

Eine ganzheitliche Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Waldorfpädagogik

Martyn Rawson

Abstrakt

Die vorliegende Arbeit plädiert für eine Weiterentwicklung der entwicklungspsychologischen Theorie Steiners, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt. Es wird gezeigt, dass es einige Probleme mit der gegenwärtigen Interpretation dieser Theorie gibt, sowohl in Bezug auf die Tatsache, dass die tatsächliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht durch festgelegte Meilensteine der Entwicklung, sondern durch individuelle Variationen gekennzeichnet ist, als auch in Bezug auf die gegenwärtige Ablehnung von universalistischen Ansprüchen auf westliche bürgerliche Modelle von Phasen und Stufen. Der Rückgriff auf solche normativen Systeme birgt die Gefahr, dass einzelne Kinder und Jugendliche, die nicht der Norm entsprechen, als problematisch und abweichend angesehen werden. Die Idee neuer Perspektiven auf Steiners Modell, vor allem wenn sie gut gemeint, wohlwollend und respektvoll sind, kann als Teil einer *bienveillant* (wohlwollenden) Avantgarde-Bewegung innerhalb der Waldorfgemeinschaft gesehen werden, d.h. als eine neue Entwicklung innerhalb des Feldes. Dieser Begriff impliziert, dass es auch ein konservatives, konventionelles und traditionelles Ende des Spektrums gibt. Der Artikel schlägt vor, dass eine neue Waldorf-Entwicklungspsychologie durch soziale, kulturelle und ökologische Perspektiven ergänzt werden könnte. Er stellt fest, dass dies eine neue, kritische Beziehung der Waldorfpädagogik zur Anthroposophie erfordern würde und kommt zu dem Schluss, dass dies die Waldorfpädagogik in die Lage versetzen könnte, einen viel größeren Einfluss auf die Pädagogik auszuüben, als dies derzeit der Fall ist, und sie in die Lage versetzen würde, einen größeren Beitrag zum gesunden Lernen und zur gesunden Entwicklung von viel mehr Kindern zu leisten.

Inhaltsübersicht

<u>EINE GANZHEITLICHE THEORIE DER ENTWICKLUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN FÜR DIE WALDORFPÄDAGOGIK.....</u>	<u>1</u>
EINFÜHRUNG.....	2
EINE PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE - EIN PROBLEM DER TERMINOLOGIE	3
WAS SIND DIE PROBLEME DER WALDORF-ENTWICKLUNGSTHEORIE?.....	4
ANDERE KRITIKEN: IDEALE UND ARCHETYPEN	7
EUROZENTRISCHE UND INDIVIDUALISTISCHE PERSPEKTIVEN	9
HEBDOMATISCHE SYSTEME UND REKAPITULATION	10
EINE THEORIE DER THEORIE	12
METHODEN DER PÄDAGOGISCHEN ANTHROPOLOGIE	14
<u>EINE GANZHEITLICHE THEORIE DER ENTWICKLUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN FÜR DIE WALDORFPÄDAGOGIK.....</u>	<u>15</u>
DIE PÄDAGOGISCHEN IMPLIKATIONEN DIESER GANZHEITLICHEN WALDORF-THEORIE DER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	19
ENTWICKLUNGSPOLITISCHE AUFGABEN.....	22
EIN ENTWICKLUNGSORIENTIERTER LEHRPLAN	23
WEITERE ASPEKTE EINES ENTWICKLUNGSORIENTIERTEN LEHRPLANS	25
SCHLUSSFOLGERUNG	26
<u>ANHANG 1.....</u>	<u>28</u>
<u>EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE ENTWICKLUNGSTHEMEN DES MAKRO-LEHRPLANS.....</u>	<u>28</u>
EINFÜHRUNG.....	28
ÜBERGANG: KINDERGARTEN ZU DEN SCHULKLASSEN 1 & 2	29
KLASSE 1	30
KLASSE 2	30

ÜBERGANG: DER "RUBIKON" IN DEN KLASSEN 3, 4 UND 5	31
KLASSE 3	31
KLASSE 4	32
ÜBERGANG: FRÜHE PUBERTÄT IN DEN KLASSEN 4, 5 UND 6	32
KLASSE 5	33
KLASSE 6	33
ÜBERGANG: PUBERTÄT ZUR ADOLESCENZ	34
KLASSE 7	35
KLASSE 8	36
DER ÜBERGANG: DIE ADOLESCENZ UND DIE OBERSTUFE	36
KLASSE 9	37
KLASSE 10	38
KLASSE 11	38
KLASSE 12	39
REFERENZEN	40

Einführung

Die Waldorfpädagogik ist bekannt für ihren entwicklungsorientierten, altersgemäßen Ansatz (siehe Einleitung zu Weiss & Willmann). Wie diese Autoren bemerken,

So wesentlich die Verbindung von Entwicklungstheorie und Pädagogik für das Selbstverständnis der Waldorfpädagogik ist, so kritisch wird deren konkrete Ausgestaltung innerhalb der waldorfpädagogischen Konzeption und Praxis sowie das zugrunde liegende Entwicklungsverständnis seitens einiger Erziehungswissenschaftler*innen betrachtet (2023, S.1).

Das ist nicht neu. Allerdings scheint die Waldorfpädagogik an einem Wendepunkt zu stehen, der sich an einigen Stellen als Identitäts- und Richtungskrise manifestieren kann. Negative Medienaufmerksamkeit, kritische akademische Studien (z.B. Knight, 2024, Hoffmann & Buck, 2023, 2024 a & b) und ein Mangel an qualifizierten jungen Menschen, die den Beruf des Waldorflehrers erlernen wollen, sind alles Symptome dieser Krise. Vielleicht weniger sichtbar ist das unter Praktikern weit verbreitete Gefühl, dass die Waldorfpädagogik, wie so viele Aspekte der Waldorfbewegung, die lebendige Verbindung zu ihren anthroposophischen Wurzeln verliert, obwohl wir darüber keine Untersuchungen haben. Dieses Phänomen ist nicht auf Deutschland beschränkt, wo ein Großteil der Kritik öffentlich gemacht wird. Konferenzen zu diesem Thema haben in Norwegen (Mai 2024), Taiwan (Mai 2024) und China (Oktober 2024) stattgefunden, an denen der Autor teilgenommen hat.

Gleichzeitig gibt es Anzeichen für das Entstehen einer *wohlwollenden* (Eng. *benign*, Fränz. *bienveillant*) *Avantgarde*, im Sinne einer losen Verbindung von Wissenschaftlern und Praktikern, die die Grenzen des bisherigen Konsenses über die Waldorfpädagogik verschieben. Diese *Avantgarde* versucht nicht, mit der Vergangenheit zu brechen, sondern Aspekte der Waldorfpädagogik, wie z.B. den Lehrplan, neu zu gestalten, um neue Möglichkeiten für Wachstum und Entwicklung zu eröffnen, die dennoch aus den Wurzeln der anthroposophischen pädagogischen Anthropologie Steiners erwachsen. Diese *Avantgarde* ist wohltuend, weil sie in guter Absicht kritisch reflektierend ist. Es steht mir nicht zu, andere Akteure innerhalb dieser *wohlwollende Avantgarde* zu benennen; jeder sollte sich als solcher zu erkennen geben, wie ich es hier eindeutig tue. Einer der Bereiche, die einer dringenden Überprüfung bedürfen, ist die Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die der waldorfpädagogischen Praxis zugrunde liegt. Der Begriff *Avantgarde* impliziert auch, dass es einen konservativen, konventionellen und traditionellen "Flügel" der Waldorfbewegung gibt. Die Vertreter dieser Gruppe sehen keine Notwendigkeit für eine Weiterentwicklung von Steiners Ansatz und fordern regelmäßig eine Rückkehr zum ursprünglichen Modell, das, richtig verstanden und umgesetzt, für alle Situationen geeignet sein sollte.

Das Problem bei dieser Option ist, dass Steiner keine systematische, strukturierte oder evidenzbasierte Darstellung der kindlichen Entwicklung anbietet, sondern in seinen Vorträgen häufig seine eigene Terminologie mit implizitem Bezug auf das breitere anthroposophische Gedankengut verwendet, und da Steiner Ideen verwendet, die weit außerhalb des wissenschaftlichen Hauptdiskurses liegen, ist es schwierig, Vergleiche mit anderen Ansätzen anzustellen (für einen Überblick über die akademischen Diskussionen in Deutschland über Steiners

Theorie der kindlichen Entwicklung, siehe Schmelzer, 2023). Ullrich (2012, 2021) hat in gewisser Weise Recht, wenn er sagt, dass die Ideen der Waldorfpädagogik unwissenschaftlich sind. In ihrer ursprünglichen Form sind sie schwer zu vergleichen und zu analysieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Ideen nicht in Begriffen formuliert werden können, mit denen die akademische Gemeinschaft etwas anfangen kann. Wissenschaftlich zu arbeiten (d. h. ab dem Master-Abschluss) bedeutet jedoch, die Annahmen, die einer Theorie zugrunde liegen, kritisch zu hinterfragen und nach Beweisen für diese Theorie zu suchen. Pranges (1985) allgemeine Kritik an der Anthroposophie als Ganzes hebt genau diesen Mangel an Kritikfähigkeit hervor. Er schrieb: "Sie 'beweist', was sie bereits weiß, und 'beobachtet', was sie glaubt, dass es so ist" (zitiert in Schmelzer, 2023, S. 120). Wie ich weiter unten erörtere, ist dieses Problem besonders akut, wenn die Waldorfpädagogik den Anspruch erhebt, auf der Gesamtheit der Anthroposophie zu beruhen.

Bei der Durchsicht einer neueren Sammlung von Kapiteln über Steiners Entwicklungspsychologie (Weiss & Willmann, 2023) stellt Ulrich (2021) fest, dass,

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. (2021, S. 2).

Ullrich fasst die Probleme zusammen, die einem "Phasen- und Stufenmodell" der Entwicklung innewohnen; es kann dazu neigen, normativ zu sein und damit die Originalität und Individualität der Schüler einzuschränken, und es vernachlässigt die interaktive Beteiligung anderer Akteure am Bildungsprozess. Während Waldorfwissenschaftler (z.B. Zech, 2011) diese Kritik anerkennen, sind sich die meisten Praktiker weltweit dieser Probleme entweder nicht bewusst oder gehen davon aus, dass dieser ganzheitliche, spirituelle Ansatz einfach richtig ist, weil er sich richtig anfühlt oder weil sie Steiners Autorität akzeptieren. In einigen Beiträgen des Buches von Weiss & Willmann wird darauf hingewiesen, dass Steiners Ansatz zur Entwicklung des Kindes nicht als ein starres System dargestellt werden sollte, das in siebenjährige Zyklen mit Unterzyklen unterteilt ist, dass die einzelnen Schüler individuell verstanden werden sollten und dass die Lehrer besondere Fähigkeiten entwickeln müssen, um dies zu tun. Darauf wurde im Laufe der Jahre immer wieder hingewiesen (siehe Schmelzer, 2023), aber es scheint, dass der Wunsch von Eltern und Lehrern nach Meilensteinen, klar umrissenen altersspezifischen Merkmalen von Kindern und Jugendlichen (der von unzähligen auf Eltern ausgerichteten Websites reichlich erfüllt wird) größer ist als ihre Bereitschaft, die Feinheiten unter Steiners vielfältigen Bezügen in vielen Texten zu erkennen. Selbst Akademiker, die viele Werke Steiners lesen, übersehen hier und da Hinweise, die den Hauptindruck der siebenjährigen Entwicklungsstufen relativieren. Es gibt Ausnahmen, wie Schmelzer (2023) hervorhebt, z.B. Heiner Barz (in seiner Diskussion der Waldorfkindergartenpraxis 1984), die großen Ähnlichkeiten zwischen Piagets und Steiners Entwicklungsdarstellungen sieht, insbesondere in der Betonung des Zusammenspiels oder der Synergie von kindlichem Lernen und den gebotenen Lerngelegenheiten und dass es darauf ankommt, die Dispositionen des Kindes zu erkennen und zu fördern.

Eine pädagogische Anthropologie - ein Problem der Terminologie

Heute ist die Waldorfschulpädagogik mit ihrem entwicklungsorientierten Ansatz ziemlich einzigartig, da die meisten pädagogischen Ansätze heute pragmatisch sind, sich auf die Aneignung von Wissen konzentrieren und im Allgemeinen die Entwicklungspsychologie nicht in Betracht ziehen. Das *gilt am wenigsten* für die Vorschulerziehung, die immer noch stark entwicklungsorientiert ist, aber die Grund- und Sekundarschulerziehung berücksichtigt die Entwicklung nur selten, außer in der Sonder- und Heilpädagogik. Selbst die Pubertät, die ein wichtiger Entwicklungsfaktor im Leben junger Menschen ist, spielt in den Lehrplänen und Didaktiken keine oder nur eine sehr geringe Rolle. Dennoch kann es, wie Göhlich, Wolf & Zirfas (2014) erklären, theoretisch keine Pädagogik des Lehrens und Lernens geben, ohne eine Vorstellung von der Natur des menschlichen Wesens zu haben.

Darüber hinaus kann, wie bei vielen Aspekten der Waldorfpädagogik, die Übersetzung vom Deutschen ins Englische problematisch sein. Der deutsche anthroposophische Begriff "*Menschenkunde*" wird oft mit "pädagogische Anthropologie" übersetzt. Wenn man googelt, finden sich die wichtigsten Hinweise auf pädagogische Anthropologie in Maria Montessoris gleichnamigem Buch, das ursprünglich 1913 veröffentlicht wurde. In der deutschen Wissenschaft bezieht sich der Begriff *pädagogische Anthropologie* auf das Menschenbild, das der pädagogischen Praxis zugrunde liegt (z. B. Zirfas, 2021), aber in der englischen Erziehungswissenschaft wird dieser Begriff nicht verwendet - die Entwicklungspsychologie ist der übliche Begriff. Im Englischen bezieht sich die pädagogische Anthropologie oder Anthropologie der Erziehung in der Regel auf die Untersuchung der Praktiken im Zusammenhang mit den kulturellen Praktiken der Kindererziehung und der kulturellen Übertragung und verwendet in erster Linie ethnografische Forschungsmethoden. Sie befasst sich häufig mit nicht-westlichen Kulturen und indigenen Gemeinschaften, wie den Arunta-Aborigines, oder mit Gruppen, die nicht dem Mainstream angehören, wie den Hutterern in Nordamerika. Ein Beispiel ist die klassische Arbeit von George und Louise Spindler (2018, *Fifty Years of Anthropology and Education*).

Entwicklung ist ein weiteres Wort mit mehreren Bedeutungen. Daniel Wagners Buch *Learning as Development* (Lernen als Entwicklung) versteht Entwicklung als die Untersuchung des Wie,

Menschen wachsen, passen sich an, schaffen etwas und streben nach Wohlbefinden und Glück - das zentrale Anliegen aller Kulturen ... im Kern geht es um Lernen, denn Lernen ist der Prozess, durch den der Einzelne von einer Lebensphase zur nächsten fortschreitet oder sich entwickelt. Lernen ist ein komplexes, notwendiges und allgegenwärtiges menschliches Verhalten - etwas, das wir jeden Tag unseres Lebens tun, sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten (2018, S.2).

Wagner zeigt dann auf, wie in postkolonialen Situationen das Lernen der Schlüssel zum gesellschaftlichen Wandel ist, und zwar im Kontext zahlreicher Konflikte, des Klimawandels, des Kampfes um wichtige Ressourcen, des Nord-Süd-Gefälles und der Neuordnung geopolitischer Strukturen. Er untersucht die Risiken und Chancen für die internationale Entwicklung in den Bereichen der frühkindlichen und der Jugendbildung, der Alphabetisierungsprogramme, des Zugangs zur Bildung, der Lehrerbildung, der Standardisierung und der Messung als Triebkräfte der Bildung, des Lernens und somit der Entwicklung des Menschen sowie der Auswirkungen der neuen Technologien. Diese Perspektive erinnert uns daran, dass die Entwicklung des Kindes nicht losgelöst von den breiteren sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhängen betrachtet werden kann.

Ich schlage vor, dass sich Lehrer und Forscher im Englischen einfach auf eine waldorfpädagogische Theorie der ganzheitlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beziehen sollten. Da die Waldorfpädagogik in einzigartiger Weise die spirituelle Dimension berücksichtigt und erforscht, wie sich diese im ganzen Menschen manifestiert, ist das Adjektiv "ganzheitlich" (das natürlich nicht nur für Waldorf gilt) erklärend. Es gibt eine lange Tradition von Entwicklungstheorien, die nach ihren Begründern benannt sind: Freud, Vygotsky, Piaget, Erikson, Skinner, Gesell, Bowlby, Bandura und so weiter. Wir könnten den Begriff Steinersche oder Steinersche Entwicklungstheorie verwenden, aber Steiner ist untrennbar mit der gesamten Anthroposophie verbunden, und ich habe an anderer Stelle argumentiert (Rawson, 2024a), dass sich die Waldorfpädagogik mit der Anwendung *einiger* von Steiners anthroposophischen Ideen identifizieren muss. Was ich hier vorschlage, ist eine Theorie für die Waldorfpädagogik, die aus Steiners Menschenkunde erwachsen ist, aber andere kompatible Perspektiven einbezieht (siehe unten).

Was sind die Probleme der Waldorf-Entwicklungstheorie?

Wie Rittelmeyer (2023a) erörtert, sind alle Anthropologien kulturell situiert und daher ist die Idee einer universellen "Natur des Menschen" nicht stichhaltig. Steiner selbst behauptet in seinem Buch "*Erziehung des Kindes*" (1996) und in zahlreichen Variationen, dass die Anthroposophie *eine wahre* Anthropologie bietet und dass die Pädagogik sich nur daran orientieren müsse. Das hat dazu geführt, dass Phasen wie "Wesen des Kindes", "Wesen des Kindes", "Wesen des Kindes", die in Steiners Werken, aber auch in klassischen anthropologischen Texten verstreut waren, unreflektiert in einen Großteil der Waldorfliteratur übernommen wurden. Solche Formulierungen und das, was sie implizieren, sind, wie Rittelmeyer betont, unhaltbar. *Die Allgemeine Menschenkunde*, mit der Steiners erster Lehrerkurs betitelt wurde, ist eine Fehlbezeichnung. Aus der Perspektive der zeitgenössischen Entwicklungspsychologie können viele selbstverständliche Annahmen, die von vielen

Waldorflehrern gemacht und in der Waldorfliteratur und auf Schulwebsites wiedergegeben werden, angefochten werden. Ich werde einige der damit verbundenen Probleme hervorheben.

Auf der Weltlehrertagung 2012 am Goetheanum hielt der bekannte Schweizer Kinderarzt Remo Largo einen Vortrag, in dem er betonte, dass die Entwicklung von Kindern durch individuelle Unterschiede gekennzeichnet ist. Dies machte er zu Beginn seines Vortrags anhand des folgenden Beispiels deutlich:

Ein Lehrer, der eine Klasse mit zwanzig sechsjährigen Kindern unterrichtet, wird Unterschiede von bis zu drei Jahren im Entwicklungsalter der Kinder feststellen. Einige Kinder haben ein Entwicklungsalter von 7 bis 8 Jahren und können im Alter von sechs Jahren lesen, während andere ein Entwicklungsalter von 4 bis 5 Jahren haben und Schwierigkeiten beim Lesen haben. Bevor die Kinder die weiterführende Schule erreichen, vergrößern sich die Unterschiede zwischen ihnen in der Regel erheblich... Im Alter von 13 Jahren unterscheiden sich die Entwicklungsalter der am weitesten und der am wenigsten entwickelten Kinder um mindestens 6 Jahre. Außerdem sind die Jungen als Gruppe im Durchschnitt 18 Monate hinter den Mädchen zurück. Der Umgang mit dieser "interindividuellen Variabilität" kann für Eltern und Lehrer eine Herausforderung sein (2012, S. 18, Anm. d. Verf.). Er veranschaulicht dies mit der folgenden Grafik.

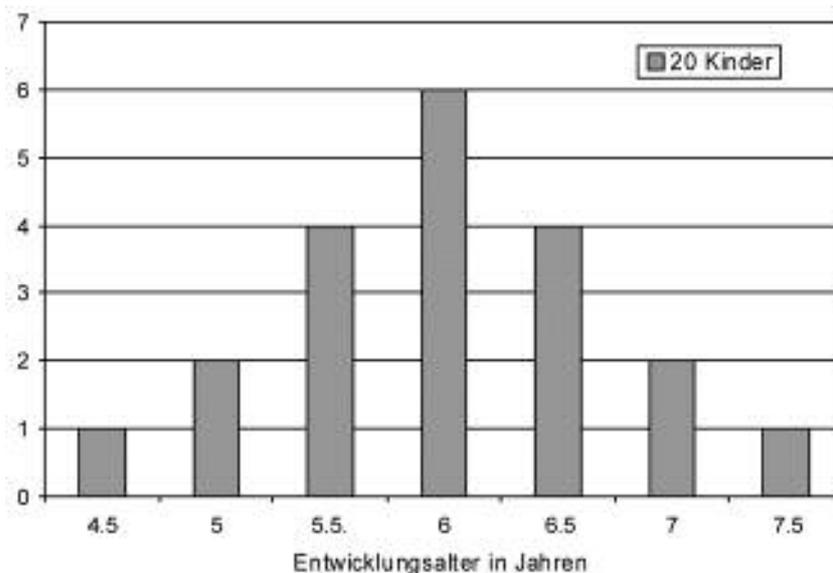


Abbildung 1 Die Verteilung der Entwicklungsalter in einer Klasse. Die vertikale Achse zeigt die Anzahl der Kinder, die horizontale Achse ihr Entwicklungsalter.

Die Folgen für die Waldorfpädagogik lassen sich wie folgt zusammenfassen. Für das Wesen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,

- individuelle Variation und Vielfalt sind normal,
- Die heterochrone Entwicklung ist normal,
- Lerngruppen sind immer heterogen.

Was Largo (2017) ebenfalls hervorhebt, ist die intra-individuelle Variation. Das bedeutet, dass ein Individuum ein Entwicklungsalter in seiner kognitiven Entwicklung haben kann, das viele Jahre "älter" ist als seine soziale Entwicklung. Gardiners (2018) Theorie der multiplen Intelligenzen hat uns für die verschiedenen Arten, wie Menschen sich zur Welt verhalten, sensibilisiert, obwohl die Waldorfpädagogik im Allgemeinen mit der Temperamententheorie arbeitet, da bisher niemand eine Perspektive der multiplen Intelligenz innerhalb des Waldorfdiskurses angeboten hat. Vielleicht hat Gardiners Verwendung des Begriffs Intelligenz dies verhindert. Menschen, die sich innerhalb des Konstrukts des Autismus-Spektrums befinden, können sich in ihrer Sprachentwicklung, ihren motorischen Fähigkeiten, der Wahrnehmung ihrer Umwelt, ihrem sozialen Bewusstsein, ihrer Empathie und ihren exekutiven Funktionen erheblich unterscheiden und befinden sich oft außerhalb des Spektrums der normalen Entwicklung (Brownlow, et al, 2023, Milton & Ryan, 2023).

Die in der Aussage "die jährlichen Meilensteine der Entwicklung und ihre Resonanz im Waldorflehrplan" (Glöckler, 2020, S.121) enthaltene Suggestion kann bestritten werden. Darstellungen des "typischen" Kindes der 3. oder 7. Klasse, die die Möglichkeit bieten, "das Kind differenziert nach seinem "Wesen" in jedem Alter zu sehen" (ebd.), die in Darstellungen der Waldorfpädagogik immer noch üblich sind, sind bestenfalls irreführend, schlimmstenfalls schädlich, weil sie normativ sind und zu der Annahme führen können, dass ein Kind, das nicht der Entwicklungsbeschreibung entspricht, irgendwie abnormal ist, was zu Wahrnehmungen von "problematischen" oder "schwierigen" Kindern führt (siehe Knight, 2019, Dyer, 2019). Studien von Idel (2013, 2014) zeigen, dass etwa ein Viertel der befragten ehemaligen Waldorfschüler (einiger Schulen in Deutschland) das Gefühl hatten, dass ihr Klassenlehrer sie nicht anerkannte und akzeptierte. Auf der Grundlage einer Analyse der Texte der Klassenlehrer in den Schülerberichten kommt die Forscherin zu dem Schluss, dass diese eine Sicht auf die Kindheit hatten, die als "idealisierend" und "romantisch" beschrieben wird. Eine der Schülerbiographien wird als Idealbild einer Schülerin interpretiert. Franziska (der Name wurde geändert) verkörpert den Erziehungsmythos der Schule; aus der Perspektive der Klassenlehrerin, wie sie in den Texten der Jahresberichte zum Ausdruck kommt, verkörpert sie das Ideal einer Schülerpersönlichkeit mit Affinität zur Schulkultur.

Es lassen sich drei Subjektqualitäten bzw. schulische Wertpräferenzen identifizieren, denen Franziska Ausdruck verleiht: Neugierde, Hingabe, Bescheidenheit. Sie entspricht dem romantischen Ideal kindlicher Natur – einerseits wissbegierig nach außen orientiert, andererseits mit ihrem Reichtum an Phantasie nach innen gerichtet – und ist aus waldorfpädagogischer bzw. anthroposophischer Sicht auf dem altersgemäßen, also richtigen Entwicklungsweg, nämlich dem einer Entfaltung ihres Ich-Bewusstseins... Im Zeugnis zeigt sich der Sozialisationsmodus bzw. das Bildungsideal einer individuierenden Vergemeinschaftung, mit welcher Franziskas *schulnaher Habitus einer konformen Autonomie* in Einklang steht. Franziska kann in der Konstruktion des Lehrers die gebotenen Freiräume nutzen, weil er sie den schulischen Idealen und damit auch seinen eigenen Präferenzen entsprechend entwirft. Vor dem Hintergrund der Abfolge der eröffnenden Textsequenzen, in welchen an Franziskas Beispiel die Phasen einer idealen Rollenübernahme abgebildet sind, steht die Klassenlehrer-Schülerbeziehung im Zentrum des schulischen Bildungsgeschehens, nachgeordnet folgt dann die Interaktionsgemeinschaft der Schüler, in die es sich einzuordnen gilt und welche auf den Lehrer ausgerichtet bleibt. Den Entfaltungsmöglichkeiten von Individualität sind also mit dieser grundlegenden Strukturierung der schulischen Sozialität die Grenzen abgesteckt. Im Ideal der perfekten Rollenübernahme durch Franziska aber sind Spannungsmomente still gestellt.

So wird im Zeugnis ein *harmonisches Passungsverhältnis zwischen Schule und Schüler selbst* präsentiert, dessen ideale Passungsmomente vom Klassenlehrer auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden. Erstens in der unmittelbaren Zeugnisöffnung zwischen Franziskas familial-kindlicher Lebenswelt und dem Schulkontext. Dieses Verhältnis kann als *ideales Ergänzungsverhältnis* bezeichnet werden; ... An dieser exemplarischen Lehrer-Schülerbeziehung lassen sich zentrale Strukturmomente des für alle Schüler in Franziskas Klasse maßgebenden Lehrer-Schülerverhältnisses ablesen: die auf Wissensvorsprung und moralische Autorität des Lehrers gründende Asymmetrie und Heteronomie sowie die sich aus seiner umfassenden Verantwortung und Sorge ergebende affektive Nähe zum Schüler...

Franziska überdies nach der Zuschreibung des Lehrers auf dem *idealen Entwicklungsweg* einer Harmonisierung ihrer Persönlichkeit. Ausgeblendet bleiben in dieser Konstruktion die Ambivalenzen dieser Passungen, die Kosten einer solchen Idealisierung im schulischen Raum können gedankenexperimentell durchbuchstabiert werden: nämlich erstens die Gefahr einer Überanpassung der Familie an die Schule und vice versa der Schule an die Familie; zweitens die emotionalen Ambivalenzen im Näheverhältnis zum Klassenlehrer und Differenzen des lehrerseitig präsentierten Weltwissens zu anderen kulturellen Weltdeutungen; drittens die soziale Konkurrenz innerhalb des Wir-Gebildes der Klassengemeinschaft; viertens der Bewährungsdruck, der auf Franziska als

Maßstäbe setzende Schülerin inklusive der Gefahr einer Überfokussierung des Schulischen lastet. Im Folgenden wird der Faden von Franziskas Erzählung im Interview wieder aufgenommen (Idel 2012).

Die Nennung dieses langen Abschnitts vermittelt einen Eindruck von der Komplexität der Situation, aber zusammenfassend können wir sagen: Idel stellt fest, dass selbst bei "idealen" Schüler*innen diese "Passung" zwischen den Erwartungen der Lehrkraft und der Schüler*in ein Problem darstellen kann. Diejenigen Kinder, die dieser "romantischen" Vorstellung von Entwicklung nicht entsprachen, wurden von ihren Lehrkräften möglicherweise unbewusst als problematisch oder schwierig angesehen.

Schließlich stellt Largos einfache Grafik den Einsatz von so genannten Schulreife-Tests in Frage, bei denen Kinder anhand eines umfangreichen Kriterienkatalogs untersucht und beurteilt werden, ob Kinder, die chronologisch "grenzwertig" sind (d.h. deren Geburtstage innerhalb von drei Monaten vor dem Beginn des Schuljahres liegen), als "reif" für den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse gelten. Eine in Berlin durchgeführte Studie (Kaiser und Boedekker, 2007) zum Übergang vom Waldorfkindergarten in die Schule zeigte u.a., dass Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer in der Schule mit denselben Beobachtungsbögen und Kriterien zu unterschiedlichen Ergebnissen über die Schulreife der Kinder kamen. Offensichtlich interpretieren Frühförderer, Schulärzte und Schullehrer dieselben Daten unterschiedlich, was ihre unterschiedlichen Erwartungen und institutionellen Kulturen widerspiegeln kann.

Andere Kritiken: Ideale und Archetypen

Ein weiterer Aspekt des entwicklungsorientierten Ansatzes der Waldorfpädagogik wurde kürzlich von den Forschern Wilson (2014) und Knight (2024) in Frage gestellt. Diese Autoren untersuchten Annahmen über die Kindheit in der Waldorf-Früh- und Grundschulpädagogik. Anhand von Beobachtungen und Gesprächen in Waldorfeinrichtungen und unter Rückgriff auf die klassische Waldorfliteratur haben diese Forscher Annahmen über einen bestimmten Typus von Kind und Kindheit ermittelt. Wilson schreibt,

Durch ein kindzentriertes Modell, das die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Handlungen des Kindes als zentral für den pädagogischen Prozess ansieht, verdinglicht die Waldorfpädagogik ... das westliche, weiße, bürgerliche Ideal des "mythischen, ummauerten Gartens" der "glücklichen, sicheren, beschützten, unschuldigen Kindheit"... Die Waldorfpädagogik romantisiert das kleine Kind als verletzlich und schutzbedürftig, insbesondere vor den Gefahren der Medien, der kognitiven Überstimulation und der Sexualität der Erwachsenen. Während die Waldorfpädagogik in dem Sinne kindzentriert zu sein scheint, dass sie den Schwerpunkt auf das Spiel legt, werden in Wirklichkeit nur bestimmte Arten des Spiels sanktioniert und als Beweis für eine "normale" Entwicklung angesehen... Da Steiner... die Kindheit in universalisierender Weise konstruierte, verpasste sie die Komplexität der Kindheit und das Recht der Kinder, neben den Stimmen der Erwachsenen gehört zu werden.

Die Waldorfpädagogik behauptet zwar, kindzentriert zu sein, stützt sich aber letztlich auf mehr lehrergeleitete Methoden, als sie ursprünglich zu verkünden scheint. Bei der Kinderzentrierung geht es in diesem Fall ... letztlich nicht um die Ermächtigung und Befreiung des Kindes. Stattdessen geht es darum, einen bestimmten Typus von Kind zu erschaffen und zu verdinglichen und die Kinder dann so zu regulieren, dass sie in die weiße Version der Mittelschicht passen (Wilson, 2014).

Waldorfpraktiker mögen mit dieser Darstellung nicht einverstanden sein, aber die Analyse der Waldorfliteratur, der Einrichtungen und der Pädagogen durch den Forscher wirft sicherlich berechtigte Fragen auf.

In jüngerer Zeit hat der Wissenschaftler Hunter Knight ein ähnliches Thema aus einer postkolonialen Perspektive aufgegriffen. Die Waldorfpädagogik hat sich erst in jüngster Zeit mit postkolonialen Fragen auseinandergesetzt (Rawson & Steinwachs, 2024, auf Deutsch, Rawson, 2023 und Boland, et.al, im Druck), und ein Bewusstsein für diese Fragen ist in der Lehrerbildung kaum vorhanden und daher auch nur sporadisch in der Waldorfpraxis vertreten. Knight befasst sich mit den Annahmen von Waldorfpädagogen in nordamerikanischen Kindergärten

darüber, wo Kinder "natürlicherweise" hingehören, die koloniale Vorstellungen darüber verstärken, was es bedeutet, ein Mensch zu sein. Sie identifiziert explizite und stillschweigende Annahmen der Praktiker, dass der Waldorfkindergarten der ideale Raum für die Entwicklung von Kindern ist, der jedoch eine Reihe von siedlungskolonialen Werten und Geographien widerspiegelt. Dieser Ansatz spiegelt Knights frühere Arbeit über jene Kinder wider, die aufgrund ihres Verhaltens, ihrer Herkunft oder ihrer Ethnie aus der Kindheit "evakuiert" werden - Faktoren, die sie dazu prädisponieren, als "Problemkinder" abgestempelt zu werden. Sie drückt es so aus: "Auf der gesamten Turtle Island haben indigene, schwarze und farbige Kinder ein unverhältnismäßig hohes Risiko, mit einer stigmatisierenden Behinderung abgestempelt zu werden, die Schule abzubrechen und/oder ins Jugendgefängnis zu kommen" (Knight, 2019, S.81, Turtle Island ist der Name der Haudenosaunee für Nordamerika und wird in indigenen Kontexten häufig verwendet).

Knight charakterisiert ihren Eindruck vom Raum des Waldorfkindergartens mit folgender Beschreibung: "Little House on the Prairie went to Stockholm on vacation!...Dies fängt die Art und Weise ein, in der der hölzerne, lichtdurchflutete und mit rosa Stoffen drapierte Raum etwas hat, das man eine gehobene Siedlerästhetik nennen könnte". Sie fährt fort, dies zu kommentieren.

Das Gefühl einer schicken Blockhütte veranschaulicht die Art und Weise, wie dieser Raum eine Pädagogik organisiert, in der ein Kind ein progressives Wachstum von der Natur in den von weißen Siedlern kodierte Raum des Waldorfkindergartens als Zuhause erleben kann. Die Beschwörungen von Natur, Familie und Zuhause im Waldorfkindergarten sind eine visuelle Evokation einer sehr spezifischen Geschichte der Kindheit. Dieser Raum fühlt sich intuitiv wahr an, nicht aufgrund objektiver Tatsachen darüber, wo Kinder von Natur aus hingehören, sondern weil er dazu passt, wie das Kind zeitlich und geografisch in eine Entwicklung des Menschen eingeordnet ist. Dieser Raum evoziert absichtlich eine nordamerikanische Identitätskonstruktion in einer Art und Weise, dass er Erzählungen von der Dominanz der Siedler wiederholt, indem er die Bewegung durch den unzivilisierten Raum darüber hinaus erleichtert (Knight, 2024).

Auch wenn Waldorfpädagoginnen und -pädagogen in Europa dieses Problem vielleicht nicht erkennen, weil es bei der postkolonialen Herausforderung Europas nicht um den Siedlerkolonialismus in Europa geht, müssten sie die Frage anerkennen, ob Waldorfräume so konstruiert sind, dass sie die Demographie der freiwilligen und unfreiwilligen Migration berücksichtigen. In der Stadt, in der ich arbeite, Hamburg, haben 50% der Kinder und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen einen Migrationshintergrund¹. Einige andere europäische Städte tun ihr Bestes, um dies mit der Rhetorik von "Festungsnationen", frei von LTGBQ+ Menschen und der erzwungenen Rückwanderung oder Abschiebung von "ungebetenen Ausländern" zu verhindern². Die Frage, die sich Waldorfpädagogen in Europa stellen sollten, lautet: "Wie stellen Sie das Bild des Kindes in Ihren pädagogischen Räumen her" und "Was beinhaltet dieses Bild"?

Eine der Herausforderungen in der Waldorfpädagogik, die in vielen Ländern nur unzureichend angegangen wurde, ist das Ausmaß, in dem der Lehrplan "entkolonialisiert" werden muss (Rawson, 2020, 2023), d.h., dass kritisch darüber nachgedacht werden muss, auf welche Weise der Lehrplan einseitige, eurozentrische Sichtweisen verstärkt und die Schüler angemessen über die tatsächlichen Auswirkungen des Kolonialismus informiert. Angesichts der enormen Bedeutung des Geschichtenerzählens in der Waldorfpädagogik war es für Lehrer und Verleger nicht einfach, das Ungleichgewicht in den traditionellen stereotypen Geschlechterrollen und das Fehlen farbiger Menschen auszugleichen. Als jemand, der dieses Thema angesprochen hat, kann ich die häufigen Reaktionen bezeugen, die als "weiße Zerbrechlichkeit" (El-Mafalani, 2023) innerhalb des Waldorfdiskurses beschrieben werden können.

¹ (<https://ifbq.hamburg.de/2024/01/05/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund/>).

² Jones, O. (9.10.2024). Auf den Straßen von Wien sah ich die Wut der Österreicher über den Aufmarsch der Rechtsextremen - aber ich sah auch ihre Hilflosigkeit. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/commentisfree/2024/oct/08/vienna-far-right-austria-progressives?utm_term=.67060348fd31c429ea1364514045ed74&utm_campaign=GuardianTodayUK&utm_source=esp&utm_medium=Email&CMP=GTUK_email

Shalabys (2017) Buch *Troublemakers* beschreibt die Kinder in ihrer Studie als "Kanarienvögel in der Kohlengrube der öffentlichen Bildung", aber es sollte auch ein Weckruf für alle Pädagogen sein, einschließlich der Waldorfpädagogik. Ähnlich verhält es sich mit Dyer (2019), die die Queer-Theorie nutzt, um die Annahmen über die Unschuld der Kindheit in Frage zu stellen, indem sie vorschlägt, dass "die emotionalen Unzulänglichkeiten, queeren Andeutungen und affektiven Intensitäten des Kindes schnell dazu genutzt werden [können], die Arbeit der sozialen Normen zu erledigen" (2019, S. 1). Dyer zeigt, wie wichtig es ist, dass Kinder (jeden Alters) ihr "Anderssein" durch Kunst und Spiel ästhetisch ausdrücken können. Diese Perspektive wirft die Frage auf, inwieweit Kinder in der Waldorfpädagogik dazu ermutigt werden, in der Kunst kreativ zu sein und *sich selbst* auszudrücken, anstatt in der Nachahmung des Lehrers in bestimmte künstlerische Ausdrucksformen gelenkt zu werden. Bietet die Waldorfpädagogik genügend Möglichkeiten und Ermutigung zum Selbstaussdruck und schätzt sie diesen? Dies hängt davon ab, welche Vorstellung von Entwicklung der Pädagogik zugrunde liegt. Gibt sie den Schülern die Möglichkeit, sich zu äußern, und hört sie auf diese Stimmen? Dies sollte nicht damit verwechselt werden, dass man kleinen Kindern erlaubt zu bestimmen, was sie tun und was sie lernen, denn Bildung ist eine Beziehung, in der eine erfahrenere Person die Aufmerksamkeit der Schüler auf Dinge lenkt, die der Lehrer für wichtig hält, und sie dann auffordert und befähigt, sich damit auseinanderzusetzen. Wie Biesta (2020) es ausdrückt, geht es bei der Bildung darum, dass jemand einem anderen etwas beibringt, das sinnvoll ist. Dabei geht es um Subjektivitäten aller Art, die jedoch auf persönlichen Beziehungen zu dem beruhen, was für diese Menschen sinnvoll und bedeutsam ist. Nur wenn Kinder lernen, die Art dieses Angebots zu schätzen, werden sie lernen, anderen solche Angebote zu machen (siehe auch Benner, 2020).

Eurozentrische und individualistische Perspektiven

Die Entwicklungspsychologie hat in den letzten Jahren einen bedeutenden Prozess der Reflexion und Dekonstruktion durchlaufen (Shute & Slee, 2015, Burman, 2017, Wagner, 2018), und die Perspektiven des Globalen Südens (Menon, 2022) haben zunehmend alternative Sichtweisen auf Kinder und Jugendliche sowie auf die Entwicklung angeboten. In der Tat zeigt der Developmentalismus oder das, was Appadurai (2013) als "Trajektorismus" bezeichnet, die unentwirrbare Verflechtung des europäischen Metanarrativs des Humanismus, des Universalismus mit dem Kolonialismus, dessen zentrales Bild das des Fortschritts vom Primitiven zum Zivilisierten, von der Dunkelheit und Irrationalität zum Licht, von der Kindheit zur Reife ist. Burman (2017) hat ausführlich gezeigt, wie sich die Wissenschaft der Entwicklungspsychologie erst von dieser Verquickung zu emanzipieren beginnt. Schon Steiner (1996, S. 10) verwendet in seinem Grundlagentext zur Pädagogik die Analogie des Ichs, *das* den "ungebildeten Wilden" in den anderen "Gliedern" des Menschen (dem Körper und seinen Lebensprozessen und der Seele mit ihren unbewussten Dimensionen) *zivilisiert*. Feministische Autorinnen wie Silvia Federici haben in ihrer klassischen Studie *Caliban und die Hexe* (2004) gezeigt, dass mit dem Aufkommen der Moderne der sinnliche Körper, das unschuldige Kind, die Eingeborene und die weise, intuitive Frau als Bedrohung für die männliche Rationalität und den Kapitalismus identifiziert wurden.

Bei diesen postkolonialen Dekonstruktionen der gängigen Modelle der kindlichen Entwicklung geht es einerseits darum zu zeigen, dass die in den vergangenen Jahrhunderten vorherrschenden Modelle stark die Werte derjenigen widerspiegeln, die sie entworfen haben (meist Männer)³ - aber auch bestimmte (meist positivistische) Erkenntnistheorien. Auf der anderen Seite haben wir jetzt Beweise dafür, dass Kinder und Jugendliche nicht den Meilensteinen folgen, die angeblich die Wege der "normalen" Entwicklung markieren. Burman drückt es so aus: "Die Präsentation eines allgemeinen Modells, das die Entwicklung unabhängig von Kultur, Klasse, Geschlecht und Geschichte als einheitlich darstellt, hat dazu geführt, dass Unterschiede nur in Form von Abweichungen erkannt werden können, d. h. in Form von relativem Fortschritt auf einer linearen Skala" (Burman, 2017). Diese Überlegungen unterstreichen, wie wichtig es ist, dass die Waldorflehrerausbildung sicherstellt, dass alle Lehramtsstudierenden ein umfassendes Verständnis der wichtigsten Theorien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und der postkolonialen Kritik an diesen Theorien haben. Wie Zimilias (2000) erklärt, wurde die universalistische, totalisierende, quantitative Grundlage für die Modelle der kindlichen Entwicklung am stärksten von postmodernen Perspektiven angefochten, die die wesentlichen Kategorien der Kindheit in Frage gestellt haben, da sie normative Konzepte für einen in Wirklichkeit viel komplexeren, individuellen und einzigartigen Prozess aufzwingen. Postmoderne Ansätze neigen dazu, "Differenz, Partikularität und kulturelle Relativität" (S.242) zu schätzen.

³ Es gab Ausnahmen wie Clara Stern, Charlotte Bühler, Maria Montessori und Martha Muchow. Sie alle betonten eher die Übergänge als die Entwicklungsstufen und vertraten eine ganzheitliche Position gegen die Betonung der kognitiven Entwicklung.

Der individualistische Schwerpunkt vieler Modelle der kindlichen Entwicklung, die dazu neigen, *das Kind* unabhängig von seinem Kontext zu sehen, wurde auch von soziokulturellen Ansätzen in Frage gestellt, die Kinder eingebettet in ihr Umfeld betrachten. Forschungen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Psychologen aus einer kulturhistorischen Perspektive, die auf der Arbeit von Vygotsky und Dewey aufbauen, wie Rogoff (2004) und Dreier (2008), sehen Entwicklung als sich verändernde Teilhabe an alltäglichen häuslichen und sozialen und kulturellen Praktiken, während Hedegaard (2012), Fleeer und Hedegaard (2010) die Bedeutung sich verändernder Praktiken in verschiedenen Institutionen bei der Gestaltung der Entwicklung von Kindern hervorheben, insbesondere bei institutionellen Übergängen (z. B. vom Kindergarten zur Schule, wo Kinder bedeutende Veränderungen in den Erwartungen und der "Klassenzimmerkultur" erleben). Der Begriff der ökologischen Handlungsfähigkeit von Biesta und Tedder (2007) unterstreicht aus biografischer Sicht, dass Handlungsfähigkeit nicht nur als Eigenschaft des einzelnen Subjekts gesehen werden kann, sondern vielmehr die Fähigkeit der Person beinhaltet, die von der sozialen und pädagogischen Umgebung gebotenen Möglichkeiten zu erkennen und in der Lage zu sein (und die Möglichkeit zu haben), auf diese auf individuelle Weise zu reagieren. Lernkulturen (Hodkinson et al., 2008) bieten Möglichkeiten für die Entwicklung von Individuen, die in Lern- oder Praxisgemeinschaften eingebettet sind (Wenger, 1998).

Philosophisch gesehen wirft die Beschäftigung mit nicht-westlichen Pädagogen, einschließlich asiatischer, chinesischer und indigener Lehrer, neue Fragen zu unserem grundlegenden Verständnis von Sein und Leben auf (Julien, 2024). Julien argumentiert, dass sich westliche Philosophien und damit auch das Verständnis von menschlicher Entwicklung mit Seinszuständen befassen, während die traditionelle chinesische Philosophie (Konfuzianismus, Taoismus, Mohismus) sich mit Lebensweisen beschäftigt. Wie der Übersetzer von Julien anmerkt, droht diese Divergenz der Ansichten verloren zu gehen, wenn das gesamte Denken zu diesem Thema durch die Globalisierung auf ein einziges Modell reduziert wird, nämlich das eines Universalismus unter der Herrschaft der Hegemonie der westlichen Ideen" (Richardson und Fijalkowski, 2019, S. 2, Einleitung des Übersetzers in Julien 2019). Nach Julien wird in der traditionellen chinesischen Philosophie Entwicklung als die Fähigkeit verstanden, das Potenzial in einer gegebenen Situation zu verwirklichen, indem man seiner Neigung und Veranlagung in einem fortlaufenden Prozess des Übergangs folgt. Bei der Entwicklung sollte die Person für die Möglichkeiten, die sich in der Situation ergeben, empfänglich sein. Diese wenigen Beispiele zeigen, wie fruchtbar die Auseinandersetzung mit anderen Entwicklungsverständnissen für Waldorfpädagogen sein kann.

Hebdomatische Systeme und Rekapitulation

Steiner hat die wichtigsten Phasen zwischen Geburt und Erwachsensein in Sieben-Jahres-Zyklen eingeteilt, die jeweils in drei Perioden unterteilt sind, in denen das Wollen (Volition, Motivation, Handlungsfähigkeit), das Fühlen (einschließlich Affekt und Emotion) und das Denken (als Kognition im Allgemeinen einschließlich Gedächtnis, mentaler Vorstellung, Konzeptualisierung und Bewusstsein) im Mittelpunkt stehen.

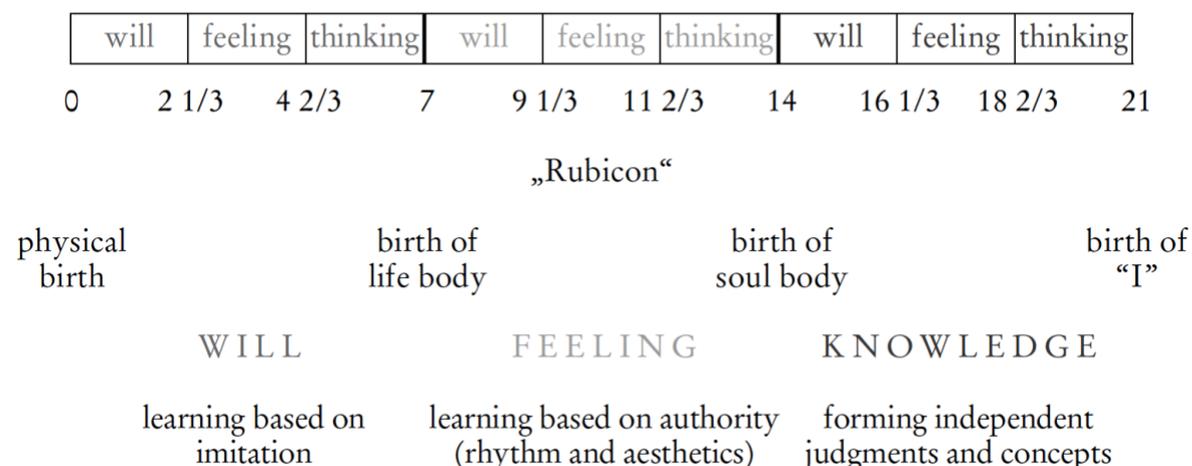


Abbildung 2 Tabelle der Steinerschen Entwicklungsphasen (nach Zech, 2012)

Michael Zech (2012) hat überzeugend dargelegt, dass Steiners hebdomatisches (siebengliedriges) System nicht die Realität widerspiegeln sollte, sondern idealtypische Strukturen waren, die im Laufe der Geschichte modifiziert wurden, aber eine Idee darstellen, die Orientierung für eine ganzheitliche, harmonische und gesunde Entwicklung bietet. Gleiches gilt für Steiners mehrfache Dreifach-, Vierfach-, Neunfach- oder Zwölfach-Systeme, die allesamt als heuristische oder methodische Modelle der Abgrenzung und Klassifizierung zum besseren Verständnis und nicht als essentialistische Realitäten zu sehen sind. Dies ist etwas, was akademische Kritiker oft übersehen.

Steiner führte verschiedene Aspekte der kulturellen Evolution in sein Entwicklungsmodell ein, darunter die problematische Beschreibung von Ethnien, Volksseelen und die Essentialisierung der Sprache (siehe Rawson, 2023). Er schlägt Parallelen zwischen der kulturellen Evolution vor, die in Phasen oder Epochen abläuft, in denen unterschiedliche Bewusstseinsformen entstehen und sich manifestieren, die die sich verändernden Beziehungen des Selbst zum Körper und zur materiellen, kulturellen und spirituellen Welt widerspiegeln. Diese Bewusstseinszustände manifestieren sich in Kunstwerken, Artefakten, sozialen und kulturellen Formen, Mythen und Religion, eine Idee, die der Mainstream-Kulturanthropologie nicht unähnlich ist, die ebenfalls Sequenzen oder Perioden kennt, die als Kulturen oder Zeitalter bezeichnet werden (z. B. Jungsteinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit usw.). Steiners Beschreibungen der verschiedenen Kulturepochen und die von ihm angegebenen Daten entsprechen jedoch nicht dem heutigen Stand des Wissens (siehe Zech, 2020). Dies ist wichtig anzuerkennen, da es keine Grundlage für einen Geschichtsunterricht auf der Grundlage von Steiners Beschreibungen gäbe, was immer noch eine weit verbreitete Praxis ist. Es gibt verschiedene problematische Aspekte (nicht zuletzt der Ausschluss Ostasiens, Afrikas und Amerikas aus Steiners klassischer Kulturevolution und die fehlende Korrelation mit der bekannten Geschichte des alten Indiens, Persiens und Chinas), aber der wichtigste in diesem Zusammenhang ist die Annahme, dass die kindliche Entwicklung in gewisser Weise die von den Kulturepochen geprägten Stadien widerspiegelt. Dies ist eine in der Waldorfpädagogik weit verbreitete Annahme (die, wenn sie in Frage gestellt wird, Reaktionen wie "anthroposophische Fragilität" hervorruft).

Steiner bezog sich oft auf die Analogie der Rekapitulation der wichtigsten frühen Stadien der menschlichen Evolution, des Aufrichtens, des Erlernens des Sprechens und des Denkens in der Evolution der menschlichen Spezies und in der Entwicklung des Kindes. Es besteht kein Zweifel daran, dass in der Evolution der menschlichen Spezies die aufrechte, zweibeinige Fortbewegung, die Entwicklung der Sprache und des symbolischen Verhaltens sowie die Kognition von zentraler Bedeutung waren, wie sie es auch in der ontologischen Entwicklung eines jeden Kindes sind. Die Idee der kulturellen und individuellen Rekapitulation ist keineswegs nur bei Steiner zu finden, sondern war im 19th Jahrhundert unter Philosophen wie Johann Gottfried Herder, Georg Friedrich Hegel und Herbert Spencer weit verbreitet und beeinflusste frühe Modelle der Entwicklungspsychologie von G. Stanley-Hall und sogar Sigmund Freud.

Steiner gilt in der Erziehungswissenschaft in Deutschland als einer der letzten Vertreter einer langen Reihe von Vertretern einer naturalistischen Pädagogik. Müller und Müller schreiben:

Der - so weit die Autoren sehen - letzte Vertreter des Rekapitulationsdenkens auf kulturell-pädagogischem Gebiet ist der Begründer der Anthroposophie, R U D O L F STEINER. STEINER, im übrigen ein Anhänger des Biogenetischen Grundgesetzes (vgl. STEINER 1900, S. 12f.), vergleicht in einem Vortrag von 1917 verschiedene Lebensabschnitte des Menschen mit dem nachatlantischen, urpersischen, ägyptisch-chaldäischen und dem griechisch-lateinischen Zeitalter. Für die Beurteilung beider Entwicklungslinien ist das dem STEiNERschen Mystizismus entspringende Verhältnis von körperlich-physischer zu geistig-seelischer Entwicklung entscheidend. Der heutige Mensch, sagt STEINER, sei bereits zu einem frühen Zeitpunkt physisch ausgewachsen; sein ‚Geistig-Seelisches‘ entwickle sich von da an frei und selbständig. Ein diachroner Vergleich scheint nun folgenden Schluss zu erlauben: „Das Merkwürdige ist, dass, wenn man diesen Dingen nachforscht, man nicht davon sprechen kann: die Menschheit wird älter, sondern man muss kurioserweise davon sprechen: die Menschheit wird jünger, schreitet zurück.“ (STEINER 1917/1964, S. 15)16 In einem zukünftigen Zeitalter, schätzt

STEINER, wird man 30, 40, 50 Jahre alt sein und die Lebensreife eines Menschen von 17, 16, 15 Jahren haben können. Obgleich der Autor diese Entwicklung als Vergrößerung menschlicher Autonomie deutet, wird auch sein Entwurf durch die ungebrochene Kontinuität „biologischer“ Rekapitulation Eingeholt (Müller und Müller, 2001, S.782-3)

Steiner war in seinen theosophischen und anthroposophischen Schriften sicherlich ein Rekapitulationist, in seinen pädagogischen Vorträgen war er jedoch wesentlich vorsichtiger und warnte die Lehrer mehrfach, dass die Waldorfschule keine anthroposophischen Dogmen lehren solle (z.B. *Erster Lehrerkurs*, 2020, S. 17). Außerdem warnte er ausdrücklich vor naivem Rekapitulationismus,

Wenn man dagegen im Kinde die ersten Entwicklungsjahre beobachtet, so sieht man nichts von einer Wiederholung von irgendwelchen Urzuständen der Menschheitsentwicklung, oder im weiteren Fortgang von folgenden Epochen der Menschheitsentwicklung. Da müßte man in die kindliche Entwicklung Kräfte und Vorgänge hineinräumen, wenn man so etwas finden wollte. Es war ein schöner Traum, als Leute, wie der Pädagoge Wolf oder andere geltend gemacht haben, Kinder machen gewissermaßen die Zeiten der wilden Barbarenzeit durch, dann gibt es gewisse Knabenzeiten, wo man die persische Kulturzeit durchmacht und so weiter. Schöne poetische Bilder können dabei herauskommen, aber Unsinn bleibt es, denn es entspricht eine solche Schilderung durchaus nicht einer wahren Wirklichkeit! Da muß man schon in der Lage sein, das menschliche Leben in seiner vollen Realität zu schauen, wenn man das Entsprechende im Geistig-Seelischen für das biogenetische Grundgesetz finden will. Wenn wir die frühen Entwicklungsjahre eines Kindes beobachten, finden wir nichts, was auf eine Rekapitulation der späteren Phasen der menschlichen Entwicklung hindeutet. Um so etwas zu finden, müßte man der Entwicklung des Kindes Phantasiekräfte und -prozesse zuschreiben. Es ist nur ein schöner Traum, wenn Leute wie Wolff zu zeigen versuchen, dass Kinder eine Periode durchlaufen, die den wilden Barbaren entspricht, dann die persische Periode und so weiter. Es können schöne Bilder dabei herauskommen, aber es ist trotzdem Unsinn, weil es keiner wirklichen Wirklichkeit entspricht" (Steiner GA 301,1920, Vortrag 4, S.66-7).

Eine Theorie der Theorie

In Anlehnung an Habermas' (1986) Theorie der Wissensinteressen gibt es daher drei Forschungsarten, die jeweils eine andere Art von Wissen anstreben und die, auf das Bildungswesen angewandt, die folgenden Ziele verfolgen.

1. Erklärende oder technische Wissensinteressen suchen nach Ursachen, suchen nach Verallgemeinerungen und tendieren zu Kontrolle und Instrumentalisierung.
2. Die Interessen des Verstehens oder des praktischen Wissens zielen darauf ab, durch Interpretation Wissen zu generieren, mit dem Ziel des Verstehens und des Aufbaus von Kapazitäten bei den Praktikern/Forschern.
3. Emanzipationsinteressen zielen darauf ab, durch kritisches Nachdenken über ungeprüfte und stillschweigende Annahmen zu erkennen, wie das Verständnis durch Macht verzerrt oder eingeschränkt wird.

Wie Biesta (2020) vorschlägt, sollte sich die pädagogische Theorie nicht in erster Linie mit kausalen Erklärungen befassen, denn der Preis für die Reduzierung der Komplexität zum Zwecke der Kontrolle ist der Verlust der Bedeutung individueller Unterschiede. Es ist auch eine faule Arbeitsweise, Schüler in vorgegebene Kategorien einzuteilen und neigt zu unüberlegten Urteilen, die auf oberflächlichen Daten (wie z. B. Schülernoten) basieren, ohne die vielfältigen Faktoren, die in jedem Bildungskontext wirken, genauer zu betrachten. Da das Verständnis sozialer Phänomene durch sozial strukturierende Strukturen, die bestimmte Sichtweisen (Habitus im Bourdieu'schen Sinne) hervorbringen, in einer Weise verzerrt werden kann, die Menschen dazu veranlasst, diesen bestimmenden Einfluss zu leugnen (Marx' Begriff des falschen Bewusstseins), muss die Theorie auch kritisch und reflexiv sein. Daher sollte eine Waldorf-Entwicklungstheorie den Zweck haben, ein konzeptionelles Werkzeug für Interpretation und Emanzipation zu sein.

Zweck und Wesen der von mir vorgeschlagenen Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist es, Orientierung für das Verständnis zu bieten, und sie ist daher heuristisch. Sie ist eine Art deskriptive Erklärung im Sinne von Gregory Bateson (1969), ein Skript, ein Mastercode, ein Regelwerk, eine Syntax, ein primäres generatives Prinzip, das einem System zugrunde liegt, das seine Identität bewahrt. Bateson (1904-1980), der Anthropologe und Biologe war und die Kybernetik und Systemtheorie mitbegründet hat, weist darauf hin, dass

jede beschreibende Aussage epistemologische und ontologische Implikationen hat (1979). Er verwendet die Begriffe Netzwerk und Matrix, vom lateinischen Wort für Gebärmutter, um den generativen Charakter beschreibender Aussagen zu charakterisieren: "Das Netzwerk der Ideen oder die Matrix war fruchtbar, nicht in dem Sinne, dass es von sich selbst getrennte Ideen geboren hat, sondern in dem Sinne, dass es weitere Teile von sich selbst geboren hat..." (Bateson, 1978, S.41). Er führt Goethes Urpflanze als Beispiel für eine deskriptive Aussage an, die weder tatsächliche Formen noch historische Ursprünge und Ursachen bezeichnet, sondern ein Potenzial beschreibt, das sich auf vielfältige, durch den Kontext modifizierte Weise manifestiert. Goethes Begriff des Typus ist hier ebenfalls von Bedeutung, da ihm die Idee einer lebendigen Bewegung zugrunde liegt, die den Organismus durchzieht und die Teile mit dem Ganzen als transformativen Prozess und nicht als eine Reihe fester Stufen verbindet (Brady, 2011). Der Schlüsselbegriff in Goethes Beschreibung der Morphologie - der Wissenschaft von der Form - ist Bildung.

Betrachten wir aber Gestalten im Allgemeinen, besonders organische, so finden wir, dass Selbständigkeit, Ruhe oder Abschluss nirgends auftauchen, sondern alles in ständiger Bewegung schwankt. Unsere Sprache ist daher gewohnt, das Wort *Bildung* zu gebrauchen, das sich sowohl auf das Hervorgebrachte als auch auf den Prozess des Hervorbringens bezieht. Wenn wir eine Morphologie einführen wollen, sollten wir nicht von der Gestalt sprechen, oder wenn wir das Wort verwenden, sollten wir dabei nur an eine Abstraktion denken - eine Vorstellung von etwas, das in der Erfahrung nur einen Augenblick lang festgehalten wird. Was geformt wurde, wird sofort wieder umgewandelt, und wenn wir bis zu einem gewissen Grad zu einer lebendigen Auffassung der Natur gelangen wollen, müssen wir versuchen, so aktiv und so plastisch zu bleiben wie das Beispiel, das sie uns gibt (Goethe in *Bildung und Umbildung*, zitiert in Brady, 2011, S.11 Rück-Übersetzung, des Verfassers).

Dies ist eine wichtige Facette der beschreibenden Erklärung von Entwicklung, sie beschreibt einen Prozess der fortlaufenden Veränderung. Doch so wie die Pflanze in Wurzel, Stamm, Blatt, Staubgefäße usw. unterteilt werden kann, müssen auch in der kindlichen Entwicklung verschiedene Phasen unterschieden werden, und es ist wichtig, alle Aspekte im Auge zu behalten, den Prozess, die Teile und das Ganze. Daher muss unsere Entwicklungstheorie Max Webers Begriff des Idealtyps aufgreifen. Ich schlage vor, Steiners Entwicklungstheorie als heuristisches Modell aufzufassen, das dem Praktiker einen Idealtypus als Orientierungspunkt bietet, ähnlich dem archimedischen Punkt in der Geometrie. Der von dem Soziologen Max Weber (1949) geprägte Begriff des *Idealtyps* bezieht sich nicht auf eine Realität, sondern ist eine analytische Idee, die die beabsichtigten exemplarischen Merkmale eines bestimmten Phänomens zusammenfasst. Dies kann uns einen Bezugspunkt für die Beurteilung von realen Situationen bieten. Der Idealtypus lenkt die Aufmerksamkeit auf das, was (von den Schöpfern des Konstrukts) als die wesentlichen oder typischen Aspekte angesehen wird, und nicht auf die durchschnittlichen oder allgemeinen Merkmale. Ein Idealtypus von Entwicklungsstufen bietet uns einen Rahmen, um die tatsächliche Entwicklungssituation von Kindern und Jugendlichen zu vergleichen. Die idealtypischen Entwicklungsstufen basieren nicht auf dem durchschnittlichen Entwicklungsalter einer Gruppe von Kindern oder Jugendlichen, sondern bieten einen Ausgangspunkt, von dem aus die Entwicklung einzelner Kinder oder der Lerngruppe (der Klasse) beurteilt werden kann. Diesen Zusammenhang können wir in der folgenden Grafik darstellen.

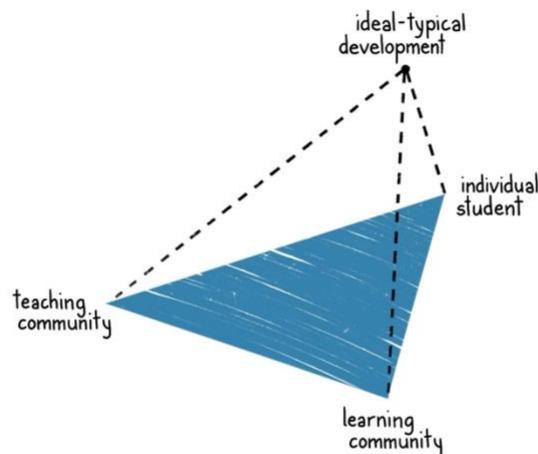


Abbildung 3 Grafische Darstellung der Rolle des idealtypischen Deskriptors in Bezug auf die tatsächliche Entwicklung des Einzelnen oder der Gruppe. Einige Individuen können dem idealtypischen Deskriptor näher sein, was aber keine normative Funktion hat.

Die idealtypischen Deskriptoren (siehe unten) basieren auf den verschiedenen Beschreibungen Steiners, ergänzt durch die veröffentlichten Entwicklungsdarstellungen waldorfbezogener Autoren (z.B. Lievegoed, 2005, Müller-Wiedemann, 2017, Glöckler, 2020, Wiehl & Auer, 2022). Zusammengenommen stellen diese ein "best-fit"-Modell der Entwicklung dar, das jedoch nicht in Stein gemeißelt ist und auch keine transkulturelle Gültigkeit beansprucht.

Methoden der pädagogischen Anthropologie

Eine Entwicklungstheorie ist, wie Biesta (2020) betont, die Grundlage für die Bildungsforschung, weshalb ihre Epistemologie und Ontologie so wichtig ist. Wie ich argumentiert habe (2021), ist eine wesentliche Fähigkeit, die Lehrer in der Praxis benötigen - was ich als Lernen in der Praxis bezeichne und was Max van Manen (1991) als pädagogisches Taktgefühl und Peter Kelly als Wissen in der Praxis bezeichnet - die Fähigkeit, die pädagogische Situation zu lesen, mit ihr sinnvoll zu interagieren und aus diesem Prozess zu lernen. Biesta (2020) verbindet dies mit Aristoteles' Begriff der Phronesis (praktische Weisheit). Kurz gesagt argumentiere ich, dass die Beschäftigung mit Steiners Entwicklungstheorie und pädagogischer Anthropologie unter Verwendung hermeneutischer Methoden zum Wachstum von Lehrerdispositionen führen kann, die den Lehrer befähigen, die pädagogische Situation durch die Linse dieser Anthropologie zu lesen. Durch kontinuierliches Lehrerlernen (Kelly, 2006), das Praxisforschung und kritische Reflexion beinhaltet, können Lehrer pädagogische Einsichten und Fähigkeiten entwickeln. John Hattie (2023) hat festgestellt, dass eines der wirksamsten Prinzipien beim Lernen von Schülern darin besteht, dass der Lehrer die Auswirkungen seines Unterrichts auf das Lernverhalten der Schüler beobachten kann und in der Lage ist, seinen Unterricht bei Bedarf zu ändern. Dieses "Bemerkten" beinhaltet die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung.

Der Anthropologe Tim Ingold (2018) hat ein wichtiges Buch über die Beziehung zwischen Anthropologie und Pädagogik geschrieben, in dem er dafür plädiert, dass sie eine gemeinsame Methodik, nämlich die teilnehmende Beobachtung, teilen - oder teilen sollten - und die gleichen definierenden

Merkmale "der Großzügigkeit, der Offenheit des Endes, des Vergleichs und der Kritikfähigkeit" (S. 59) haben. Er spricht das scheinbare Paradoxon an, dass man nicht gleichzeitig teilnehmen, beobachten und reflektieren kann, aber man kann dies sukzessive und iterativ tun. Beobachtung und Partizipation erzeugen unterschiedliche Daten, die eine ist epistemologisch und betrifft das Wissen über die Welt, die andere ist ontologisch und betrifft die Art und Weise, wie man in der Welt ist, indem man auf das achtet, was wichtig ist. Sowohl *bei dieser Art von Anthropologie* als auch bei dieser Art von Pädagogik geht es also darum, dass der Lehrer/Anthropologe sich selbst verändert, denn das Klassenzimmer und das Feld sind Orte, an denen wir an Wissen, Fähigkeiten, Weisheit (Biesta, 2015, nennt dies Virtuosität) und Urteilsvermögen wachsen können. Ingold zitiert Deweys Prinzip der Gewohnheit (1974) oder der Kontinuität der Erfahrung (Dewey, 1938), wonach jede bedeutsame Erfahrung, die wir gemacht und erfahren haben, unsere Möglichkeit verändert, bedeutende neue Erfahrungen zu machen. Somit sind beide Berufe eine Form der *Bildung* für die Ausübenden, wenn sie in Korrespondenz oder Konversation mit ihrem Feld treten. In diesem Sinne können beide Berufe sowohl eine Kunst, als auch ein Handwerk und eine Wissenschaft sein. Ingold beschreibt dies wie folgt,

Anthropologen und pädagogische Anthropologen [d.h. Lehrer als Forscher] werden zu Korrespondenten. Sie nehmen etwas von der Art, sich zu bewegen, zu fühlen und zu denken, von den praktischen Fähigkeiten und der Art der Aufmerksamkeit ihrer Gastgeber in sich auf. Korrespondenz ist eine Liebesarbeit, ein Zurückgeben dessen, was wir den Menschen, mit denen wir die Welt teilen, für unsere eigene Erfahrung schulden. Wenn Anthropologie also eine Wissenschaft ist, dann ist sie eine Wissenschaft der Korrespondenz. Vor zwei Jahrhunderten schlug Johann Wolfgang von Goethe eine solche Wissenschaft vor, die von den Praktizierenden verlangte, Zeit mit den Objekten ihrer Aufmerksamkeit zu verbringen, genau und mit allen Sinnen zu beobachten, zu zeichnen, was sie beobachtet haben, und sich zu bemühen, eine Ebene gegenseitiger Verwicklung in Wahrnehmung und Handlung zu erreichen, so dass Beobachter und Beobachtetes fast ununterscheidbar werden. Aus diesem Schmelztiegel der gegenseitigen Verstrickung, so Goethe, erwächst alles Wissen" (2018, S.70).

Eine ganzheitliche Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Waldorfpädagogik

Jeder Beschreibung der kindlichen Entwicklung liegt eine Reihe von Annahmen über die Entwicklung zugrunde, was in der Anthroposophie oft als "Menschenbild"(sic) bezeichnet wird, was eine geschlechtsspezifische Übersetzung von *Menschenbild* ist. Steiners Darstellung der Natur des menschlichen Wesens, auf Deutsch *Menschenkunde* genannt (und manchmal immer noch mit der geschlechtsspezifischen Übersetzung *Studie des Menschen⁴*), ist die Grundlage der Waldorfpädagogik.

Was Steiners Entwicklungstheorie von den meisten anderen unterscheidet, ist, dass er die geistige Dimension voll berücksichtigt. Die Erkenntnistheorie und Ontologie, die dieser Darstellung zugrunde liegt, wurde in seinen frühen philosophischen und erkenntnistheoretischen Werken (*Eine Theorie der Erkenntnis* (1886/1986), *Wahrheit und Wissen* (1892/1981), *Eine Philosophie der Freiheit* (1894/1963)) dargelegt. Im ersten Kapitel seines Buches *Theosophie* (2011) gibt Steiner eine präzise Darstellung der Natur des menschlichen Wesens aus einer spirituellen Perspektive, die den Kern einer Theorie des Lernens enthält (Rawson, 2021). In dem Buch *Die Erziehung des Kindes im Lichte der Anthroposophie* (1907/1996) skizziert er seine Hauptthese zur kindlichen Entwicklung und im *Ersten Lehrerkurs* (1919/2020) entwickelt er diese weiter. Weitere Bezüge zu Entwicklungsaspekten finden sich verteilt in seinen übrigen Werken. Wir können eine Reihe von Beschreibungen für Steiners Entwicklungstheorie identifizieren. Ich fasse zusammen, was diese sind (eine viel detailliertere und vollständig referenzierte Darstellung wäre notwendig).

⁴ Es erscheint pedantisch, den Begriff "Man" weiterhin als Übersetzung des deutschen "Mensch" zu verwenden. Vor 30 Jahren, um 1995, änderte die Zeitschrift *Child and Man* (nach Wordsworths Zeile "The Child is father of the Man" aus seinem berühmten Gedicht *My Heart Leaps Up* von 1802) in Großbritannien ihren Namen in den prosaischeren *Steiner Education*. Der Übergang war relativ schmerzlos, aber ein wichtiges Signal.

- Entwicklung wird als ein Prozess der Inkarnation und Exkarnation eines spirituellen Wesenskerns (das *Ich*) über mehrere Lebenszeiten hinweg verstanden.
- Die vorgeburtlichen spirituellen Erfahrungen des Selbst sind ein Faktor in der Entwicklung (wie weiter unten erörtert, müssen Lehrer Methoden und Fähigkeiten entwickeln, um diese zu interpretieren). Ich bezeichne sie als die biografischen Interessen, die ein Mensch mitbringt und die ihm normalerweise unbewusst bleiben).
- Im Laufe des Lebens ist die Entwicklung ein Transformationsprozess, in dem sich das Selbst mit dem Körper und seinen Lebensprozessen auseinandersetzt und ihn individualisiert, und zwar durch *Verkörperung*, durch *Sozialisierung* in einem familiären, sprachlichen und sozialen Kontext, durch *Enkulturation* in einem bestimmten kulturellen Kontext, durch *Qualifizierung* in der Bildung und lebenslanges Lernen, durch Selbstentfaltung. Dieser gesamte Prozess wird als *Individuation bezeichnet*. Der aktive Akteur in diesem Prozess ist das Selbst, das sich mit den internen biologischen und externen soziokulturell-historischen Prozessen auseinandersetzt. Dieser fortwährende dynamische Prozess geht mit der Reifung und der Bildung von Identitäten einher. Während die biologisch-soziale Entwicklung ein Telos des dynamischen Gleichgewichts hat, ist die Entwicklung der Person eine Bewegung hin zu größerer Autonomie, Freiheit und Wohlbefinden, die alle von kulturellen Idealen und persönlichen Zielen beeinflusst werden.
- Die Individuation wird als eine Abfolge von Geburten gesehen. Steiner verwendet diese Metapher, um auf die wichtigsten Stadien der Transformation hinzuweisen: die physische Geburt, die Umwandlung der natürlichen Lebensprozesse in psychologische Prozesse (gekennzeichnet durch das zweite Gebiss), die Pubertät, in der das Selbst beginnt, eine Persönlichkeit zu bilden.
- Steiner vertrat eine spezifisch psycho-somatische, ja verkörperte Sichtweise der Entwicklung, die sehr ausgeprägt war und immer noch ist. Er sah, dass die Veränderungen des Körpers im Laufe der Reifung auch psychische Veränderungen mit sich bringen, und dies implizierte, dass ein psychisches Gleichgewicht, zum Beispiel im Wohlbefinden, entsprechende Auswirkungen auf das körperliche Erleben haben würde. Seine dreifache und differenzierte Verbindung von Kopf und Nerven-Sinnes-System mit der Kognition ist weniger überraschend, aber seine Verbindung von Rumpf und Atmungs- und Kreislaufprozessen mit dem Gefühlsleben und den Emotionen und seine Verbindung von Wille und Gliedmaßen und Stoffwechselsystem ist immer noch ungewöhnlich und bietet bedeutende neue Perspektiven. Relativ einzigartig ist auch seine Zuordnung von drei Bewusstseinsmodi: Denken (Wachbewusstsein), Fühlen (mit träumendem oder verteiltem Bewusstsein) und Wollen (unbewusste Bewusstseinszustände, einschließlich Intuition). Einzigartig sind auch seine selteneren Hinweise auf die organischen Lebensprozesse und deren Umwandlung in Lernprozesse. Steiners Entwicklungsansatz ist also in einem umfassenderen Sinne ganzheitlich als die meisten anderen Ansätze.
- Steiner sah die gesunde (im Sinne von ganzheitlicher und ausgewogener) Entwicklung des Kindes und Jugendlichen in einem pädagogischen Kontext, der auf Beziehungen zwischen Schülern und Erziehern beruht. Diese Beziehungen sind durch eine pädagogische Haltung gekennzeichnet. In der ersten Phase soll der Erzieher vorleben, dass "die Welt gut ist", in der zweiten, dass "die Welt schön ist" und nach der Pubertät zeigen, dass es Wege zur Wahrheit gibt. Steiners spezifische Pädagogik für die Jugend war historisch gesehen innovativ. In den frühen 1920er Jahren war noch wenig getan worden, um die Jugend als eine spezifische Lebensphase zu identifizieren, die eine besondere Pädagogik erforderte, so dass Steiner einer der ersten war (siehe Zech & Wiehl, 2017). Sein Begriff der *Erdenreife* in der Pubertät und Adoleszenz ist eine wichtige spirituelle Perspektive auf eine Schlüsselpphase in der sich verändernden Beziehung des Selbst zum Körper und zur Welt im Allgemeinen. Die Erdenreife markiert eine Trennung des jungen Menschen nach der Pubertät von seinem (unbewussten) Eingebettetsein in die ganzheitliche Totalität der geistigen Welt, in der er im Unbewussten und im Schlaf seine Einheit mit dieser Dimension als Quelle intuitiver Bedeutung und Erneuerung erlebt. So ist die Qualität des Schlafes eines jungen Menschen nach der Pubertät eine andere. Der Schlaf ist nicht mehr automatisch der "Stricker der Sorge" oder der "Hauptnahrungslieferant beim Festmahl des Lebens" (um Shakespeare zu zitieren). Der junge Mensch fühlt sich unbewusst (und vielleicht in einigen Fällen auch bewusst) von einer Quelle der spirituellen Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen abgeschnitten (Hay und Nye, 2006, sprechen von der "sozialen Zerstörung der Spiritualität", und dies kann Teil des Prozesses sein). Neben der "Rubikon"-Entwicklungsphase in der mittleren Kindheit (oder Jugend) zwischen 8th und 11th Jahren, die nach Föllner-Mancini und Berger (2023) heute eine anerkannte Phase in der kindlichen Entwicklung ist, und der

"Erdenreife" und der Bedeutung des zweiten Gebisses hat Steiner drei wichtige Akzente für ein spirituelles Entwicklungskonzept gesetzt.

Es gibt eine Reihe von Ergänzungen, die ich zur allgemeinen Beschreibung der kindlichen Entwicklung vorschlagen möchte.

1. Eine Präambel zu einer solchen Darstellung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen könnte die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieses Ansatzes zu anderen wichtigen Theorien aufzeigen. Wie Loebell (2023b) in seiner Diskussion der Waldorf-Lerntheorie, die eng mit der Entwicklungstheorie verbunden ist, gezeigt hat, weist der Waldorf-Ansatz einige behavioristische Elemente auf (z.B. die Betonung der Nachahmung), er stimmt mit Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung überein, er stimmt mit Theorien der Neurodiversität und Plastizität und Theorien der sensorischen Integration überein, er ist konstruktivistisch in seiner Herangehensweise an das Wissen, unterstützt die Selbstaktivität und das autonome Lernen, und er stimmt mit Holzkamps subjektwissenschaftlichem Ansatz mit seiner Betonung des expansiven Lernens überein. Es wäre sehr hilfreich, wenn eine detaillierte Analyse der Beziehungen in leicht zugänglicher Form zur Verfügung gestellt würde.
2. Zum Hintergrund gehört eine kurze Geschichte der Entwicklung der Waldorfpädagogik seit 1919, insbesondere wie sich die pädagogische Praxis im Laufe der Zeit und im geographischen Raum verändert hat (oder im Wesentlichen gleich geblieben ist).
3. Transformatives Lernen (Rawson, 2021) ist die Triebfeder für die ganzheitliche Entwicklung der ganzen Person. Dies geschieht in Bildungsumgebungen, aber nicht nur dort.
4. Steiners Entwicklungstheorie muss durch die Forschung ergänzt werden, die seither zu Steiners Ideen durchgeführt wurde, z.B. die Arbeit von Lutzker (2018) über den Sinn der Sprache und die Forschung, die über ihre Anwendung im Waldorf-Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung veröffentlicht wurde (z.B. siehe Szenario: *Journal for Performative Teaching Learning and Research*, Volume 16/1, und *Humanizing Language Teaching* Volume 25/2, Bryden & Rawson, 2022) und andere Bereiche, die Daten aus der Praxisforschung und lebendige Theorien hervorgebracht haben.
5. Steiners Theorie kann auch durch Ideen aus anderen kompatiblen Entwicklungstheorien ergänzt werden. Kompatibel" bedeutet hier, dass diese Elemente in einer Weise in eine kohärente Entwicklungstheorie integriert werden können, die der grundlegenden Waldorf-Epistemologie, -Ontologie und dem Verständnis der Natur des menschlichen Wesens nicht widerspricht, z.B. sollten die Ergebnisse einer explizit materialistischen, reduktionistischen Wissenschaft mit Vorsicht behandelt werden, wenn ein erweitertes Verständnis des sich entwickelnden Kindes aufgebaut wird. Eine kompatible Theorie könnte möglicherweise durch einen anthroposophischen Ansatz erweitert werden.
6. In die beschreibende Aussage möchte ich den Gedanken einbeziehen, dass die Entwicklung des Individuums nie isoliert, sondern immer eingebettet in einen sozialen und kulturellen Kontext gesehen wird. Der nächste Punkt bietet dazu ein differenziertes Spektrum von Sichtweisen. In diesem Zusammenhang sind ökologische Entwicklungsperspektiven wichtig, insbesondere Biesta und Tedders (2006) Begriff der relationalen ökologischen Handlungsfähigkeit. Hannah Arendt (1958) weist in ihrem Buch *The Human Condition* darauf hin, dass der Mensch nur ein denkendes und reflektierendes, aber vor allem ein handelndes Wesen ist; es liegt in seiner Natur zu handeln (wie auch Marx argumentierte). Für Arendt nimmt das Handeln drei Formen an: die Arbeit, bei der die Lebensprozesse des Körpers zur Erhaltung des Organismus eingesetzt werden, die Arbeit, bei der die Materialien und Energien der Welt in menschliche Artefakte umgewandelt werden, und das Handeln, das sozial ist, weil es soziale Interaktion beinhaltet. Es liegt in der Natur des Menschen, sofern diese Fähigkeit nicht unterdrückt oder pervertiert wird, die Initiative zu ergreifen, um das Potenzial (die Natürlichkeit) zu verwirklichen, etwas durch unsere Worte und Taten zu tun, was noch nie zuvor getan wurde. Wie Biesta (2022) erklärt, bringen wir uns durch dieses Handeln selbst als handelnde Subjekte hervor. Da alles, was wir tun, durch die soziale und materielle Welt, in die wir eingebettet sind, ermöglicht und befähigt wird und nicht selten auf eine Art und Weise behindert wird, die weitere Maßnahmen zur Überwindung erfordert, können wir nicht "isoliert handeln". Meine Aktivitäten existieren nur, wenn sie von

anderen aufgegriffen werden. Um zu handeln, ... brauchen wir andere, die auf unsere Anfänge reagieren" (Biesta & Tedder, 2006, S.23). Massumis (2002) Unterscheidung zwischen dem Möglichen und dem Potenziellen ist hier ebenfalls aufschlussreich: Das Potenzial ist die Immanenz einer Person, die Möglichkeit ist die (Neu-)Ausrichtung des entstandenen Potentials. Das Potenzial einer Person, das sowohl eine Eigenschaft aller Menschen ist als auch in jeder Person einzigartig ist, benötigt die kontextuellen Möglichkeiten, um sich zu entwickeln. Diese Sichtweise deckt sich mit Juliens (2015/2019) divergentem Verhältnis zwischen Potenzial und Initiative, in dem das Potenzial von der Situation abhängt, die die Initiative ergreifen kann, um zu lernen oder sich zu entwickeln.

7. Verschiedene Formen der Theorie des sozialen Lernens stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung, denn nach Vygotsky (1987, 1997, siehe u.a. auch Eun, 2010 und Barrs, 2022) ist das Lernen der Motor der Entwicklung, weil das, was der Lernende durch die Teilnahme an sozialen Praktiken lernt, verinnerlicht wird und die Entwicklung unterstützt, wie auch Piaget zeigte. Zu den Theorien, die mit der Waldorf-Theorie der Kinder- und Jugendentwicklung kompatibel sind und diese ergänzen, gehören - und aus Platzgründen werden diese hier nur genannt - die Bourdieusche Theorie der sozialen Praxis (Bourdieu & Passeron, 1990), die Theorie des sozialen Lernens (z.B. Lave und Wenger, 1991, Wenger, 1998), kulturhistorische Entwicklungstheorien (Whiting und Whiting, 1975, Rogoff, 2003, Tomasello, 2019), ökologische Entwicklungstheorien (Bronfenbrenner, 1979), expansive Lerntheorie (Holzkamp, 1995), kritische Pädagogik (Freire, 1972), kritische Psychologie (Dreier, 2011).
8. Wie bereits erwähnt, leisten van Manens (1991) Darstellung der pädagogischen Taktik und Kellys (2006) Konzept des Lehrerlernens, das zu Wissen in der Praxis führt, wichtige Beiträge zu einem Waldorf-Verständnis von Lehrerfähigkeiten
9. Es gibt starke Argumente für eine Waldorf-Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung der aktuellen psychologischen Entwicklungstheorie, einschließlich der Ergebnisse der großen empirischen Studie von Pulkkinen (2017) über die Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter in Bezug auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der sozialen Entwicklung, die sich mit Fragen der Persönlichkeit, der Identität, des Wohlbefindens und des Verhaltens befasst. Pulkkinen stützt sich auf McAdams (McAdams und Olson, 2010) Persönlichkeitstheorie, die das sich entwickelnde Individuum durch die Linse dreier grundlegender Konstrukte betrachtet: die Person als Akteur und Akteurin (Dispositionen, Temperamente, persönliche Eigenschaften und soziale Rollen), die Person als motivierte Akteurin (bezieht sich auf das Streben, die Motive, die Pläne, die Werte und den Willen der Person und steht in Zusammenhang mit der Selbstbestimmung) und die Person als autobiografischer Autor ihrer eigenen Erzählung. Die Waldorfpädagogik wird nie in der Lage sein, solche empirischen Studien durchzuführen oder einen ernsthaften Beitrag zur professionellen Psychologie zu leisten. Andererseits kann die Waldorfpädagogik von den Erkenntnissen der psychologischen Wissenschaft lernen und diese interpretieren, indem sie Steiners zentrales Entwicklungskonzept als Linse benutzt.

Steiners Ansatz zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen basiert auf seiner Geisteswissenschaft, die, wie Rittelmeyer (2023) feststellt, nicht in das heutige Spektrum des Wissenschaftsverständnisses fällt, weil sie nicht überprüfbar ist und bisher als Ein-Mann-Wissenschaft angesehen werden kann, da bisher niemand in der Lage war, die von Steiner auf der Grundlage seiner Geisteswissenschaft aufgestellten Behauptungen zu überprüfen. Das macht sie nicht ungültig, aber es macht sie derzeit "unwissenschaftlich". Es sollte nicht unmöglich sein, dass Wissenschaftler, die Steiner wohlwollend gegenüberstehen, wie es Rittelmeyer tut, beginnen, eine wissenschaftliche Grundlage für die Waldorfpädagogik zu schaffen, die auch die geistige Dimension mit einbezieht. Dies würde eine Änderung der Terminologie, eine Darstellung der Erkenntnistheorie, die dem Ansatz zugrunde liegt, und die Entwicklung eines theoretischen Ansatzes erfordern, womit ich eine Darstellung der Ideen und Annahmen über die Waldorfpädagogik und ihre Sicht der Entwicklung meine, die die Grundlage für eine wissenschaftliche Untersuchung mit qualitativen, hermeneutischen, phänomenologischen, idiographischen, gemischten Methoden und empirisch-quantitativen Ansätzen bilden könnte - mit anderen Worten, die gesamte Bandbreite der Methoden, die den Humanwissenschaften zur Verfügung stehen. Spiritualität ist weithin als legitimes Forschungsgebiet anerkannt, wie die Zahl der Fachzeitschriften mit Peer-Review-Verfahren beweist, die sich damit befassen.

Wie ich an anderer Stelle argumentiert habe (Rawson, 2024b), würde ich nicht empfehlen, diesen Ansatz auf die gesamte Anthroposophie zu übertragen - dies müsste getan werden und könnte zweifellos getan werden, wenn das Feld der Steiner-Studien erweitert wird und wenn es vielleicht Professuren für Steiner-Studien gibt⁵, aber es ist meiner Meinung nach *nicht* die Aufgabe der Waldorfpädagogik. Auch die anderen Bereiche der angewandten Anthroposophie, wie Medizin, Kunst, Landwirtschaft, Ökonomie, müssten ihre eigenen Forschungsmethoden entwickeln. Vielleicht können diese Ansätze auf lange Sicht zu einer Verifizierung von Aspekten der Anthroposophie zurückführen, auch wenn vieles davon nur der Metaphysik und der unmittelbaren Erfahrung zugänglich bleiben wird.

Von den meisten anderen Pädagogen, Psychologen und Philosophen seiner Zeit oder vor ihm hat sich Steiner oft distanziert und sie oft nicht einmal namentlich genannt, aber bei näherer Betrachtung (vgl. Föller-Mancini & Berger, 2023) zeigt sich, dass Steiner das Gebiet der Psychologie sehr wohl kannte, wie die vielen kommentierten Bücher in seiner Privatbibliothek zeigen, auch wenn er in seinen pädagogischen Werken nicht oft darauf Bezug nahm. Das Zusammenwirken von Steiners Entwicklungs- und Darstellungsweise, die diese für die Wissenschaft bestenfalls undurchsichtig macht, und der Rezeption durch nachfolgende Generationen von Waldorflehrern, die dazu neigen, Steiners Werk hermetisch zu behandeln, als ob ihm nichts hinzuzufügen oder abzugewinnen wäre, hat uns jedenfalls vor ein Problem gestellt.

Die pädagogischen Implikationen dieser ganzheitlichen Waldorf-Theorie der Entwicklungspsychologie

Schon in seinem Buch *"Die Erziehung des Kindes"* (1907/1996) und in seinen pädagogischen Vorträgen vor und nach der Gründung der Waldorfschule machte Steiner deutlich, dass sich die Pädagogik und der Lehrplan an der Entwicklung der Kinder orientieren sollten. Die Art und Weise, wie ein Fach wie Naturwissenschaft oder Geschichte unterrichtet werden sollte, hing von der Entwicklung des Kindes, seinem Bewusstsein und seiner Beziehung zur Welt ab (z.B. Der erste Lehrkurs, 2020). In seiner radikalsten Form erklärte Steiner, dass "wir unseren Lehrplan in jedem Augenblick selbst entwickeln müssen, indem wir lernen, von den Kindern abzulesen, was sie brauchen, je nach ihrem Alter" (2020, S. 311). Diese Aussage ist nicht nur herausfordernd, sondern auch ambivalent im Hinblick auf Steiners Vorstellung, dass der ideale Lehrplan die ideale Entwicklung des Kindes ist. Soll der Lehrer die tatsächlichen Kinder "lesen" und den Lehrplan dementsprechend konstruieren, oder die ideale Entwicklung, oder die idealtypische Entwicklung als heuristisches Modell verwenden?

Wenn wir uns Caroline von Heydebrands Erklärung der Beziehung zwischen Steiners Entwicklungstheorie und der pädagogischen Praxis, einschließlich des Lehrplans, in ihrer Einleitung zum ersten veröffentlichten Lehrplan ansehen, zeigt dies sowohl das Problem als auch, wie ich glaube, einen Teil der Lösung. Sie schrieb:

Nur die werdende Menschennatur und ihre Gesetze konnten zunächst bestimmend sein für das, was das Kind auf jeder Altersstufe zu lernen hat. Vom Wesen des heranwachsenden Menschen wurde abgelesen, was diesem Wesen auf jeder Altersstufe angemessen ist. Was Dr. Rudolf Steiner angab über die Art und Weise, wie der so genannte Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Waldorfschule zu verteilen wäre, das war immer der letzte Abschluss von Betrachtungen, die das Wesen der einzelnen kindlichen Entwicklungsstufen zum Gegenstand hatten... So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische ferngeblieben ist. Auch das, was im Folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz angenommen werden.

Der ideale Lehrplan muss das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens

⁵ Steve Sagarin (2019) vertritt die Ansicht, dass er hofft, dass es keine Universitätsabschlüsse in Anthroposophie geben wird. Wir haben bereits Master-Abschlüsse in Waldorfpädagogik und man kann darin promovieren. Eine Professur für Steiner-Studien würde zumindest signalisieren, dass es sich um ein legitimes Forschungsgebiet handelt, ob der Inhaber ein Anthroposoph ist, wäre irrelevant, da ich Sagarin zustimme, Anthroposophie ist eine Tätigkeit, eine Denkweise. Meine ausführliche Antwort findet sich in Rawson, 2024b.

gegenüber und muss sich dieser einfügen. Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit ihrer ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen geltenden Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht, die den Lehrplan verwirklichen will. Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat.

In jeder Schule, die mit anthroposophischer Pädagogik arbeitet, waltet bestimmend das ewige Bild des wahren Menschenwesens, als Urbild wirksam, aber in den Einzelheiten der Ausformung der Erziehungskunst sich wandelnd, je nachdem, ob diese Schule z. B. in Deutschland, Holland, England oder der Schweiz steht.

(von Heydebrand, 1925/ 2020, S.1-2).

Die ideelle Entwicklung des Kindes ist die Grundlage für den Lehrplan, aber der *ideale* Lehrplan muss durch vielen Faktoren modifiziert werden. Das ist eine Lösung für die Frage nach dem Inhalt des Lehrplans, die nicht immer praktiziert wurde (siehe Rawson, 2024a), nämlich dass er an den Kontext angepasst werden muss, aber das Problem bleibt in der Annahme des essentialistischen, festen Charakters der kindlichen Entwicklung und ihrer jährlichen Progression, von der wir heute wissen, dass sie nicht universell ist. Obwohl die von mir oben zitierten Waldorfwissenschaftler argumentieren, dass Steiner das Siebenjahresmodell und seine jährlichen Entwicklungsaufgaben nie als in Stein gemeißelt angesehen hat, gibt es immer noch den weit verbreiteten Glauben, dass der Lehrplan der Entwicklung "*des Kindes*" von Jahr zu Jahr entspricht, was angesichts der Aussage von Heydebrands nicht überraschend ist,

Michael Zech (2011) wies darauf hin, dass,

Es wird oft übersehen, auch innerhalb der Waldorfschulbewegung, dass Steiner diesem [...] idealtypischen Evolutionskonzept, mit dem er die Wirklichkeit, wie sie sich zeigt, nie zu beschreiben suchte, ein zweites Konzept folgen ließ, dem er zuschrieb, dass jede Entwicklung eine individuelle wird [...]. Das individuelle Bewusstsein formt sich nicht biographisch in chronologisch regelmäßiger Weise, sondern prinzipiell nach der ihm innewohnenden Intentionalität (Zech 2011, S. 19).

Wie ich oben dargelegt habe, gibt es Probleme mit der Vorstellung eines ewigen Bildes des wahren Menschen. Das wissen wir von Largo (2012, 2019). Wenn wir aber Individuation als einen Prozess im Lebenslauf sehen, in dem das Selbst versucht, sich immer mehr in die Gegenwart zu bringen und damit Schritte in Richtung Autonomie und Selbstverantwortung zu gehen, können wir Steiners Modell als Idealtypus, eher als Norm, nehmen und zur Orientierung nutzen. Abgesehen von seinen Beschreibungen der Siebenjahreszyklen und der darin enthaltenen Unterzyklen hat Steiner eine Reihe von impliziten Annahmen über die Entwicklung in Bezug auf die Lehrmethoden und in gewissem Maße auch die Inhalte des Lehrplans gemacht. Im Laufe der Jahre haben die Autoren/Herausgeber der verschiedenen Versionen des Lehrplans, die veröffentlicht wurden (Rawson & Richter, 2000, 2014, Richter, 2006, 2019), Entwicklungsbeschreibungen der Situation des Schülers in jeder Jahrgangsstufe erstellt, die teilweise auf Steiners Beschreibungen beruhen, aber auch auf Beobachtungen von Autoren wie Carlgren (1972), Lievegoed (2005) oder Glöckler (2021) - neben vielen anderen. Wir wissen, dass solche Beschreibungen nicht der Realität entsprechen. Das bedeutet aber nicht, dass solche Beschreibungen ungültig sind. Der Punkt ist, dass wir sie mit Vorsicht verwenden müssen, um sicherzustellen, dass wir keine essentialistischen Aussagen machen oder einfach Annahmen über "universelle Kinder" annehmen, die in Wirklichkeit bestimmte kulturelle Annahmen widerspiegeln. Sicherlich macht der *Revised Waldorf Curriculum for Classes 1-8* (Rawson & Bransby, 2024) deutlich, dass er aus der Perspektive des Vereinigten Königreichs geschrieben wurde. Er bietet eine Orientierung für Lehrplangestalter an anderen Orten.

In der realen Welt ist es für Waldorfschulen unerlässlich, einen Lehrplan zu haben, sogar einen, der den Charakter einer Empfehlung oder Orientierung hat, wie Zech (2023) vorschlägt, den alle Waldorflehrpläne haben sollten. Eltern, neue Lehrer und Schulbehörden und Schulinspektoren brauchen eine Orientierung und eventuell einen Vergleich mit staatlichen Lehrplänen. Deshalb müssen alle Waldorflehrpläne den Lehrplänen der Regelschulen entsprechen und die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen in den einzelnen Fächern aufzeigen. Sie können in diesem Sinne funktionalistisch sein und gleichzeitig einen Entwicklungscharakter beibehalten, obwohl sie es vermeiden müssen, Entwicklungsnormen oder normative Standards aufzustellen. Dies hindert Waldorflehrpläne nicht daran, bei Bedarf Ergebnisse in den Kernfächern zu formulieren, obwohl dies durch Lerndeskriptoren geschehen kann (siehe Bransby & Rawson, 2024).

Dies kann durch die Verwendung eines mehrschichtigen Lehrplans erreicht werden (Bransby & Rawson, 2022). Auf der Mikroebene besteht die Aufgabe des Lehrers darin, seine Schüler empathisch zu verstehen und pädagogisches *Wissen in der Praxis* zu entwickeln⁶, eine sinnvolle Beziehung zu ihnen aufzubauen und integrative Lernwege für Einzelne und Gruppen zu strukturieren. Die *Lerngemeinschaft* als Ort der Entwicklung findet auf der Mikroebene statt, und die Lehrer strukturieren formale Lernprozesse als *Teilnahme an Lernpraktiken*. Die Lehrkräfte schaffen Lernsituationen mit niedrigen Zugangsschwellen, um alle Lernenden in die Lerngemeinschaft einzubeziehen, und laden sie ein, sich mit den Themen des Lehrplans zu befassen, haben aber keine Obergrenze für das individuelle Maß an Engagement (z. B. durch offene Fragen).

Auf der Mesoebene zeigt der Lehrplan die Schritte zum Erlernen der wesentlichen Kulturtechniken, Fertigkeiten und Dispositionen sowie des Fachwissens und der allgemeinen Kompetenzen auf, und diese spiegeln die Anforderungen von Zeit, Ort und Kontext wieder. Auf der Mesoebene werden die Lernfortschritte in den verschiedenen Fächern so dargestellt, dass die logische Progression der Fähigkeiten und des Verständnisses, die zu beachtenden externen Anforderungen und die Entwicklungsthemen auf der Makroebene berücksichtigt werden. Die Kunst des Unterrichts besteht darin, bei der Vorbereitung des Unterrichts alle drei Ebenen im Blick zu haben - die Mikroebene, die alle Schüler in eine Lerngemeinschaft einbezieht, die nächste Stufe der Fähigkeiten und das übergeordnete Entwicklungsthema.

Auf der Makroebene beschreibt der Lehrplan eine Abfolge von Entwicklungsthemen, die den idealtypischen Weg des Selbst in Bezug auf den Körper, andere Menschen, die kulturelle und natürliche Umwelt widerspiegeln (siehe Anhang 1). Diese Abfolge soll einen allgemeingültigen Weg der Individuation als Orientierung bieten - *nicht* als normative Struktur. Die Tatsache, dass nicht selektierte heterogene Gruppen von Schülern gleichen chronologischen Alters (Geburtstage innerhalb eines Jahres) eingeladen werden, diesen Weg in einer *Lerngemeinschaft* zu gehen, ist eine bewusste entwicklungspolitische Entscheidung der Waldorfpädagogik. Die zugrundeliegende - empirisch noch nicht bewiesene - Annahme ist, dass durch das Beschreiten eines ähnlichen Weges eine Entwicklungsstruktur für den Prozess der Individuation geschaffen wird. Ein wichtiges und dringendes Forschungsfeld ist die Frage, ob die bereits vorläufig identifizierten Entwicklungsthemen auch in anderen kulturellen Kontexten, z.B. in China, relevant sind. Wichtig ist auch, dass diese Themen in der jüngsten Version (Rawson & Bransby, 2024) nicht an bestimmte Klassen, sondern an lose Cluster gebunden sind (z. B. frühe Jahre und Vorschule, Klasse 1 und 2, Klasse 3 bis 5, Klasse 6 bis 8/9).

Sobald die Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Grad an individueller Reife erreicht haben, müssen oder wollen sie diesem Weg nicht mehr folgen. Deshalb müssen die Lehrkräfte der Sekundarstufe sensibel mit diesem Prozess umgehen und die Entwicklungsthemen des Lehrplans mit leichter Hand behandeln. Genauso wie Kinder unterschiedlichen Alters dieselbe Geschichte hören können, sich aber auf individuelle Weise darauf beziehen - und gute Geschichten haben eine inhärente Bandbreite an Bedeutungsebenen - so kann auch der Entwicklungspfad des Lehrplans immer auf verschiedenen Ebenen zugänglich sein. Jeder erfahrene Lehrer kann Largos über sechs Jahre andauernde Entwicklungsspanne bei Schülern nach der Pubertät in ein und derselben Klasse beobachten und feststellen, wie sie auf die Themen auf individuelle Weise reagieren. Wenn die Themen und das Material, das sie vermittelt, Tiefe und Substanz haben, werden die Schüler auf ihre eigene Weise reagieren, was nicht mit kognitiven oder sprachlichen Fähigkeiten zu verwechseln ist und nichts mit akademischen Leistungen zu tun hat. Das Wichtige an den Entwicklungsthemen auf der Makroebene ist, dass sie keine inhaltlichen Vorgaben machen. Das macht sie in Waldorfschulen auf der ganzen Welt allgemein anwendbar.

⁶ Kursivdruck kennzeichnet hier ergänzende Aspekte der revidierten Waldorferwicklungstheorie.

Entwicklungspolitische Aufgaben

Der ursprünglich von Havighurst (1948) geprägte und von Hurrelmann (Hurrelmann & Quenzel, 2013, Hurrelmann & Bauer, 2018) modifizierte Begriff der Entwicklungsaufgaben bezieht sich auf die intrinsischen und extrinsischen Aufgaben, die Menschen an wichtigen Übergängen im Lebensverlauf erfolgreich bewältigen müssen. Übertragen auf den Waldorfkontext können wir verschiedene Quellen für diese Entwicklungsaufgaben identifizieren;

1. Das Wachstum und die Reifung des Körpers, die genetische, epigenetische, biologische, ernährungsbedingte sowie soziale und kulturelle Aspekte haben (Körper werden auf kulturell unterschiedliche Weise geformt und vergeschlechtlicht), und das entstehende Selbst müssen sich in dem sich verändernden Körper verkörpern. Diese Faktoren führen zu Unterschieden im Wachstum und im Zeitplan für wichtige Veränderungen wie den Beginn der Pubertät, der heute viel früher liegt als noch vor 100 Jahren. Das körperliche Wachstum wird auch durch eine Kombination von genetischen und äußeren Faktoren beeinflusst (<https://www.bbc.com/travel/article/20200823-why-are-the-dutch-so-tall>). Derzeit sind niederländische Männer und lettische Frauen die größten Menschen der Welt (<https://www.imperial.ac.uk/news/173634/dutch-latvian-women-tallest-world-according/>).
2. Das soziale und kulturelle Umfeld der Sprache und der sozialen Praktiken prägt die Entwicklung und hat Erwartungen an das heranwachsende Kind, was es sein und werden sollte.
3. Das sich entwickelnde Kind und der sich entwickelnde junge Mensch müssen sich an institutionelle Übergänge und Strukturen anpassen (z. B. Übergang von einer Kindergarten- zu einer Schulkultur). Diese institutionellen (meist schulischen) Kulturen legen auch Annahmen über das Verhalten, die Beziehungen zu anderen (einschließlich Behörden), die Natur, die Welt und die Erwartungen an Kinder und Jugendliche fest, bis wann (und oft auch wie) sie lernen sollen.
4. Brute Fakten sind Dinge, die Menschen widerfahren, ohne dass ein direkter Bezug zu ihrer Person erkennbar ist (z. B. durch Risikobereitschaft, Folgen bewusster Handlungen usw.), wie Naturkatastrophen, kollaterales Leid durch Krieg, Hunger, Armut, Epidemien, Gewaltausübung und Unfälle.
5. Jedes Selbst als Wesen mit einem vorgeburtlichen spirituellen Hintergrund bringt unbewusste biografische Absichten, Veranlagungen, Talente und Begrenzungen in diese Inkarnation mit, und diese wirken sich darauf aus, *wie* das Selbst mit dem Körper, anderen und der Welt umgeht. Lehrer (und Therapeuten) können Methoden wie den biografischen Mythos (Göschel, 2012) nutzen, um die Signatur der individuellen Biografien zu lesen.

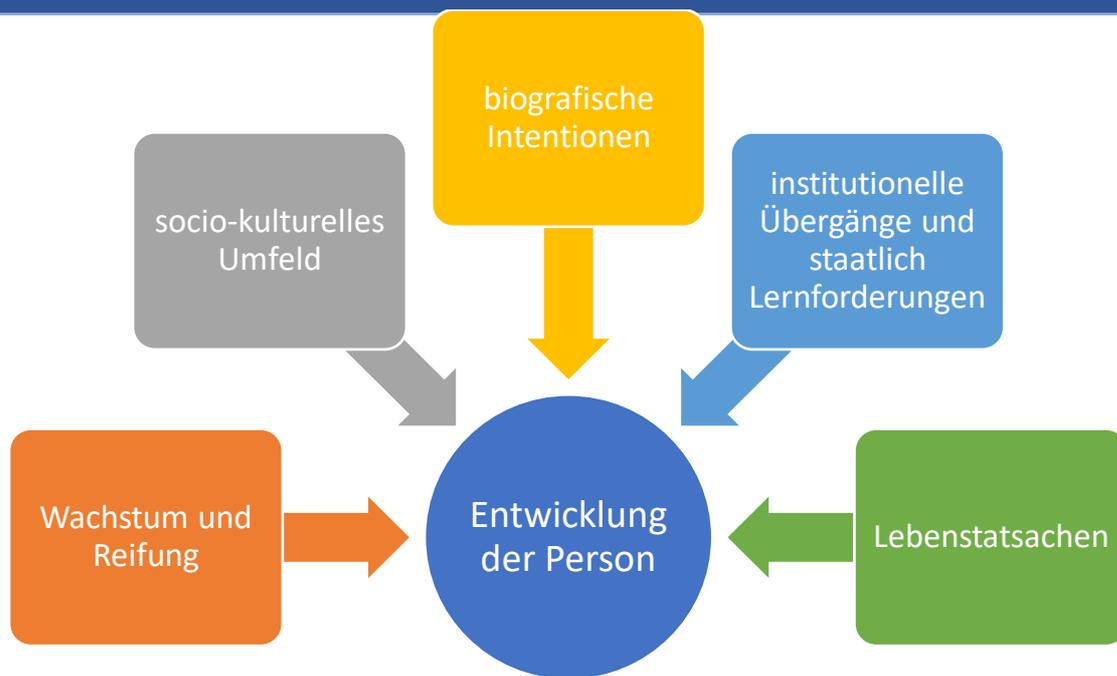


Abbildung 4 Entwicklungsaufgaben: das Bündel von Faktoren, die beim Lernen und bei der Entwicklung eine Rolle spielen.

Ein entwicklungsorientierter Lehrplan

Ausgehend von den obigen Ausführungen können wir nun den Entwicklungscharakter des Lehrplans formulieren. Ich habe den Lehrplan in einem Waldorfkontext als das definiert, was wir lehren, wie wir es lehren, wo und wann wir es lehren (Rawson, 2021). Wir wissen, dass die zugrundeliegenden Absichten der Pädagogik die Art und Weise beeinflussen können, wie Kinder lernen. Wenn diese Absichten und Annahmen unbewusst und unüberlegt sind, können sie negative Auswirkungen haben, indem sie einige Schüler ausgrenzen und andere privilegieren (Kelly, 2011). Wenn die Absicht jedoch bewusst und systematisch ist, kann sie sich positiv auf die Schüler auswirken. Es ist ein schmaler Grat zwischen einer starken Anregung und der Schaffung einer Lerngelegenheit, bei der die Aufmerksamkeit der Schüler in eine bestimmte Richtung gelenkt wird, so dass sie das wahrnehmen, was die Lehrkraft für wichtig hält und was die Lehrkraft im Bewusstsein der Lernenden für wichtig hält. Da Lernen und Entwicklung oft dann stattfinden, wenn die derzeitige Weltsicht des Lernenden in Frage gestellt oder unterbrochen wird (Biesta, 2013, Meyer-Drawe, 2012), wird eine Lernsituation, die den Einzelnen dazu auffordert, sich mit einer Herausforderung auseinanderzusetzen und sich letztlich damit zu identifizieren, die Entwicklung fördern. Dies kann in kognitiven, affektiv-ästhetischen oder praktischen Bereichen geschehen. Die Funktion des Lehrplans besteht darin, solche Lernmöglichkeiten zu bieten.

Die Waldorfpädagogik geht davon aus, dass eine bestimmte Abfolge von Entwicklungsaufgaben *einen allgemeinen Entwicklungsweg* vorgibt, auf dem jeder Einzelne eingeladen ist, auf seine Weise zu folgen. Da dies in einer Gemeinschaft von Lernenden geschieht - der nicht-selektiven, heterogenen Waldorfklassse, die über 12 Jahre zusammenbleiben kann - gibt es darüber hinaus eine Vielzahl gemeinsamer Erfahrungen, bei denen die Erfahrungen der anderen oft genauso wichtig oder sogar wichtiger sind als die Erfahrungen des einzelnen Schülers. Dies vergrößert und vervielfacht die Lernmöglichkeiten. Die Abfolge der Entwicklungsthemen ist idealtypisch, obwohl man sagen könnte, dass sie sich im Laufe der Zeit bewährt hat.

Die hier vorgeschlagene idealtypische Entwicklungsstruktur für einen Waldorflehrplan beinhaltet eine Mischung aus Reifungsprozessen und institutionellen Übergängen. Tatsächlich hat Steiner die Entwicklungsübergänge der Waldorfschule 1919 zum einen auf der Grundlage seines siebenjährigen hebdomatischen Zyklus festgelegt, zum anderen hat er gesellschaftliche Konventionen akzeptiert. Da es 1919 in Deutschland üblich war (und auch heute noch ist), dass die formale Einschulung mit sechs Jahren begann und die Kinder entweder in der ersten Klasse oder so nah wie möglich an ihrem 7.th Geburtstag waren, hatte Steiner keine Entscheidung zu treffen. Zu dieser

Zeit gab es für die meisten Kinder noch keinen Kindergarten. Steiner () hielt es für besser, die Einführung des Lesens und Schreibens so lange hinauszuzögern, bis die Kinder mehr oder weniger selbst anzeigten, dass sie im Alter von 9 oder 10 Jahren dazu bereit waren.

Die Waldorfmethode (das Wort Methode kommt von *methodos*, dem lateinischen Wort für den Weg zur Erreichung eines bestimmten Ziels) will Kinder und Jugendliche einladen und befähigen, einem Entwicklungsweg des Lernens zu folgen. Dieser berücksichtigt sowohl die idealtypischen Entwicklungsthemen und -schritte als auch die Notwendigkeit, Fertigkeiten und Wissen zu erlernen, und verwebt beides zu einer Lernreise im Laufe der Zeit, von Jahr zu Jahr und über entwicklungsbedingte (z.B. Rubikon, Pubertät) und institutionelle Übergänge hinweg (z.B. vom Klassenlehrer zum Gymnasium, vom Lernen im Klassenzimmer zum Lernen in der Welt). Grafisch können wir dies wie folgt darstellen.

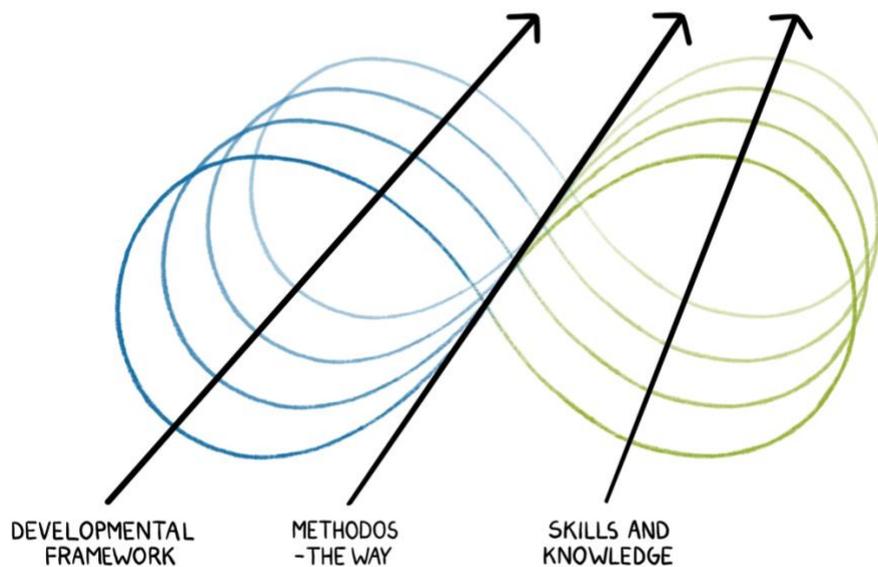


Abbildung 5 Der Waldorf-Lernpfad (*methodos*), der Entwicklungsaspekte, Fähigkeiten und Wissen miteinander verbindet

In der Realität verläuft der Lernweg natürlich nicht linear, sondern mäandernd, und die tatsächliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist sowohl individuell als auch nicht-linear, und Fähigkeiten und Wissen überschneiden und verzweigen sich in alle Richtungen, was in der folgenden Grafik angedeutet wird.

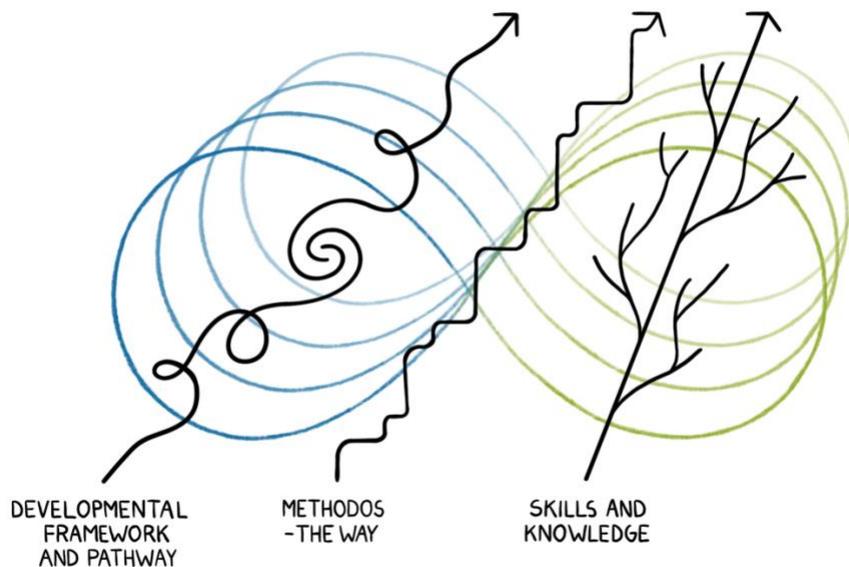


Abbildung 6 Die Realität eines entwicklungsorientierten Ansatzes

Weitere Aspekte eines entwicklungsorientierten Lehrplans

Es lassen sich mehrere weitere idealtypische generative Prinzipien identifizieren, die hier nur erwähnt werden können, die aber einer weiteren Ausarbeitung bedürfen.

- Steiner bot eine skizzenhafte Abfolge von Erzählinhalten an, die sich auf das sich verändernde Bewusstsein des Kindes beziehen (oder wie man heute sagen würde, auf den vorgeschlagenen Weg), und die Waldorf-Tradition hat dies konsolidiert (Rawson, 2019). Dies beginnt mit einfachen Naturgeschichten und magischen Erzählungen (manchmal auch Märchen genannt) in den Vorschuljahren. Dies geht über in komplexere Volksmärchen und magische Geschichten, in denen die magische Verwandlung von Gegenständen, Lebewesen und Menschen innerhalb des Erzählrahmens normal ist, bis hin zu Fabeln, Naturgeschichten, Heldensagen und Mythen aus Kulturen der ganzen Welt. Diese Kultur der Mündlichkeit, zu der auch Poesie, Gesang und Drama gehören, wird im Rahmen des Lehrplans in Literatur umgewandelt. Auf diese Weise sind die Schüler in der Lage, an die verkörperte Weisheit der Mündlichkeit anzuknüpfen, die als Grundlage für die Erzählung dient, um die Komplexität literarischer, sachlicher und wissenschaftlicher Texte auszudrücken. Heute wird der multikulturelle Aspekt hervorgehoben, obwohl er in den Lehrplänen schon immer präsent war. Es ist wichtig, dass stereotype Rollen für Farbige, Asiaten und indigene Völker vermieden werden und dass es normal ist, dass Helden manchmal nicht weiß sind. Dies führt zu dem wichtigen Aspekt des Geschlechts in den Lehrplänen für Erzählungen. Traditionelle Erzählungen spiegeln oft traditionelle Geschlechterrollen wider. Es ist eine recht komplexe Frage, ob man traditionelle Geschichten ändern oder dafür sorgen soll, dass unterschiedliche Geschlechterrollen in anderen Geschichten und späterer Literatur vertreten sind. Es gibt keine Standardantwort, sondern nur das Erfordernis, über diese Fragen im Zusammenhang ernsthaft nachzudenken, denn Geschichten haben eine starke Wirkung auf ihr Publikum, vor allem wenn dieses jung ist.
- Eine weitere Progression, die mit dem im Lehrplan vorgeschlagenen Weg der Bewusstseinsveränderung zusammenhängt, ist die Entwicklung eines Bewusstseins für die sich verändernde Beziehung der Menschen zur natürlichen Welt. Ausgehend von der eingebetteten Teilhabe des Menschen an der Welt als Reich der Lebewesen durch magische Erzählungen und Geschichten, ergänzt durch die direkte Erfahrung

der natürlichen Welt des Wetters, der Jahreszeiten und der lokalen natürlichen Umgebung. Ergänzt wird dies durch das Bewusstsein für die Art und Weise, wie menschliche Gesellschaften traditionell die Ressourcen ihrer lokalen Umwelt zur Herstellung von Nahrungsmitteln und Rohstoffen für die Herstellung von Artefakten und Gebäuden genutzt haben, durch praktische Aktivitäten und kulturelle Praktiken. Es folgt die geografisch-kulturelle Erkundung der unmittelbaren Umgebung der Schule und die Darstellung dieser Umgebung in Karten und Bildern. Der Lehrplan bewegt sich dann vom Tierreich über die Pflanzenwelt bis hin zu den Mineralien der Geologie und Geomorphologie und wie diese eine Grundlage für die menschliche Wirtschaftstätigkeit und den Handel bilden. Dies ist eine Entwicklungssequenz, die nicht nur räumlich ausgedehnt ist (von der Nähe zur Ferne), sondern auch konzeptionell vom Konkreten zum Kognitiven (Wright, 2013).

- Der geschichts-, kultur- und sozialwissenschaftliche Lehrplan folgt ebenfalls dem Entwicklungsidealtypus, indem er, wie die Lese- und Schreibkompetenz, aus der Geschichte und den Erfahrungen der Kinder in ihrem Umfeld heraus entwickelt, dass die Menschen in der Vergangenheit sowohl ähnlich als auch anders waren. Es folgt dann einer losen Chronologie, die die wichtigen, bedeutenden Veränderungen im menschlichen Bewusstsein hervorhebt, wie sie sich in der Art und Weise, wie sie lebten, die Dinge, die sie machten und taten, manifestierten.
- Der naturwissenschaftliche Lehrplan beginnt mit dem Vertrauten und dem Alltagspraktischen, wobei die Erfahrung von Phänomenen im Vordergrund steht, bevor die Theorie eingeführt wird. Der praktische Lehrplan (Handwerk, Gartenarbeit, Arbeitswelt) beginnt mit manuellen Praktiken mit Handwerkzeugen (idealerweise) unter Verwendung von lokalem Material mit einer verkörperten Kulturgeschichte. Neuere Lehrplanentwicklungen im Zusammenhang mit Medienreife und digitaler Technologie (Hubner, 2015, 2021) bauen auf diesem Entwicklungsmodell analoger und sinnlicher Erfahrungen vor der Einführung digitaler Technologie auf und kontextualisieren diese sozial, kulturell und wirtschaftlich.

Es mag sein, dass einige Aspekte des Lehrplans eine etwas konstruierte und angenommene Verbindung zu Steiners Kulturepochen verwenden, mit etwas ideologischen Ansprüchen an einen "natürlichen" Entwicklungsverlauf. Nichtsdestotrotz ist das idealtypische Entwicklungsmodell, das den Bewusstseinswandel und das Fortschreiten vom Konkreten zum Abstrakten widerspiegelt.

Schlussfolgerung

In dieser Monografie wird vorgeschlagen, dass die Waldorfpädagogik von einer neuen ganzheitlichen Waldorftheorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen profitieren könnte. Dazu ist es notwendig, diese bestehende Theorie kritisch zu betrachten. Kritisch bedeutet in diesem Sinne, dass die bestehende Theorie kontextualisiert, aktualisiert und sowohl an neue Erkenntnisse als auch an neue Situationen angepasst wird. Wir leben in einer Zeit, in der universalistische Auffassungen über das Wesen der menschlichen Entwicklung (meiner Meinung nach zu Recht) angefochten werden. Selbst wenn sich Steiners Entwicklungspsychologie als universell erweisen sollte, müssten die Waldorfwissenschaftler dies nachweisen. Es reicht nicht aus, sich einfach auf Steiners Wort zu verlassen oder auf 105 Jahre (bis heute) Praxis zu verweisen, um die Richtigkeit dieser Aussage zu belegen.

Steiners etwas utopische Vorstellung, dass die Pädagogik und der Lehrplan durch die Beobachtung der sich entwickelnden Schüler gelesen werden können, muss eindeutig durch eine idealtypische Darstellung eines harmonisierenden, integrierenden, gesundheitsfördernden Entwicklungsweges (wie in Abbildung 5 dargestellt) ergänzt werden, die es den Lehrern ermöglicht, die Entwicklung überhaupt zu beurteilen. Die Entwicklungsthemen, die sich an das Selbst des Kindes oder Jugendlichen in seiner Auseinandersetzung mit dem sich verändernden Körper und der Welt richten, helfen uns, die biographischen Intentionen des Selbst anzusprechen und vielleicht überhaupt erst zu erkennen. Was bisher fehlt, ist vielleicht eine differenzierte idealtypische Entwicklungsabfolge auf der Makroebene, die zwischen den primären Entwicklungsbereichen wie motorische, sprachliche, soziale, exekutive Kontrolle (Selbstkompetenz) und praktische Fähigkeiten unterscheidet. Rawsons (2024c) Versuch, ein Spektrum an Möglichkeiten zu skizzieren, ist ein Schritt in diese Richtung. Der Lehrplan für die Mesoebene mit kulturell orientierten Fächern, Fähigkeiten und Kenntnissen hat ebenfalls Auswirkungen auf die Entwicklung. Dies sollte eine Vielzahl von Perspektiven auf Unterschiede in Bezug auf Kultur, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und Neurodiversität beinhalten. Auf der Mikroebene sind die Lehrer aufgefordert, die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse ihrer Schüler zu beobachten und ihre Unterrichtsmethoden und -inhalte entsprechend anzupassen. Die Waldorfbewegung als Ganzes ist aufgerufen, vielfältigeres Material

zum Verständnis von Schülern aller Altersstufen zu veröffentlichen und ein viel breiteres Spektrum an inklusivem und alternativem Material als bisher anzubieten und wo immer möglich Forschung in diesen Bereichen zu finanzieren, zu unterstützen und zu ermöglichen.

Die Montessori-Pädagogik ist viel bekannter als die Waldorfpädagogik und hat weltweit etwa 10.000 Schulen, ein Vielfaches mehr als die Waldorfschulen, die in vielen Ländern nur eine winzige und elitäre Nische bedienen. Eine Entwicklungstheorie, die die Grundlage für wissenschaftliche Vergleiche und Forschungen bildet, könnte die Waldorfpädagogik zugänglicher machen (wenn dies erwünscht ist) und in der Lage sein, die Vorteile dieser Pädagogik viel mehr Kindern anzubieten. Eine bessere Zugänglichkeit nimmt der Waldorfpädagogik nicht ihre Einzigartigkeit, aber sie könnte dazu beitragen, diese besser zu verstehen. Eine explizite Theorie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu haben, die die spirituelle Dimension des Lebens berücksichtigt, ist ein sehr lohnenswertes und notwendiges Ziel.

Wenn die Waldorfpädagogik akademische Anerkennung und politische und mediale Akzeptanz will, muss sie zeigen, dass sie eine Grundlage für ihren einzigartigen Ansatz hat, die nicht nur auf Glauben und Tradition beruht. Wenn sie weiterhin ein Lebensstil für die spirituell suchende Mittelschicht sein will, kann sie die Wissenschaft ignorieren. Diese selbstreferentiellen, hermetischen Darstellungen der Waldorfpädagogik bieten wenig Berührungspunkte mit anderer Pädagogik und Praxis. Die Waldorfpädagogik scheint sich oft in einer (exklusiven) Ausschlusszone zu bewegen. Dieser "Waldorfbblasenfaktor" verhindert eine breitere Anerkennung der Waldorfpädagogik in akademischen, politischen und öffentlichen Diskursen.

Anhang 1.

Ein Überblick über die Entwicklungsthemen des Makro-Lehrplans

Einführung

Dieser Überblick über die Entwicklungsthemen ist im Präsens geschrieben, was darauf hindeutet, dass sich die Schüler an einem bestimmten Punkt ihrer Entwicklung *befinden*. Sie können sich an diesem Ort befinden oder auch nicht. Bei den Beschreibungen handelt es sich daher um idealtypische Beschreibungen, die nicht als Normen zu verstehen sind. Kinder sollten nicht als problematisch angesehen werden, weil sie nicht den hier gegebenen Beschreibungen entsprechen, und es sollten auch keine Entscheidungen mit hohem Einsatz auf der Grundlage getroffen werden, dass Kinder nicht unseren Erwartungen entsprechen. Die hier gegebenen Beschreibungen sind nicht so, wie Kinder oder Jugendliche sein sollten. Die Deskriptoren sind ein Modell, anhand dessen die Lehrer beurteilen können, wo das Kind in seiner Entwicklung steht. Die Deskriptoren sind theoretische oder idealtypische Anhaltspunkte, keine Meilensteine oder Standards, die erreicht werden müssen. Die folgende Grafik verdeutlicht dies.

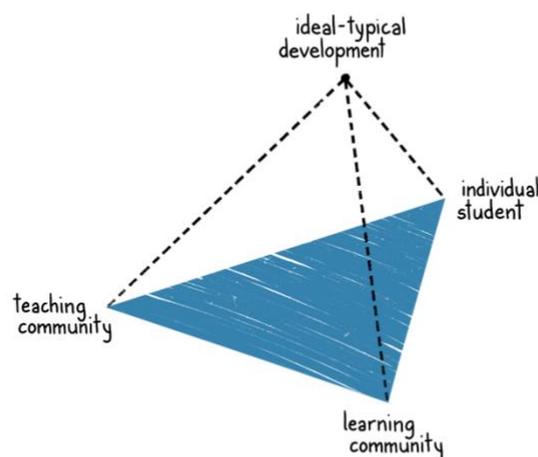


Abbildung 7 Die Beziehung zwischen dem Individuum und der Lerngruppe und dem Lehrkörper in Bezug auf den idealtypischen Deskriptor.

So können der einzelne Schüler und die Klassengemeinschaft von den Lehrern in Bezug auf den idealtypischen Deskriptor verstanden werden. Dieser Prozess wird als formative Beurteilung bezeichnet, was eine prozessorientierte Einschätzung der Entwicklung eines Schülers bedeutet. In der Waldorfpädagogik wird dies als "Kinderstudie" oder "Einzelfallstudie" bezeichnet. Die Beurteilung beruht auf Beobachtung und Beurteilung anhand von Kriterien. Da die kognitive, motorische (fein- und grobmotorische), sozial-emotionale, problemlösende usw. Entwicklung eines Menschen selten einheitlich verläuft, variiert die innere Entwicklung, d.h. die verschiedenen Entwicklungsaspekte, die beobachtet werden können, entlang eines Spektrums von unterentwickelt bis hoch entwickelt. Ein Mensch kann ein kognitives Entwicklungsalter von 14 Jahren haben, ein motorisches Entwicklungsalter von 12 Jahren und eine emotionale/soziale Entwicklung eines 8-Jährigen. Der Durchschnitt

dieser Zahlen sagt nichts darüber aus, wie wir mit ihnen in der Schule arbeiten sollten. Daher muss in Einzelfallstudien eine feinere Differenzierung vorgenommen werden, wenn wir den Einzelnen in seiner biografischen Entwicklung verstehen wollen.

Für allgemeine Zwecke und weil der Waldorflehrplan, verstanden als das, was unterrichtet wird, wie, wo und wann es unterrichtet wird, von Jahr zu Jahr strukturiert ist, wird der idealtypische Entwicklungsweg verallgemeinert. Darüber hinaus ist die idealtypische Entwicklung auch durch institutionelle und biologisch-psychologische Übergangsmomente gekennzeichnet. Im Falle der biologisch-psychologischen Übergänge können diese mehrere Klassen umfassen.

Im Einklang mit dem allgemeinen Charakter dieses Modells sind die Klassen daher in Gruppen (1 & 2, 3, 4 & 5, 6 & 7, 8 & 9, 10 bis 12) zusammengefasst, innerhalb derer ähnliche Entwicklungsthemen gelten.

Übergang: Kindergarten zu den Schulklassen 1 & 2

Psychosomatische Entwicklung

Nach dem Waldorf-Verständnis der kindlichen Entwicklung erreichen die prägenden Lebenskräfte des Kindes einen gewissen Höhepunkt in der Etablierung des Funktionierens der Organe und der leiblichen Rhythmen und Prozesse in den Bereichen Atmung, Ernährung, Regeneration usw. Das Wachstum ist keineswegs abgeschlossen, aber der Körper hat ein Stadium der Reifung erreicht, in dem sich das Selbst als geistiger Kern im Körper "zu Hause" fühlen kann. Insbesondere hat der Gehirn-Körper ein Entwicklungsstadium erreicht, in dem die grundlegenden Sprachstrukturen, die sensorische Integration und die motorische Entwicklung eine Art funktionelle Stabilität erreicht haben, eine Grundlage für alles weitere Lernen und Entwickeln. Wie bei allen Aspekten der Entwicklung ist auch dieser Prozess durch große intra- und interindividuelle Unterschiede gekennzeichnet. Es mag sein, dass global gesehen aufgrund veränderter Lebensgewohnheiten alle Kinder in den sensomotorischen Fähigkeiten mehr oder weniger unterentwickelt sind. Das traditionelle Konzept der Schulreife, das davon ausging, dass Kinder nach dem informellen Ansatz der frühen Jahre und auf der Grundlage der physischen Anzeichen des zweiten Gebisses für die kognitiven Herausforderungen des formalen Lernens bereit waren, ist nicht mehr angemessen. Die kulturelle Anforderung besteht heute darin, dass Kinder mindestens bis zum Alter von sechs Jahren in die Schule gehen (aber nicht früher - und wenn der Staat dies vorschreibt, dann müssen die Kinder eine Pädagogik vorfinden, die ihren tatsächlichen Bedürfnissen entspricht), und die pädagogische Anforderung besteht darin, dass die Schulkultur und die Lehrer auf die Kinder "vorbereitet" sind.

Institutionelle Übergänge

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist ein institutioneller Kulturwandel, an den sich die Kinder erst gewöhnen müssen. Idealerweise sollte der Übergang, der in vielen Waldorfschulen oft ritualisiert und zelebriert wird, fließend verlaufen und mit einigen für die Schule typischen Elementen (stärker aufgabenorientierte Aktivitäten, in denen Anweisungen gegeben werden, zeitliche Strukturen im Unterricht und thematische Strukturen zwischen Fächern und Lehrern sowie Aktivitäten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, in denen individuelle Unterschiede deutlicher hervortreten) im letzten Kindergartenjahr integriert werden und einige Elemente des Kindergartens (freies Spiel, freiwillige Teilnahme, altersgemischte Gruppen) in die ersten Schulklassen übernommen werden.

Soziale Entwicklung

Alle Kinder brauchen heute Bewegung und Gelegenheiten, um ihre Koordinationsfähigkeit sowie ihre Fein- und Grobmotorik zu schulen, und sie brauchen keine langen Sitzzeiten an einem Schreibtisch mit Blick in eine Richtung. Das bewegliche Klassenzimmer, d. h. ein flexibler Raum mit speziellen Möbeln, die schnell zur Seite geschoben werden können, Sitzkissen anstelle von Stühlen und eine organischere Strukturierung des Schultages (z. B. regelmäßiges Glockenläuten), ist ein sehr erfolgreiches Modell. Kleine Schulkinder müssen auch ihren Gleichgewichtssinn, ihren Bewegungs- und Koordinationssinn und ihren Tastsinn entwickeln, einen gesunden Rhythmus finden und den Rhythmus der Kommunikation (wann zuhören und wann und wie sprechen) sowie die sozialen Fähigkeiten in einer heterogenen Lerngemeinschaft erlernen.

Entwicklung der Person

Eines der Hauptmerkmale von Kindern zwischen dem siebten und neunten Lebensjahr [6-8 Jahre] ist ihr Wunsch, zu lernen und ihre Erfahrungen zu verarbeiten. Gedächtnis, Vorstellungskraft, Freude an rhythmischer Wiederholung und der Wunsch nach universellen Konzepten, die in bildhafter Form dargestellt werden, treten in dieser Phase in den Vordergrund, und eine wichtige Veränderung in ihrem Lernprozess besteht darin, dass sie vom

"Nachahmen" zum "Hören und Tun" übergehen, d. h. verbale Anweisungen in eigene Handlungen umsetzen. Kinder suchen aktiv nach Orientierung in der Welt der Erwachsenen, und während sie weiterhin nachahmen, was sie erleben, orientiert sich ihr Verhalten daran, wie bedeutsam andere sind, einschließlich der Lehrer in der Schule. Die Kinder beginnen, die Menschen in ihrer Umgebung zu beobachten, um herauszufinden, wie sie sich verhalten sollen. Sie orientieren sich an den Lehrern, um sich in allen Aspekten des Schullebens und des Lernens zurechtzufinden. Gesten sind ein wirksames Mittel, um ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen, Worte müssen Bilder in den Köpfen der Kinder erzeugen, und die Art und Weise, wie die Lehrer in allen großen und kleinen Dingen handeln, zeigt den Kindern, wie Dinge auf eine Weise sein können, die Wohlbefinden, soziales Bewusstsein und moralische Autorität fördert.

Klasse 1

Die Wachstums- und Regulationskräfte, die für die innerpsychische Entwicklung und insbesondere für Lernen und Gedächtnis verfügbar werden.

Die metaphorische Geste der Klasse 1 besteht darin, das Buch des Lernens zu öffnen und den Prozess des "Lesens" zu beginnen. Lesen in diesem Sinne beginnt mit dem Erkunden, dem Spielen, dem Wecken von Neugier und Interesse, gefolgt von einem geführten Zugang zu den archetypischen "Geheimnissen" der Symbole, Buchstaben, Zeichen, Zahlen und Formen. In der ersten Klasse werden die Kinder mit einer Welt neuer Sprachen konfrontiert: Lesen, Schreiben, Rechnen, die dynamische Welt der Formen, Farben, Bewegungen, andere Sprachen durch Eintauchen und Mitmachen. Sie müssen sich in diesen neuen Welten willkommen fühlen, mit denen sie schnell vertraut werden müssen, und dazu müssen sie sich sicher, unterstützt und ermutigt fühlen.

Die Kinder der Klasse 1 machen den Übergang von der frühkindlichen Erziehung, bei der das Lernen durch Nachahmung, praktische Aktivitäten und kindliches Spiel im Vordergrund steht, zur formalen Schulbildung, bei der sie mehr zuhören, warten, folgen und mitmachen müssen. Sie lernen, Teil einer neuen Lerngemeinschaft zu werden, indem sie auf den Lerngewohnheiten, Einstellungen und Haltungen aufbauen, die im Kindergarten gefördert wurden, und neue Routinen und Verhaltensweisen im Klassenzimmer erlernen. Die Kinder sind in der Regel bereit und begierig, die Herausforderung dieser neuen Lernphase anzunehmen und sich auf die spannenden Abenteuer des Lesens, Schreibens und Rechnens einzulassen. Die Klasse als Lerngemeinschaft muss ihre Rituale im Klassenzimmer und ihre Art des Zusammenseins und -arbeitens etablieren, und die pädagogische Priorität in Klasse 1 besteht darin, gute, gesunde Lerngewohnheiten und -rhythmen zu etablieren, und sie müssen die Faktoren verstehen, die den Fluss im Klassenzimmer fördern und hemmen (d. h. dass die Aktivitäten reibungslos und sinnvoll von einem Prozess zum anderen übergehen).

Geschichten und Erklärungen (z. B. Aufgaben im Klassenzimmer, Einführungen in Zahlen, Lesen und Schreiben) funktionieren am besten durch Bilder und geeignete Vorstellungen, die verkörpert werden und es der Vorstellungskraft ermöglichen, innere Räume zu entwerfen. Die Rhythmen und Rituale helfen den Kindern, sich auf die Strukturierung von Zahlen, Buchstaben, Formen und Regeln zu konzentrieren. In dem Maße, in dem die Kinder eine größere Kontrolle über ihre Gliedmaßen, Füße und Finger erlangen, erweitern sie auch die inneren Räume der Vorstellungskraft und lernen, ihre mentalen Bilder zu fokussieren. Es ist wichtig, einen natürlichen Sinn für das Staunen zu kultivieren, der eine ungehemmte Öffnung zur Welt und zu anderen Menschen bedeutet.

Klasse 2

Im Fluss der Natur folgen wir archetypischen menschlichen Bahnen und Liedzeilen, die uns in das Gewebe der Welt einweben. Die Schrift fließt, das Lesen wird verinnerlicht, die Zahlen gehen auf und ab, Finger und Füße werden geschickt - alles emsige Arbeit für hungrige Kinder.

In Klasse 2 können die Lehrer davon ausgehen, dass die Kinder wache, aktive und energiegeladene Lerner sind und dass ihnen Gelegenheiten geboten werden müssen, ihre Fähigkeiten auf gesunde Weise so weit wie möglich auszubauen. Ihre Energien müssen in strukturierte und sinnvolle Aktivitäten gelenkt werden, und sie müssen eine Kompetenzbasis im sozialen und beruflichen Leben in der Schule aufbauen.

In Klasse 2 können die Lehrer erwarten, dass die Kinder wache, aktive, energiegeladene Lerner sind und dass ihnen Möglichkeiten geboten werden, ihre Fähigkeiten auf gesunde Weise so weit wie möglich auszubauen. Ihre Energie muss in strukturierte und sinnvolle Aktivitäten gelenkt werden, und sie müssen sich im sozialen und beruflichen

Leben in der Schule eine Kompetenzbasis schaffen. Metaphorisch gesehen sind die Kinder eher "Jäger und Sammler" als sesshafte Bauern, was bedeutet, dass sie viele, vielfältige Lernmöglichkeiten brauchen, um die Welt um sie herum zu erkunden und angeleitet zu werden, sich der inhärenten Qualitäten ihrer natürlichen und kulturellen Umgebung bewusst zu werden. Dies kann durch Personifizierung zum Ausdruck kommen (z. B. Personifizierung von Naturphänomenen, regelmäßige saisonale Aktivitäten, Wochentage mit bestimmten Aufgaben, Betreuungsaufgaben und Verantwortlichkeiten im Klassenzimmer und im Schulhaus/auf dem Schulgelände). In dieser Altersgruppe sind oft starke Gruppenaktivitäten mit einem klaren Schwerpunkt und einer breiten Palette von Herausforderungen erforderlich. Die Lehrkraft braucht Energie und Präsenz, um dem gerecht zu werden.

Ihre wichtigste Entwicklungsaufgabe besteht darin, die Regeln für ein gesundes soziales Leben und einen fürsorglichen Umgang mit der Welt um uns herum zu lernen. Sie brauchen starke moralische Vorbilder, sowohl unter den Lehrern als auch indirekt durch Geschichten, die Figuren enthalten, deren Spiritualität noch in der Natur und nicht in der städtischen Gesellschaft verankert ist. Die bildlichen, sprachlichen und gestalterischen Elemente werden durch den Unterricht gepflegt, um das Bedürfnis der Kinder zu unterstützen, zunehmend aus inneren Bildern heraus zu handeln, statt aus äußerer Anweisung, obwohl diese natürlich immer noch notwendig ist. Das bedeutet, dass viele Aufgaben in eine Kultur des Klassenzimmers (auch des Klassenzimmers im Freien) eingebettet sein müssen, in der die Dinge ihre natürliche Zeit und ihren natürlichen Ort haben, Buchstaben und Zahlen und Formen ihre Anwendung haben und dass die Kinder diese zunehmend anwenden können, weil sie gelernt haben, sie zu benutzen. Der Unterricht ist nach wie vor ein wichtiges Element, das jedoch durch häufige Phasen des Anwendens, Erforschens und Übens ausgeglichen wird. In diesem Alter sollten die Kinder an kurze Gruppenarbeitsphasen gewöhnt sein und sogar in der Lage sein, für kurze Zeit allein zu arbeiten. Die Lehrkraft ist ein Bezugspunkt und eine Stütze.

Übergang: der "Rubikon" in den Klassen 3, 4 und 5

Psychosomatische Entwicklung

Steiner beschrieb einen Entwicklungsprozess in der mittleren Kindheit, den er den "Rubikon" nannte. Bei den meisten Kindern tritt dieser Übergang zwischen dem achten und neunten Lebensjahr ein, kann aber auch erst im Alter von 11 Jahren erfolgen. Die psychologischen und sozialen Herausforderungen des "Rubikon" verlangen vom Einzelnen, dass er eine neue Beziehung zu sich selbst und zur Gemeinschaft eingeht, die nicht mehr auf der unkritischen Akzeptanz der Familie und der Blutsbande beruht. Das Entstehen eines Selbstbewusstseins bedeutet auch, dass man sich von dem Gefühl der Kindheit, vollständig in die Welt eingebettet zu sein, entfernt. Dies ist ein wichtiger Schritt in der Individuation und einer der vielen Schritte, bei denen sich der Einzelne bewusst wird, dass er sich von anderen unterscheidet und sich daher nicht mehr als natürlicher Teil der Gemeinschaft und der Welt fühlt. Die Metapher, die dem Begriff Rubikon zugrunde liegt, ist die eines Übergangs von einem Zustand zu einem radikal anderen und einer Krise im Sinne einer Gelegenheit für eine grundlegende Veränderung. Dies kann eine Erfahrung des Verlustes von innerer Sicherheit und Identifikation sein, wenn Kinder die Frage nach dem Sinn und der Identifikation auf die Gemeinschaft und die natürliche Welt richten, muss aber nicht negativ erlebt werden. Viele Kinder sind bereit, weiterzugehen und sich auf die Welt einzulassen. Die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des "Rubikon" kann zu einem neuen Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und zur Welt führen. Wenn sich dieser Prozess in Erzählungen und Mythen widerspiegelt, dann sind die Hauptmotive Trennung, individuelle Reisen und Wiedervereinigung, das Bedürfnis nach Codes und Regeln, menschliche Zusammenarbeit und Gemeinschaft sowie die Verantwortung für die natürliche Welt.

Klasse 3

Die neue Entwicklungs herausforderung verlangt nach neuen pädagogischen Methoden und Beziehungen. Viele Kinder in diesem Alter erleben eine aufkommende Unsicherheit in Bezug auf die Beziehungen zwischen sich selbst und anderen, die sich oft als Verlangen nach Sicherheit und auch nach Grenzen äußert. Dem kann man begegnen, indem man den Kindern zeigt, dass es in menschlichen Gesellschaften Regeln gibt, dass die Beziehungen zwischen

den Menschen und der geistigen Welt geregelt werden können und dass die Menschen Verantwortung füreinander und für die Bewahrung der Schöpfung tragen.

In der Mythologie ist der Verlust des Paradieses eine Aufforderung zur Arbeit, zur Zusammenarbeit, um es zu schaffen. Regeln werden als Naturgesetze oder göttliche Gaben erlebt. In Klasse 3 besteht die Entwicklungsaufgabe darin, zu lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten und zu erkennen, dass dies Kooperation, Teamarbeit, Regeln, Rollen und Werkzeuge erfordert. Diese Zusammenarbeit ist die Grundlage für ein neues Gefühl von Sicherheit und Struktur durch kulturelle Regeln (z. B. Maß, Syntax) und gegenseitige Abhängigkeit sowie die Befriedigung gegenseitiger Bedürfnisse als Grundlage für künftiges wirtschaftliches Denken.

Klasse 4

In der vierten Klasse befinden sich die Kinder noch in der Kindheit, aber die Anzeichen für größere Veränderungen beginnen sich zu zeigen. Die Kräfte eines autonomen Innenlebens beginnen sich auf individuelle Weise zu entfalten und manifestieren sich als verkörperte emotionale Energie und die Fähigkeit, sich andere Welten vorzustellen. Dies kann sowohl verwirrend als auch belebend sein.

Kinder beginnen, das Bedürfnis zu verspüren, ihre eigenen Beziehungen zu regeln und zu gestalten und ihren eigenen Interessen zu folgen. Sie reagieren mit großem Interesse auf erzählerische Darstellungen eines breiten Spektrums von psychologischen Typen und der Komplexität ihrer Beziehungen, z. B. in Legenden und Mythen. Die Freundschaft wird persönlicher und exklusiver. Ihre neu entdeckte Gefühlstiefe braucht und sucht eine neue Beziehung zur natürlichen und kulturellen Umwelt, die ihre aktive Teilnahme einschließt, allein und mit anderen in den Bereichen Sport, Musik, Natur, Kunst und Technologie - insbesondere digitale Technologien. Die Reise wird zu einer Suche mit Begleitern.

Zu den Hauptthemen gehören der Bezug der Teile zum Ganzen und der Umgang mit den Beziehungen zwischen den Teilen (z. B. in Brüchen, in Satzstrukturen, in der Palette verschiedener Tierarten, im Singen im Kanon), die Erkundung des Ortes, um seinen geografischen, historischen, wirtschaftlichen und kulturellen Charakter zu erkennen, und das Erlernen der Übertragung direkter Erfahrungen auf Abstraktionen wie die Erstellung und Verwendung von Karten.

Übergang: Frühe Pubertät in den Klassen 4, 5 und 6

Psychosomatische Prozesse

Vieles deutet darauf hin, dass der frühere Beginn der Pubertät zu bedeutenden Veränderungen in der Beziehung des Kindes zu sich selbst und seinem Körper, zu sich selbst und anderen sowie zu sich selbst und der Welt führt. Daher sind die Entwicklungsthemen und -aufgaben für die Klassen 4, 5 und 6 als ein sich überschneidendes Kontinuum zu verstehen. Das bedeutet, dass sich die Kinder in einem Übergang von der Kindheit zur Pubertät befinden, der allerdings sehr individuell ist und bei dem die Mädchen in der Regel früher in die Pubertät kommen als die Jungen. Manche Kinder sind noch sehr harmonisch und fließend in ihren Bewegungen, während andere Veränderungen in ihrem Körper erleben. Viele Kinder sind in diesem Alter oft willensstark, selbständig und kreativ, und ihr Intellekt entwickelt sich in einer Weise, die es ihnen ermöglicht, abstraktere Konzepte wie Zeit und Raum zu verstehen. Körperlich befinden sie sich individuell in einem optimalen Entwicklungsstadium (d. h. innerhalb ihrer individuellen Grenzen) und brauchen daher Gelegenheiten, um ihre Beweglichkeit, Bewegungsfreiheit, Geschicklichkeit und angewandte Intelligenz zu erkunden und zu üben.

Die körperliche Pubertät beginnt heute bei Mädchen im Durchschnitt etwa zwischen dem 10. und 11. Dieser Prozess geht später in die Adoleszenz über. Die körperlichen Prozesse der Pubertät haben das Verhältnis der Jugendlichen zu ihrem Körper längst verändert, insbesondere durch das Wachstum von Muskeln und Knochen. Dieses Wachstum führt dazu, dass sich ihr Körper deutlich schwerer und manchmal auch unbeholfen anfühlt. Ihr Verhältnis zu ihrem Körper verändert sich entsprechend, und sie werden sich viel bewusster, welche Macht ihr Körper hat, sowohl in Bezug auf die physische Kraft als auch auf seine psychologische Wirkung auf sich selbst und andere. Unsere Kultur legt großen Wert auf den Körper, sein Aussehen, seine Fitness und darauf, wie wir ihn nutzen, um unsere geschlechtliche Identität und unsere sozialen Rollen auszudrücken. Dies stellt junge Menschen vor große Herausforderungen, wenn es darum geht, ihr Selbstverständnis an ihre Wahrnehmung des eigenen Körpers, der Körper anderer und der Wahrnehmung durch andere anzupassen. Daher sind sie oft mit der

Identitätsarbeit beschäftigt, sich anzupassen, akzeptiert zu werden, in Beziehung zu treten, was sich in einer Vielzahl von Problemen wie Essstörungen, Sexualität, Lebensstilproblemen usw. äußern kann.

Im Laufe der Pubertät werden die prägenden Kräfte, die im Herz-Kreislauf-System und in der Atmung wirken, allmählich frei und können sich nun verstärkt in einem differenzierten und "gefühlten" Gefühlsleben äußern. Das kann sich in Leidenschaften äußern, in der Anhänglichkeit an andere (auch an die unerreichbaren Helden von Streaming-Serien oder Film- und Musikstars), in einer Innerlichkeit, die sich im Tagebuchschreiben manifestiert (oder heute eher im naiven Posten von inneren Gefühlen in den "Socials")

Klasse 5

Traditionell gilt in der Waldorfpädagogik die 5. Klasse als Herzstück oder Höhepunkt der Kindheit, in der das Kind körperlich und seelisch am harmonischsten ist, bevor die großen Veränderungen durch die Pubertät eintreten. Steiner und die anthroposophische Medizin führen dies auf die Reifung der kindlichen Atmung zurück, die nun umfassender und tiefer wird. Wegen der engen Verbindung zwischen dem Gefühlsleben und dem Atem- und Rhythmussystem zieht die "tiefere" Atmung mehr die Kräfte des Willens und der Phantasie an und reicht in den Bereich des Denkens und der seelischen Vorstellung hinein. Diese Ausdehnung der mittleren Prozesse des Fühlens, verstärkt durch den Willen und das Denken, optimiert in gewisser Weise die Beziehung zwischen Denken, Fühlen und Wollen. Im Bewegungsunterricht ist z.B. durchaus zu beobachten, dass die Kinder der Klasse 5 in der Regel sehr beweglich, geschickt und mühelos in ihren Bewegungen sind - man braucht nur die bekannten "Olympischen Spiele" in der Klasse 5 zu beobachten.

Gleichzeitig scheint das Gedächtnis der Kinder, insbesondere das rhythmische Gedächtnis, wie es sich in langen Rezitationen oder Liedern zeigt, die Kapazitäten der Lehrer weit zu übersteigen. Wenn sie motiviert sind, lebendige mentale Bilder von dem haben, was sie vortragen, und wenn sie sanft gedehnt werden, scheint es keine Grenzen für das zu geben, woran sie sich erinnern können, und ihre Vorstellungskraft, z. B. bei der Visualisierung geometrischer Formen und der Bewältigung komplexer Formen wie keltischer Knoten, ist viel stärker ausgeprägt. Diese Reifungstatsache spricht stark dafür, dass die Pädagogik diese aktiven inneren Prozesse der angewandten Vorstellungskraft fördern und stärken sollte. Mehrere Dinge schränken dieses Wachstum ein und hemmen es sogar, wie z.B. der Mangel an sinnvoller (und ästhetischer) Bewegung, Lehrbücher, die wenig Denken oder Vorstellungskraft erfordern, Bildschirmbilder, die wenig Mühe (und Zeit) für die Konstruktion erfordern, oder einfach ein anspruchsloser, phantasieloser Unterricht.

In diesem Alter verlagert sich der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit und Bindung der Kinder von den Lehrern zu Gleichaltrigen, und Freundschaften gewinnen an Bedeutung. Dies bringt erhebliche Veränderungen in den sozialen und kommunikativen Prozessen mit sich, in die das Kind eingebettet ist, was auch bedeuten kann, dass Kinder verletzlich sind, wenn solche Beziehungen unterbrochen oder verweigert werden, und das Risiko der Ausgrenzung größer wird.

Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, ihre Vorstellungskraft in einer Reihe von räumlichen und zeitlichen Dimensionen und deren Verwandlungen zu erweitern, ihre Sprach-, Rezitations- und Dialogfähigkeiten durch Übung zu vertiefen, zu erfahren, wie verschiedene Kulturen ihre Beziehung zum Geist und zur Natur ausdrücken und wie die Person zur Gesellschaft steht, sowie archetypische Erzählungen über die individuelle Suche kennenzulernen.

Klasse 6

Die Beziehung des jungen Menschen zu seinem Körper, zu anderen Menschen und zur Welt verändert sich in einer Weise, die meist befreiend und unproblematisch ist. In diesem Alter können Jugendliche sehr fähig, lustig, lebhaft, laut, neugierig, phantasievoll, mutig und auf eine Art "erwachsen" und doch unbelastet von den Problemen der Welt sein. Körperliches Wachstum und Körperveränderungen in unendlicher individueller Variation sind die Norm, wobei die Mädchen den Jungen in dieser Hinsicht meist voraus sind. Die Jungen sind körperlich kräftiger und können dies auch in der realen körperlichen Arbeit im Garten, im Handwerk oder beim Möbelrücken umsetzen.

Im Gegensatz zu ihrem äußeren Verhalten entwickeln nicht wenige Jugendliche auch private und intime Erfahrungen durch enge Beziehungen, das Schreiben von Tagebüchern und Hobbys (oft auch Beziehungen zu Tieren). Die Schüler brauchen alters- und entwicklungsgemäße Aufgaben, vor allem in technischen Bereichen, die vom Umgang mit Werkzeugen über die Naturwissenschaften bis hin zu den Techniken des Lesens und Schreibens reichen. Sie müssen auch soziale "Techniken" wie gewaltfreie Kommunikation, Konfliktvermeidung und -lösung

sowie Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens (z. B. Ernährung, Körperpflege, Sexualität) erlernen. Die Beschleunigung der Pubertät in Verbindung mit Modellen der Sexualität in den Medien und dem Zugang zu sozialen und digitalen Medien kann problematisch sein, wenn ihre Nutzung nicht von Verständnis begleitet wird. Den vielfältigen Bedürfnissen einer Gruppe von Schülern der Klasse 6 gerecht zu werden, ist eine große Herausforderung, die am besten von einem Lehrerteam bewältigt werden kann.

Zu den wichtigsten Themen gehören die Anwendung von Fähigkeiten und Kenntnissen über Werkzeuge und Techniken bei praktischen Aufgaben, genaue Beobachtungen von Naturphänomenen und klare Konzepte für die Sozialwissenschaften. Sie können ihr theoretisches Wissen abstrahieren (z. B. Algebra), aber dies muss eng mit Aufgaben aus dem wirklichen Leben verbunden sein. Kausalität ist in diesem Alter ein Hauptthema, in der Natur, im gesellschaftlichen Leben und im menschlichen Verhalten ("was ich tue, sage und denke, hat eine reale Auswirkung auf andere").

Übergang: Pubertät zur Adoleszenz

Der Begriff Pubertät bezieht sich in der Regel auf die biologischen Veränderungen und Adoleszenz auf die psychologischen Veränderungen in dieser wichtigen und komplexen Entwicklungsphase. Diese Unterscheidung ist nur teilweise hilfreich. Viele Anthropologen und Evolutionsbiologen sehen in der Pubertät die Quelle der Innovation in menschlichen Gesellschaften. Die Rekonstruktion der Strukturen der neuronalen Muster im Gehirn bedeutet, dass vieles von dem, was junge Kinder aus ihrem sozialen Umfeld lernen, neu gelernt und neu strukturiert werden muss, was neue Denk- und Verhaltensweisen ermöglicht. Viele Kulturen haben versucht, dies zu verhindern, indem sie Mädchen gezwungen haben, so früh wie möglich Kinder zu bekommen (was in der Regel den Spielraum des Einzelnen für Innovationen einschränkt), durch Arbeit und strenge Ausbildung sowie durch den Militärdienst. Moderne Erziehungs- und Konsummethode wirken dem entgegen, indem sie das Verhalten Heranwachsender stark in Richtung Konformität lenken. Die Schule tut dies besonders effektiv, indem sie junge Menschen während eines Großteils ihrer Jugendzeit in einer stark kontrollierten Umgebung hält und ihre Energien in wünschenswerte Ergebnisse lenkt. Steiner war besonders nachdrücklich der Meinung, dass die Gesellschaft nicht versuchen sollte, junge Menschen in bestehende Formen zu pressen, die den Status quo reproduzieren, sondern das Risiko eingehen sollte, ihnen zu erlauben, etwas anderes zu werden. Glücklicherweise sind es gerade die Kräfte der Adoleszenz, die es jungen Menschen oft ermöglichen, zu experimentieren und trotz der Einschränkungen ihren eigenen Weg zu gehen. Was Jugendliche in diesem Zusammenhang brauchen, ist das Angebot vertrauenswürdiger Erwachsener, für sie da zu sein, wenn sie Unterstützung und Rat brauchen. Ohne dieses Angebot hätten es einige von uns nie bis zum verantwortungsvollen Erwachsensein geschafft.

Psychosomatisch-psychosoziale Aspekte.

Diese Entwicklungsprozesse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Körperliches Wachstum und Veränderungen der Körperform sowie eine Gewichtszunahme, die erhebliche Anpassungen in Bezug auf die Mobilität erfordert.
- Die interindividuelle Variation nimmt in der Pubertät zu und die intraindividuelle Variation ebenfalls. Es gibt keine typischen Schüler der Klasse 9 (unter der Oberfläche). Individuelle Veranlagungen, Fähigkeiten, Eigenschaften und Interessen sind höchst unterschiedlich. Pädagogik schadet, wenn sie versucht, junge Menschen als alle gleich zu behandeln oder von ihnen zu erwarten, dass sie alle den gleichen Lernweg gehen. Gleichzeitig ist es kontraproduktiv, wenn die Gesellschaft oder das Bildungswesen die individuellen Lernwege durch Selektion und Streaming bestimmt.
- Ein Teil der Schwankungen ist zeitlich bedingt, wobei einige Individuen viel früher beginnen als andere und einige "Spätzünder" alle mit dem Auftauchen von "Last-Minute"-Fähigkeiten überraschen (z. B. bei Theaterproduktionen, sportlichen Leistungen oder Prüfungsergebnissen).
- Auch der soziokulturelle Kontext spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung junger Menschen.
- Mädchen sind in ihrer Entwicklung im Allgemeinen ein bis eineinhalb Jahre weiter als Jungen.
- Mädchen leiden in der Pubertät oft unter einer Reihe von schmerzhaften Veränderungen, wie z. B. einem starken Eisprung und Regelschmerzen, die von Lehrern ernst genommen werden sollten. Jungen können psychisch leiden, wenn sie später als ihre Altersgenossen in die Pubertät kommen.
- Die sexuelle Aktivität junger Menschen ist sehr unterschiedlich: Einige beginnen im Alter von 12 Jahren, andere warten länger, aber mit 17 Jahren haben 70 % ihre ersten sexuellen Erfahrungen gemacht, und das gilt für alle Geschlechter.

- Das Erlernen von Sexualität sollte nicht den Eltern oder Geschwistern überlassen werden, und deshalb hat die Schule die wichtige Aufgabe, die Sexualerziehung in eine umfassendere Beziehungserziehung einzubinden, und zwar auf altersgerechte Weise und nicht erst, wenn die Kinder in die Pubertät kommen. Dies kann auf verschiedene Weise mit unterschiedlichen Aspekten ab der 4.
- Kinder und Jugendliche müssen vor sexuellem Missbrauch gewarnt werden und wissen, wie sie sich in schwierigen Situationen verhalten sollen, da dieser weitaus häufiger vorkommt, als den meisten Erwachsenen bewusst ist (Largo, 2019, gibt für Mitteleuropa an, dass 13 % der Mädchen und 6 % der Jungen sexuelle Gewalt erleben).
- In der Pubertät lockert sich die Bindung an die Familie, und deshalb müssen sie wieder vertrauensvolle Beziehungen zu Familienmitgliedern, aber auch zu wichtigen anderen Personen aufbauen. Sie übertragen ihre Bindungen oft auf Gleichaltrige, da Einsamkeit für Jugendliche schwer zu ertragen ist.
- Für junge Menschen ist es wichtig, ihre eigene Stimme zu entwickeln, und das bedeutet oft buchstäblich eine neue Sprache. Das geht oft über den Umweg des Jugendslangs und einer geringeren Ausdrucksfähigkeit. Das ist nicht zu verwechseln mit weniger sensibel oder dumm sein.
- Aus anthroposophischer Sicht verlieren junge Menschen ihre intuitive Verbindung zur spirituellen Dimension, was bedeutet, dass sie im Schlaf nicht das gleiche Maß an Erholungsprozessen erfahren wie vor der Pubertät. Diese unbewusste Erfahrung des Verlustes des Zugehörigkeitsgefühls, das in das Geistige eingebettet ist, liegt dem Lebensgefühl und dem inneren Vertrauen im Wachzustand zugrunde. Steiner schlug vor, dass der Reichtum an Bildern in der Sprache (z.B. in der Poesie - und das können heute auch Liedtexte sein), die einen spirituellen, ideellen Inhalt enthalten, den jungen Menschen nähren kann. Auch aus pädagogischer Erfahrung können wir sagen, dass junge Menschen ihre Quellen der inneren Inspiration und der Nähe zum Geistigen auf vielfältige Weise suchen und finden, von denen die wenigsten in der Schule vorkommen. Sie finden sie in Kunst und Handwerk (materielle Bildung), wenn diese authentisch sind und sie mit einer ganzen Welt von materiellen Qualitäten, Artefakten, handwerklichem Können, kulturellem und ökologischem Kontext, Musik, in Beziehungen mit anderen, in Begegnungen mit realen Lebenssituationen, in denen sie sich aufgerufen fühlen, Verantwortung zu übernehmen, und in Lebenssituationen, die sie herausfordern, sich zu engagieren, verbinden. Die konventionelle Schule kann solche Erfahrungen in der Regel nicht bieten, die Waldorfschule hingegen schon.
- Junge Menschen suchen nach Idealen, die aber nicht unbedingt denen ihrer Lehrer und Älteren entsprechen.

Klasse 7

In diesem Alter werden die Schüler oft mit einer Reihe von psychologischen Herausforderungen konfrontiert, die sie an ihre Grenzen und darüber hinaus bringen können. Erfahrungen und Gefühle von Ohnmacht und Ungerechtigkeit können überwältigend sein und Reaktionen hervorrufen, die von Selbstverletzungen bis hin zu innerer Emigration, Essstörungen, Aggressionen gegen sich selbst und andere und Herausforderungen aller Formen von Autorität reichen. Gleichzeitig können sich junge Menschen durch ein neues Maß an Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Identifikation für andere und die Welt öffnen. Sie können auf soziale Ungerechtigkeit in Gegenwart und Vergangenheit mit tief empfundener Sorge reagieren.

Ein wichtiges Thema in diesem Kurs ist die Begegnung mit dem Anderen, das Finden von Gemeinsamkeiten in Unterschieden und die Entdeckung, dass Menschen auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse in Verbindung mit Vorstellungskraft gemeinsam Lösungen finden können. Um dies tun zu können, müssen sie ihren Blick und ihre Aufmerksamkeit auf Details in der Welt richten, weg von ihren eigenen emotionalen Reaktionen. Ein sehr reiches Feld für Lebenserfahrungen ist die Welt der Natur und Aktivitäten wie Wandern, Klettern, Biwakieren, die extreme Anstrengungen, technische Fertigkeiten und Kameradschaft erfordern, sowie eher reflektierende Aktivitäten wie Fährtenlesen und Vogelbeobachtung, die die Schüler in enge Begegnungen mit der Natur bringen. Es werden Lehrer benötigt, die Vorbilder der Zusammenarbeit sein können, die gut zuhören können und einfühlsam, humorvoll und ehrlich sind und die das Gefühl vermitteln, dass das Leben komplex und manchmal schlecht ist, aber dass wir gemeinsam etwas bewirken können.

Zu den wichtigsten Themen gehören die Unterschiede zwischen Menschen und Kulturen, die positiven und negativen Beziehungen zwischen Menschen und Kulturen (Kolonialismus, Sklaverei, Diskriminierung). Das psychologische Innenleben des Individuums muss durch Einfühlungsvermögen und durch kreative Aufgaben, die

den Selbstaussdruck beinhalten, kultiviert werden. Ein weiterer Ausdruck der Entwicklungsaufgaben ist die Umwandlung von Materialien, Eigenschaften und Menschen. Dazu gehören die Umwandlung von Materialien in Produkte, Austausch und Handel. Transformation manifestiert sich in Selbstfürsorge, Gesundheit und Ernährung, Beziehungen, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit.

Klasse 8

Wenn die 8. Klasse das Ende der Klassenlehrerzeit ist, wird sie von vielen institutionellen Übergängen und besonderen Aktivitäten begleitet (in einigen Ländern geschieht dies früher). Wann immer dies geschieht, handelt es sich um einen institutionellen Übergang, der einen starken Einfluss hat und durch eine Feier markiert werden muss. In vielen Schulen ist die 8. Klasse ein Jahr mit individuellen und kollektiven Projekten, die in gewisser Weise alles zusammenfassen, was bisher gelernt und entwickelt wurde.

Wie in der vorangegangenen Klasse müssen sich die Schüler mit der Welt und insbesondere der sozialen Welt auseinandersetzen, indem sie praktische Umwelt- oder Sozialprojekte durchführen, die Gutes bewirken. Der Schwerpunkt liegt darauf, etwas Gutes zu tun, das für andere Menschen und die Welt von Wert ist, und zu zeigen, dass man die entsprechenden Fähigkeiten erworben hat. Dabei geht es weniger um die Selbstverherrlichung als vielmehr um die Verherrlichung des Guten in der menschlichen Gesellschaft und Kultur. Dies ist die wahre Quelle tiefer persönlicher Zufriedenheit und Erfüllung und ist in einer egoistischen Welt der Berühmtheit besonders wichtig. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf der heutigen Welt in all ihrer politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Komplexität und ihren Konflikten: Das 20. und 21. Das Gleichgewicht zwischen kollektiven und individuellen Qualitäten ist wichtig; der universelle Mensch (z.B. Anatomie) und die einzigartige Biographie. Die Klasse 8 braucht ein Lehrerteam, das auf die vielfältigen Herausforderungen reagieren und die zahlreichen Projekte begleiten kann, einschließlich der Erleichterung eines ausführlichen Rückblicks auf die vergangenen acht Jahre.

Zu den Schlüsselthemen gehören individuelle und kollektive Projekte, die sowohl individuelle als auch kollektive Leistungen demonstrieren und feiern. Dabei ist es wichtig, dass es sich nicht um einen Wettbewerb handelt und dass soziale Unterschiede (z. B. Eltern, die Zeit und Geld als Unterstützung beisteuern können) nicht hervorgehoben werden, sondern vielmehr individuelle Leistungen, die nicht vollständig von der Unterstützung durch Erwachsene abhängig sind. Deshalb sind kleine und überschaubare Aufgaben wichtiger, damit die Schüler in einem sicheren Umfeld wirklich zeigen können, was sie können. Die Auseinandersetzung mit der realen Welt, wie sie ist, und das Erlernen von Fähigkeiten, die dies ermöglichen, ist in diesem Alter wichtig (wir erinnern uns daran, dass Steiner 1921 das Binden von 10 Fingern, stenografisches Schreiben und formelles Tanzen empfahl - welche alltäglichen Fähigkeiten brauchen die Schüler heute?). Soziale und ökologische Projekte zeigen, dass Verantwortung auf praktische Art und Weise übernommen werden kann.

Der Übergang: Die Adoleszenz und die Oberstufe

Institutioneller Übergang

In traditionellen Modellen der Waldorfpädagogik markiert die Klasse 9 den Übergang von der Klassenlehrerzeit zur Oberstufe. Die Schüler erleben diese Schwelle oft als sehr wichtig. Statt eines einzigen Klassenlehrers als Führer der Klasse treffen sie nun auf eine Reihe von Fachlehrern, von denen sie viele bereits aus der Mittelstufe kennen (Fremdsprachen, Sport, Eurythmie, Kunst und Handwerk und eventuell Naturwissenschaften und Mathematik). Dennoch wird in der Schulkultur oft angenommen, dass die Oberstufe irgendwie anders ist.

In der Adoleszenz brauchen die Schüler einerseits Fachlehrer, die ihr Fach als Experten vertreten können, andererseits brauchen sie eine umfangreiche soziale und seelsorgerische Betreuung. Letzteres ist relativ unabhängig von den zu vermittelnden Fachinhalten und kann daher von Erwachsenen geleistet werden, die das Interesse und die Kompetenz dazu haben. Dies ist ein Argument *gegen* das 8-jährige Klassenlehrermodell. Viele Klassenlehrer werden Mühe haben, mit den Fächern, die sie unterrichten sollen (meist solche, die sie nicht studiert haben oder über die sie wenig wissen), Schritt zu halten und gleichzeitig die Zeit und Energie für all die anderen wichtigen Aktivitäten zu haben, die junge Menschen nach der Pubertät brauchen (Exkursionen, Ausflüge, Theateraufführungen, Pflege sozialer Prozesse, Medienerziehung, persönliche und gesundheitliche Betreuung usw.). Viele heutige Waldorfschulen sind zu einem Mittelstufenmodell übergegangen, mit einem Klassenvorstand, der sich

auf die Seelsorge und sein eigenes Fach konzentriert, zusätzlich zu Fachlehrern für andere Fächer, im Alter von 11 bis 14 Jahren.

Wann auch immer der formale Übergang kommt, wichtig ist, dass die jungen Menschen in ihren Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben erfüllt werden. Wer das am besten kann, sollte es auch tun. Die Tugenden des Klassenlehrers als Vorbild für das Lernen über die Welt und für die Kontinuität von Beziehungen und die Notwendigkeit von Fachwissen sind Aufgaben, die vielleicht geteilt werden können. Schließlich ist Teamarbeit auch ein wichtiges Vorbild für junge Menschen.

Zu den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz gehört die Entwicklung einer kohärenten und dynamischen Ich-Identität, einschließlich der Herausbildung eines persönlichen Sinns für Geschlecht und Sexualität und eines Gleichgewichts zwischen einem sich entwickelnden psychologischen Innenleben und den Anforderungen, die in der heutigen Gesellschaft durch soziale Medien, Werbung und Gruppendruck an junge Menschen gestellt werden. Es ist wichtig, dass Heranwachsende die Möglichkeit haben, eine innere Quelle von Sinn und Spiritualität (verstanden als das Gefühl, Teil eines sinnvollen Ganzen zu sein) zu finden. Sie müssen ihre Fähigkeit zu ganzheitlichem Denken und Urteilen entwickeln, insbesondere als Grundlage für ethisches Verhalten, einschließlich der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und der Widerstandsfähigkeit gegenüber Formen der Manipulation. Die moderne Neurobiologie hat gezeigt, dass Jugendliche einen Prozess des "neuronalen Pruning" durchlaufen, bei dem die Verbindungen zwischen Emotionen und Frontallappen - dem Sitz der Empathie - vorübergehend reduziert werden. Steiner charakterisiert diesen Prozess als "Ausspucken aus der geistigen Welt". Die Erziehung von Jugendlichen sollte die Entwicklung eines hohen Niveaus an sozialen, empathischen und interkulturellen Fähigkeiten, die Fähigkeit, verlässliche Beziehungen zu knüpfen, die Entwicklung persönlicher Werte und die Fähigkeit, die Versuchungen von Unehrllichkeit, Egoismus, Fanatismus, Fundamentalismus, Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus zu überwinden, unterstützen.

Klasse 9

Nach einer kurzen Zeit der Eingewöhnung in das neue System - wenn es sich tatsächlich um ein neues System handelt - können die Schüler der Klasse 9 beginnen, sich Freiheiten herauszunehmen, sich von der Mittelstufe zu distanzieren und die Grenzen dessen auszutesten, was erlaubt ist und was nicht. Wenn die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer die Klasse an der kurzen Leine gehalten hat, indem sie oder er die moralische Autorität, die sie oder er über viele Jahre hinweg aufgebaut hat, benutzt hat, um die Klasse in ihrem Verhalten und ihren Erwartungen zu lenken, kann die Folge in der Klasse 9 eine Explosion sein, in der sie oder er die Autorität in Frage stellt, ein Mitspracherecht einfordert und ihren eigenen Raum haben will, was völlig verständlich ist, wenn auch für die Lehrerinnen und Lehrer der Oberstufe etwas ermüdend.

Wenn es der Klassenlehrerin gelungen ist, ihr Verhältnis zur Klasse in geeigneter Weise zu verändern, d.h. von den Schülerinnen und Schülern der Klasse immer mehr Eigenverantwortung für das kollektive Leben der Klasse zu erwarten, wenn die Schülerinnen und Schüler ermutigt wurden, allein oder in Gruppen zu arbeiten, ohne dass alles von der Lehrerin oder dem Lehrer bestimmt wurde, wenn die Klasse kompetent geworden ist, mit Konflikten untereinander oder mit der Lehrerin oder dem Lehrer umzugehen, dann muss der Übergang in die Oberstufe in Bezug auf die Klassengemeinschaft und die Lernkultur in keiner Weise problematisch sein, sondern kann als willkommener Übergang erlebt werden.

Die idealtypischen Entwicklungsthemen für Klasse 9 sind eigentlich ganz ähnlich wie in Klasse 8, haben aber neue Akzente. Liegt der Schwerpunkt des Lehrplans in Klasse 8 auf dem Lernen über die Welt, wie sie heute ist, und wie die Menschen die Technik, die Geschichte und die Umwelt erleben und wie wir uns zu ihr verhalten, so verlagert sich das Thema in der Klasse auf die Ideen, die das Handeln der Menschen geprägt haben. Diese lassen sich am besten biografisch lernen, indem man sieht, wie sie die Menschen, einschließlich uns selbst, beeinflussen. Die langen, komplexen Prozesse der Emanzipation unterdrückter Völker, sozialer Klassen, Frauen und sexueller Minderheiten wurden von Ideen, Idealen, Werten und Bestrebungen sowie dem Streben nach universellen Rechten angetrieben. In Klasse 9 geht es also um die Ideen, die die Menschen bewegt haben, um die tektonischen Kräfte, die die Erde bewegt und geformt haben, um die Gesetze, die die physikalischen, chemischen und biologischen Prozesse bestimmen, die wir beobachten können.

Die Verbindung zwischen Idealen und Realität und die Notwendigkeit, Verantwortung zu übernehmen, müssen unmittelbar erlebt werden, d. h. die Schüler müssen anfangen, kollektive und individuelle Verantwortung für Dinge zu übernehmen, die bisher oft anderen überlassen wurden (Eltern, Lehrer, Reinigungskräfte, Gärtner). Praktische

Themen - Bau, Landwirtschaft, Theater usw. - bieten die Möglichkeit, sich mit harter und körperlicher Arbeit zu beschäftigen, aber auch praktische Fertigkeiten und die wirtschaftlichen Realitäten des Geschäfts zu erlernen. Idealerweise haben die Projekte ein soziales Element, d. h. sie leisten etwas, das anderen zugute kommt. In allen Fächern und Aktivitäten geht es vor allem darum, ideelle (lohnt es sich, etwas zu tun?) und praktische (wurde es richtig gemacht?) Einschätzungen zu entwickeln.

Klasse 10

Die Entwicklungsaufgaben in Klasse 10 konzentrieren sich darauf, Urteile zu fällen, die auf Logik und Kausalität beruhen und komplexe Faktoren miteinander in Einklang bringen. Identität ist in jeder Klasse ein Thema, sobald der Übergang nach der Pubertät stattgefunden hat, aber in Klasse 10 geht es dabei oft um wichtige Fragen der Geschlechtsidentität, der kulturellen Zugehörigkeit, der politischen Positionierung und um die Erkenntnis, dass es zu den meisten Themen oft mehrere Perspektiven gibt und dass man deshalb lernen muss, sich auf eine nicht zu starre Weise zu positionieren. Alle Fragen im Zusammenhang mit der Ökologie sind wichtig, weil sie zeigen, wie komplexe Zusammenhänge bestehen, sei es zwischen Organismen oder zwischen menschlichen Gesellschaften und ihrer Umwelt. Diese Fragen werden oft durch die Beschäftigung mit den Ursprüngen und den verschiedenen Erklärungsansätzen (in der Chemie, in der Geschichte der frühen menschlichen Gesellschaften, im Übergang vom Mythos zur Literatur usw.) unterstützt. In den verschiedenen Wissenschaften, in der Mathematik, in den Künsten und in den Beziehungen gibt es unterschiedliche Formen des Wissens. Die Entwicklungsaufgaben in Klasse 10 erfordern Formen von Urteilen, die auf Beweisen und Regeln beruhen, die dem Material, der Situation und dem Kontext inhärent sind.

Die Schüler der Klasse 10 brauchen viele Gelegenheiten, um ihre eigene Form des Selbstaudrucks in der Projektarbeit, in den Künsten und in den Wissenschaften zu erkunden, damit sie lernen, komplexe Techniken und Technologien zu beherrschen; das richtige Werkzeug für die Aufgabe (sei es die Wahl der richtigen Art von formellem oder informellem Textstil für den Zweck, die Wahl der Farben, die ausdrücken, was wir fühlen) und insbesondere analytische Werkzeuge. In der 10. Klasse sollten die Schüler über die Werkzeuge, Techniken und Fähigkeiten verfügen, um Projekte selbständig zu planen und durchzuführen. Sie sollten ermutigt werden, in ihrem Lernen viel selbständiger zu werden, und sie sollten die Möglichkeit haben, bedeutende Arbeiten zu leisten, die sie den anderen in einer Weise präsentieren können, von der alle profitieren. Im Bereich der praktischen Arbeit hat sich ein Industrie- oder Betriebspraktikum oft als lohnend erwiesen.

Zentrale Themen sind Verbindungen, Zusammenhänge und Wechselwirkungen: der menschliche Körper und die Psychologie, die lebende Erde als komplexer Organismus, Naturgesetze, die Mathematik und Physik miteinander verbinden, die Art und Weise, wie die physische Geografie die Entwicklung menschlicher Gesellschaften geprägt hat, Rohstoffe und Märkte, das Verhältnis von Privatpersonen zum Staat.

Klasse 11

Die Klasse 11 legt die Messlatte für Komplexität höher, indem sie das Leben aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und versucht, verschiedene Sichtweisen, sei es in der Natur oder in der Kultur, in ein kohärentes Ganzes zu integrieren. Dazu gehören globale Geschichte und Wirtschaft, politische Theorien, Dialektik in der Kunst, Bürgerrechte und moralische Fragen. Die Schüler werden aufgefordert, sich mit den nicht sichtbaren Welten auseinanderzusetzen - den Zwischenräumen, den Dimensionen von Zeit und Raum. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Biografie: Transformationsprozesse, Fragen der Identität, die Entwicklung und Entfaltung von Beziehungen im Laufe der Zeit und des Ortes sowie die Frage, wie sich die komplexen Beziehungen zwischen Körper, Geschlecht, Gemeinschaft, Kultur und Idealen im Laufe des Lebens in verschiedenen Persönlichkeiten manifestieren.

Die Literatur kann Möglichkeiten bieten, sich mit zentralen biografischen Themen, mit Schicksal, Bestimmung, Sinnsuche und spiritueller Erleuchtung und vor allem mit der Frage nach dem Verständnis des Augenblicks auseinanderzusetzen. Traditionell wird Wolfram von Eschenbachs mittelalterlicher Roman "Parsifal" gelesen, aber natürlich ist auch andere Literatur möglich. Die Geschichte bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihrer eigenen Lebensgeschichte auseinander zu setzen, vielleicht sogar eine eigene Lebensgeschichte zu verfassen, aber auch andere Literatur könnte Möglichkeiten für die gleichen Themen bieten. Junge Menschen müssen neue Perspektiven auf ihre eigenen Gaben und Grenzen gewinnen und erfahren, wie die eigenen egoistischen Bedürfnisse durch die Lebenssituation anderer, die vor großen Herausforderungen stehen, relativiert werden können. Als Ausgleich zu ihren Vorstellungen und Hoffnungen auf Selbstverwirklichung sollten die Schülerinnen und Schüler

der Klasse 11 mit dem Wesen und der Realität von Armut vertraut gemacht werden. Viele Schulen sind der Meinung, dass Praktika in sozialen Einrichtungen sowie der Zugang zur Arbeit von Nichtregierungsorganisationen wie Amnesty International, Oxfam, Greenpeace und anderen zuverlässigen Quellen für alternative Nachrichten wichtige Perspektiven bieten.

Klasse 12

Die Klasse 12 wird zu Recht als Höhepunkt des gesamten Lehrplans angesehen, was sich in einer Reihe von Themen widerspiegelt, die einen interdisziplinären Überblick über das Leben und die Gesellschaft erfordern. Dazu gehören Ökologie, Gesellschaft, Ethik und Wissenschaft, menschliche Evolution und Entwicklung, Industrie und wirtschaftliche Interessen sowie unterschiedliche Weltanschauungen, einschließlich einer Einführung in verschiedene philosophische Traditionen und Theorien. Die Kernaufgabe besteht darin, junge Menschen zu befähigen und zu unterstützen, ihre Ideen, ihr Einfühlungsvermögen und ihre Handlungsfähigkeit sinnvoll zusammenzuführen und so eine reflexive ganzheitliche und ethische Urteilskraft auszuüben.

Die Schüler blicken zurück auf ihre eigenen Erfahrungen in Schule und Ausbildung und nach vorne auf ihre nächsten Schritte, um als Erwachsene einen Beitrag zur Zivilgesellschaft zu leisten und neue Perspektiven zu gewinnen. Einer der vielleicht wichtigsten Aspekte der Klasse 12 sind die individuellen und kollektiven Projekte. Beim individuellen Projekt wählen die Schüler ein Thema mit einer praktischen und einer theoretischen Komponente und verbringen das ganze Jahr mit der Recherche und Entwicklung ihres Themas. Ihre Abschlussarbeit wird der Schulgemeinschaft in einer feierlichen Veranstaltung präsentiert. Das gemeinsame Projekt ist oft ein Theaterstück, kann aber auch ein Konzert, eine Kunstaussstellung, eine Eurythmieaufführung, eine Klassenfahrt oder eine Konferenz sein. Ziel ist es, jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, seine Verantwortung für das Ganze unter Beweis zu stellen und zu zeigen, wie gemeinsame Anstrengungen für ein gemeinsames Ziel zu kraftvollen, kreativen und denkwürdigen Ergebnissen führen können. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers besteht darin, der Versuchung zu widerstehen, beides zu steuern. Unvollkommenheit ist eine viel größere Lernerfahrung, wenn es die eigene Unvollkommenheit ist.

Referenzen

- Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology. Orientierungen, Objekte, Andere*. Duke University.
- Appadurai, A. (2014). *Die Zukunft als kulturelles Faktum: Essays on the global condition*. Verso.
- Barrs, M. (2022). *Vygotsky the Teacher. Ein Begleiter zu seiner Psychologie für Lehrer*. Routledge.
- Bateson, G. (1969). *Schritte zu einer Ökologie des Geistes*. Chicago University Press.
- Bateson, G. (1977). The thing of it is. In M. Katz, W. P. Marsh, & G. G. Thompson (Eds.), *Earth's Answer: Explorations of planetary culture at the Lindesfarne conferences*. Harper Row /Lindesfarne
- Bateson, G. (1979/2002). *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Hampton Press.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierung für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Beltz.
- Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Handeln und Lernen im Lebenslauf: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G. J. J. (2013). *Das schöne Risiko der Bildung*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2020). Haben wir gut aufgepasst? Bildungsanästhesie in einer Zeit der Krise. *Bildungsphilosophie und -theorie*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792612>
- Biesta, G. J. J. (2022). *Weltzentrierte Bildung. A view for the present*. Routledge.
- Boland, N., Hsueh, H., Rawson, M., & Williams, L. (2024). *Entkolonialisierung durch Waldorfpädagogik: Perspektiven* (N. Boland, H. Hsueh, M. Rawson, & L. Williams, Eds.). Pädagogisches Forschungsinstitut- Stuttgart/ Elewa (e-learningwaldorf).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans.; 2. Auflage). Sage.
- Brady, R. H. (1987). In F. Amrine, F. J. Zucker, & H. Wheeler (Eds.), *Goethe and the Sciences: A reappraisal* (pp. 257-300). Riedel.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2022). Waldorf-Lehrpläne neu denken: Ein fortlaufender Prozess. *Forschungsbulletin für Waldorfpädagogik*, XXVII(1).
- Bryden, C., & Rawson, M. (2022). Theaterclowning in der L2-Lehrerausbildung: Ein Beispiel aus der Waldorf-/Steinerziehung. *L2 Journal*, 14(3).
- Burman, E. (2017). *Deconstructing Developmental Psychology* (Dritte Auflage). Routledge.
- Byron, C. (2016). Essenz und Entfremdung: Marx Theorie der menschlichen Natur. *Wissenschaft & Gesellschaft*, 80(3), 375-394.
- Bransby, K., & Rawson, M. (2022). Waldorf-Lehrpläne neu denken: Ein fortlaufender Prozess. *Forschungsbulletin für Waldorfpädagogik*, XXVII(1).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Harvard University Press.
- Carlgren, F. (1976). *Erziehung zur Freiheit* (J. Rudel & S. Rudel Trans.). Lanthorn Press. (Erziehung zur Freiheit)
- Dahlin, B. (2013). Handschuhe aus Eis oder freie Hände? Eine nomadische Lektüre von Rudolf Steiner und Bergson und Deleuze und anderen über Wissen als nicht-gegenständlich und die Bedeutung der Ästhetik. *Andere Bildung: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67-89.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. Die Aktualität der Waldorfpädagogik*. Springer.
- Dewey, J. (1938). *Erfahrung und Erziehung*. Prüfstein.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey über Erziehung: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Dreier, O. (2011). Persönlichkeit und Verhalten im Alltag. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Dyer, H. (2019). *Die queere Ästhetik der Kindheit. Asymmetrien der Unschuld und des Kulturellen*. Rutgers University Press.
- El-Mafalani, A. (2023). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistischem Widerstand*. Kiepenheuer & Witsch.
- Eun, B. (2010). Vom Lernen zur Entwicklung: ein soziokultureller Ansatz für den Unterricht. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 401-418.
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Die Entwicklung von Kindern als Teilhabe an Alltagspraktiken in verschiedenen Institutionen. *Geist, Kultur und Aktivität*, 17, 149-168.
- Federici, S. (2004). *Kaliban und die Hexe: Frauen, der Körper und die primitive Akkumulation*. Penguin.
- Föllner-Mancini, A., & Berger, B. (2023). Der Rubikon als Entwicklungsphänomen im mittleren Kindesalter. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education* (pp. 158-175). Routledge.
- Freire, P. (1972). *Die Pädagogik der Unterdrückten*. Herder & Herder.
- Gardiner, H. (2018). Multiple approaches to understanding. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ...in their own words*. Routledge.

- Glöckler, M. (2021). *Bildung für die Zukunft: Wie Gesundheit und menschliches Potential gefördert werden können. Erfahrungen und Perspektiven aus der weltweiten Waldorfschulbewegung für die Erziehung im 21. Jahrhundert*. InterAction. Wynstones Press.
- Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Auflage ed.). Beltz Juventa.
- Götte, W. M. (2023). Adoleszenz und die Erkenntnisse der Hirnforschung. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge.
- Habermas, J. (1986). *Knowledge and Human Interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Polity Press.
- Hattie, J. A. C. (2023). *Sichtbares Lernen: The Sequel. Eine Synthese von über 2.100 Meta-Analysen zum Thema Leistung*. Routledge.
- Havighurst, R. J. (1948). *Entwicklungsaufgaben und Erziehung*. David McKay.
- Hedegaard, M. (2012). Die Analyse des Lernens und der Entwicklung von Kindern in alltäglichen Umgebungen mit einem kulturhistorischen Ganzheitsansatz. *Geist, Kultur und Aktivität*, 19(2), 127-138.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child* (überarbeitete Ausgabe). Jessica Kingsley Verlag
- Hodkinson, P., Biesta, G. J. J., & James, D. (2008). Kulturelles Lernverständnis; Überwindung des Dualismus zwischen sozialer und individueller Sichtweise des Lernens. *Berufe und Lernen*, 1(März 2008), 27-47. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (Eds.). (2023). *Zur kritischen Bewertung des Ansehens der Waldorfpädagogik in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Frühe Expansionsbestrebungen, 1919-1955* (Bd. 1). Routledge.
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (Eds.). (2024a). *Kritische Bewertung des Ansehens der Waldorfpädagogik in Wissenschaft und Öffentlichkeit: Neuere Entwicklungen in der Welt, 1987-2004*. (Vol. 3). Routledge.
- Hoffmann, A.-K., & Buck, M. F. (2024b). Muster, Akteure, Perspektiven. In A.-K. Hoffmann & M. F. Buck (Eds.), *Kritische Bewertung des Ansehens der Waldorfpädagogik in Wissenschaft und Öffentlichkeit: Recent developments the world over 1987-2004* (Vol. 3, pp. 181-211). Routledge. <https://doi.org/DOI: 10.4324/9781003437727-9>
- Heydebrand, V. (1925/1994). *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Learning: a basis for a subject-scientific approach)*. Campus.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2013). Verloren im Übergang: Statusunsicherheit und Inkonsistenz als Kennzeichen moderner Adoleszenz. *International Journal of Adolescence and Youth*. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785440>
- Hurrelmann, K., & Bauer, H. P. (2018). *Socialisation during the Life Course*. Routledge.
- Idel, T.-S. (2012). *Rekonstruktion einer Waldorfschulbiografie- Die Lehrerseitige Konstruktion von Franziska im Drittklasszeugnis* (Bd. 7). Budrich.
- Idel, T.-S. (2013). Der Waldorfschülerhabitus - kulturelle Passagen im Feld reformpädagogischer Privatschulen am Beispiel der anthroposophischen Schulkultur. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Eds.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 293-306). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, T.-S. (2014). Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung an Reform- und Alternativschulen: Schulbiographische Passagen und Subjektivierungserfahrungen (Identität und Persönlichkeitsentwicklung in Reform- und Ersatzschulen: Schulbiographische Strukturen und Subjektivitäten). In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 687-706). Springer.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge
- Julien, F. (2015). *De l'être au vivre : Lexique euro-chinois de la pensée* Editions Gallimard.
- Julien, F. (2019). *Vom Sein zum Leben: ein europäisch-chinesisches Lexikon des Denkens*. SAGE Publications.
- Kaiser, M., & Boedekker, D. (2007). *Praxisnahe Evaluation: Begleitung der Schuleingangskonzepte in Berlin 2005-2007*. B. d. F. Waldorfschule.
- Kelly, P. (2006). Was ist Lehrerbildung? Eine soziokulturelle Perspektive. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Kelly, P. (2011). Unreflektierte Aktivität, handwerkliches Fachwissen und reflektierte Praxis im Unterricht. *Reflexive Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 557-568.
- Kiersch, J. (2006). *Ein Steiner-Lehrer werden. Steiners Hinweise für die Lehrerbildung und -ausbildung*. Europäischer Rat für Steiner Waldorfpädagogik.
- Kiersch, J. (2010). "Von einer ganz anderen Palette gemalt". Ein neuer hermeneutischer Zugang zu Steiners Esoterikkursen für Lehrer. *Forschungen zur Steinerpädagogik*, 1(2), 64-72.

- Klünker, W.-U. (2023). Entwicklung, Wirksamkeit und Begriff. In L. Weiss & C. Willmann (Eds.), *Beiträge zum Entwicklungsverständnis der Waldorfpädagogik* (pp. 359-370). LIT Verlag.
- Ritter, H. (2019). Das Problemkind in den Mittelpunkt stellen: Zeitlichkeit, Kolonialismus und Theorien über das Kind. *Globale Studien* 9(1), 72-83. <https://doi.org/DOI: 10.1177/2043610618825005>
- Ritter, H. (2024). Wo Kinder natürlich hingehören: Kolonialismus, Raum und Pädagogik in Waldorfkindergeräten. *Pädagogik, Kultur & Gesellschaft*, 32(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2140697>
- Largo, R. (2012). Jedes Kind ist als soziales und lernendes Wesen einzigartig. *Zeitschrift der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Sonderheft Weltlebrertagung 2012*, 18-31.
- Largo, R. (2019). *Das richtige Leben. Die menschliche Individualität und ihre Rolle für Entwicklung, Gesundheit und Glück*. Allen Lane.
- Lave, J., & McDermott, R. (2002). Entfremdete Arbeit Lernen. *Outlines*, 1, 19-48.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situiertes Lernen. Legitimierte periphere Beteiligung*. Cambridge University Press.
- Lievegoed, B. C. J. (2005). *Phases of Childhood: Wachsen in Körper, Seele und Geist* (T. L. a. P. Peters, Trans.; überarbeitete Auflage). Floris Books.
- Loebell, P. (2000). *Lernen und Individualität: Elemente eines individualisierenden Unterrichts*. Deutscher Studien Verlag.
- Loebell, P. (2023a). Ansätze zur Begründung des Konzepts der siebenjährigen Entwicklungszyklen in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge.
- Loebell, P. (2023b). Waldorfpädagogik und Lernforschung. Konvergenzen und Unterschiede. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education* (pp. 234-256). Routledge.
- Lutzker, P. (2007). *Die Kunst des Fremdsprachenunterrichts: Improvisation und Schauspiel in der Lehrerfortbildung und beim Sprachenlernen*. Franke Verlag.
- Lutzker, P. (2018). Rudolf Steiners Hypothese eines Sprachsinns und ihre Bedeutung für die Fremdsprachenlehrausbildung der Waldorfschulen. In H. Kern, T. Zdazil, & W. M. Götte (Eds.), *Lehrerbildung für Waldorfschulen* (Vol. Beltz Juventa, pp. 249-273). Weinheim Basel.
- McAdams, D., & Olson, B. (2009). Persönlichkeitsentwicklung: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <https://doi.org/DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- Menon, D. M. (Hrsg.). (2022). *Changing Theory. Concepts from the Global South*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Auflage ed.). Wilhelm Fink.
- Milton, D., & Ryan, S. (Eds.). (2023). *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies*. Routledge.
- Muchow, M., & Muchow, H. H. (1935/1978). *The Life Space of the Urban Child*. Routledge. (Der Lebensraum des Großstadtkindes, Riegel Verlag, Hamburg)
- Müller, F., & Müller, M. (2001). Pädagogik und 'Biogenetisches Grundgesetz'. Wissenschaftshistorische Grundlagen des pädagogischen Naturalismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 767-785. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/4314/pdf/ZfPaed_2001_5_Mueller_Paedagogik_biogenetisches_Grundgesetz_D_A.pdf
- Müller-Wiedemann, H. (2017). *Mitte der Kindheit: Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Beiträge zu einer anthroposophischen Entwicklungspsychologie* (7. Auflage ed.). Verlag Freies Geistesleben.
- Pulkkinen, L. (2017). *Menschliche Entwicklung. From middle childhood to middle adulthood*. Routledge.
- Rawson, M. (2004). *Leitlinien für die Schulreife*. Pädagogische Sektion, Dornach, Pädagogische Forschungsstelle, Stuttgart
- Rawson, M. (2014). Praktiken des Lehrerlernens in Waldorfschulen: einige Empfehlungen auf der Grundlage einer qualitativen Untersuchung. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(2), 45-68.
- Rawson, M. (2018a). Lebensprozesse und Lernen in der Waldorfpädagogik. *Forschungsbulletin für Waldorfpädagogik*, XV/111(2).
- Rawson, M. (2018b). The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15-32.
- Rawson, M. (2019a). Eine komplementäre Theorie des Lernens in der waldorfpädagogischen Praxis. *Forschung zur Steinerpädagogik*, 9(2), 1-23.
- Rawson, M. (2019b). International Waldorf 100 Curriculum Project: Some guidelines for choosing story material. *Pacifica Journal*, 56(2), 10-18.
- Rawson, M. (2020). Entkolonialisierung Ihres Lehrplans - einige Tipps für das Auditing. *Waldorf Resources*, 2020. Retrieved 18.10.2020, from <http://www.waldorf-resources.org/single->

- view?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=8582&cHash=2dbc788a2edf780c3204815255941972
- Rawson, M. (2020). Eine Theorie der Waldorfpädagogik: Part 2. Die Rolle des Studiums und der künstlerischen Übungen. *Forschung zur Steinerpädagogik*, 11(2), 23-36.
- Rawson, M. (2021a). Die Anwendung künstlerischer, phänomenologischer und hermeneutischer Reflexionspraktiken in der Waldorflehrerausbildung. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 37(1), 125-162. <http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/37-1-4.pdf>
- Rawson, M. (2021b). *Steinersche Waldorfpädagogik in der Schule. A critical introduction*. Routledge.
- Rawson, M. (2023). Die Entkolonialisierung des Waldorflehrplans: ein gutartiger hermeneutischer Ansatz. *Waldorf-Arbeitspapiere* (Nr. 10). <https://e-learningwaldorf.de/wp-content/uploads/2023/08/No-10-Decolonizing-Waldorf-Curriculum.pdf>
- Rawson, M. (2024a). Übersetzen, Übertragen und Umgestalten von Waldorflehrplänen: hundert Jahre nach dem ersten veröffentlichten Lehrplan von 1925. *Frontiers in Education*, 9-20024. <https://doi.org/doi:10.3389/educ.2024.1306092>
- Rawson, M. (2024b). Arten von Diskursen über Anthroposophie in Bezug auf die Waldorfpädagogik. *WaldorfWorkingPapers*. <https://e-learningwaldorf.de/wp-content/uploads/2024/09/No.-8.2-Types-of-discourses-about-Anthroposophy-in-relation-to-Waldorf-education.pdf>
- Rawson, M. (2024c). Waldorfpädagogik: Neue Perspektiven auf einen ganzheitlichen Ansatz. *Internationale Zeitschrift für Transpersonale Studien*, 43(1).
- Rawson, M., & Bransby, K. (2024). *Ein überarbeiteter Lehrplan für die Waldorfklassen 1 bis 8* (Bd. 1). Waldorf UK/BOD.
- Rawson, M., & Steinwachs, F. (Eds.). (2024). *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus- Versuch einer Annäherung*. Beltz.
- Riethmüller, W. (im Druck) Autorität und Schule. Zum Verhältnis von Klassenlehrer und Schüler an Waldorfschulen.
- Riethmüller, W. (2023). Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge.
- Riethmüller, W. (im Druck) Autorität und Schule. Zum Verhältnis von Klassenlehrer und Schüler an Waldorfschulen.
- Rittelmeyer, C. (2023a). Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education* (pp. 53-67). Routledge.
- Rittelmeyer, C. (2023b). Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Info3.
- Sagarin, S. (2019, 22.10.2024). Was ist Anthroposophie? <http://ssagarin.blogspot.com/2019/11/anthroposophy-what-its-not-and-what-it.html>
- Schieren, J. (2012). Der Begriff des Lernens in der Waldorfpädagogik. *Forschung zur Waldorfpädagogik*, 3(1), 63-74.
- Schieren, J. (2022). Anthroposophie unter Beschuss. *Art of Education Erziehungskunst*, Mai 2022. <https://www.artofeducating.org/article/Anthroposophy-under-fire>
- Schieren, J. (2023a). Lernen in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education*.
- Schieren, J. (2023b). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Begriff des Menschen in der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education* (pp. 68-84). Routledge.
- Schmelzer, A. (2023). Die Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge.
- Shalaby, C. (2017) *Störenfriede: Lektionen in Freiheit von kleinen Kindern in der Schule*. New York Presse.
- Shute, R. H., & Slee, P. T. (2015). *Child Development: Theories and critical perspectives* (2nd. ed.). Routledge.
- Steiner, R. (1996 (1907)). *Die Erziehung des Kindes*. Anthroposophische Presse.
- Steiner, R. (2002). *Die Erneuerung der Erziehung* (Bd. 301). Anthroposophische Presse.
- Steiner, R. (1911/2011). *Die Theosophie: Eine Einführung in die übersinnliche Erkenntnis der Welt und der Bestimmung des Menschen* (M. Cotterell & A. P. Shepherd Trans.; überarbeitete 150. Jubiläumsausgabe). Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2020). *Der erste Lehrerkurs. Anthropologische Grundlagen. Methoden des Unterrichts. Praktische Erörterungen* (M. M. Saar, Trans.). Ratayakom. Thailand. Ein Projekt der Forschungsgruppe Bildung des Bundes der Freien Waldorfschulen, Deutschland, und der Pädagogischen Sektion am Goetheanum.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A theory of ontogeny*. The Belknap Press of Harvard University Press.

- Tyson, R. (2023). Theoretische Forschung zur Waldorf-/Steinerpädagogik - ein Überblick *Forschung zur Steinerpädagogik*, 14(2).
- Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. Bloomsbury.
- Ullrich, H. (2012). Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (Verfremdender Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? Waldorfschulen im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung). In I. Hansen-Schaberg (Hrsg.), *Waldorfpädagogik* (S. 220-266). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ullrich, H. (2021). 'Entwicklung' in der Waldorfpädagogik - nach innen oder nach außen. *Steiner Studies* 2. <https://doi.org/DOI: 10.12857/STS.951000240-9>
- van Manen, M. (1991). *Die Taktik des Lebrens*. The Althouse Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Denken und Sprechen. In R. W. Reiber & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Band 1: Probleme der allgemeinen Psychologie* (Bd. 1, S. 39-285). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). Die Geschichte der Entwicklung der höheren geistigen Funktionen. In R. W. Reiber (Ed.), *Vygotsky, L.S. The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1-251). Plenum Press.
- Wagner, D. A. (2018). *Lernen als Entwicklung. Rethinking international education in a changing world*. Routledge.
- Weber, M. (1949). Objektivität in den Sozialwissenschaften und der Sozialpolitik. In E. A. Shils & H. A. Sinch (Eds.), *The Methodology of the Social Sciences*. Free Press.
- Weiss, L., & Willmann, C. (2021). *Sein und Werden. Beiträge zum Entwicklungsverständnis der Waldorfpädagogik* (Bd. Band 5). Lit Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Gemeinschaften der Praxis. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Kinder aus sechs Kulturen: Eine psychokulturelle Analyse*. Harvard University Press.
- Wiehl, A., & Auer, W. M. (2020). *Die Entwicklung des Kindes verstehen. Rudolf Steiners Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Floris Books.
- Wilson, M.A.F. (2014) Problematisierung der Kindzentriertheit: Diskurse der Kontrolle in der Waldorfpädagogik *Globale Studien zur Kindheit*, 12(1)
- Wright, P. (2013). Theorie des Wissens oder Wissen über das Kind? Hinterfragung der epistemologischen Annahmen der Lehrplandebatte über Geographie aus einem alternativen Blickwinkel. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.783796>
- Zech, M. M. (2011). "Sieben Jahre" als heuristisches Werkzeug - oder: Warum Waldorfpädagogik funktioniert. *Zeitschrift der Pädagogischen Sektion am Goetheanum*, 42(Michaelmas), 15-19.
- Zech, M. M. (2020). *Geschichte in der Waldorfschule. Die Schaffung eines individuellen Geschichtsbewusstseins*. Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Zech, M. M. (2023). Der Waldorf-Lehrplan: Curriculum, Lehrplan oder Leitfaden? In J. Schieren (Ed.), *Handbook of Research in Waldorf Education* (pp. 303-318). Routledge.
- Wiehl, A., & Zech, M. M. (2017). *Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Studienbuch*. Pädagogische Forschungsstelle.
- Zimilies, H. (2000). Zur Neubewertung der Relevanz der Wissensbasis der kindlichen Entwicklung für die Erziehung. *Menschliche Entwicklung*, 43(4/5).
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Brill utb.