

# Leonhard Weiss und Carlo Willmann (Hg.): Sein und Werden. Beiträge zum Entwicklungs- verständnis der Waldorfpädagogik

Wien 2021. Lit Verlag. Waldorfpädagogik: Positionen, Praxis, Perspektiven,  
Band 5. 394 Seiten. Preis: 44,90 €. ISBN: 978-3-643-51022-8

*Heiner Ullrich*

► ENGLISH TRANSLATION

*Stichworte:* Rudolf Steiner, Waldorfpädagogik, Erziehungswissenschaft,  
Entwicklungstheorie

## „Entwicklung“ in der Waldorfpädagogik – nach innen oder nach draußen?

Die Waldorfpädagogik ist ähnlich wie der erziehungswissenschaftliche Ansatz Maria Montessoris eine Entwicklungspädagogik, in welcher die Normen und Formen von Erziehung und Unterricht zentral aus den Altersstufen der Kinder und Jugendlichen hergeleitet werden sollen. Dementsprechend lautet die Fragestellung des von den beiden Hochschullehrern Weiss und Willmann (Alanus Hochschule) herausgegebenen umfangreichen Sammelbandes, „ob und wie das Entwicklungsverständnis der Waldorfpädagogik auf sinnvolle und fruchtbringende Weise im Kontext (aktueller) bildungswissenschaftlicher Konzepte und Debatten erörtert und verortet werden kann“ (2).

Charakteristisch für die waldorfpädagogische Entwicklungslehre ist nicht nur die strikte Bindung an einen Siebenjahresrhythmus der Lebensalter, sondern vor allem die ‚ganzheitliche‘ Verknüpfung der körperlichen Reifungsprozesse mit dem Aufbau emotionaler und voluntativer Fähig-

keiten sowie kognitiver Kompetenzen. Rudolf Steiner spricht von vier ‚Geburten‘ des Kindes, in denen der physisch-mineralische, der vegetativ-ätherische, der seelisch-astralische Leib und der geistige ‚Ich-Leib‘ quasi stufenweise aufsteigend jeweils nach sieben Jahren die sie vorher schützend umgebenden ‚Hüllen‘ verlassen, in der Welt in Erscheinung treten und sich in psychische ‚Kräfte‘ verwandeln: der physische Leib mit der Geburt in die äußeren Sinne, der ätherische mit dem Zahnwechsel in die inneren Sinne, der astralische mit der Geschlechtsreife in das begriffliche Denken und der ‚Ich-Leib‘ um das einundzwanzigste Lebensjahr in die Fähigkeit zur moralischen Selbstbestimmung.

Insgesamt gesehen sind mit Stufenmodellen der Entwicklung systematisch die folgenden Problematiken verbunden: Sie produzieren einen Begriff der Normalität, der die Eigensinnigkeit und freie Bildsamkeit der Heranwachsenden einschränkt und die interaktive Mitbestimmung der Einzelnen in ihrem Bildungsprozess außer Acht lässt. Erziehungswissenschaftlich informierte Waldorfpädagogen konzidieren einerseits diese kritischen Einwände gegen die steinersche Entwicklungslehre, ihren oft forschungsfernen Ganzheitsanspruch und ihre bedenklichen Festlegungstendenzen; sie sprechen ihr aber trotz allem weiterhin die Qualität zu, wegweisend zu sein, wenn auch zunächst in heuristischer Hinsicht.

Das wichtigste Kriterium für die Beurteilung der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes wäre also die Bemühung um eine Forschungszugänglichkeit des Entwicklungsverständnisses der Waldorfpädagogik im Diskurs mit den Theorien und Befunden der Bildungswissenschaften, ein weiteres der Nachweis der produktiven Wirkungen des Konzepts auf die pädagogische Praxis. Im Grunde geht es um die Frage, ob der vorliegende Sammelband dazu beiträgt, den Diskurs über die Gedankenwelt der Waldorfpädagogik nach ‚außen‘ in die Welt der etablierten akademischen Erziehungswissenschaft zu öffnen oder ob er primär apologetisch nach ‚innen‘ auf eine anthroposophisch eingestimmte Leserschaft zielt. Es versteht sich von selbst, dass im Rahmen dieser Betrachtung nicht sämtlichen zwanzig Beiträgen des Bandes dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Im Vordergrund sollen hier exemplarisch die stärker grundlegend orientierten Texte stehen.

Schon vorweg muss gesagt werden, dass von keiner Autorin bzw. keinem Autor die Entwicklungslehre Rudolf Steiners in ihrer Geltung und Genese kritisch diskutiert wird; sie gilt als vorausgesetzte Basis aller Überlegungen

und Praktiken, die in den Beiträgen selbst als solche nicht weiter hinterfragt wird. Allerdings zeichnen sich einige der grundlegenden Beiträge dadurch aus, dass sie das waldorfpädagogische Entwicklungskonzept in den größeren Rahmen erziehungswissenschaftlicher Stufen- und Bildungstheorien hineinstellen und die Waldorf-Spezifika im Kontrast dazu affirmativ entfalten. Das gilt z. B. für die beiden Aufsätze von Karl Garnitschnig, in denen er nach einem Überblick über die klassischen Stufenmodelle z. B. eines Piaget, Erikson, Kohlberg u. a. seinen aus eigener Intuition gewonnenen spirituellen Begriff der Entwicklung als „dauernden Prozess auf ein vollendetes Menschsein hin“ (38) samt seinen pädagogischen Implikationen (38) vorstellt. Mit dem Gedanken eines zugleich ‚ökologischen‘ Verständnisses der menschlichen Entwicklung erinnert er zugleich an die Idee der ‚kosmischen Erziehung‘ der Theosophin Maria Montessori. In seinem zweiten Beitrag, der von der Entwicklung des moralischen Urteils handelt, setzt sich Garnitschnig von den kognitivistischen Ansätzen der Piaget-Schule ab, indem er die emotionale Dimension und die Beziehungsdynamik ins Spiel bringt: „Moral ist die Vorstellung eines Guten, die Regeln eines guten Zusammenlebens in wechselseitiger Anerkennung betrifft“ (295). Es geht hier entwicklungspädagogisch gesehen gerade auch um die ‚Vorstellung des Guten‘ und seine Realisierung in der ‚Ich-Du-Beziehung‘. Es ist schade, dass Garnitschnig für die philosophische Fundierung seiner pädagogischen Überlegungen nicht an den neueren sozialwissenschaftlichen Diskurs über Anerkennung (z. B. bei Axel Honneth oder Norbert Ricken) anschließt.

In seinem instruktiven Beitrag über religiöse Entwicklung und Erziehung in der Waldorfpädagogik setzt sich Carlo Willmann deutlich von den zuvor von ihm kompetent referierten Stufentheorien der religiösen Entwicklung ab, weil sie einseitig kognitive Denkmuster zulasten ‚religiöser Emotionalität‘ betonen und damit „der Tiefe religiöser Lebenserfahrungen“ (325) nicht entsprechen würden. Willmann rekurriert deshalb auf Steiners esoterische Annahme eines im Astral-Leib wurzelnden und heranreifenden emotionalen sowie voluntativen religiösen Grundbedürfnisses, das seinen Ausdruck in konkreten Fomen unterschiedlicher Religionen sucht. Im ersten Lebensjahrsiebt seien die religiösen Haltungen, Gefühle und Motivationen ‚leibgeprägt‘, im zweiten ‚seelenorientiert‘ und im dritten Jahrsiebt des Jugendalters ‚geistorientiert‘ (332). Im Rückgang auf die Religionsphilosophie Martin Bubers korreliert Willmann diese drei Entwicklungsphasen von ‚unten‘ nach ‚oben‘ trinitarisch mit den drei unterschiedlichen Beziehungssphären

zum Göttlichen: der ‚Vater-Religion‘, der ‚Sohnes-Religion‘ und der ‚Geistesreligion‘. So soll der Weg der religiösen Entwicklung in der Waldorfpädagogik „von der Schöpfung des Vaters über die Liebe des Sohnes zur Wahrheit des Geistes“ führen (338). In jeder dieser drei Beziehungswelten sollen sich die Kinder und Jugendlichen durch die stufengemäße Vermittlung religiöser Formen und Inhalte nacheinander ‚beheimaten‘, um sich schließlich zu religiös autonomen Persönlichkeiten zu bilden. Carlo Willmann geht in seiner theoretisch anspruchsvollen Argumentation aus von etablierten wissenschaftlichen Diskursen über religiöse Entwicklung, bindet diese an die Stufenlehre Steiners und schlägt dann per Analogie eine Brücke zu den drei theologischen Beziehungssphären bei Martin Buber. Der Beitrag reflektiert seinen Umgang mit Steiners Vorgaben nicht näher auf seine methodische Validität und nimmt auch keinen Bezug zu empirischen Studien über die (multi-)religiöse Sozialisation heutiger Kinder und Jugendlichen.

Von einer ähnlichen Ambivalenz zwischen dem unbefragten Geltenlassen der steinerschen Jahrsiebtenlehre einerseits und dem Interesse an ihrer philosophischen Reflexion im Lichte aktueller bildungstheoretischer Ansätze andererseits ist der lesenswerte Beitrag von Leonhard Weiss bestimmt: „Durch die Fremd-Werdung. . . Überlegungen zu einem Aspekt des Zusammenhangs von ‚Entwicklung‘ und ‚Bildung‘ in der Waldorfpädagogik“ (45–66). Von Weiss als geltend vorausgesetzt wird Steiners Sicht auf Entwicklung als (Re-)Inkarnationsprozess, in welchem eine geistige Wesenheit sich in den ersten drei Jahrsiebten mit der Leiblichkeit des Kindes und Jugendlichen verbindet. In diesem Prozess gibt es deutliche Zäsuren wie die Schulreife, Erdenreife und Ich-Reife am Ende des jeweiligen Jahrsiebts sowie das sogenannte ‚Rubikon-Erlebnis‘ nach dem Ende des ersten Drittels im zweiten Jahrsiebts – etwa im neunten oder zehnten Lebensjahr. Diese Zäsuren versucht Weiss – in enger Anlehnung an Hans-Christoph Kollers Theorie der ‚transformatorischen Bildung‘ – als krisenhafte Momente zu begreifen, in denen die innere Entwicklung den jungen Menschen notwendigerweise in eine Situation der Entfremdung führt, in welcher er neue tiefgreifende Bildungserfahrungen in seinem Verhältnis zu Natur, Mitwelt und eigenem Selbst macht. Weiss unternimmt hier also den interessanten Versuch, durch Einbeziehung eines aktuellen bildungsphilosophischen Diskurses das entlethetische waldorfpädagogische Entwicklungsverständnis durch ein positives Verständnis von krisenhaften Entfremdungsprozessen zu erweitern. Dieses Vorhaben hätte allerdings noch mehr an Überzeugungskraft gewin-

nen können, wenn es auch die Verbindung zu strukturell affinen Ansätzen aus der Sozialisationsforschung, z. B. Helsepers Konzept der vier grundlegenden Ablösungskrisen im Prozess der Individuation, einbezogen hätte.

Die bisher referierten theoretischen Beiträge von Garnitschnig, Willmann und Weiss zeichnen sich durch eine dialogische Offenheit gegenüber – zumeist klassischen – erziehungswissenschaftlichen Entwicklungskonzepten aus, was ihnen bei aller Tendenz zu einer rein binnenanthroposophischen Betrachtung einen hohen Anregungsgehalt verleiht. Dies kann nicht in der gleichen Weise über den Aufsatz von Edwin Hübner „Entwicklung in Zeiten der Digitalisierung“ (97–116) gesagt werden. Auch Hübner geht spekulativ von einer spirituellen Sicht auf die sich in drei Phasen bzw. Stufen vollziehende Entwicklung („Be-Leibung“) des jungen Menschen aus, deren harmonisch-gesunder Ablauf allerdings in einer von digitalen Medien und Techniken beherrschten Welt tiefgründig bedroht ist: „Der Leib ist das Instrument des Geistes, um in der Welt zu sein. Im Leib hat sich der Geist des Menschen in die Welt ‚eingeboren‘. Sowohl die analogen als auch die digitalen Medien stellen sich zwischen die Leib- und die Welterfahrung, indem sie das Zusammenspiel der Sinne auflösen“ (105). Vor dem Bildschirm des Computers bzw. des Smartphones werden das Kind bzw. der junge Mensch zum ‚körperlosen Geist‘, der sich von der eigenen Sinnlichkeit und Primärerfahrung abspaltet. Es ist für Hübners fast schon apokalyptische Züge tragendes Technik- und Digitalisierungsverständnis („Spaltung des Menschen“) nur konsequent, dass er Medienpädagogik in Waldorfkontexten bis zum Ende der Kindheit als digitale Medienabstinenz begreift. In seinem in Sechsjahreszyklen (!) aufgebauten „entwicklungsorientierten Mediacurriculum“ (111) unterscheidet er zwischen einer digital abstinenten ‚indirekten Medienpädagogik‘ des Spielens, Malens, Schreibens, Lesens usw. vom Kindergarten bis zum Ende des 6. Schuljahres und einer ‚direkten Medienpädagogik‘, die erst danach in die digitalen Techniken und ihre Handhabung einführt. Hübners Programm einer digitalen Entgiftung ist ein Beispiel für eine normative Medienpädagogik, die ihre Leitsätze aus weltanschaulichen Prämissen ableitet, ohne sich empirisch mit den vielfältigen Nutzungen der unterschiedlichen elektronischen Medien in den kindlichen und adoleszenten Lebenswelten und ihrer jeweiligen Bedeutung für die subjektiven Bildungsprozesse auseinanderzusetzen. Nicht erst der während der Corona-Krise verstärkt zum Einsatz gekommene Distanzunterricht hat gezeigt, welches Innovationspotenzial in der Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen vor allem für

die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe stecken kann. Allerdings ist die damit oft verbundene Verstärkung der soziokulturellen Spaltung der Schülerschaft auch kritisch zu sehen.

Eine ähnliche Differenz zwischen Steiner affinen und dialogisch orientierten Positionen lässt sich auch unter den Beiträgen des Sammelbandes konstatieren, die sich insofern als ‚grundlegend‘ verstehen, weil sie sich nicht mit der Entwicklungslehre der Waldorfpädagogik, sondern mit der Entwicklung der zu ihr hinführenden anthroposophischen Denkweise befassen. „Ich muss mich selbst entwickeln, um den anthroposophischen Entwicklungsbegriff verstehen zu können“ (359) – das ist die Ausgangsthese des Beitrags von Wolf-Ulrich Klünker über „Entwicklung. Wirksamkeit und Begriff“ (359–370). Steiner folgend geht es ihm darum, ein Bewusstsein über das eigene Denken zu gewinnen und dieses zum Erkenntnisorgan für übersinnliche Wesenheiten auszubilden. Das hier gemeinte ‚neue Denken‘ führt nach Klünker aus der Abstraktion heraus, ist „willensgetragen und hat seelisch-empfindungsbildende Wirkung; [...] wird gleichsam zur ‚Methode‘ menschlicher Selbstentwicklung“ (367). Allerdings lässt es der Autor nicht bei der Darlegung der ‚Entwicklungsflexibilisierung‘ des ‚neuen Denkens‘ und seiner spirituellen Erlebnisqualität bewenden. Denn Klünkers Interesse ist zugleich eine grundsätzliche Kritik und Infragestellung der etablierten akademisch-wissenschaftlichen Forschung als abstrakte Erkenntnis der ‚Unter-Natur‘, als eine reine ‚Versammlung von Worten‘. Der Psychologie wirft er vor, dass sie sich nicht mehr mit der menschlichen Seele, sondern nur noch mit ‚Unter-Seelischem‘ befasse. Und die Pädagogik reflektiere nicht mehr die Entwicklung und Erziehung des jungen Menschen, sondern plädiere als eine Art ‚Unter-Pädagogik‘ mehr für Leistung als für Bildung. Auch wenn man Klünkers Begründung eines neuen, sich selbst entwickelnden Denkens als gelungene Wiederaneignung steinerscher Vorgaben mit Interesse lesen kann, überwiegen doch die gravierenden Bedenken gegenüber diesem Beitrag. Mit seinem einseitig spirituell ausgerichteten Denken und seiner stellenweise polemisch vorgebrachten Grundsatzkritik an den Theorien und Methoden der etablierten Wissenschaften kommt Klünker nicht in einen offenen Diskurs mit dieser Wissenschaft über ‚Entwicklung‘. Nicht nur das Literaturverzeichnis, sondern auch der aus dem vermeintlich ‚neuen Denken‘ entspringende intellektuelle Überlegenheitsanspruch nähren Zweifel an der Offenheit gegenüber den heutigen akademischen Wissenschaften vom Menschen und von der Natur.

Dies ist anders in dem Beitrag von Wolfgang Tomaschitz „Wenn ich einmal groß bin ...“. Was es vernünftigerweise heißen könnte, seine Entwicklung ‚selbst in die Hand zu nehmen‘“ (371–390). Auch Tomaschitz geht es um die Begründung des Weges zu einer geistigen (Höher-)Entwicklung des Selbst – um ein zentrales Thema der Steinerschen Anthroposophie, welches auch schon Philosophen wie Platon, Kant, Fichte u. a. beschäftigt hat. Dazu referiert er aber zunächst prominente Positionen aus dem aktuellen philosophischen Diskurs über das menschliche Bewusstsein und gelangt dann zu dem bemerkenswerten Fazit: „Eine Gewissheit über ein wahres Selbst – um auf Steiners Fragestellung zurückzukommen – oder bescheidener, eine gültige Einsicht in die Natur des Bewusstseins, ja selbst eine Entscheidung über die Sinnhaftigkeit dieser Fragen scheint nach diesen Befunden außer Reichweite“ (375). Tomaschitz ist – auf den Spuren Steiners – allerdings nicht bereit, diese Unklarheit der Befunde und die Grenzen unseres Wissens zu akzeptieren. Ganz wie in ‚Pascals Wette‘ über den Vorteil des Gottesglaubens gegenüber dem Unglauben entscheidet er sich existentiell für die Annahme, dass die Welt einen geistigen Ursprung hat, zu welchem das Bewusstsein durch meditative Erfahrungen kognitiven Zugang erlangen kann. Ähnlich wie in der buddhistischen Tradition verlange dieser spirituell ausgerichtete Weg der ‚Bewusstseinsforschung‘ hochgradige Konzentration und eine Reihe neuer Begriffe. Denn „es macht einen großen Unterschied, ob ich – in der Übungssituation – hinter dem Verschwinden jeglicher Konturen eine lebendige lichtvolle Wirklichkeit erwarte oder ob mich – weil mir diese Deutungsmöglichkeit fehlt – der Verdacht beschleicht, dass ich hier ins Abwegige geraten bin ...“ (386). Tomaschitz meint mit den ‚neuen Begriffen‘ vermutlich die begriffliche Semantik der Steinerschen Geisteswissenschaft, darunter eben auch die mikrokosmisch geschauten Entwicklungslehre der menschlichen Lebensalter. Die Stärken von Tomaschitz’ Plädoyer für die Möglichkeit einer geistigen (Weiter-)Entwicklung des Bewusstseins liegen in seiner kenntnisreichen Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisstand der Philosophie und in der treffenden Charakterisierung des anthroposophischen Schulungsweges zur Erkenntnis der höheren Welten als eine Suchbewegung, für die man sich existenziell entscheiden müsse.

Von den zahlreichen weiteren Beiträgen seien nur noch diejenigen kurz erwähnt, die wissenschaftlich gut informiert originelle Aspekte der entwicklungsorientierten Waldorfpädagogik vorstellen, welche auch für die Schulentwicklung im öffentlichen Schulwesen und für die akademische

Schulpädagogik von Bedeutung sind. Anita Wurm befasst sich mit dem Zeitwohlstand in dieser das Lernen entschleunigenden Schulkultur, in der viele Schülerinnen und Schüler u. a. durch das besondere Gewicht der künstlerischen Übungen zu einer harmonischen Bildung ihrer Persönlichkeit gelangen können. Carmen Iulia Stanciu-Lamer betont nach einem Exkurs in die klassische Ritualforschung die zentrale Stellung der Rituale in der Waldorfpädagogik und beschreibt ihre vielfältigen Formen vom Aufbau der einzelnen Unterrichtsstunde bis hin zur rituellen Gliederung des Schuljahres. Die umfassende rituelle Gestaltung der Erziehungs- und Lernkultur im Waldorf-Setting verdeutlicht sie am Beispiel des Michaeli-Festes. Sebastian Paul Suggate arbeitet unter Bezugnahme auf einschlägige Studien die Bedeutung der körperlichen Bewegung und der Sinneserfahrungen für das kognitive Lernen heraus. Dieses ‚ganzheitliche‘ Lernverständnis erfährt aktuell durch die neuropsychologische Forschung und den sogenannten ‚Embodiment-Ansatz‘ eine wichtige Unterstützung. Ann-Claire Morris kann in ähnlicher Weise zeigen, dass der waldorfpädagogische Ansatz zum Erwerb der Schriftsprachfähigkeit in der einschlägigen Forschung seine aktuelle Bestätigung erfährt und auch von Regelschulen adaptiert wird. Er ist bekanntlich durch den Weg vom Zeichnen zum Schreiben, den besonderen Wert der Sprachgestaltung und das Angebot vielfältiger Bewegungserfahrungen charakterisiert. Lesenswert ist auch in diesem Band der Beitrag von Walter Riethmüller über den Wandel der pädagogischen Beziehungen in der Waldorfpädagogik gemäß dem Rhythmus der Jahrsiebzehn, auch wenn der Autor hier ganz im anthroposophischen Kontext verbleibt und auf den Diskurs mit gängigen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen der Bindungs- bzw. Adoleszenzforschung verzichtet.

Aufs Ganze gesehen ist Leonhard Weiss und Carlo Willmann die Edition eines gehaltvollen und inspirierenden Sammelbandes gelungen, der zeigt, dass sich die Waldorfpädagogik in ihrer Auseinandersetzung mit der akademischen Pädagogik immer stärker ‚nach draußen‘ zu den fach- und bildungswissenschaftlichen Diskursen öffnet. Allerdings gibt es weiterhin auch noch die zentripetalen Kräfte, die ‚nach innen‘ gerichtet meinen, dass Steiners Aussagen auch in der akademischen Diskussion weiterhin unbefragt und unvermittelt Gültigkeit beanspruchen können. In zukünftigen Sammelwerken zu Grundfragen der Waldorfpädagogik braucht es allerdings unter den ‚Insidern‘ nicht nur eine noch stärkere dialogische Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch den kritisch vergleichenden

und kontextuierenden Blick von außen. Dadurch erhalte das Interesse an der gemeinsamen Entwicklung einer humanen Schulkultur einen noch stärkeren Impuls.

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



# Leonhard Weiss & Carlo Willmann (Eds.): Being and Becoming. Contributions to Under- standing Development in Waldorf Pedagogy

Vienna 2021. Lit Verlag. Waldorf Education: Positions, Practice, Perspectives,  
volume 5. 394 pages. Price: € 44.90. ISBN: 978-3-643-51022-8

*Heiner Ullrich*

ENGLISH TRANSLATION

► DEUTSCHES ORIGINAL

*Keywords:* Rudolf Steiner, Waldorf Pedagogy, Education,  
Developmental theory

## ‘Development’ in Waldorf education – inwards or outwards?

Similar to Maria Montessori’s pedagogy, Waldorf education is a developmental pedagogy in which the norms and forms of education and instruction are to be derived centrally from the age groups of children and young people. Accordingly, the question of the extensive anthology published by the two university teachers Leonhard Weiss and Carlo Willmann (Alanus Hochschule) is “whether and how the understanding of the development of Waldorf education can be discussed and located in a meaningful and fruitful way in the context of (current) educational concepts and debates” (2).

Characteristic of Waldorf pedagogical developmental teaching is not only the strict attachment to a seven-year rhythm of subsequent stages of development but also, above all, the ‘holistic’ connection of the physical maturation processes with the development of emotional and volunative abilities and with cognitive competences. Rudolf Steiner speaks of four ‘births’ of the child, in which the physical-mineral body, the vegetative-etheric body, the

spiritual-astral body and the spiritual ego-body leave the protective 'shells' that previously surrounded them for seven years, appear in the world and transform into psychic 'forces': the physical body starting at birth into the outer senses, the etheric body with the second dentition into the inner senses, the astral body with sexual maturity into conceptual thought and the 'ego-body' around the twenty-first year of life into the capacity for moral self-determination.

Overall, the following problems are systematically associated with step-by-step models of development: such models produce a concept of normality that restricts the uniqueness and individual development of adolescents and ignores the interactive co-determination of individuals concerning their educational process. On the one hand, Waldorf educators with an educational background concede these critical objections to Steiner's theory of development, its claim to completeness that is sometimes removed from existing research and its questionable tendency towards the fixation of processes. On the other hand, they continue to attribute to this model the quality of being groundbreaking, albeit initially in heuristic terms.

The most important criterion for an assessment of the contributions of Weiss and Willmann's anthology would therefore be to evaluate the anthology's effort to make the developmental understanding of Waldorf education accessible to research in discourse with the theories and findings of the educational sciences. Another criterion would be to check the productive effects of these concepts on pedagogical practice. Basically, this assessment is about the question of whether the anthology contributes to opening up the discourse on the concept of Waldorf education to the 'outside' world of established academic pedagogy or whether it primarily aims apologetically 'inwardly' at an anthroposophical attuned readership. It goes without saying that in the context of this consideration, not all twenty contributions in the volume can be given the same attention. The focus here should be on the more fundamentally oriented texts.

It must be said in advance that none of the authors of works in the anthology critically discuss Rudolf Steiner's developmental theory in its validity and genesis; Steiner's theory is rather regarded as the basis of all considerations and practices that in itself is not critically examined. However, some of the fundamental contributions are characterized by an attempt to look at the developmental concept of Waldorf Pedagogy in the larger framework of educational theories and developmental frameworks established in

mainstream science, thus developing in contrast the specifics of Waldorf education in an affirmative way. This approach applies, for example, to the two essays by Karl Garnitschnig, in which, after an overview of the classic developmental models of Piaget, Erikson, Kohlberg and others, the author presents his spiritual concept of development gained from his own intuition as a “permanent process towards a perfect humanity” (38) together with its pedagogical implications. With this understanding of human development, which he also calls ‘ecological’, Garnitschnig refers to the idea of a ‘cosmic education’ as formulated by the theosophist Maria Montessori. In his second contribution on the development of moral judgment, Garnitschnig sets himself apart from the cognitivist approaches of the Piaget school by bringing into play the emotional dimension and the dynamics of relationships: “Morality is the idea of a good, which concerns the rules of beneficial co-existence in mutual recognition” (295). From a developmental pedagogical point of view, morality is also about the ‘idea of a good’ and its realization in the ‘I-you relationship’. It is regrettable that Garnitschnig does not discuss how the philosophical foundation of his pedagogical considerations relates to more recent debates on recognition in social science (Axel Honneth or Norbert Ricken, for example).

In his instructive contribution on religious development and education in Waldorf education, Carlo Willmann clearly sets himself apart from the step-by-step theories existing in religious discourses, which he had previously referred to quite competently, because they unilaterally emphasize cognitive thought patterns at the expense of ‘religious emotionality’ and thus do not correspond to “the depth of religious life experiences” (325). Willmann therefore refers to Steiner’s esoteric description of certain basic emotional and volunative religious needs, which are rooted and mature within the astral body and find expression in the concrete rituals of different religions. In the first seven years of life, for instance, religious attitudes, feelings, and motivations are seen as ‘body-oriented’; in the second seven years of life as ‘soul-oriented’ and in the third seven years of life (the epoch of adolescence) as ‘mind-oriented’ (332). In reference to Martin Buber’s philosophy of religion, Willmann correlates these three phases of development from ‘bottom’ to ‘top’ in a trinitary way with the three different spheres of relationship within the divine: the ‘religion of the Father’, the ‘religion of the Son’ and the ‘religion of Spirit’. Thus, the path of religious development in Waldorf education should lead “from the creation of the Father to the love of the Son to

the truth of the Spirit” (338). In each of these three spheres of relationships, children and young people are to ‘make themselves at home’ one after the other through the gradual mediation of religious forms and contents in order to finally form religiously autonomous personalities. In his theoretically demanding argumentation, Willmann proceeds from the established scientific discourse on religious development, connects these ideas with Steiner’s developmental model and then builds a bridge to the three theological spheres of relationship in Buber’s philosophy by analogy. The article does not critically reflect its treatment of Steiner with regard to its own methodological validity and makes no reference to empirical studies on the (multi-)religious socialization of today’s children and adolescents.

Also determined by an ambivalence between the unquestioned acceptance of Steiner’s theory of seven-year cycles on the one hand and the interest in a philosophical reflection in the light of current approaches to educational theory on the other is the contribution of Leonhard Weiss. He discusses the topic “By Way of Becoming the Other . . . Reflections on an Aspect of the Relationship between ‘Development’ and ‘Education’ in Waldorf Education” (45–66). The basis of his argument is Steiner’s view of development as a (re-)incarnation process, in which a spiritual entity connects with the corporeality of the child and adolescent in the first three sevenths of the year. In this process, there are clear waypoints, such as readiness for school (*Schulreife*), readiness for the world (*Erdenreife*) and readiness to be an individual (*Ich-Reife*) at the end of the respective seven-year cycle, as well as the so-called ‘Rubicon experience’ after the end of the first third of the second cycle – around the ninth or tenth year of life. Weiss tries to understand these waypoints – in close reference to Hans-Christoph Koller’s theory of transformational education – as moments of crisis in which the necessities of inner development lead the young person into a situation of alienation, in which they make new profound educational experiences in their relationship to nature, the world and themselves. Weiss thus makes an interesting attempt to incorporate current educational philosophical discourse as he expands the entelechetic understanding of development in Waldorf Pedagogy by adding a positive understanding of crisis-like alienation processes. This project could have gained even more persuasive power, however, if it had also considered the connection to structurally similar approaches in sociological research – for example, Helsper’s concept of four fundamental replacement crises in the process of individuation.

The theoretical contributions by Garnitschnig, Willmann and Weiss, which have been summarized so far, are characterized by a dialogical openness to – mostly classical – concepts of development in educational science, which gives them highly stimulating content despite their tendency to remain within a purely anthroposophical paradigm. This cannot be said in the same way about Edwin Hübner's essay "Development in Times of Digitalization" (97–116). Hübner also proceeds from a spiritual view of the development of young people, which takes place in three phases or stages of 'embodiment' (Be-Leibung), and then argues that their harmonious and healthy development is profoundly threatened in a world dominated by digital media and techniques. "The body is the instrument of the spirit to be in the world. In the body, the spirit of man has 'incarnated' itself into the world. Both analogue and digital media place themselves between the experience of the body and the world by disrupting the interplay of the senses" (105). In front of the screen of the computer or the smartphone, the child or the young person becomes a 'disembodied mind' who splits off from their own sensuality and primary experience. Considering Hübner's almost apocalyptic understanding of technology and digitization ('fragmentation of the human being'), it is only logical that he understands media education in Waldorf contexts as digital media abstinence until the end of childhood. In his "development-oriented media curriculum" (111), which is built up in six-year cycles (!), he distinguishes between a digitally abstinent 'indirect media pedagogy' of playing, painting, writing, reading etc. from kindergarten to the end of the 6th school year and a 'direct media pedagogy', which only then introduces digital techniques and their handling. Hübner's program of a digital detoxification is an example of a normative media pedagogy that derives its guiding principles from seemingly final ideological premises, without empirically dealing with the manifold uses of the different electronic media in the childlike and adolescent worlds and their respective significance for the subjective educational processes. The extended use of distance learning during the Corona crisis is not the only example to show what innovation potential can be in the digitization of teaching and learning processes, especially for secondary school students. However, the sociocultural fragmentation of the student body, which naturally occurs as a result of distance learning, must also be viewed critically.

A similar difference between Steiner-oriented and dialogically oriented positions can also be observed among the contributions in the anthology,

which see themselves as 'fundamental' in that they do not deal with the developmental theory of Waldorf education but with the development of the particular way of thinking that is the basis of anthroposophical concepts. "I have to develop myself in order to understand the anthroposophical concept of development" (359) – this is the starting point of Wolf-Ulrich Klünker's contribution, "Development. Efficacy and Conceptualization" (359–370). Following Steiner, his aim is for his readers to gain an awareness of their own thinking and to train it as an organ of knowledge for non-sensual entities. According to Klünker, the 'new thinking' in question here leads out of abstraction, is "will-supported and has a formative effect on soul-sensation; . . . becomes, as it were, the 'method' of human self-development" (367). But the author does not stop at the presentation of the 'developmental flexibility' of this 'new thinking' and its spiritual quality of experience. Klünker's interest is at the same time to fundamentally question and critique established academic research as abstract knowledge of 'sub-nature' (Unter-Natur) and as a mere 'cluster of words'. He maintains that psychology is no longer dealing with the human soul but only with 'sub-soul qualities' (Unter-Seelischem). And pedagogy, according to Klünker, no longer reflects the development and education of the young person but rather acts as a kind of 'sub-pedagogy' that is more interested in performance than in education. Even if one can read with interest Klünker's justification of a new, self-developing way of thinking as a successful reappropriation of Steiner's specifications, the serious concerns about this article predominate. With his one-sided emphasis on spiritual thinking and his at times polemic critique of the theories and methods of established sciences, Klünker does not enter into an open discourse with the academic community about 'development'. Not only the bibliography but also the intellectual claim to superiority arising from the supposed 'new thinking' nourishes doubts about the openness to today's academic knowledge about man and nature.

A different approach is taken in Wolfgang Tomaschitz's article "'When I grow up . . .'. What could it reasonably mean to 'take one's development into one's own hands'" (371–390). Tomaschitz is also concerned with the justification of the path to a spiritual (higher) development of the self – a central theme of Steiner's anthroposophy, which already occupied philosophers such as Plato, Kant and Fichte. To this end, however, he first refers to prominent positions from current philosophical discourses on human consciousness and comes to a remarkable conclusion: "Certainty about a true

self – to return to Steiner’s question – or more modestly, valid insight into the nature of consciousness, and even a decision about the meaningfulness of these questions seems out of reach according to these findings” (375). But Tomaschitz – in the footsteps of Steiner – is not prepared to accept the ambiguity of these findings and the idea of limits to our knowledge. Just as in the famous example of ‘Pascal’s wager’, where belief in God is seen as more advantageous than unbelief, he makes an existential decision to assume that the world has a spiritual origin to which consciousness can gain cognitive access by means of meditative experiences. Similar to the Buddhist tradition, he posits that this spiritually oriented path of ‘consciousness research’ requires a high degree of concentration and a number of new concepts. This requirement is because “it makes a big difference whether I expect – as I am meditating – behind the disappearance of any contours a vivid luminous reality or whether – because I lack this possibility of interpretation – the suspicion creeps up on me that I might have lost my path” (386). In referring to ‘new concepts’, Tomaschitz probably means the conceptual semantics of Steiner’s spiritual science, including Steiner’s theory of individual human development. The strengths of Tomaschitz’s plea for the possibility of a (further) spiritual development of consciousness lie in his knowledgeable examination of the state of knowledge in mainstream philosophy and in his apt characterization of the anthroposophical path of cognitive development, which aims at knowledge of the higher worlds and constitutes a personal quest that requires individual and existential resolve.

Of the numerous other contributions, only those will be briefly mentioned here that present scientifically well-informed original aspects of development-oriented Waldorf education, as they are also important for school development in the public school system and for academic school pedagogy. Anita Wurm deals with the idea of an affluence of time (*Zeitwohlstand*) existing in an academic culture that slows down learning and in which many students can achieve a harmonious formation of their personality through special emphasis on artistic activities. Carmen Iulia Stanciu-Lamer, after an excursion into current research about ritualization, emphasizes the central position of rituals in Waldorf education and describes their manifold forms, beginning with the structure of the individual lesson and continuing all the way to the ritualistic structure of the school year. The comprehensive ritualistic design of education and learning in the Waldorf setting is illustrated by the example of the Festival of Michael (*Michaeli*). Se-

bastian Paul Suggate elaborates, referencing relevant contemporary studies, on the importance of physical exercise and sensory experiences for cognitive learning. This ‘holistic’ understanding of learning is currently receiving important support from neuropsychological research and from the so-called embodiment approach. Ann-Claire Morris can show in a similar manner that the Waldorf pedagogical approach to the acquisition of writing skills is currently being confirmed in relevant research and is also being adapted by mainstream schools. This approach is characterized by the development of writing skills through drawing exercises, by the attribution of special value to speech exercises (*Sprachgestaltung*) and by the inclusion of many forms of bodily movement. Also valuable is Walter Riethmüller’s contribution on how pedagogical relationships in Waldorf education change in accordance with the rhythm of the seven-year cycle, even if the author remains entirely within the anthroposophical framework and forgoes looking at discourses in established academic pedagogy on attachment or adolescence.

On the whole, Leonhard Weiss and Carlo Willmann have succeeded in editing a substantial and inspiring anthology that shows that Waldorf education, as it seeks dialogue with academic pedagogy, increasingly opens up for the existing discourses in educational science. However, there are still centripetal ‘inwardly’ directed forces that think that Steiner’s statements can continue to claim unquestioned and unmediated validity in academic discussions. In future anthologies on fundamental questions of Waldorf education, an even stronger dialogical orientation towards scientific discourse, as well as critical comparative and contextual views from the outside, will be required. This orientation towards scientific discourse and the inclusion of such critical views would give an even stronger impetus to an interest in the joint development of a humane school culture.