbeitet wurde. Digitale Texte können bei Bedarf schnell überprüft und geändert werden.

Wir beginnen auf der Makroebene, indem wir allgemeine Beschreibungen der Entwicklungsaufgaben für jedes Jahr des Lehrplans formulieren. Wir haben diese Beschreibungen auf bestehende Texte in veröffentlichten Lehrplänen in deutscher und englischer Sprache gestützt und sie dann in zeitgemäßer Sprache neu formuliert.

In einem zweiten Schritt haben wir ermittelt, welche Themen derzeit in allen Fächern (derzeit nur in den Klassen 1 bis 8) unterrichtet werden, und zwar sowohl im Hauptunterricht als auch im laufenden Fachunterricht. Wir unterschieden zwischen kurzen Blöcken (Hauptunterricht) und langen Blöcken (z. B. Themen oder Fächer mit einem längeren Lernbogen). Für jeden Block gibt es indikative (vorgeschlagene)Inhalte und Hinweise auf mögliche Unterrichtsmethoden. Der vielleicht wichtigste und schwierigste Schritt ist eine kurze pädagogische Begründung für den Blockplan: Warum unterrichte ich diesen Stoff auf diese Weise mit dieser Klasse? Die Lehrkraft kann dann entweder ihre eigenen Inhalte formulieren oder eine bestehende Beschreibung aus der Ressource verwenden. Das ist wie ein Lehrplanbuch, in dem du nachschlagen kannst, was in den einzelnen Fächern und Klassen empfohlen wird. Ein weitere Vorteil einer digitalen

Anwendung ist, dass die Lehrkräfte nicht nur die empfohlenen Unterrichtspläne sehen können, sondern auch die der anderen Lehrkräfte in ihrer Schule (z.B. von der vorigen Klasse); außerdem können sie Empfehlungen für Forschungsmaterialien und Lehrmittel für jeden Block auf nationaler Ebene austauschen.

Im Anschluss an diese Schritte wird die Lehrkraft aufgefordert, eine Reihe weiterer Faktoren zu berücksichtigen, wie z. B. die verwendete Literatur, die Maßnahmen zur Inklusion und zum Abbau von Marginalisierung, die Differenzierung der Aufgaben, die Kontextualisierung des Lehrplans und so weiter. In der folgenden Grafik sind die Schritte der Unterrichtsplanung und -überprüfung aufgeführt, die von der digitalen App unterstützt werden.

Lehrplanebene	Lehrplanentwicklungsfragen
makro	A Übergreifende pädagogische/Entwicklungsthemen für die Jahrgangsstufe, Beschreibung des Entwicklungsweges in den Fächern
	B. Einführung, Ziele und Zweck des Studiums für jedes Fach
	C. Darstellung der Beziehung zwischen schulischen Fächern, Fähigkeiten und langfristigen Lehrplanabsichten in Bezug auf Sozialisation, Qualifikation und Individuation
meso	Themen für den Unterrichtsblock
	Mögliche Inhalte
	pädagogische Begründung (wenn dies die Antwort ist, wie lautete die Frage?)
	Überlegungen zur Kontextualisierung des Lehrplans (z.B. Inklusion, Gendergerechtigkeit, Dekolonisierung).
	Quellen, Material, Literatur Empfehlungen für die Forschung, Vertiefung des Verständnisses von Lehrplanthemen
mikro	Mögliche Erzählstoff, rezitierende und musikalische Inhalte (Geschichten, Bücher, Gedichte, Lieder usw.)
	Mögliche Lernmethoden (z. B. Gruppenarbeit, Portfolio, ProjekteAusflüge, Besuche, Lernen im Freien usw.)
	Differenzierung der Aufgabstellungen
meso	Altersbezogene Lernmöglichkeiten (ARLO = age-related learning opportunity)
	Lernniveaudeskriptoren (LD)
	Weitere Vorschläge

Die letzten Abschnitte enthalten altersbezogene Lernmöglichkeiten und Lerndeskriptoren. Der neue Lehrplan/die Art of Teaching App schlägt die Lernmöglichkeiten vor, die in jedem Fach und in jeder Klasse angeboten werden sollten. Diese beziehen sich darauf, wie Fertigkeiten und Wissen erlernt werden, und ermöglichen es den Lehrkräften auch, Unterrichtsfächer über verschiedene Blöcke hinweg zu verfolgen. Sie sind in der Regel offen formuliert: zum Beispiel "Kinder in Klasse 2 sollten die Möglichkeit haben, zu beobachten / zu erforschen / zu begegnen / zu entdecken / zu dokumentieren / zu üben" usw.

Für jedes Fach wird eine Abstufung der Lernniveaus von Anfängern bis zu aufstrebenden Experten formuliert. Diese Stufen sind von den Lernangeboten in den einzelnen Klassen getrennt, stehen aber natürlich miteinander in Verbindung. Da es in jedem Alter eine normale Lernspanne gibt, können die Schüler:innen/innen entsprechend ihres Lernniveaus beurteilt werden (in der Regel gibt es in jeder Klasse mindestens drei Niveaus - eines unterhalb und eines oberhalb des Niveaus der Klasse).

Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel im Detail aus den altersbezogenen Lernangeboten für das Lesen und Schreiben und ihre Beziehung zu den Lerndeskriptoren:

<table>
<tr><th>Klasse 4 Lese- und Schreibfähigkeiten (Auszug)</th><th>Lese- und Schreibfähigkeiten Deskriptoren (Auszug)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Das Schreiben von längeren und komplexeren Sätzen und Texten üben,
Die Verwendung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern, Wortlisten, Wandtafeln usw. üben
- Das Schreiben und Lesen verschiedener Textformen und Texte für unterschiedliche Zwecke üben, z. B. Briefe, Listen, Tagebucheinträge, Informationstexte, Geschichten usw.</td><td>Sich entwickelnde Lese- und Schreibfähigkeiten
Kinder können kurze, einfache Texte zu einem bekannten Thema verfassen und schreiben. Sie fügen Details und Beschreibungen hinzu und greifen dabei auf ihre Leseerfahrungen zurück. Die Kinder verwenden einige längere, komplexere Sätze.</td></tr>
<tr><td>Mäßig fließende Lese- und Schreibfähigkeiten
Die Kinder können längere Texte in vertrauten Formaten und für verschiedene Zwecke verfassen, schreiben und strukturieren und dabei bei Bedarf Hilfsmittel verwenden.</td></tr>
<tr><td>Fließende Lese- und Schreibfähigkeiten
Die Kinder können längere Texte in vertrauten Formaten und für verschiedene Zwecke verfassen, schreiben und strukturieren und dabei bei Bedarf Hilfsmittel verwenden.</td></tr>
</table>

Ein Beispiel dafür, wie die altersabhängigen Lerndeskriptoren (d.h. was das Kind kann) formuliert sind, zeigen die folgenden Beispiele:

Klasse 1	Anfängliche Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 2	Frühe Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 3	Sich entwickelnde Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 4	Mäßig fließende Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 5	Fließende Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 6	Geübte Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 7	Unabhängige Lese- und Schreibfähigkeiten
Klasse 8	Reife, unabhängige Lese- und Schreibfähigkeit

Auf der Makroebene C können die Fähigkeiten fächer- und jahrgangsübergreifend in Bezug auf die langfristigen Gesamtziele der Bildung abgebildet werden. Dabei geht es darum, die Umwandlung der Potenziale in fächerübergreifende und spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten über den Lehrplan hinweg zu verfolgen. Aus Platzgründen kann hier nicht darauf eingegangen werden (siehe Bransby & Rawson, 2020, 2022). Dieser Aspekt bietet den Schulen die Möglichkeit, gegenüber externen Stellen zu zeigen, wie der Waldorflehrplan Fähigkeiten und Wissen aufbaut.

Die Autoren schreiben gerade an einem Buch über die Kunst des Unterrichtens, in dem sie diese Praktiken und die ihnen zugrunde liegenden Ideen ausführlich erläutern. Dazu gehört auch eine neue Art der Beschreibung von Fähigkeiten. Wir gehen davon aus, dass jeder Mensch mit dem Willen geboren wird, sich auf die Welt einzulassen. Dieser Wille manifestiert sich in einer Reihe von Start- und später reifen Fähigkeiten. Wir bezeichnen jede dieser Formen der Beziehung zu sich selbst und zur Welt als Potenziale (z.B. Bewegung, Kommunikationsvermögen und Sprache, Sinne etc.). Fähigkeiten werden als wissensbasierte, zielgerichtete Handlungen definiert, denn alle Fähigkeiten erfordern Wissen und einen sinnvollen Kontext, um sie anzuwenden. Der Lernprozess in der Schule (und in der frühkindlichen Bildung) bietet Lerngelegenheiten an, um diese Fähigkeiten zu fördern und zu unterstützen, damit sie sich zu Gewohnheiten, Dispositionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kapazitäten entwickeln. Grundlegende Fähigkeiten können zu komplexeren Fähigkeiten weiterentwickelt werden. Deshalb ist es wichtig zu wissen, welche Grundfertigkeiten bis wann erlernt werden müssen und wie dies am besten in allen Fächern geschieht.

Forschung

Martyn Rawson und Hornfay Cherng - beide Professoren an der Nationalen Tsinghua Universität Taiwan - führen derzeit gemeinsam mit Kath Bransby ein Forschungsprojekt durch, um dieses Modell in Waldorfschulen in Taiwan, Dänemark und Großbritannien anzuwenden und zu bewerten (in einer zweiten Phase werden weitere Länder folgen). Ziel ist es, zunächst die Universalität der Elemente des aktuellen Entwurfs des Makro-Lehrplans zu bewerten, dann die aktuelle Lehrplanpraxis in den langen und kurzen Blockthemen in jedem Land zu beschreiben und zu vergleichen und schließlich die Entwicklung eines kontextualisierten und kulturell kompetenten lokalen Lehrplans auf nationaler Ebene zu unterstützen.

Die digitale App wurde für britische Schulen entwickelt und die Lehrplanvorschläge basieren darauf. Dies bietet einen Vergleichsrahmen, z. B. für die altersbezogenen Lernmöglichkeiten und Lerndeskriptoren. Für den Einsatz in anderen Ländern empfehlen wir das folgende Protokoll.

1. Zunächst werden die übergreifenden Themen, Ziele und Zwecke für jedes Fach übersetzt.
2. Dann wird das Land/die Schule gebeten, einen Plan ihrer bestehenden Haupt- und Fachunterrichtsthemen zu erstellen. Dieser kann mit dem in der App verglichen werden.
3. Für jeden Block erstellen die Lehrkräfte des Lehrplanteams vor Ort vorläufige Inhalte und Methoden und schreiben eine kurze pädagogische Begründung dazu.
4. Jeder Block wird dann im Hinblick auf Kontextualisierung, Inklusion und Dekolonisierung überprüft.
5. Einschlägige Ressourcen werden dokumentiert und Forschungsfragen identifiziert.

6. Altersgerechte Lernmöglichkeiten und Lerndeskriptoren werden formuliert.

Wir gehen davon aus, dass es auf der Mesoebene einige Überschneidungen zwischen den Lehrplänen geben wird, aber wir machen diesbezüglich keine Annahmen. Sobald diese Übung durchgeführt und überprüft wurde, können die Ergebnisse ins Englische übersetzt und mit anderen nationalen Waldorflehrplänen verglichen werden und eine Grundlage für Dialog und Austausch bilden. Zu den weiteren Überlegungen gehört eine Skala, um das salutogenetisches Wohlbefinden (well-being and health) der Schüler:innen:innen zu charakterisieren.

Literatur

Bransby, K., & Rawson, M. (2020). Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice Retrieved from https://www.steinerwaldorf.org/steiner-resources/
Bransby, K., & Rawson, M. (2022). The art of teaching amd healthy learning. Edinburgh: Floris Books.
Dahlin, B. (2017). Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education. Berlin.
Largo , R. (2017). Das Passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. Frankfurt am Main: Fischer.
Rawson, M. (2019). Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation in Waldorfschulen. In A. Wiehl (Ed.), Studienbuch Waldorfschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, utb.

Rawson, M. (2021). Steiner Waldorf Pedagogy in Schools . A critical introduction. Abingdon and New York Routledge.

Rawson, M., & Richter, T. (2000). The Edcational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications
Rawson, M., Richter, T., & Avison , K. (2014). The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum (2nd Edition ed.). Edinburgh: Floris Books.
Richter , T. (1995). Pädagogische Auftrag und Unterrichtsziele-vom Lehrplan der Waldorfschulen. Manuskriptdruck. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
Richter , T. (Ed.) (2019). Pädagogische Auftrag und Unterrichtsziele- vom Lehrplan der Waldorfschule (3rd. edition ed.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Rutishauser, B., & Stolz, N. (2018). Essence of Learning. Learning support in crisis contexts. A practical approach to education in emergencies. Lucerne: Caritas Switzerland.

von Heydebrand, C. (2020). Vom Lehrplan der Waldorfschule (W. M. Götte Ed.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
Wiehl , A. (2015). Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik (Propadeutic of teaching methods in Waldorf pedagogy). Frankfurt am Main: Peter Lang.