

LMU

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DEPARTMENT FÜR ASIENSTUDIEN
JAPAN-ZENTRUM



Abschlussarbeiten am Japan-Zentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München

Munich University Japan Center Graduation Theses

herausgegeben von / edited by

Steffen Döll, Martin Lehnert, Peter Pörtner,
Evelyn Schulz, Klaus Vollmer, Franz Waldenberger

Band 2

Japan-Zentrum der LMU

2013

Vorwort der Herausgeber

Bei den Beiträgen in der vorliegenden Schriftenreihe handelt es sich um Abschlussarbeiten des Japan-Zentrums der LMU. Eine große Bandbreite an Themen und Forschungsrichtungen findet sich darin vertreten. Ziel der Reihe ist es, herausragende Arbeiten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es wird davon abgesehen, inhaltliche oder strukturelle Überarbeitungen vorzunehmen; die Typoskripte der Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten werden praktisch unverändert veröffentlicht.

Editors' Foreword

The present series comprises select Bachelor, Master and *Magister Artium* theses that were submitted to the Japan Center of Munich University and address a broad variety of topics from different methodological perspectives. The series' goal is to make available to a larger academic community outstanding studies that would otherwise remain inaccessible and unnoticed. The theses' typescripts are published without revisions with regards to structure and content and closely resemble their original versions.

Daniela Krause

Waldorfschule in Japan

Vom Ideenkonstrukt bis zur Umsetzung

Magisterarbeit an der LMU München, 2013

Japan-Zentrum der LMU
Oettingenstr. 67
80538 München

© 2013 D. Krause
Alle Rechte vorbehalten

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Einordnung in den Gesamtrahmen.....	1
1.2 Zielformulierung.....	2
1.3 Vorgehensweise.....	3
1.4 Forschungsstand.....	3
2. Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik.....	4
2.1 Rudolf Steiner (1861-1925).....	4
2.2 Was ist Anthroposophie?.....	5
2.3 Was ist Waldorfpädagogik?.....	9
3. Koyasu Michiko – „Eine Grundschule in München“.....	11
3.1 Bildungsrealität der 1970er Jahre in Japan.....	12
3.2 Zur Person Koyasu Michiko.....	13
3.3 Das Buch „Eine Grundschule in München“.....	14
3.4 Erste Reaktionen auf das Buch und Pressemitteilungen.....	17
3.5 Zeitungsartikel der Asahi-Shinbun.....	19
3.6 Ihre Arbeit danach und heute.....	23
4. Die Umsetzung.....	24
4.1 Auseinandersetzung mit Waldorfpädagogik durch andere Autoren.....	24
4.2 Die ersten Begegnungen.....	26
4.3 Weitere anthroposophiebezogene Institutionen.....	29
4.4 Rechtliche Grundlage der Waldorfschule als Privatschule in Japan.....	32
4.5 Die Schulen.....	35
4.5.1 Steiner Schule Fujino.....	36
4.5.2 Freie Waldorfschule Kenji no Gakkō.....	38
4.5.3 Steiner Schule Kyōtanabe.....	40
4.5.4 Steiner-Schule Yokohama.....	43
4.6 Die Lehrerausbildung.....	45
4.7 Der Lehrplan.....	48
4.7.1 Zum Frontalunterricht.....	56
5. Die Problemfelder.....	57
5.1 Die Finanzierung: Waldorfschule nur für Reiche?.....	58
5.2 Die Elternarbeit.....	59
5.2.1 Die Eltern.....	60
5.2.2 Die Konflikte und Lösungsansätze.....	62
5.3 Die Mutter als Adressat einschlägiger Literatur.....	67
5.4 Kulturelle Übertragung.....	72
5.4.1 Die sprachlichen und geistigen Verständigungsschwierigkeiten.....	72
5.4.2 Die christliche Religion und deren Übertragung.....	76
5.4.3 Die Frage nach der Eingliederung in die äußeren Umstände.....	77
5.4.4 Unglaubwürdigkeit durch erhöhte Motivation.....	79
6. Schlussfolgerungen.....	80
6.1 Rückblickende Betrachtungen.....	80
6.2 Ausblick.....	82
7. Bibliographie.....	84
Anhang.....	93
Interview mit Koyasu Michiko vom 20.10.2012.....	93
Interview mit Christiane Weide vom 02.01.2013.....	105
Liste der japanischen Waldorfschulen.....	114
Das Gedicht „Ame ni mo makezu 雨にも負けず“.....	115

1. Einleitung

1.1 Einordnung in den Gesamtrahmen

Rudolf Steiners (1861-1925)¹ Geburtstag jährte sich 2011 zum einhundertfünfzigsten Mal und gab Anlass zur erneuten Betrachtung seines Lebenswerkes in diversen Ausstellungen die Einblick in seine vielgestaltigen Wirkungsbereiche gaben.²

Mit der Schulform der Waldorfschule, die 1919 in der Stuttgarter Waldorf-Astoria Zigaretten-Fabrik als Pionierarbeit einer neuen „Erziehungskunst“³ von Rudolf Steiner ins Leben gerufen wurde, verbindet sich der Anspruch einer Neugestaltung der Menschenkunde zu Beginn des 20. Jahrhunderts.⁴

Diejenige Menschenkunde, die wir hier anstreben, von der wir wollen, daß sie Unterrichtskunst werde durch die Waldorfschule, diese Menscheneinsicht, diese Menschenkunde, die führt so in das Wesen des Menschen hinein, daß sie selber den Enthusiasmus, die Begeisterung, die Liebe erzeugt, daß dasjenige, was da als Kunde vom Menschen in unsere Köpfe hineingeht, unser Tun und unser Fühlen durchtränkt.⁵

Die Ausdehnung der Waldorfschule beläuft sich auf weltweit 1.028 Einrichtungen, in denen nach den pädagogischen Kriterien Rudolf Steiners unterrichtet wird. Die Anwendung der Anthroposophie in der schulischen Ausbildung erstreckt sich jedoch seit Längerem nicht mehr allein auf den deutschsprachigen Raum, sondern hat sich über Europa bis nach Asien, wo es 314 Schulen gibt, erweitern können.⁶

So ist es u.a. in den letzten 20 Jahren gelungen, Steiners Lehren bis an den Rande des asiatischen Kontinents zu bringen und die Waldorfpädagogik auch in Japan zu verwirklichen. Mit der Gründung der ersten Waldorfschule in Tōkyō 1987 ging nicht nur der Versuch einher, die Waldorfpädagogik in Japan zu etablieren, sondern sie markiert auch den ersten Vorstoß der Steiner'schen Philosophie nach Asien insgesamt.⁷

„Gerade auch während der Gründungszeit nahm die Waldorfschule eine Vorreiterrolle ein, und zwar als erste deutsche Gemeinschaftsschule mit sozialer Koeduktion und Koeduktion der Geschlechter, durch die fehlenden Zensurzeugnisse [...] sowie die Einbeziehung vielfältiger, mehrere Sinne ansprechender Tätigkeiten in den Unterricht [...]“⁸, konnte sie sich langfristig durchsetzen.

1 Bekannt für die Konzeption der Waldorfpädagogik, die biodynamische Landwirtschaft und anthroposophisch geprägte Medizin.

2 Vgl. URL: Rudolf Steiner 1861-1925. Ausstellung zu Leben und Werk.

3 Steiner 1998: 42-63.

4 Vgl. Steiner 1998: 42-63.

5 Steiner 1998: 75.

6 Vgl. URL1: Bund der Freien Waldorfschulen.

7 Vgl. URL 4: Steiner Schule Fujino.

8 Geuenich 2009: 134.

Diesen Anspruch vor dem Hintergrund einer Übertragung kulturspezifischen Gedankenguts in der japanischen Bildungslandschaft zu realisieren, ist derzeit Aufgabe einer „wachsenden Waldorfbewegung“ in acht Schulen.⁹

1.2 Zielformulierung

In der vorliegenden Arbeit wird ein Überblick über den Werdegang der Waldorfpädagogik in Japan gegeben werden. Dabei werden einige Eckpfeiler, die sich für die letztendliche Umsetzung von besonderer Wichtigkeit zeigten, hervorgehoben, um auf deren Grundlage das Gesamtgefüge der japanischen Waldorfschule klar aufgegliedert darlegen zu können. Die übergeordnete Fragestellung fokussiert die Form der Umsetzung des anthroposophischen Konzeptes in Japan. Wie hat sich der Einführungsprozess ereignet? Welche Form der Waldorfschule hat sich daraus resultierend entwickelt? Und welche Aspekte treten in besonderer Weise in der Öffentlichkeit in Erscheinung? Diese Punkte darzulegen wird Aufgabe der folgenden Arbeit sein.

Zu Anfang werden deshalb in einer kurzen Einführung die Eckpunkte der für diese Arbeit relevanten Aspekte der Waldorfpädagogik gegeben. Einen Schwerpunkt werden die Arbeiten von Koyasu Michiko (1933-) bilden, deren beschreibende Untersuchungen den Beginn der Rezeption der Waldorfpädagogik in der japanischen Gesellschaft bilden. Daran anschließend werden Veränderungen in der Rezeption japanischer Autoren zum Thema besprochen. Schließlich wird die Umsetzung der Idee in die reale Schule untersucht. Dies geschieht unter Berücksichtigung der in Japan gegebenen schulischen Rahmenbedingungen, in die die Waldorfschule eingebettet ist. Zu diesem Zweck wird an einzelnen Stellen Bezug auf das in Deutschland übliche Modell genommen. Es soll jedoch keine vergleichende Arbeit impliziert, sondern nur Rückschluss auf eine waldorfgerechte Verfahrensweise durch die Untermauerung der hiesigen Muster gegeben werden.

Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Elternarbeit, der eine besondere Bedeutung in der Waldorfbewegung zukommt. Den Abschluss bildet eine Diskussion sowohl der inhaltlichen als auch der äußerlichen Hinderungsfaktoren für eine erfolgreiche Transformation. In den Schlussfolgerungen wird noch einmal auf die Ausgangsfragestellungen eingegangen.

⁹ Vgl. URL 1: Bund der Freien Waldorfschulen.

1.3 Vorgehensweise

Um einen Überblick über den Wandel der Rezeption darstellen zu können, habe ich repräsentative Werke aus verschiedenen Jahrzehnten ausgewählt, die den jeweiligen Gedankenstand der Zeit widerspiegeln. Da pädagogische Institutionen in enger wechselseitiger Beziehung mit der jeweiligen Gesellschaft stehen und daher nicht als gesonderte, autarke Existenzform betrachtet werden können, wird im Folgenden auch in verkürzter Form auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sich die japanische Waldorfschule eingliedert sieht, eingegangen.¹⁰

Es werden an dieser Stelle ausschließlich für die Erörterung der oben genannten Fragestellung relevante Aspekte der Waldorfpädagogik genannt werden.

1.4 Forschungsstand

Da japanische Fachliteratur im europäischen Raum bisher kaum rezipiert und bewertet wurde, sollen einige Beiträge ausführlicher vorgestellt und ihr Inhalt mit besonderem Blick auf ihre Außenwirkung und Darstellung der vorselektierten Informationen zur Waldorfpädagogik besprochen werden.

Die in dieser Arbeit diskutierte Umsetzung des anthroposophischen Ideenkonstruktes ist auch in der deutschsprachigen Literatur, bis auf wenige Artikel in Fachzeitschriften, nicht präsent. Auch in der englischen Fachliteratur ist der Themenbereich nicht ausreichend erfasst. Die vorliegende Arbeit gründet sich daher vorwiegend auf japanische Literatur, die von Japanern für ein japanisches Publikum verfasst wurde. Jedoch ist auch die in Japan vorhandene Literatur auf verhältnismäßig wenige Werke begrenzt. Einerseits gibt es einige Übersetzungen der Werke Steiners, zum anderen Übertragungen deutscher Sekundärliteratur ins Japanische. Eine weitere Gruppe bilden die Erfahrungsberichte japanischer Waldorfpädagogen, die auf der Grundlage ihrer praktischen Arbeit ausgewählte Fragestellungen erarbeiteten.

Zuletzt bilden die Einführungswerke zum Thema einen großen Bereich, die dem Leser aus japanischer Sicht die Gedankengänge der Anthroposophie zu erklären suchen und versuchen, die in einen japanischen Kontext einzuordnen.

¹⁰ Vgl. Geuenich 2009: 12.

2. Grundlagen der Anthroposophie und Waldorfpädagogik

2.1 Rudolf Steiner (1861-1925)

1861 in Kraljevec¹¹ geboren entwickelte Steiner auf Grund einer starken Zuneigung zu seiner Lehrperson bereits während seiner frühen Kindheit ein reges Interesse an Geometrie, bildnerischem Zeichnen und Musik. Diese positiv erlebten Aspekte seiner eigenen Kindheit brachte er in seine spätere Erziehungstheorie in Form der freundlichen Autorität der Lehrperson ein.¹² „Steiner griff bei der Konzeption der Waldorfpädagogik unter anderem auf die Erlebnisse seiner eigenen Schulzeit und damit auf herbartianische Konzepte¹³, wie die Kulturstufentheorie zurück.“¹⁴

Bis zum Abitur 1879 setzte sich Steiner mit Kants „Kritik der Vernunft“ auseinander, auf dessen Grundlage er versuchte, die Ausbildungsfähigkeit der menschlichen Gedanken und deren Beschaffenheit zu verstehen.¹⁵

Die Begegnung mit Karl Julius Schröer (1825-1900)¹⁶ während seines Studiums naturwissenschaftlicher Fächer (1879-1883) setzte den Grundstein für Steiners Forschung über Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) und die deutsche Literatur.¹⁷

In den Jahren 1884 bis 1897 beschäftigte sich Steiner intensiv mit Goethe, dessen erkenntnistheoretischen Werke und literarischen Schriften er später in seiner Theorie der rechten Erziehung des Menschen¹⁸ in der Schrift „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ (1886) zusammenführte.

Ab den 1890er Jahren befasste er sich eingehend mit der theosophischen Bewegung¹⁹, der er 1902 als Generalsekretär der deutschen Sektion beitrug. In diesem Umfeld empfing er wesentliche Denkipulse für die spätere Gestaltung seiner Anthroposophie.

1912 konstituierte er die „Anthroposophische Gesellschaft“, die 1923 eine Neugründung erfuhr.²⁰

11 Vgl. URL 1: Goethenaum, Rudolf Steiner Biographie. Zu Steiners Geburt auf Seiten Österreich-Ungarns an der Grenze zu Kroatien gelegen, heute Stadt in Kroatien.

12 Vgl. Steiner 1925: 7-12.

13 Johann Friedrich Herbart (1776-1841), vertrat die Ansicht, dass der Unterricht mit einem theoretischen Konzept untermauert werden müsse und der Schüler eine Abfolge von Entwicklungsstufen durchlief, die eine angepasste Didaktik verlangen. Vgl. Heesch 1999: 47-99.

14 Geuenich 2009: 58.

15 Vgl. Steiner 1925: 24-25.

16 K. J. Schröer war ein bekannter Goetheforscher. Ab 1866 war er Professor für Literaturgeschichte an der Technischen Hochschule in Wien, an der auch Steiner studierte. Vgl. Beck 1993: 104-118, 194-215.

17 Vgl. URL 2: Goethenaum.

18 Vgl. Geuenich 2009: 43.

19 Aus dem Griechischen: Theos, Gott, Sophia, die Weisheit. Beschreibt eine Weltanschauung, deren Ziel die Erkenntnis des wahren Wesens einer jeden Religion ist. Vgl. Duden.

20 Vgl. Geuenich 2009: 49-53.

Steiner versuchte Zeit seines Lebens zwischen zwei bis heute strikt voneinander getrennten Disziplinen zu vermitteln. Sein Anliegen war es, die Beobachtungen, die er im Bereich nicht sichtbarer Lebensbereiche, wie dem Seelenleben, machte, mit naturwissenschaftlich fundierten Gesetzmäßigkeiten zu erklären bzw. das Okkulte mit der Wissenschaft zu verbinden.²¹

Eine Brücke von der Wahrnehmung der sinnlichen Erscheinung hinüber zu einer geistigen und moralischen Weltordnung zu schlagen und damit zu einem umfassenden Verständnis der Dinge und Nicht-Dinge zu gelangen, schien ihm nur möglich, wenn die bestehenden Erkenntnisgrenzen überwunden werden. Denn für ihn war das Wirken übersinnlicher Kräfte ebenso Tatsache wie das der physischen Naturkräfte; das eine ist dem anderen ebenbürtig. 'Materie nie ohne Geist. Geist nie ohne Materie', diese Goethesche Grundformel sollte ihn sein ganzes Leben begleiten.²²

Und darüber hinaus der Hauptbestandteil seiner anthroposophischen Theorien werden.

2.2 Was ist Anthroposophie?

Die hier zusammengestellten Konzepte der Anthroposophie entsprechen nicht der vom Steiner publizierten oder verbalisierten Totalität seiner Thesen, sondern orientierten sich in der Auswahl an den bedeutungstragenden Aspekten der japanischen Waldorfpädagogik, die in dieser Arbeit diskutiert werden sollen.

Der Begriff Anthroposophie setzt sich aus dem griechischen Worten Anthropos, der Mensch, und Sophia, das Wissen, die Weisheit, zusammen.²³ Die Formel „Weisheit vom Menschen“ trifft jedoch nicht umfassend die Semantik des Begriffes, dem eher die Bedeutung „Bewusstsein des Menschentums“ zukommt.

Steiner übernahm zwar den Titel des 1882 erschienenen Buches ›Anthroposophie im Umriss‹ von Robert Zimmermann (1824-1898), das auf den jungen Steiner großen Einfluss ausgeübt haben soll, definierte jedoch einen neuen Inhalt.²⁴

Dennoch sind die gedanklichen Grundannahmen separat zu betrachten. „Gleichwohl war Steiner ein zu eigenständiger schöpferischer Geist, als dass sich die von ihm entwickelte Wortbedeutung exakt auf eine der vor seiner Zeit entwickelten Sinngebungen zurückführen oder reduzieren ließe.“²⁵

21 Vgl. Kugler 2010: 19-23.

22 Kugler 2010: 21. Auch im Bereich der körperlichen Bewegungslehre „Eurythmie“, die Steiner zusammenstellte, orientierte er sich an dem ästhetischen Naturverständnis Goethes mit der Maxime einer „Offenbarung geheimer Naturgesetze“ und damit einer Synthese von Geist und Naturgesetz.

23 Vgl. Lippert 2001: 39. Der Forschungsbereich der Anthroposophie wurde nicht erst mit dem Wirken Rudolf Steiners eröffnet, sondern bestand schon seit dem 16. Jahrhundert als Gegenstand des philosophischen Diskurses. Größen der Philosophie wie Cassman verfasste 1575, ›Psychologia anthropologica‹, Ignaz Paul Vital Troxler (1780-1866), sah Anthroposophie als Meditationsphilosophie.

24 Vgl. Kugler 2010: 15-16. Steiner selbst hatte in seinen Lehrjahren bei Zimmermann Vorlesungen besucht und sich mit dessen Werken eingehend vertraut gemacht. Steiner, Mein Lebensgang.

25 Kugler 2010: 16.

Obwohl Steiner in seiner Ideenentwicklung stark mit dem gedanklichen Turnus seiner Zeit in Wechselwirkung stand, einer Zeit, „in der der Auflösungsprozess der Erkenntnistheorie zugunsten einer Wissenschaftstheorie, in der die Theorien der Erkenntnis unberücksichtigt blieben, nicht mehr aufzuhalten war“²⁶, extrahierte er jedoch genau aus den gesetzten Theorien der Trennung von Übernatürlichem und Naturwissenschaften jener Epoche seine gegensätzlichen Erkenntnistheorien. Seine synthetischen Ansätze wirken bis in die Gegenwart.

Anthroposophie wird als Übungsweg verstanden, der durch Transformation des Ichs zur „Selbsterkenntnis“²⁷ führen kann. Die von Steiner entwickelten Übungsmethoden eines „Erkenntnisfortschritts“²⁸ bezüglich des Wachstumsprozesses der eigenen Individualität, des Ichs, erfordert in erster Instanz die „Selbsterziehung des Erkenntnissuchers“²⁹ selbst, bevor dieser pädagogisch tätig werden kann.

Die Anthroposophie, mit der Zielrichtung eines gesteigerten »Bewusstsein des Menschentums«, konzentriert sich zum einen auf die Erforschung der *Bewusstseinszustände* des Menschen, die differenziert betrachtet werden unter den Aspekten des Wachens, Schlafens und Träumens. Im Weiteren untersucht sie die *Lebenszustände*, wie sie sich im Seelischen in vielfältiger Weise durch polare Kräfte wie Sympathie und Antipathie äußern. Und schließlich widmet sie sich den *Formzuständen* in ihrer physischen Sichtbarkeit. So durchzieht die Dreiheit von *Bewusstsein, Leben und Form*, die ihre Entsprechung findet in der »Welt-Dreiheit« von Raum, Zeit und Ewigkeit, das gesamte Wirken Rudolf Steiners. [...] Anthroposophie, verstanden als Forschungsmethode, thematisiert die Materie ebenso wie den Geist und konzentriert sich dabei immer wieder auf die unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten, die beiden zugrunde liegen, und zugleich auf die Verbindungslinien.³⁰

Der Mensch besteht nach Steiner aus vier Leibern. Bei der Geburt formiert sich der physische Leib, der den Gestaltungsraum für die ihm innewohnenden Lebenskräfte liefert, die mit dem Terminus Ätherleib oder auch Lebensleib³¹ bezeichnet werden. Im so genannten Astralleib (Empfindungsleib) sind Empfindungen wie Schmerz, Trieb, Lust und Leidenschaft verortet, die vom vierten Glied des Menschen, dem Ich-Leib als Raum, der die Seele in sich trägt, geformt werden können.³²

Steiner erachtete die Beobachtung und das Verstehen der Entwicklungsstadien des Menschen als evident für die adequate Erziehung des Menschen als „Ganzes.“³³ Das Kind soll nicht

26 Kugler 2010: 16.

27 Vgl. Schmelzer 2003: 1246.

28 Kiersch 2000: 111.

29 Kiersch 2000: 111.

30 Kugler 2010: 17.

31 „Er bewirkt, dass die Stoffe und Kräfte des physischen Leibes sich zu den Erscheinungen des Wachstums, der Fortpflanzung, der inneren Bewegung der Säfte usw. gestalten. Er ist als der Erbauer und Bildner des physischen Leibes, dessen Bewohner und Architekt.“ Steiner 1992: 13

32 Vgl. Steiner 1992: 10-15.

33 Kiersch 2000: 115.

ausschließlich auf kognitive Prozesse hin ausgebildet werden, sondern hinsichtlich der gesamten Sinnesausprägungen, die sich in drei Stadien der Erziehung gliedern.³⁴

Der Schüler wird gemäß der Altersstufe innerhalb eines Trikompositums nach Jahrsiebten unterrichtet, die mit dem einundzwanzigsten Lebensjahr vollständig abgeschlossen sind.

Im Kind selbst ist nicht die Veranlagung zum Lernen vorhanden. Es lernt Dinge, weil es bei den Erwachsenen seiner Umgebung den Umgang mit Wissen beobachtet. Der Erwerb sämtlicher Fähigkeiten muss daher „durch die liebevolle Hingabe“³⁵ an die Autoritätsperson in der unmittelbaren Umgebung stattfinden. Im Unterrichtsgeschehen äußert sich dies durch das Erlernen abstrakter Konzepte wie des Alphabets mittels künstlerischer Umsetzung. Die Buchstaben selbst entstanden aus Bildern, weshalb sie auch bei der Aneignung der Schrift wieder aus der künstlerischen Form heraus vermittelt werden sollen. Im Kind wird der Wunsch geweckt, diese Formen, die der Lehrer vorgibt, auch erschaffen zu können.³⁶ Das menschliche Verhältnis ist prägend. „Aber das fordert von uns, dass wir die Erziehung zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife durch und durch künstlerisch gestalten, *überall vom Künstlerischen ausgehen*.“³⁷

Im zweiten Jahrsiebt ist es nach Steiner von großer Wichtigkeit, dem Kind eine natürliche Autorität entgegenzubringen, die das Kind als solche nur dann anerkennen kann, wenn der Lehrer seinerseits ein Vertrauensverhältnis zum Schüler aufbauen, sich des kindlichen Respektes als „würdig“³⁸ erweisen kann. Im abschließenden dritten Jahrsiebt werden dem Schüler abstrakte Wissenskonzepte vermittelt, da er in diesem Entwicklungsstadium bereits ein dynamisches Bild der Welt konstruiert hat und diese als Verständnisgrundlage für komplexe Sachverhalte heranziehen kann.³⁹

Des Weiteren geht Steiner von der Hypothese der vier Temperamente eines Menschen aus. Eines dominiert immer je nach Entwicklungsstadium und wird durch den Lehrer einer entsprechenden Behandlung unterzogen.⁴⁰ Die Temperamente sind und werden zu Beginn der Schulzeit mittels Fragen an das Kind aus dessen Reaktionen abgeleitet. Bei cholischer Wesensart drängt sich das Kind nach vorne, will gehört sein. Das melancholische Kind dagegen kann sich nur schwer überwinden, zu einer Entscheidung zu kommen⁴¹, es lebt in der

34 Vgl. Kiersch 2000: 114.

35 Kiersch 2000: 114.

36 Vgl. Steiner 2005a: 21-25.

37 Steiner 2005a: 23.

38 Bund der Freien Waldorfschulen 2003: 4.

39 Vgl. Steiner 1998: 57.

40 Vgl. Geuenich 2009: 88-89.

41 Vgl. Steiner 1998: 224-25.

eigenen Gedankenwelt, ist befangen und neigt zu Trauer.⁴²

Beim phlegmatischen Kind kommt die an es gestellte Frage nicht direkt an und auch die Antwort passt nicht zur Frage. Es zögert und braucht länger für die gedankliche Verarbeitung.⁴³ Das sanguinische Temperament ist leicht für Stimulationen aus der Umgebung empfänglich, flüchtige Eindrücke bekommend, nimmt das Kind vieles einfach hin. Diese Angaben sind jedoch nicht verallgemeinernd zu verstehen, sondern zeigen sich in verschiedenen Entwicklungsstadien unterschiedlich stark. Es handelt sich eher um tendenzielle Einordnungen.⁴⁴

Eine besondere Stellung innerhalb der Anthroposophie nimmt das Christentum ein. Die anthroposophische Christologie ist keine dogmatische Denkhaltung nach „theologischen Lehrinhalten“⁴⁵, sondern vielmehr Teil auf dem Weg zu einem „höheren Erkenntnisfad“⁴⁶ des Menschen. Inhalte des Christentums finden sich durchgehend in den Ideenkonstrukten der Anthroposophie. Die Inhalte der Steiner'schen Christologie fußen auf der Reinkarnation⁴⁷ und dem Karma^{48, 49}.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es für Anthroposophen essentiell ist, „dass der Mensch seine Existenz nicht durch die eine oder andere Weltanschauung oder Religion zu begreifen sucht, sondern durch Wissen gewinnt. Ein solches Wissen kann nach Steiner nur durch den besonderen anthroposophischen Erkenntnisweg erlangt werden. Dieser Erkenntnisweg ist letztendlich das, was die Anthroposophie ihrem Wesen nach sein will.“⁵⁰

Im Unterricht der Waldorfschule wird nicht auf den theoretischen Hintergrund eingegangen, sondern bei der Wissensvermittlung an den Schüler verblieben. „Anthroposophie wird natürlich nicht als Fach in der Schule gelehrt, jedoch sind der Schulalltag, die theoretische Basis, die Sichtweise auf die Kinder, die methodischen und inhaltlichen Überlegungen, im Grunde die gesamte Waldorfschule mit Anthroposophie durchsetzt und von dieser geprägt [...]“⁵¹

42 Vgl. Rittelmeyer 2010: 76.

43 Vgl. Steiner 1998: 224.

44 Vgl. Rittelmeyer 2010: 76-77.

45 Röschert 2011: 272.

46 Röschert 2011: 273.

47 Die Wiedergeburt ist nach Steiner Manifestierung eines unsterblichen Geistes, der aus einer kosmischen Welt in den physischen Leib hinabsteigt, wo sich beide Elemente vereinigen. Dieser Gedanke gründet sich in der Inkarnation Gottes in seinem Sohn Christus auf Erden. Vgl. Geuenich 2009: 64.

48 Bezeichnet das individuelle Verhalten im Lebensverlauf nach den Gesetzen eines „kosmischen Ausgleichs“. Demzufolge werden ungünstige Verhältnisse in diesem Leben durch Verfehlungen einer früheren Inkarnation bedingt. Diese karmischen Übertragungen können jedoch das nächste Leben positiv beeinflussen. Vgl. Geuenich 2009: 65-66.

49 Vgl. Röschert 2011: 275.

50 Lippert 2001: 41.

51 Geuenich 2009: 123-124.

So gilt die Anthroposophie als Rahmenbedingung für jegliches pädagogisches Handeln im Bereich der Waldorfpädagogik.

2.3 Was ist Waldorfpädagogik?

In der gesellschaftlichen Wahrnehmung gilt die Waldorfschule⁵² als Teilbereich reformpädagogischer Ansätze, die mittels Hervorhebung erzieherischer Vorteile gegenüber den öffentlichen Schulen (staatlichen Schulen) Bekanntheitsgrad erreichte.

Angeführt werden Aspekte wie das Eingehen auf die Bedürfnisse des Einzelnen, die große Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern, die Beachtung des Individuums und dessen Gefühlswelt, sowie die ganzheitliche Betrachtung und Behandlung des Menschen und ein angstfreies Lernen. Damit verbunden sind wiederum Aspekte wie Kreativität, Eurythmie, Selbstentfaltung, die fehlenden Notenzeugnisse und der Umstand, dass kein Kind in einer Klasse 'sitzenbleiben' kann.⁵³

Der Terminus Waldorfschule beschreibt eine Schulform, die auf den Thesen Rudolf Steiners zur ganzheitlichen Erziehung des Kindes gründet und auch unter den Begriff Anthroposophie subsumiert werden kann.⁵⁴

Aus juristischer Perspektive ist die Freie Waldorfschule eine „staatlich genehmigte Ersatzschule in freier Trägerschaft“⁵⁵, die sich mittels Selbstverwaltung durch Eltern und Lehrer autonom organisiert.⁵⁶ Der Bund der Freien Waldorfschulen hat „Kontrolle über die Konformität dieser anthroposophischen Lehre.“⁵⁷

Diese freiheitliche Organisation gründet sich auf Rudolf Steiners Vorstellungen von einem Dreigliedrigen Sozialsystem. Die Organisationsstruktur ist in Arbeitskreise innerhalb der drei Themenbereiche Rechtsleben, Geistesleben und Wirtschaftsleben unterteilt, deren Mitglieder sich aus dem Lehrerkollegium zusammensetzen.⁵⁸ „Eine dreigliedrig gestaltete Schule geht von dem organisch miteinander und gegeneinander Wirken ihrer drei Lebensbereiche aus. Für einen Vorstand ist da kein Platz. Der ist gegen das Wunschbild der Selbstverwaltung – diesen Terminus in dem Sinne verstanden, daß *alle* Mitarbeiter zusammen für die Verwaltung der Schule sorgen.“⁵⁹

Die Dreigliederung des sozialen Organismus entspringt dem Versuch Steiners, die erstarrten Mechanismen des Einheitsstaates Anfang des 20. Jahrhunderts in die Bereiche Staat, Kultur

52 Der Name „Waldorf“ leitet sich von der Rahmenumgebung Waldorf-Astoria-Zigaretten Fabrik ab, deren Direktor Emil Molt Gründungsmittler der ersten Schule mit Steiners pädagogischem Konzept war. Vgl. Hofrichter 2001: 1046-1047.

53 Geuenich 2009: 6.

54 Vgl. Lippert 2001: 39.

55 Ullrich 1991: 17.

56 Vgl. Geuenich 2009: 115.

57 Geuenich 2009: 117.

58 Vgl. Götte 2006: 142.

59 Brüll 1992: 46.

und Wirtschaft aufzugliedern.⁶⁰

Eine Benotung sowie das Konzept der Versetzung in die nächste Klassen finden nicht statt.⁶¹ Noten bremsen die Freude am Lernen, da man in ein Benotungssystem eingegliedert werde, das, bedingt durch eine Selektion der Kinder nach Testergebnissen, oft nicht mit den Leistungen des Individuums in Übereinstimmung stehe. Das Textzeugnis am Jahresende diene Anreiz zu größeren Leistungen geben, da der Inhalt neben Verbesserungsvorschlägen auch das Geschaffte resümieren solle. In der Unterstufe zeigt ein individuell ausgesuchtes Gedicht, der Zeugnispruch, die Leitlinie für das kommende Jahr.⁶²

Der Unterricht wird in Epochen unterrichtet, die „neben dem Aspekt der Konzentration“⁶³ auch gleichzeitig das Ziel verfolgen, die Entwicklung des Menschen in „bestimmten geschichtlichen Epochen“⁶⁴ nachzuempfinden.

Das zu erlernende Wissen soll in bildhaftem Unterricht ohne das Festsetzen fertiger Begriffe gelehrt werden, in den Gedanken der Kinder beginnen, sodass sich der Begriff im Laufe der Zeit von selbst entwickeln kann.⁶⁵

Ein Unterricht, der nur an Waldorfschulen stattfindet, ist die Eurythmie.⁶⁶ Es handelt sich dabei um eine fließende Bewegungsform, über die sich der Mensch im Raum durch sichtbar gewordenes Wort ausdrücken kann. Die einzelnen Bewegungsabläufe zeichnen bildhaft die Bewegung des Atems, des Gesanges oder sprachlicher Aspekte wie akustische Eigenheiten von Silben nach, die in ihrer Gestaltung durch den Menschen den gesamten Körper mit seinen Organen in Anspruch nehmen. Steiner selbst schuf einige hundert Formen, die er auf von ihm benannte Ausdrücke anwendete.⁶⁷

Eurythmische Kunst besteht darin, dass man tatsächlich aus der Tiefe der Menschennatur Bewegungen des einzelnen Menschen oder von Menschengruppen so hervorruft, dass alles, was an solchen Bewegungen auftritt, in derselben Weise gesetzmäßig aus dem menschlichen Organismus fließt wie die menschliche Lautsprache oder der Gesang.⁶⁸

Nach Steiner ist die Eurythmie eine „wirklich, sichtbare Sprache“, die vom Gesang, aber auch Sprache begleitet werden kann, die in ihrer physischen Manifestation sprachliche Äußerungen des Körpers werden. Die Eurythmie soll auf den gesamten Organismus wirken, sie strebt eine

60 Vgl. Schmidt 2011: 354.

61 Vgl. Ullrich 1991: 17.

62 Vgl. Geuenich 2009: 27, 102-103.

63 Geuenich 2009: 40.

64 Geuenich 2009: 40.

65 Vgl. Steiner 2005a: 27.

66 Leitet sich aus dem griechischen Wort „eu“ für „schön“ bzw. „gut“ und dem Wort „rhythmos“ für „harmonisch geordnete Bewegung“ ab. Vgl. URL: Forum für Anthroposophie, Waldorfpädagogik und Goetheanistische Naturwissenschaft.

67 Vgl. Kugler 2010: 175-176.

68 Steiner 2005a: 36.

Gymnastik von Leib, Seele und Geist an, die ein Gefühl für den beseelten Leib auszuprägen versucht.⁶⁹

Zudem erhalten die handwerklich-künstlerischen Fächer einen hohen Stellenwert im Lehrplan.⁷⁰ Die Entfaltung des Kindes soll durch ein ganzheitliches Bildungskonzept herbeigeführt werden. Dies bedeutet, eine „Gleichgewichtigkeit von theoretischen, künstlerisch-musischen und handwerklich-praktischen“⁷¹ Fächern zu erzeugen, um somit den Schüler umfangreiche Förderung zukommen zu lassen, die auf folgende Fächer bezogen ist: Gartenbau, Musik, Handarbeit, Plastizieren, Malen, Werken und Eurythmie. Dieses Konzept ist nicht allein als Ausgleich zur intellektuellen Arbeit zu sehen, sondern „vielmehr liegt dem die Erkenntnis zugrunde, daß alle seelischen Kräfte, die in unterschiedlicher Weise in der gegliederten Wesenheit des Menschen als Denken, Fühlen und Wollen auftreten, in ihrer Gesamtheit nicht nur anzusprechen, sondern zu fördern und zu bilden sind.“⁷²

Innerhalb des Staatsschulsystems ist der Abschluss der Waldorfschule jedoch nicht vollwertig anerkannt. Außer in den Ländern Skandinaviens sehen sich die Waldorfschulen dazu genötigt, sich an Bildungszielen zu orientieren, die nicht ihrer anthroposophischen Vorstellungen des menschenkundlichen Erkenntnisweges entsprechen.⁷³

Die besonderen Anforderungen der Anthroposophie werden den Lehren in eigens eingerichteten Lehrerseminaren vermittelt.⁷⁴

3. Koyasu Michiko – „Eine Grundschule in München“⁷⁵

In diesem Kapitel wird auf die Anfänge der Waldorfpädagogik in Japan und die Frage nach der damaligen bildungspolitischen Realität der 1970er Jahre eingegangen. Vor diesem Hintergrund werden die Entwicklungscharakteristika des anthroposophischen Gedankenguts in Japan im Weiteren betrachtet werden. Darauf aufbauend wird der Fokus auf der Darlegung der Arbeit der japanischen Germanistin Koyasu Michiko in Bezug auf die Einführung der Anthroposophie in Japan liegen, die als Schlüsselfigur der japanischen Waldorfbewegung vorgestellt werden soll, da sich der Ursprung der Waldorfpädagogik in Japan auf ihre Forschungsarbeit gründet.

Koyasu hat in den Jahren 1971-73 den Unterricht an der Rudolf-Steiner-Schule Schwabing verfolgt und ihre Beobachtungen in einem Buch verarbeitet, das 1975 in Japan veröffentlicht

69 Vgl. Steiner 2005a: 37-38.

70 Vgl. Leber 1992: 35.

71 Ullrich 1991: 17.

72 Leber 1992: 35.

73 Vgl. Esterl 2003: 1223.

74 Vgl. URL 1: Freie Hochschule Stuttgart.

75 Offizielle Übersetzung des Originaltitels *myunhen no shōgakusei* ミュンヘンの小学生 aus dem Jahr 1975.

wurde.⁷⁶ Für die Rezeption des geistigen Inhalts spielen die externen Bildungsansprüche der japanischen Gesellschaft eine dezisive Rolle, da das Bildungssystem eines Landes in Wechselbeziehung mit der Gesellschaft, in die es eingegliedert ist, steht. „Auch mögliche Bildungsinhalte sind an diese angelehnt und können nicht losgelöst von Gesellschaftsfragen betrachtet werden.“⁷⁷

3.1 Bildungsrealität der 1970er Jahre in Japan

Nach dem Krieg trat das in seinen Grundzügen bis in die Gegenwart geltende Erziehungsgesetz von 1947⁷⁸ in Kraft, das vor dem Hintergrund der Demokratisierung des Bildungswesens als Teilbereich der Reformbestrebungen der amerikanischen Besatzungsmacht galt. In diesem Prozess wurden einige der bildungspolitischen Kompetenzen an kommunale Bildungsausschüsse (*kyōiku iinkai* 教育委員会) transmittiert, wodurch die Unabhängigkeit der Privatschulen, die bereits 1949 konstatiert wurde, fortgesetzt wurde.⁷⁹ Die rechtliche Situation der Privatschulen in Japan soll an dieser Stelle nur angerissen werden (siehe 4.4).

Das japanische Schulsystem der 1970er-Jahre war (und ist bis in die Gegenwart) nach einem 6-3-3-4 Gefüge⁸⁰ geordnet.

Aus einer Datenerhebung aus dem Jahr 1970 ist ersichtlich, dass die Zahl der Schüler, die zu diesem Zeitpunkt privat organisiert waren, sich auf 30,4% der 16 – 18-Jährigen auf 41.045 Schulen von 31,4% (Grundschulen: 0,6%, Mittelschulen: 5,3% und Oberschulen: 25,5%) der Gesamtanzahl der Schulen landesweit belief.⁸¹ Zudem gab es Versuche des „Central Council on Education“⁸², die Subventionen für Privatschulen und Universitäten zu erhöhen.⁸³

In Grund- und Mittelschule wurde Wert auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen und der Muttersprache sowie auf sozialkundliche Fächer (Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde) und Naturwissenschaften gelegt. Nur durchschnittlich 2,16 Stunden in der Woche entfielen auf Kunst oder Musikerziehung. Der Lehrplan der Mittelschule der

76 Vgl. Koyasu 1998: alle Kapitel.

77 Geuenich 2009: 12.

78 Vgl. Haasch (Hg.) 2000: 129. Vom „Japanese Education Reform Council“ erarbeitet und durch das Erziehungsministerium aufbereitet und 1947 im Parlament verabschiedet. Die zehn Artikel thematisieren „Schulgeldfreiheit“ und generelle Hinwendung zu „politischer Neutralität“, sowie „religiöser Toleranz.“

79 Vgl. Haasch 2000: 128-132. Durch das gesonderte Privatschulrecht ist die inhaltliche Ausrichtung einer Schule und deren Organisationsstruktur in den Verantwortungsbereich der Schulträger transferiert worden.

80 Vgl. Schoppa 1993: 174-175, 6 Jahre Grundschule, 3 Jahre Mittelschule, 3 Jahre Oberschule und 4 Jahre Universitätsbildung. Der Schulaufbau ist bis in die Gegenwart so erhalten geblieben.

81 Vgl. Hamer 1975: 5-10. 18,5 Mio. Schüler, bei einer Bevölkerung von 103,3 Mio.

82 Schoppa 1993: 176-177, zu deutsch „Zentraler Rat für Bildung.“ Gremium das innerhalb des Bildungsministeriums agiert und im Bereich der Verbesserungsmöglichkeiten der Lehre forscht.

83 Vgl. Haasch 2000:136.

1970er-Jahre sah darüber hinaus vor, dem Schüler Allgemeinbildung zu vermitteln und ihn zum verantwortungsbewussten Staatsbürger zu erziehen. Kunsterziehung wurde auf 1-2 Stunden herabgesetzt.⁸⁴

Die Oberschule, ebenfalls 3 Jahre in ihrer Dauer, bot als Pflichtunterrichte folgende Kurse an: Japanisch, Sozialkunde, Mathematik, Naturwissenschaft, Gesundheits- und Körpererziehung. Musik und Kunst waren ebenfalls in diesem Kanon enthalten, konnten in anderer Form auch freiwillig gewählt werden. Der Fokus lag auf einer Möglichkeit der Schüler, individuell nach Interessen auszuwählen, um auf das Berufsziel hinzuarbeiten.⁸⁵

Die Privatschule war zu der damaligen Zeit allerdings gar nicht so attraktiv für die Elternschaft, da auf einen Lehrer durchschnittlich 27 Schüler kamen, in staatlichen Einrichtungen nur 17,8, in kommunalen sogar nur 12,6.⁸⁶

Es lässt sich sagen, dass die damaligen Zielsetzungen des Unterrichts nur wenige Berührungspunkte mit den lehrinhaltlichen Ansätzen der Waldorfpädagogik aufwiesen.

3.2 Zur Person Koyasu Michiko

1933 in Seoul als Auswandererkind in der japanischen Kolonie geboren, wuchs sie als Tochter des lokalen Arztes im Korea der 1930er- und 1940er-Jahre auf.⁸⁷

Bereits die ersten Schulerfahrungen waren für Koyasu durch eine freiheitliche Lernstruktur geprägt. Sie besuchte eine Schule mit 60 Schülern, die in sechs Klassen im selben Raum unterrichtet wurden. Der Lehrer ging von einer Gruppe zur nächsten und gab Aufgaben. So kam sie früh mit der Selbstorganisation von Lernen und Unterricht in Berührung.⁸⁸ Nach dem Krieg kehrte sie mit ihren Eltern nach Japan zurück. Mit sechzehn Jahren erlebte sie erste Kontakte mit der deutschen Literatur. Der „Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) wurde anlässlich seines 200. Geburtstages 1949 in Tōkyō verlesen. Sie äußerte sich über die ersten Eindrücke des Deutschen wie folgt: „[...] ich habe kein Wort verstanden, aber diese Lesung war für mich ungeheuer eindrucksvoll.“⁸⁹

Es folgten vier Jahre Germanistikstudium in Tōkyō, nach dessen Beendigung sie 1962 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Waseda-Universität⁹⁰ ihre Arbeit aufnahm und 1965 als eine der ersten Frauen eine feste Anstellung als Dozentin erhielt.⁹¹

84 Vgl. Hamer 1975: 5-8, 14-17.

85 Vgl. Hamer 1975: 22.

86 Vgl. Hamer 1975: 10.

87 Vgl. Leber 1997: 197-198.

88 Vgl. Koyasu 2012: 101.

89 Leber 1997: 199-200.

90 Vgl. Koyasu, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

91 Vgl. Leber 1997: 203.

In besonderer Weise prägte sie die Studienzeit 1971-73 in München, in der Koyasu durch die Schulpflichtigkeit ihrer Tochter mit dem Konzept der Waldorfschule in Berührung kam. 1973 (*shōwa 48* 昭和 48) wurde sie zur Professorin am Institut für Sprachforschung der Waseda Universität (*wasedadaigaku gogakukyōiku kenkyūjokyōju* 早稲田大学語学教育研究所教授) berufen.⁹² Im Jahr 1976 folgte die Verleihung des Kulturpreises der dritt größten Zeitung Japans, der *Mainichi-Shinbun* 毎日新聞 (*mainichi shuppan bunka shō* 毎日出版文化賞) in der Kategorie Kultur und Gesellschaft für ihr Buch „Eine Grundschule in München.“ Die Gründung des Rudolf-Steiner-Hauses und der ersten ganztägigen Waldorfschule 1987 in Tōkyō unter ihrer Mithilfe gilt als Meilenstein bei der Einführung der Waldorfpädagogik in Japan. Sie ist weiterhin in „anthroposophischen Bewegungen im weiteren Umfeld“⁹³ tätig, in dessen Zusammenhang sie regelmäßig Deutschland und die Schweiz besucht. 2001 (*heisei 13* 平成 13) emeritierte Koyasu.⁹⁴ Ein Höhepunkt war für sie die Goethe-Tagung im Goetheanum im schweizerischen Dornach 2004, wo sie die „Goethe-Rezeption in Japan“ einem großen anthroposophischen Publikum vorstellen konnte.

„Dies alles wurde dann im letzten Jahr mit der Verleihung des Ordens *zuihōchū jushō* 瑞宝中綬章 vom japanischen Kaiser gekrönt. Ich betrachte diese Auszeichnung nicht für mich persönlich, sondern als Anerkennung der japanischen Waldorfbewegung von staatlicher Seite.“⁹⁵

Aktuell ist sie am Aufbau des anthroposophiebezogenen Schulprojekts „Morgenland“ (*ashita no kuni* 明日の国) beteiligt.⁹⁶

3.3 Das Buch „Eine Grundschule in München“

Das Buch „Eine Grundschule in München“ mit einer Gesamtauflage von ca. 338.000 Exemplaren⁹⁷ stellt einem breiten japanischen Publikum das Konzept der Waldorfschule vor. Der Bericht erstreckt sich über zwölf Kapitel, die in Form eines Reiseberichtes mit pädagogischen Erläuterungen zum gedanklichen Ansatz der Anthroposophie geschrieben sind. Das Buch beinhaltet sowohl den Verlauf der Übersiedlung der Familie Koyasu nach Deutschland in chronologischem Ablauf, als auch darin eingebunden den Schulbesuch der

92 Vgl. Koyasu, Lebenslauf Seite 1, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

93 Koyasu 2013, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013. Gemeint sind: Schulen, Camphill-Lebensgemeinschaften, GLS-Banken und Kliniken.

94 Vgl. Koyasu, Lebenslauf Seite 1, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

95 Koyasu, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

96 Vgl. URL 1: Morgenland „Ashita no kuni“.

97 Mit dieser hohen Verbreitungszahl befindet sich das Buch auf Platz zehn der bestverkauften Editionen innerhalb der Chūkōshinsho (中公新書) Reihe des Verlags Chūōkōronsha (中央公論社) in dessen Rahmen wissenschaftliche Publikationen eingeordnet werden. Vgl. URL: Chūkōshinsho-Reihe des Verlags Chūōkōronsha.

Tochter an der Rudolf-Steiner-Schule Schwabing in München.

Der Plot in kurzer Ausführung: Im Jahre 1971 zog die japanische Germanistin Koyasu Michiko im Rahmen eines Universitätsstipendiums mit ihrem Mann und der siebenjährigen Tochter Fumi nach München. Obwohl Fumi schon einige deutsche Wörter gelernt hatte, war sie so überwältigt von den Eindrücken der neuen Kultur, dass sie nicht zu sprechen begann. Als mögliche Lösung des Problems der „Sprachlosigkeit“ der schulpflichtigen Tochter trug eine Bekannte das Konzept der Waldorfpädagogik an Koyasu heran. Die Bewerbung und schließliche Aufnahme an der Waldorfschule München-Schwabing folgten. Während die Tochter Fumi in den Alltag einer Erstklässlerin eintauchte, machte auch Koyasu durch die Brille ihrer Tochter, wie auch durch Elternabende und Selbststudium, erste Erfahrungen mit der Lehre Steiners. Sie erklärt in ihrem Buch in einfachen Worten, mit welchen Hilfsmitteln im Unterricht gearbeitet wird (Epochenhefte, Wachsmalstifte), was die Kinder in den handwerklichen Fächern Handarbeit, Werken und Gartenbau zu erschaffen lernen (Stricken, Filzen, Feldbau) und in welcher Gestalt man sich die Bewegungen der Eurythmie vorstellen kann. Auch das Fehlen von Prüfungen in den unteren Klassenstufen und das daraus resultierende notenfreie Zeugnis finden in ihren Ausführungen besondere Beachtung. Zwischen den Kapiteln über die Waldorfschule finden sich auch immer wieder persönliche Erfahrungsberichte über den Alltag in Deutschland oder Reiseberichte über Familienreisen ins europäische Ausland, die durch ihre Erzählkunst dem Buch zu Popularität verholfen haben. Das Buch schließt mit der Beendigung des zweiten Schuljahres und einem Ausblick auf die Unterrichtsinhalte der höheren Klassenstufen.⁹⁸

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist es an dieser Stelle von Bedeutung, die einzelnen Aspekte zu erfassen, die von Koyasu Michiko dem japanischen Publikum präsentiert wurden. Die pädagogischen Details werden nicht durch wissenschaftliches Hintergrundwissen ergänzt, sondern an Hand von Gesprächen zwischen Koyasu und Lehrern bzw. anderen Eltern dargelegt. So beschreibt sie in Kapitel 3: „Die Einschulung in die Waldorfschule“ (*shutainā gakkō nyūgaku* シュタイナー学校入学), wie die Kinder große Hefte erhalten, in die sie Formen hineinzeichnen, die der Lehrer zuvor an der Tafel vorgegeben hat. Etwas Neues wird stets in Bilder in den Epochenhften umgesetzt wie das Hören von Märchen. Eine Mutter, mit der Koyasu ins Gespräch gekommen war, erklärt dies so: „Am Anfang geht es nur extrem langsam voran. Auch wenn sie in dieser Phase anfangen Buchstaben zu lernen, kann schon mal passieren, dass ein Buchstabe drei Tage in Anspruch nimmt.“⁹⁹ Anschließend an die

98 Vgl. Koyasu 1975: 197.

99 Koyasu 1975: 38, eigene Übersetzung.

Observation der Vorgänge erarbeitete sie sich die Bedeutungen hinter dem Unterrichtskonzept und sie gewann in Informationsabenden Hintergrundwissen. Beispielsweise erweckte die Art der intensiven grafischen Auseinandersetzung mit den Buchstaben, mit der das Kind nach einiger Zeit selbständig anfangen kann zu lesen, Sympathie: „[...] Während ich instinktiv fühlte, dass ich dem so zustimmen konnte, wünschte ich mir doch noch weitere theoretische Erklärungen.“¹⁰⁰ Besonderes Augenmerk legt die Autorin auf den Zusammenfluss von Bewegung und Sprache durch die Eurythmie. Ihre Tochter, so beschreibt sie, lernt den Buchstaben „S“ nicht nur auf dem Papier, sondern auch als wellenförmige Bewegung im Raum zu laufen. Der gesamte Körper erlernt die Facetten des „S“ zu erfassen. Die Sinneserfahrungen, die Geschicklichkeit ausbilden sollen, sind die Synthese von Bedeutung und Bildnerischem.¹⁰¹

In den Kapiteln 5: „Der Stundenplan der ersten Klasse“ (*ichinensei no jikanwari* 一年生の時間割) und 7: „Unterricht ohne Lehrbücher“ (*kyōkasho no nai jugyō* 教科書のない授業) werden der Aufbau des Unterrichts und die darin verwendeten Hilfsmittel beschrieben. Dies erfolgt u. a. am Beispiel des Handarbeitsunterrichtes. Hierbei wurde erst ein Schaf von ihrer Tochter Fumi gemalt, bis die Kinder mit der Wolle in Berührung kamen. Es folgte das Strickenlernen und darauf aufbauend komplexere Handarbeiten. Auch im Bereich der Mathematik war ein identisches Vorgehen der Lehrer zu beobachten. Die Zahlen wurden zuerst wieder über Formenzeichnen den Kindern näher gebracht, was dann wieder in Bewegung umgesetzt wurde, zuerst mit den Fingern Zahlen anzuzeigen und später die Zahlen im rhythmischen Takt zu rezitieren.¹⁰² Diese Abläufe werden bis zum Jahresende weitergeführt, bis das Kind bereits mehrere Zeilen eines Gedichtes auf eine Seite schreiben kann. Weiterhin werden alle Inhalte des Unterrichts durch den Lehrer vorgetragen und die Kinder lernen ohne Lehrbücher.¹⁰³

In Kapitel 9: „Ein einzigartiges Zeugnis“ (*yuniku na tsūshinbo* ユニークな通信簿) werden einzelne Passagen aus dem Textzeugnis der ersten Klasse ihrer Tochter Fumi zitiert, in denen der Lehrer von den großen Fortschritten des Kindes im Lesen, Malen und im Umgang mit den anderen Kindern gerade im Hinblick auf ihre anfängliche Schüchternheit berichtet. „Sie hat ihre Schüchternheit und Reserviertheit zügig abgeworfen und unterhält sich jetzt mit anderen Kindern, scherzt mit ihnen und streitet sich sogar. Es scheint so, als ob die Fumi der Anfangszeit gänzlich verschwunden sei.“¹⁰⁴ Das Buch begleitet Fumi bis zur zweiten Klasse

100 Koyasu 1975: 43, eigene Übersetzung.

101 Vgl. Koyasu 1975: 40-47.

102 Vgl. Koyasu 1975: 74-81.

103 Vgl. Koyasu 1975: 112-116.

104 Koyasu 1975: 163-164, eigene Übersetzung.

und schließt mit dem 12. Kapitel: „Ein Ausblick auf die Waldorfpädagogik“ (*shutainā kyōiku no tenbō* シュタイナー教育の展望), in dem der weitere Verlauf des Unterrichtsgeschehens bis zum Abschluss skizziert wird.

Diese große Offenheit, mit der Koyasu Michiko über die Anfangsschwierigkeiten und das langsame Herantasten an den Gegenstand Waldorfpädagogik schreibt, sowie das deutlich zu Tage tretende Wohlwollen, mit dem sie über Steiners Erziehungsgrundsätze spricht, erzeugen eine positive Grundhaltung beim Leser. “It was effective helping Japanese readers to gain a positive impression on Steiner and it avoided explanations of practices which are based on his esoteric worldview, even though his worldview provides the crucial context for *Formen* and *Eurythmy*.”¹⁰⁵

Des Weiteren ist auffällig, dass Koyasus Beispiele aus den Bereichen Schreibenlernen und Mathematikübungen sehr ausführlich sind und dem Außenstehenden einen detaillierten Überblick über den Tag eines Erstklässlers geben. Zentrale Elemente der Steiner’schen Pädagogik, wie die Temperamentenlehre oder die autonome Organisationsstruktur der Schule, werden teilweise angeschnitten, jedoch nicht als Hintergrundinformation angeboten. Ähnlich verhält es sich mit dem Trikompositum der kindlichen Entwicklung, die zwar angesprochen, aber nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt wird.

Abschließend kann gesagt werden, dass Koyasu ein sehr positives Bild der Waldorfschule vermittelt. So sagt sie allgemein über den Unterricht: „Es war keine Art des Lernens, die den Körper am Schreibtisch steif werden lässt, sondern eine Erfahrung, die alle Sinne erfasste.“¹⁰⁶

3.4 Erste Reaktionen auf das Buch und Pressemitteilungen

Das 221-seitige „eingängig geschriebene“¹⁰⁷ Büchlein (etwa A6-Format), das 2009 bereits in der 43. Auflage erschienen ist¹⁰⁸, hat in der Folgezeit seiner Veröffentlichung Resonanzen aus „verschiedenen Schichten der Gesellschaft“¹⁰⁹ bewirkt, die sowohl Fachwissenschaftler als auch interessierte Mütter umfasste. Im Speziellen geht Koyasu auf den Anklang der von ihr eingehend beschriebenen Epochenhefte ein, die von Interessenten eingesehen wurden. „Ich selbst als Mutter habe nicht alle Hefte als so sinnvoll gesehen, aber die Fachwissenschaftler waren sehr begeistert. [...] Sie haben selber erkannt, dass hinter diesen Heften sicherlich eine Philosophie steckte.“¹¹⁰

105 Kasai 2012: 451.

106 Koyasu 1975: 86, eigene Übersetzung.

107 Leber 1997: 197.

108 Vgl. Kasai 2012: 451.

109 Koyasu 2012: 94.

110 Koyasu 2012: 94-95.

Der Brief eines jungen Mannes, der Interesse daran zeigte, Waldorflehrer zu werden, musste jedoch von Koyasu zu dieser Zeit noch negativ beantwortet werden, da die Aussicht auf die baldige Etablierung einer Waldorfschule im Japan der 1980er-Jahre noch unrealistisch erschien.

Zu dieser Zeit mischte sich unter die vielfachen Zuschriften der Leser der leidenschaftliche Brief eines Studenten: 'Nach meinem Abschluss möchte ich am Lehrerseminar der Waldorfschulen ein Auslandsstudium machen.' Ich antwortete ihm, seine Hoffnungen zerschlagend: 'Auch wenn Sie das machen, gibt es Ihnen keine Garantie, dass Sie in Zukunft genug zu Essen haben werden. Vergeuden Sie nicht aus jugendlichem Überschwang heraus ihr Leben.' Das Nachwirken unserer Korrespondenz war langanhaltend. Letztendlich ist dieser Herr M, in der Folgezeit nach Westdeutschland gefahren und hat die Absicht noch diesen Sommer vorm Waldorflehrer-Seminar zu graduieren.¹¹¹

Die äußerst positiven und vielseitigen Reaktionen auf die Waldorfpädagogik erklärt Koyasu aus dem Bedarf nach einer veränderten Schulform, die nicht nur auf universal genormte Vorgaben durch das Bildungsministerium beharren, sondern die Facetten des individuellen „Ichs“ fördern.¹¹² Die fehlende Berücksichtigung der Interessengebiete des Einzelnen stellte einen der Hauptkritikpunkte am Schulsystem der 1980er-Jahre dar. Besonders negativ wurde die Fokussierung auf den Aufbau von Nachwuchskräften für die Wirtschaft angesehen, die eine sehr starke Förderung erhielt, die jedoch andere Aspekte der Schule vernachlässigte.¹¹³ Darauf basierend etablierte sich ein Selektionsmechanismus, der das ausschließliche Weiterkommen der starken Kinder indizierte. Nach außen hin wurde deklariert, dass das japanische Bildungssystem für jeden eine Chance biete, der nur hart genug arbeite und den an ihn gestellten Ansprüchen gerecht werden können. Die Folgen waren vermehrtes Mobbing der Kinder untereinander und generelle Schulverweigerung.¹¹⁴

Daraus resultierend strengte Premierminister Nakasone Yasuhiro (Amtszeit: 1982-87) den Versuch einer Liberalisierung des Bildungssektors an und eine „Befreiung von der vermeintlichen Gängelung seitens der Schulverwaltung“¹¹⁵ sowie einer Flexibilisierung des Lehrplans¹¹⁶, was langfristig als erste Erweiterungsmöglichkeit der Lehrinhalte und somit als Fenster für eine Etablierung der Waldorfschule gesehen werden kann.

Im Besonderen sahen Mütter positive Gesichtspunkte an der Waldorfpädagogik. „Und die Mütter haben alles mögliche geschrieben. Dass sie so traurig seien, dass ihre Kinder so viel

111 Koyasu 2000: 195, eigne Übersetzung.

112 Vgl. Koyasu 1980: 70-74.

113 Vgl. Okano 1999: 212.

114 Vgl. Okano 1999: 6-9, 195-206 und 212.

115 URL: Dierkes 2009: 737.

116 Vgl. Schoppa 1993: 247.

nur auswendig lernen müssen und immer wieder schlechte Noten nach Hause bringen und solche Schulen, wie in meinem Buch beschrieben, wollten sie auch haben.“¹¹⁷ Die durchgehend positiven Rückmeldungen gaben Ansporn zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Materie.

Seit kurzem bietet mir das *Asahi* Kultur Zentrum die Möglichkeit meine Vorlesung 'Betrachtungen zur Steiner-Lehre' zu halten. Zu dieser Gelegenheit kam von Lesern und anderen Teilnehmern die Frage: 'Gibt es in Japan noch keine Steiner-Schule?' Der Beweggrund für diese Frage äußerte sich in den verschiedensten Nuancen wie aus den Gedanken der Eltern zu ihren Kindern, der Schüler, die sich derartige Lehrer wünschen und darüber hinaus aus dem Informationsinteresse der Medienvertreter, jedoch habe ich diese Art von Frage nicht einmal positiv beantwortet, weil es nun einmal eine Tatsache ist, dass Waldorfschulen in Japan nicht existieren, kann ich natürlich nur das antworten. Aber auch wenn gefragt wurde: 'Wann wird es sie wohl geben? Wie sind die Aussichten?', habe ich niemals eine Antwort gegeben, die meinen Gesprächspartnern auch nur im Entferntesten falsche Hoffnungen gemacht hätte.¹¹⁸

Koyasu selbst hatte beim Schreiben den Wunsch, ihr Buch wie einen Essay zu gestalten und sie hatte Bedenken, dass es als Erziehungsbuch abgetan werden könnte. „Obwohl ich mir insgeheim erhoffte dieses Buch würde vielmehr als Essay gelesen werden, hatte ich ein wenig Angst, dass es als pädagogisches Buch beworben würde.“¹¹⁹

Eine derartige Einordnung fand jedoch vor dem Hintergrund der öffentlichen Darstellung durch die *Asahi-Shinbun* 朝日新聞¹²⁰ nicht statt.

3.5 Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*

Die Berichterstattung der *Asahi-Shinbun* zeichnet sich durch eine kanonisch wiederkehrende Aufnahme des Themas aus, die hier bündig dargestellt werden soll. Die Schwerpunkte der Artikel aus dem Zeitraum 1985 bis 2013¹²¹ liegen auf den Erfahrungsberichten von Erziehungswissenschaftlern bzw. Eltern, die unmittelbare Erfahrung mit der Waldorfschule, zuerst im Ausland und später auch in Japan, gemacht haben. Die zentralen Punkte, die in der Mehrzahl der Artikel als Kernthesen erläutert werden, beziehen sich auf den Verzicht auf Prüfungen zur Leistungskontrolle, die die Erlaubnis zum Vergessen des Lerinhaltens durch das Kind indiziert, und das Lernen ohne determinierende Lehrbücher. Des Weiteren steht die künstlerische Erziehung des Kindes im Fokus. Sehr akribisch zeigte sich die Zeitung bei der Auflistung von Vortragsreihen bzw. Anzeigen über Vortragende aus dem japanischen Steiner-

117 Koyasu2012: 95.

118 Koyasu 2000: 192-193, eigne Übersetzung.

119 Koyasu 2000: 195, eigne Übersetzung.

120 Zu Deutsch „Morgensonnen- Zeitung.“ Ist die zweit größte Tageszeitung Japans und gilt als linksliberal.
Vgl. URL: Mediendatenbank.

121 Der Zeitraum ab 1985 markiert die Zugänglichkeit der digitalisierten Zeitungsartikel.

Umfeld, die Informationsabende veranstalteten.¹²²

Die Kontinuität der vorliegenden Berichte ist einerseits dem Versuch, pädagogische Impulse aus dem Ausland zu gewinnen, geschuldet. Das japanische Bildungssystem war in den 1980er-Jahren zwar für eine überdurchschnittlich hohe Effizienz bekannt, zog aber nachteilige Entwicklungen wie gegenseitige Ausgrenzung oder Schulverweigerung auf Grund des starken Leistungsdruckes mit sich.¹²³ Andererseits ist auch die Tatsache von Bedeutung, dass Koyasu Michiko mit Journalisten der *Asahi-Shinbun* in freundschaftlichem Kontakt stand, die sich gerne dazu bereit erklärten, diese neue Schulform zu unterstützen¹²⁴

An dieser Stelle sollen einige für die Verarbeitungsweise exemplarische Auszüge vorgestellt werden, um die für die japanische Leserschaft aufgezeigten Kriterien der Waldorfpädagogik herauszustellen.

In der *Asahi-Shinbun* waren seit der Veröffentlichung des ersten Buches „Eine Grundschule in München“ 1975 Rezensionen zum Buch, aber auch Abhandlungen, die von Koyasu selbst verfasst waren, zu finden. Der Schreibstil ist dem ihrer Bücher ähnlich. Es wird auf einfache Sprache geachtet und leicht zu verstehende Sachverhalte.

Seitdem ich diese Schule in einem kleinen Erfahrungsbericht in Japan vorgestellt habe, scheint es in der S-Schule¹²⁵ kein Ende von verschiedenen Besichtigungsgästen, Gruppen oder Einzelpersonen aus Japan zu geben. Der Klassenlehrer meiner Tochter, Herr W, hat mir ein Bündel mit Visitenkarten gezeigt, das über hundert Stück zu enthalten schien. Diese waren von Schuldirektoren, Vorständen von Bildungsinstitutionen, Psychologen, Universitätsprofessoren, es waren viele Personen darunter, von denen ein einzelner mehrere Titel trägt.¹²⁶

Weitere Effekte waren laut des Artikels Anrufe in der Waldorfschule Schwabing und pädagogische Delegationen aus Japan, die in die Schule kamen, um deren Struktur zu studieren. Dies alles schien sehr hektisch abzulaufen. Sowohl Kinder als auch Lehrer störte das laute Geräusch des Tonbandes. Die Kinder kannten diese Delegationen bereits: „[...] ah, wieder die Japaner.“¹²⁷

Außerhalb des Rudolf-Steiner-Hauses bildete sich eine zunehmende Plattform der Auseinandersetzung mit den Schulformen anderer Länder. Die *Asahi-Shinbun* berichtete beispielsweise am 26.04.1989 über eine Ausstellung in der pädagogischen Fakultät der staatlichen Universität Yokohama (*yokohama kokuritsu daigaku kyōiku gakubu* 横浜国立大学

122 Vgl. URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*.

123 Vgl. Okano 1999: 194.

124 Vgl. Koyasu 2012: 96.

125 Mit dem Begriff „S-Schule“ ist die Waldorfschule in München-Schwabing gemeint.

126 Koyasu in *Asahi Journal* vom 05.01.1979, da es sich bei dem Material um eine Fotografie des Originals handelt ist die genaue Seitenzahl leider nicht erkennbar.

127 Koyasu in *Asahi Journal* vom 05.01.1979, da es sich bei dem Material um eine Fotografie des Originals handelt ist die genaue Seitenzahl leider nicht erkennbar. Eigene Übersetzung.

教育学部), in der 2000 Bilder von Schulkindern aus 20 Nationen, darunter 700 von westdeutschen Waldorfschülern, ausgestellt wurden. Die damalige verantwortliche Professorin Horie Noriko 堀典子 äußerte sich folgendermaßen über die Werke: „Obwohl es viele Menschen gibt, die sich für Waldorfpädagogik interessieren, gibt es in Japan keine Möglichkeit, originale Bilder zu sehen. Es ist wirklich schade, die Bilder einfach so wieder zurückzugeben.“¹²⁸

Anfang der 1990er Jahre wurde nach fast 20 Jahren der Auseinandersetzung mit Rudolf Steiner ein erstes Fazit bezüglich der tatsächlichen Rezeption in Japan gezogen.

Seitdem das Buch 'Eine Grundschule in München' erschienen ist, in dem Koyasu Michiko, Professorin an der Waseda-Universität, die Erfahrungen ihrer Tochter in der Waldorfschule niederschrieb, sind mittlerweile 18 Jahre vergangen. Dieses auch heute noch rezipierte Buch erhöhte das Interesse an der Waldorfpädagogik mit einem Schlag. Auch in Japan erweitert sich der Kreis der Menschen, die Steiners Gedanken und Erziehungslehre studieren und allerorts steigt die Zahl der Forschungsgruppen und Steiners Lehren Praktizierender. Aber obwohl immer mehr Menschen sich eine Waldorfschule wünschen, gibt es, vom Kindergarten abgesehen, oberhalb der Grundschule keine einzige vom Bildungsministerium anerkannte Schule. Das liegt daran, dass dieses strenge japanische Schulsystem, repräsentiert durch den Lehrplan, nicht überwunden werden kann. Die Regierungsrichtlinien für die Lehrpläne werden auf alle inländischen Schulen angewendet. Sowohl die Lehrfächer als auch die Stundenzahl der Unterrichtsfächer und der zu lehrende Inhalt sind festgelegt. Die Pflicht, bestimmte Lehrbücher zu verwenden, kommt auch noch hinzu.¹²⁹

Das hier erwähnte starre Bildungssystem zeigt sich in der Sicht der Autorin Omura Yoko 大村 祐子¹³⁰ zu Beginn der 1990er-Jahre für das Konzept der Waldorfpädagogik unaufgeschlossen. In der Tat war das japanische Bildungssystem bereits in den 1980er-Jahren in die Kritik geraten. Nach anhaltender Stagnation in der Weltwirtschaftskrise der 1990er-Jahre wurde die Qualität der Bildung als Grund eines ausbleibenden Aufschwungs in den öffentlichen Diskussionen thematisiert.

[...] Verbunden mit der wirtschaftlichen Renaissance der Vereinigten Staaten zum Ende der Clinton Ära, wurde das Schwächeln der japanischen Wirtschaft vielfach mit einem Mangel an Kreativität und Unternehmertum in Verbindung gebracht, der durch die prüfungsorientierte Bildungsstruktur mit verursacht sei.¹³¹

Es wurde in dieser Zeit ein umfassendes Reformprogramm der Bildung angelegt, das von besorgten Eltern aufgegriffen und von den Medien umfassend als ein dringendes Problem mit Lösungsbedarf präsentiert wurde.¹³²

128 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*, eigene Übersetzung.

129 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 19.04.1993, eigene Übersetzung.

130 Mehrere Jahre an Waldorfschule in Sacramento/ USA, Autorin der Buchreihe „*Shutainā kyōiku ni manabu*“.

131 URL: Dierkes 2009: 738.

132 Vgl. Okano 1999: 194-195.

„Auch in Japan steigt die Häufigkeit von Schulphobie weiter. Doch unter den Industriestaaten ist Japan das einzige Land, das keine Waldorfschule hat. [...]“¹³³

In einem Artikel von 1994 wird die Waldorfschule in genau diesem Kontext als mögliche Ergänzung zum etablierten Staatsschulsystem erwähnt.

Aus irgendeinem Grund ist das Echo bei Artikeln über die Steiner'schen Lehren groß. Größtenteils kommt es von Müttern. Diese Pädagogik stopft das Wissen nicht in die Kindern hinein, sondern regt die Entwicklung des Wesens durch Malerei, Musik und Handarbeit an und schätzt das Individuum mehr als die Gruppe. Es geht nicht um die Quantität des Wissens und da es auch nicht um den Wissensvergleich mit anderen geht, besteht keine Notwendigkeit Tests durchzuführen. Da eine uniforme Bildung abgelehnt wird, bedarf es auch keiner Lehrbücher. Wenn es keine Tests gibt und mit anderen nicht verglichen wird gibt es wohl kein glücklicheres Leben für die Kinder. Selbstverständlich bleibt dann kein Raum mehr in den sich private Nachhilfeschulen drängen können. Warum aber reißt die heftige Kritik an den Schulen nicht ab, obwohl sich Lehrer in Japan Tag und Nacht mit dem Studium solcher freiheitlicher Erziehungsgedanken -nicht beschränkt auf die Waldorferziehung- abmühen? Ich denke, wir können jetzt den Grund dafür und den Anfang für Reformen finden.¹³⁴

Immer wieder Anlass zur Herausgabe eines themenbezogenen Artikels gab die fehlende Anerkennung durch das Kultusministerium. Noch im Jahr 1994 war die Waldorfschule nicht als reguläre Schule eingetragen. „Auch wenn man die Waldorfschulen, die letzte Woche hier vorgestellt wurden, in Japan einführt, wird sie wohl nicht als legitime Schule anerkannt.“¹³⁵ Am 05.09.1994 ging die *Asahi-Shinbun* noch einen Schritt weiter und bezeichnete die absoluten Richtlinien der Lehrinhalte als Stand eines Entwicklungslandes in Bildungsfragen.

Ungeachtet der Tatsache, ob es sich um eine öffentliche-oder Privatschule handelt, die im gesamten Land verschiedenartigen reglementierten Richtlinien folgt, kann man vom Bildungsinhalt her sagen, dass man den Regierungsrichtlinien für die Lehre folgen muss, da diese vorbestimmt sind. Auch wenn in einer derartigen Schule gelernt wird, erkennt der Staat nicht an, dass man an einer richtigen Schule gelernt hat. Wenn man sein schulpflichtiges Kind auf eine solche Schule schickt, wird dies als Missachtung der Schulpflicht gesehen. Aber die Waldorfschule ist weltweit in 30 Ländern vertreten und wird in Europa und Amerika als Schule anerkannt. Professor Hirose Toshio von der Universität Hiroshima erklärt: 'Auch in Österreich herrschte lange Zeit eine der japanischen ähnliche Denkweise.' Als die Waldorfschule nach dem Krieg in Wien wieder aufgebaut wurde, gab es ebenfalls keine offizielle Genehmigung. Der Grund dafür war, dass sich nicht an die vom Staat festgelegten Richtlinien für ein Curriculum und Lehrpläne gehalten wurde. In welchem Land die Waldorfschule auch in Erscheinung tritt, unterscheidet sie sich sowohl in ihrer Gedankenwelt, als auch im Lehrplan von der traditionellen Ausbildung des jeweiligen Landes. Während in den Industriestaaten das Bildungsmonopol begonnen hat zu bröckeln, verändert sich nur in Japan nichts. Die Stimmen, die dieses Monopol kritisieren sind sehr leise. Auch den politischen Parteien ist das Thema gleichgültig. Ist Japan also tatsächlich ein Entwicklungsland in Sachen Bildung?“¹³⁶

133 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 19.04.1993, eigene Übersetzung.

134 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 29.08.1994, eigene Übersetzung.

135 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 05.09.1994, eigene Übersetzung.

136 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 05.09.1994, eigene Übersetzung.

Es ist festzuhalten, dass in den Artikeln der *Asahi-Shinbun* eine generell positive Einstellung zu neuen Bildungsformen und zur Waldorfschule im Speziellen vertreten wird. Dies ist einerseits den schlechten Verhältnissen des damaligen Schulsystems zuzuschreiben, andererseits auch der Verbindung Koyasus mit Redakteuren der Zeitung.

3.6 Ihre Arbeit danach und heute

Nachdem ein nachhaltiges Interesse an der Thematik einer alternativen Schule in Form der Waldorfpädagogik entstanden war, folgten in den 1980er-Jahren Schriften, die tiefere Einblicke in die Theorien Rudolf Steiners vermitteln. „Darum denke ich persönlich, dass ich nicht nur zuschauen, sondern stärker das Gesamtbild der Schule übermitteln sollte.“¹³⁷ In dem Buch „Die Waldorfpädagogik und ich“ (*watashi to shutainā kyōiku 私とシュタイナー教育*) geht sie auf die starke briefliche Resonanz ihrer Leserschaft ein, die in der Folgezeit so umfangreich wurde, dass es ihr nicht mehr möglich war jeden Brief mit der angemessenen Zuwendung zu beantworten. So formulierte sie anstelle der Beantwortung jedes einzelnen Briefes eine Einladung an alle Interessenten, ins Rudolf-Steiner-Haus (siehe 4.2) in Tōkyō zu kommen und an der Auseinandersetzung mit der Materie teilzunehmen. Die Leser zu motivieren, gemeinsam mit Freunden und Kollegen als Menschen die Anthroposophie kennenzulernen, sei die verantwortungsvollste Antwort, die sie geben könne.¹³⁸

In dem 1987 in erster Auflage publizierten Buch „Betrachtungen zur Waldorfpädagogik“ (*shutainā kyōiku wo kangaeru シュタイナー教育を考える*) werden die Punkte des Buches „Eine Grundschule in München“ in auffällig synonyme Anordnung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufgearbeitet.¹³⁹ Im Verlauf ihrer waldorfpädagogischen Arbeit hat sie neben Übersetzungen von Büchern Michael Endes (1929-1995) ins Japanische über zehn Bücher zum Thema Waldorfpädagogik veröffentlicht.¹⁴⁰

Über die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ist Koyasu aktuell in dem Schulprojekt „Morgenland“ (*ashita no kuni あしたの国*) aktiv tätig, das als Waldorfschule in der Präfektur Chiba seit 2007 Schüler aufnimmt. Nach dem schweren Erdbeben vom 11.03.2011 führte die geographische Nähe der Schule zum Meer allerdings zu einem Rückgang der Schülerzahl, die sich mit ca. 6 Schülern pro Klasse auf die 1. - 6. Klassenstufe erstreckt.¹⁴¹

¹³⁷ Koyasu 1981: 12, eigene Übersetzung.

¹³⁸ Vgl. Koyasu 2000: 206.

¹³⁹ Vgl. Koyasu 1999.

¹⁴⁰ Koyasu, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

¹⁴¹ Vgl. URL 1: Morgenland „Ashita no kuni“.

Aus den vorhergehenden Ausführungen kann geschlussfolgert werden, dass die Idee der Waldorfpädagogik auf eine stark nach messbarer Leistung des Schülers hin orientiertes Bildungskonzept stieß. Der Ansatz eines individuellen, von den äußeren Normen losgelösten Lehrplans war nicht mit dem damaligen gesellschaftlichen Streben nach ökonomischem Aufstieg in Verbindung zu bringen. Es dauerte erst einige Jahre, bis die Waldorfpädagogik durch öffentliche Bekanntmachungen in Form von Büchern und Zeitungsartikeln¹⁴² stückweise Eingang in das Bildungssystem finden konnte. Vor einer letztendlichen Umsetzung stand jedoch noch eine literarische Erörterung des Themenkomplexes, die in differenzierten Aspekten die Waldorfpädagogik/Anthroposophie für den japanischen Kulturraum zu erschließen versuchte.

4. Die Umsetzung

4.1 Auseinandersetzung mit Waldorfpädagogik durch andere Autoren

Bis zum Jahr 2013 sind ca. 250 Titel im Themenbereich Anthroposophie/Waldorfpädagogik in Japan herausgegeben worden, von denen an dieser Stelle nur einige Wegbereiter auf dem Weg zu einer breitgefächerteren Adaption vorgestellt werden sollen.¹⁴³

Bei der Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik durch andere Autoren tritt Takahashi Iwao 高橋巖 (1928-) in signifikanter Weise in den Vordergrund. In den 1980er-Jahren erschienen seine Bücher, in denen er tiefgreifend und sehr umfangreich auf Steiners Ansicht einer ganzheitlichen Erziehung eingeht. In dem 1984 edierten Werk „Vorschläge für die japanische Bildung der Gegenwart - Eine Einführung in die Waldorfpädagogik“ (*gentai nihon no kyōiku he no teigen. shutainā kyōiku nyūmon* 現代日本の教育への提言・シュタイナー教育入門) beschäftigt er sich mit den verschiedenen Strömungen der europäischen Bildungsgeschichte, die wie Goethes Weltanschauung und Menschenbild einschlägigen Eingang in Steiners Erziehungstheorie genommen haben, mit Steiners Karmalehre und dem geistigen Erkenntnisweg bzw. den Zuständen des seelischen Bewusstseins.¹⁴⁴

In dem 1987 veröffentlichten Buch „Die Methode der Waldorfpädagogik - Eine mit dem Kind übereinstimmende Erziehung“ (*shutaina- kyōiku no hōhō. kodomo ni sokushita kyōiku* シュタイナー教育の方法・子どもに則した教育) wird insbesondere auf die Ausbildung der Sinnesempfindung (Temperamentenlehre) der Kinder eingegangen, die sowohl in der

142 Vgl. URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*.

143 Vgl. URL: Aufstellung Anthroposophie bezogener Bücher in Japan.

144 Vgl. Takahashi 1987a: alle Kapitel.

Wahrnehmung der Eltern präsent sein muss als auch durch die liebevolle Bindung an den Lehrer in einem Vertrauensverhältnis ausgebaut werden soll.¹⁴⁵ Eine starke Akzentuierung seiner Ausführungen liegt dabei auf den esoterischen und spirituellen Facetten der Anthroposophie.¹⁴⁶

In den 1990er-Jahren liegt der Fokus der fachliterarischen Thematisierung weniger auf weitschweifigen Ausführungen in ausgedehnten Texten als vielmehr auf der komprimierten und vereinfachten Darstellung der Materie. Zu nennen ist etwa das Nachschlagewerk „Das kleine Lexikon der Waldorfpädagogik“ (*shutainā kyōiku shōjiten* シュタイナー教育小事典) aus dem Jahr 1992, in dem in alphabetischem Ausbau grundlegende Begriffserklärungen vorgenommen werden.¹⁴⁷ Auch werden in diesem Jahrzehnt mehrbändige Buchreihen herausgebracht, deren Einzelbände jeweils auf verschiedene Themenbereiche fokussiert sind. Die Reihe „Das Erlernen der Waldorfpädagogik“ (*shutainā kyōiku wo manabu* シュタイナー教育に学ぶ) umfasst sechs Bände, in denen einerseits auf Theoretisches wie die Temperamentenlehre, aber auch schon zukunftsweisend auf die praktische Anwendung bzw. den häuslichen Gebrauch der Waldorfpädagogik hingewiesen wird.¹⁴⁸ Dieser Ausblick spiegelt die inhaltliche Entwicklung in den 2000er-Jahren wider, die ganz im Zeichen der praktischen Anwendung steht. Es erscheinen Erfahrungsberichte, in denen die japanische Umsetzung und partiell auch die mit ihr verbundenen Problemstellungen erörtert wurden. Ein repräsentatives Werk dieser Kategorie ist etwa das in dieser Arbeit breite Anwendung findende „Wenn die Eltern sich einen Millimeter verändern, werden die Kinder einen Meter gehen“ (*oya ga ichi miri kawaru to kodomo ha ichi mētoru kawaru* 親が1ミリ変わると子どもは1メートル変わる) aus dem Jahr 2008.¹⁴⁹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der fachliterarische Diskurs über den Erfahrungsbericht aus einem anderen Kulturkreis in Japan in den 1970er-Jahren mit der Einführung der Waldorfpädagogik in Japan begann. In den 1980er-Jahren liegt der Schwerpunkt erkennbar auf der Darlegung inhaltlicher Aspekte. Im darauffolgenden Jahrzehnt scheint die Fragestellung nach der praktischen Umsetzung Vorrang zu finden, währenddessen in den 2000-Jahren wieder auf den Erfahrungsbericht zurückgegriffen wird, der sich nun primär auf die Problemstellungen der gegenwärtigen Realisierung konzentriert.

145 Vgl. Takahashi 1987b: alle Kapitel.

146 Vgl. Kasai 2012: 449-450.

147 Vgl. Nishikawa 1992: alle Kapitel.

148 Vgl. Omura 1999: alle Kapitel. Die Autorin Omura Yuko ist ebenfalls im anthroposophischen Projekt „Dorf der Klänge“ tätig (siehe 4.3).

149 Vgl. Toriyama 2008: alle Kapitel.

4.2 Die ersten Begegnungen

Die erste Berührung mit Rudolf Steiners Gedankengut in Japan ist auf die Arbeit des Architekten Kenji Imai (1895-1987) zurückzuführen, der die Arbeit Rudolf Steiners 1926 als Baukünstler während der Entstehung des Goetheanums in Dornach kennenlernte. Später gab er diese Ideen an seine Studenten weiter.¹⁵⁰

Im Jahr 1981 gelang es erstmalig, eine deutsche Gruppe von drei Eurythmisten aus der anthroposophischen Gemeinde im Raum Stuttgart nach Tōkyō einzuladen¹⁵¹, die dann im späteren Rudolf-Steiner-Haus in Takanobaba, einem Stadtteil in Tōkyō, eine Aufführung präsentierten. Als Hauptteilhabende konnte Else Klink (1907-1994)¹⁵² gewonnen werden.

Wenig später erreichte eine zweite Gruppe Tōkyō, in der sich Friedhelm Gillert (1930-1996)¹⁵³, ein langjähriger Unterstützer der japanischen Eurythmiestudenten und Lehrermeister der ersten japanischen Absolventin der Münchner Eurythmie-Schule, Agematsu Estsuko (Frau des Mitbegründers der ersten Waldorfschule in Tōkyō Agematsu Yuji), befand. Die Aufführung wurde von fünf Deutschen (vier Eurythmisten und einer Person zur musikalischen Begleitung) verwirklicht. Die Organisation der Tournee oblag einer Gruppe von fünfzig Mitgliedern des Steiner-Hauses, die sich „Japanischer Vorbereitungsausschuß der Eurythmie-Tournee München“ (*myunhen oiryutomī nihon kōen junbikai* ミュンヘン・オイリュトミー日本公演準備会) betitelten und die Gesamtkosten der Reise auf ca. 300.000¥ veranschlagten. Von den „deutschen Freunden“¹⁵⁴ kamen 150.000¥ als Spendengelder. Ihnen schlossen sich auch einige Interessierte an, die mit Tatkraft und Zeit halfen, aber kein Geld beisteuern konnten für insgesamt drei Monate Aufenthalt der deutschen Künstler. Vorgesehen waren drei Aufführungen und ein Lehrkurs.¹⁵⁵ Simultan zu den Darstellungen der eurythmischen Bühnenkunst setzte in dieser Zeit eine größere Beachtung der Anthroposophie auch von Seiten der Printmedien ein, die besonderes Interesse an der Berichterstattung über die westliche Erziehungsformen zeigten (siehe 3.5).¹⁵⁶ Bis zu diesem Zeitpunkt war zwar

150 Vgl. *Das Goetheanum* 1987: 200. So heißt es in seinem Nachruf: „Mit dem Bau der Gedächtnishalle für den Begründer der Waseda-Universität in Tokio, Shigenobu Okuma, errichtete Imai ein hervorragendes Werk, in dem Rudolf Steiners Impuls für die Architektur zum ersten Mal eine überzeugende Verbindung mit dem japanischen Schöngeist eingegangen ist.“ Zu seinen Schülern gehört auch Agematsu Yuji, der als Korrespondent für *Das Goetheanum* die japanische Anthroposophie beschreibt.

151 Vgl. Koyasu 2000: 194.

152 Aus ihrem Nachruf in *Das Goetheanum*: „Die deutsch-melanesische Künstlerin machte das Eurythmeum Stuttgart in der Bühnenwelt zum Maßstab eurythmischer Kunst. [...] Mit großen Tourneen bereiste sie alle Erdteile.“ Operninszenierungen und Tanzfestivals, abendfüllende Programme, Vgl. *Das Goetheanum* 1994, Nr. 43. S.478 im Sammelband 1994.

153 Gründer und Leiter der Eurythmie-Schule München. Veranstalter zahlreicher Tourneen durch Asien und Europa. Von 1981-89 besuchte er Japan sechs Mal, Vgl. URL 1: Friedhelm Gillert – Biographie.

154 Koyasu 2000: 201

155 Vgl. Koyasu 2000: 201-202.

156 Vgl. Hata 2004: 78-79.

Koyasus Buch „Eine Grundschule in München“ in den Printmedien publiziert worden, aber noch kein Werk über die Pädagogik als geisteswissenschaftlicher Gegenstand. Wenige Monate nach der Etablierung des Steiner-Hauses trug das Journal der *Asahi-Shinbun* den Auftrag für einen Artikel an Koyasu Michiko heran.¹⁵⁷ Aus der Überlegung heraus von der bis dato aufrecht erhaltenen Abgeschlossenheit der Gemeinschaft nun mit dem anthroposophischen Gedankengut an die Öffentlichkeit zu treten, wurde nach internen Gesprächen innerhalb der Gruppierung als auch mit der Redaktion der *Asahi-Shinbun* entschieden, einen Aufsatz mit dem Titel “Bewegung hin zur Waldorfpädagogik” (*schutainā kyōiku he no ugoki* シュタイナー教育への動き)¹⁵⁸ zum Thema zu verfassen.¹⁵⁹

Den Ausgangspunkt der Anthroposophie als institutionelle Formation markiert die Gründung des sogenannten Steiner-Hauses in Tōkyō im April 1982.¹⁶⁰ Die Zielformulierung lag in der gemeinsamen Erarbeitung grundsätzlicher Kompetenzen in den Bereichen Anthroposophie, Theosophie und Eurythmie, die als essenzielle Basiselemente notwendig erschienen. Dennoch können diese Prozesse nicht als Vorbereitung für eine Schulgründung gesehen werden. „Einfach eine Schule zu begründen, einfach Epochenunterricht oder Eurythmie in den Lehrplan zu bringen, das genügt nicht. Wir Erwachsenen müssen uns erst mit der Anthroposophie beschäftigen. Und erst, wenn wir einigermaßen mit der Anthroposophie vertraut sind, dann können wir daran denken.“¹⁶¹

Die Etablierung einer solchen Einrichtung war auf die Initiative einer Vielzahl von Unterstützern¹⁶², deren Wirken in der Anfangszeit des Steiner-Hauses zwar von dem Enthusiasmus getragen war, von dem jeder Neubeginn geprägt ist, jedoch funktionierte die Mitgliederaufstellung recht unkonventionell.

Da dies eine sehr spontane Entstehung war, sind die Namen der Gründer nicht klar feststellbar. Auch wenn ich jetzt dort vorbeischaue würde, so wären natürlich weder ein Vorstand noch ein Mitglied des Komitees oder eine andere Position innehabende Person anzutreffen. Es versammeln sich dort nur vielerlei Menschen, die verschiedene Bücher lesen, üben, Eurythmie lernen und an den Wänden hängen Aquarelle und Formen, die Waldorfschüler gemacht haben könnten. Es werden auch Pläne gemacht Dozenten aus Westdeutschland für Intensivkurse einzuladen.¹⁶³

Die Organisationsmitglieder agierten gleichberechtigt, sodass selbst die Besprechung der

157 Vgl. Koyasu 2000: 189.

158 Leider konnte der Artikel nicht ausfindig gemacht werden, da die *Asahi-Shinbun* ihren Bestand erst bis zum Jahr 1985 rückwirkend digitalisiert hat.

159 Vgl. Koyasu 2000: 189, 193.

160 Koyasu, persönliche Kommunikation vom 23.01.2013.

161 Koyasu 2012: 97.

162 Vgl. Koyasu 2000: 189-216. Sie spricht ausschließlich von einer Gemeinschaft, die nicht ausdifferenziert wird. Nur einzelne Pioniere auf ihrem Gebiet, wie den ersten Absolventen der Eurhythmieschule in München, werden namentlich hervorgehoben.

163 Koyasu 2000: 193-194, eigne Übersetzung.

Werbeposter einige Zeit in Anspruch nahm. Damals sollte eine tatsächliche Dreigliederung des sozialen Organismus im Steiner-Haus verwirklicht werden.

Bei der tatsächlichen Arbeit gilt die These der 'Freiheit des Geistes'. Wer des Deutschen mächtig ist, fertigt Übersetzungen an. Menschen, die der Kunst zugetan sind, erklären sich bereit die Eintrittskarten zu gestalten. Egal um welche Arbeit es sich handelte, ob Telefondienst, Pakettransport oder Kleidung bügeln, wer sich selber dazu in der Lage sah, bot seine Hilfe an.¹⁶⁴

Bis 1982 stellten ca. 150 Interessenten aus verschiedenen Teilen des Landes einen Antrag auf Mitgliedschaft. „Darunter befinden sich Menschen aller Professionen: Kindergartenerzieher bis hin zum Universitätsprofessor, Hausfrauen, Studenten, Maler, Musiker, Journalisten und auch normale Angestellte. Das Alter rangierte vom Jugendlichen bis zu über Sechzigjährigen.“¹⁶⁵ Der Mitgliedsbeitrag wurde nach eigenem Ermessen festgelegt. Nach Feststellung der Gesamtsumme, wurde eine angemessene Räumlichkeit angemietet, da es gelungen war, mit der Vereinigung schwarze Zahlen zu schreiben.¹⁶⁶

Durch die visuelle Darstellung der Eurythmie entschieden sich einige der Lehre Steiners zugetane Lehrer zu einer Ausbildung in München. Auch Hata Rieko, Eurythmistin an der heutigen Tōkyōter Steiner Schule, studierte 1982-86 in München. In diesem Zeitabschnitt, 1985, wurden auch die ersten Samstagklassen im Steiner-Haus eingeführt.¹⁶⁷

Ebenfalls bewirkte die gemeinsame Arbeit im Austausch mit deutschen Eurythmisten, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Anthroposophie einsetzte. Bis 1984 wurden auf Grund der Nachfrage Forschungsgruppen eingerichtet und die Kurse: Theosophie, Lesegruppe zum Johannesevangelium, allgemeine Menschenkunde, die bildenden Künste – Methode und Praxis, Diskussion des Christentums, Musiktheorie, Bildsprache der Märchen, Michael Endes „Mo Mo“, Aquarellmalerei sowie Formenzeichnen angeboten, die jeweils einmal im Monat stattfanden. Wöchentlich wurde von Frau Agematsu ein Eurythmiekurs in 6 verschiedenen Klassen offeriert. Als Zusatzangebot zum laufenden Unterricht fand dreimal im Monat Deutschunterricht in der Grundstufe sowie einmal monatlich ein Mittelstufenkurs, in dem auch die als Einzelkurs angebotene Bildsprache der Märchen sprachlich thematisiert wurde, statt.¹⁶⁸

1987 reiste Friedhelm Gillert erneut mit zwei weiteren Absolventen der Münchner Eurythmieschule nach Tōkyō, von wo aus eine Aufführungsreise durch das Land folgte. „Diese Reihe von Veranstaltungen wurde durch die vereinten Kräfte von Leuten mit

164 Koyasu 2000: 199-201, eigene Übersetzung.

165 Koyasu 2000: 204, eigene Übersetzung.

166 Vgl. Koyasu 2000: 202-204.

167 Vgl. Hata 2004: 79.

168 Vgl. Koyasu 2000: 203, 211-212.

unterschiedlichen Lebensläufen und verschiedener Altersstufen realisiert und war ein großer Erfolg.“¹⁶⁹

Eine der Mütter, die ihr Kind an der Samstagsschule teilnehmen lassen, äußerte 1986 den Wunsch, ihr Kind im nächsten Jahr gerne in eine 5-Tage-Waldorfschule einschulen zu wollen. Sie bat die Lehrer der Samstagsschule ihrem Kind die Möglichkeit dazu zu geben. Dieser Vorschlag stieß zuerst auf Überraschung bei den Pädagogen, die sich lange darüber berieten. „Die Zeit ist noch nicht reif. Aber nein, ist es nicht so, dass dieser Ort schon so weit gewachsen ist, dass von dem Punkt an, da ein Kind und ein Lehrer da sind, die Waldorfbildung beginnen kann?“¹⁷⁰

Bis März des Folgejahres liefen die Beratungen des Lehrerkollegiums und es wurde letztendlich entschieden, das Risiko einzugehen. Bis zur Einschulungsfeier konnte eine Anzahl von acht Kindern für die erste Klasse gewonnen werden. Hata Rieko beteiligte sich als frisch graduierte Eurythmistin am Aufbau der Schule.

Seit der Gründungsinitiative des Rudolf-Steiner-Hauses in Tōkyō gelang es, bis 2013 landesweit acht Schulen zu etablieren, in deren geistigem Umfeld sich in der Folgezeit der Anthroposophie zugewandte Organisationen konstituieren konnten.

4.3 Weitere anthroposophiebezogene Institutionen

Neben seiner Tätigkeit als Autor arbeitete Takahashi Iwao als Lektor für das *Asahi-Culture-Center* und war Begründer des 1985 entstandenen „Japanischen Anthroposophievereins“ (*Nihonjin chigaku kyōkai* 日本人智学協会), der, ähnlich wie das Rudolf-Steiner-Haus ein Kursprogramm zur Bearbeitung einschlägiger Themen und Texte anbietet¹⁷¹, jedoch nie als offizielle Zweigstelle vom Goetheanum anerkannt wurde.¹⁷² 1996 spaltete sich Agematsu Yuji (1942-) ¹⁷³ mit dem Projekt „Dorf der Klänge“ (*hibiki no mura* ひびきの村) auf Hokkaidō ab, dessen Bewohner auf anthroposophischer Grundlage leben. Die Vereinigung ist vom Goetheanum offiziell anerkannt.¹⁷⁴

Eine weitere Vereinigung ist die „Anthroposophische Gesellschaft NPO Japan“ (*NPO hōjin nihon antoropozofī kyōkai* NPO 法人日本アントロポゾフィー協会), die im Mai 2000 in den

169 Hata 2004: 79, eigene Übersetzung.

170 Hata 2004: 79-80, eigene Übersetzung.

171 Vgl. URL 1: Japanischer Anthroposophieverein *Nihonjin chigaku kyōkai* 日本人智学協会.

172 Vgl. Kasai 2012: 449-450.

173 Vgl. URL 1: „Dorf der Klänge“ *hibiki no mura* ひびきの村

Bekannt durch sein 1974 erschienenes Buch „*Sekaikan toshite no kenchiku* 世界観としての建築“ in dem er die Verbindung der menschlichen Gedankenwelt und des Kosmos als Hintergrundidee bei Steiners Architekturdesign erklärt. Studiumsaufenthalt am Goetheanum 1967-69.

174 Vgl. URL 1: „Dorf der Klänge“ *hibiki no mura* ひびきの村.

Räumlichkeiten des Rudolf-Steiner-Hauses in Tōkyō ins Leben gerufen wurde und als autorisierte Vertretung des Goetheanums in Japan gilt. 2002 gelang es, den Status einer Non-Profit-Organisation zu erlangen.¹⁷⁵

Die Anthroposophische Gesellschaft bietet Forschungsgruppen zu „Märchendeutungen“ und „Märchenforschung im Lichte der Geistesforschung“¹⁷⁶ an, in denen ausgewählte Texte auf Deutsch gemeinsam gelesen werden. Die Ankündigung auf der Internetseite lädt daher primär Japaner mit Deutschkenntnissen ein, die dann in gemeinschaftlicher Runde übersetzt werden. Dennoch ist es auch für monolinguale Japaner unproblematisch, teilzunehmen, da im späteren Verlauf des Kurses auf die artverwandte Gattung der japanischen Volksmärchen unter dem Gesichtspunkt der Anthroposophie eingegangen werden soll. Andere Veranstaltungen beschäftigen sich mit Büchern, die anthroposophische Themen enthalten. Darunter befinden sich auch Laienkurse in Eurythmie. Es wird sich ebenfalls mit der Frage aktueller Geschehnisse wie des Problems radioaktiver Verstrahlung in Japan nach Fukushima 2011 im Zusammenhang des anthroposophischen Weltbildes auseinandergesetzt. Insgesamt gab es ca. 14 Veranstaltungen mit jeweils separierten Terminen im Zeitraum 2009-2011. Die Veranstaltungen werden größtenteils in den Räumlichkeiten des Rudolf-Steiner-Hauses durchgeführt.¹⁷⁷

Das Bedürfnis sich der zu den konservativen Bildungswegen divergierenden Waldorfpädagogik zuzuwenden, resultiert aus den bildungspolitischen Defiziten und ebnete den Weg für die private Schulbildung auch formaljuristisch.

Die Kritik an der Politikhoheit des nationalen Kultusministeriums und an der Dominanz öffentlicher Bildungseinrichtungen hat zu einer langfristigen Verunsicherung der japanischen Eltern, Lehrer und Verwaltung geführt, die nicht nur die derzeitige Bildungspolitik bestimmen, sondern auch den Ausbau des Privatschulwesens begünstigt hat.¹⁷⁸

Die Präsenz einer organisierten Praktik bedarf einer stringenten Direktive, die Raum für alternative Schulformen bieten kann. So hat sich ebenfalls eine weitere, an der Anzahl der Schulgründungen gemessen, vielgestaltig rezipierte Form der Anthroposophie in Japan in Form der Kindergartenpädagogik etabliert.¹⁷⁹

175 Vgl. URL: Anthroposophisch Gesellschaft NPO Japan (*NPO hōjin nihon antoropozofī kyōkai* NPO 法人日本アントロポゾフィー協会).

176 URL: Anthroposophisch Gesellschaft NPO Japan (*NPO hōjin nihon antoropozofī kyōkai* NPO 法人日本アントロポゾフィー協会).

177 Vgl. URL: Anthroposophisch Gesellschaft NPO Japan (*NPO hōjin nihon antoropozofī kyōkai* NPO 法人日本アントロポゾフィー協会). Die Eintrittspreise variieren zwischen 1000 und 3000 ¥. Die genauere Teilnehmerzahl konnte nicht ermittelt werden.

178 URL: Dierkes 2009: 737.

179 Vgl. Urakami, Yūko, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013. Frau Urakami ist Englischlehrerin an der Waldorfschule in Fujino.

Unter den insgesamt ca. 2000 Waldorfkindergärten weltweit¹⁸⁰ befinden sich nach dem Stand von 2011 41 Kindergärten und Horteinrichtungen in Japan, die auf der Basis der anthroposophischen Lehre mit den Kindern arbeiten.¹⁸¹

Solch eine Kindertagesstätte ist auch der Kindergarten „Wald der Schöpfung“ (*sōzō no mori no hoikuen* 創造の森保育園) in der Stadt Shiobara in der Präfektur Tochigi, der bereits seit 1979 besteht, in dem aber erst seit 1984 die Waldorfpädagogik als Erziehungskonzept angewendet wird. Daran angegliedert finden sich Felder, auf denen biodynamische Landwirtschaft betrieben wird, sowie ein Restaurant, in dem die Nahrungsmittel direkt verwertet werden.¹⁸²

Ein Tagesablauf gestaltet sich folgendermaßen: Die 1-5-jährigen Kinder beginnen den Tag spielend auf dem Hof, bis sie zum Morgenkreis zusammengerufen werden. Der Erzieher schüttelt jedem Kind die Hand, begrüßt es persönlich und Lieder wie „Beschützt uns liebe Engel“ (*o mamori kudasai yasashii tenshi* お守りくださいやさしい天使) werden angestimmt. Nach gemeinsamer körperlicher Bewegung wird das Kind erneut seinem eigenen Spiel überlassen, das als besonders entwicklungsfördernd betrachtet wird.¹⁸³

„Für die Waldorfkindergärtnerin ist das Kind des ersten Jahrsiebts kein unfertiges Wesen, dem sie Verhaltensmuster und einige erste Informationen einzuprägen hat. Sie weiß, dass ihr eine Individualität anvertraut ist, die verborgene Schicksalsanlagen als die Frucht vieler Erdenleben in sich trägt.“¹⁸⁴

Die verwendeten Spielutensilien in der Form von Wachsmalstiften, mit Naturfarben behandelte Wolle und einfach gehaltenen Holzspielzeugen oder auch Gegenständen aus dem Garten wie Baumrinde¹⁸⁵ entsprechen ganz den gängigen Kriterien des naturbelassenen Waldorfspielzeugs.¹⁸⁶ Es folgt eine Märchenstunde, in der ein Reigen von einem Riesen und einem Zwerg in rhythmischer Sprache vom Erzieher bereits in der dritten Woche vorgetragen wird. Dem Kind soll damit Sicherheit vermittelt und die Möglichkeit zur erneuten gedanklichen Überarbeitung des Gehörten gegeben werden. Im Inneren des Kindes soll die Szenerie bunter und reichhaltiger werden. Das Mittagessen wird mit den Früchten der Saison bestritten, die aus dem eigenen Garten stammen, was eine Beziehung zur Natur herstellen

180 Vgl. URL 2: Bund der Freien Waldorfschulen.

181 Vgl. Ochiai 2011: 139-144.

182 Vgl. URL: Kindergarten „Wald der Schöpfung“ (*sōzō no mori no hoikuen* 創造の森保育園). Diese Naturstoffe sollen die Vorstellungskraft des Kindes fördern und sind daher sehr simpel gehalten. Vgl. Ochiai 2011: 16.

183 Vgl. Ochiai 2011: 15.

184 Kiersch 2000: 114.

185 Vgl. Ochiai 2011: 15-21.

186 Vgl. URL: Waldorfspezifisches Spielzeug.

soll. Nach dem Mittagsschlaf werden die Kinder vom Erzieher gedrückt und mit den Worten „bis morgen“ entlassen. Das Tagesprogramm des Kindes zielt auf eine gesamtkörperliche Erfahrung ab, die Welt kennen zu lernen. Dem Kind wird im „Wald der Schöpfung“ niemals laut oder ungehalten gegenübergetreten, da es das Verhalten des Erwachsenen imitiert (siehe Kapitel 2.2). Als Vorbereitung auf das Leben muss das Kind auch an allen lebensnotwendigen Tätigkeiten wie nach dem Spielen alles ordentlich wegzuräumen oder an der Gartenarbeit teilnehmen, wird aber nicht gezwungen.¹⁸⁷ Verglichen mit den vorangegangenen Erklärungen zum waldorfpädagogischen Inhalt aus Kapitel 2. wird sich sehr nah am deutschen Vorbild orientiert. Besonders auffällig dabei ist das Händeschütteln als soziale Konvention, die in Europa gepflegt wird, oder der oben beschriebene Liedtext, der den Engel, eine Erscheinung aus dem Christentum, thematisiert. Inwieweit dies jedoch übertragbar ist, wird in Kapitel 5 diskutiert werden.

Abschließend ist zu bemerken, dass es sowohl Organisationen gibt, die sich mit der Anthroposophie als Geisteswissenschaft beschäftigen, als auch eine Erziehung im Sinne der Waldorfpädagogik existiert, die sich nicht ausschließlich auf Schulpädagogik beschränkt.

Jedoch ist die Realisation einer Waldorfschule auch immer mit der Frage nach dem rechtlichen Standpunkt innerhalb des bereits bestehenden Bildungsgefüge verbunden, die im folgenden schemenhaft thematisiert werden soll.

4.4 Rechtliche Grundlage der Waldorfschule als Privatschule in Japan

Die rechtliche Grundlage der Waldorfschule ist innerhalb des Privatschulgesetzes (*shiritsu gakkō hō* 私立学校法) von 1949 geregelt, wie unter Punkt 3.1 bereits festgestellt wurde. Die Trägerschaft einer Privatschule obliegt einer juristischen Person (*gakkō hōjin* 学校法人), die den zuständigen regionalen Behörden eine Aufstellung über die geplante Organisation und Ausstattung der Schule zu geben hat. Im Fall einer Bewilligung erhält die Schule 50% ihrer Ausgaben als Subvention vom Staat.¹⁸⁸ Obwohl die Entscheidungshoheit über Bildungseinrichtungen de-jure bei den Präfekturen liegt, wird die Entscheidungshoheit in der Öffentlichkeit de-facto als übergeordnete Richtlinie des Bildungsministerium in Tōkyō angesehen. Am 22.06.1991 ist in der *Asahi-Shinbun* zur rechtlichen Situation der Waldorfschule im Bezug auf die bildungspolitische Hoheit in Japan, aus der Sicht eines Lehrers, zu lesen: „Zur gleichen Zeit habe ich erkannt, dass die Waldorfschule in Japan nicht entstehen kann, wo das Bildungsministerium jeder Schule seine Richtlinien für den Unterricht

187 Ochiai 2011: 17-23.

188 URL: Dierkes 2009: 736.

aufzwingt.“¹⁸⁹

Im Jahr 2000 wurde unter dem damaligen Premierminister Koizumi Junichiro (Amtszeit: 2001-2006) ein Reformprogramm der Bildung initiiert, dass das Bildungsministerium anhielt, „grundlegende Änderungen im Bildungsbereich durchzuführen.“¹⁹⁰ Bis zum Jahr 2002 mussten sich das Gebäude und das Land, auf dem sich die Schule befand, im Besitz der Privatschulträger sein; der Lehrplan sollte nicht von den offiziellen Richtlinien abweichen. Jedoch konnte allein durch die Schulgeldzahlungen und das Spendenaufkommen das Land nicht erworben werden. Nur der Einsatz von Sponsoren ermöglichte eine schrittweise Aneignung der geforderten Gesamtausstattung.¹⁹¹

Auch Teilhabende der *Fujino Gakkō* begrüßten diese Änderungen:

Die Vorschriften wurden in sogenannten 'special regions' gelockert, um zeitgemäße Veränderungen anzuregen. Dies schlug eine Bresche in die undurchdringliche Mauer, die bisher die Gründung alternativer Schulen verhindert hatte. [...] Nach vielen Anträgen erreichten wir zwei Zugeständnisse: Die Bedingung, daß eine Privatschule für eine Akkreditierung ihr eigenes Land und Gebäude besitzen müsse, würde gelockert werden, und wir durften den Waldorf-Lehrplan benutzen.¹⁹²

Das Deregulierungsprogramm „Sonderbezirke für Strukturreformen“ (Special zones for Structural Reforms *kōzōkaikaku tokku* 構造改革特区) war ursprünglich eine partielle Aufhebung bezüglich der Regulation limitiert nutzbarer geographischer Bereiche und sollte der vereinfachten Ansiedlung von Unternehmen und langfristig zu einer Belebung der Wirtschaft in den Regionen dienen.¹⁹³

Die Modifikation der rechtlichen Rahmenbedingungen zeigten sich bereits in einem Artikel der *Asahi-Shinbun* vom 15.02.2002: „[...] Laut des Bildungsministeriums wird eine Schule, die mit den Regierungsrichtlinien für die Lehre nicht konform ist, nicht anerkannt und dies scheint künftig zur Debatte zu werden.“¹⁹⁴

Derzeit ist es nur noch erforderlich einen Mietvertrag für die Räumlichkeiten der Schule vorzuweisen und auch der Lehrplan wird im Rahmen der „Guidelines for the Course of Study“ vom Bildungsministerium gebilligt. Es ist daher für eine Freie Schule erstrebenswert, in eine alte, durch Rückgang der Schülerzahlen geschlossene Schule zu ziehen, da diese bereits einige Anforderungen in baulicher Hinsicht erfüllt. Dies empfiehlt sich auch, da viele Kommunen für die Kinder der Oberschule eine Gesamtfläche von ca. 8.400 m² verlangen und

189 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 22.6.1991, S. 29, eigene Übersetzung.

190 Vgl. URL 1: Japanisches Bildungsministerium. Im Jahr 2001 wird ein Bildungsplan verabschiedet und 2002 mit Umsetzung des „Fundamental Law of Education“ begonnen.

191 Vgl. Urakami 2008: 3.

192 URL: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Waldorf weltweit.

193 Vgl. Urakami 2008: 3.

194 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 15.02.2002, S. 22, eigne Übersetzung.

bei den hohen Grundstückspreisen in Japan sowohl der Ankauf als auch die Mietzahlungen für eine solche Fläche nicht tragbar wären.¹⁹⁵

Die Schulen tragen in der Regel die Bezeichnung Non Profit Organisation (NPO), wodurch sie nicht formal als Schule gelten.¹⁹⁶ Das Schul- und Erziehungsgesetz ist im Hinblick auf die Formalia bezüglich des Schulgebäudes und der Ausstattung sehr strikt geregelt. Signifikant sind allerdings die vorgegebenen Richtlinien für eine gesicherte Vorfinanzierung durch den Schulträger selbst, das mehrere hundert Millionen Yen erforderlich macht.¹⁹⁷

Damit einhergehend wurde der Versuch unternommen, den lokalen Regierungen mehr Verantwortung zukommen zu lassen und gleichzeitig die regionale Wirtschaftskraft durch mehr profitorientierter Schulen anzukurbeln. Das im Jahr 2003 rechtsgültig gewordene Gesetz der so genannten Strukturreformzonen (siehe oben)¹⁹⁸ ermöglichte den Erwerb schuleigenen Geländes, von dem die Waldorfschulen langfristig profitierten.¹⁹⁹

Die Agnition wird in Hinblick auf die Waldorfschule 2008 folgendermaßen aufgefasst.

Das liegt daran, dass man - da sie keine vom japanischen Bildungsministerium anerkannte 'Schule' ist - anders als Grund- und Mittelschulen, die sich an örtlichen öffentlichen Schulen ins Schulregister eintragen können, selbst wenn man den Oberschulenteil einer Waldorfschule absolviert hat, den Status als Oberschulabsolvent nicht erhalten kann.²⁰⁰

Derzeitig sind allerdings nur zwei der acht Schulen als vom Staat offiziell anerkannt registriert. "Thought there are some courses and seminars based on the Waldorf model, with the exception of two of the Waldorf schools, they are not sanctioned by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The others are 'free schools' run by private non-profit corporations."²⁰¹

In Japan muss jedes Kind an einer vom Staat anerkannten Schule registriert sein. Da im besonderen Fall der Waldorfschule oft eine solche Akkreditierung nicht vorliegt, muss das Kind offiziell in eine öffentliche Schule eingeschult werden.²⁰²

In der faktischen Umsetzung wird mit einer staatlichen Schule eine Absprache getroffen, das Kind formal dort anzumelden, die Ausbildung aber in der Waldorfschule zu erhalten.²⁰³

Die schulpflichtigen Kinder sind in die Schulregister der lokalen öffentlichen Schulen eingetragen. Zum Zeitpunkt der Einschulung in der *Kenji Gakkō*, treffen sich die Erziehungsberechtigten eines jeden Haushalts mit einem Direktor einer öffentlichen Schule zu einem Gespräch, in dem sie um

195 Vgl. Urakami 2008: 4-5.

196 Vgl. Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

197 Vgl. URL 1: Steiner Schule Kyōtanabe.

198 URL: Dierkes 2009: 787.

199 Vgl. Koyasu 2012: 97-98.

200 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 18.04.2008, S. 24, eigene Übersetzung.

201 Kasai 2012: 451.

202 Vgl. Urakami 2008: 3.

203 Hüttig, 01.02.2013, persönliche Kommunikation.

Aufnahme ins Schülerregister bitten. Es kommt auch vor, dass wir als Vertreter der *Kenji Gakkō* zur Schule, in der ein Schüler eingetragen ist, gehen und alles erklären. Im Bezug auf die Anwesenheit gibt es zwar auch Fälle, in denen die Präsenz in der *Kenji no Gakkō* als Anwesenheit in der im Schulregister eingetragenen Schule anerkannt wird, doch in der Regel wird es als lange Abwesenheit oder als Schulverweigerung behandelt.²⁰⁴

Das Zeugnis wird von der Waldorfschule verfasst und von der Staatsschule als zutreffend beglaubigt, womit es möglich wird, einen Sekundarstufe I-Abschluss zu erreichen.²⁰⁵ Der Schulabschluss wird nach Einverständnis des Direktors von der öffentlichen Schule verliehen, in der keine Prüfung abgelegt werden muss. Zudem ist die Subvention durch den Staat nur dann gewährleistet, wenn eine 100%ige Anerkennung der zuständigen regionalen Bildungsbehörden vorliegt, die einen detaillierten Nachweis über den Lehrplan und veranschlagten Etat erbracht haben wollen.²⁰⁶

Die Diskrepanz zwischen Jurisprudenz und faktischer Realisation ist eklatant und kann so erklärt werden: „Einerseits existieren sehr viele Privatschulen, die aber den staatlichen Vorgaben, was Lehrplan und Ausstattung betrifft, stark folgen.“²⁰⁷ Andererseits scheint grundsätzlich unabhängig von den behördlichen Vorgaben eine Kultur des „Ausprobierens“²⁰⁸ in den gegebenen Rahmenbedingungen zu dominieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Strukturreform zwar die Möglichkeit, eine Waldorfschule zu errichten, geweitet hat, jedoch die Entscheidungshoheit über jede einzelne Schule bei den Kommunen belassen hat, sodass weiterhin eine starke Abhängigkeit vom Staat besteht.²⁰⁹

4.5 Die Schulen

An dieser Stelle sollen vier der mittlerweile acht Schulen, die im offiziellen Verzeichnis des Bundes der Freien Waldorfschulen für das Jahr 2013 verzeichnet sind²¹⁰ exemplarisch in ihrer Organisationsstruktur vorgestellt werden. Da es kaum einen literarischen Diskurs über die japanische Waldorfschule gibt, konnten die Informationen größtenteils nur den Internetseiten der jeweiligen Schule entnommen werden. Es finden sich selbst auf der Seite des Bildungsministeriums nur allgemeine Informationen, nach ihnen ist die Waldorfschule eine alternative Schulform aus Deutschland, in der die Kinder in Epochen unterrichtet werden.²¹¹

204 URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

205 Hüttig, 01.02.2013, persönliche Kommunikation.

206 Vgl. Koyasu 2012: 97-99.

207 URL: Dierkes 2009: 745.

208 Weide 2013: 107.

209 Vgl. Urakami 2008: 5.

210 Vgl. URL: Weltshulliste der Waldorfschulen 2013.

211 Vgl. URL 2: Japanisches Bildungsministerium.

Die Auswahl der Schulen erfolgte entsprechend des Anliegens, eine größtmögliche Informationsvielfalt zu bieten. Die Schulen Steiner-Schule Fukuoka, und Steiner-Schule Aichi, können aus Ermangelung an zugänglichen Informationen leider nicht vorgestellt werden. Die Schule Morgenland und die Steiner-Schule Hokkaidō können leider aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden, obwohl deren Internetquellen einige Informationen bereitstellen.

Am 07.06.1987 titelte die Nachrichtenspalte der anthroposophischen Wochenzeitschrift *Das Goetheanum*:

Die erste Waldorfschule in Japan

Am 18. April wurde im Rudolf-Steiner-Haus Tokio die erste japanische Waldorfschule gegründet. Die lang vorangegangenen Vorbereitungen hatten bereits vor mehr als einem Jahr eine schulbegleitende, vor allem künstlerische Arbeit an Samstagen in den Räumen des Rudolf-Steiner-Hauses hervorgebracht. Für die ersten acht Kinder, von denen einige bereits in einer anderen Schule das erste Jahr mitgemacht haben, wurde nun die Schule mit einer ersten Klasse begonnen. Die Initiative wird aus den beengten Verhältnissen wohl bald in eigene Räume umziehen müssen.²¹²

4.5.1 Steiner Schule Fujino

Die Ende der 1980er-Jahre gegründete Ganztagschule wurde zuerst unter dem Namen „Waldorfschule Tōkyō“ (*tōkyō no shutainā gakkō* 東京のシュタイナー学校) im Stadtteil Okubo/Shinjuku etabliert.²¹³ „Es war ein Anfang mit Nichts. Es gab weder ein hinlängliches Schulgelände mit dazugehörigem Gebäude, ein Schülerregister, eine wirtschaftliche Grundlage noch gesammelte Erfahrungen in der Erziehungsmethodik.“²¹⁴

Eine offizielle Genehmigung von staatlicher Seite lag zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor. Dennoch wurde der Unterricht in der 1. Klasse im April 1987 mit acht Schülern aufgenommen, im Folgejahr waren es fünf und 1989 sieben Kinder, die in der Steiner-Schule Tōkyō eingeschult wurden.²¹⁵

Bevor es 2004 (und somit erst 18 Jahre nach den im oben zitierten Artikel formulierten Vergrößerungswünschen) gelang, eine Gemeinde in der Präfektur Kanagawa außerhalb der Großstadt Tōkyō zu finden, die ein altes Schulgebäude zur Verfügung stellen konnte, war ein großer Einsatz der Eltern notwendig, um den Schulbetrieb mit tatkräftiger Hilfe aufrechtzuerhalten. Einige Schwierigkeiten bestanden auch darin, genügend Lehrkräfte für

212 *Das Goetheanum* 1987: 200.

213 Jaffke, Christoph, persönliche Kommunikation vom 30.01.2013. Herr Jaffke war als erster europäischer Waldorflehrer 1979 zur ersten „Tagung der Waldorfpädagogik in Japan.“ 2005 und 2006 an der Universität Hiroshima, sowie der Aoyama Gakuin University in Tōkyō.

214 URL 4: Steiner Schule Fujino, eigene Übersetzung.

215 Vgl. Koyasu 2011: 45.

die Unterstufe zu finden. 2001 entschied das Lehrerkollegium, die Schule vom bisherigen Umfang einer Grundschule auf 9 Klassen zu erweitern. Damit konnte die Anzahl von hundert Schülern überschritten werden, was eine gleichzeitige Raumnot in den bisherigen Räumlichkeiten verursachte. Es folgte eine lange Suche nach einem geeigneten Schulgebäude, da die Finanzmittel der Schulgemeinde äußerst begrenzt waren. Ebenfalls 2001 wurde der Waldorfschule in Fujino der Status einer NPO verliehen.²¹⁶ Mit der vollständigen Anerkennung als Privatschule mit eigenem Lehrplan im November 2004 konnte der Schulbetrieb 2005 unter dem Namen Steiner-Schule Fujino (*fujino shutainā gakuen* 藤野シュタイナー学園)²¹⁷ aufgenommen werden.

Neugierig und glücklich besichtigten wir das dreistöckige Gebäude Raum für Raum, dann machten wir zusammen Eurythmie, sprachen Steiners Mantra „In diesem Hause lebe Seele...“ und rezitierten feierlich alte japanische Kurzgedichte. Darauf liefen wir alle gemeinsam auf den Schulhof. Manche sprangen hoch in die Luft, andere hängten sich an einen Ast, wieder andere streckten einfach ihre Arme weit in den Himmel. Zwei Wochen später würden dies alles unsere Schüler tun!²¹⁸

Im April 2005 setzte sich der Schulbetrieb in Fujino mit 123 Schülern der 2. - 9. Klasse fort, zu denen 24 Kinder der ersten Klasse wenige Wochen später dazukamen.²¹⁹

Bereits die ersten Räumlichkeiten als auch die derzeitige Inneneinrichtung entstanden unter Mithilfe der Elternschaft, die in Eigenarbeit Möbel und Bodenbeläge aus Holz anfertigten.²²⁰

Zwischen 2007 und 2009 gelang es in Zusammenarbeit mit der Gemeinde eine Zufahrtsstraße zu dem höher gelegenen Schulbereich zu erbauen und auch ein neues Schulgebäude konnte fertiggestellt werden. Im Januar 2012 fand die Akkreditierung der Oberstufe durch den Gouverneur der Präfektur Kanagawa statt.²²¹

Nach dem Stand von April 2012 befanden sich in den Stufen der ersten bis zehnten Klasse ca. 230 Schüler, die von insgesamt 13 Lehrkräften und 20 zusätzlich beschäftigten Angestellten im Schulbetrieb betreut werden.²²²

216 Vgl. URL 4: Steiner Schule Fujino.

217 Eine weitere Bezeichnung ist: Bildungskörperschaft Steiner Schule (*gakkō hōjin shutainā gakuen* 学校法人シュタイナー学園), Vgl. URL 1: Steiner Schule Fujino.

218 URL: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Waldorf weltweit.

219 URL: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Waldorf weltweit.

220 Vgl. Urakami 2008: 3.

221 Vgl. URL 4: Steiner Schule Fujino.

222 Vgl. URL 3: Steiner Schule Fujino.

Kostenübersicht

Klassenstufen	1. - 10. Klasse
Aufnahmegebühr	300.000¥
Monatliche Schulgebühr	38.000¥
Monatliche Bewirtschaftungskosten	1.000¥
Lehrbücher (monatlich)	4.000¥
Sondereinlage	150.000¥ ²²³
Elternlerngruppen (jährlich)	50.000¥ ²²⁴

4.5.2 Freie Waldorfschule Kenji no Gakkō

„Die Freie Waldorfschule *Kenji no Gakkō*“ (*tōkyō kenji no gakkō jiyū warudorufu shūre* NPO 東京賢治の学校自由ヴァルドルフシューレ NPO)²²⁵ wurde als zweite Waldorfschule Japans 1994 im Stadtteil Tachikawa in Tōkyō ins Leben gerufen. Der Name „Kenji“ geht auf den japanischen Dichter Miyazawa Kenji 宮沢賢治 (1896-1933)²²⁶ zurück, der sich mit seinen Geschichten primär an ein junges Publikum wandte und der Waldorfpädagogik nahestehende Gedanken zur menschlichen Natur hatte.²²⁷ 1997 konnte eine umfassende Ausstattung für den Grundschulbereich und die Elternarbeit bereitgestellt werden. Im Folgejahr eröffnete der angeschlossene Kindergarten.²²⁸ Die Ausrichtung der Schule liegt, bedingt durch die Teilnahme am Konzept UNESCO-Projektschule²²⁹, auf der Entwicklung eines internationalen Verständnisses der Schüler sowie einer generellen Völkerverständigung. Als Fremdsprachen werden Englisch, Mongolisch angeboten, die durch Unterricht über die Kultur und die Kunstgeschichte Deutschlands, Brasiliens und der Ainu ergänzt werden.²³⁰

Besonders hervorzuheben ist die Elternarbeit an der *Kenji no Gakkō*, deren Fokus auf der gemeinsamen Reifung von Kindern und Eltern liegt. „Für das Erwachsenwerden der Kinder

223 Die Sondereinlagen werden zum Zeitpunkt des Schuleintritts fällig und können als Anlagenerweiterungskosten verstanden werden. Vgl. URL 2: Steiner Schule Fujino.

224 Vgl. URL 2: Steiner Schule Fujino.

225 URL 1: Tōkyō Kenji Gakkō.

226 Studierter Landwirt und Buddhist. Schrieb Kindergeschichten und Gedichte. Vgl. URL 1: The Japan Times.

227 Vgl. URL 2: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners.

228 Vgl. Toriyama 2008: 71-73.

229 UNESCO=United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Die Bewerbung auf UNESCO-Status findet über das zuständige Bildungsministerium statt. Mit der Mitgliedschaft verpflichtet sich die Schule „in besonderer Weise an den Ideen der internationalen Verständigung und des interkulturellen Lernens“ teilzunehmen. Das äußert sich in festgelegten Zielen, die zwischen der Schule und der UNESCO zur Förderung einer „Kultur des Friedens“ vereinbart werden. Vgl. URL 1: UNESCO.

230 Vgl. URL 4: Tōkyō Kenji Gakkō.

ist es wichtiger als alles andere, dass die Eltern und Lehrer menschlich wachsen, eine vertrauensvolle Bindung zueinander schaffen.“²³¹

Die *Kenji no Gakkō* pflegt zudem einen intensiven Austausch mit den deutschen Kollegen der Partnerschule Waldorfschule Märkisches Viertel Berlin²³², in deren Rahmen Lehrer zur Hospitation und Fortbildung des Lehrerkollegiums nach Japan eingeladen werden.²³³

Zu der im Vierjahresrhythmus stattfindenden Tagung, zu der sich Lehrer aus weltweit über 900 Schulen versammeln, wurde der *Kenji no Gakkō* zusammen mit nur drei anderen Schulen ausgewählt, einen Bühnenbeitrag in Form eines Tanzes aus dem Nō mit 35 Schülern ab der 7. Klasse zu zeigen.²³⁴

Ab der 10. Klasse legen die Schüler alle für den staatlich anerkannten Oberschulabschluss erforderlichen Prüfungen ab. 2012 haben alle Schüler der 12. Klasse diese Prüfungen bestanden.²³⁵

Ebenfalls nach dem Stand von 2012 betrug die Anzahl der Schüler insgesamt 162 Kinder.²³⁶

Kostenübersicht der Schule

Klassenstufen	1. - 12. Klasse
Aufnahmegebühr	250.000¥/300.000¥
Monatliche Schulgebühr	45.000¥
Bewirtschaftungskosten	60.000¥
Expansionskosten	12.000¥
Mitgliedskosten der NPO	12.000¥ ²³⁷

Hinzu kommen noch 3.000¥ einmaliger Aufnahmegebühr für die NPO Mitgliedschaft. In der 13. Klasse müssen die Schüler für die universitären Aufnahmeprüfungen 462.000¥ entrichten.²³⁸

231 URL 5: Tōkyō Kenji Gakkō, eigene Übersetzung.

232 Vgl. URL: Waldorfschule Märkisches Viertel Berlin.

233 Vgl. Interview mit Frau Christiane Weide vom 02.01.2013.

234 Vgl. Toriyama 2008: 124-125.

235 Vgl. URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

236 Vgl. URL 6: Tōkyō Kenji Gakkō.

237 Vgl. URL 2: Tōkyō Kenji Gakkō.

238 Vgl. URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

Kostenübersicht des Kindergartens

Aufnahmegebühr	120.000¥
Monatliche Schulgebühr	36.000¥
Bewirtschaftungskosten	60.000¥
Expansionskosten	12.000¥
Mitgliedskosten NPO	12.000¥ ²³⁹

Darüber hinaus finanziert sich die Schule durch Spenden in Form von Mitgliedschaften des Schulvereins. Dabei kann ein Jahresbeitrag von 12.000¥, 10.000¥ oder 5.000¥ jeweils zuzüglich einer einmaligen Aufnahmegebühr von 3.000¥ geleistet werden.²⁴⁰

Aktuelles Projekt ist der Bau eines neuen Schulgebäudes, wozu die Hilfe der Freunde erbeten wird. „Wir sind gerade im Begriff mit den Arbeiten an einem neuen Schulhaus zu beginnen. Wir erbitten daher die Mithilfe vieler Menschen, die ein Interesse an der Ausbildung der in der Zukunft Verantwortung tragenden Kinder haben.“²⁴¹

Im Zusammenhang mit der *Kenji no Gakkō* ist abschließend noch das hohe Engagement der Eltern zu nennen, die in langwierigen Renovierungsarbeiten die Klassenräume in den gewünschten Zustand gebracht haben.²⁴²

4.5.3 Steiner Schule Kyōtanabe

Die Initiative der Steiner Schule Kyōtanabe (*NPO hōjin kyōtanabe shutainā gakkō* NPO 法人京田辺シュタイナー学校) formierte sich aus der gemeinsamen Arbeit für eine Eurythmiepräsentation in Ōsaka im Jahr 1994. Tsuyoshi Shizuka 津吉靖²⁴³ beschreibt die damalige Situation als eine Art Wendepunkt, an dem die Grundlagen für eine Umsetzung geschaffen wurden.

Nach der Aufführung war in uns das Gefühl geboren, was wir beitragen konnten, fortführen zu wollen. In den Gesprächen bei den Näharbeiten an den bunten Eurythmiegewändern und Schleiern, wurde dieser Traum Schritt für Schritt größer. Die Menschen, die in Ōsaka, Kyōto und Nara Eurythmiekurse besuchten sowie unabhängige Lerngemeinschaften mit Verbindung zu Steiner im Raum Kansai, arbeiteten zusammen und die Eurythmieaufführung endete mit großem

239 Vgl. URL 2: Tōkyō Kenji Gakkō.

240 Vgl. URL 2: Tōkyō Kenji Gakkō.

241 URL 7: Tōkyō Kenji Gakkō.

242 Vgl. Toriyama 2008: 59-61.

243 Seit 1996 als Lehrerin an der Steiner Schule Kyotanabe tätig. 2001 folgte die Übernahme einer Klasse als Klassenlehrerin. Seit den 1990er Jahren aktiv in der Planung und Leitung von Eurythmieaufführungen ausländischer Künstler. Vgl. Yoshida 2004: 246.

Erfolg, der unsere Vorstellung übertraf.²⁴⁴

Im Sommer 1994 traten drei Mütter in Erscheinung, die ihre Kinder in einem anthroposophischen Kontext erziehen sehen wollten. „Und dann haben wir jemanden, der in Wien bereits die Waldorflehrerausbildung abgeschlossen hatte und nach Japan zurückgekehrt war, eingeladen und es wurde eine einmal wöchentliche Lerngruppe etabliert, in der wir uns unterhielten und Steiners Texte lasen.“²⁴⁵

Die *Asahi-Shinbun* schreibt selbst kleine Randnotizen über die Anfänge der Schule: “Die Samstagsklasse konnte 1995 im Folgejahr der Gründung des Vereins mit zwei Lehrern und ungefähr zwanzig Schülern begonnen werden.“²⁴⁶

Die Zahlenangaben in der *Asahi-Shinbun* und die der Lehrerin Tsuyoshi Shizuka sind in diesem Punkt jedoch nicht übereinstimmend.

Im Frühjahr 1995 hatten sich weitere Interessenten an der Waldorfpädagogik gefunden, sodass es möglich wurde, für insgesamt zehn Kinder (fünf Erstklässler und fünf Kinder der zweiten und dritten Klasse) eine Samstagsklasse ins Leben zu rufen. „Wenn ich auf die Bewegung in Kyōtanabe bisher zurückblickte, denke ich, war die Bedeutung dieses ersten Entschlusses eine sehr wichtige Sache.“²⁴⁷

1998 war es gelungen, das Gesamtgefüge von Samstagsklasse und Elternkursen auszubauen. In einer Generalversammlung der Mitwirkenden wurden finanzielle Aspekte einer Erweiterung besprochen. Bedingt durch den stetigen Anstieg der Schülerzahl und die wachsenden Interessenten in den Elternlerngruppen, konnte letztendlich mit der Aufstellung eines Jahresetats für die tatsächliche Umsetzung begonnen werden. Das bis zu diesem Zeitpunkt vorläufige anthroposophie-verwandte Gefüge tat den letzten Schritt zu einer funktionierenden Organisation.²⁴⁸

Die *Asahi-Shinbun* schreibt in einem Artikel zur Steiner Schule Kyōtanabe vom 25.01.1999 folgendes:

In unserer südlichen Präfektur sind in vielfältigen Versuchen Gedanken zur Erziehung von Grundschulern und Kindern im Anfang begriffen. Die Väter und Mütter, die an der Waldorfpädagogik interessiert sind, versammeln sich derzeit in dem 'Vorbereitungskomitee zur Gründung der Waldorfschule' in dessen Rahmen jede Woche samstags in Kyōtanabe probeweise Kurse abgehalten werden. Das Ziel ist es, 2001 eine Grundschule mit Ganztagsbetrieb ins Leben zu rufen und am 5. des nächsten Monats wird es zum ersten Mal Vortragsveranstaltung geben. [...]

Das Vorbereitungskomitee zur Errichtung einer Steiner-Schule veranstaltet zu diesem Zweck

244 Tsuyoshi 2004: 88, eigene Übersetzung.

245 Tsuyoshi 2004: 88-89, Leider ist es nicht möglich aus dem vorliegenden Text detailliertere Informationen zu extrahieren. Eigene Übersetzung..

246 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 10.05.2000, S. 26, eigene Übersetzung.

247 Tsuyoshi 2004: 89, eigene Übersetzung.

248 Vgl. Tsuyoshi 2004: 97.

einmal in der Woche als Ausblick im Gemeindezentrum in Kyōtanabe eine 'Samstags-Klasse.' Nakamura erklärt 'Es ist keine Lehre, die das Wissen einseitig vermittelt, sondern es ist wichtig, den Kindern in ihrem jeweiligen Entwicklungsstand notwendige Dinge zu vermitteln.' Die Samstagsklasse begann vor vier Jahren. Heute wird sie von rund siebzig Grundschulern aus der Region Nara, Ōsaka und Kyōto besucht. Laut Herrn Tsuyoshi Yasushi, Lehrer der 3. Klasse, ist die Besonderheit des Unterrichts, 'dass dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, die Hände und Füße zu benutzen, um so die Welt zu erfahren.' Sie stellen sich Szenen aus Geschichten vor, dürfen Bilder malen und stricken. Anstatt sie mit Wissen vollzustopfen, bildet die Handarbeit die eigene Fähigkeit zum Denken aus, indem man dem Alter entsprechende und wichtige Herausforderungen vorgibt. Während Herr Tsuyoshi an der Fremdsprachen-Universität Tōkyō studierte, kam er mit den Gedanken des deutschen Erziehungswissenschaftlers Rudolf Steiner in Berührung. 'Ich wollte unbedingt im April 2001 eine ganztägige Steiner-Schule eröffnen', schildert er begeistert. [...] Die in den Klassenzimmern unterrichtenden fünf Lehrer haben größtenteils ihre waldorfpädagogische Ausbildung an ausländischen Universitäten absolviert.²⁴⁹

In den ersten Jahren vor der Errichtung eines eigenen Schulgebäudes hat die Samstagsklasse die Räumlichkeiten des örtlichen Gemeindehauses und des Wohlfahrtszentrums zur Verfügung gestellt bekommen. Im Zeitraum 2000/01 erhielt das Projekt den Status NPO und pachtete Land auf der Basis der Mitgliederbeiträge.²⁵⁰

Auf dieser Grundlage konnten eigene Räumlichkeiten errichtet werden. Das zweiflügelige Schulgebäude ist überwiegend aus natürlichen Materialien wie Holz und Bambuselementen unter Beteiligung der Eltern bzw. Schulgemeinde angefertigt worden. Die Farbgebung der Räume entspricht dem Farbkonzept der jeweiligen Altersstufe nach Steiner und wurde mit pflanzlichen Farbstoffen erzeugt.²⁵¹

Ab April 2001 trat die Waldorfschule als Vollzeitschule in einen normalen Schulalltag ein, was laut Tsuyoshis Shizuka, einen Fortschritt für alle Beteiligten brachte.²⁵²

Die Dinge, die in der Samstagsklasse gelernt wurden, sind zahlreich. Nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern und Lehrer war die Samstagsklasse ein wichtiger Ort des Lernens, an dem sich das eigene Ich veränderte. Ich denke, gerade deshalb verharrten wir nicht in einem Zustand der Stabilität, sondern konnten den Mut aufbringen, uns neuen Dingen zuzuwenden. [...] Das Ganze konnte nur vollbracht werden, weil es viele Menschen gab, die an dieser Bewegung unmittelbar teilgenommen haben und uns von der Peripherie aus unterstützt haben.²⁵³

Eltern, die sich für eine Einschulung ihres Kindes in die Steiner-Schule Kyōtanabe interessieren, wird eine umfangreiches 4-Stufen Programm zur Eingliederung in die hausinterne Struktur gegeben. In einer ersten Sitzung werden den Eltern vom Schulpersonal Herkunft und Ausrichtung der Waldorfpädagogik erläutert. Nach der Durchsicht von weiterführendem Informationsmaterial durch die Eltern findet eine zweite Zusammenkunft

249 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 25.01.1999, eigene Übersetzung.

250 Vgl. Tsuyoshi 2004: 97.

251 Vgl. URL 2: Steiner Schule Kyōtanabe.

252 Tsuyoshi 2004: 98.

253 Tsuyoshi 2004: 98, eigene Übersetzung.

mit den Lehrern statt, auf der der spezifische Lehrplan dargelegt wird. In der dritten Phase findet eine persönliche Besprechung mit dem betreffenden Klassenlehrer statt, nach deren Beendigung das Kind in der vierten Phase dem Lehrer zugeführt wird.²⁵⁴

Das durchschnittliche Schulgeld ist nicht einkommensabhängig, sondern bindend in unten dargestellter Höhe zu leisten.

Kostenübersicht der Schule

Klassenstufen	1. - 12. Klasse
Aufnahmegebühr	300.000¥
Monatliche Schulgebühr	51.000¥
Sondereinlage	250.000¥ ²⁵⁵

4.5.4 Steiner-Schule Yokohama

Die Steiner-Schule Yokohama (*NPO hōjin yokohama stainā gakuen* NPO 法人横浜シュタイナー学園) existiert seit 2005 als ganztägige Freie Waldorfschule im Zentrum Yokohamas.²⁵⁶

Im Jahr 2002 formierte sich erstmalig eine Gruppe von vier Lehrern²⁵⁷ im „Waldorfpädagogischen Verband Yokohama“, um eine Samstagsschule für die Unterstufe aufzubauen. Mit dem Gedanken: „Ist nicht langsam auch in Yokohama die Zeit gekommen, eine ganztägige Waldorfschule zu formen?“²⁵⁸, begann gleichzeitig mit dem wachsenden Interesse einiger Eltern an der Waldorfpädagogik die Arbeit der Gründungsinitiative „Verband zur Errichtung der Waldorfschule in Yokohama“, der im April 2003 seine Arbeit aufnahm. Im Dezember des selben Jahres konnte der NPO-Status erworben werden. Nach dem Erwerb eines sanierungsbedürftigen Schulgebäudes im Mai 2004 konnte im Frühjahr 2005 für eine 1. und 2. Klasse der Unterricht beginnen.²⁵⁹

Die Steiner-Schule Yokohama ist ebenfalls als NPO und seit dem 11.01.2011²⁶⁰ als UNESCO-Projektschule zertifiziert, die die Trägerschaft der Schule innehat.²⁶¹

Diese Schule zielt darauf ab, neue pädagogische Inhalte und Methoden zu entwickeln und für jede einzelne Schule wird ein eigener Lehrplan entwickelt, in dem sich die jungen Leute mit

254 Vgl. URL 3: Steiner Schule Kyōtanabe.

255 Vgl. URL 4: Steiner Schule Kyōtanabe.

256 Vgl. URL 1: Steiner Schule Yokohama.

257 Die da sind: Nagai Asami 長井麻美, Sumida Midori 隅田みどり, Kanda Masami 神田昌美 und die Eurythmistin Ishikawa Kimiko 石川公子, URL 2: Steiner Schule Yokohama.

258 URL 2 Steiner Schule Yokohama, eigene Übersetzung.

259 Vgl. URL 2 Steiner Schule Yokohama.

260 Vgl. URL 2 UNESCO.

261 Vgl. URL 3: Steiner Schule Yokohama.

diversen Fragestellungen in globalem Maßstab befassen und dies in übergeordneter Zusammenarbeit mit anderen Schulen.²⁶²

Die Schule verbindet die Unterrichtsinhalte des Waldorflehrplans mit den Zielen der UNESCO-Projektschulen in den Bereichen interkulturelles Lernen und Umweltschutz. So werden ab der 1. Klasse die Sprachen Englisch und Chinesisch unterrichtet, was von regelmäßigen Besuchen von ausländischen Gästen unterstützt werden soll. Im Schulgarten werden Reisfelder mit den Menschen der Umgebung bewirtschaftet. Die für den Schulbau verwendeten Materialien sind ohne giftige Lösungsmittel und Schäden werden mit nachhaltig produziertem Holz ausgebessert. Weitere Lerninhalte sind Pflanzenkunde, Erdkunde, Heimatkunde, das Erlernen altertümlicher Zwischenspiele aus chinesischen Theaterstücken sowie die Einstudierung von Musiktheaterstücken aus der griechischen Mythologie. Die Methoden sind ein ganzheitliches Lernen für eine nachhaltige Lebensweise, Unterricht in Epochen und das Ausbilden der fünf Sinne. Besonders hervorgehoben sind die Berücksichtigung der Tradition, die in Verbindung mit dem Erfahren und Respektieren anderer Kulturräume steht.²⁶³ Die genannten Kriterien sind bereits als Grundlage der Waldorfpädagogik zu charakterisieren, stimmen jedoch in hohem Maß mit den Kriterien der UNESCO überein, deren schulpolitische Kriterien für die Aufnahme in das Schulprojekt obligatorisch sind.

Als ein Zulassungskriterium für die Eltern ist eine intensive Elternbeteiligung an der Organisation der Schule in der Verwaltung oder im Bildungssektor ausgeschrieben.²⁶⁴ Für Interessenten gibt es monatlich stattfindende kostenlose Führungen durch die Schule, an der jeder teilnehmen kann, bevor man sich als Eltern um einen Schulplatz bewirbt. Vortragsreihen zu den Inhalten der Waldorfpädagogik werden in der Regel mit Kosten von 2.000¥ veranschlagt.²⁶⁵ Das Schulgeld für das Geschäftsjahr 2012 bewegt sich in ähnlicher Höhe wie die bereits oben dargestellten Summen. Die monatliche Zahlung differiert jedoch je nach Ein-Personen-Haushalt oder Zwei-Personen-Haushalt.

262 Vgl. URL 3: Steiner Schule Yokohama.

263 Vgl. URL 3: Steiner Schule Yokohama.

264 Vgl. URL 7: Steiner Schule Yokohama.

265 Vgl. URL 6: Steiner Schule Yokohama.

Kostenübersicht

Klassenstufen	1. - 8. Klasse ²⁶⁶
Monatliche Schulgebühr für Ein-Personen-Haushalt	50.000¥
Monatliche Schulgebühr für Zwei-Personen-Haushalt	85.000¥ ²⁶⁷

Zusätzliche Kosten werden in Finanzgesprächen mit den Eltern separat besprochen und sind nicht auf der Internetseite abrufbar. Jedoch wird ausdrücklich auf darüber hinaus zu leistende Material- und Betriebskosten hingewiesen.

Generell kann gesagt werden, dass alle vorgestellten Waldorfschulen in ähnlicher Art durch Elterninitiative und starkes Engagement der wenigen Lehrer in den Samstagsklassen ihren Anfangspunkt gefunden haben. Besonders im Fall der Steiner-Schule Kyōtanabe konnte das Engagement der freiwilligen Helfer sehr gut beobachtet werden.

Die japanischen Waldorfschulen finanzieren einen Großteil ihrer ersten Kostenabdeckung durch die Veranstaltung von Basaren und Spendeneinnahmen, weshalb die Erweiterung der Schulanlage sowie eine grundsätzliche Ausweitung aller Gebiete nur sukzessiv voranschreiten kann.²⁶⁸ Dadurch ist ein hohes Schulgeld vonnöten, das wiederum eine geringe Anzahl von Schülern bedingt, sodass die Steiner-Schule Fujino und die Steiner-Schule Yokohama bisher keine durchgehende Schulstruktur bis zur 12. Klasse schaffen konnten.

4.6 Die Lehrerausbildung

Für einen Pädagogen, der im Staatsschulsystem tätig war, ist es für die Lehrtätigkeit an einer Waldorfschule obligat, innerhalb neuer „Denkmuster“²⁶⁹ den Kindern im Unterricht zu begegnen. Die staatlich anerkannte Ausbildung dazu findet in zwölf eigens instituierten Waldorflehrer-Seminaren in Deutschland statt.²⁷⁰ Die japanischen Waldorflehrer erhalten diese Ausbildung in Deutschland, aber auch in angelsächsischen Ausbildungsstätten.²⁷¹

Generell ergab es sich seit der „Geburt“²⁷² des Rudolf-Steiner-Hauses, dass es gelang, vereinzelt deutsche Waldorflehrer für einen kurzen Aufenthalt zu gewinnen, die sich teilweise

266 Vgl. URL 4: Steiner Schule Yokohama.

267 Vgl. URL 5: Steiner Schule Yokohama.

268 Vgl. URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 17.9.2004, S. 30.

269 Weide 2013: 108.

270 Vgl. URL 3: Bund der Freien Waldorfschulen.

271 Vgl. Urakami, persönliche Kommunikation 08.02.2013.

272 Koyasu 2000: 194.

auch in den Verein aufnehmen ließen.²⁷³

Besondere Anziehungskraft erzeugt, wie sich auch in den 1980er-Jahren abzeichnete, die Eurythmieausbildung. Im Sommer 2012 wurde eine Lehrerfortbildung durch Dr. Albrecht Hüttig, Waldorfpädagoge in Stuttgart, für die japanischen Waldorflehrer aus dem Großraum Tōkyō initiiert, die sich mit dem Thema „Inhalte der Oberstufe“ auseinandersetzte. Jedoch sind die Ausprägungen der Waldorfpädagogik derzeit in Japan noch zu schwach, um vor Ort eine tatsächliche Ausbildungsstätte etablieren zu können.²⁷⁴ Eine solche Ausbildungsinstitution ist die Freie Hochschule Stuttgart, die einmal den dreijährigen Bachelor „Waldorfpädagogik“ und darauf aufbauend den Master „Klassen- und Fachlehrerin und -lehrer in der Waldorfschule“ in einem zweijährigen Studium anbietet.²⁷⁵

Die Notwendigkeit, die entsprechende Waldorflehrerausbildung im Ausland absolvieren zu müssen, stellt eine finanzielle und lebensplanerische Herausforderung für die Bewerber dar. Als Folge gestaltet es sich äußerst problematisch, eine ausreichende Anzahl von Lehrern für den Unterricht bereitzustellen. Zudem ist es angedacht, dass ein Waldorflehrer in seiner Funktion als Klassenlehrer acht Jahre lang eine Klasse begleitet.²⁷⁶ Auf Grund des hochgradigen Lehrermangels wird das Lehrersein zur Überzeugungsfrage, da der Lehrer/die Lehrerin mit sehr langen Arbeitszeiten und wenig Arbeitsentlohnung rechnen muss.²⁷⁷ „Teachers’ salary was low in general and the tuition is higher (500,000 to 700,000 yen depending on the schools and the financial situations of the families) than the average amount of Private schools in Japan (320,000yen per year in 2006). It is still the case of not only for the Waldorf Schools but also other free-schools in Japan.“²⁷⁸

Die Lehrer, die in Japan eine Lizenz als Klassenlehrer (unabhängig ob Grund, Mittel- oder Oberschule) erhalten, müssen in Deutschland oder auch in Japan eine entsprechende Ausbildung als staatlich legitimierter Lehrer absolviert haben. Zu den bereits erlernten Grundlagen werden innerhalb des Aufenthalts deutscher Lehrer in Japan noch weitere Gegenstände der Waldorfpädagogik vor Ort gemeinsam erarbeitet.²⁷⁹ Im Fall der *Kenji no Gakkō* entschloss sich das gesamte Kollegium der Schule, vor der Inbetriebnahme 1994 ein Jahr das Lehrerseminar in Nürnberg zu besuchen, wo in speziell für die Japaner angelegten Kursen unter Mithilfe eines Dolmetschers die Waldorfpädagogik vermittelt wurde. „Aber es

273 Vgl. Koyasu 2000: 194-195

274 Hüttig, persönliche Kommunikation, 01.02.2013.

275 URL 2: Freie Hochschule Stuttgart.

276 Vgl. Richter 2003:42-47.

277 Vgl. Koyasu 2012: 105.

278 Urakami 2008: 3.

279 Vgl. URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

ist ein langer Prozess selber Erfahrungen zu machen, das mit dem zu verbinden, wie sie es in Deutschland gelernt haben, was Waldorfpädagogik ist und nach Japan zu bringen, um es auf die dortigen Verhältnisse anzuwenden.²⁸⁰ Als Lehrerbildung kann auch die Fortbildung durch Hospitation deutscher Kollegen gesehen werden. Frau Christiane Weide, Sportlehrerin an der Emil Molt Schule in Berlin, hat an der *Kenji no Gakkō* in den Jahren 2009 und 2010 dem Unterricht beigewohnt und in abendlichen Sitzungen Verbesserungsvorschläge im Sinne der Waldorfpädagogik mit den japanischen Lehrern durchgesprochen. Dazu wurden am Wochenende Workshops und Arbeitsgruppen veranstaltet. Die Videoaufnahmen, die bei diesen Gesprächen entstanden sind, werden zum weiteren Studium wiederholt angeschaut.²⁸¹ Doch trotz des fortwährenden Austausches mit den deutschen Kollegen kann der Lehrermangel kaum kompensiert werden. Der Lehrplan sieht ab der 1. Klasse die Heranführung des Kindes an zwei Fremdsprachen vor.²⁸² Zum Beispiel ist es aktuell (2013) nicht möglich eine zweite Fremdsprache zu unterrichten, da schlicht kein Lehrer dafür ausfindig gemacht werden konnte.²⁸³ Hinzu kommt, dass die Qualifikation der japanischen Waldorflehrer und der Grad ihrer Ausbildung von jedem selbst abhängen. Es gibt in Japan keine Institution, die autorisiert ist, das Prädikat „voll ausgebildeter Waldorflehrer“ zu verleihen. „So, it is literary uncontrolled for any educational organisations to call themselves as a Steiner school.“²⁸⁴ In Deutschland obliegt die Ausbildungshoheit bei den Waldorflehrerseminaren, die „als wissenschaftliche Hochschulen staatlich anerkannt“ sind.²⁸⁵ Die Wahrung der namensrechtlichen Schutzbestimmungen der Waldorfschule folgt internationalen Standards.

Der Namensschutz, besser Markenschutz, wird durch den deutschen Bund der Freien Waldorfschulen wahrgenommen, d.h. es folgt die Markeneintragung für alle Staaten, die das nicht selbständig durchführen können, durch den deutschen Bund. Wenn eine Schule Waldorfschule werden bzw. sich so benennen möchte, wendet sie sich an den deutschen Bund oder an die Internationale Konferenz / Haager Kreis. Dann wird das Verfahren zur Anerkennung als Waldorfschule in Gang gesetzt.²⁸⁶

Daher ist es notwendig, um einen breiteren Zuspruch in der Bevölkerung zu finden, eine stärkere Evaluation der Lehrqualität vor dem Hintergrund der waldorfpädagogischen Richtlinien durchzuführen, auch gerade im Hinblick auf das von der Waldorfschule angestrebte Curriculum einer ganzheitlichen Erziehung.

280 Weide 2013: 107.

281 Vgl. Weide 2013: 110-111.

282 Vgl. Richter 2003: 143-145.

283 Urakami, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013.

284 Urakami 2008: 4.

285 Vgl. URL 3: Freie Hochschule Stuttgart.

286 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 20.2.2013.

4.7 Der Lehrplan

Im Folgenden soll eine Darstellung der von japanischer Seite als besondere Merkmale der Waldorfpädagogik deklarierten Verfahrensweisen gegeben werden. Auf der Basis der vorliegenden Literatur lassen sich einige Fragmente des Unterrichtsgeschehens rekonstruieren. Leider gibt es auf deutscher Seite bisher keine Evaluationsstudien zu den aktuell praktizierten Unterrichtsinhalten.

Der japanische Unterricht, wie er an den Regelschulen veranstaltet wird, hat die Aufgabe den Schüler auf die schweren Aufnahmeprüfungen der prestigeträchtigen Universitäten vorzubereiten.²⁸⁷ In den letzten Jahrzehnten stehen die Bildungsinstitutionen vermehrt unter dem Druck ökonomisch orientiert auszubilden, Bildung als Dienstleistung anzusehen und den Lerninhalt austauschbar zu machen, um einen flexiblen Arbeitnehmer zu erziehen, der sich den wandelnden Märkten anpassen kann. „Dies betrifft auch die Schule, welche effizient funktionieren soll und an einem berechenbaren Output gemessen wird oder zumindest gemessen werden soll, wozu sie benotet, bewertet, mobilisiert und Rivalitätskämpfe erzeugt.“²⁸⁸

Die wirklichen Interessen der Lernenden gehen verloren, durch die völlige Loslösung der Lerninhalte von der Praxis entsteht ein „Verlust von Sinnhaftigkeit (oder eine Vorgabe des Sinns durch die jeweilige Institution) sowohl des Lernens als auch später der Arbeit [...]“²⁸⁹

Zu diesem Zweck wird das im üblichen Frontalunterricht vermittelte Wissen in den Abschlussprüfungen in einer multiple choice Struktur von den Kindern abgefragt, aus Perspektive der Waldorfpädagogik eine „absolute Katastrophe.“²⁹⁰

Wir wollen das pflegen im Kind, was die *Wurzel des Lebens* ist, wollen es aber so pflegen, dass sich nach und nach, beweglich, das Leben aus demjenigen heraus umgestaltet, physisch, seelisch und geistig, was wir für das Kindesalter, für das Jugendalter pflegen. Dann können wir sicher sein, dass wir mit voller Achtung vor der menschlichen Freiheit den Menschen eben als freies Wesen so in die Welt hineinstellen durch unsere Erziehung, dass wirklich dasjenige, was die Wurzel der Erziehung ist, frei sich entwickle, dass wir nichts ihn zum Sklaven Machendes hineinstopfen, sondern er sich so frei entwickle, dass er auch noch im späteren Leben, auch unter den verschiedensten Begebenheiten – wenn er ein freier Mensch sein will -, sich dann entsprechend entwickeln kann.²⁹¹

Die Anpassung der deutschen Unterrichtsinhalte an die japanischen Kultur hat in der

287 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

288 Geuenich 2009: 14, 14-17.

289 Geuenich 2009: 16.

290 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

291 Steiner 2005a: 41-42.

Übertragungsleistung höchste Priorität. Christiane Weide, beratende Lehrerin an der *Kenji no Gakkō*, hat in den Jahren 2009 und 2010 in der Grundstufe die Anwendung der Grimm'schen Märchen während ihrer Hospitation beobachten können. Diese direkte Übertragung des deutschen Kulturguts ist jedoch nicht kompatibel mit der entsprechenden Konnotation, die in Japan vorgenommen werden.²⁹² Im Hinblick auf den Lehrplan an japanischen Waldorfschulen gibt es einige Anpassungen an den kulturellen Hintergrund. In der 3. Klasse sieht der Lehrplan neben handwerklichen Fächern wie Hausbauepoche, auch die Vermittlung alter Sagen vor. Größtenteils sind dies Mythen und Heiligengeschichten, die auf einen christlichen Hintergrund aufgebaut sind. Vor diesem Hintergrund werden Begebenheiten aus dem buddhistischen Kontext vermittelt. Weitere Materialien bieten das in Japan geschichtlich bedeutsame *Kojiki*, eine Zusammenstellung geschichtlicher Ereignisse aus dem Jahr 712 n. Chr., und die Geschichte der Ainu, deren Inhalte an die Kinder weitergegeben werden.²⁹³

Die lokalen Anpassungen des Lehrplan erstrecken sich auf die Inhalte der Eurythmie, deren sprachliche Inhalte nicht alphabetisch, sondern in Hiragana-Silben kommuniziert werden. Auch der Gartenbau und die Hausbauepoche der 3. Klasse werden dem asiatischen Reisanbau angepasst.²⁹⁴

Beispiele aus dem Schulalltag liegen auszugsweise von den Schulen *Kenji no Gakkō* und Steiner-Schule Kyōtanabe vor und sollen an dieser Stelle zur Verdeutlichung der Praxis und in Absetzung zum gängigen japanischen Unterrichtsmodell unter Berücksichtigung der Aussagen Steiners zur Erziehung des Kindes vorgestellt werden.

So werden wir nicht einfach oberflächlich sagen: Wir wollen Menschen erziehen, sondern wir fragen uns bescheiden und ehrlich mit einer tiefgründigen Wissenschaft zuerst: Was ist denn das Wesen des Menschen und wie offenbart es sich im werdenden Menschen? Wir gehen nicht und fragen zuerst bei den vorhandenen Ständen: Wozu sollen wir den Menschen erziehen und unterrichten, damit er seinem Stande genügt? Wir fragen auch nicht: Was schreibt diese oder jene Staatsgemeinschaft vor, wie wir den Menschen erziehen sollen, damit er dasjenige erfüllt, was sie von ihm verlangt? Nein, wir wenden uns an die einheitliche Menschennatur und ihre Anforderungen mit unseren Fragen.²⁹⁵

Die Lehrmethode konzentriert sich darauf, das Kind zum „Arbeiten lernen“²⁹⁶ anzuleiten, in dem es praktische Unterweisungen erhält, die ihm helfen sollen, selbstständig Schwierigkeiten zu überwinden. Es sollen Freiräume geschaffen werden, dass sich der junge Mensch selbstbestimmt sozialisieren kann, aber gleichzeitig soll ein Rahmen gestaltet

292 Vgl. Weide 2013: 107.

293 Vgl. Toriyama 2008: 101-102.

294 Vgl. Koyasu 2012: 103.

295 Steiner 1998: 77.

296 Dietz 2003: 1256-1257.

werden, in dem er sich als verantwortungstragender Menschen erkennt.²⁹⁷

Weiterhin steht das Kind und dessen Konstitution selbst im Zentrum der Lehre.

In der Waldorfpädagogik ist der Lehrplan vom Kind abzulesen! Alles, was nicht nur von Jahr zu Jahr, was von Monat zu Monat, von Woche zu Woche getrieben werden muss, ist vom Kind abzulesen, damit dem Kind das entgegengebracht werden kann, was es durch seine innere Natur fordert. Der Lehrberuf ist derjenige, der die größte Selbstlosigkeit fordert, der darum gar nicht duldet, dass man irgendwie ein vorgefasstes Programm hat – der ganz und gar darauf aus sein muss, so das Kind zu behandeln, dass man durch das Verhältnis, das man zu dem Kind hat, indem man neben ihm steht, im Grunde genommen nur die Gelegenheit herbeiführt, *dass sich das Kind selbst entwickeln kann.*²⁹⁸

Der waldorfpädagogische Grundsatz, dass der Lehrplan unmittelbar vom Kind abzulesen sei, wird in der Steiner Schule Kyōtanabe laut der Asahi-Shinbun folgendermaßen verwirklicht:

Es ist 'Wie ein Lebewesen.' Damit vergleicht Herr Tsuyoshi, der die 5. Klasse betreut, den Ablauf des Unterrichts, der nicht nach Plan verläuft. Auch wenn er im Vorfeld Vorbereitungen trifft, hängt alles von der Reaktion und dem Interesse der Schüler ab. Die Schwierigkeit besteht darin, dass man versucht sich nach der Persönlichkeit und der Entwicklungsstufe jedes Einzelnen zu richten. 'Der Unterricht ist etwas, das ich mit den Schülern gemeinsam gestalte' versichert Tsuyoshi.²⁹⁹

Bedingt durch die Pionierarbeit auf dem Gebiet der Waldorfpädagogik in Japan, ist der Unterricht, gerade in der Anfangsphase des Schulaufbaus, durch Improvisation und Neuerarbeitung des Stoffes gekennzeichnet. „Auch in der Samstagklasse probieren die Klassenlehrer Verschiedenes aus und es entstand ein Meinungs austausch.“³⁰⁰

Zudem besteht eine ständige Gradwanderung zwischen dem, was der Lehrer für den Tag geplant hat und der Verfassung, in der er die Kinder tatsächlich vorfindet.

Eine Anpassung an die japanische Kultur fand bereits zu Beginn der Arbeit der Waldorfschule in Kyōtanabe statt. Die dort involvierten Kinder kommen nicht nur aus einer Gemeinde, sondern aus verschiedenen Städten im Umkreis. Nach dem dortigen Ablauf sieht der Lehrplan in der 4. Klasse eine Heimatepoche vor³⁰¹, die den Kindern, die langsam in die Welt hinaus treten, den Bezug zu ihrer unmittelbaren Umgebung zeigen soll.³⁰² Diese zeitliche Einordnung des Erlernens von landwirtschaftlichen Tätigkeiten im Rahmen des Sachkundeunterrichts soll dem Kind den Weg in die Außenwelt ebnen. Die darin vermittelten Techniken, die sich nicht nur auf Feldarbeit, sondern auch auf das Errichten eines regionaltypischen Hauses erstrecken, finden im deutschsprachigen Lehrplan bereits in der 3. Klasse statt.³⁰³ An dieser Stelle ist

297 Vgl. Dietz 2003: 1256-1257.

298 Steiner 2005a: 34-35.

299 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun* vom 10.05.2000, S. 26, eigene Übersetzung.

300 Tsuyoshi 2004: 91, eigene Übersetzung.

301 In der Fujino Gakkō wird ebenfalls in der 4. Klasse die Hausbauepoche gegeben. Vgl. Urakami 08.02.2013.

302 Vgl. Tsuyoshi 2004: 91.

303 Vgl. Richter 2003: 51.

demnach eine leichte Verschiebung der Reihenfolge von Lehrinhalten zu beobachten.

Als Hilfsmittel zur regionalen Erschließung der umgebenden Natur wurde vom Lehrpersonal das Gedicht „Selbst dem Regen trotzen“ (*ame ni mo makezu* 雨にもまけず, siehe Anhang) des japanischen Autors Miyazawa Kenji gewählt, das allgemeine Erscheinungen der japanischen Naturlandschaft thematisiert und für alle Kinder bekannte Elemente enthält.

Ich wollte gerne in den Unterricht der Schülern der 4. Klasse etwas über die nähere Umgebung in einer 'Epoche zur Heimatchronik' aufnehmen und vermitteln. Jedoch befinden sich in der Samstagklasse nicht nur Kinder aus Kyōtanabe, sondern auch einige, die aus Kyōto und Ōsaka kommen. Was können diese Kinder miteinander teilen, wo gibt es Punkte bei denen etwas gemeinsam zu machen unmöglich ist? Als ich mich über all dies sorgte, kam mir die Lösung in den Sinn, dass die Gedichte von Kenji wie ein strahlendes Band die Kinder miteinander verbinden werden.³⁰⁴

Weiterhin äußert sich Tsuyoshi Shizuka über die Bedeutung der Handlung innerhalb des Gedichtes für die Schüler und das daraus resultierende neu erlernte Wissen:

Durch diese Handlungen wenden sich die Kindern in ihrem Inneren den vier Himmelsrichtungen zu, indem ihnen die Verbindung des eigenen Standpunktes und der Bewegung der Sonne klar wird. Ich erhoffe mir, dass sie 'aus sich heraus' in die Welt gehen und die 'rege Aktivität' mit der sie Erfahrungen machen sich in ihren Stimmen zeigen wird und dass sie mit diesem Gedicht über ihre Gegend, in der sie leben, eine Verbindung zum Lernen aufbauen können.³⁰⁵

Der Bezug wird durch die eigenen Erfahrungen mit dem Inhalt hergestellt. Auch wenn es in dem Gedicht nicht um Kyōtanabe geht, so wird doch die Natur als solche in den Mittelpunkt gerückt. Hierbei ist zu beobachten, dass sich geeignete Lehrmaterialien oder auch Anwendungsgebiete in der praktischen Arbeit erst neu formieren müssen. Die Rahmenbedingungen sind in Form der Heimatkundeepoche vorgegeben. Die inhaltliche Ausrichtung muss jedoch individuell herausgearbeitet werden.

Jeder Schüler suchte aus dem Gedicht seinen favorisierten Part heraus und rezitierte diesen in den folgenden Samstagklassen. Aus den auswendig gelernten Abschnitten ergaben sich für die Kinder Fragen nach den Bedeutungen der Wörter. Einige Sachverhalte wurden von dem Lehrer direkt angesprochen. Aus dem Gedicht von Miyazawa waren es die Wörter „Regen“, „Schnee“ oder „Wind“, die besprochen wurden. Den Kindern wurden Fragen gestellt wie „Was gibt es für Regen?“, „Wie ist der Schnee?“ oder „Wie ist der Wind“, worauf hin die Kinder die Arten des Regens erklären sollten. Teils wurden die Beschaffenheiten der Gegenstände auch vom Lehrer beschrieben. Es soll die Fähigkeit, sich auszudrücken, durch Eingabe des Lehrer als auch durch die eigene Reproduktion von Wissen erlernt werden. In diesem Fall entstanden auch einige Fragen zur Lokalisation der Himmelsrichtungen, deren

304 Tsuyoshi 2004: 92, eigene Übersetzung.

305 Tsuyoshi 2004: 95, eigene Übersetzung.

Position aus dem Gedicht heraus beantwortet wurde. „Wo ist Osten?“ „Da wo die Sonne aufgeht“. Im Anschluss wurde von jedem Schüler das neu Gelernte in einem Bild mittels Wachsmalstifte festgehalten. Dies sollte der visuellen Unterstützung des zuvor Gehörten dienen.³⁰⁶

Zudem soll auf die Talente eines Kindes eingegangen werden. „Auch in der Unterrichtsgestaltung steht die Umsetzung der geisteswissenschaftlich begründeten Menschenkunde Steiners und damit der Umgang mit Gegebenem im Vordergrund.“³⁰⁷

Als eine weitere Methode, Wissen in den Kindern zu verankern, wird der direkte Praxisbezug in den Vordergrund der Erläuterungen gestellt. Anfang Oktober fand eine Exkursion nach Kyōtanabe statt. Die Natur wird zum unmittelbaren Beispiel im Unterricht. Von einem der naheliegenden Berge aus, auf den 8 Schüler und eine helfende Mutter mit Tsuyoshi Shizuka gestiegen waren, wurden die Himmelsrichtungen noch einmal thematisiert. Den Kindern wurde das *Kojiki* in Teilen erzählt, bis sie zu einer Aussichtsplattform kamen. Dort fragte Tsuyoshi, wo sich der Süden befinde. Durcheinander erfolgte. Jedes Kind zeigte in eine andere Richtung. Trotz der Erklärung des Lehrers hatten die Kinder die tatsächliche Bedeutung noch nicht richtig verstanden.

Diese Reaktion war keineswegs seltsam, aber irgendwie ein Erlebnis voll wunderbarer tiefer Rührung und ich fühlte in tiefster Seele: 'Ah, diese Kinder haben gerade erst diese Welt mit ihren Füßen betreten. Sie beginnen gerade erst mit dem eigenen Körper in die vier Himmelsrichtungen hinauszugehen.'³⁰⁸

Tsuyoshi setzte den Inhalt der *Kojiki* Mythen in Verbindung mit der Frage, ob die Kinder sich an die Geschichte der Sonnengöttin Amaterasu erinnern könnten und wo diese Sonne derzeit wohl am Himmel sei. Die Lehrerin verwies auf den Sonnenstand und breitete die Arme parallel der Ost-West-Achse aus. Die Kinder imitierten diese Bewegung und verstanden an Hand ihrer eigenen Körperausrichtung, wo die Himmelsrichtungen sich befanden. Durch die Erinnerung an die gemalten Karten im Unterricht konnten sie den Konzepten Norden und Süden auch Richtungen zuweisen. Anschließend wurde der Heimatort jedes Kindes gemeinsam lokalisiert. In der Schule wurde das erworbene Wissen in ein dreidimensionales Miniaturmodell umgesetzt und jeweils einzeln in Aquarellen festgehalten, in denen die Kinder ihre subjektiven Eindrücke verarbeiteten.³⁰⁹

Die Umgebung in Kyōtanabe ist für die Kinder nach diesen Erlebnissen vertraut geworden. Abschließend schrieben sie ein eigens dafür konzipiertes Gedicht in ihre Epochenhefte, wie

306 Vgl. Tsuyoshi 2004: 92-95.

307 Geuenich 2009: 69.

308 Tsuyoshi 2004: 93, eigene Übersetzung.

309 Vgl. Tsuyoshi 2004: 93-94.

es in auch in den Zeugnissen der Waldorfschule üblich ist (siehe 3.3).

Die Morgensonne erleuchtet das Wasser des Kizu Flusses.

Die Züge transportieren die Menschen, die vollgepackten Autos fahren.

Berührt durch die Strahlen der Sonne keimt der Tee, tragen die Reispflanzen Früchte.

Die Bäume tragen Laub, Orte der Ruhe entstehen.

Auf der anderen Seite des Kannami Berges versinkt die Sonne.³¹⁰

Die Verfahrensweise, für die Kinder statt der üblichen Notenvergabe Textzeugnisse zu schreiben, und nach abgesteckten Lernabschnitten Gedichte in ihre Hefte einzutragen, ist in Japan mit der deutschen konform. Diese Form der Zuwendung sei nach der Auffassung der Waldorfpädagogen anspruchsvoller, als einfach eine Zahl für das Kind in Form von Noten festzulegen.³¹¹

Bedingt durch das kulturspezifisch andere Umfeld bietet die *Kenji no Gakkō* zusätzlich die frei wählbaren Unterrichtsfächer *batōkin* 馬頭琴 (mongolische Pferdekopfgeige), *Nō* 能 (wöchentlich), *Budō* 武道, *Taiko* 太鼓, sowie *minbu* 民舞 (Volkstanz) als japanspezifische Fächer an. Das *Nō* sei besonders wichtig für die Kinder, da es eine besondere Art der Konzentration, Ausdrucksform und Ästhetik beinhalte. Dafür findet der Unterricht eigens bei einem praktizierenden *Nō*-Schauspieler statt.³¹²

Bei der Erarbeitung des Prozesses zur Essensgewinnung wird über die Lebenskraft von Reis gesprochen, der im Schulgarten zur Demonstration des Entstehungsvorganges angebaut wird.³¹³

Auf Grund anderer kultureller Traditionen werden an den japanischen Waldorfschulen auch die Festivitäten angepasst. Die Steiner-Schule *Fujino* bereitet sich in ähnlicher Weise wie die Kinder in Deutschland auf die Monatsfeier³¹⁴, auf die jedes Jahr im Oktober stattfindende Aufführung des Stückes „Der achtköpfige Drache“ (*yamata no orochi* 八岐の大蛇), einem Drama aus der japanischen Mythologie des *Kojiki*, vor.³¹⁵

Das Lerntempo weicht unweigerlich von den Vorgaben des japanischen Bildungsministeriums ab. Diese Individualisierung der Lerngeschwindigkeit liegt aber genau im Sinne Steiners:

Wer zu stark befangen ist im heutigen Schulwesen, der wird sagen: 'Ja, aber da lernt das Kind langsamer lesen und schreiben, als es dies bisher gelernt hat.' Ja, aber es handelt sich darum, ob dasjenige Tempo, das heute eingehalten wird, richtig ist! Im Grunde genommen ist es überhaupt

310 Tsuyoshi 2004: 97, eigene Übersetzung.

311 Vgl. Utumi 2004: 23.

312 Vgl. Toriyama 2008: 124.

313 Vgl. Toriyama 2008: 123-124.

314 Die Monatsfeier beschreibt eine im Regelfall einmal im Monat stattfindende Festivität, bei der die Kinder den Eltern musikalische bzw. künstlerisch erarbeitete Stücke darbieten.

315 Urakami, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013.

nur richtig, wenn das Kind erst nach dem achten Jahr zum Lesen herangezogen wird, sodass alles aus dem Bildnerischen, Künstlerischen heraus entwickelt wird.³¹⁶

Diese Aussagen Steiners erwecken den Öfteren den Anschein, die Waldorfschule sei mit ihrem „anthroposophischen Menschenbild“³¹⁷ nur für lernschwache Kinder eine angemessene Ausbildungsstätte. Auch in Japan finden sich kritische Meinungen zum geforderten Leistungsniveau der Kinder.

Es wird die Ansicht vertreten, dass die Waldorfschule die optimale Umgebung für Kinder ist, die dem Tempo des Unterrichts nicht folgen können, es gibt aber auch Menschen, die der Meinung sind, dass es der beste Ort für eine Eliteausbildung sei, an dem die Fähigkeiten von Kindern entwickelt werden.³¹⁸

In der Steiner-Schule Hokkaidō werden neben inhaltlichen Aspekten auch die äußeren Rahmenbedingungen deutscher Waldorflehrer übernommen. So werden vor jedem Unterricht den Kindern die Hände vom betreffenden Lehrer geschüttelt, wodurch jedes Kind einzeln begrüßt wird. Auch das Liedgut hält sich stark an den Kanon der deutschen Schulen. In einem Video auf der Internetseite der Schule singen die Kinder beispielsweise das lateinische Lied „Dona nobis pacem“ im Musikunterricht. Auch die Einrichtungen der Räume und die Farbgestaltung sind an die Vorgaben Steiners angepasst.³¹⁹

In dieser direkten Übernahme der in der deutschen Kultur verorteten Unterrichtspraxis deutet sich die Problematik der japanischen Waldorfpädagogik an, da die soziale Konvention des Handschüttels nicht japanischen, sondern offensichtlich deutschen Ursprungs ist.

In dieser Hinsicht lassen sich zwei Tendenzen in der Ausrichtung der Lehrinhalte ausmachen. Einerseits orientiert sich die Waldorfpädagogik in Japan an den kulturell beeinflussten Modifikationen der US-amerikanischen Waldorfpädagogik, andererseits an den Ausprägungen deutscher Waldorfschulen. Letztere haben bei der Lehrplanfindung der *Kenji no Gakkō* einen starken Einfluss ausgeübt, was an der Wahl des „Nibelungenliedes“ als Literatur in der 11. Klasse festgemacht werden kann. Bisweilen ist laut Hüttig noch zu wenig eigener regionaler Input vorhanden, weshalb für diese Klassenstufe eher die Lektüre „Kafka am Strand“ von Murakami Haruki angemessen sei.³²⁰

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich für das Lernen des Alphabetes. Den 26 arabischen Buchstaben, die im Deutschen Anwendung finden, stehen im Japanischen drei verwandte Schriften gegenüber, die sich aus Silbenschrift und bedeutungstragenden Kanji zusammensetzen. Dieser enorme Unterschied, der dem Erlernen der Kanji im Vergleich zum

316 Steiner 2005a: 30.

317 Geuenich 2009: 123.

318 Takahashi 1987b: 9, eigene Übersetzung.

319 Vgl. URL 1: Steiner Schule Hokkaidō.

320 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

Erlernen des deutschen Alphabets in zeitlicher Perspektive eingeräumt werden muss, ist bei der Einbettung des Waldorfschullehrplans in den japanischen Kontext explizit zu berücksichtigen, eine Auffassung, die auch Koyasu Michiko vertritt. „Vergleicht man daher, wie deutsche Kinder und japanische Kinder Buchstaben lernen, sind die deutschen Buchstaben doch wohl leichter und schneller zu merken.“³²¹ Die in der japanischen Regelschule stark geförderte Anpassungsbereitschaft erfordert gerade vom Waldorflehrer verstärktes Erarbeiten einer persönlichen sowie nationalen Identitätsfindung. Dabei sollte aber nach Christiane Weide eine Transformation des Erlernten auf die Situation vor Ort stattfinden. Als Sie im Jahre 2010 erneut an die *Kenji no Gakkō* zu einer Hospitation eingeladen wurde, äußerte sie: „Mit ein bisschen Erschrecken muss ich jedoch sagen, in der ersten Woche original die Stunden miterlebt zu haben, wie ich sie angeregt hatte. In der Hoffnung sie würden transformiert, aber dem war nicht so.“³²²

Albrecht Hüttig gibt jedes Jahr in der *Kenji no Gakkō* eine Geschichtsepoche zur internationalen Geschichte, neueren Geschichte und japanischen Geschichte im internationalen Zusammenhang. Dabei werden Parallelen zwischen Nazi-Deutschland und dem imperialistischen Japan der 1930er- und 1940er-Jahre gezogen. Die Reaktion auf seine Ausführungen über die Brüchigkeit einiger Mythen und die Begriffsverwendung stoßen auf aktive Resonanz bei den Schülern, die oftmals Sachverhalte aus einer aperspektivischen Darstellung heraus vermittelt bekommen. Weitere Anerkennung fand die die Sinnfrage, warum es für den einzelnen überhaupt bereichernd sein kann, im Unterricht Themen zu erarbeiten. Eine Schülerin reflektierte ihre Situation in diesem Kontext als Japanerin: „Ich bin ich, nur nicht auf Japanisch.“³²³ Sobald die Schüler merkten, dass sie gefordert sind, entwickelte sich das Potenzial, einen Perspektivenwechsel durch Aufbrechen tabuisierter Themen zu vollziehen.

Zudem ergeben sich für die Schüler auf ihrem weiteren Bildungsweg innerhalb des japanischen Schulsystems Chancen, die sich aus den Besonderheiten des Lehrplans ergeben: Die momentane demografische Entwicklung entspricht nicht der Menge an privaten Hochschulen, deren Studentenzahlen für die staatliche Förderung eine Mindestgrenze nicht unterschreiten dürfen. Im Fall der *Kenji no Gakkō* hat man sich die Suche nach geeigneten Studenten zu Nutze gemacht und einige der Lehrstuhlinhabern aus den umliegenden Universitäten eingeladen. Zusammen mit dem Zeugnis der 12. Klasse wurde das Ergebnis der Jahresarbeit den Repräsentanten vorgelegt, mit der Folge, dass es gelang, Waldorfschüler mit

321 Koyasu 1975: 49, eigene Übersetzung.

322 Weide 2013: 111.

323 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

dem Abschluss der 12. Klasse direkt auf die Universität entlassen zu können. Dies sei, so Hüttig, wahrscheinlich nur in Japan möglich, da dort die private Bildung einen sehr hohen Stellenwert hat.³²⁴

Trotz dieser Tendenzen in der Waldorfschulbewegung werden die Lerninhalte in ihren äußeren Kriterien und Vorgaben der entsprechenden Kultur angepasst³²⁵ In einem Aufsatz von Yano Hiroyuki und Hans Ulrich Schmutz, in dem sich die Autoren mit der Frage nach den Möglichkeiten der Integration von waldorfpädagogischen Elementen am Beispiel des japanischen Geographieunterrichts beschäftigen, kommen sie zu dem sehr deutlichen Schluss, dass im heutigen japanischen Unterrichtsplan „die für die Waldorfschule gültigen“³²⁶ Zielsetzungen nicht umsetzbar sind.

Vor diesem Hintergrund kommt auch noch eine andere Mentalität im Hinblick auf die Verhaltensweise der Japaner untereinander hinzu.

Die Kollegen dort sind, das kann ich sagen, sehr vorsichtige Menschen. Sie haben keinen Turnlehrer vor Ort und machen das alles so, wie sie es aus ihrem sportlichen Bereich kennen, selber gelernt haben. Mit Anlehnung an die Waldorfpädagogik haben sie da irgendwas gemacht. Dann war jemand im Sportunterricht verunglückt. Ich weiß gar nicht, was passiert ist, es war gar nicht so schlimm aus unserer Perspektive. Man bricht sich einfach mal den Arm oder den Fuß im Sportunterricht. Das gehört eigentlich fast mit dazu oder man verstaucht sich einen Finger. Dort wurde der Unterricht aus deren Sicherheitsdenken sofort eingestellt.³²⁷

Es ist ersichtlich geworden, dass es keinerlei gravierende Abweichungen vom deutschen Curriculum in den japanischen Waldorfschulen zu geben scheint. Als schwierig hat sich jedoch der Anpassungsprozess an die regionale Kultur gezeigt, der wohl noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird.³²⁸

4.7.1 Zum Frontalunterricht

„Die Lernenden sollten einbezogen werden, in die Unterrichtsplanung und -gestaltung und in die Erstellung von Regeln für das gemeinschaftliche Zusammenleben – was die Jugendlichen dazu motivieren kann, eigene Inhalte in den Unterricht einzubringen.“³²⁹

Für die Lehrer bedeutet dies einen vermehrt auf Gruppenarbeit ausgerichteten Unterricht, der aber auch an der Waldorfschule durch Frontalunterricht ergänzt wird.³³⁰

Die Gastdozenten an der *Kenji no Gakkō* Christiane Weide und Albrecht Hüttig haben

324 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

325 Vgl. Geuenich 2009: 25.

326 URL: Schmutz und Yano 2004: 47. Die den Geografieunterricht in Japan an Staatsschule und Deutschland an W. Auf Synthesemöglichkeiten hin untersucht haben.

327 Weide 2013: 110.

328 Vgl. Weide 2013: 109.

329 Geuenich 2009: 30.

330 Vgl. Weide 2013: S. 108.

unabhängig voneinander bestätigt, dass die Schüler in den ersten Gesprächen sehr zurückhaltend waren. Im Sportunterricht mit der Oberstufe (9. - 12. Klasse) war eine selbständige Regelaufstellung eines Ballspieles durch die Schüler am ersten Tag nicht möglich. Die Regeln mussten durch Frau Weide vorgegeben werden. Mit zunehmender Sicherheit der Schüler durch die Reglements bekamen die Kinder zunehmend Selbstvertrauen und zeigten in den darauffolgenden Tagen verbale Resonanz.³³¹

In der geschichtlichen Arbeit Hüttigs zeigten sich ähnliche Tendenzen einer anfänglichen Zurückhaltung³³²

Die Distanziertheit gegenüber der Lehrperson rührt aus der überwiegend passiven Aufnahme des Wissens in der japanischen Regelschule. Die auf den Dialog zwischen Lehrer und Schüler ausgelegte Waldorfpädagogik bedarf daher erst einer gewissen Eingewöhnungszeit. „Ja, das löst natürlich eine große Welle aus. So wird die Mehrheit, die absolute Mehrheit unterrichtet. Aber in den Zeitungen oder in den Fachzeitschriften sehe ich immer wieder neue Versuche, nicht frontal, sondern in Gesprächsgruppen zu lernen.“³³³

Man kann jedoch nicht davon sprechen, dass in der Waldorfschule kein Frontalunterricht stattfindet. Die didaktische Vermittlung des Wissens ist die Waldorfpädagogik im Unterricht, aber der Umgang mit den Kindern findet länderspezifisch in differenzierter Form Anwendung.³³⁴

Daher kann die gruppenorientierte Lernweise in der Waldorfschule als „Ergänzung des klassischen und verbreiteten Frontalunterrichts.“³³⁵ gesehen und im Rahmen der japanischen Waldorfpädagogik angewendet werden.

5. Die Problemfelder

Wie sich bereits an einigen Punkten der vorangegangenen Kapitel angedeutet hat, treten bei der Transformation der Steiner-Lehre auf Japan einige Problematiken auf, deren Auswirkungen fundamentalen Einfluss auf die gesamte Gestalt der Waldorfpädagogik nehmen. Im Folgenden sollen die häufigsten diskutiert werden. Es soll anhand der Ursprungsgedanken die Frage nach der tatsächlichen Analogie zwischen angestrebten Idealen und Realität aufgezeigt werden. Dafür wird unter Bezugnahme auf die Ausgangsideen

331 Vgl. Weide 2013: S. 109.

332 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

333 Koyasu 2012: 100.

334 Vgl. Weide 2013: 108.

335 Geuenich 2009: 32.

Steiners deren eventuelle Diskrepanzen zu der in Japan praktizierten Erziehung deutlich gemacht.

5.1 Die Finanzierung: Waldorfschule nur für Reiche?

Rudolf Steiner und der seiner Pädagogik nahestehende Umkreis konzipierten die Waldorfschule als Lehreinrichtung für die Kinder der Arbeiter des Waldorf-Astoria Zigarettenwerkes. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf die Chancengleichheit der Kinder aus Arbeiterfamilien gelegt, die nicht die nötigen finanziellen Mittel für eine höhere Bildung ihrer Nachkommenschaft aufbringen konnten. Wenige Tage vor der Eröffnung der werkseigenen Waldorfschule in Stuttgart 1919 formulierte der Werksdirektor Emil Molt den Anspruch, dem Anteil der Kinder aus bürgerlichen Verhältnissen nicht den Vorzug bei der Aufnahme zu geben.³³⁶

Steiner selbst fasste die von ihm intendierte soziale Struktur, die die Waldorfschule erhalten sollte, wie folgt zusammen:

Es wird bei uns der Fall sein, daß in dieser Schule allerdings ein merkwürdig zusammengewürfeltes Völklein sich einstellen wird: Es werden nicht nur die Kinder der Volksschule, der Mittelschule, der Realschule, sondern auch der Gymnasien auf ein und derselben Schulbank sitzen, Knaben und Mädchen, alles bunt durcheinander geworfen. [...] Ich darf vielleicht noch bemerken, daß in dieser Schule zu einem kleinen Teil auch Kinder von unseren nächsten anthroposophischen Freunden anwesend sein werden, allerdings nur eine beschränkte Zahl. Aber wir hielten es für selbstverständlich, daß auch diese Kinder mit hineingenommen werden sollen zu den Kindern der Waldorf-Leute, weil uns daran lag, gerade dadurch auch zum Ausdruck zu bringen, in welchem Sinne wir uns diese Sozialisierung denken, weil wir wollen, daß eben Kinder aller Schattierungen in der Waldorfschule anwesend sein werden.³³⁷

Die Realität sah bald anders aus. Auch im Deutschland des 21. Jahrhunderts sind es oft Kinder aus der oberen Mittelschicht, die eine Waldorfschule besuchen. In einer 2007 veröffentlichten Studie, die 1.124 Absolventen (in den Altersgruppen 62-66, 50-59 und 30-37 Jahre) der Waldorfschule im Bezug auf ihren sozialen Hintergrund erfasste, wird eine signifikante Quote an „sozial gut situierten Familien“³³⁸ sowie eine hohe Anzahl von Kindern aus Lehrerfamilien festgestellt.

Demzufolge werden Waldorfschulen vor allem von Kindern aus bildungsnahen Schichten [...] besucht [...]. Dies steht in eindeutigem Widerspruch zu den Intentionen R. Steiners, dem eine Schule vorschwebte, in der das Arbeiterkind idealtypisch mit dem Akademikerkind zusammen lernt und arbeitet. Angesichts der mangelnden Refinanzierung Freier Schulen durch die Öffentliche Hand und der dadurch bedingten hohen Schulgelder (nach Jauerning 2007 lag das monatliche Schulgeld an Waldorfschulen im Schuljahr 2006/07 bei durchschnittlich 138,- €)

336 Vgl. Steiner 1998: Kapitel 1.

337 Steiner 1998: 65-66, Vortrag für die Eltern der Waldorfschulkinder, Stuttgart, 31. August 1919.

338 Randoll 2010: 129.

können den Waldorfschulen jedoch keine Vorwürfe im Sinne einer einseitigen Selektion gemacht werden.³³⁹

Die japanische Gesellschaft ist daran gewöhnt, für eine fundierte Ausbildung der Kinder hohe Beträge zu investieren. Auf Grund der hohen Stellung einer umfassenden Bildung gibt man wesentlich mehr Geld aus, um seine Kinder an renommierten Ausbildungsstätten lernen zu lassen, auch wenn diese Einstellung in den letzten Jahren eher rückläufig ist.³⁴⁰

Koyasu Michiko berichtet im Zusammenhang ihres Chiba-Projektes, dass die finanzielle Spielraum der Eltern sehr disparat sei. Es werde nach dem Ideal gehandelt, eine Familie trotz Zahlungsschwierigkeiten so lange wie möglich an der Schule zu halten, jedoch gehe dies zu Lasten der Lehrergehälter, wenn die betreffende Schule keine staatlichen Zuschüsse erhalte. Zusätzlichen Spielraum erzeugten Spenden, die die Weiterführung des Schulalltags gewährleisten. Das Schulgeld werde in Chiba nach dem Einkommen gestaffelt, in anderen Schulen sei es wohl schon üblich, einen festen Betrag zu fordern.³⁴¹

Die unausweichlichen Kosten, die mit der Aufnahme in die japanische Waldorfschule entstehen (siehe Kapitel 4.5.1 bis 4.5.4), bedeuten eine hohe finanzielle Belastung für die Elternschaft. Nach der *Asahi-Shinbun* vom 15.02.2002 belaufen sich die Aufwendungen für den Besuch einer japanischen Waldorfschule auf rund 600.000¥ Schulgeld im Jahresdurchschnitt.³⁴² Diese Zahlen stimmen mit den Selbstauskünften der Schulen hinsichtlich der Beitragszahlungen überein.

Dennoch fällt es schwer, eine gesellschaftliche Einordnung der Elternschaft vorzunehmen, da viele pädagogische Bücher und Artikel zum Thema nur auf Teilaspekte eingehen, die Frage nach der Finanzkraft der Klientel aber unberücksichtigt bleibt. „Auf dieser mangelhaften Grundlage ist es schwierig, die Waldorfpädagogik gesellschaftlich zu verorten. Dies ist von Bedeutung, da Schule generell in gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist, auf diese einwirkt und für ein Leben darin erzieht und unterrichtet.“³⁴³

Abschließend kann jedoch gesagt werden, dass die japanische Waldorfschule auf Grund der hohen Schulgebühren umfangreiche Geldmittel der Eltern voraussetzt. Die ursprüngliche Idee, die Waldorfschule für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, zu öffnen, scheint zwar im Ansatz vorhanden, jedoch sind nur Eltern einer besseren Mittelschicht in der Lage, die benötigten finanziellen Mittel aufzubringen.

339 Randoll 2010: 129-130.

340 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2013.

341 Vgl. Koyasu 2012: 102-103.

342 URL: Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*.

343 Geuenich 2009: 8.

5.2 Die Elternarbeit

Die stark praxisbezogene Lernweise und das im Gegensatz zu der Praxis an öffentlichen Schulen stehende Modell eines entsprechend den Bedürfnissen und Interessen der Schüler frei gestaltbaren Unterrichts durch den Lehrer, aber auch durch die Kinder bedarf zunächst eines Umdenkens der Eltern im Hinblick auf ihrer leistungsorientierten Bildungsvorstellungen. Wie eingangs aufgezeigt, lässt sich demgegenüber das Lehrkonzept der Waldorfschule von den Entwicklungsstadien der Kinder leiten, wodurch vermehrt Missverständnisse bezüglich der Leistungsfähigkeit der Kinder bei den Eltern sowie bei Laien auftreten. In diesem Kapitel soll die Beschreibung der Aufgaben der Elternschaft erfolgen, die im Bezug auf die notwendige Elternarbeit durch die Fragestellung nach den Ursachen von Ungereimtheiten ergänzt wird. Darauf aufbauend wird aus waldorfpädagogischer Perspektive das Fehlverhalten erörtert, um dann mit den Lösungsansätzen der japanischen Waldorfpädagogen zu schließen.

5.2.1 Die Eltern

Grundsätzlich gibt es nach den Ausführungen von Koyasu Michiko drei Formen von Elternreaktionen auf die hohen Anforderungen, die auf ihren Kindern im japanischen Bildungssystem lasten. Eine Gruppe weiß um die Menge an Wissen, die in ihre Kinder hineinzupressen versucht wird und billigt dies. Eine andere Gruppierung resigniert und fügt sich den Gegebenheiten. Eine dritte Gruppe schließlich erkennt die „Selektionsmechanismen“³⁴⁴ und möchte ihre Kinder dem Leistungsdruck entziehen und sucht nach alternativen Schulformen.³⁴⁵ Diese Eltern, die sich in Japan der Waldorfpädagogik zuwenden, tun dies in erster Linie aus dem Versuch heraus, dem lernintensiven, vom Staat determinierten Schulsystem zu entgehen. Jedoch haben diese Eltern auch erkannt, dass die Entwicklung ihres Kindes jenseits der vorgegebenen Normierungen stattfindet.³⁴⁶

Unter den Menschen, die ihre Kinder in die Waldorfschule schicken, befinden sich auch Eltern, die nur schwer die Kraft dazu finden, sich der Gegenwartsgesellschaft zuzuwenden, daher die öffentliche Schule meiden und als Flucht davor (aber Japaner denken so etwas niemals) ihre Kinder in die Waldorfschule geben. Weiterhin sind es auch Eltern, deren Kinder den Schulbesuch verweigern und die um den problematischen Zustand der öffentlichen Schulen wissen, aber nicht verstehen warum die Waldorfschule gut ist.³⁴⁷

Diese Elternklientel vertraut der Schule ihre Kinder zwar an und erhofft sich eine neue individuumsbezogene Bildung, verändert jedoch nicht ihre Einstellung zu dem Wissenskanon, den das Kind sich in einer bestimmten Zeit aneignen soll. Das Beharren auf die in der

344 URL: Dierkes 2009: 732.

345 Vgl. Koyasu 2011: 45.

346 Hüttig, persönliche Kommunikation vom 01.02.2012.

347 Toriyama 2008: 39, eigene Übersetzung.

japanischen Regelschule erfahrene Lernstruktur rührt von der Angst her, die Kinder könnten nicht zur Universität gehen, wenn sie nicht zuvor dieses System durchlaufen hätten. So passiert es, dass die japanischen Kinder nur für andere lernen, ohne tiefer in den Stoff einzudringen und im Rücken die Ansprüche der Eltern tragen müssen.³⁴⁸

Welche Erwartungen an die Lehre und den Unterricht zeigen sich seitens der Eltern und können diese durch die Waldorfschulen erfüllt werden?

Das gegenwärtige japanische Bildungssystem stellt eine hohe Erwartungshaltung an die Kinder der staatlichen Schulen, die sich dadurch einem starken Leistungsdruck gegenüber gestellt sehen.

Pädagogen wie auch das Kultusministerium proklamieren großmütig 'sorgenfrei erziehen' oder 'individuell erziehen', jedoch mobben sich die gegenwärtigen Kinder und schließen sich nach außen hin ab, sodass es eine wirklich freie Entfaltung nicht gibt. Menschen, die besser sind als man selbst, werden beneidet und dies bleibt oft ein unüberwindbarer Zustand. Mit anderen Worten sagen die Eltern oft, erwartungsvoll an ihre Kinder gewandt, 'Das Kind dieser Familie ist erfolgreich' oder 'wunderbar', weshalb die Kinder nur noch daran denken sich zu benehmen den Erwartung zu folgen. Aus diesem Grund geraten auch die Kinder in eine schwierige Situation.³⁴⁹

So passiert es, dass viele der Kinder auf Grund der elterlichen Erwartungen an sie lernen. Gleichzeitig wird auch dem Lehrer selbst kein Vertrauen entgegengebracht und er wird zum Schuldigen für das Versagen des Kindes gemacht.³⁵⁰

Koyasu äußert sich über diese Attitüde der Eltern: „Verglichen mit Japan haben die Eltern in Deutschland zu einem gewissen Grad mehr Vertrauen in ihre Kinder. Sie sind nicht stolz, aber man kann sagen, dass sie bezüglich der Inhärenz ihrer Kinder ein sicheres Gefühl haben.“³⁵¹

Oft handelt es sich aber auch um Eltern, die durch ein negatives Erlebnis in ihrem eigenen Leben, wie Krankheit oder schwierige Familienverhältnisse, sich auf einen neuen Bewusstseinsweg bringen wollen.³⁵² Es kann aber auch vermutet werden, „dass es Menschen sind, die aus einer alternativen Szene kommen“, die als Eltern ihre Kinder in die Waldorfschule einschulen.³⁵³

Im Hinblick auf Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblematiken bietet die Waldorfschule durch die individuelle Förderung dem Klassenlehrer, der durch seine ständige Präsenz den nötigen Halt im Leben des Kindes gibt, eine Alternative zur Staatsschule.

„Insofern ist die Waldorfschule auch eine wichtige Alternative für jene Schüler, die mit dem staatlichen Regelschulsystem nicht zurechtkommen – oder vice versa – sowie für Eltern,

348 Vgl. Toriyama 2008: 84-90.

349 Toriyama 2008: 25, eigene Übersetzung.

350 Vgl. Toriyama 2008: 26-33.

351 Koyasu 1980: 75, eigen Übersetzung.

352 Vgl. Koyasu 2012: 105.

353 Vgl. Weide 2013: 114.

welche sich enttäuscht von der Grundschule abwenden oder der Schullaufbahneempfehlung nicht folgen wollen.“³⁵⁴

Um den Kindern eine andere Bildungsform zukommen lassen zu können, „nehmen viele Eltern in der Regel mehr Schwierigkeiten, Mühen in Kauf, als es die üblichen Beschulungspfade mit sich brächten. Sie tun es in der Hoffnung, die der Waldorfpädagogik entgegengebrachten Erwartungen erfüllt zu sehen.“³⁵⁵

Aus diesem Grund muss nicht nur mit den Schülern, sondern auch mit deren Eltern in einen aktiven Dialog getreten werden.

Eine starke Akzentuierung bei der Etablierung einer japanischen Waldorfschule liegt auf der Elternarbeit. Hierzu gibt es Einführungswerke und Erfahrungsberichte, die den Elternpaaren Anhaltspunkte zur kindgerechten Behandlung nach der Steiner'schen Lehre zu geben versuchen. Vorwiegend liegt das Hauptaugenmerk auf den ersten Entwicklungsjahren des Kindes im schulfähigen Alter. Es wird darauf eingegangen, wie das Kind auf die Welt schaut, was es in der jeweiligen Phase an Wissen oder welche Art der Zuwendung es benötigt.

Seit einigen Jahren (2008) besteht ein Informationsbedarf in Japan hinsichtlich einer anthroposophisch korrekten Verhaltensweise gegenüber dem Kind. Die Literatur zu diesem Thema versucht den Müttern der Kinder ein reflektiertes Handeln gegenüber den Kindern zu vermitteln. Dazu gehören direkte Erfahrungsberichte (siehe Toriyama 2008) wie auch ausgewählte Übersetzungen deutscher Publikationen, die als notwendige Ergänzungen angesehen werden, da japanische nicht in diesem Umfang vorliegen.

Dabei wird durchgängig mit der Darlegung der Einteilung der Entwicklungsstadien nach dem Sieben-Jahres-Rhythmus begonnen. Es folgen Beispiele von falschen Verhaltensweisen der Eltern, die in der Mutter-Kind-Beziehung zur Krise geführt haben. Von diesem Punkt an wird ausgeführt, wie man die Gefühlswelt des Kindes besser verstehen lernen kann, nämlich mit der konkreten Zuwendung und dem genauen Zuhören, wenn das Kind versucht etwas Wichtiges mitzuteilen, oder mit der Erfassung des Charakters bei der Beobachtung des freien Spiels.³⁵⁶

5.2.2 Die Konflikte und Lösungsansätze

Die Interaktion zwischen Elternhaus und Lehrerkollegium birgt ein hohes Streitpotenzial innerhalb der gegenseitigen Verständigung. Da die Eltern, die ihre Kinder auf die Waldorfschule schicken, meist mit dem Staatsschulsystem unzufrieden sind, haben sie „oft

354 Randoll 2010: 131.

355 Brüll 1992: 10.

356 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: Kapitel 1-3.

das Bedürfnis, den pädagogischen Umgang der Lehrer mit ihren Kindern zu begleiten.“³⁵⁷ Genau an diesem Punkt entsteht der Konflikt. Der Waldorflehrer steht zwischen den Erwartungen, die Staat, Eltern und Waldorfpädagogik an ihn herantragen. Der Lehrer ist innerhalb des Konzepts der Waldorfschule frei in der Gestaltung seiner pädagogischen Arbeit am Kind. Gleichsam teilt er sich die erzieherische Arbeit jedoch mit den Eltern, die oftmals ihre Erziehungsideale in der Schule nicht verwirklicht sehen. Wie auch in gleicher Weise die Pädagogen in der Erziehungsform der Eltern oft eine Beeinträchtigung ihrer Arbeit sehen. Das dritte Problem bildet der von außen gegebene staatliche Lehrplan.³⁵⁸

Der Staat stellt Lernziele fest (...), und der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß das Verlangte gewusst wird. Damit übereinstimmend finden die Eltern, daß ihrem Kind dies oder jenes beigebracht werden muß, ohne sich die Frage zu stellen, ob das dem pädagogischen oder auch inhaltlichen Gewissen des Lehrers gemäß ist, ob das, was hier verlangt wird, die persönliche Entwicklung des Schülers günstig oder ungünstig beeinflusst, ob der Lehrer den Lehrinhalt auch vertreten kann, ob schließlich die zum Erreichen des Ziels geforderte Denkmethode sich pädagogisch verantworten lässt.³⁵⁹

Japanischen Elternhäusern ist diese freiheitliche Herangehensweise an die Erziehung des Kindes, die Kooperationen auf allen Ebenen voraussetzt, nicht geläufig. In erster Linie stehen die japanischen Lehrer vor der Aufgabe, die Struktur der Waldorfschule nach dem System der Dreigliederung des sozialen Organismus zu gestalten. Es wird nicht, wie üblich, eine übergeordnete Instanz in Form des Direktors gestellt, der Entscheidungen trifft, sondern die Schulführung wird in Baukreis, Finanzkreis, Verwaltungskreis und auch Elternarbeitskreis aufgeteilt, in denen die Lehrer und Mitglieder des Schulvereins agieren. „Das ist natürlich auch nicht leicht zu handhaben, weil das an dieser Stelle ein Aufbrechen gewohnter Strukturen bedeutet.“³⁶⁰

Im Bereich der Elternarbeit treten ebenfalls Schwierigkeiten bei der ungewohnten, durch die Waldorfpädagogik jedoch vorgegebenen Kultur des Meinungs austausches über anstehende Themen auf.

Nach Utsumi Mariko 内海真理子, seit 2001 Klassenlehrerin an der Waldorfschule in Kyōtanabe³⁶¹, ist es für die Mütter und Väter problematisch, mit den andern Eltern in einen Dialog zu treten, da es sich bei der Begegnung meist um die Bewältigung von Problemen handelt, die in einer solchen Gemeinschaft entstehen können. Obwohl eine direkte Konfrontation meistens vermieden wird, rät Utsumi zur gegenseitigen Akzeptanz der

357 Brüll 1992: 75.

358 Vgl. Brüll 1992: 76.

359 Brüll 1992: 77.

360 Weide 2013: 113.

361 Vgl. Yoshida 2004: 246.

unvermeidbaren Unterschiede. Nur so könne die Bedeutung von Freiheit und wahrer Gleichheit verstanden werden. Wenn Erwachsene in der Praxis ihre Kräfte zu vereinen suchten, entstünden an solch einem Punkt die verschiedenartigsten Schwierigkeiten, die jedes Mal immer dann aufträten, wenn es kein Verständnis für die Handlungsweise des Gegenüber gebe.³⁶²

Jedoch kann das Erziehungsziel der Individualitätsbildung der jeweiligen Schüler nicht unmittelbar geplant werden. Nach Koyasu Michiko sei es in diesem Fall von besonderer Wichtigkeit, die Gründe für ein bestimmtes Handeln offen darzulegen und auch in die Diskussion miteinander einzutreten.³⁶³

Bis das Ziel eines offenen Dialogs erreicht werden kann, sollte ein Perspektivwechsel stattfinden. In erster Linie ist eine grundlegende Bedingung für die Annahme der Lehrinhalte das tatsächliche Verständnis der Materie und der Ziele der Waldorfpädagogik/Anthroposophie. Auf die Frage, ob Steiners Lehre für die japanische Elternschaft leicht verständlich sei, gab Urakami Yuko von der *Fujino Gakkō* an, dass es nach ihrer Einschätzung niemanden gebe, der Steiners Gedankengänge vollständig verstehe (siehe Kapitel 5.4), die Anziehungskraft sei jedoch auf Grund der Andersartigkeit sehr hoch.³⁶⁴

Zusätzlich entstehen zwischen den Eltern und Kindern Konflikte, die auf Verständigungsproblemen zwischen beiden Parteien zurückgehen. Oft zeigen Eltern Verhaltensweisen der eigenen Eltern, die nicht auf Verständnis, sondern auf Befehl setzen. Meist werden diese Verhaltensweisen von Generation zu Generation weitergegeben.³⁶⁵

Die Problematik beginnt an diesem Punkt der Diskrepanz zwischen den elterlichen Erwartungshaltungen und den Vorgaben der Waldorfpädagogik. Dies beginnt nach Toriyama Toshiko von der *Kenji no Gakkō* bereits mit der Nachahmung im frühen Kindesalter.

„Denn in diesem ersten Lebensalter des Menschen ist das Kind *ein nachahmendes Wesen für seine ganze Umgebung*, ein nachahmendes Wesen auch in Bezug auf das, was es tun und lassen soll im Seelischen wie im Moralischen.“³⁶⁶

Wenn die Eltern mit eigenen Problemen beschäftigt seien, dann werde die eigene Problemwelt auf das Kind projiziert und an ihm ausgelassen. Ängste und Unsicherheiten der Mutter würden von dem Kind erkannt und übernommen werden. Das Verhalten der Kinder werde unruhig und es könne keine tiefere Beziehung zur Mutter aufgebaut werden, da diese

362 Vgl. Utsumi 2004: 32.

363 Vgl. Koyasu 1980: 76.

364 Urakami, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013.

365 Vgl. Toriyama 2008: 43-44.

366 Steiner 2005a: 17-18.

in ihrer eigenen Welt festhänge und nicht für das Kind da sein könne.³⁶⁷

Auf Grund dieser Unfähigkeit werde das Versagen des Kindes in der Gesellschaft oder im schulischen Kontext auf das Versagen anderer, wie etwa des Lehrers, geschoben. „So gelingt es auch den Eltern, sich viele Fluchtwege schaffen zu können. Z. B. wenn unsere Kinder unsere eigenen erwartungsähnlichen Veranschlagungen nicht erreichen können, dann werden vielfach Gründe wie 'Der Lehrer war schlecht und deshalb wurde unser Kind so' vorgebracht.“³⁶⁸

Die Kinder würden die Lust am Lernen durch den Druck und die Missverständnisse zwischen ihnen und den Eltern verlieren. Sie begännen die Eltern und das Lernen zu hassen und viele Eltern gäben ihre Kinder nur ab, in der Hoffnung, die Schule könnte sich aller Probleme annehmen und die Kinder erziehen. Doch es müsse immer wieder wiederholt werden, dass die Kindererziehung eine gemeinsame Aufgabe zwischen dem Lehrer und den Eltern sei.³⁶⁹

Dieser Umstand der nicht nicht recht verstandenen gemeinsamen Herangehensweise ist der Tatsache geschuldet, dass der überwiegende Teil der Eltern bisher nie an der Errichtung einer Schule mitgewirkt hat und das Konzept der Waldorfpädagogik vor dem Hintergrund der fehlenden Anerkennung durch den Staat (siehe Kapitel 4.4) Zukunftsängste bei den Eltern weckt.

„Natürlich gibt es auch viele Eltern, die sich im Innersten sorgen, ob ihre Kinder mit in dieser Ausbildung die Universität besuchen können. Da die Eltern bisher noch keine Schule selbst aufgebaut haben, ist es nur natürlich, dass sie schnell unruhig werden.“³⁷⁰

Der Lösungsansatz der gegenseitigen Missverständnisse liegt von außen betrachtet gleichsam im Ausgangspunkt.

Die demokratische Struktur der Waldorfschule und die Eigenständigkeit beider Parteien bietet die theoretische Grundlage für die gegenseitige Verständigung und für die Begleitung des Kindes von zwei Seiten aus.³⁷¹

Eine Auseinandersetzung zwischen den Erziehungsparteien, den Lehrern und den Eltern wird auch in den Internetauftritten der Schulen proklamiert.

„Die Lehrer und Eltern, die gemeinsam in die Entwicklung der Kinder und den Unterricht involviert sind, stoßen gelegentlich zwar aufeinander, können daran aber wachsen.“³⁷²

Es soll nach Möglichkeit eine Auseinandersetzung mit den vorliegenden Problemen

367 Vgl. Toriyama 2008: 33-79.

368 Toriyama 2008: 33, eigene Übersetzung.

369 Vgl. Toriyama 2008: 47-58.

370 Toriyama 2008: 84, eigene Übersetzung.

371 Vgl. Brüll 1992: 76-79.

372 URL 5: Tōkyō Kenji Gakkō, eigene Übersetzung.

stattfinden, wozu die Waldorfpädagogik eindeutig aufruft.

Das Besondere an der *Kenji no Gakkō* Tōkyō (Freie Waldorfschule) ist, dass wenn sie eine staatliche Schule wäre, könnten die Eltern die Probleme der Kinder auf den Klassenlehrer übertragen und obwohl es möglich ist, die Verantwortung der Schule aufzubürden und wegzulaufen, gibt es das bei uns nicht. Die Lehrer der *Kenji no Gakkō* verkehren über einen langen Zeitraum mit den Eltern und da wir gründliche Gespräche mit ihnen führen, erkennen die Eltern sogar selbst Stück für Stück die Problematiken, wodurch sie sich damit auseinandersetzen müssen.³⁷³

Die Probleme im Elternhaus und im Umgang mit dem Kind werden besprochen und zu lösen versucht.

Gemeinsam sollen Eltern und Lehrer den Kindern die rechte Autorität vermitteln.³⁷⁴

Koyasu schreibt in einem Zeitungsartikel 1980, dass es besonders wichtig sei, das Temperament des Kindes so anzuerkennen, wie es geartet ist, und dem Kind freien Lauf bei der Überwindung von, aus der Sicht der Eltern, nachteiligen Charaktereigenschaften zu lassen. Anstatt mit Worten die Überwindung der Schwächen direkt anzusprechen, sollten die Eltern dafür genügend Raum lassen und Langmut üben. Nur durch das Bestehenbleiben der schwachen Seiten, könne sich langsam das Temperament des Kindes zeigen.³⁷⁵

Das kann nur vor dem Hintergrund der völligen Akzeptanz der Werte der Anthroposophie geschehen, die auf den Erfolg des Lernens vertraut, wenn man den Kindern Zeit lässt.³⁷⁶

Es wird auch vom Egoismus der Eltern gesprochen, der aufgelöst werden müsse, damit es dem Kind gut gehe.

Das Wesentliche ist, den Blick von den jetzt daseienden Kindern nicht abzuwenden und sie durch Egoismus auszuschließen, sondern von der Überlegung aus, dass es um die eigenen Kinder geht, den eigenen Egoismus wahrzunehmen und ihn damit zu überwinden. Die Mütter an der Kyōtanabe Waldorfschule besprachen die Möglichkeit, eine Schule mit drei Kindern beginnen zu können, die Zukunft, die Tragweite für die Kinder von verschiedenen Gesichtspunkten aus, während der regelmäßigen Lerngruppentreffen und fragten sich beständig, was wohl das Beste für die Kinder sei.³⁷⁷

Die Eltern trugen ihre Konflikte mit sich und der Umgebung stets im Stillen aus, entsprechen einer lang etablierten Gewohnheit aus der Vergangenheit. Es gab innerhalb der Elterngruppe keine Entwicklung. Und dieses Verhalten war menschlich sowie auch als Vorbild für die Kinder schlecht. Über die gemeinsame Arbeit der Eltern für die Schule konnte erreicht werden, dass sie mit ihrem Gegenüber in eine Verbindung traten, sie begannen, über ihre eigenen hinaus Probleme wahrzunehmen. Es entstand ein echter Dialog, in dem es nötig

373 Toriyama 2008: 76-77, eigene Übersetzung.

374 Vgl. Tsuyoshi 2004: 91.

375 Vgl. Koyasu 1980: 74.

376 Vgl. Toriyama2008: 81.

377 Tsuyoshi 2004: 89, eigene Übersetzung.

wurde, seine wahre Meinung zu sagen, was bis dato vermieden worden war. Das Lernen des Zuhörens und der Gedankenaustausch erforderte viel Zeit und Geduld. Echte, enge Verhältnisse konnten entstehen.³⁷⁸ Dabei ist die Elternarbeit als Begleiterscheinung der Schulpflichtigkeit des Kindes kein neues Phänomen.

„Sie bedeuten daher einen nicht zu unterschätzenden bildungspolitischen Faktor in Japan. Dies wird besonders augenfällig, wenn man sich vergegenwärtigt, daß über 30% aller Erwachsenen (über 20 Jahren) in Japan Mitglied einer solchen Eltern-Lehrer-Vereinigung sind.“³⁷⁹

Die Individualisierung der kindlichen Erziehung wird in den Büchern für eine waldorfpädagogisch konforme Lebensweise im familiären Alltag mittels diverser Vorschläge bezüglich einer richtigen Verhaltensweise gegenüber dem Kind dargelegt. Dabei ist bemerkenswert, dass sich derartige Literatur oft an Frauen wendet oder der anthroposophisch gelebte Alltag aus der Sicht einer Frau beschrieben wird.³⁸⁰

5.3 Die Mutter als Adressat einschlägiger Literatur

In diesem Kapitel soll ein detaillierter Blick auf das Buch „Eine Einführung für Mütter in die Waldorfpädagogik“ (*mama no tame no shutainā kyōiku nyūmon* ママのためのシュタイナー教育入門) aus dem Jahr 2008 gegeben werden. Die konkret von den Autoren vorgeschlagene praktische Erziehung im Sinne der Waldorfpädagogik, die mittels Übersetzungen und Ergänzungen von Japanern für die japanische Hausfrau und Mutter aufbereitet wurde, wird im Folgenden auf ihre Konformität mit Steiners Philosophie untersucht.

Konsequent wird in der vorliegenden Literatur auf den Erkenntnisweg der Mutter hingewiesen. Selbst wenn die Mutter ein fundiertes Wissen bezüglich einer kindgerechten Erziehung vorweisen kann, reicht dies nicht aus, wenn sie sich selbst als Mensch nicht ausreichend versteht.³⁸¹ Das zeigt sich als wichtiger Bestandteil der Eltern-Kind-Beziehung insofern, als das Verstehen der eigenen Bedürfnisse ein sicheres Auftreten vor dem Kind gewährleistet, wodurch auch das Kind, als Nachahmer, zur Ruhe kommen kann.³⁸² Oft wird in diesem Zusammenhang von „Hausaufgaben“ für die Mutter gesprochen. Dabei sei es wichtig, sich dem Kind geistig wie auch körperlich direkt zuzuwenden. Mehrmals wird nachdrücklich darauf hingewiesen:

Im Gespräch mit dem Kind sollte man ihm nicht nur den Kopf zuwenden, sondern sich der

378 Vgl. Toriyama 2008: 64-67.

379 Hamer 1975: 12.

380 Vgl. Ochiai 2011: 26-31.

381 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 37.

382 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 58-59.

Vorderseite des Kindes zuwenden und dann sprechen. Sich der Innenseite des Kindes zuwendend ansprechen. Wenn man bemerkt, dass das Kind etwas sagen möchte, sollte man 'Was?' fragen und die Arbeit einen Augenblick ruhen lassen, um zuzuhören.³⁸³

Eine aufmerksame Betrachtung des Kindes und das Wahrnehmen seiner Äußerungen werden schrittweise erklärt. Gerade im hektischen Alltag der japanischen Familie könne es passieren, dass das Tempo des Kindes, wenn es neugierig Fragen stellt oder etwas genau in Augenschein nimmt, um es zu verstehen, auf Ärger seitens der Eltern stoße, die unter Zeitdruck stünden. Gerade in solchen Situationen reiche ein wenig Aufmerksamkeit für das Kind schon aus. Wenn man sich fragte, ob die Situation gerade angemessen für das Kind sei, könne man schon viel verbessern.³⁸⁴

Diese Ausführungen stehen bis zu diesem Punkt auf das Kind bezogen in direktem Zusammenhang mit Rudolf Steiners Gedanken zur Erziehung.

Dann erst, wenn man die Seele schaut, den Geist in lebendigem Denken erleben kann, dann kann man *wirkliche Menschenkenntnis* haben. Dann kommt durch eine Geisteswissenschaft eine solche lebendige Menschenerkenntnis zustande, welche den Menschen durchdringen kann, so dass er in dem heranwachsenden Kind in jedem Moment des Lebens schauen kann, wie das Geistige, wie das Seelische in dem Kind wirkt.[...] So geht diese Erziehungskunst, von der ich hier spreche, von einer *lebendigen Menschenerkenntnis*, von einer Erfassung des Werdenden im Kind in jedem Augenblick des Lebens aus.³⁸⁵

Die Autoren versuchen das falsche Verhalten der überlasteten und von den Mechanismen bzw. Zwängen der Gesellschaft erschöpften Mutter, die dem Rollenbild der sorgsamen Hausfrau nachkommen sollte, durch eine Anleitung zur Änderung ihrer bisherigen Verhaltensweisen vom Standpunkt der Anthroposophie aus gesehen zu korrigieren.

Im Alltagsleben einer japanischen Familie kommt erschwerend hinzu, dass der Vater oft stärker in das Arbeitsleben eingebunden ist, als das der Fall in anderen Kulturen ist. Nach dem Arbeitstag wird mit den Kollegen häufig noch ein Bier getrunken und Überstunden ziehen die Abwesenheit des Vaters von zuhause noch zusätzlich in die Länge. So ist es Realität, dass man als Vater „[...] in Japan in den Umstand gerät eine Arbeit weit entfernt von zuhause machen zu müssen. Es ist eine Situation, in der zusammen in den Park zu gehen oder die Kinder in Ruhe von der Ferne beim Spielen zu betrachten, unmöglich ist.“³⁸⁶ Es wird zwar nicht explizit gesagt, dass der Mann in der Erziehung als Elternteil praktisch nicht vorhanden ist, aber dies lässt seine Abwesenheit im Alltag der Mutter erkennen und somit scheint es als natürliche und, besonders auffallend, als unabänderliche Tatsache hingenommen zu werden, dass der Vater fehlt. Die Mutter soll sich nun mit Hilfe der Waldorfpädagogik dem

383 Toriyama und Schürer 2012: 41-42, eigene Übersetzung.

384 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 76.

385 Steiner 2005a: 12-13.

386 Toriyama und Schürer 2012: 76, eigene Übersetzung.

entfremdeten Familienmitglied, dem Mann, wieder nähern.³⁸⁷ Auch wenn es darum geht, inwieweit Verwandte und Freunde der Mutter beistehen können, wird der Kindesvater nicht als verfügbarer Ansprechpartner erwähnt.³⁸⁸ Ebenso in anderer Literatur, wie dem Buch „Waldorfpädagogische Kindererziehung“ (*shutainā no kosodate* シュタイナーの子育て) von 2012, wird deutlich, dass die Mutter sich um die Kindererziehung kümmert, da der Vater auch in den Beschreibungen der morgendlichen Abläufe im Kindergarten „Wald der Schöpfung“ (siehe 4.3) keine Erwähnung findet.³⁸⁹

Im Bezug auf die Anforderungen an die japanische Mutter seitens ihrer sozialen Umgebung wird ein sehr negatives Bild gezeichnet. Oft sind die Erwartungen an sie uferlos geartet.

Es ist zwar schwer zu verstehen, aber die heutige ist in einer weitaus schwierigeren Lage als gedacht. Während sie ein stabiles Heim aufbaut, muss sie allein die Arbeit eines Tages verrichten. Außerdem muss sie ihre eigene Balance halten. Wenn sie gearbeitet hat, ist dieses Problem noch komplexer. Die Arbeit und darüber hinaus die eheliche Beziehung und das alltägliche Hin und Her...³⁹⁰

Denn plötzlich als Hausfrau ausschließlich mütterliche Tätigkeiten auszuführen, alleine im Haus wie gefangen zu erscheinen, könne schnell in ein Stimmungstief führen. Die Mutter spüre dadurch eine innere Leere in sich, die größtenteils durch Konsumverhalten ausgeglichen werde, was jedoch die Selbstzweifel nicht zurücktreten lasse. Die Autoren wenden sich direkt an die Mutter mit der Aufforderung, sich nicht für andere permanent aufzuopfern und, wenn man an die eigenen Grenzen gerate, dies auch zu sagen. In solch einem Fall sei man nicht selbstsüchtig. Es wird immer wieder auf das Erkennen des eignen Ichs im Sinne des anthroposophischen Erkenntnisweges verwiesen.³⁹¹

Mit dem Hinweis auf das Konsumverhalten der Frau stellt sich die Frage nach der tatsächlichen Färbung dieser Verhaltensweise dahingehend, dass dies oft ein populärwissenschaftliches Vorurteil zu sein scheint. Dahingehend erschien 2011 ein Beitrag in der Wochenzeitschrift *Das Goetheanum*, in dem die Notwendigkeit, aus anthroposophischer Sicht über das Konsumverhalten in Japan zu reflektieren, klar herausgestellt und hingewiesen wird, dass gerade in der Erziehung des Kindes mit einem Umdenken begonnen werden sollte. Es sei von essentieller Wichtigkeit, auf die Zusammenhänge der Welt zu achten und Billigprodukte aus Niedriglohnländern abzulehnen. Gerade auch nach dem verheerenden Erdbeben vom 11.03.2011 sei der Zeitpunkt für eine Veränderung gekommen.

387 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 112-121.

388 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 9.

389 Vgl. Ochiai 2011: 21.

390 Toriyama und Schürer 2012: 7, eigene Übersetzung.

391 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 12-19.

Auf dem Gebiet des Konsums hat der heutige Mensch viel zu lernen. Hier steht gerade Japan an führender Position und könnte jetzt für die ganze Menschheit beispielhaft sein. Totale und perfekte Versorgung der Bevölkerung führt zum unbewussten Konsumexzess. [...] Bar der sonst üblichen Höflichkeit und bar aller moralischen Gewissensbisse darf er sich als göttlicher Kunde wohlfühlen und auch das kaufen, was er nicht braucht.³⁹²

Auch Koyasu Fumi lehnt die Orientierung in der japanischen Alltagskultur an prestigeträchtigen Markenartikeln ab. Sie verweist darauf, dass es in der Steiner-Philosophie nicht um das äußere Erscheinungsbild gehe, sondern um die „Art des Denkens.“³⁹³

Rudolf Steiner vertrat eine strikte Ablehnung des Materialismus und befürwortete die „Überhöhung des Geistigen“³⁹⁴, da der Mensch nur durch Geistestätigkeit ein sinnvolles, umsichtiges Leben führen könne. In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht die Diskrepanz zwischen der japanischen Alltagskultur und dem Umfeld Steiners außer Acht gelassen werden.

Die Gestaltung der Waldorfpädagogik ereignete sich zu einer Zeit, in der die fortschreitende Medialisierung der Gesellschaft noch keine Rolle spielte. In der Gegenwart sieht sich der Pädagoge jedoch einer zunehmenden Neustrukturierung der Gesellschaft gegenüber, in die sich das Kind Teil „tiefreichender soziokultureller Wandlungsprozesse“³⁹⁵ ist, deren Handhabung nicht Bestandteil der Steiner'schen Anthroposophie ist. Es kann gesagt werden, dass dieser Umstand der zunehmenden Bedeutung des Konsums nicht explizit von Steiner eingeschätzt wurde und deshalb eine Lösung nur über die Ursprungsgedanken Steiners hinaus vor dem Hintergrund der Anthroposophie gefunden werden kann.

Die Mutter wird aus dieser Konsumgesellschaft herausgerissen und ist im Haushalt plötzlich auf sich allein gestellt: „Wenn es sich um eine Mutter handelt, die bis dahin in einer Firma gearbeitet hat, kann es passieren, dass sie, plötzlich mit dem Kind allein, in Angst gerät.“³⁹⁶

Die Autoren des Buches „Eine Einführung für Mütter in die Waldorfpädagogik“ entfernen sich zunehmend von den Ansichten Steiners und gehen tiefer auf generelle Lösungsansätze für eine funktionierende Beziehung japanischer Eltern ein. Zur allgemeinen Verbesserung kann auch, was weit nach der Erwähnung der Pflichten der Mutter Raum findet, der Vater beitragen. Zuerst wird an die Mutter appelliert die Kommunikation mit ihrem Mann zu verbessern. „Wenn man die Art des Anderen wirklich akzeptiert, dann kann der Ehemann ungezwungen werden.“³⁹⁷ Weiterhin sind auch Konzepte wie die von Steiner proklamierte

392 Moreau 2011: 4.

393 Koyasu Fumi 2011: 109.

394 Geuenich 2009: 58.

395 Ullrich 2010: 101.

396 Toriyama und Schürer 2012: 4-5, eigene Übersetzung.

397 Toriyama und Schürer 2012: 111, eigene Übersetzung.

Existenz des Ätherleibes nicht für alle gleichermaßen verständlich. Diesbezüglich zeigt sich auch, dass die Ablehnung übernatürlicher Konzepte auf Seiten der Männer verbreiteter ist als bei den Frauen.³⁹⁸ Es entsteht der Eindruck für den Außenstehenden, dass die Mütter generell empfänglicher für die Ideenkonstrukte, die sich mit der Waldorfpädagogik verbinden, sind. Dennoch liefert dies keinen Grund, den Vater unberücksichtigt in der Literatur und bei den generellen Aufgaben der Erziehung zu lassen.

Die Mutter wird in erster Linie in die Pflicht genommen, dem Vater zu signalisieren, dass er eine bedeutende Rolle bei der Erziehung des Kindes innehat. Es sei weiterhin wichtig, im Bezug auf die gesamte Familie Individualität im Verhalten zuzulassen. Wenn die Ehepartner differierende Ansichten verträten, müsse dies nichts Schlechtes bedeuten. Auf diese Weise könne man wieder zueinander finden.³⁹⁹

Die Elternarbeit an *Kenji no Gakkō* zeigte auch, dass die Entfremdung der Eltern voneinander durch gesellschaftliche Zwänge verursacht sind. Der Mann ist außer Haus, die Frau zu Hause. Sie fühlen sich jeweils nicht vom Anderen verstanden. Vermittlung versucht zwischen den Geschlechtern Verständnis herzustellen. Ein Gespräch war fast nicht möglich auf Grund des jeweiligen Selbstdrucks. Die Frage nach dem „Warum?“ wird nicht gestellt. Das Gefühl, nicht anerkannt zu werden für seine Leistungen, weitet sich auch auf die Schüler aus.⁴⁰⁰

Was hat das für Folgen für die Pädagogik? Letztendlich wird mit dem Buch „Eine Einführung für Mütter in die Waldorfpädagogik“ versucht die gesellschaftlichen Stigmata der klassischen Rollenverteilung aufzubrechen, obwohl gerade durch die eingehende Beschreibung der Rollenverteilung ein Eindruck der Unumstößlichkeit von gesellschaftlichen Gegebenheiten entsteht. Die Autorinnen verweisen jedoch an einer Stelle auch auf den bisherigen Fortschritt, dass es durchaus auch Männer gibt, die den Versuch unternehmen, eine Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen.⁴⁰¹

Aber kann die Lehre Steiners zum anthroposophischen Erkenntnisweg auf das Feld der Beziehungsarbeit angewendet werden?

„Für die anthroposophischen Entwicklungsgesetze sind gesellschaftliche Aspekte nur von geringer Bedeutung, statt dessen geht es um den persönlichen Umgang mit dem Karma und dem Schicksal. Gesellschaftliche Zu- und Missstände werden dabei nicht oder nur oberflächlich betrachtet [...].“⁴⁰²

Die Waldorfpädagogik soll dem Elternteil Anhaltspunkte für eine kindgerechte

398 Urakami, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013.

399 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 112-121.

400 Hüttig, persönliche Kommunikation, 01.02.2013.

401 Vgl. Toriyama und Schürer 2012: 117.

402 Geuenich 2009: 53.

Erziehungsweise aus der Sicht Steiners Philosophie geben. Die Erziehungsvorgaben Steiners indizieren daher keinesfalls einen dogmatischen Erziehungsstil, sondern geben die Rahmenbedingungen, die dem Lehrer als Werkzeug zur Verfügung stehen, aber in freiem Handeln weitergeführt werden können und sollen.⁴⁰³

5.4 Kulturelle Übertragung

Um die Problemstellungen klar darstellen zu können, werden sie im Folgenden in vier Strömungen, 1. Deutsch, 2. Religionsfrage (die inneren Faktoren der Lehre), 3. Staatsschulsystem (andere äußere Faktoren) und das sprachliche Auftreten der Waldorfpädagogen, unterteilt.

Nach genauer Betrachtung der inhaltlichen Leitlinien der Waldorfpädagogik kann im Hinblick auf die eurozentristischen Kerngedanken der Eingliederung der Goethe'schen Werke oder die starke Bezugnahme auf das Christentum eine Diskrepanz zwischen den religiösen Ansichten der Japaner und den in Mitteleuropa propagierten Glaubensrichtungen entstehen. Zudem stellt sich die Frage nach einem generellen Verständnis der Anthroposophie, deren Ursprünge in den dringenden Fragen der Zeit, in der Rudolf Steiner seine Thesen entwickelte lagen und nicht in Analogie mit den Grundzügen der japanischen Gesellschaft heute stehen dürften.

Für Agematsu Yuji gibt es Parallelen im Zeitgeist der Japaner und Europäer, so dass unter Einbeziehung der Anthroposophie dringende Fragestellungen der gegenwärtigen Gesellschaft beantwortet werden können.

Da wir heute in Japan das alte Geistesgut verloren haben, stehen wir vor der Aufgabe, uns unserer eigenen Kultur neu bewusst zu werden und neben der modernen Technik das geistige Leben und die Gesellschaft zu höheren Stufen zu entwickeln. Die moderne Ich-Entwicklung hat sich zu einem neuen Niveau der Gemeinschaft weiterzuentwickeln. Nur durch diesen Weg von der Individualisierung zur neuen Gemeinschaftsbildung können wir unsere Aufgabe finden. Dafür spielt die Anthroposophie eine sehr große Rolle, denn durch die Anthroposophie können die Japaner gerade sich ihrer selbst bewusst werden. Japan hat damit einen Teil einer umfassenden Weltaufgabe zu erfüllen. [...] in dem die Individualitäten der Völker mit ihren unterschiedlichen, sich fremden Sprachen Anteil an gleichen Ideen und Aufgaben haben.⁴⁰⁴

Dennoch stößt die Übertragung des pädagogischen Konzepts der Waldorfschule bei der Einführung in einen neuen Kulturkreis auch in Japan auf die Notwendigkeit, kulturspezifische Anpassungen vorzunehmen.

403 Vgl. Dietz 2011: 9-11.

404 Leber 1997: 220-221.

5.4.1 Die sprachlichen und geistigen Verständigungsschwierigkeiten

Die Überlegung, inwieweit eine Übertragung auf den japanischen Raum möglich ist, formuliert auch Yoshida Atsuhiko 吉田敦彦, der die Waldorfpädagogik an einer Schule kennenlernte.⁴⁰⁵

„Ich denke, dass die Steiner-Schule Anziehungskraft besitzt. Aber kann sie mit der japanischen Realität in Einklang stehen? Kann sie insbesondere inmitten des japanischen Bildungssystems funktionieren? Das sind sicherlich oft gehörte Fragen.“⁴⁰⁶

Mit seinem Schlusssatz weist er bereits indirekt auf die Vielfalt der Widrigkeiten hin, die einem Transfer entgegenstehen könnten. Aus Sicht der japanischen Pädagogen und Interessenten ist allein die Sprachbarriere eine große Herausforderung,

Da die Literatur auf Japanisch und Englisch zum Studium der Waldorfpädagogik noch sehr unzureichend ist, ist es unter allen Umständen notwendig, des Deutschen mächtig zu sein. Allerdings würde es auch zu einer übertriebenen deutschen Ideologisierung führen, wenn man die deutschen Gebräuche und Glaubenskultur übernehmen würde.⁴⁰⁷

Die Form der Sprache steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den inkludierenden Wertvorstellungen. Wie bereits in den Kapiteln 4.5 und 4.6 gezeigt wurde, gestaltet sich jedoch eine Umwandlung auf genau diese japanischen Verhältnisse nicht ganz einfach. Und die erstmalige eins zu eins stattfindende Adaption muss durch die Japaner selbst erforscht und erarbeitet werden.

Darüber hinaus ist es bei der praktischen Ausübung der Waldorfpädagogik in Japan nötig, die dafür entsprechende Forschung zum gesamten Lehrplan voranzutreiben und es kann gesagt werden, dass die Aufgabe im Bezug auf die Teilbereiche der Schriftzeichen, der Wörter, der Literatur und Geschichte der Japan eigenen Unterrichtsentwicklung fachlich angenähert werden kann, jedoch dringende Kontinuität erfordert.⁴⁰⁸

Auf der Internetseite der *Kenji no Gakkō* wird der Aspekt der geographischen Entfernung zwar als gegeben thematisiert, aber nicht als eine unüberwindbare Schwierigkeit definiert.

Obwohl Deutschland und Japan geographisch und auch gedanklich weit voneinander entfernt seien, sei es möglich, durch intensives Lernen die Schulform auch in Japan zu realisieren.⁴⁰⁹

Dazu sei es wichtig,

[...] dass der Waldorfgedanke, der anthroposophische Gedanke immer selber umgewandelt werden sollte und je andersartig die Kultur ist, desto anders darf auch die Waldorfpädagogik sein. Das

405 Beschäftigte sich bereits Anfang der 1980er Jahre intensiv mit Waldorfpädagogik und sammelte u. a.

Erfahrungen an einer kanadischen Waldorfschule. Arbeitet an der Frauenuniversität Ōsaka im Fachbereich Human Relations als Dozent. Generelle Zuwendung zu holistischen Erziehungskonzepten. Sein literarisches Hauptwerk ist „Der holistische Bildungsdiskurs.“ Yoshida 2004: 248.

406 Yoshida 2004: 7, eigene Übersetzung.

407 Nishikawa 2004: 146-147, eigene Übersetzung.

408 Tsuyoshi 2004: 91, eigene Übersetzung.

409 Vgl. URL 1: Tōkyō Kenji Gakkō.

würde man nie so sagen, dass eine Waldorfschule, die hier in Berlin steht, nicht in Japan oder in Tōkyō stehen darf, weil sonst wäre der Grundgedanke, der anthroposophische Grundgedanke komplett falsch verstanden.⁴¹⁰

Auch Yoshida vertritt die Auffassung von einer ortsunabhängigen Lehre aus japanischer Perspektive.

Darum ist es wichtig, die Waldorfpädagogik nicht einfach aus Europa zu importieren, sondern einmal mehr im Boden einer fremdartigen Kultur zu verwurzeln. [...] Wenn auch die Frage des Systems von Bedeutung ist, spielt es keine Rolle, an welchem Ort man sich befindet, denn es waren in erster Linie die Kollegen um mich herum, die mir gezeigt haben, dass man mit vielen Dingen beginnen kann.⁴¹¹

Es sei auch wichtig, die Bildung nicht als politisches oder wirtschaftliches Konstrukt zu sehen, sondern als flexibles Gebilde, das aus unser aller Handlungen heraus entstehen kann. Zudem sind Umgangsformen in der Schule der gesellschaftlichen Verhaltensweisen als ähnlich einzustufen. Sich aus eigenem Antrieb begegnen, Individualismus, den Unterschied des Gegenübers verstehen, eine Gruppe formen, das alles käme dem japanischen Wesen schon sehr nahe.

Eine Klasse zu formen, von jedem anerkannt zu sein, diese in unser Unterbewusstsein eingetragene 'Gruppenstruktur' gibt vielseitigen Anlass zum Nachdenken. Im Eurythmieunterricht gibt es Übungen, bei denen man sich aus eigenem Antrieb dem Gegenüber nähert und durch Bewegung Harmonie erzeugt.⁴¹²

Dennoch stehen die sprachliche Differenz und die gedanklichen Inhalte, die von den Lehrern im Vorfeld in den Bereichen Religion bzw. der Theosophie (im Folgenden diskutiert), erarbeitet werden müssen, konträr zu den erlernten Strukturen der Lehrer vor Ort.

Ein Umdenken innerhalb der Lehrerschaft und damit eine erfolgreiche Umsetzung der Menschenkunde im steiner'schen Sinn der Waldorfschule in Japan kann nur gelingen, wenn die Texte von Steiner gelesen und deren Inhalte verstanden werden.

Ono Seiichi 小野精一, im Umfeld der japanischen Waldorfpädagogik vielseitig tätig, führt auch einige Strategien zur geistigen Verarbeitung der Steiner-Texte an. Man muss, um Steiner zu verstehen, die Texte mehrmals durchgehen:

Da man 'Die Allgemeine Menschenkunde' nicht bei einer ersten Durchsicht verstehen kann, liest man sie zwei-, dreimal durch. Wenn man, ohne sich selbst zu peinigen, mit viel Geisteskraft die Lektüre verfolgt, werden die bisher nicht verstandenen Begriffsbedeutungen wie Schuppen von den Augen fallen und das eigene Blickfeld wird sich erweitern.⁴¹³

Darüber hinaus sind die von Steiner verwandte Sprache bzw. Satzbildung und die Botschaft,

410 Weide 2013: 106.

411 Yoshida 2004: 9, eigene Übersetzung.

412 Utsumi 2004: 23, eigene Übersetzung.

413 Ono 2004: 34, eigene Übersetzung.

die er vermitteln möchte, sowohl im Original als auch in der japanischen Übersetzung schwer zu verstehen.

Sein verfasstes Werk, obwohl sie in ursprünglicher Form weitergegeben und beschrieben sind, dringen nur schwer zum Gegenüber durch. Wenn man es selbst einmal rezipiert und es ohne Abänderung in der eignen Sprache dargestellt ist, ist die erste Begegnung mit den Ursprungsgedanken voller Widersprüche.⁴¹⁴

Damit spricht Takahashi ein Phänomen an, das auch in Deutschland oft bemängelt wird. Steiners Texte sind keineswegs bei der erstmaligen Lektüre zu verstehen. Auch beschreibt, dass sie einige seiner Texte bereits an die fünfzehn Mal gelesen hat.⁴¹⁵

Steiners Sprache ist zweifellos keine akademische. Er führt auch nicht die Sprache des Alltäglichen, obgleich oder weil es ihm gerade um dieses zu tun war. [...] Ihm geht es nicht um neue Wahrheiten, sondern um eine möglichst genaue Beschreibung dessen, was er sieht, dessen, was sich hinter dem Schleier [...] befindet. 'Seine große Leistung', so konnte daher der Künstler Joseph Beuys einmal sagen, 'ist es gewesen, gar nichts ›erfunden‹ zu haben, sondern (nur!) aus der unendlich gesteigerten Wahrnehmung heraus vorgetragen zu haben, was des Menschen höhere Sehnsucht ist, wenn er es auch noch nicht weiß.'⁴¹⁶

Der Mystizismus, der sich durch Steiners Werke zieht, birgt ebenfalls einige Verständnisschwierigkeiten in sich. Nicht jeder kann diese Gedankengänge auf der gleichen Ebene nachvollziehen, Ono Seiichi plädiert daher für eine Trennung der Steiner-Philosophie in die Kategorien Wissenschaft und Kunst. „Aber auch hier gilt, je mehr man von der allgemeinen Menschenkunde erfährt, desto mehr kann man von der Geisteswissenschaft aus auf dem spirituellen Weg weitergehen. Viele Lehrer können diesem Mystizismus nicht folgen.“⁴¹⁷

Die Lösung der problematischen Adaption durch die japanischen Lehrer scheint nicht im Interpretieren, sondern in der Erforschung der Inhalte an sich selbst zu liegen. Nishikawa Ryūhan 西川隆範, in der Kindergartenpädagogik tätig und Steiner-Forscher, ist der Auffassung, dass es vordergründig notwendig sei, nicht in Extreme zu verfallen und auf der Grundlage der ursprünglichen Waldorfpädagogik flexibel auf die japanische Mentalität zu reagieren. Auf dieser Grundlage einer ungezwungen Anpassung könne die Waldorfpädagogik den Weg in eine erhöhte Adaption finden. Es sei weiterhin nicht nötig, die japanische Kultur vor dem Hintergrund der von Steiner entwickelten Geisteswissenschaft zu interpretieren, sondern jeder solle sich selbst als Einzelner mit den geistigen Inhalten der Anthroposophie auseinandersetzen, sodass aus der Vertiefung eine japanische Waldorfpädagogik entstehen

414 Takahashi 1987a: 82, eigene Übersetzung.

415 Koyasu, persönliche Kommunikation vom 20.10.2012.

416 Kugler 2010: 10.

417 Ono 2004: 35, eigene Übersetzung.

kann.⁴¹⁸

Bei der Übertragung ergibt sich neben den sprachlichen Schwierigkeiten auch noch die Religionsfrage.

An dieser Stelle sind gegenwärtig zwei Problemstellungen enthalten. Erstens das Problem der Unvereinbarkeit von öffentlicher Schulbildung und Religion, zum anderen die Schwierigkeit des Unterschieds zwischen dem geistigen Kulturklima des japanischen Archipel und Steiner vor dem Hintergrund Mitteleuropas.⁴¹⁹

Daher erfordert die Betrachtung des Christentums in der japanischen Waldorfpädagogik eine besondere Überprüfung.

5.4.2 Die christliche Religion und deren Übertragung

Eine signifikante Rolle spielt dabei die Aufnahme des Christentums in die Abläufe des Schulalltags. So ist der christliche Religionsunterricht fester Bestandteil des Lehrplans sowie die Rezitation von Gedichten mit Gottesbezug. Rudolf Steiner, selbst gläubiger Christ, äußerte sich 1919 selbst zur Frage der Religionslehre in der Waldorfschule.

Es soll im strengsten Sinne zunächst das festgestellt werden, daß die Waldorfschule nicht eine Weltanschauungsschule ist. Dasjenige, was aus der Weltanschauung genommen wird, die wir hier seit Jahrzehnten vertreten, das soll nicht dogmatisch an die Kinder herangebracht werden. Das soll nur dazu verwendet werden – weil es verwendet werden kann -, die Unterrichtsmethodik, die ganze Behandlungsweise des Unterrichts zu verbessern, zu reformieren. [...] Das katholische Kind soll vom katholischen Religionslehrer in der katholischen Lehre unterrichtet werden; es sollen seine religiösen Übungen vom katholischen Religionslehrer geleitet werden. Ebenso das evangelische Kind. Wir wollen nicht in der Verbreitung irgendeiner Weltanschauung dasjenige suchen, was mit der Waldorfschule geleistet werden soll, sondern wir wollen, daß eine neue Unterrichtsmethode, Unterrichtsbehandlung, eine neue Erziehungsbehandlung aus dem herausquelle, was wir hinstellen können.⁴²⁰

Folgt man diesem Gedanken Rudolf Steiners, so zeigt sich deutlich eine Unabhängigkeit der Konfession als geistige Grundlage der Unterrichtsmethodik. Eine flexible Anpassung findet auch in der *Kenji no Gakkō* in der Umsetzung statt. „Wir arbeiten nicht auf der Grundlage einer bestimmten Religion. Da im Unterricht die Kulturen und Religionen breitgefächert gelernt werden, hängen dementsprechend im Klassenzimmer religiöse Malereien und Aufnahmen von Buddhastatuen.“⁴²¹

Das Christentum, wie es im Rahmen der Waldorfpädagogik gelehrt wird, ist nach Koyasu keine erstarrte Dogmatik, sondern ein Sinnbild universeller geistiger Vorgänge, die von Inhalten der einheimischen Glaubensrichtungen ersetzt werden können.⁴²²

418 Vgl. Nishikawa 2004: 147.

419 Yoshida 2004: 15, eigene Übersetzung.

420 Steiner 1998: 86-87.

421 URL 1: Tōkyō Kenji Gakkō.

422 Vgl. Koyasu 2012: 99.

In Bezug auf die Karmalehre bemerkt Koyasu, dass es natürlich wie in Deutschland auch in Japan kritische Stimmen im Hinblick auf Steiners spirituelle Ansichten gibt. Dieser Bereich wird demnach nicht vor dem kulturellen Hintergrund in besonderer Weise hinterfragt.⁴²³ Auffällig ist jedoch, dass die Idee der Reinkarnation, wie sie von Steiner vertreten wird, bereits in der asiatischen Gedankenwelt stärker verwurzelt ist, als es in Deutschland, dem Ort von Steiners Schaffen, der Fall ist. Dennoch ist besonders, wie bereits in den Aufgabenfeldern der Elternarbeit erwähnt, die Vorstellung vom Ätherleib und dessen Wirkungsebenen für einige nicht vertretbar.⁴²⁴

5.4.3 Die Frage nach der Eingliederung in die äußeren Umstände

„Ich werde oft gefragt, ob die Waldorfpädagogik im Staatsschulsystem funktionieren kann und antworte stets, dass die Möglichkeit dazu besteht.“⁴²⁵, äußert sich Ono Seiichi über die Entwicklungsaussichten der Anthroposophie in Japan. Dass die Waldorfschule bereits Kinder in Japan erreichen konnte und sie sich tief in ihr entfalten konnten, sei das Ergebnis von über fünfzehn Jahren praktischer Arbeit (Stand 2004).

Aber Ono bemerkt auch kritisch, dass die Waldorfschule auf Grund ihrer besonderen Lehrweise keine Regelschule werden könne:

Da die Waldorfpädagogik eine sehr spezielle Erziehung ist, kann sie zu keiner öffentlichen Bildung werden. Angenommen, dass die Waldorfpädagogik zu einer öffentlichen Bildung werden würde, würde ich diese öffentliche Bildung wahrscheinlich nicht Waldorfpädagogik nennen.⁴²⁶

Koyasu weist in diesem Zusammenhang auf die Universalität der Steiner-Lehre hin, die in ihrer Wandlungsfähigkeit auf neue Situationen anwendbar sei.⁴²⁷

„Man muß sich vor allem klar darüber sein, daß man nicht aus der alten Wissenschaft heraus, nicht aus der alten Erziehungskunst heraus etwas Neues schaffen kann, daß die Erziehungskunst und die Wissenschaft selber anders werden müssen.“⁴²⁸

Dennoch unterliegt die Waldorfschule den Strukturen der gesellschaftlichen Bildungsbedingungen. Nach Beendigung der Schulzeit muss der Absolvent sich in das japanische Bildungssystem neu eingliedern. Der Besuch der Universität setzt in den meisten Fällen eine vorangegangene Entscheidung bezüglich des Studienfaches und dafür nötiges Wissen voraus. „Was eigentlich gegen den Waldorfgedanken ist, dieses breit gefächerte Interesse an der Welt, an der Menschheit, zu entwickeln. Man muss sich schon früh stark auf

423 Vgl. Koyasu 2012: 104.

424 Urakami, persönliche Kommunikation vom 08.02.2013.

425 Ono 2004: 33, eigene Übersetzung.

426 Ono 2004: 33, eigene Übersetzung.

427 Koyasu, persönliche Kommunikation 24.01.2013.

428 Steiner 1998: 69.

eine Sache hin spezifizieren.⁴²⁹ Zudem ist der Lehrplan der Waldorfschule, was seinen Inhalt, Lerntempo sowie den Aufbau der durchgängigen Schulstruktur betrifft, nach Herrn Ono nicht auf das gegenwärtige Japan übertragbar.⁴³⁰ Die Waldorfpädagogik ist zwar in Japan weithin bekannt, jedoch liegt es nicht in ihrer Natur, schnelle sichtbare Ergebnisse in der Leistungsfähigkeit zu erbringen. In der Regel ist ein langer Zeitraum für die Entwicklung des Kindes evident.⁴³¹

Dies liegt in erster Linie an der Aufbauweise der japanischen Regelschule, die sich in ein System von getrennter Unter- und Mittelstufe gliedert. Die Möglichkeit einer acht Jahre währenden Betreuung durch einen Klassenlehrer bedarf daher in allererster Hinsicht eine Abänderung der Grundvoraussetzungen innerhalb des Schulbildungsgefüges.

Diese hohe Mauer kann nicht überwunden werden. Möge die Großartigkeit der Steiner-Lehre noch so gut verstanden werden, wenn deren Umsetzung jedoch unmöglich ist, hat sie keine Bedeutung mehr. Mögen noch so viele Lehrer die Steiner-Lehre adaptieren, hier ist sie zum Scheitern verurteilt. Von diesen Rahmenbedingungen aus gesehen eine Waldorfschule einzurichten, ist von der momentanen Bildungssituation her undenkbar.⁴³²

Bei der Einbettung in einen japanischen Kontext ist gerade die praktische Anwendung von großer Bedeutsamkeit. Erst in dem Prozess der Übernahme ergeben sich Fragen nach der passenden Gliederung der Klassenstufen, der adäquaten Verwendung der japanischen Lautsprache in der Eurythmie (die erst entwickelt werden musste, da es keine Vorgaben dazu gab) und, generell gedacht, die Frage, welche Art der Waldorfschule überhaupt passend sein kann, und dies alles vor dem Hintergrund der spezifischen japanischen Sitten. Gerade bei der Einführung der Waldorfpädagogik in eine andere Kultur muss darauf geachtet werden, dass die Lehre flexibel bleibt und nicht durch Konservatismus zum Erstarren gebracht wird, da sonst keine Anwendung in Japan stattfinden kann.⁴³³

Gerade im Bereich der Anwendung ist es für Nishihira Tadashi 西平直, Erziehungswissenschaftler und Autor einer Einführung über die Waldorfpädagogik, fraglich, ob die von Steiner beabsichtigte Autorität des Lehrers gegenüber dem Schüler in der Altersgruppe der 7-14-Jährigen die Kinder tatsächlich dazu befähigen kann, dieses Aufschauen in einem späteren Lebensstadium in Vertrauen umzuwandeln, oder ob nicht die Gefahr des bloßen Gehorsamleistens im Erwachsenenalter gegenüber Anderen bestehe. Es werde zwar behauptet, das Kind zur Freiheit zu erziehen, aber in der Realität stehe das Kind unter ständiger Führung des Lehrkörpers, der ihm Anleitung zur rechten Lebensweise durch

429 Weide 2013: 113.

430 Vgl. Ono 2004: 34.

431 Vgl. Nishihira 2004: 179.

432 Ono 2004: 34, eigene Übersetzung.

433 Vgl. Takahashi 1987a: 83-84.

sein eigenes Verhalten gebe.⁴³⁴

Die japanische Gruppendynamik und die in der Waldorfpädagogik im Vordergrund stehende Ich-Entwicklung widersprechen einander: „Deswegen finde ich es sehr nötig den Individualismus und die Ich-Entwicklung zu fördern. Heutzutage steht die Gruppenseele nicht mehr so im Mittelpunkt. Diese Entwicklung beobachte ich bereits seit den 1970er und '80er-Jahren.“ Eine Tendenz zur Individualisierung sei nachvollziehbar und stünde daher in keinerlei Widerspruch zu den Inhalten der Waldorfschule.⁴³⁵

Dieser hier angesprochene Individualisierungsprozess des Schülers in seiner Entwicklung ist der häufigste Grund für Eltern, sich für die Waldorfschule zu entscheiden.

Das Interesse der Elternschaft für die Waldorfpädagogik liegt daher zu Beginn ihrer ersten Erfahrung mit dieser Schulform nicht auf den tatsächlichen Inhalten der Anthroposophie.: „The popularity of Waldorf Education does not mean that the esoteric worldview of Anthroposophy are accepted by the Japanese who attend them. Peoples are interested in Waldorf education as an alternative to Japanese traditional education which overemphasizes intellectual training.“⁴³⁶

Weiter heißt es: „For them, internet website communities on Steiner's thought offer a convenient areas for discussion. It should be noted that Anthroposophy as a philosophy of alternative education is more prevalent in Japan than in any other country in the world outside of Germany.“⁴³⁷

5.4.4 Unglaubwürdigkeit durch erhöhte Motivation

Wenn man sich tiefer mit der japanischen Waldorfpädagogik beschäftigt, tritt eine sehr hohe Motivation der Beteiligten als auffallendes Charakteristikum in Erscheinung. Innerhalb der Waldorfbewegung scheint es einen tiefen Glauben an das Funktionieren der angestrebten Übertragung aus dem deutschen Kontext in ein japanisches Umfeld zu geben. Dieses starke Engagement äußert sich nicht nur in Handlung, sondern auch in der Nuancierung der Sprache. Es sollen zwei Beispiele als Illustration gegeben werden.

Hata Rieko beschreibt den Aufbau der Steiner Schule Kyōtanabe rückblickend in einer Sprachfärbung, die fast eine religiöse Prägung besitzt:

Diese Verhältnisse in Japan waren für mich auch neu und ich war völlig unvoreingenommen; 'Ah, hier nimmt wirklich etwas Neues seinen Anfang.' Das war das Einzige, was mir klar war. Zwischen den verantwortlichen Lehrern und jedem einzelnen der Kinder und auch bei der

434 Vgl. Nishihira 2004: 180.

435 Vgl. Koyasu 2012: 100.

436 Kasai 2012: 451.

437 Kasai 2012: 452.

Einweihung fühlte ich eine Helligkeit wie goldenes Licht und der Wille, dabei zu helfen diese Schule aufzubauen, drängte mich, zu einem Mitglied der Lehrerschaft zu werden.⁴³⁸

Yoshida Atsuhiko spricht ebenfalls von einem Licht, das von den Ideenkonstrukten Rudolf Steiners ausgehe: „Dieses Buch soll von der Lichtquelle der Waldorfpädagogik aus, mehr als bloße Kritik zu üben, die Probleme der japanischen Schule klar herausstellen und einen Lichtstrahl in Richtung der Möglichkeiten der japanischen Schule senden.“⁴³⁹

Obwohl derartige Aussagen einerseits eher übertrieben scheinen, sind sie doch andererseits unentbehrlich, wenn es um die Erhaltung eines Randphänomens geht. So kann nur durch eine sehr hohe Motivation und Hingabe an den Erfolg der Sache ein derartiges Unterfangen wie die Verbreitung der Waldorfschule in Japan realisiert werden.

6. Schlussfolgerungen

6.1 Rückblickende Betrachtungen

Im Verlauf der Arbeit wurde auf verschiedene Aspekte, die das Grundgerüst der Waldorfpädagogik in Japan bilden, und auf die daraus resultierenden Problemstellungen eingegangen. Die Anthroposophie ist in Japan nicht wie in Deutschland aus den kulturell geprägten Denkmustern einer spezifischen Zeitepoche entstanden⁴⁴⁰, sondern als bereits vollendetes Gedankenkonstrukt in Japan eingeführt worden. Als Ausgangspunkt der Bemühungen um eine japanische Waldorfpädagogik ist Koyasu Michiko zu nennen, die ab 1975 intensiv in diesem Bereich arbeitete und darüber publizierte. Dementsprechend war bis Mitte der 1980er-Jahre ein vertieftes Studium des anthroposophischen Konzepts notwendig, um den Grundstein für die aktive pädagogische Arbeit legen zu können. Die Bildungssituation, auf die Koyasu stieß, ließ keinen Raum für eine zeitnahe Umsetzung. Trotzdem es eine juristisch günstige Basis für freie Privatschulen gab, hatte die Gesellschaft eine andere inhaltliche Erwartungshaltung an die schulische Ausbildung ihrer Kinder. Ein weiterer Faktor, der überhaupt einen Bekanntheitsgrad in der Gesellschaft erzeugte, ist die in regelmäßigen Abständen stattgefundene und bis heute anerkennende Berichterstattung der *Asahi-Shinbun*. Ein intensiverer Austausch zwischen Deutschland und Japan setzte mit der Visualisierung waldorfpädagogischer Aspekte durch die Bewegungskunst Eurythmie in den 1980er-Jahren ein.

Es kann gesagt werden, dass die Entwicklung der Waldorfschule in Japan auf Grund der

438 Hata 2004: 80, eigene Übersetzung.

439 Yoshida 2004: 8.

440 Vgl. Takahashi 1987a: 10-47.

verschiedenartigen externen sowie lehrinternen Widrigkeiten keinen linearen Verlauf nehmen konnte. Zu den äußeren Faktoren zählen die starke Einflussnahme der staatlichen Behörden auf Ministerialebene in den Anfängen und seit der Lockerung von Niederlassungsbestimmungen für Privatschulen 2002 auf kommunaler Ebene. Hinzu kommen die hohen Schulgelder, die nur von gut situierten Eltern zu leisten sind. Dadurch wird die Waldorfpädagogik als Bildungsweg für Kinder aus finanzschwachen Familien ausgeschlossen. Das verstößt gegen den Ursprungsgedanken von Rudolf Steiner und Emil Molt, die 1919 bei der Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart den Wunsch formulierten, alle Schichten der Gesellschaft in den Klassenräumen zu vereinen. Da die Finanzierung auch in Deutschland einen wesentlichen Kritikpunkt darstellt, kann den japanischen Schulen dies nicht als Verstoß gegen existierende Richtlinien vorgeworfen werden.

Darüber hinaus entstehen Problematiken bei der internen Verarbeitung der Steiner-Philosophie. In besonderer Weise betrifft dies die Elternarbeit, deren Schwerpunkt auf der Änderung eigener Verhaltensmuster und der Eltern-Kind-Beziehung liegen. Auch ist es von großer Wichtigkeit, die Zustimmung der Eltern sowie der Gesellschaft für die freie Unterrichtsform in einem prüfungsorientierten Bildungssystem, das einen hohen Erwartungsdruck der Eltern auf die Kinder ausübt, zu gewinnen.

Die für die Waldorfschule essentielle freie Gestaltung des Lehrplans wird durch strikte Richtlinien der Lehrinhalte und Schulausstattungsbedingungen reglementiert. Innerhalb der Anwendung der Waldorfpädagogik treten kaum Abweichungen in Erscheinung. Signifikante Abänderungen sind in den Bereichen kulturspezifischer Feste oder der Religionsausübung zu beobachten. Das durch Rudolf Steiner praktizierte Christentum fand in Form des Religionsunterrichts zwar Eingang in den Schulablauf, kann und wird von den japanischen Lehrkräften durch Elemente des Buddhismus und Shintōismus ersetzt werden. Die in diesem Punkt beobachtete Anpassung an regionale Gegebenheiten findet nicht auf allen Ebenen statt. Im Bereich der Märchenkunde in der Unterstufe und des Literaturunterrichts in allen Klassenstufen wird verstärkt auf Werke der deutschen Kulturgeschichte zurückgegriffen, die ohne weitere Selektion übernommen werden. Auf diesem Gebiet ist eine vertiefte Anpassung an die japanische Kultur unbedingt notwendig.

Auf Grund der geringen Verbreitung der Waldorfschule gibt es keine etablierte Ausbildungsstätte für Waldorflehrer in Japan. Die Ausbildung in Deutschland oder in englischsprachigen Ländern nimmt Zeit und Geld in Anspruch und setzt die zwingende temporäre Ausreise aus Japan voraus. Zudem ist diese Berufswahl im Vergleich zu dem

geforderten Arbeitsaufwand gering vergütet und bietet daher kaum Anreiz für Nachwuchskräfte. Die Autorisierung der Lehrkräfte kann deshalb nur außerhalb Japans stattfinden. Gerade diese nicht existenten Referenzen durch eine übergeordnete Institution ist autoritativ Hintergrund für eine Akzeptanz in der japanischen Gesellschaft, deren Schulstruktur Prüfungen als unabdingbar interpretiert.

Ebenfalls wurde deutlich gemacht, dass die Etablierung der Waldorfschule in Japan in unmittelbarer Abhängigkeit von der sich verändernden, sie umgebenden Bildungslandschaft steht und von einigen Erziehungswissenschaftlern als geeignete Ergänzung zur Regelschule gesehen wird. Trotz überwiegend sehr positiven Einstellungen zur Waldorfpädagogik, zeigte sich auch Skepsis, ob eine kulturelle Übertragung überhaupt in Japan funktionieren könne. Die außerordentlichen Bemühungen der Mitwirkenden unter teils widrigen Bedingungen lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass es für die Waldorfschule möglich ist, innerhalb des japanischen Bildungsgefüges zu existieren.

6.2 Ausblick

Welche Perspektive kann sich für Waldorfschüler bzw. für die Waldorfpädagogik im Allgemeinen in Japan ergeben? Ob das Konzept der Waldorfpädagogik für ihre Absolventen eine dauerhaft positive Grundlage für ihren weiteren Lebensweg bildet, kann nur anhand von Erfahrungsberichten der Beteiligten eruiert werden. Bisher sind derartige Studien auf Grund der geringen Anzahl der Schulen und dem Status der Waldorfschule als Randerscheinung noch nicht durchgeführt worden. Dabei ist es mit Schwierigkeiten verbunden, dem Waldorfkonzept zuzustimmen, wenn die Absolventen auf lange Sicht keinen „Beweis“⁴⁴¹ für den Erfolg, für das Modell Rudolf Steiners hinsichtlich einer verbesserten Lebensweise, erbringen können. An der Freien Waldorfschule *Kenji no Gakkō* erzielten im Jahr 2009 fünf Schüler den Abschluss nach dem dritten Jahr in der Oberschule (12. Klasse). Drei der Absolventen besuchten ein weiteres Jahr die Schule und konnten danach an die Universität wechseln. Die anderen beiden Schüler machten einen Austausch⁴⁴² mit dem Freien Jugendseminar Stuttgart, wo junge Menschen innerhalb eines Kursprogramms die Möglichkeit erhalten, sich mit den Inhalten der Anthroposophie auseinanderzusetzen.⁴⁴³ 2011 schlossen sieben Schüler die *Kenji no Gakkō* ab. Von denen zwei Schüler in die 13. Klasse zur Universitätsvorbereitung wechselten. Zwei weitere begannen eine Ausbildung an der

441 Nishihira 2004: 180.

442 Vgl. URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

443 Vgl. URL: Freies Jugendseminar Stuttgart.

Berufsschule, drei entschlossen sich für einen Auslandsaufenthalt in Deutschland.⁴⁴⁴

Detaillierte Aussagen über einen eventuellen Nutzen, die eine Waldorfschulausbildung bringen kann, bestehen in der Literatur in Zusammenhang mit Koyasu Fumi, die eine deutsche Waldorfschule in den 1970er und 1980er-Jahren besucht hatte. Sie gibt an, dass das Wesentliche an der Waldorfpädagogik die Ausbildung freiheitlicher Gedanken sei, die sich in einer vermehrten Bereitschaft zu einem geistigem Austausch im Allgemeinen äußerten. „Ich habe gelernt genau zuzuhören und Diskussionen zu führen. Meiner Meinung nach kommt es wohl daher, dass ich Wörtern eine große Bedeutung beimesse.“⁴⁴⁵

Die Tiefe der Lehre bewirke auch im späteren Leben, Vorurteilen auf den Grund gehen zu wollen und hinter die Fassade zu sehen. Bedingt durch den langen Zeitraum, den man mit den Klassenkameraden zusammen verbringe, könne man ein bisweilen intensiveres Verhältnis zu ihnen als zu den Eltern gewinnen.⁴⁴⁶

Über die Möglichkeit des weiteren Ausbaus der Waldorfpädagogik in Japan äußerte sich Koyasu Fumi jedoch wenig optimistisch. Es gebe keinen Nährboden für die Waldorfpädagogik in Japan, da sie kaum von den Japanern verstanden werde.⁴⁴⁷ Jedoch lassen die beobachtete Begeisterung und der Arbeitseifer der Eltern sowie Lehrer andere Schlüsse vermuten. Die kontinuierliche Arbeit der japanischen Waldorflehrer für den Erhalt der Schulen und die Bemühungen um den Ausbau der Schulen haben den Fortbestand wie auch die Expansion über die Jahre seit 1987 gesichert. Jüngstes Beispiel ist die aktuelle Weltschulliste, in der seit diesem Jahr statt der bisherigen sieben Schulen⁴⁴⁸ nun acht Einrichtungen in Japan verzeichnet sind.⁴⁴⁹ Das japanische Schulsystem scheint sich zunehmend einer freiheitlicheren und damit alternativen Bildungsform zu öffnen.⁴⁵⁰ Ob die Waldorfpädagogik diesbezüglich eine tragendere Rolle übernehmen kann, wäre ein interessantes Forschungsgebiet, das in der Zukunft über diese Arbeit hinaus bearbeitet werden könnte.

444 Vgl. URL 3: Tōkyō Kenji Gakkō.

445 Koyasu Fumi 2011: 109, eigene Übersetzung.

446 Koyasu Fumi 2011: 108-109.

447 Koyasu, Fumi, persönliche Kommunikation vom 20.10.

448 Vgl. Bund der Freien Waldorfschulen 2009: 34.

449 URL: Weltschulliste der Waldorfschulen 2013.

450 Vgl. Koyasu 2012: 101-102.

7. Bibliographie

Beck, Walter (1993). Karl Julius Schröer. Eine Biographie mit neuen Dokumenten. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Brüll, Dieter (1992). Waldorfschule und Dreigliederung. Der peinliche Auftrag. Vom Risiko, eine anthroposophische Institution zu sein. Ralsdorf: Lazarus Verlag.

Bund der Freien Waldorfschulen (2003). Was will Waldorfpädagogik? Eine Informationsschrift zur Einführung. Ludwigsburg: Verlagsbüro Michael Schopf, 12. Auflage.

--- (2009). Weltliste der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen sowie der Lehrerbildungsstätten 2009/10. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.

Das Goetheanum. Wochenzeitschrift für Anthroposophie. (1987). „Die erste Waldorfschule in Japan“. Sammelband 1987, S. 200.

---(1994). „Else Klink - Nachruf“, Nummer 42, S. 478.

Dietz, Karl-Martin (2003). „Schule am Puls der Zeit. Jugendideale und die Sehnsucht nach Spiritualität“. Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.): Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, Heft 11.

--- (2011). „Steiner kapiert, nicht nur zitieren“. Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.). Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, Heft 2.

Esterl, Dietrich (2003). „Anthroposophie und Waldorfschule“. Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.). Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, Heft 11.

Geuenich, Stephan (2009). Die Waldorfpädagogik im 21. Jahrhundert. Eine kritische Diskussion. Berlin: LIT Verlag.

Götte, Wenzel M. (2006). Erfahrungen mit Schulautonomie. Das Beispiel der freien Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Haasch, Günther (2000). Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.

Hamer, Heyo E. (1975). Schule in Japan. Hamburg: Mewes & Co.

Hata Rieko 秦理恵子(2004). „Tōkyō shutainā shūre jugyō jissen kara 東京シュタイナーシュール授業実践から“ (Aus der Unterrichtspraxis der Waldorfschule in Tōkyō). Yoshida Atsuhiko (Hrsg.). Inochi ni nezasu nihon no shutainā kyōiku. Ōsaka: Sesaragishuppan, 2. Auflage, S. 76-87.

Heesch, Matthias (1999). Johann Friedrich Herbart zur Einführung. Hamburg: Junius.

- Hofrichter**, Hansjörg (2001). „Waldorf. Die Geschichte eines Namens“. Erziehungskunst, Sonderdruck, Nummer 9, S. 1046-1047.
- Kasai**, Kenta (2012). „Theosophy and Related Movements in Japan“. Prohl, Inken und Nelson, John (Hrsg.). Handbook of contemporary Japanese Religions. Leiden: Brill.
- Kiersch**, Johannes (2000). „Grundlegendes zur Anthroposophie“. Doris Kleinau-Metzler (Hrsg.). Die Zukunft der Waldorfschule. Perspektiven zwischen Tradition und neuen Wegen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Koyasu Fumi** 子安ふみ(2011). „Shutainā kyōiku wo ukete ima, omou koto...シュタイナー教育を受けていま、思うこと. . . ” (Gedanken zum Besuch der Waldorfschule). Ochiai Keiko (Hrsg.). Shutainā no kosodate. Tōkyō: Crayonhouse.
- Koyasu Michiko** 子安美智子 (1979). „Kyōfu no 'kyōiku shisatsudan' 恐怖の「教育視察団」“ (Die Angst der Besichtigungsdelegation für Erziehungswesens). Asahijānaru, Nummer 12, Seitenzahl unbekannt.
- (1980). „Kodomo no kosei wo ikasu oya 子どもの個性を生かす親“ (Eltern, die die Individualität ihrer Kinder zulassen). Jidōshinri, Nummer 9, S. 70-74.
- (1981). „Kyōkasho, tesuto mo naku 教科書、テストもなく“ (Es gibt weder Lehrbücher noch Tests). Hokkaidō Shinbun, 17.11.1981, S. 12.
- (1998). Myunhen no shōgakusei. Musume ga mananda shutainā gakkō ミュンヘンの小学生・娘が学んだシュタイナー学校 (Eine Grundschule in München. Die Waldorfschule, an der meine Tochter lernte). Tōkyō: Chūōkōronsha, 37. Auflage.
- (1999). Shutainā kyōiku wo kangaeru シュタイナー教育を考える (Betrachtungen zur Waldorfpädagogik). Tōkyō: Asahishinbunsha, 7. Auflage.
- (2000). Watashi to shutainā kyōiku. 私とシュタイナー教育 (Die Waldorfpädagogik und ich). Tōkyō: Asahishinbunsha, 2. Auflage.
- et al. (2003). Kodomo no inochi wo hagukumu. Shutainā kyōiku nyūmon こどものいのちを育む・シュタイナー教育入門 (Das Leben der Kinder begleiten. Eine Einführung in die Waldorfpädagogik). Tōkyō: Gakken, 2. Auflage.
- (2011). „Shutainā kyōiku no ima シュタイナー教育のいま“ (Waldorfpädagogik heute). Ochiai Keiko 落合恵子 (Hrsg.). Shutainā no kosodate. Tōkyō: Crayonhouse.
- Kugler**, Walter (2010). Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Eine Einführung in sein Lebenswerk. Köln: DuMont.
- Leber**, Stefan (1992). Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Auflage.
- Leber**, Stefan (1997). Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.

- Lippert**, Susanne (2001). Steiner und die Waldorfpädagogik. Mythos und Wirklichkeit. Berlin: Luchterhand.
- Miyazawa Kenji** (2007). Strong in the Rain. Selected poems. Tarsset: Bloodaxe Books.
- Moreau**, Daniel (2001). „Anforderung an die Menschheit“. Das Goetheanum, Nummer 15/16, S. 3-4.
- Nishihira Tadashi** 西平直 (2004). Shutainā kyōiku no honshitsu to shutainā gakkō no sotsugyōsei tachi シュタイナー教育の本質とシュタイナー学校の卒業生たち“ (Das Wesen der Waldorfpädagogik und die Absolventen der Waldorfschule). Yoshida Atsuhiko (Hrsg.). Inochi ni nezasu nihon no shutainā kyōiku. Ōsaka: Seseragishuppan, 2. Auflage, S. 178-187.
- Nishikawa Ryuhan** 西川隆範 Shutainā kyōiku shōjiten シュタイナー教育小事典 (Das kleine Lexikon der Waldorfpädagogik). Tōkyō: Izara Shobō.
- (2004). „Shutainā kyōiku no nihonteki hatten シュタイナー教育の日本的発展“ (Die japanische Entwicklung der Waldorfpädagogik). Yoshida Atsuhiko (Hrsg.). Inochi ni nezasu nihon no shutainā kyōiku. Ōsaka: Seseragishuppan, 2. Auflage, S. 140-152.
- Ochiai Keiko** 落合恵子 (2011). Shutainā no kosodate シュタイナーの子育て (Waldorfpädagogische Kindererziehung). Tōkyō: Crayonhouse.
- Okano**, Kaori (1999). Education in contemporary Japan. Inequality and Diversity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omura Yuko** (2000). Shutainā kyōiku ni manabu. Shutainā kyōiku to yotsu no kishitsu シュタイナー教育に学ぶ。シュタイナー教育と四つの気質 (Das Erlernen der Waldorfpädagogik. Die Waldorfpädagogik und die vier Temperamente). Tōkyō: Honnoki, 3. Auflage.
- Randoll**, Dirk (2010). „Empirische Forschung und Waldorfpädagogik“. Harm Paschen (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter**, Tobias (2003). Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele-vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, 1. Auflage.
- Rittelmeyer**, Christian (2010). „Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit“. Harm Paschen (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röschert**, Günter (2011). „Die Entstehung der anthroposophischen Christologie“. Uhlenhoff (Hrsg.). Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schmelzer**, Albert (2003). „Lehrerbildung und Anthroposophie. Bund der Freien

Waldorfschulen (Hrsg.). Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners“. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben, Heft 11.

Schmidt, Robin (2011). „Anthroposophie - eine Übersicht zu ihrer Geschichte von 1900 bis 2000“. Rahel Uhlenhoff (Hrsg.). Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Schoppa, Leonard (1993). Education Reform in Japan. A Case of Immobilist Politics. New York: Routledge.

Steiner, Rudolf (1925). Mein Lebensgang. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

--- (1992). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

--- (1998). Idee und Praxis der Waldorfschule. Neun Vorträge, eine Besprechung und Fragenbeantwortung zwischen dem 24. August 1919 und 29. Dezember 1920 in verschiedenen Orten. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

--- (2005a). Erziehung zum Menschen. Wissen wir Erwachsenen, was in unseren Kindern wirklich lebt? Ein Vortrag in London am 20. November 1922. München: Archiati Verlag.

--- (2005b). Die großen Fragen unserer Zeit. Was hat die Geisteswissenschaft dazu zu sagen? Ein Vortrag gehalten in Freiburg i.Br. am 18. November 1920. München: Archiati Verlag.

--- (2006). Wie finde ich den Christus? Vom Erleben der Ohnmacht zur Auferstehung. Ein Vortrag gehalten in Zürich am 16. Oktober 1918. München: Archiati Verlag.

Takahashi Iwao 高橋巖 (1987a). Shutainā kyōiku nyūmon. Gendai nihon no kyōiku he no teigen. シュタイナー教育入門・現代日本の教育への提言 (Einführung in die Waldorfpädagogik. Vorschläge für die gegenwärtige japanische Bildung). Tōkyō: Kadogawagakugei.

--- (1987b). Shutaina- kyōiku no hōhō. kodomo ni sokushita kyōiku シュタイナー教育の方法。子どもに則した教育 (Die Methode der Waldorfpädagogik-Eine mit dem Kind übereinstimmende Erziehung). Tōkyō: Kakugawashoten.

Toriyama Masayo 鳥山雅代 und Schürer, Doris (2012). Mama no tame no shutainā kyōiku nyūmon ママのためのシュタイナー教育入門 (Einführung in die Waldorfpädagogik für die Mutter). Tōkyō: Shunjūsha, 4 Auflage.

Toriyama Toshiko 鳥山敏子(2008). Oya ga ichi miri kawaru to kodomo ha ichi mētoru kawaru 親が1ミリ変わると子どもは1メートル変わる (Wenn die Eltern sich einen Millimeter verändern, werden die Kinder einen Meter gehen). Tōkyō: Kanzen.

Tsuyoshi Shizuka 津吉靖 (2004). „Doyōbi kurasu kara zennichisei gakkō he no ayumi no naka de 土曜クラスから全日制学校への歩みのなかで” (Der Verlauf von der Samstagsschule zur Ganztagschule). Yoshida Atsuhiko (Hrsg.). Inochi ni nezasu nihon no

shutainā kyōiku. Ōsaka: Sesaragishuppan, 2. Auflage, S.88-100.

Ullrich, Heiner (1991). Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim und München: Juventa Verlag.

---(2010). „Das Konzept der Kindheit-ein aktuelles Problemfeld der Waldorfpädagogik“. Harm Paschen (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Utsumi Mariko 内海真理子(2004). „Schutainā kyōiku wo gakkō genba ni シュタイナー教育を学校現場に“ (Die Waldorfpädagogik zu einem Ort der Praxis machen). Yoshida Atsuhiko (Hrsg.). Inochi ni nezasu nihon no shutainā kyōiku. Ōsaka: Sesaragishuppan, 2. Auflage, S.20-32.

Wittig, Dr. Horst E. (1976). Pädagogik und Bildungspolitik in Japan. Quellentexte und Dokumente vom Beginn der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Yoshida Atsuhiko 吉田敦彦 (2004). „Nihon no gakkō to shutainā kyōiku wo musubu 日本の学校とシュタイナー教育を結ぶ“ (Japans Schulen und Waldorfpädagogik verbinden). Ōsaka: Sesaragishuppan, 2. Auflage, S. 6-17.

Persönliche Kommunikation:

Jaffke, Christoph (30.01.2013). E-Mailverkehr.

Koyasu, Fumi (20.10.2012). Persönliches Gespräch.

Koyasu, Michiko (20.10.2012). Persönliches Gespräch.

--- (23.01.2013). Interview (siehe Anhang).

--- (23.01.2013). Lebenslauf.

--- (24.01.2013). Telefonat.

--- (24.01.2013). E-Mailverkehr.

Hüttig, Dr. Albrecht (01.02.2013). Telefonat. Tonaufzeichnung liegt vor.

---(20.02.2013) E-Mailverkehr.

Urakami, Yuko (08.02.2013). E-Mailverkehr.

---(2008): „Waldorf Schools in Japan“. Aufsatz aus persönlicher Kommunikation.

Weide, Christiane (02.01.2013). Interview (siehe Anhang).

Internetquellen:

Ame ni mo makezu

URL: <http://www.cbl.or.jp/mailmag/info/080108.html>, Stand 25.03.2013.

Anthroposophisch Gesellschaft NPO Japan (*NPO hōjin nihon antoropozofī kyōkai* NPO 法人
日本アントロポゾフィー協会)

URL: <http://www.anthroposophische-gesellschaft.jp/org.html>,

Stand 20.03.2013.

Aufstellung anthroposophie bezogener Bücher in Japan

URL: <http://web.kyoto-inet.or.jp/people/sangatu/jinchigaku/jintigaku00.htm>,

Stand 20.03.2013.

Bund der Freien Waldorfschulen

URL 1: www.waldorfschule.de, Stand 26.12.2012.

URL 2: <http://www.waldorfschule.de/organisation/kooperationspartner/vereinigung-der-waldorf-kindergaerten/>, Stand 26.12.2013.

URL 3: <http://www.waldorfschule.de/waldorflehrer/ausbildung/kontakt-waldorflehrer-seminare-in-deutschland/>, Stand 03.03.2013.

Chūkōshisho-Reihe des Chūōkōronsha Verlags

URL: <http://www.chuko.co.jp/shinsho/>, Stand 10.03.2013.

Dierkes, Julian (2009) „Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan: Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke“. Zeitschrift für Pädagogik, Nummer 5, S. 732-746.

URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4271/pdf/ZfPaed_2009_5_Dierkes_Privatschulen_Japan_D_A.pdf, Stand 20.03.2013.

„Dorf der Klänge“ *hibiki no mura* ひびきの村

URL 1: <http://www.hibikinomura.org/index.php?%E4%B8%8A%E6%9D%BE%E4%BD%91%E4%BA%8C%E3%81%95%E3%82%93100510>, Stand 20.03.2013.

URL 2: http://www.hibikinomura.org/pdf/about_hibikinomura.pdf, Stand 20.03.2013.

Forum für Anthroposophie, Waldorfpädagogik und Goetheanistische Naturwissenschaft

URL: <http://www.anthroposophie.net/>, Stand 20.03.2013.

Freie Hochschule Stuttgart. Seminar für Waldorfpädagogik

URL 1: <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/>, Stand 20.03.2013.

URL 2: <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/studiengaenge/uebersicht.php>,
Stand 11.03.2013.

URL 3: <http://www.freie-hochschule-stuttgart.de/aktuelles/aktuelles.php>, Stand 11.03.2013.

Freies Jugendseminar Stuttgart

URL: <http://www.jugendseminar.de/teilnahme.html>, Stand 07.03.2013.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Waldorf weltweit.

URL: <http://www.freunde-waldorf.de/waldorf-weltweit/projekte/japan/fuji-no-r/japan/p/japan-fuji-no-waldorfschule/b/waldorfschulen.html>, Stand 06.03.2013.

URL 2: http://www.freunde-waldorf.de/de/waldorf-weltweit/projekte/japan/tokyo-ii/r/japan/p/japan-tokyo-kenji-no-gakku-waldorfschule.html?tx_dkprojectwiki_pi1%5Bpaging%5D=25&cHash=c5fd4c0479208df202daf0c7e16247ce, Stand 06.03.2013.

Friedhelm Gillert - Biographie

URL: <http://biographien.kulturimpuls.org/detail.php?&id=1039>, Stand 20.03.2013.

Goetheanum

URL 1: <http://www.goetheanum.org/Rudolf-Steiner-Biografie-1861-79Kraljevec.440.0.html>,

Stand 19.03.2013.

URL 2: <http://www.goetheanum.org/1879-88-Wien.439.0.html>,

Stand 19.03.2013.

Hirose, Ayako und Jaffke, Christoph (2006). „Drama Erziehung an der Waldorfschule als Beitrag zur Reform der Drama Erziehung der japanischen Schule. Ōsaka: Ōsaka daigaku kyōikugaku nenpō. S. 1-18.

URL : <http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/9806/1/aes11-001.pdf>,

Stand 03.03.2013.

Japanischer Anthroposophieverein *Nihonjin chigaku kyōkai* 日本人智学協会.

URL : <http://nihonryujinchigaku.wordpress.com/%e3%82%ab%e3%83%ac%e3%83%b3%e3%83%80%e3%83%bc/>, Stand 20.03.2013.

Japanisches Bildungsministerium (MEXT), Artikel „Reform of Compulsory Education“

URL 1: <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303526.htm>, Stand 14.03.2013.

URL 2: www.mext.go.jp, Stand 14.03.2013.

Kindergarten „Wald der Schöpfung“ sōzō no mori no hoikuen 創造の森保育園

URL : <http://souzounomori.sunnyday.jp/nursery/index.html>, Stand 11.03.2013.

Mediendatenbank

URL : <http://www.mediadb.eu/forum/zeitungsportraits/asahi-shimbun.html>,

Stand 20.03.2013.

Morgenland „Ashita no kuni“

URL 1: www.ashitanokuni.jp, Stand 31.01.2013.

URL2: <http://www37.atwiki.jp/ashitanokuni/pages/36.html>, Stand 10.03.2013.

Rudolf Steiner 1861-1925. Ausstellung zu Leben und Werk

URL : www.rudolf-steiner-exhibition.org, Stand 26.12.2012.

Schmutz, Hans Ulrich, Yano, Hiroyuki (2004): Die Praxis des Geografie-Unterrichtes an der Waldorfschule als Beitrag zur Reform des Lehrplans der öffentlichen japanischen Schulen. Hiroshima Universität.

URL : <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/niikiyo/KJ00004184225.pdf>,

Stand 03.01.2013

Steiner Schule Fujino

- URL 1: <http://www.steiner.ed.jp/>, Stand 25.02.2013
URL 2: <http://www.steiner.ed.jp/recruit/>, Stand 25.02.2013
URL 3: <http://www.steiner.ed.jp/about/>, Stand 25.03.2013
URL 4: <http://www.steiner.ed.jp/about/history/>, 25.02.2013

Steiner Schule Hokkaidō (Izumi no Gakkō)

- URL 1: <http://www.hokkaido-steiner.org/>, Stand 15.01.2013
URL 2: <http://www.hokkaido-steiner.org/index.php?program>, Stand 15.01.2013
URL 3: http://npo.hokkaido-steiner.org/index.php?2012_summerschool, Stand 06.03.2013
URL 4: <http://npo.hokkaido-steiner.org/index.php?ijusupport>, Stand 06.03.2013

Steiner Schule Kyōtanabe

- URL 1: http://ktsg.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=42, 21.03.2013
URL 2: http://ktsg.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=37, 21.03.2013
URL 3: http://ktsg.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=40, 21.03.2013
URL 4: http://ktsg.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=41, 21.03.2013

Steiner Schule Yokohama

- URL 1: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/>, Stand 04.03.2013
URL 2: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/about/michinori>, Stand 04.03.2013
URL 3: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/about/unescoschool#nitei>, Stand 04.03.2013
URL 4: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/about/enkaku>, Stand 04.03.2013
URL 5: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/nyugaku/gakuhi>, Stand 04.03.2013
URL 6: <http://yokohama-steiner.com/ysgwp/nyugaku/nagare>, Stand 04.03.2013
URL 7: http://yokohama-steiner.com/ysgwp/nyugaku/jido_boshu, Stand 04.03.2013

Tōkyō Kenji Gakkō

- URL 1: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/>, Stand 01.03.2013
URL 2: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/recruitment/school-expenses.html>,
Stand 28.02.2013.
URL 3: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/recruitment/faq.html>, Stand 28.02.2013
URL 4: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/characteristic/essence.html>,
Stand 05.03.2013
URL 5: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/characteristic/parents-and-teachers.html>,
Stand 06.03.2013.
URL 6: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/characteristic/>, Stand 06.03.2013
URL 7: <http://www.tokyokenji-steiner.jp/characteristic/subject.html>, Stand 06.03.2013

The Japan Times/ Artikel zu Miyazawa Kenji: „The illustrated life and times of author Kenji Miyazawa“

- URL : <http://www.japantimes.co.jp/culture/2010/10/17/books/the-illustrated-life-and-times-of-author-kenji-miyazawa/>, Stand 05.03.2013

UNESCO

- URL 1: http://www.unesco.de/grundsatz_unesco_projektsch.html, Stand 05.03.2013
URL 2: http://www.unesco-school.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=504,
Stand 21.03.2013

Waldorfschule Märkisches Viertel Berlin

- URL : <http://www.waldorfschule-mv.de/aktuell/index.html>, Stand 06.03.2013

Waldorfspezifisches Spielzeug

URL : http://www.holzkasperle.de/index.php/cat/c4_Waldorf-Spielzeug.html,
Stand 12.03.2013

Weltschulliste der Waldorfschulen 2013

URL : http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Weltschulliste_2013.pdf,
Stand 07.03.2013

Zeitungsartikel der *Asahi-Shinbun*

URL :

<http://erf.sbb.spkberlin.de/han/asahishinbun/database.asahi.com/library2e/main/start.php>,
Stand 31.01.2013

Anhang

Interview mit Koyasu Michiko vom 20.10.2012

D. Krause: Erstmal Dankeschön, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview genommen haben.

M. Koyasu: Sehr gerne. Ich danke Ihnen auch.

D. Krause: Im Folgenden werde ich Ihnen Fragen zur allgemeinen Entwicklung der Waldorfschule in Japan stellen, die im speziellen für meine Arbeit interessant sein könnten.

M. Koyasu: Ja, sehr gerne.

D. Krause: Sie haben 1975 das Buch „Eine Grundschule in München“ (*mynhen no shōgakusei* ミュンヘンの 小学生) geschrieben und damit sozusagen Waldorfpädagogik in Japan eingeführt.

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Dieses Buch hat nach seinem Erscheinen eine weitläufige Resonanz gefunden. Jedoch in Anbetracht des in den 1970er Jahren stattfindenden Wirtschaftswachstums war es von gesellschaftlicher Seite gern gesehen, dass der Nachwuchs angesehene Universitäten besucht. Wodurch die Schulbildung auch diesen Anforderungen angepasst wurde. Ich kann mir daher vorstellen, dass es schwierig war den Waldorfgedanken in Japan zu verwirklichen, da in Japan wichtige Kriterien wie der Leistungsnachweis mittels Tests die gängige Norm darstellten.

Wie haben Sie das damals empfunden?

M.Koyasu: Ja, wissen Sie, die Hauptwelle, der Hauptstrom der gesamten Erziehungswelt war es und ist es immer noch, der so handelt, wie Sie es eben geschildert haben. Aber Gott sei Dank gibt es bei uns doch noch andere Leute, die zwar eine Minderheit darstellen, die aber so etwas kritisieren. Und in dem Sinne ist Japan doch nicht China, nicht diktatorisch. Es herrscht hier Gott sei Dank eine Meinungsfreiheit. Nachdem ich dieses Buch geschrieben hatte, habe ich von verschiedenen Schichten der Gesellschaft Resonanzen bekommen. Z. B haben damals ein Physiker und einige ältere Wissenschaftler, mich gebeten: „Frau Koyasu, wir wollen einmal Epochenhefte ihrer Tochter sehen.“ Und da habe ich ihnen die gesamte Menge gezeigt. Jeder Professor hat mit großen Augen die Hefte angeschaut und einer von ihnen sagte, dass dies sehr spannend sei. Ich selbst als Mutter habe nicht alle Hefte als so sinnvoll gesehen, aber die Fachwissenschaftler waren sehr begeistert. Und warum wohl? Sie haben

selber erkannt, dass hinter diesen Heften sicherlich eine Philosophie steckte. Ich möchte Ihnen ein Beispiel nennen: Ein Mathematikstudent, der sicher sehr begabt war, ist auch zu mir gekommen. Er fragte mich: „Frau Koyasu ich habe Ihr Buch gelesen und würde gerne die Mathematikhefte anschauen.“ Gerne habe ich diese ihm dann ausgehändigt. Er hat die Mathematikhefte nach Hause getragen und sagte in der nächsten Woche zu mir: „Ich war in der Schule, in der Grundschule, der Mittelschule, der Oberschule und war immer sehr gut, besonders in Mathematik bekam ich immer beste Noten. Und ich war sehr selbstsicher, bin zur Uni gekommen, habe das Fach Mathematik gewählt und dann plötzlich konnte ich die Mathematik nicht mehr verstehen. Ich kam zu dem Schluss, dass die Mathematik, die ich in der Schule gelernt habe, keine richtige Mathematik war. Wenn ich nun diese Hefte sehe, dann haben die Kinder schon vom allerersten Schultag die richtige oder die wahre Mathematik erfahren.“ Solche Reaktionen bekam ich auf mein Buch. Und auch einfache Mütter haben mir viele Briefe geschrieben. (Sie steht auf und geht zum Schrank Ordner suchen, spricht dabei aber weiter). Ich weiß nicht, ob ich die Leserbriefe hier habe? Und die Mütter haben alles mögliche geschrieben. Dass sie so traurig seien, dass ihre Kinder so viel nur auswendig lernen müssen und immer wieder schlechte Noten nach Hause bringen und solche Schulen, wie in meinem Buch beschrieben, wollten sie auch haben.

D. Krause: Da sich einige Leute dafür interessiert haben, entstand eine Nachfrage nach Sachliteratur. Die Anzahl der Veröffentlichungen, sowohl der Übersetzungen aus dem Deutschen, als auch in Japan verfasster Sachliteratur, stieg. Im Zuge dessen wurde 1982 in Tōkyō das Rudolf-Steiner-Haus gegründet.

M. Koyasu: Ja, das haben wir begründet.

D. Krause: Im Rudolf-Steiner-Haus haben Sie begonnen Samstagsklassen für Erwachsene und Kinder anzubieten und wo man sich mit dem Themenbereich der Waldorfpädagogik auseinandersetzen konnte. Wie hat sich die damalige Atmosphäre gestaltet, war ein großer Zuspruch spürbar? Wie sah die Planung der Aktivitäten aus? Wollte man damals eine Waldorfschule in Japan gründen oder war das gar kein Thema?

M. Koyasu: Wissen Sie, schon als ich die ersten Resonanzen bekommen habe, bekam ich immer wieder solche Briefe: „Ach Frau Koyasu, wollen wir nicht auch in Japan so eine Schule begründen.“ Aber anfangs war ich immer sehr vorsichtig und habe stets geantwortet: „Nein, das ist zu schwierig. Das können wir nicht machen.“ Dazu habe ich noch gesagt: „Einfach eine Schule zu begründen, einfach Epochenunterricht oder Eurythmie in den Lehrplan zu bringen, das genügt nicht. Wir Erwachsenen müssen uns erst mit der Anthroposophie beschäftigen. Und erst, wenn wir einigermaßen mit der Anthroposophie

vertraut sind, dann können wir daran denken.“ In dieser Art wies ich die Anfragen zurück bis wir im Jahre '82 das Rudolf-Steiner-Haus ins Leben riefen. Der Zweck bestand darin mit den Erwachsenen die Theosophie zu lesen, aber auch die Frage zu klären, wie man sich dieses Thema erlesen kann oder auch im Laienkurs Eurythmie zu üben, Formen zu zeichnen. Dies alles mussten wir Erwachsenen erst machen und später sind von unserem Steiner-Haus zwei Studentinnen nach Deutschland gegangen, mal zum Lehrerseminar, mal zur Eurythmieschule. Von dort sind sie in den 80er Jahren wieder nach Japan zurückgekommen. Und nachdem der erste Student, der nach Stuttgart zum Lehrerseminar gegangen war, wieder nach Japan zurück kam, hat sich eine Mutter gemeldet. Mit dieser Mutter haben wir schon zusammen Theosophie gelesen, einige Märchen der Gebrüder Grimm und deren anthroposophische Deutung. Und das hat diese Mutter einigermaßen gut gemacht und so sagte sie: „Ich möchte meine Tochter, die jetzt schulreif geworden ist, Herrn Wasuda⁴⁵¹ übergeben, damit er dann auch praktisch Waldorflehrer werden kann. Als wir das gehört haben waren wir uns sicher, dass es noch zu früh war. Aber dann traten zwei Mütter, drei Mütter, an uns heran und sagten uns: „Nein das müssen wir machen, das wollen wir machen.“ So kam es im Jahre '87 zur ersten Schulgründung.

D. Krause: Mit einer Schülerzahl von acht Kindern?

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Aber ich kann mir vorstellen, dass diese Schulgründung sehr schwer im japanischen Staatsschulsystem war.

M. Koyasu: Ja, deswegen haben wir alles im Geheimen gemacht, ganz im Geheimen. Aber, Gott sei Dank, kannte ich zwei, drei Journalisten der *Asahi-Shinbun*. Die *Asahi-Shinbun* entspricht der Frankfurter Allgemeinen und ist die größte Tageszeitung. Und diese Journalisten waren und sind immer noch meine Freunde. Also auf unserer Seite. Und die haben uns ganz wohlwollend unterstützt: „Tun sie das, tun sie das. Und wenn dagegen von staatlicher Seite vorgegangen werden sollte, dann kämpfen wir Journalisten auch.“ Und so haben wir das sehr gestärkt angehen können. Aber dennoch haben wir und wollten wir das im Verborgenen machen. Die ersten zehn Jahre haben wir das also ganz geheim gehalten, sodass wir erst im zehnten Jahr unserer Arbeit etwas öffentlicher das zehnjährige Jubiläum gefeiert haben. Von Stuttgart ist auch Stefan Leber⁴⁵² gekommen.

D. Krause: Aber wenn man als Schule existieren will, muss man auch staatlich anerkannt sein. Wie ist das in Japan?

451 Leider konnte der hier angegebene „Herr Wasuda“ nicht weiter ausfindig gemacht werden.

452 Langjähriger Redakteur der Zeitschrift *Das Goetheanum* und Buchautor.

M. Koyasu: Wissen Sie, jedes Kind wird in der Staatsschule angemeldet, muss ein offizielles Formular ausfüllen und die Eltern müssen dann mit dem Schuldirektor sprechen, ganz offen, und wenn der Schuldirektor sein Einverständnis gibt, dann müssen wir nur noch einmal im Jahr in der Schule auftreten.

D. Krause: Und die Schüler mussten auch Prüfungen mitschreiben?

M. Koyasu: Nein, gar nicht.

D. Krause: Aber wie konnten die Waldorfschüler einen Grundschulabschluss erlangen?

M. Koyasu: Ja, von der betreffenden Grundschule.

D. Krause: Das ist möglich?

M. Koyasu: Ja, alles ist abgesprochen und Gott sei Dank gab es und gibt es immer noch solche Schuldirektoren, solche Klassenlehrer. Die ersten Klassen konnten wir nicht bis zum Abschluss weiterführen und mussten wir die Kinder so ab der fünften Klasse in ihre Staatsschule zurückgeben. Und dann haben sich die Lehrer sehr für die Epochenhefte interessiert, die in der Lehrerkonferenz herumgezeigt wurden. Die Reaktionen waren immer positiv: „Oh, interessant! Ach, schön!“ Der Klassenlehrer, der unser Schulkind aufnahm, der wurde fast beneidet von den anderen, er so eine interessanten Schüler in seine bekommen. Kurz gesagt: So schlimm war es nicht.

D. Krause: Das war also möglich, wenn es abgesprochen war?

M. Koyasu: Immer mit einem zugeprägten Auge.

D. Krause: Der Schüler hatte dann ein Zeugnis von der Waldorfschule oder von der Staatsschule?

M. Koyasu: Von der Staatsschule.

D. Krause: In den 90er Jahren wurde alles ein bisschen einfacher. Viele Waldorfschulen sind entstanden. Heute gibt es sieben.

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Unter Koizumi⁴⁵³ wurde das Schulgesetz abgeändert.

M. Koyasu: Ja. Etwas freiheitlicher, es wurden so genannte Sonderbezirke eingeführt.

D. Krause: Es wurde so möglich, dass die Waldorfschule als juristische Person selber Land erwerben durfte und die Schule aufbauen konnte. Ich habe zum Beispiel gelesen, dass die *Kenji no Gakko* außerhalb Tōkyōs Land kaufte und sich in üblicher Weise ein Gebäude errichten konnte und jetzt den Status einer offiziellen Waldorfschule inne hat.

M. Koyasu: Wir haben in Chiba auch unser Land gekauft. Das Land selber war sehr billig, aber danach ist es sehr, sehr schwer und sehr anstrengend geworden. Deswegen müssen wir

453 Koizumi Junichirō 小泉 純一郎, war von 2001 bis 2006 Premierminister in Japan.

jetzt noch abwarten, obwohl wir praktisch schon eine kleine Schule haben, wie es weitergehen wird.

D. Krause: Welchen Problemen stehen Sie gegenüber?

M. Koyasu: Geld.

D. Krause: Ah, Geld! Aber vielleicht spielt auch die gesellschaftliche Akzeptanz eine Rolle? Gibt es kritische Stimmen aus dem Bildungsministerium?

M. Koyasu: Das kaum.

D. Krause: Kaum?

M. Koyasu: Es sind kaum negative Reaktionen zu beobachten. Natürlich gibt es, je nach dem wo sich die Schule hier in Japan befindet, wer sie betreibt, mal mehr, mal weniger Schwierigkeiten. Einige haben kaum Probleme, aber wenn ich bei uns in Chiba selber zur Behörde gehe und wenn ich eine lange Rede halte wie gut die Pädagogik ist, dann kann kein Beamter mir widersprechen. Sie sagen stets: „Ach ja, ach ja, sicher ist das gut, aber...“ usw.

D. Krause: Und dann?

M. Koyasu: Sie wollen einen Nachweis darüber, ob wir genug finanzielle Mittel zur Verfügung haben. Solcher Art sind die Reaktionen. Der pädagogische Inhalt selbst wird kaum kritisiert.

D. Krause: Waldorfschule wird in Japan nicht von Staat unterstützt. Z. B. in Deutschland ist es so, dass man vom Staat Subventionen erhält, was in Japan jedoch nicht gegeben ist. Die Eltern sind gezwungen für die Bildung ihrer Kinder in der Waldorfschule selbst aufzukommen.

M. Koyasu: Wenn wir die 100%ige Anerkennung bekommen, dann bekommen wir auch eine Finanzhilfe, aber bis dahin müssen wir alle, mit den Eltern zusammen einen Förderkreis bilden, momentan ist das der Kreis „Freunde der Waldorfschule Chiba“. In diesem Rahmen bekommen wir Spenden von Unterstützern.

D. Krause: Was müssen sie für diese 100%ige Anerkennung erfüllen, was muss dafür unternommen werden?

M. Koyasu: Ja, wissen Sie, wir haben alles erfüllt. Der Lehrplan ist gut. Der Epochenunterricht ist auch gut. Das ist alles kein Problem. Wir erklären auch sehr oft, was genau Eurythmie bedeutet und die Antwort ist immer: „Oh ja! Das ist gut.“ Oder wir erläutern, dass es kein Notensystem gibt und warum. Auch danach ist die Antwort stets: „Ja, gut!“ Die Größe der Klassenzimmer oder deren Einrichtungen werden akzeptiert. Dann bleibt nur noch der Nachweis über den Etat.

D. Krause: Der größte Hinderungsgrund ist demnach die Finanzierung.

M. Koyasu: Ja, der Inhalt ist derzeit kein Problem.

D. Krause: Ich habe vermutet, das wäre auch ein Problem.

M. Koyasu: Wissen Sie, jede Schule, ob *Kenji no Gakkō*, ob auf Hokkaidō, hat spezielle Probleme, aber bei unserem Projekt in Chiba sagen die Leute der Erziehungsbehörde: „So etwas wollen wir ja eigentlich haben. So etwas ist in Japan nötig. Bitte machen sie das.“ Aber:... (Sie macht mit der Hand ein Bewegung, die Geldmangel verdeutlichen soll).

D. Krause: Das führt mich auch zu meinen spezielleren Fragen im Hinblick auf den Lehrplan. Die Waldorfpädagogik ist ja sehr auf Europa ausgerichtet. Das Christentum spielt zum Beispiel eine Rolle. Es werden alte Heldensagen gelesen wie das *Nibelungenlied*. In Japan wird dafür wohl das *Genji-Monogatari* 元治物語⁴⁵⁴ gelesen.

M. Koyasu: Nein, nicht *Genji*, noch älter.

D. Krause: Noch älter?

M. Koyasu: Noch ältere Mythen werden gelesen.

D. Krause: Geschichten, die so alt sind wie möglich. Heldenepen.

M. Koyasu: Genau, genau.

D. Krause: Im Fokus dieser Geschichten steht der Entwicklungsprozess des Protagonisten. Die Heldenentwicklung, die Krise, dann die Lösung, das Ich als Individuum. Da jedoch das Christentum in der Steinerlehre auch eine große Rolle spielt, ist die Frage, wie man diesen Punkt auf Japan anwenden kann. Natürlich sind das universelle Werte, die gelehrt werden sollen.

M. Koyasu: Ja, aber das Christentum, das in der Waldorfschule unterrichtet wird, ist nicht so wie der Religionsunterricht in normalen Schulen, sondern eine sehr geistige Geschichte. Und das können wir mit japanischen Glaubensrichtungen, also Buddhismus oder Konfuzianismus, obwohl dies etwas anderes ist, ersetzen. Aber in der buddhistischen Welt gibt es dahingehend keinen Widerspruch.

D. Krause: Jetzt vielleicht eine Frage, die ein bisschen schwierig ist und die man eigentlich nicht beantworten kann, aber in der Waldorfpädagogik steht die Ich-Entwicklung, der Individualismus im Mittelpunkt. In Japan, so wird weithin gesagt, ist es eher die Gruppendynamik.

M. Koyasu: Gerade das finden wir Waldorfleute, also von der Lehrerseite nicht. Deswegen finde ich es sehr nötig den Individualismus und die Ich-Entwicklung zu fördern. Heutzutage steht die Gruppenseele nicht mehr so im Mittelpunkt. Diese Entwicklung beobachte ich

454 Zu deutsch: „Die Geschichte vom Prinzen Genji“. Das Buch gilt als eine der ersten Romane Japans und wurde ca. 1000 n. Chr. verfasst.

bereits seit den 1970er und '80er Jahren. Vor dem Krieg, im Krieg, nach dem Krieg und zur Jahrhundertwende ist diese Ich-Entwicklungsgeschichte auch in Japan schon nachvollziehbar gewesen. Als ich ein kleines Kind war, bekamen die japanischen Frauen erst nach dem Krieg auch das Wahlrecht, aber trotzdem waren damals noch sehr alte Ansichten üblich. Ich habe das z. B. an meiner eigenen Großmutter gesehen. Meine Großmutter war sehr aufgeregt an ihrem ersten Wahltag. Sie ist nach Hause gekommen und sagte: „Jetzt habe ich das erste Mal meine Stimme gegeben.“ Und in sofern habe ich meine Großmutter als sehr fortschrittlich empfunden. Aber zu Hause sagte sie zu mir immer wieder: „Ach, du musst noch ein bisschen braver sitzen, noch ein bisschen mehr dein Zimmer aufräumen, sonst möchte kein Mann dich heiraten.“

D. Krause: Das waren gegensätzliche Ansichten.

M. Koyasu: Heutzutage sagt keine Mutter so etwas mehr. Vielleicht noch auf dem Land, aber wenn jetzt eine Mutter so etwas sagt, dann erfährt sie von der Tochter Widerspruch. Langsam verändern sich die Ansichten.

D. Krause: Zudem gibt es auch viele Unterschiede von Waldorfpädagogik zum japanischen Schulsystem. In den Regelschulen herrscht der Frontalunterricht vor. Der Lehrer steht vor der Klasse und erzählt. Die Kinder sitzen alle und sollen zuhören. Ich habe einen Reisebericht einer deutschen Lehrerin gelesen, die eine Gastepoche in der Tokyoter Waldorfschule gegeben hat, und sie hat hatte den Eindruck, dass es schwer ist mit den Schülern in Dialog zu treten, weil sie gewöhnt sind immer passiv das Wissen aufzunehmen. Ich glaube, dass die Abänderung solcher althergebrachten Sitten schwierig sein könnte.

M. Koyasu: Ja, das löst natürlich eine große Welle aus. So wird die Mehrheit, die absolute Mehrheit unterrichtet. Aber in den Zeitungen oder in den Fachzeitschriften sehe ich immer wieder neue Versuche, nicht frontal, sondern in Gesprächsgruppen zu lernen. Dazu muss ich auch meine eigene Erfahrung an dieser Stelle einbringen. Ich selber bin vor dem Krieg geboren und im Krieg 1940 bin ich in die Schule gekommen. Eine ganz komische, also unnormale Schule war das. Ein großer Klassenraum mit zehn Erstklässlern, zehn Zweitklässlern, usw. Insgesamt waren es sechs Klassen und nur ein Lehrer und dieser Lehrer wurde so wie ich in Korea geboren.

D. Krause: Ja, das habe ich gelesen.

M. Koyasu: Dieser eine Lehrer wurde der „Pestalozzi⁴⁵⁵ in Korea“ genannt und er hat so eine Versuchsschule in Angriff genommen. Der Lehrer stand vielleicht fünf Minuten vor der ersten Klasse unterrichtet etwas und ging dann über zur zweiten Klasse, wo er wieder fünf Minuten

455 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ist bekannt als Reformpädagoge, Philosoph und Politiker.

Aufgaben verteilt und wenn der Lehrer zur nächsten Gruppe ging, dann haben wir Schüler selber gelernt. Wir lasen dann beispielsweise die Seite 10 aus einem der Lehrbücher, rechneten oder lernten *Kanji*. Oder zwei, drei Klassen setzten sich zusammen, um eine Erzählstunde zu veranstalten, bei der jedes Kind einmal aufstand und ein Märchen erzählte. Also auch Selbsterfundenes (sie lacht). So eine Schule habe ich selber erlebt und meine Tochter hat die Waldorfschule in München besucht. Ich als Oma und meine Tochter als Mama haben beide keine normalen Schulerlebnisse gehabt und erst als mein Enkelkind in die Staatsschule gegangen ist, haben wir Oma und Mutter verstanden: „Ach so, das ist also eine normale Schule?!“ Das war interessant zu sehen und für uns ist die Staatsschule nicht nur schlimm, sondern eine neue Erfahrung.

D. Krause: Ja, natürlich, weil es eine andere Art des Lernen beinhaltet.

M. Koyasu: Damit möchte ich sagen: Jeder Mensch muss immer neugierig sein, etwas Neues gerne empfangen wollen. Kritisieren darf man aber auch.

D. Krause: Aber ich glaube, es ist auf lange Sicht erfolglos, wenn man immer nur auswendig lernt, dass man Sachverhalte nicht hinterfragt und dass man nicht lernt, das Wissen anzuwenden. Das habe ich oft gehört, dass die Absolventen normaler Schulen in Japan vor großen Problemen im Alltag stehen.

M. Koyasu: Ja, durch die passive Aufnahme des Wissens.

D. Krause: Ja, passiv ist das richtige Wort.

M. Koyasu: Und ich wiederhole immer wieder, dass die meisten Fälle so sind. Die absolute Mehrheit ist so, aber es gibt andererseits immer wieder neue Versuche. Z. B. haben sie von diesen Schulen gehört? Das sind keine Waldorfschulen, aber die *Jiyu Morigakko*, eine private Schule, oder aus der *Meji*-Zeit die *Jiyu Gakuen*, freie Schulen, sind Ausnahmen, die Versuche unternehmen, anders zu lehren. Ein bisschen komische Schulen sind immer vorhanden, die zwar noch nicht erlaubt, aber fast selbstverständlich sind. Oft kann man darüber in den Zeitungen lesen oder im Fernsehen Berichte sehen, was Anregungen für neue Entwicklungen gibt.

D. Krause: Ja.

M. Koyasu: Aber der Prozentsatz solcher freien Schulen ist immer noch gering.

D. Krause: Aber die Tendenz ist steigend?

M. Koyasu: Ja, ja.

D. Krause: Das japanische Schulsystem öffnet sich auch für Waldorf, für neue Schulformen?

M. Koyasu: Neue Schulformen, ja.

D. Krause: Es gab *Yutori Kyoiku* ゆとり教育...⁴⁵⁶

M. Koyasu:... *Yutori Kyoiku*.

D. Krause: Genau. Der Versuch das Lernen freiheitlicher zu gestalten.

M. Koyasu:... gescheitert!

D. Krause: (lacht)

M. Koyasu: Wissen Sie, da möchte ich also doch als „Waldorffrau“ schon etwas Wichtiges sagen. Als *Yutori Kyoiku* eingeführt wurde, vor etwa fünfzehn Jahren, habe ich mir immer gedacht und behauptet, dass die Leute, die damals in Japan die *Yutori Kyoiku* vertreten haben, haben immer gesagt, die Menge des Lehrstoffs soll reduziert werden. Aber man darf nicht die Menge reduzieren, sondern man muss den Inhalt in die Tiefe bringen. Das ist wichtig. Dieser Punkt wurde vernachlässigt. Das ist meine Meinung, meine Beobachtung.

D. Krause: Ich habe noch eine Frage zum Ursprungsgedanken von Rudolf Steiner. Der hatte gesagt, diese Schule, die Waldorfschule, soll für alle Kinder da sein. Für die Kinder aus reichen und ärmeren Familien. Aber natürlich ist Waldorfschule, als staatsunabhängige, Schule kostenpflichtig. Man muss als Eltern Schulgeld zahlen und gerade in Japan ist Bildung eine Frage des Geldes. Die Universitäten sind teuer und die Waldorfschule ist auch sehr kostenintensiv.

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Ist das eigentlich noch der Ursprungsgedanke von Steiner? Denn eigentlich können sich nur reichere Familien in Japan Waldorfschulen leisten.

M. Koyasu: Das ist auch mein Problem mit unserem Chiba-Projekt. Es gibt Eltern, die ziemlich leicht dieses Schulgeld zahlen können, aber auch alleinstehende Mütter, auch arbeitslose Väter, die finanzielle Probleme haben. Dann müssen wir Lehrer oder wir Freunde der Waldorfschule immer bei der Vereinssitzung sehr stark für diese Menschen kämpfen: „Nein, wir müssen einander helfen.“ Ab und zu mal gibt es solche Fälle, bei denen die Eltern eines Kindes jetzt schon seit einem halben Jahr kein Schulgeld mehr gezahlt haben und dann sind die Meinungen über diesen Fall immer sehr verschieden. Einige sind da etwas strenger und sagen, wenn die Eltern nicht zahlen, dann kann man das Kind nicht hierher schicken. Ständig müssen wir auch Spenden sammeln und Gott sei Dank gibt es genügend, da wir doch einige sehr großzügige Freunde haben, die spenden. Sehr, sehr selbstlose Menschen.

D. Krause: Somit ist es auch möglich für Kinder, die nicht so reiche Eltern haben, auf die Waldorfschule in Japan zu gehen.

⁴⁵⁶ Bezeichnet den Versuch seit den 1970er-Jahren die Unterrichtsstunden und den darin vermittelten Inhalt zu reduzieren. Mitte der 1990er-Jahre wurde im Zuge dessen der Samstagsunterricht abgeschafft. Mittlerweile gilt dieses Programm jedoch als wenig effektiv und wurde zurückgefahren.

M. Koyasu: Aber so viel ich höre, gibt es nicht nur solche Regelungen, sondern auch Schulen, die schon einheitliches Schulgeld verlangen. Aber wir können das nicht...

D. Krause: Gibt es in Japan Unterschiede zur Ursprungslehre Steiners? Z. B. etwa, dass Steiner gesagt hat, was den Kindern beigebracht werden soll, was in Japan anders gemacht wird, abweichend von der Ursprungsidee?

M. Koyasu: Ich glaube, die wesentliche Idee können wir oder brauchen wir nicht zu ändern, aber so konkret wird beispielsweise Eurythmie auf Japanisch unterrichtet. Ich war auch im Laienkurs der Eurythmie, in dem haben wir, statt wie in Deutschland „b“, „d“ und „t“ gelernt, die in Japan üblichen Laute: „i ro ha ni ho de to“⁴⁵⁷ in Formen nachgebildet.

D. Krause: Die kulturspezifischen Besonderheiten werden angepasst.

M. Koyasu: Ja, das hat Steiner nicht vorgeschrieben.

D. Krause: Oder werden z. B. andere literarische Werke den Kindern nahe gebracht? Nicht das Nibelungenlied oder nicht Faust von Goethe, sondern japanische Werke?

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Aber ansonsten wird alles gleich angegangen. Auch Formenzeichnen?

M. Koyasu: Ja, in Mathematik werden die Zahlen auch mittels Formen erarbeitet oder die künstlerischen Fächer sind im Bezug auf die Farbenlehre auch fast gleich. Aber auch die Landwirtschaft ist anders. Das ist auch schön. Wir züchten Reis.

D. Krause: In Europa wäre das Korn. Und es gibt ja auch die Hausbauepoche. Das ist vielleicht auch in Japan angeglichen, im traditionell japanischen Baustil. In Deutschland Steinhäuser mit roten Ziegeln gebaut.

M. Koyasu: In Japan immer mit Holz.

D. Krause: Ich habe sehr oft gelesen, dass es für Japaner doch Schwierigkeiten gibt die Steiner-Lehre zu akzeptieren, weil sie so viel Spiritualität beinhalten soll. Da er einige Gedanken zum Karma hatte und zur Wiedergeburt, die hier nicht so aufgefasst werden und die nicht so verstanden worden sind, aber ich glaube, dass gerade weil Japan mit verschiedenen Glaubensrichtungen durchzogen ist, wie Buddhismus, Shintoismus usw., dass es gerade dadurch sehr gut auf die Gesellschaft passen würde.

M. Koyasu: Menschen, die die Karmalehre nicht akzeptieren können, die gibt es hier natürlich auch. Aber auch in Deutschland gibt es kritische Stimmen: „Das ist komisch, das ist unheimlich.“ Solche Reaktion gibt es auch und gerade unter Intellektuellen, die auch hier in Japan so etwas nicht hören wollen. In dem Punkt sehe ich nicht so einen großen Unterschied zwischen Japan und Deutschland. Sie haben mein Interview im Goetheanum, dass ich Ihnen

457 Das „Iroha いろは“ ist eine japanisches Gedicht in dem alle Silben der Hiragana- Lautschrift vorkommen.

geschickt habe, gelesen?

D. Krause: Ja, das habe ich gelesen. Zudem habe ich ein Buch über die Arbeit mit den Eltern gelesen. Eine japanische Waldorflehrerin, Toriyama Toshiko 敏子鳥山, hat geschrieben, wie die Eltern sich verhalten und dass einige Probleme zutage traten, da sie zu Beginn nicht wussten, was Waldorf im Detail bedeutet. Aber ihre Kinder immer dazu angehalten haben viel zu lernen und dabei oft ihre eigenen Probleme, in Form von überzogener Strenge in Bildungsfragen, auf die Kinder projiziert haben. Die einzige Kommunikation innerhalb der Familie waren Befehle seitens der Eltern. An einigen Schulen werden daher extra Elternarbeitskurse angeboten, die den Eltern zeigen, wie sie mit ihrem Kind umgehen sollten. Machen Sie das auch in Chiba?

M. Koyasu: Ja, Elternarbeitskreise. Seit diesem September mache ich eine Pause wegen meiner Krankheit, aber sonst gebe ich immer für die Eltern Kurse zur Theosophie, auch Deutschkurse gebe ich.

D. Krause: Haben Sie das Gefühl, dass es von den Eltern gut verstanden wird? Dass die Eltern sich dadurch wirklich mehr zur Steiner-Lehre hinwenden und ein besseres Verhältnis zu den Kindern aufbauen können?

M. Koyasu: Sehen Sie, ich bin von vornherein immer für ein gemächliches Verhalten. „Eile mit Weile“, sagt man doch, nicht wahr?

D. Krause: Ja. (lacht)

M. Koyasu: Ich selber habe bis jetzt vielleicht fünfzehn, zwanzig Mal Steiners Theosophie gelesen. Und jedes Mal, wenn ich es wiederhole, kann ich den Inhalt etwas besser verstehen. So etwas ist kein Kochbuch und wenn ich jetzt für die Mütter in Chiba die Theosophie lese, dann verlange ich nicht, dass sie das schnell verstehen. Es kommen immer wieder fast die gleichen Fragen von den Teilnehmern. Ich ich habe inzwischen gelernt viel Geduld aufzubringen. Dann wiederhole ich immer, immer wieder, sich nicht zu beeilen. Mit der Zeit kommt ein Moment für sie, in dem sie es verstehen.

D. Krause: Und dieser Moment ist bei vielen bisher gekommen?

M. Koyasu: Ja, doch. Oft ist es entscheidend, dass die betreffenden Eltern oder das die Mütter selber irgendein einschneidendes Erlebnis hatten. Eine Krankheit, eine schwierige Familiengeschichte oder Schwierigkeiten im Leben. Das ist ein guter Arbeitsansatz.

D. Krause: Die Krise, dann die Bewältigung, dann die Ich-Entwicklung. Gibt es abschließend noch etwas, was Sie mir über Waldorfschule sagen wollen, was ich nicht gefragt habe, was Sie wichtig finden, was in meine Arbeit aufgenommen werden sollte? Irgendetwas, dass Sie als Kernpunkt der japanischen Waldorfschule sehen? Vielleicht eventuelle Probleme

oder Erfolge oder dergleichen?

M. Koyasu: Die allererste Waldorfschule haben wir im Jahre '87 begründet und dann sind in den 1990er Jahren schon ziemlich schnell andere Waldorfschulen entstanden. Jede Schule wurde auch im Wochenblatt des Goetheanums vorgestellt oder wir wurden mal eingeladen, um dort unserer Fortschritte in der Waldorfpädagogik aufzuzeigen. Als Ganzes betrachtet, sehe ich, dass alle gut gearbeitet haben.

D. Krause: Durch Engagement?

M. Koyasu: Ja, Engagement. Aber es gibt trotzdem Lehrerprobleme. Das heißt, ein Klassenlehrer muss acht Jahre lang durchhalten, was schwierig ist zu gewährleisten. Das hat einige Gründe: war die Ausbildung genügend oder ist der Lehrer mit dem Arbeitspensum überlastet? Natürlich ist es auch finanziell schwierig für einen Waldorflehrer in Japan. Wir probieren in Chiba auch Steiners Idee einer Dreigliederung des sozialen Organismus zu verwirklichen. Nach dieser Idee wollen wir arbeiten und deswegen weiß ich nicht wie viel jeder Lehrer verdient. Aber einige Lehrer sind wirklich sehr selbstlos. Und das ist natürlich nicht das Wesentliche. Der Kernpunkt selber ist die Anthroposophie. Aber wenn die Lehrer noch einigermaßen ihr Privatleben genießen könnten, wäre das schön. Morgen ist bei uns in Chiba ein großes Fest. Ein Herbstfest. Fast jede Schule feiert so etwas und dann sehe ich im Internet wie engagiert die Eltern sind. Ich selber kann morgen nicht gehen, ich habe mich schon entschuldigt. Aber jedes Jahr bin ich dort hingegangen und war sehr begeistert wie eine zierliche Mutter immer so fleißig gearbeitet hat.

D. Krause: Das ist dann die Triebkraft der Schule.

M. Koyasu: Ja genau, die Triebkraft.

D. Krause: Die Eltern, die wirklich engagiert sind und helfen, sind die, die die Schulen aufbauen und am Laufen halten.

M. Koyasu: Ja.

D. Krause: Vielen Dank, dass Sie sich so lange Zeit für mich genommen haben.

Interview mit Christiane Weide⁴⁵⁸ vom 02.01.2013

D. Krause: Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben dieses Interview mit mir zu führen.

C. Weide: Gerne.

D. Krause: Wie waren Ihre ersten Eindrücke als Sie die *Kenji no Gakko*, die Waldorfschule in Tōkyō besucht haben?

C. Weide: Es war ein sehr, sehr herzlicher Empfang. Alle waren sehr freundlich. Überhaus glücklich, dass da jemand aus dem Ausland, aus dem fernen Deutschland kommt und sich der Schule und ihrer Fragen annimmt. Vor mir lag ein kleines, fast schon winziges Schulgebäude. Gebäude kann man eigentlich kaum sagen. Baracken. Sehr liebevoll gestaltet, sehr ins Detail gestaltet, dass man durchaus sagen kann: „Ja, das könnte eine kleine Waldorfschule sein.“

D. Krause: Von den äußeren Anzeichen her, die Sie dort beobachtet konnten, waren dort Dinge, die offensichtlich der räumlichen Umsetzung der Waldorfpädagogik entsprachen oder gab es auch Dinge, die ganz anderes waren, wo Sie sagen, dass Inhalte der Waldorfpädagogik örtlich angepasst wurden? Vom Aufbau der Klassenzimmer bis zur Wahl der Farben in den Klassenzimmern? Oder auch von der unmittelbaren Umsetzung, wie Lehrer handeln, wie Abläufe strukturiert sind?

C. Weide: Ja und nein. Dazu würde ich vorwegschicken, dass der Waldorfgedanke, der anthroposophische Gedanke immer selber umgewandelt werden sollte und je andersartig die Kultur ist, desto anders darf auch die Waldorfpädagogik sein. Das würde man nie so sagen, dass eine Waldorfschule die hier in Berlin steht, nicht in Japan oder in Tōkyō stehen darf, weil sonst wäre der Grundgedanke, der anthroposophische Grundgedanke komplett falsch verstanden. Die Menschen in Japan sind sehr anders, haben eine ganz andere Kultur, sie blicken auf eine jahrtausendalte Geschichte und die gilt es eigentlich in diesem Waldorfgedanken zu verwandeln und das fällt diesen Menschen dort nicht so leicht. Was ich bemerkt habe, ist, dass sie ihre uralte Kultur zwar in sich drinnen leben und haben, aber das was sie waldorftechnisch wollen, setzten sie jetzt erst mal in direkter Übernahme von Deutschland nach Japan um.

Dieses Kollegium, das ist jetzt sehr speziell für diese Schule, hat ein Jahr lang in Nürnberg gelebt. Das gesamte Kollegium ist von der Gründungslehrerin bzw. von einer jungen Kollegin aus hierhergekommen. Fast alle haben ihre Brücken in Japan abgebrochen und sind ins Nürnberger Waldorflehrerseminar gezogen, wo ein ganz spezieller Kurs für sie eingerichtet

458 Christiane Weide ist langjährige Sportlehrerin an der Emil Molt Waldorfschule in Berlin-Dahlem.

wurde. Mit einem Dolmetscher wurde in Nürnberg ein Jahr intensiv Waldorfpädagogik gelehrt bzw. gelernt und mit diesem neuen Wissen sind sie nach Japan zurück, wo sie sozusagen erst mal gemacht haben.

Und jetzt mit der Zeit, mit den Jahren seit der Gründung 1994, bemühen sie sich natürlich. Aber es ist ein langer Prozess selber Erfahrungen zu machen, das mit dem zu verbinden, wie sie es in Deutschland gelernt haben, was Waldorfpädagogik ist und nach Japan zu bringen, um es auf die dortigen Verhältnisse anzuwenden. Jedoch stellt sich die Frage, wie das bisher angepasst wurde.

Ich bin damals völlig neu, mit frischen Augen da rein, war auch sehr aufgeregt, ob dass, was ich mitbringe, für die Menschen dort überhaupt verständlich ist oder ob sie es gebrauchen können. Jetzt war ich natürlich als Europäerin oder als Deutsche, die sich noch nie mit dem japanischen Brauchtum befasst hatte, gespannt, wie der kulturelle Einfluss in den Klassenstufen umgesetzt wird. Als ich dann aber sah, dass in der ersten Klasse Grimmsche Märchen erzählt wurden, war ich leicht erschrocken, weil für mich haben die Grimmschen Märchen in Japan nichts zu suchen. Das ist deutsches Geschichtsgut. „Hänsel und Gretel“ und „Rotkäppchen“, all diese Dinge, das ist deutsches Kulturgut. Das hat bei mir einen ganz komischen Geschmack hinterlassen und da denke ich, da müsste intensiv gearbeitet werden, dass das alte japanische Märchen- und Fabelgut dort den Kindern gelehrt wird, weil es japanische Kinder und keine deutschen Kinder sind.

Das fand ich sehr spannend. In der ersten Klasse habe ich dann das Spielturnen angeleitet. In diesem Kontext gibt es natürlich auch Reigenspiele, wo der Wolf drin vorkommt, aber der Wolf hat bei uns im deutschen oder im europäischen Raum immer etwas Negatives, etwas Gefährliches, das reissende Tier, was die Ziegen, die Lämmer, die Tauben frisst usw. In Japan muss das gar nicht mal so sein. Die Bedeutung dieses Tiers kann eine ganz andere sein. Sodass man wiederum Spiele, die man dort macht, oder Geschichten im Grunde umwandeln muss, damit auch für das japanische Kind der Wolf den Charakter erhält, den das japanische Volk in sich trägt und versteht.

D. Krause: Haben Sie Tendenzen erlebt, dass versucht wird, sie so umzuwandeln, dass aus der alten Mythologie der Japaner Märchen rausgezogen und den Kindern weiter gegeben werden?

C. Weide: Ja, schon. Immer in Anregung. Das war meine Aufgabe dort. Ich war nicht die einzige Kollegin aus Deutschland, die bisher zur Beratung angereist war, viele Kollegen sind in diese Schule zur Hospitation gefahren. Und eben weil diese Menschen auch so offen sind, lernen wollen und das Arbeiten nie zu Ende ist, hoffe ich, dass die Kollegen, ähnlich wie ich,

immer wieder Anstöße geben. Nicht nur Grimmsche Märchen in der ersten Klasse zu erzählen.

D. Krause: Sie haben zuvor bereits angesprochen, dass sie Unterricht gemacht haben. Wie haben Sie den Unterricht erlebt? In Japan herrscht vor allem der Frontalunterricht in den Schulen vor. Es passiert oft, dass die Kinder ausschließlich dem Lehrer zuhören und dadurch gerade in aktiven Unterrichtsstunden, wie bei Ihnen im Sportunterricht, Ihren Anweisungen schlicht Folge leisten. Es findet kaum Gedankenaustausch zwischen Lehrern und Schülern statt. Dies ist nun ein Beispiel aus den japanischen Regelschulen. Wie haben Sie das in Ihrem Unterricht in der japanischen Waldorfschule erlebt? Sind die Kinder mit Ihnen in Dialog getreten? Findet dort eher ein Miteinander statt oder ist es so, dass der Lehrer etwas sagt und die Kinder folgen dem ohne zu reflektieren, ohne zu reagieren?

C. Weide: So ist es. Als deutscher Lehrer ist das ein Eldorado (lacht). Man sagt etwas und es wird getan. Dennoch ist es, glaube ich, ohne in dem staatlichen System gewesen zu sein, dort ein großes freudiges Miteinander. Es kommt auf den Kollegen an, in wie weit oder wie lange er schon in der Waldorfschule tätig war, wie weit er auch von seiner bisherigen pädagogischen Sichtweise abrücken konnte. Natürlich müssen diese Lehrer, die aus dem Staatsschulsystem kommen, sich unglaublich verbiegen und an sich arbeiten, um die alten Denkmuster abzulegen, um sich zu öffnen und neu auf die Kinder zuzugehen. Und das gelingt dem einen mal mehr, mal weniger. Aber in der Schule selbst ist es schon so, dass der Lehrer etwas sagt und die Kinder machen das. Das ist für Deutsche unfassbar.

D. Krause: Mich wundert es, da es sich um Waldorfschule handelt und die Kinder dort ein Stück weit sozialisiert wurden, dass da die Art zu lernen so wenig anders zu sein scheint.

C. Weide: Das ist die japanische Art der Waldorfpädagogik, die Didaktik. Wie mit den Kindern umgegangen wird. Es ist dennoch Frontalunterricht, weil in der Waldorfschule selber, auch in Deutschland ist Frontalunterricht.

D. Krause: Aber bezogen auf die Art wie die Kinder reagieren. In Deutschland ist es üblich, dass der Lehrer im Unterricht eine Frage an die Klasse stellt und die Schüler sich melden. Es wird darauf geachtet, dass die Kinder lernen sich auszudrücken. Aus Berichten von Lehrern, die nach Japan gefahren sind, um dort zu hospitieren oder Gastepochen zu halten, habe ich entnommen, dass es gerade in diesem Punkt Schwierigkeiten gab. Wenn die Schüler nach ihren eigenen Meinungen oder Gedanken gefragt wurden, kam oft keine Reaktion.

C. Weide: Ja, da kommt erst mal nichts. Da sind sie ganz in den Anfängen. Ja, stimmt, das stimmt. Das ist wirklich nicht so. Ich habe in der Oberstufe alleine unterrichtet und wollte ein

Spiel veranstalten, was eigentlich aus Mittel und Unterstufe kommt, so eine Art „Brennball“⁴⁵⁹. Zuerst hatte das nicht funktioniert und so habe ich versucht gemeinsam mit den Oberstufenschülern, das war die gesamte Oberstufe aus den Klassenstufen 9-12, Jungen wie Mädchen, die Regeln gemeinsam auf zu stellen, Fragen zu stellen und auch taktische Fragen zu erörtern oder auch Anregungen zu geben. Und da kam nichts. Es kam einfach nichts. Ich glaube, dass sie da wirklich sehr in den Anfängen sind, weil zwar eine Sozialisierung in der Schule stattfindet, aber das Umfeld außen herum ist Japan pur. Das ist so eine Mini-Keimzelle. Da kann man nur ein bisschen Input geben und sehen wie es sich weiterentwickelt. Vielleicht über die nächsten 50 Jahre gesehen oder vielleicht auch 100, keine Ahnung, wird sich etwas ändern, da der Japaner in seinem Innersten immer Japaner bleiben wird.

D. Krause: Was haben Sie getan als die Schüler zuerst nicht auf ihre Fragen reagierten? Was hat Ihre Dolmetscherin oder Sie selbst etwas angeregt? Ist letztendlich eine Regelkonstruktion für das Spiel zustande gekommen?

C. Weide: Ich musste es vorgeben. Am ersten Tag habe ich es vorgegeben und allmählich ging es dann, weil ich nicht locker gelassen habe, weil ich die Jugendlichen auf diesen Weg bringen wollte und das ist dann mehr oder weniger gut geglückt. Das war sehr interessant, aber auch sehr, sehr anstrengend. Sehr anstrengend für den Lehrer, diese Schüler auf den angestrebten Weg zu bringen.

D. Krause: Mit der Zeit hat es sich aber eingespielt?

C. Weide: Ja, es hat sich eingespielt.

D. Krause: Zum Lehrplan in Ihrem Fachbereich Sport. Haben Sie den Eindruck, der Lehrplan war auf dem Stand wie er in Deutschland konzipiert ist? Ich meine das in dem Sinne, ob der Lehrplan an die in Japan üblichen Sportarten angepasst ist oder nach deutschem Vorbild nachempfunden wurde?

C. Weide: Nein (lacht). Die japanischen Menschen sind einfach unglaubliche Bewegungsmenschen. Als Beispiel kann man sagen, wir in Deutschland arbeiten in der Waldorfschule in der siebten Klasse mit dem Springseil und da ist angesagt, dass man richtig gut springen kann, dass das Seil nicht hängen bleibt und man auch mal einen Doppelsprung macht, d. h., man springt so hoch, dass das Seil zweimal durchgeschlagen wird, man kann auch das Seil kreuzen. Und mit diesem Hintergrund hatte ich mir auch vorgenommen mit meiner siebten Klasse dort ein bisschen Seilspringen zu machen. Als ich am ersten Tag auf

⁴⁵⁹ Es handelt sich hierbei um ein Ballspiel, bei dem zwei gegnerische Mannschaften um den Ballbesitz in festgelegten Feldern kämpfen.

den Schulhof kam, sprangen die Kinder schon morgens auf dem Schulhof herum und hatten Springseile. Die erste Klasse hatte Hightspeed-Springseile, die wir nicht haben, sondern wirklich diese neonfarbenen, die mit unheimlicher Geschwindigkeit zu schlagen sind. Die Kinder dort sprangen Doppelsprung, Kreuzung, Doppelsprung, Kreuzung und hörten nicht auf. (lacht) Klasse! Das beantwortet Ihre Frage. Es war einfach Wahnsinn. Ich packte da mein Springseil wieder gut ein. (lacht) Was soll ich denen in der siebten noch beibringen, wenn sie bereits in der ersten dieses können. So habe ich umgekehrt vom fachlichen Standpunkt her, was ich gerade schon sagte, versucht, mit dem alten Kinderspielen, das Soziale, was wir in diesen Spielen pflegen einzubringen. Beispielsweise, dass man Fangenspiele, Erlösungsspiele macht und wenn ich jetzt normaler Läufer in einem Spiel bin und jemanden erlösen will, begeben sich dadurch selber in Gefahr abgeschlagen zu werden, damit ich auch jemanden erlöse. Oder ich werfe im „Brennball“ den Ball nicht nur für mich, sondern für jemand anderen, dass der ein Hütchen weiter kommt. All diese Dinge, sozusagen weg von mir, von dem Ich, ich bin der Beste, ich bin der Schnellste usw., sondern immer für das Wir im Sozialen. Das war ein ganz großer Bereich der, da zu pflegen und zu bearbeiten war.

D. Krause: Das ist ein interessanter Punkt, den Sie da ansprechen, da gesagt wird, dass in Japan von der sozialen, kulturellen Dynamik aus gesehen, eher die Gruppe im Mittelpunkt steht. In Deutschland liegt dagegen eine starke Betonung auf dem Individuum. Gerade auch in der Waldorfpädagogik steht die Ich-Entwicklung im Fokus. Daher dachte ich, es findet von vorn herein eine Unterordnung des Einzelnen zu Gunsten der Gruppe statt. Sodass man sich z. B. im „Brennball“ stets für den Mitstreiter opfert.

C. Weide: Nein. Dort im sportlichen Bereich war das so nicht zu sehen.

D. Krause: Zur Lehrerausbildung: Haben Sie Ihren japanischen Kollegen beratend zur Seite gestanden. Gab es einen Austausch über bestimmte pädagogische Punkte? Probleme, die an Sie herangetragen wurden?

C. Weide: Ja. Die Kollegen dort sind, das kann ich sagen, sehr vorsichtige Menschen. Sie haben keinen Turnlehrer vor Ort und machen das alles so, wie sie es aus ihrem sportlichen Bereich kennen, selber gelernt haben. Mit Anlehnung an die Waldorfpädagogik haben sie da irgendwas gemacht. Dann war jemand im Sportunterricht verunglückt. Ich weiß gar nicht, was passiert ist, es war gar nicht so schlimm aus unserer Perspektive. Man bricht sich einfach mal den Arm oder den Fuß im Sportunterricht. Das gehört eigentlich fast mit dazu oder man verstaucht sich einen Finger. Dort wurde der Unterricht aus deren Sicherheitsdenken sofort eingestellt. „Nein, jetzt wollen wir mal schauen, wo es in Deutschland jemanden gibt.“ Und so bin ich überhaupt dorthin gekommen. Mit der Aufgabe alle Unterrichte zu hospitieren und

zu analysieren, um sie langfristig zu verbessern. Ich habe mir den Unterricht von allen Lehrern angeschaut. Bei einer Kollegin sollte ich mir auf Bitten der Schulseite den Hauptunterricht anschauen. Das war die erste und vierte Klasse. Sodass ich morgens im Hauptunterricht anwesend war und diesen Unterricht nachbesprochen habe. In der ersten Woche bin ich auch mit in den Turnunterricht gegangen. Abends, das fand ich auch eine unglaubliche Leistung des Kollegiums, da die Menschen dort den ganzen Tag Unterricht hatten, ist das gesamte Kollegium zusammengekommen und hat meiner Nachbesprechung mit diesen einzelnen Kollegen beigewohnt. Es wurde alles per Video aufgenommen. Auf meine Frage hin, was sie damit vorhaben, ergab, dass sie daraus lernen wollen und sich das Videomaterial, auf dem wir den Unterricht besprochen haben, immer wieder anschauen können. Und zusätzlich habe ich am Wochenende per Workshop mit den Kollegen selber gesprochen, gespielt und gearbeitet. Das war der Hauptbestandteil meiner Reise, dass ich dort minutiös jede Minute nachbesprochen habe. Jede Interaktion und jede Handlung, sollte ich reflektieren, wie der Lehrer, wie der Kollege dort mit den Kindern umgegangen ist.

D. Krause: Ist es von Seiten der Japaner eine Übertragung auf die eigene Situation? Wie das, was Sie gesagt haben, eins zu eins übernommen oder denken die japanischen Waldorflehrer auch darüber nach, das was Sie gesagt haben transformiert werden kann im Sinne der Anthroposophie? Folgen Ihre Kollegen Ihren Hinweisen, weil Sie es so gesagt haben?

C. Weide: Ja, das war sozusagen mein Lernbereich. So zu formulieren, dass diese Menschen die Möglichkeit hatten es für sich umzuwandeln. Es ist so, die Frau Weise hat gesagt und dann wird das getan, ja. Und ich bin im zweiten Jahr (2010) nochmal gebeten worden wieder zu kommen, nicht von mir aus, da ich immer eingeladen wurde zu kommen und zu schauen. Mit ein bisschen Erschrecken muss ich jedoch sagen, in der ersten Woche original die Stunden miterlebt zu haben, wie ich sie angeregt hatte. In der Hoffnung sie würden transformiert, aber dem war nicht so. Meine Ausführungen wurden eins zu eins übernommen. Das hat teilweise funktioniert, teilweise aber auch gar nicht, weil es auch gar nicht funktionieren kann. Selbst wenn ich dort, als erfahrene Lehrerin arbeiten würde, müsste ich die Spiele und alles, den Anspruch hätte ich, anpassen. Ich würde nicht deutschen Völkerball dort spielen wollen. Ich müsste es umwandeln und das würde ich auch tun. Das wurde aber nicht gemacht, sodass ich dann in meiner ersten Woche wieder da saß und die Aufgabe hatte es für sie so aufzubereiten. Da Offenheit für den Umwandlungsprozess vorhanden war, habe ich folgendes gemacht: um da rein zu kommen, wollte ich den Menschen den Charakter der Spiele, des Spieles selbst wieder nahe bringen und nicht einfach nur die Regeln vorgeben.

Das Korsett innerhalb eines Spieles wollte ich nicht zu eng machen. So habe ich mit den Kollegen Kinderspiele geprobt. Wir sind „Gummitwist“⁴⁶⁰ gehüpft, haben „Himmel und Hölle“⁴⁶¹ mit den dazugehörigen, aufgemalten Feldern gespielt. Dann sollten sie mal zeigen, was sie in ihrer Kindheit gespielt haben. Das Verblüffende war dabei, dass sie zu Anfang nur das gemacht haben, was ich gesagt hatte, weil sie das alle nicht kennen würden, aber ich sagte, dass sie das alle kennen. Jeder kennt irgendwas in dieser Richtung. Letztendlich hat der Älteste dieses Kollegiums sich doch noch an einige Spiele seiner Kindheit erinnert und plötzlich war das Eis gebrochen. Sie wurden eigentlich wieder zu Kindern, um in die pädagogische Arbeit reinzugehen. Der Boden war bereit, um ihnen das beizubringen, was ich wollte.

D. Krause: Es gibt innerhalb des Übertragungsprozesses auch kritische Stimmen zu der Kompatibilität der Anthroposophie auf Japan im speziellen. Diese Übernahme kann nicht funktionieren, da Japaner den Vorgaben folgen und nicht reflektieren. Obwohl seit 1994 mit dem Konzept der Anthroposophie gearbeitet wird, gibt es noch einige Hürden zu nehmen. Ist eine Übertragung auf den japanischen Kulturraum aus ihrer Perspektive möglich?

C. Weide: Es ist schwierig und bedarf bestimmt noch einige Zeit bis sich das umwandeln kann. Es wird nie, so denke ich, komplett sein. Es wird immer in Anlehnung praktiziert werden und selbst wenn es nur ein kleiner Zweig der ganzen Steiner-Lehre ist, der aufgenommen wird.

D. Krause: Man darf auch nicht vergessen, dass der Ursprung in Europa entwickelt wurde. Haben Sie noch andere Problemfelder bemerkt, die wir noch nicht besprochen haben? Im Hinblick auf ungünstige äußere Bedingungen wie etwa der fehlenden Subventionen durch den Staat, als einen Hinderungsgrund frei zu arbeiten?

C. Weide: Das Finanzielle ist natürlich schon eine große Belastung für eine solche Schule, für die Elternschaft, aber trotzdem sind die Menschen dort unglaublich bemüht und arbeitsam im Schulbereich alles so hin zu bekommen. Die Abschlüsse sind natürlich schon schwierig, aber das ist generell für Waldorfschulen so, weil der interne Abschluss einfach ein ganz anderer ist, als der der Regelschule. In Südaustralien weiß ich von einer Schule, die es geschafft hat nach Abschluss der 12. Klasse die jungen Menschen ohne Abitur in die Universitäten entlassen zu können. Dort ist es akzeptiert. In Nordeuropa gibt es das auch. Aber in Japan dünnen die Klassen nach oben hin aus, da die Schüler sich an das Lernpensum

460 Spiel bei dem zwischen zwei Gegenständen oder Menschen Gummiseile gespannt werden. Eine dritte Person versucht über diese Schnüre rüber zu springen.

461 Gruppenspiel bei dem auf den Boden Felder gemalt werden. Eine Person muss dann versuchen diesen Weg ohne Fehler nach zu hüpfen.

für die Universität anpassen müssen. Als ich 2010 dort war, waren in der 12. Klasse 5 Schüler, was enorm wenig ist, weil die Schüler in der frühen Oberstufe wegbrechen, um dann die anerkannten Abschlüsse in der Regelschule zu bekommen. Das wird dort so gehandhabt, dass sie auch eine 13. Klasse haben, in der die Schüler ganz gezielt auf diese Aufnahmeprüfungen in den Universitäten vorbereitet werden. Das heißt aber, das fand ich auch erstaunlich, die Schüler müssen vor der 13. Klasse wissen, was für ein Studienfach sie belegen wollen. Anders als bei uns, wo man Abitur und gegebenenfalls noch ein Jahr Pause macht und man sich dann entscheiden kann. Aber diese Entscheidung muss dort wesentlich früher fallen und bindet einen dann natürlich auch. Was eigentlich gegen den Waldorfgedanken ist, dieses breit gefächerte Interesse an der Welt, an der Menschheit, zu entwickeln. Man muss sich schon früh stark auf eine Sache hin spezifizieren.

D. Krause: So muss sich die Waldorfschule an das äußere Bildungssystem angleichen?

C. Weide: Ja, das kann man sagen.

D. Krause: Haben Sie noch Erkenntnisse zur Organisationsstruktur der Waldorfschule erhalten? Gibt es eine Unterteilung in Arbeitskreise nach dem Vorbild der Dreiteilung des sozialen Organismus oder leitet im klassischen Sinne der Schulführung ein Direktor die Schule?

C. Weide: Nein, das System wurde so übernommen und ist so aufgebaut, wie in Deutschland die Waldorfschulen funktionieren. Mit Verwaltungskreis, Baukreis, Finanzkreis und Elternbeirat usw. Das ist natürlich auch nicht leicht zu handhaben, weil das an dieser Stelle ein Aufbrechen gewohnter Strukturen bedeutet. Nicht einen Direktor zu haben, der die Anweisungen gibt und alle folgen, sondern sich in sehr langen abendlichen Diskussionen bis wochenlangen Auseinandersetzungen um ein winziges Thema herum zu einigen. Die Menschen dort müssen genau das jetzt erst lernen. Sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, zu diskutieren und gemeinsam zu einer Entscheidung zu kommen. Das ist auch für Deutsche nicht einfach (lacht), aber da sind wir mittlerweile schon wesentlich geübter drin. Und das ist dort sehr, sehr anstrengend.

D. Krause: Gibt es noch etwas, das ich nicht gefragt habe, Sie mir aber noch zum Thema mit auf den Weg geben wollen?

C. Weide: Der Umgang mit Kindern ist sehr herzlich. Ich habe auch außerhalb der Schule viel beobachtet wie Mütter und Väter mit ihren Kindern umgehen, um die Gepflogenheiten dort zu verstehen. Dabei ist mir aufgefallen, dass die Eltern wenig erziehen, dass sie ihren Kindern wenig Anleitung geben, sich relativ gut von ihren Kindern auf der Nase herumtanzen lassen. Woher auch immer das kommt. Beeindruckend fand ich auf der anderen Seite das

Engagement der Schüler in der Schule für die Schule. Die Kinder kamen bereits schon um 7:30 Uhr, obwohl die Schule erst um 8:30 Uhr beginnt und putzten, fegten und machten die Schule erst mal von sich aus sauber. Selbst wenn sie um 16 Uhr Schulschluss hatten, blieb der überwiegende Teil der Schüler der Oberstufe in der Schule und machten Hausaufgaben, spielten miteinander, musizierten gemeinsam, machten auch Blödsinn zusammen (lacht) und waren bis ca. 20 Uhr in der Schule. Auch am Samstagabend. Ich fragte dann meine japanischen Kollegen, ob diese Kinder kein zu Hause hätten, worauf meine Kollegin antwortete, dass natürlich alle Kinder ein zu Hause haben, aber diese Wohnungen sind so klein, dass sie sich lieber in der Schule aufhalten, wo sie etwas größere Räumlichkeiten zur Verfügung haben, als im Notfall nach Hause zu gehen. Aber dennoch war einfach dieses Miteinander der Schüler ein sehr herzliches und ein sehr schönes. Auch ich wurde als Fremde sehr respektvoll aufgenommen, aber auch zunehmend immer herzlicher. Und das fand ich sehr schön.

D. Krause: Hatten Sie das Gefühl, die Elternschaft der Schüler sei aus allen Schichten der Gesellschaft oder eher aus finanziell besser situierten Familien?

C. Weide: Das kann ich gar nicht genau sagen. So einen intensiven Einblick hatte ich in die Elternschaft nicht. Ich glaube auf jeden Fall, dass es Menschen sind, die aus einer alternativen Szene kommen. Aber wie sie es finanzieren war auch mir ein große Frage. Einige der Eltern waren auch vor Ort sehr aktiv und sind den ganzen Tag nicht vom Schulgelände gewichen, wo sie den Garten bearbeitet haben und für die Kinder Essen in der Küche zubereitet haben.

D. Krause: Das war es von meiner Seite. Ich danke Ihnen für dieses Gespräch.

C. Weide: Wunderbar.

Liste der japanischen Waldorfschulen

- Aichi** Aichi Steiner School K-6 Int, Ft
42-13 Kasaderayama orito-cho,
JPN-Nisshin-shi Aichi, 470-0115
Tel/Fax +81-56-1763713
E-mail: aichisteinerschool@nifty.com
- Chiba** Morgenland Steiner School K-6 Int, Ft
3892-1 Sakamoto,
JPN- Tyounann-cho Tyousei-Gun Chiba 297-0122
Tel. +81-475-463881 Fax +81-475-463880
E-mail: info@ashitanokuni.jp
www.ashitanokuni.jp
- Fukuoka** Fukuoka Steiner School K-4,6 Int, Ft
3-10-29 Nagaoka Minami-ku, JPN- Fukuoka-Shi, Fukuoka
Fax +81-92-5620754
- Fujino** Fujino Steiner School 1-12 EC,Int,k,Ft
2805-1 Nagura Midori-ku,
JPN- Sagamihara-Shi, Kanagawa, 252-0187
Tel. +81-42-6866011 Fax +81-42-6866030
www.steiner.ed.jp
- Hokkaido** Hokkaido Steiner School Izumi no Gakko K-12 Int, Ft
83-2 Shinonome-cho,
JPN- Toyouracho - Aza Abuta-gun Hokkaido 049-5411
Tel. +81-142-832630 Fax +81-142-832630
E-mail: info@hokkaido-steiner.org
www.hokkaido-steiner.org
- Kyoto** Kyotanabe Steiner School 1-12 Int, Ft
94 Minami hokodate,
JPN- Kyotanabe-Shi, Kyoto, 610-0332
Fax +81-774-340132
E-mail: koho@ktsg.jp
http://ktsg.jp
- Tokyo** Free Waldorfschool Kenji-no Gakkou K-12 EC,Int,Ft
6-20-37 Shibazaki-cho,
JPN- Tachikawa-shi, Tokyo, 190-0023
Tel. +81-42-5237112 Fax +81-42-5237113
E-mail: info@tokyokenji-steiner.jp
www.tokyokenji-steiner.jp/
- Yokohama** Yokohama Steiner School 1-9 Ft
3-1-20 Kirigaoka, Midori-ku,
JPN- Yokohama-shi Kanagawa, 226-0016
Tel. +81-45-9223107 Fax +81-45-9223107
E-mail: gakuen-info@yokohama-steiner.com
www.yokohama-steiner.com

Das Gedicht „*Ame ni mo makezu* 雨にも負けず“

雨にも負けず
風にも負けず
雪にも夏の暑さにも負けぬ
丈夫なからだをもち
慾はなく
決して怒らず
いつも静かに笑っている
一日に玄米四合と
味噌と少しの野菜を食べ
あらゆることを
自分を勘定に入れずに
よく見聞きし分かり
そして忘れず
野原の松の林の陰の
小さな萱ぶきの小屋にいて
東に病気の子供あれば
行って看病してやり
西に疲れた母あれば
行ってその稲の束を負い
南に死にそうな人あれば
行ってこわがらなくてもいいといい
北に喧嘩や訴訟があれば
つまらないからやめろといい
日照りの時は涙を流し
寒さの夏はおろおろ歩き
みんなにでくのぼーと呼ばれ
褒められもせず
苦にもされず
そういうものに
わたしはなりたい⁴⁶²

Ame ni mo makezu
Kaze ni mo makezu
Yuki ni mo natsu no atsuisa ni mo makenu
Jōbu na karada wo mochi
Yoku ha naku
Keshite okorazu
Itsumo shizuka ni waratte iru
Ichinichi ni genmai yon gō to
Miso to sukoshi no yasai wo tabe
Arayuru koto wo
Jibun wo kanjō ni irezu ni
Yoku mikiki shi ni wakari
Soshite wasurezu
Nohara no matsu no hayashi no kage no
Chisa na kayabuki no koya ni ite
Higashi ni byōki no kodomo areba
Itte kanbyō shite yari
Nichi ni tsukareta haha areba
Itte sono ine no taba wo oi
Minami ni shinisō na hito areba
Itte kowagaranakute mo ii to ii
Kita ni kenka ya soshō ga areba
tsumaranai kara yamero to ii
Hiteri no toki ha namida wo nagashi
Samusa no natsu ha orooro akaruki
Minna ni deku no bō to yobare
Homerare mo sezu
Ku ni mo sarezu
Sō iu mono ni
Watashi ha naritai

462 URL: Ame ni mo makezu.

Englische Übersetzung

Strong in the rain
Strong in the wind
Strong against the summer heat and snow
He is healthy and robust
Free from desire
He never loses his temper
Nor the quiet smile on his lips
He eats four *go* of unpolished rice
Miso and a few vegetables a day
He does not consider himself
In whatever occurs...his understanding
Comes from observation and experience
And he never loses sight of things
He lives in a little thatched-roof hut
In a field in the shadows of a pine tree grove
If there is a sick child in the east
He goes there to nurse the child
If there's a tired mother in the west
He goes to her and carries her sheaves
If someone is near death in the south
He goes and says, 'Don't be afraid'
If there are strife and lawsuits in the north
He demands that the people put an end to their pettiness
He weeps at the time of drought
He plods about at a loss during the cold summer
Everyone calls him Blockhead
No one sings his praises
Or takes him to heart...
That is the kind of person
I want to be⁴⁶³

463 Miyazawa 2007: 92