

## „Lebendiges Wissen“ - Über den Bezug der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik zur Goethe'schen Phänomenologie (1. Teil)

**Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach**

*Institut für Heilpädagogik und Sozialtherapie  
Alanus Hochschule*

### **Abstract:**

Rudolf Steiners schriftliche Äußerungen zur Pädagogik umfassen nicht mehr als 80 Seiten. In diesen stellt er insbesondere seinen Anspruch dar, Gedanken zu formulieren, die es der Pädagogin und dem Pädagogen ermöglichen, zu einem ‚lebendigen Wissen‘ zu gelangen, welches die Brücke zwischen pädagogischen bzw. anthropologischen Theorien und Normen auf der einen Seite und den unmittelbaren Wahrnehmungen in der pädagogischen Situation auf der anderen Seite bilden soll. Der hier vorliegende Text rekonstruiert die Merkmale dieser Wissenskonzeption sowie deren Verwurzelung in Goethes Ausführungen zur Naturerkenntnis und erarbeitet Bezüge zu klassischen und zu aktuellen Theorien der Pädagogik und Heilpädagogik, unter besonderer Berücksichtigung der Begriffe ‚Ganzheit‘ und ‚Metamorphose‘.

**Keywords:** Anthropologie der Waldorfpädagogik und Heilpädagogik; Formen des Wissens; Goethes Naturwissenschaft; Ganzheitlichkeit; Metamorphose; Phänomenologische Methode.

**Einleitung:** Im Vergleich zu den philosophischen und anthroposophischen Werken Rudolf Steiners und insbesondere seinen Vorträgen über Pädagogik liegen nur wenige pädagogische Schriften vor. Neben der Schrift über „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“<sup>1</sup> sind dies vorwiegend kurze Skizzen und Autorreferate von Vorträgen. Der Gesamtumfang beträgt hier etwa 70 bis 80 Seiten. Sie bilden mit den zahlreichen Vorträgen sowie den Protokollen der Konferenzen der ersten Waldorfschule in Stuttgart die primären Quellen zur Rekonstruktion der Waldorfpädagogik. Ihr zentrales Element stellt fraglos die zugrunde liegende Anthropologie dar. Gerade in den schriftlichen Äußerungen, welche im Kontext der ersten Jahre der Waldorfschule entstanden sind, skizziert Steiner die Bedeutung und den Anspruch dieser grundlegenden Darstellungen über das Wesen des Menschen, wie er es in den anthroposophischen Werken systematisch dargestellt und in den Vorträgen zur Pädagogik und Heilpädagogik weiter entfaltet hat. Im Folgenden soll die Charakterisierung dieser Menschenkunde in ihrer Bedeutung für das (heil-)pädagogische Handeln und ihre Verwurzelung in Goethes Arbeiten zur Naturerkenntnis rekonstruiert und anhand von Beispielen erläutert werden. Leitend wird hier die Differenzierung zwischen dem grundlegenden Anspruch Steiners und der von ihm durchgeführten Ausarbeitung sein und auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit in klassischen und zeitgenössischen Theorien von Heilpädagogik, Pädagogik und Psychologie verwandte Bemühungen zu finden sind. Im Zentrum stehen hier die besagten schriftlichen Skizzen, in denen Steiner verhältnismäßig detailliert auf die Bedeutung und Merkmale der „Menschenerkenntnis“<sup>2</sup> eingeht.

Steiners Darstellungen gehen von der Prämisse aus, dass der Mensch sich als ein geistiges wie verkörpertes Wesen verstehen muss. Begründung und Diskussion dieser Prämisse werden in den pädagogischen Schriften selbst nicht geleistet, hier baut er auf seine grundlegenden philosophischen und anthroposophischen Schriften auf. Steiner stellt die von ihm geforderte Menschenerkenntnis einer auf „reiner Sinnesanschauung“<sup>2</sup> basierenden Anthropologie gegenüber, welche das Wesen oder die Individualität des Menschen nicht erfassen könne. Das besondere seines Ansatzes liegt darin, dass dieser Anspruch inhaltlich wie performativ eingeholt werden soll: Nicht nur muss eine Menschenerkenntnis andere Aussagen über den Menschen treffen, sie muss auch einer gegenstandsgemäßen Methode folgen und sich darin

---

<sup>1</sup> Steiner 1907/19872.

<sup>2</sup> A.a.O., S. 337.

von den Naturwissenschaften unterscheiden. Diese leitet aus der empirischen Wirklichkeit allgemeine Gesetze ab und findet dann Phänomene als Fälle dieser Gesetze auf.<sup>3</sup> Ein solches Vorgehen vermag aber nicht die kindliche Individualität in ihrer Eigengesetzlichkeit zu erfassen. Dies aber ist, Steiner zufolge, die Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie, welche die Pädagoginnen auf die Begegnung mit kindlichen Individualitäten vorbereiten muss.

Steiner beschreibt diese Individualität des Kindes nicht als transzendentes Wesen ‚hinter‘ den Erscheinungen, sondern als sich in vielfältigen Formen leiblichen Ausdrucks artikulierend.<sup>4</sup> Es ist nachvollziehbar, dass eine eidetisch-essentialistische Wesensbestimmung des Menschen sowohl von Vertretern der klassischen wie der zeitgenössischen Anthropologie, zumeist ohne weitere Diskussion, abgelehnt wird. Denn ein solches Wesen bliebe ein reines Konstrukt, dessen Bezug zur Person oder zum empirischen Ich offen bleibt. Steiner hingegen vertritt die Auffassung eines Wesens, welches in Entwicklung begriffen ist und welches in Erscheinung tritt.

Daher muss auch eine Anthropologie für dieses ‚Sich in Erscheinung bringen‘ durchlässig sein. Hier stellt sich die Frage, ob eine solche Anthropologie denkbar ist und welche Form sie, gesetzt den Fall, haben müsste. Ohne an dieser Stelle eine Rekonstruktion des Individualitätsbegriffs anzustreben, sei hier der von Steiner durchgängig verwendete Begriff des „werdenden Menschen“<sup>5</sup> erwähnt, der deutlich macht, dass sich die Individualität in der Zeit manifestiert, von Vergangenen bestimmt wird, in der Gegenwart zur Erscheinung kommt und in einer noch unbestimmten Weise sich in der Zukunft weiter entfalten wird. Bereits hier wird klar, dass sich die hier zur Frage stehende Anthropologie insbesondere einen prozessualen, den einzelnen Manifestationen in der Zeit übergreifenden Ansatz zu Eigen machen muss. Zudem wird sie versuchen müssen, die Beziehungen von physischen, seelischen und geistigen Aspekten in ihrer Entwicklung zu erfassen. Des Weiteren muss sie eine Grundlage schaffen, individuelle Wirksamkeit als Ausdrucksgestalt im Rahmen allgemeiner Gegebenheiten wahrnehmen zu können. Dies ist umso nötiger als, so Steiner, das

---

<sup>3</sup> Steiner 1920/1975, S. 11.

<sup>4</sup> „[...] weil die Seele, deren Ausdruck der Leib ist“ (Steiner 1920/1961, S. 94). „Man versteht das Leibliche nur, wenn man es in jedem seiner Glieder als Offenbarung des Geistigen begreift. Und man erhält in das Geistige nur Einsicht, wenn man seine Offenbarungen im Physischen richtig zu beobachten weiß.“ (Steiner 1920/1961, S. 280).

<sup>5</sup> Steiner 1907/1987<sup>2</sup>, S. 297.

Aufstellen von Grundsätzen für die Pädagogik, wie sie in klassischen und reformpädagogischen Bildungstheorien erhoben werden, allein nicht ausreicht, auch wenn diese als solche durchaus berechtigt sind.<sup>6</sup> Aufgabe eines Wissens vom Menschen sei es darüber hinaus, eine konkrete Vorbereitung dafür zu leisten, dieses auch in der individuellen Situation umzusetzen. Hierfür braucht es erstens einschlägige Begriffe, zweitens einen spezifischen Umgang mit diesen und drittens die Einübung eines möglichst voraussetzungsfreien Wahrnehmens. Folgende Merkmale werden dem hier in Rede stehenden Wissen zugeschrieben:

a) Das „Wissen über den Menschen“ soll den *ganzen Menschen* erfassen, eine „wahre Pädagogik“, so Steiner, müsse auf „einem Wissen ruhen, das den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist umfasst“<sup>7</sup>, sie muss aus „der lebensvollen Erkenntnis des *ganzen Menschen* hervorgehen.“<sup>8</sup> Ganzheit wird hier nicht nur systematisch, sondern auch prozessual verstanden als biographische Kontinuität in der Zeit: „Das Menschenleben ist ein Ganzes, es ist ein Organismus in der Zeit.“<sup>9</sup> Konkret bedeutet dies z.B. zu erkennen, woraus „diese oder jene Eigenschaft am heranwachsenden Menschen [...] kommt und wohin sie weist.“<sup>10</sup>

b) Des Weiteren soll es sich um ein *lebendiges Wissen* handeln, um eine „lebensvolle[] Erkenntnis“.<sup>11</sup> Dies kann grundsätzlich auf die Struktur des Wissens abstellen, wie auch auf seine Rezeption. Die Äußerungen Steiners legen beide Bedeutungsweisen nahe: Das „Wissen vom Menschen als Grundlage der Pädagogik muss anfangen zu leben, indem man es aufnimmt“, es handelt sich um ein „im Leben webendes Wissen“<sup>12</sup>, eine „lebendige[] Erkenntnis des werdenden Menschen“,<sup>13</sup> getragen von „beweglichen, lebendigen Ideen.“<sup>14</sup>

---

<sup>6</sup> Steiner 1920/1975, S. 9.

<sup>7</sup> Steiner 1922/1961, S. 283.

<sup>8</sup> Steiner 1920/1961, S. 85.

<sup>9</sup> Steiner 1922/1961, S. 283; Steiner 1921/1961, S. 279.

<sup>10</sup> Steiner 1921/1961, S. 279.

<sup>11</sup> Steiner 1920/1961, S. 85.

<sup>12</sup> Steiner 1929/1961, S. 289.

<sup>13</sup> Steiner 1920/1961, S. 86f.

<sup>14</sup> Steiner 1920/1975, S. 10.

c) Ein in dieser Doppelbedeutung verstandenes, lebendiges Wissen ermöglicht erst das Erfassen der geistigen Individualität des Menschen, den es bis hin zu seinen „feinsten Lebensäußerungen“ erfassen kann,<sup>15</sup> zu der „verborgenen Natur des Menschen“,<sup>16</sup> dem „Wesen des Seelischen“,<sup>17</sup> das sich sinnlicher Anschauung allein nicht erschließt – im Gegensatz zu bloßen „allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik“<sup>18</sup> oder „Vorstellungen, die im Verstande schattenhaft schweben, aber nicht an den Menschen herankommen.“<sup>19</sup> Weder die Berücksichtigung allgemeiner Grundsätze, noch allgemeine, z.B. entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeiten reichen aus, um die individuelle Situation oder Lernausgangslage eines individuellen Schülers in seiner Gesamtheit zu erfassen.

Dies bedeutet nicht, dass *allgemeine wissenschaftliche Erkenntnisse* hier bestritten werden würden, diese bilden vielmehr die „guten Grundlagen des naturwissenschaftlichen Erkennens“.<sup>20</sup> Es soll sich hier mithin um die Weiterentwicklung einer allgemeinen, auf Gesetzmäßigkeiten beruhenden Erkenntnis in Richtung einer *künstlerischen Anschauung* handeln, welche das „bloße Gesetzesdenken in das künstlerische Anschauen hinüberleiten.“<sup>21</sup>

Im Sinne einer *adaequatio* kann das Wesen des Seelischen nur in künstlerischer Form erfasst werden: „Der Erkennende muß zum künstlerisch Schauenden werden, wenn er das Seelische erfassen will.“<sup>22</sup> Dass die Feststellung von Gesetzmäßigkeiten in Pädagogik und Heilpädagogik nicht ausreicht, um eine pädagogische oder therapeutische Intervention zu bestimmen, wohl aber, um diese zu beschränken, gehört zum traditionellen Erfahrungswissen der Pädagogik und Heilpädagogik und wurde bekanntlich von Luhmann und Schorr als Technologiedefizit der Pädagogik benannt und auf die ihr zugrunde liegende Komplexität zurückgeführt.<sup>23</sup> Denn in jeder pädagogischen Lernsituation wirken unterschiedliche Gesetzmäßigkeiten, die Motivation, Emotionen und Kognitionen sowie das soziale Verhalten

---

<sup>15</sup> Steiner 1920/1961, S. 83.

<sup>16</sup> Steiner 1907/1987<sup>2</sup>, S. 43.

<sup>17</sup> Steiner 1920/1975, S. 10

<sup>18</sup> Steiner 1920/1961, S. 86.

<sup>19</sup> Steiner 1923/1961, S. 289.

<sup>20</sup> Steiner 1921/1961, S. 281.

<sup>21</sup> Steiner 1920/1975, S. 11.

<sup>22</sup> Steiner 1920/1975, S. 10.

<sup>23</sup> Luhmann/Schorr 1982.

betreffen. Um diese in ihrer Gewichtung und im Verhältnis zur Wahrnehmung der Individualität des Kindes mit ihren eigenen Setzungen aufzunehmen und angemessen zu beantworten, bedarf es einer (noch näher bestimmungsbedürftigen) Fähigkeit im Sinne einer künstlerischen Anschauung.

d) Anders als naturwissenschaftliche Erkenntnis kann das hier *angesprochene Wissen nicht unabhängig von der erkennenden Person* bestehen, da „ohne die Beteiligung des inneren, persönlichen, des schaffenden Erfassens [...] das Seelische nicht zu erkennen ist.“<sup>24</sup> An anderer Stelle heißt es dementsprechend: „Die obigen Darstellungen zeigen, daß alle pädagogische Kunst auf einer Seelen-Erkenntnis gebaut sein muß, die an die Person des Lehrers eng gebunden ist.“<sup>25</sup> Eine besonders eingehende Beschreibung lautet wie folgt: „Die pädagogische Kunst kann nur auf echter Menschenerkenntnis beruhen. Und diese wird nicht eine vollendete sein können, wenn sie sich in einer bloßen Betrachtung erschöpft. Man lernt das Wesen des Menschen nicht in einem passiven Wissen kennen. Was man über den Menschen *weiß*, muß man wenigstens bis zu einem gewissen Grade als das Schöpferische des eigenen Wissens empfindend erleben; man muss es im eigenen Willen als wissende Tätigkeit erfüllen.“<sup>26</sup> Dass anthropologisches Wissen ein Wissen über den ist, der es hat, ist selbstverständlich; diese Tatsache aber soll nun nicht ausgeblendet oder eingeklammert, sondern ausgearbeitet und vertieft werden. „Da gibt es nur die unmittelbar erlebte Erkenntnis, die im eigenen Dasein das ist, als was sie sich erkennt.“<sup>27</sup> Diese Sätze sind in einer Zeit geschrieben, als die heute unumstrittene Bedeutung von Selbstreflexion und Selbsterfahrung in der Ausbildung von Pädagoginnen, Heilpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen noch keine Rolle gespielt hat. Das Wissen, von dem hier die Rede ist, betrifft ja den handelnden Pädagogen, dessen Kenntnisse Grundlage und Brücke in der Begegnung mit dem Klienten sein sollte. Denn hier wird adressiert, was in seiner Grundstruktur zugleich der Selbst-Erfahrung offen steht. Es handelt sich hier um ein Wissen, welches zum einen verinnerlicht wird, zum anderen aber auch latente, verkörperte Erfahrungsstrukturen reflexiv zugänglich macht. Dies fördert den *Übergang* hin zu dem Kind oder Jugendlichen: „Aus dem Wesen des werdenden Menschen werden wie von selbst sich Gesichtspunkte für die Erziehung

---

<sup>24</sup> Steiner 1920/1961, S. 269.

<sup>25</sup> Steiner 1920/1961, S. 273.

<sup>26</sup> Steiner 1923/1961, S. 288, siehe hierzu auch Schmalenbach 2016, S. 69ff.

<sup>27</sup> Steiner 1923/1961, S. 289.

ergeben.“<sup>28</sup> Das in dieser Weise vertiefte allgemeine Wissen über den Menschen kristallisiert sich zu einem Auffassungsorgan für das Besondere und Individuelle eines Menschen. Dieses kann nicht gewusst, nur wahrgenommen werden. Denn eine Individualität, so Steiner, kann nur durch Beobachtung erfahren werden.<sup>29</sup> Die Voraussetzung dieser Beobachtung bildet ein Wissen, das zu einem Organ geworden ist: „Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf wie das Auge die Farbe aufnimmt.“<sup>30</sup> Das Erkennen bildet damit die Voraussetzung eines Erlebens. Dieser Gedanke unterscheidet sich von der Erkenntnis typischer Eigenschaften. Auch für diese findet selbstverständlich eine Organbildung statt. So kann man, wenn man sich das Konstrukt von Typen, z.B. in der Persönlichkeitspsychologie die Unterscheidung von Extraversion und Introversion, angeeignet hat, diese Typen in der sozialen Wahrnehmung entdecken. Damit aber werden individuelle Erscheinungen unter ein allgemeines Prinzip subsumiert. Das Organ für das *In-Erscheinung-Treten* einer Individualität aber würde nicht zuordnend, sondern offen wahrnehmend, wie ein Sinnesorgan (Auge), fungieren.<sup>31</sup>

Damit ist das Postulat einer für die Praxis bedeutsamen Anthropologie erhoben, welche den Übergang bildet zwischen einer empirisch gestützten und einer bildungstheoretischen Pädagogik, eine Anthropologie, welche in der Selbstbildung der Lehrenden und Erziehenden sowohl Denken und Handeln verbindet, wie auch den Pädagogen mit dem Kind und Jugendlichen. Im Folgenden werden die Merkmale dieses hier skizzierten Wissens noch einmal zusammengefasst:

---

<sup>28</sup> Steiner 1907/1987<sup>2</sup>, S. 311f.

<sup>29</sup> „Individualität ist nur möglich, wenn jedes individuelle Wesen vom anderen nur durch individuelle Beobachtung weiß.“ (Steiner 1894/1918/1987<sup>15</sup>, S. 34).

<sup>30</sup> Steiner 1923/1961, S. 289.

<sup>31</sup> Siehe hierzu Kiersch 1978, S. 33; Schmalenbach 2016, S. 75ff.

## „Lebendiges Wissen“

auf der Basis  
von wissenschaftlichen  
Erkenntnissen

ein Wissen entwickelnd, das:

- ganzheitlich orientiert ist
- mit lebendigen Begriffen arbeitet
- entwicklungsbezogen ist
- vor allem Verbindungen und Übergänge thematisiert,  
z.B. von Körper und Geist
- in hohem Maße verinnerlicht wird
- zu einem Organ der Anschauung verdichtet wird,

mit dem einer individuellen Situation in künstlerischer Anschauung  
begegnet werden kann, welche

zu einem intuitiven Handeln führt,

das wiederum reflektiert und begründet werden kann.

Abbildung: Lebendiges Wissen

Für Verständnis und Kritik der Waldorfpädagogik und der mit ihr verbundenen Heilpädagogik ist es zentral, den von Steiner formulierten Anspruch als solchen zur Kenntnis zu nehmen und von der Umsetzung zu unterscheiden. Dies wird allerdings in der Diskussion der Waldorfpädagogik weitgehend vernachlässigt, die sich häufig auf eine verhältnismäßig grobe wie knappe Erläuterung einzelner Begriffe beschränkt, die zumeist im Sinne einer Stufenontologie aufgefasst werden. Doch zunächst wäre das Vorhaben als solches kritisch zu rekonstruieren und zu würdigen, auch in einem philosophie- und psychologiegeschichtlichen Kontext, dann seine Umsetzung durch Steiner selbst in seinen Schriften und Vorträgen zu verfolgen und vor allem deren Fruchtbarkeit in der Praxis der Waldorfpädagogik zu prüfen. Steiner selbst betrachtete die Form seiner Ausführungen durchaus differenziert. So brach er einen letzten Versuch, die Anthroposophie systematisch als Buch darzustellen, 1910 ab. In diesem Sinne hat bereits Johannes Kiersch auf die Entwicklung der grundlegenden



Darstellungsweise der anthropologischen Grundlagen der Menschenkunde zwischen 1907 und 1924 hingewiesen.<sup>32</sup> Darüber hinaus wäre aber auch zu prüfen, inwieweit traditionelle und zeitgemäße anthropologische und psychologische Modelle, aber auch Konzepte der Lehrer/innenbildung grundlegende Gedanken oder Elemente der hier geforderten Anthropologie mittlerweile aufgenommen haben. An dieser Stelle soll zunächst auf eine zentrale Quelle des Steiner'schen Ansatzes rekuriert werden, nämlich Goethes Ausführungen zur Erkenntnis des Lebendigen.

## II. Anthropologie im Geiste der Methodologie Goethes

### Menschenkunde als Metamorphose der Goethe'schen Methodologie

1923, zwei Jahre vor seinem Tod, fasst Steiner Goethes Metamorphosenlehre in einem kurzen Text zusammen, unter Verweis auf seine Herausgebertätigkeit der Naturwissenschaftlichen Schriften Goethes in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts.<sup>33</sup> Die Metamorphosenlehre, in der Goethe einen geistigen Typus der Pflanze darstellt, der sich in den unterschiedlichsten Formen manifestiert, führe zu einer Verlebendigung des Denkens: „Man belebt damit das eigene Denken. Es wird aus einem toten zu einem lebendigen. Dadurch aber wird es fähig, das Leben des Geistes anschauend in sich aufzunehmen.“<sup>34</sup> Würde man die Goethe'sche Betrachtungsweise der Umbildung sinnlich anschaulicher Pflanzenformen auf das Gebiet des Seelisch-Geistigen übertragen, so käme man zur Anthroposophie. Damit schließt sich gewissermaßen der Kreis, den Steiner 1886 mit seinen *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* begonnen hat. In seiner Darstellung der Pflanzenmetamorphose betrachtet Goethe den Lebenszyklus einer einjährigen Blütenpflanze als eine Abfolge von Ausdehnung und Zusammenziehung, in einer Dynamik von Polarität und Steigerung. Dieser kontinuierlich verlaufende Vorgang ist nun nicht als solcher zu beobachten, sondern in einem innerlichen Nachbilden der einzelnen Stufen in einer „anschauenden Urteilskraft“,<sup>35</sup> welche das bildende Prinzip der Pflanzenentwicklung nachvollziehen kann. Goethe entwickelt eine Methodik des intuitiven

---

<sup>32</sup> Kiersch 1978, insbes. S. 24 ff.

<sup>33</sup> Steiner 1923/1961a, S. 334-337.

<sup>34</sup> A.a.O., S. 337.

<sup>35</sup> Anschauende Urteilskraft, HA 13, S. 30.

Verstandes für die Erkenntnis von Naturgegenständen und stellt diese dem diskursiv vorgehenden Verstand gegenüber.

Sein Anliegen bestand darin, Naturphänomene in ihrer Entstehung nachzuvollziehen und die zugrunde liegenden Gestaltungsgesetze aufzufinden. Dabei orientierte er sich streng an den Phänomenen: „Das Höchste wäre, zu begreifen, dass alles Faktische schon Theorie ist. Die Bläue des Himmels offenbart uns das Grundgesetz der Chromatik. Man suche nur nichts hinter den Phänomenen; sie selbst sind die Lehre.“<sup>36</sup> Goethe will aber nicht bei den Phänomenen als solchen stehen bleiben, denn in der Natur stehen alle Erscheinungen in einem Zusammenhang, den es aufzufinden gilt: „In der lebendigen Natur geschieht nichts, was nicht in einer Verbindung mit dem Ganzen steht, und wenn uns die Erfahrungen nur isoliert erscheinen [...] so wird dadurch nicht gesagt, dass sie isoliert seien, es ist nur die Frage: wie finden wir die Verbindung dieser Phänomene, dieser Begebenheiten?“<sup>37</sup> Dazu reicht es nicht aus, die Vielfalt der Phänomene in eine Systematik zu bringen, vielmehr müssen ihre ideellen bewirkenden Ursachen gefunden werden. Hier widersprach Goethe Kant, für den die Erkenntnis des Menschen stets von den Teilen zum Ganzen gehen, d.h. diskursiv vorgehen muss. Um einen lebendigen Organismus zu erkennen, müsse man vom Ganzen zu den Teilen gehen, dies sei dem menschlichen Verstand aber nicht möglich.<sup>38</sup> Goethe postulierte – und praktizierte – eine „anschauende Urteilskraft“, mit der er die Metamorphose der Pflanzen erklärte. Deren Methode schildert Eckart Förster wie folgt:

„[D]a bei Naturprodukten ein Ganzes als Ganzes nie unmittelbar gegeben ist, müssen erst alle zum Gegenstandsbereich gehörenden Teile (Eigenschaften) aufgesucht und so zusammen gefasst werden, dass sie ein Ganzes bilden. Dann müssen die *Übergänge* zwischen den Teilen gedanklich nachgebildet werden, um zu sehen, ob in diesen ein Ganzes bereits bildend am Werk war, oder ob die Teile nur äußerlich-mechanisch zusammenhängen. Ist erstes der Fall, dann wird damit zugleich eine Idee (Wesen) als dasjenige ideelle Ganze erfahrbar, dem die sinnlichen Teile ihr Dasein und Sosein verdanken. Eine dem empirischen Phänomen zugrunde liegende Idee kann, wenn es eine solche gibt, im Fall natürlicher Dinge nur am Ende der Untersuchung erkannt

---

<sup>36</sup> Maximen und Reflexionen 488, HA 12, S. 432.

<sup>37</sup> Der Versuch als Vermittler von Subjekt und Objekt, HA 13, S. 17.

<sup>38</sup> Kant, Kritik der Urteilskraft, § 77, nach Förster 2012<sup>2</sup>, S. 256.

werden.“<sup>39</sup> Die Erfahrung des Ganzen in anschauernder Urteilskraft fordert die Entwicklung eines „Auge[s] des Geistes“, welches das Ineinander-Übergehen der Phänomene innerlich nachbilden und die in der Folge der Phänomene leitende Idee (in der Biologie den Typus) erfassen kann. Dieses Auge des Geistes, welches das bewirkende Ganze auffindet, kann und muss nach Goethe geschult werden,<sup>40</sup> es bildet sich gegenstandsadäquat erst in der Begegnung mit dem Wahrnehmungsgegenstand: „Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf.“<sup>41</sup> Goethe selbst sah die Bedeutung dieser Methode nicht auf die Naturerkenntnis beschränkt: „Alles ist Metamorphose im Leben, bei den Pflanzen und Tieren, bis zum Menschen und bei denen auch. Je vollkommener, je weniger die Fähigkeit, aus einer Form in die andere überzugehen.“<sup>42</sup>

Formwandlungen vollziehen sich auch in sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen:

„Um mich zu retten, betrachte ich alle Erscheinungen als unabhängig voneinander und suche sie gewaltsam zu isolieren; dann betrachte ich sie als Korrelate, und sie verbinden sich zu einem entschiedenen Leben. Dies beziehe ich vorzüglich auf die Natur; aber auch in Bezug auf die neueste, um uns her bewegte Weltgeschichte ist diese Betrachtungsweise fruchtbar.“<sup>43</sup>

In dem Versuch, natürliche und gesellschaftliche Phänomene als Ganzheiten aufzufassen und ihre Entwicklung als Morphogenese, wird eine Bewusstseinsform aktiviert, welche in der Schöpfung wie der Rezeption von Kunstwerken eine zentrale Rolle spielt: So bilden die Szenen und Akte eines Theaterstückes, z.B. in dem Stück „Blick zurück im Zorn“, eine Folge von Verwandlungen sozialer Konstellationen. Auch ein Gedicht oder ein Musikstück wird als Ganzheit aufgenommen bzw. muss, um als solches verstanden zu werden, als eine Ganzheit erlebt werden. Wahrnehmung und Reflexion, werden in dieser Methodik auf eine neue Weise

---

39  
Förster 2011, S. 348

40  
Vgl. Förster 2001.

41  
Goethe 1967<sup>6</sup> Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort, HA 13, S. 38.

42  
Goethes Gespräche, nach Biedermann 1912, nach Vogel 1992<sup>3</sup>, S. 25.

43  
Maximen und Reflexionen 246, HA 12, S. 399.

verbunden: „Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird.“<sup>44</sup>

Es ist offensichtlich, dass Steiner in seinen Schriften Grundgedanken und Begriffe der Goethe'schen Methodologie aufgreift und erweitert: In der Forderung nach einer lebendigen Erkenntnis und einer künstlerischen Anschauung, in der Beschreibung von Metamorphosen im Verlauf der kindlichen Entwicklung. In den pädagogischen und heilpädagogischen Vorträgen werden häufig zentrale Begriffe der Goethe'schen Naturerkenntnis aufgegriffen.<sup>45</sup> Neben diesen expliziten Hinweisen finden sich in den grundlegenden Schriften zur Anthropologie Darstellungen, in denen die von Steiner beschriebenen Phänomene in Form von *Reihungen benachbarter Phänomene* dargestellt werden. Als Beispiel sei hier Steiners letzte systematische, aber Fragment gebliebene und nicht veröffentlichte Darstellung der Anthroposophie angeführt. Steiner beschreibt hier die menschlichen Sinne ausgehend von denjenigen Sinnen, welche auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers ausgerichtet sind, und von dort ausgehend die umweltbezogenen Sinne in einer Reihenfolge, in welcher der Wahrnehmungsbereich kontinuierlich tiefer in die Umgebung hineinreicht. Auf diese Weise bilden die Sinnesorgane selbst einen Organismus und werden auch als ein solcher benannt ein Organismus, der in die physische Welt hineinreicht und seine Wahrnehmungen auf ein wahrnehmendes Ich zentriert.<sup>46</sup> Was ist mit dieser Rekonstruktion der Sinne gewonnen? In der pädagogischen und vor allem der heilpädagogischen Reflexion von Sinnesorganen werden diese häufig als einzelne Funktionen beschrieben und ihrer Funktionen entsprechend gefördert. Mit der hier angedeuteten ‚systemischen‘ Perspektive werden die Sinne als ein zusammenhängender Organismus verstanden, der eine individuelle Gestalt bei jedem Menschen hat. Wir setzen uns mit diesem Sinnesorganismus in eine individuell spezifische reale Beziehung zu der „Natur, die wir sind“,<sup>47</sup> dem Leib, der Umwelt und der sozialen Welt. Des Weiteren schließt sich an diesen Gedanken die Frage an, wie einzelne Sinnesfunktionen

---

<sup>44</sup> Maximen und Reflexionen, 509, HA 12, S. 435.

<sup>45</sup> Einige Beispiele aus dem Heilpädagogischen Kurs (Steiner 1924/1987) S. 174 („Metamorphose“), S. 123 („Urphänomen“), S. 84, 120, 155, 174, 12 („Anschauung“, „reinlich anschauen“), S. 77f. („polarisch entgegengesetzte Wesenheiten“).

<sup>46</sup> Steiner 1910/1980.

<sup>47</sup> Böhme 2019.

auf- oder miteinander wirken bzw. als Metamorphosen verstanden werden können.<sup>48</sup> Eine Diagnostik („Anschauung“) der Wahrnehmungsprozesse bei einem Klienten versucht dann, die *Gestalt* eines Wahrnehmungsorganismus nachzuvollziehen, in dem alle Sinne miteinander verbunden sind, d.h. aber auch, dass eine individuelle Lebenslage (unter anderem) aus der Struktur ihrer ‚Wahrnehmungswelt‘ zu verstehen ist und dass eine Förderung der Wahrnehmungsfähigkeiten den gesamten Organismus in Betracht ziehen sollte. Beispiele aus der heilpädagogischen Praxis zeigen, dass der Sinnesorganismus eine mehr oder weniger starke Durchlässigkeit aufweisen kann, Sinnesprozesse mehr oder weniger miteinander verbunden sein können, die Sinneswahrnehmungen mehr oder weniger unabhängig von der begrifflichen Strukturierung fungieren und dass Akzentuierungen, Interessen und Fähigkeiten im Sinnesfeld individuell äußerst verschieden sind. Bei Personen mit Autismus zeigt sich häufig, dass die Sinnesfelder der eigenleiblichen Wahrnehmung, der Umweltwahrnehmung und der sozialen Wahrnehmung in ihrer Grundstruktur in typischer Weise verändert erscheinen, so dass z.B. die Erfahrung des eigenleiblichen Spürens<sup>49</sup> vom Erlebnis der Fremdheit oder fehlender ‚Meinhaftigkeit‘ des Wahrgenommenen geprägt ist.<sup>50</sup> Die Nähe und Anschlussfähigkeit einer solchen Betrachtungsweise zu Konzepten einer Phänomenologie der Wahrnehmung ist hier offensichtlich. Anhand einer als Organismus verstandenen Gesamtheit der Wahrnehmungsfunktionen lassen sich noch einmal die Merkmale des lebendigen Wissens herausarbeiten:

- Lebendiges Wissen soll eine Ergänzung oder Weiterführung von psychologischen und medizinischen Erkenntnissen sein und steht nicht in Widerspruch, aber auch nicht in Konkurrenz zu ihnen,
- es handelt sich um ein Konzept, welches an transdisziplinäre phänomenologische und systemische Sichtweisen anschlussfähig ist,
- es ermöglicht das Auffinden von *typischen* Konstellationen im Sinne von Idealtypen, die als solche noch nicht die Ebene individueller Wirksamkeit erfassen,

---

48

So etwa die Verbindung der Wahrnehmung der eigenen Bewegung (Propriozeption) mit der Wahrnehmung von Mimik, Gestik und Sprache, wie diese von der motorischen Theorie der Sprachwahrnehmung oder von Spiegelungstheorien (embodied simulation) diskutiert wird.

49

Schmitz 1990, S. 115.

50

Müller-Wiedemann 2010.

- jedoch können Typen eine Grundlage dafür bilden, sich auf eine *individuelle* Situation in ihrer Gesamtheit einzustellen, jedoch zurückgebunden an die gegenwärtige Situation und der in ihr liegenden Aufträge (z.B. eines pädagogischen oder eines klinischen Settings) und Mittel, mit dem Ziel, „werdendes Leben zur Selbstoffenbarung anzuregen.“<sup>51</sup>
- das lebendige Wissen der Anthropologie lässt sich nur perspektivisch erschließen, d.h. es kann zunächst nur bestimmte Gegenstandsbereiche in den Blick nehmen (z.B. hier den Bereich der Wahrnehmung) und versuchen, diese schrittweise zu erweitern. Da aber der Erkenntnisgegenstand selbst entwicklungs offen und auch systematisch in vielfältigste natürliche, soziale, geistige Kontexte eingebunden ist, ist eine umfassende und abschließende (totalitäre) Erkenntnis weder anzustreben, noch zu erreichen. Gleichwohl handelt es sich in Anschluss an Goethe um das Ziel der Wesenserkenntnis. Um hier Missverständnissen vorzubeugen, erscheint der Begriff Wesensberührung oder Wesens-Resonanz womöglich adäquater.
- Die Funktion dieses Wissens kann in zweifacher Hinsicht gesehen werden: zum einen kann es dazu beitragen, eine anthropologische Philosophie über den Menschen zu entwickeln, welche die Anschauung und empirische Evidenz in sich aufnimmt.<sup>52</sup> Zum anderen, und auf diese Funktion hebt Steiner in seinen Schriften zu Pädagogik ab, kann sie Pädagoginnen darin helfen, leitende Impulse für die konkrete Praxis zu finden im Einklang mit der Individualität des Kindes. Handeln in der Praxis fordert jedoch ein nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen. Daher muss dieses Wissen auch in impliziter oder latenter Form präsent sein.

Wo die Rede von intuitiver Geistestätigkeit und ganzheitlicher Anschauung ist, liegen der Vorwurf von subjektiver Willkür und spekulativer Entgrenzung, die in eine Dogmatik nicht legitimierter Praxis mündet, nicht fern und dies mit gutem Grund. Eine kritische Betrachtung des Konzeptes des lebendigen Wissens als Grundlage einer umfassenden pädagogischen Konzeption wie der Waldorfpädagogik müsste daher auch die Bedingungen formulieren, unter denen diese Bemühung unternommen wird, wie ja auch Goethes Methodologie Versuche (Experimente) formuliert. Einige dieser Bedingungen hat Steiner in den oben

---

<sup>51</sup> Steiner 1923/1961.

<sup>52</sup> Steiner 1917/1983, S. 30.

---

genannten Skizzen benannt, wie etwa die Bindung des Wissens an das subjektive Erleben oder die Fundierung in wissenschaftlicher Erkenntnis. Andere Bedingungen, aus Steiners Perspektive, ergeben sich aus der Explikation seiner eigenen Umsetzung dieses Ansatzes in Schriften und Vorträgen sowie aus entsprechenden Bemerkungen. Als weitere, notwendige Rahmenbedingungen kann die Fundierung der ‚ganzheitlichen‘ Anschauung in bestimmte und benennbare Wahrnehmungen gelten, getreu dem phänomenologischen Ansatz und der damit verbundenen Notwendigkeit, die gewonnenen Ergebnisse auch diskursiv darzustellen und damit einer intersubjektiven Reflexion zu öffnen. Dies gilt ebenso für die nachträgliche Reflexion intuitiver Handlungen.

In dem genannten Fragment zur Anthroposophie werden nicht nur die Sinne in Form eines Organismus behandelt. Auch weitere Elemente oder Schichten des Menschen stellt Steiner in Form von Reihungen dar. Die physiologischen Prozesse, wie Atmung, Sekretion, Regeneration u.a. stehen hier in einer Prozessfolge, welche ihren Ausgang von dem Kontakt des Organismus mit der Umwelt nimmt, weiter ‚nach innen‘ verläuft, um dann in Richtung einer erneuten Umweltbeziehung bis hin zur Reproduktion zu führen. Auch seelische Vorgänge werden in Übergängen verfolgt, hier zwischen innerem Bild/Empfindung – Begehren/Trieb – Bewegungsimpuls, wobei eines sich aus dem anderen ergibt. Bemerkenswert an dieser ja skizzenhaft gebliebenen Darstellung ist hier vor allem, dass Steiner versucht, die Form des Übergangs in den verschiedenen Seinsbereichen, an denen der Mensch Anteil hat, ihrerseits zu differenzieren bzw. zu zeigen, dass das Spezifische des Übergangs Wesensmerkmal des hier beschriebenen Systems bildet.<sup>53</sup> Eine solche Form phänomenologischer Betrachtung<sup>54</sup> steht, wie gesagt, nicht im Widerspruch zu anderen Theorien und Modellbildungen, ersetzt diese aber auch nicht. Ihr Zentrum bildet der innere Mitvollzug von übergreifenden Bilde- oder Prozessbewegungen im Übergang von dem was sichtbar (Natur), erlebbar (Psyche) und denkbar (Geist) ist. Insofern ist nachvollziehbar, warum Steiner postuliert, dass das lebendige Wissen nicht nur gewusst, sondern erlebt werden muss.

---

53

So stehen die Sinnesorgane nebeneinander und werden erst auf einer höheren Stufe verbunden, die physiologischen Prozesse verlaufen „übereinander“, die seelischen Prozesse einander durchdringend, vgl. Steiner 1910/1970.

54

Die Nähe von Goethes Methode zur Phänomenologie benennen Gadamer (2010, S. 67f.), Heinemann (1934), Claesges (1964), Böhme (1997, 2017), Simms (2014) und auch Spiegelberg in seinem Überblick der phänomenologischen Methoden (1982<sup>3</sup>, S. 22).

## Die Idee der Ganzheitlichkeit in Pädagogik und Heilpädagogik

Die Bemühung um Ganzheit oder Ganzheitlichkeit kann wohl als eine der pädagogischen Leitideen der klassisch-idealistischen Epoche in der Geschichte der Pädagogik bezeichnet werden. Wilhelm von Humboldt fordert in seinem Fragment zur Theorie der Bildung, sowohl die Einheit des Menschen im Ich als auch eine Vielfalt von Fähigkeiten zu berücksichtigen. Daher muss man „denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung führen.“<sup>55</sup> In diesem Sinne äußerte sich auch Pestalozzi: „Es ist allein die Harmonie der menschlichen Anlagen, wodurch der Mensch wirklich Mensch wird.“<sup>56</sup> Hier ist es die systematische Ganzheitlichkeit von Kopf, Herz und Hand, aber auch die Bedeutung der Bildung in biographischer Kontinuität, wenn er fordert, dass die schulische Bildung sich an die Lebensverhältnisse der Kinder anschließen und sich organisch in die weitere Bildung zu Arbeitstätigkeiten fortsetzen soll, und zwar in sittlicher, intellektueller und praktischer Hinsicht.<sup>57</sup> Dass das Ganze auch das Wirkliche und damit der Inbegriff des Menschen sei, führt Schiller in dem bekannten Kernsatz des 15. Briefs seiner Ästhetischen Briefe zur Erziehung des Menschengeschlechtes aus.<sup>58</sup> Schillers Ganzheitskonzept lebt von der Spannung und schließlich der Synthese der polaren Kräfte des Menschen in der Sphäre von Spiel und schöpferischer Freiheit. Als Vorläufer des Ganzheitsgedankens dieser Epoche kann Kant gelten: „Der Anbau (cultura) seiner Naturkräfte (Geistes-, Seelen- und Leibeskräfte) als Mittel zu allerlei möglichen Zwecken ist Pflicht des Menschen gegen sich selbst.“<sup>59</sup>

Die Reformpädagogik, in deren Kontext die Waldorfpädagogik entsteht, greift diesen Gedanken auf und versucht ihm durch verschiedene Konzepte gerecht zu werden. Steiner bekräftigt ihn denn auch als Forderung nach der allseitigen Bildung der Kräfte und der Förderung der Individualität, vermisst jedoch ihre methodische Durchführung und systematische Konkretisierung.<sup>60</sup> Um dies nachzuvollziehen, sei auf die beiden möglichen Verständnisweisen des Ganzheitsbegriffes hingewiesen: zum einen die gegenstandsbezogene,

---

<sup>55</sup> Humboldt, Wilhelm von (1793/1960), S. 237.

<sup>56</sup> Pestalozzi 1808/1964, S. 23f., nach Matthes/Schütze 2018, S. 37.

<sup>57</sup> Pestalozzi 1801/ 1947, S. 348; Lischewski 2014, S. 202.

<sup>58</sup> Schiller 1795/1984.

<sup>59</sup> Kant 1797/1990, A 110.

<sup>60</sup> Steiner 1920/1975.



nach der der Mensch, aber auch soziale oder natürliche Zusammenhänge in Gestalt von Ganzheiten konstituiert sind. Zum anderen bezeichnet Ganzheit zugleich eine produktive Erkenntnisleistung.<sup>61</sup> Die Behauptung von allgemeinen Grundsätzen, wie die nach der Förderung von Individualität oder einer Erziehung, die nicht nur den Intellekt anspricht, so Steiners Kritik, führt allein noch nicht zu einer „lebensvollen Erkenntnis des ganzen Menschen.“<sup>62</sup>

Die Betonung der Ganzheitlichkeit bildet auch ein Fundament der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wilhelm Flitner etwa verweist darauf, dass Kinder ein „Seelenleben eigener Struktur“ haben und „ganzheitlich leben in einem ganzheitlichen Geiste.“<sup>63</sup> Ein weiterer Bedeutungsgehalt des Ganzheitsbegriffs bezieht Flitner aus der Existenzphilosophie: „Es gibt fundamentale Grunderfahrungen überall da, wo der Geist des Menschen im Ganzen beansprucht und der einzelne in die wahre Existenz des Menschen gerufen wird.“<sup>64</sup> Eduard Spranger macht den Begriff der Ganzheit zum Leitprinzip von Bildung: „Der Grundgedanke der neuen Schule lässt sich in ein vielgehörtes Schlagwort zusammenfassen: die Forderung nach Ganzheit. Besser würden wir gleich sagen: organische Ganzheit, nicht eine Summe, die aus gegeneinander gleichgültigen Stücken aufgebaut ist, denn nur eine organisch gewachsene und immer weiter wachstumsfähige einheitliche Gestalt der Seele verdient den Namen Bildung.“<sup>65</sup>

Insbesondere klassische Positionen heilpädagogischer Theoriebildung haben das Konzept der Ganzheitlichkeit stark betont. Paul Moor etwa verweist darauf, dass der Adressat (heil-)pädagogischen Arbeitens stets eine Gesamtheit darstellt: „Als pädagogisch Handelnde aber haben wir es nicht mit Aspekten, sondern mit dem einen und unteilbaren Menschen zu tun.[...] immer haben wird es mit dem Kinde als Ganzem zu tun, immer haben wir die in den verschiedenen Aspekten verschieden aufgefassten Dinge gleichzeitig und miteinander vor uns“.<sup>66</sup> Urs Haerberlin fordert ein ganzheitliches Menschenbild als Grundlage für die heilpädagogische Arbeit: „Solches Denken und Handeln hat einen außerrationalen Kern: Es

---

<sup>61</sup> Nuzzo 1999, S. 410.

<sup>62</sup> Steiner 1920/1961, S. 85.

<sup>63</sup> Flitner 1960<sup>5</sup>, S. 28 ff.

<sup>64</sup> A.a.O., S. 53.

<sup>65</sup> Spranger 1956<sup>2</sup>, S. 72 ff.

<sup>66</sup> Moor 1960, S. 193.

basiert auf dem Vertrauen darauf, dass in jedem Mitmenschen, auch wenn er von den Fachleuten als ‚schwer‘ oder gar ‚schwerst‘ behindert bezeichnet wird, eine einmalige Ganzheit angelegt ist, die sich entfalten darf und soll und die wir nicht durch medizintechnisches Know how zerstören dürfen. Es ist die Überzeugung, dass jeder Mensch Teil der Schöpfung ist.“<sup>67</sup> So prominent der Ganzheitsbegriff erscheint, so vieldeutig ist er, insofern er im Kontext der Pädagogik eine *deskriptive* wie auch *normative* Verwendungsweise nahelegt. Nach Otto Speck etwa soll das Kind „in Situationen gestellt sein, in denen es als Ganzheit sinnvoll agieren“, das heißt „sich handelnd bewähren und Einsichten gewinnen kann.“<sup>68</sup> Das Handeln der Pädagoginnen soll auf das „Gestaltganze einer Situation hin ausgerichtet sein“ und auf das „Erleben des Sinns des eigenen Tuns.“<sup>69</sup> Bereits in den Diskursen des Idealismus stand der Ganzheitsgedanke in enger Beziehung zum Systembegriff. Im 20. Jahrhundert erarbeitet die allgemeine Systemtheorie Begriffe und Konzepte für die Rekonstruktion lebendiger Ganzheiten. Otto Speck übertrug leitende Gedanken der Theorie ökologischer Systeme auf die Heilpädagogik und knüpfte damit an den Ganzheitsgedanken an: „Der Mensch, der eine schwere Behinderung zu tragen und zu verkraften hat, ist in besonderer Weise darauf angewiesen, ganz Mensch sein zu dürfen, d.h. jeweils sich in der Einheit von Wünschen, Fühlen, Können und Sollen und Entscheiden zugleich in der unerschütterlichen Verbundenheit mit anderen erfahren zu dürfen, mit sich und den anderen in Einklang zu kommen.“<sup>70</sup> Speck verbindet die *Ganzheitlichkeit der Person* mit ihrer systemischen Einbettung in soziale Kontexte, ohne welche die Person nicht zu denken ist.<sup>71</sup> Das „offensichtlich elementare Verlangen danach, ganz zu sein“<sup>72</sup>, reicht über die Sphären des sozialen Lebens hinaus, die Sehnsucht nach Ganzsein entspringt einem Bedürfnis, „sich über sich selbst hinaus mit dem Ganzen des Kosmos, der Schöpfung verbunden zu fühlen (religio, Vereinigung).“<sup>73</sup>

---

67  
Haeberlin 2005, S. 33

68  
Speck 2009, S. 257.

69  
A.a.O.

70  
Speck 1988, S. 76.

71  
A.a.O., S. 249 ff., S. 280ff.

72  
A.a.O., S. 208.

73  
A.a.O., S. 209.

Es verwundert nicht, dass die Positionen klassischer Theoretiker der Heilpädagogik auf z.T. scharfe Kritik gestoßen sind. Peter Rödler sieht hier ein „geradezu mythische[s] Beschwören von Ganzheit, Liebe, Erlösung.“<sup>74</sup> Christoph Anstötz hält das Ganzheitskonzept für wissenschaftlich völlig unbrauchbar.<sup>75</sup> Günter Wild hält Speck in seiner Übersichtsstudie zum Ganzheitsbegriff Haeberlins die Anwendung eines nicht weiter begründeten und zudem unscharf bleibenden transzendenten Prinzips vor. Speck ließe eine systematische Erarbeitung des Begriffes vermissen und überfrachte ihn.<sup>76</sup> In einer auf diese Diskussion rückblickenden Betrachtung zeigt Martin Thurmair, dass der Ganzheitsbegriff in der Heilpädagogik als Alternativkonzept zu spezialisierten medizinischen Ansätzen prominent wurde. Mittlerweile sei eine gewisse Operationalisierung erfolgt, der Begriff bezeichne unter anderem eine Haltung der Klientenorientierung, der dialogischen Begegnung und der reflexiven Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven.<sup>77</sup> Doch wird deutlich, dass die Theoretiker der ‚Ganzheit‘ dieses Konzept nur vage bestimmt haben und mehr noch, keine entsprechende Methodologie entwickelt haben.

Doch parallel zur Diskussion um den Ganzheitsbegriff findet man in der Entwicklung von Theorien und Konzepten der Pädagogik und Heilpädagogik eine Vielfalt von Tendenzen, welche dem Desiderat der Konzeption und methodischen Umsetzung von ‚Ganzheitlichkeit‘ Rechnung zu tragen versuchen. An erster Stelle ist hier sicher die systemische Pädagogik und Therapie zu nennen, welche sich auf die allgemeine Systemtheorie und den Konstruktivismus gründet.<sup>78</sup> Ihr zufolge lassen sich Verhaltensmuster und Symptombildungen von einzelnen Personen im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen sozialer Kontexte verstehen oder als Funktion dieser. Systemische Konzepte beschreiben soziale Zusammenhänge wie Familien, Gruppen, Organisationen oder Gesellschaften als lebendige, sich selbst erzeugende („autopoietische“) Systeme, welche durch Struktur und Kommunikation konstituiert werden und sich über eine Reihe von Systemzuständen entwickeln. Diese gehen mit einem inneren Gleichgewichtszustand einher („Homöostase“); wird dieser irritiert oder gar erschüttert, kann dies dazu führen, dass über einen verhältnismäßig chaotischen Zustand ein neuer

---

<sup>74</sup> Rödler 2000, S. 62.

<sup>75</sup> Anstötz 1985.

<sup>76</sup> Wild 2007, S. 221

<sup>77</sup> Thurmair 2017.

<sup>78</sup> Von Schlippe/Schweitzer 1999.

Systemzustand erreicht wird, entlang sog. Attraktoren, welche das System in bestimmte und in ihrer Zahl auch begrenzte alternative Zustände hinein ziehen. Man kann dies etwa an Phasen des Familienzyklus darstellen oder in Situationen, in denen Familien in Krisen geraten, oder an Stadien in der Entwicklung von Unternehmen seit ihrer Gründungsphase. Die Aufgabe systemischer Berater und Therapeuten besteht hier darin, den Entwicklungsverlauf eines Systems in seiner Gesamtheit nachzuvollziehen und zu begleiten, da die Erfahrung lehrt, dass isolierte Interventionen keine nachhaltige Wirkung entfalten können. Dies gilt auch für die Arbeit mit individuellen Klientinnen in Beratung, Pädagogik und Therapie, deren Situation nur im Zusammenhang der sie umgebenden Systeme oder Netzwerke rekonstruiert und unterstützt werden kann bzw. die selbst auch als Systeme verstanden werden kann. Leitend ist hier der Gedanke wechselseitiger Beziehungen anstelle von linearen Kausalitäten. Der bestehende Bezug zur Metamorphosen-Betrachtung Goethes liegt hier auf der Hand. Tatsächlich erarbeiteten einflussreiche systemische Theoretiker ihre Gedanken unter Bezugnahme auf biologische Perspektiven,<sup>79</sup> wohingegen die ursprünglichen Anknüpfungen im 20. Jahrhundert in der Kybernetik lagen. Die Nähe des Systembegriffs zu klassischen oder idealistischen Autoren wie Kant, Goethe oder Schelling wird seitens der Systemtheorie kaum thematisiert.

In dem hier verfolgten Zusammenhang interessiert nun vor allem, wie systemische Theoretiker und Praktiker Systeme als Ganzheiten zu erfassen suchen. Dabei wendete man zunächst einen Blick von außen an, mit dem Strukturen, Regeln und Kommunikationsabläufe in Systemen diagnostiziert werden sollten (Beobachtung erster Ordnung). Mittlerweile geht man davon aus, den Beobachter selbst in das System mit einzubeziehen und die Mitglieder eines Systems dazu anzuregen, die zugrunde liegenden Perspektiven, Routinen und Werte selbst zu formulieren. Hier hat die systemische Arbeit eine Fülle von bildgestaltenden Methoden hervorgebracht, welche die Strukturen dieser komplexen Systeme in Bilder, Metaphern, Diagrammen oder Skulpturen übersetzen oder in eine Abfolge von solchen Darstellungen bringen, stets mit dem Anspruch, die Autonomie des Systems und seiner Mitglieder zu wahren und fruchtbar zu machen. Auf diese Weise werden wirkende *Kräfte* in die *bildhafte Anschauung unterschiedlicher Perspektiven* überführt, wobei diese prozessual weiter geführt und auch in zeitlichen Dimensionen gedacht werden, z.B. durch einen imaginativen ‚Blick aus der Zukunft‘. Angesichts der Komplexität dieser Aufgabe und der

---

<sup>79</sup> Bateson, 1981; Maturana/Varela 1987.

großen Fülle von Methoden und Konzepten nimmt es nicht Wunder, dass Vertreterinnen systemischer Pädagogik, Beratung und Therapie ihre Arbeit häufig als eine Kunst bezeichnen.<sup>80</sup> Die Nähe zum Konzept der lebendigen Anschauung, bei allen Unterschieden, wie etwa in der epistemologischen Verortung, ist augenfällig. Wenn es in einem der Texte zur Waldorfpädagogik heißt, die „praktische Menschenkunde [...] kann sich eine Vorstellung davon machen, woraus eine Eigenschaft kommt und wohin sie weist“,<sup>81</sup> dann ist hier eben dieses Denken von Ganzheiten in der Zeit angesprochen, das der systemischen Arbeit zugrunde liegt. In diesem Sinne imponieren einige Übungen, die Steiner zur, wie er es nannte, „praktischen Ausbildung des Denkens“ vorgeschlagen hat und die präzise auf dieses Vermögen zielen. Man solle, so seine Empfehlung, täglich zur gleichen Zeit eine Witterungssituation beobachten, diese in der Vorstellung bewahren und am folgenden Tag erneut beobachten und sich ein genaues Bild machen. Ein anderer Vorschlag richtet sich darauf, sich die Handlung einer Person zu vergegenwärtigen und sich zu vorzustellen, welche künftige Handlung diese Person wohl ausführen würde und dies dann auch zu überprüfen.<sup>82</sup> Andere, zentrale Hinweisungen zur Ausbildung eines Denkens in der Zeit regen an, bei Pflanzen Prozesse des Werdens und des Vergehens zu studieren.<sup>83</sup> Inhaltlich finden sich in Steiners Vorträgen zur Pädagogik und Heilpädagogik, wie in den Konferenzen viele Hinweise auf die enge Beziehung von Kontextfaktoren auf die Entwicklung des Kindes, was hier nicht näher ausgeführt werden kann.

Die systemische Theorie und Praxis, welche sicher als die gegenwärtig einflussreichste Theorie der Heilpädagogik und auch der sozialen Arbeit gelten kann, zeigt, dass der Anspruch, Ganzheiten in der Zeit zu erkennen, nicht ein Spezifikum der waldorfpädagogischen Erkenntnistheorie darstellt. Wie sehr der pädagogisch-psychologische Zeitgeist, allen kritischen Einwänden gegenüber vagen Ganzheitsideologien zum Trotz, auf die Erfassung komplexer Situationen ausgerichtet ist, zeigen auch andere Beispiele. Es mag überraschen, dass man hier auf die Verhaltenstherapie/Lernpsychologie verweisen kann, gegen die sich die Verkünder des Ganzheitsdenkens besonders profiliert haben. Doch auch hier finden wir genau diese Tendenz: Während die Verhaltenstherapie in ihrer

---

<sup>80</sup> Von Schlippe/Schweitzer 2009<sup>3</sup>, S. 15f.

<sup>81</sup> Steiner 1921/1961, S. 279.

<sup>82</sup> Steiner 1909/1986, Vortrag vom 18.01.1909.

<sup>83</sup> Steiner 1904/1905/1992, S. 44ff.

Gründungsphase streng eine positivistische Orientierung verfolgte und nur auf das tatsächliche Verhalten eines Organismus rekurrierte, betonte die sog. zweite Welle der Verhaltenstherapie den Einbezug von kognitiven Schemata und Landkarten der Klienten. Mit der dritten Welle dann kommt die emotionale Dimension hinzu; die sog. Schematherapie arbeitet mit Mustern, die sich aus Erleben, Verhalten und Denken verdichtet haben.<sup>84</sup>

Des Weiteren sei auf die ebenfalls sehr einflussreiche Konzeption der personenzentrierten Psychologie und Pädagogik von Carl R. Rogers verwiesen. Rogers nannte ‚Kongruenz‘ eine für eine gelingende Therapie und Pädagogik zentrale Haltung auf Seiten des Therapeuten, bzw. Pädagogen. Dies bezeichnet die Erfahrung, ‚mit sich‘, d.h. mit den eigenen Gedanken, Emotionen und vor allem auch Bewertungen in Übereinstimmung zu handeln. Häufig, so beschreibt es Rogers, befinden sich Klienten in schwierigen Lebenslagen nicht in Kongruenz mit sich selbst. Wenn sie nun in einer Atmosphäre von Empathie, Akzeptanz und auf Seiten des Therapeuten eine kongruente Haltung erleben, so werden sie angeregt, sich selbst ebenfalls in Richtung einer stimmigeren Verfassung zu entwickeln, über Prozesse von Spiegelung und Resonanz im therapeutischen Dialog.<sup>85</sup> Kongruenz im Sinne Rogers besagt die Erfahrung von Ganzheitlichkeit in der Selbstwahrnehmung und im nonverbalen wie verbalen Ausdruck. Therapeutinnen, Beraterinnen und Pädagoginnen stimmen sich somit auf die Wahrnehmung von Ganzheitlichkeit in der Selbst- wie der Fremderfahrung ein.

Der Anspruch auf Ganzheitlichkeit liegt auch der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) zugrunde. Diese bildet ein Verfahren ab, in dem die gesundheitliche Situation einer Person über die Dimensionen ihrer körperlichen Strukturen und Funktionen, den möglichen Aktivitäten und der sozialen Teilhaben erfasst wird, operationalisiert über Listen mit einer Vielzahl von Items. In der Bewertung von Situationen von Behinderung und Benachteiligung ist dieses Instrument darauf ausgerichtet, Behinderung als ein multifaktorielles Geschehen zu beschreiben und zu verstehen.

Diese Beispiele, denen man leicht weitere hinzufügen könnte, verdeutlichen eine entschiedene, schulen- und disziplinübergreifende Bemühung darum, menschliche Lebenslagen ganzheitlich zu erfassen. Sie steht nicht im Widerspruch zur kategorialen

---

<sup>84</sup> Batra 2012.

<sup>85</sup> Rogers 2007<sup>8</sup>.

Diagnostik, sondern kann auf dieser aufbauen. Dabei zeigt sich stets das Problem, die Perspektive der Teile oder Aspekte und die Perspektive der Ganzheit zu vermitteln, eine Dialektik, welche bereits den hermeneutischen Zirkel bewegt. Die Ganzheit entsteht nicht über die Summe oder Aggregation von Elementen, sondern über die Form einer Anschauung, zumindestens, wenn man Goethe folgt. Gleichwohl setzt dies voraus, die für den Gegenstand relevanten Phänomene aufzufinden und zu ordnen. Erst dann kann die Anschauung deren Beziehung aufsuchen. Doch schon in der vermeintlich einfachsten Form der Diagnostik, der Frage nach der Subsumtion von Symptomen unter einer Kategorie, bedarf es der Fähigkeit, die jeweils relevante Kategorie aufzufinden. Besonders eindrücklich ist ein solches Vermögen etwa bei der Diagnostik von genetischen Syndromen. Gesteigert wird diese Leistung bei dem Vorliegen komplexer und vor allem widersprüchlicher Daten. Als Beispiel sei hier eine Fallschilderung von Tanja Sappok und Sabine Zepperitz angeführt. Sie berichten von einem 24 Jahre alten Mann mit einer schweren geistigen Behinderung und massiven Autoaggressionen. Seinen emotionalen Entwicklungsstand schätzten die Autorinnen auf 0-6 Monate, sein kognitiver Entwicklungsstand entsprach der Phase zwischen 3 und 6 Jahren.<sup>86</sup> Unabhängig von der Frage nach der Reichweite des Konstruktes Entwicklungsalter erscheint offensichtlich, dass die Begleitung dieses Mannes die Aufgabe stellt, die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus – körperlich, emotional, kognitiv – zu integrieren, unter der Maßgabe der jeweiligen Situationen und Aufgabenstellungen. Hierzu gehört auch das Vermögen, sich in die inneren Bilder oder das Weltverhältnis der Klientin hineinzudenken und mit eigenen Erfahrungen zu verbinden und mit dem Wissen um die Entwicklungsphasen der kognitiven und der emotionalen Entwicklung. Daraus bilden sich ein Wissen und eine Haltung, die eine Vermittlung von Instrumenten der Alltagsbegleitung, des schulischen Lernens oder therapeutischer Angebote in Resonanz zu der jeweiligen Lebens- und Lernsituation begründen kann.

### **Lesarten von Ganzheitlichkeit**

Ganzheitlichkeit lässt sich, wie bereits geschildert, von der Gegenstandsseite wie von der Erkenntnisseite bestimmen. Letztere erfordert ein Vermögen der Anschauung, welches das Ganze als ideellen Zusammenhang der Teile und diese als Manifestation des Ganzen

---

<sup>86</sup> Sapporo/Zepperitz 2016, S. 55.

aufzufassen vermag. In diesem Sinne führte Max Weber den *Idealtypus* in die Soziologie ein, mit der die Strukturen der sozialen Wirklichkeit erfasst werden können, indem man eine „an der Wirklichkeit orientierte und geschulte *Phantasie*“ anwendet.<sup>87</sup> Bereits das Auffinden von Typen bedarf demnach der von Goethe eingeführten ‚anschauenden Urteilskraft‘, weil Typen bereits auf ein Geflecht von Beziehungen zwischen einzelnen Teilen abheben. Typen neu zu entdecken, erfordert eine stärkere ideelle Leistung als bekannte Typen in einem System zu entdecken. Auch Steiners Ausführungen in den pädagogischen Vorträgen befassen sich mit Typen, etwa den Temperamentstypen oder den in der Rezeption so genannten ‚Konstitutionstypen‘. Anders als die Auflistung einzelner Eigenschaften haben Typen bereits einen Gestalt- oder Ganzheitscharakter, erreichen aber noch nicht die Ebene der Individualität. Eigenschaften wie Eigenschaftskonstellationen (Typen) bilden allgemeine und vergleichbare Formen ab, in denen sich eine Individualität ‚offenbart‘. Sie zu erfassen, erfordert die „Wahrnehmung des Besonderen.“<sup>88</sup> Diese Wahrnehmung erwächst, so Steiner, aus einer essentiell künstlerischen Fähigkeit.

Dennoch bedarf das Erfassen von Ganzheit den Rückgriff auf die ‚Teile‘. Wenn Steiner ausführt, dass man den Menschen nach Körper, Seele und Geist beschreiben muss, könnte auch dies als eine additive Formulierung verstanden werden, und diese Lesart bestimmt auch die Steiner-Rezeption. Steiner selbst versucht, die ‚Teile‘ in ihrem tatsächlichen Durchdrungensein zu beschreiben, wie z.B. bei den psychischen Vorgängen:

„Man beobachtet in der menschlichen Seelenbetätigung Denken, Fühlen und Wollen. Wer diese drei Formen des Seelenlebens nur nebeneinander, oder in ihrem Zusammenwirken zu sehen vermag, der kann nicht tiefer in das Wesen des Seelischen dringen. Wer aber Klarheit darüber gewinnt, *wie* das Denken eine Metamorphose des Fühlens und Wollens, das Fühlen eine solche des Denkens und Wollens, das Wollen eine Umformung des Denkens und Fühlens ist, der verbindet *sich* im Seelischen mit dem Wesen des Seelischen.“<sup>89</sup>

---

87

Weber 1922/1988<sup>7</sup>, S. 194. Weber nannte den Idealtypus ein „Gedankenbild, welches nicht die historische Wirklichkeit oder gar die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit ist, welches noch viel weniger dazu da ist, als ein Schema zu dienen, in welches die Wirklichkeit als Exemplar eingeordnet werden sollte, sondern welches die Bedeutung eines rein idealen Grenzbegriffs hat, an welchem die Wirklichkeit zur Verdeutlichung bestimmter bedeutsamer Bestandteile ihres empirischen Gehaltes gemessen, mit der sie verglichen wird.“ (a.a.O.).

88

Steiner 1988/1924/2003<sup>8</sup>, S. 39f.

89

Steiner 1923/1961a, S. 336.



Hier wird ein Ganzheitsbegriff angelegt, in dem sich ein Element aus den anderen Elementen ableiten lässt. Vorbild dieses Verfahrens findet sich in Goethes Farbenlehre. Dem menschlichen Auge, so Goethe, ist ein „Bedürfnis nach Totalität“<sup>90</sup> eigen:

„Das Auge kann und mag nicht einen Moment in einem besondern, in einem durch das Objekt spezifizierten Zustande identisch verharren. Es ist vielmehr zu einer Art von Opposition genötigt, die, indem sie das Extrem dem Extremen, das Mittlere dem Mittleren entgegensetzt, sogleich das Entgegengesetzte verbindet, und in dem Sukzessiven sowohl als in der Gleichzeitigkeit und Gleichörtlichkeit nach einem Ganzen strebt“.<sup>91</sup>

Wird das Auge durch eine bestimmte Farbe angeregt, erzeugt sich die Gegenfarbe. So führt Gelb zu Violett, welches wiederum Blau und Rot enthält, Blau fordert Orange, Rot das Grün.

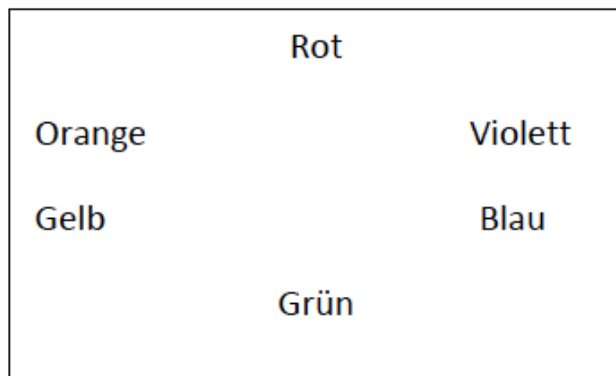


Abbildung: Goethe'scher Farbkreis (nach Förster 2012<sup>2</sup>, S. 269)

In der Bemühung um eine Ganzheitliche Diagnostik könnte man in einem einfachen Sinne additiv vorgehen, indem man alle relevanten Phänomenbereiche zusammenstellt, wie z.B. Sprache, Wahrnehmung, Motorik, Selbst, kognitive Fähigkeiten, Interessen, Motive, Soziales Verhalten, physische und physiologische Voraussetzungen, sozialer Umkreis u.a. Man kann diese Aspekte durcharbeiten und ein Profil erstellen. Ein nächster Schritt wäre, dies so gewonnene Profil mit der Lebensgeschichte in Verbindung zu setzen und eine Genese der aktuellen Lebenslage zu rekonstruieren. Ein weiterer Schritt könnte darin bestehen, bereichsübergreifende Strukturen und Muster aufzusuchen und besonders ‚sprechende‘

---

<sup>90</sup> Goethe, Farbenlehre, § 812, nach Förster 2012<sup>2</sup>, S. 268.

<sup>91</sup> Goethe, Farbenlehre, § 33., nach Förster 2012<sup>2</sup>, S. 271.

Phänomene zu erfassen, im Sinne Goethes als „Erfahrung höherer Art.“<sup>92</sup> Eine weitere Vertiefung ganzheitlicher Betrachtung könnte sich an dem Metamorphose-Gedanken orientieren und würde insbesondere nach tiefen Verbindungen suchen. Dies sei hier am Beispiel des Phänomenbereichs Bewegung dargestellt, indem dieser in den verschiedenen Bereichen sich manifestiert:

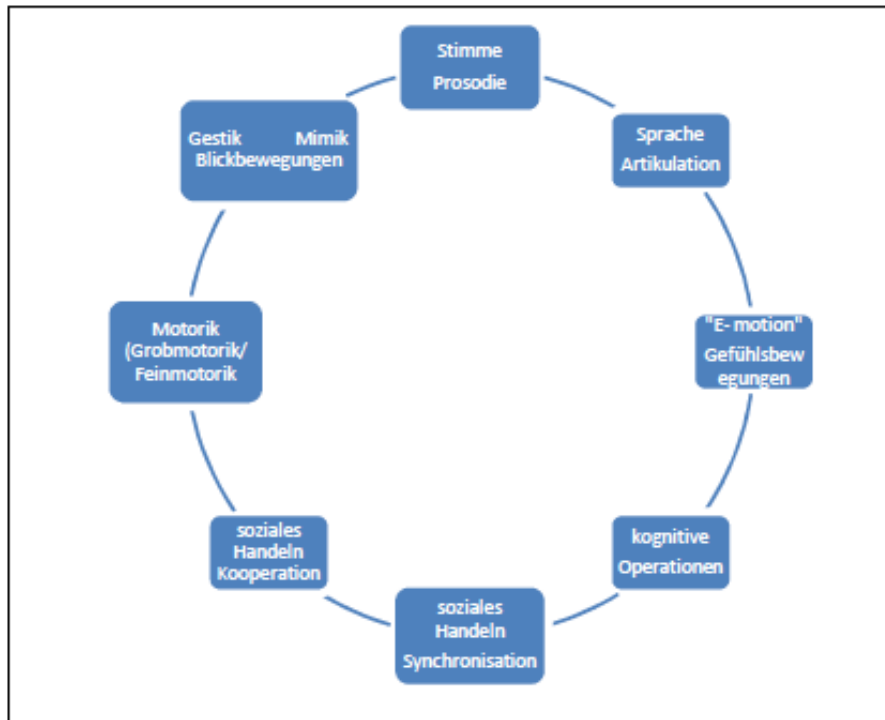


Abbildung: Bewegungsmetamorphosen

Hier wird die Bewegung in ihren Metamorphosen durch die verschiedenen Bereiche verfolgt, ausgehend von der Raumbewegung *nach innen* bis hin zur mentalen Bewegung, in der anderen Richtung *nach außen* in kooperative Bewegungen.<sup>93</sup> Hier erscheint gleichsam das „Wesen“ der Bewegung in ihren verschiedenen Manifestationsformen, auf deren Grundlage sich die Manifestation einer Person im Durchgang durch die Bewegungsformen nachvollziehen lässt. Im Rahmen eines solchen Systems finden wir Metamorphosen, die man auch entwicklungspsychologisch bestätigen kann, wie z.B. die Entwicklungsreihe von Bewegung, Geste und Sprache oder die Entwicklung von Reflexbewegung, rhythmischer Bewegung und intentional gerichteter Bewegung. Man könnte solche ‚eidetische Variationen‘ auch mit anderen Bereichen durchführen, z.B. Denken, Wahrnehmung, Emotion oder

<sup>92</sup> Goethe, Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt, HA 13, S. 18.

<sup>93</sup> Armin Husemann gliedert die Bewegungsreihe in Bezug zur Gestalt des Menschen in Raumbewegung, Lebensbewegung, Seelenbewegung (Husemann 1989, S. 261).

Rhythmus und kommt auf diese Weise zu Ganzheiten sich durchdringender und verwandelnder Ausdrucksformen. Auch lassen sich die hier dargestellten Formen von Bewegung in ihren Qualitäten vertiefen, z.B. über verschiedene Spektren, in denen wir bestimmte Dimensionen unterscheiden, die jeder Bewegung zukommen: räumliche (physische), zeitliche und Ausdrucksaspekte. Eine in Richtung einer ‚künstlerischen Anschauung‘ vertiefte Anthropologie könnte die enge Beziehung von Motorik und Musik fruchtbar machen. Dieser Zusammenhang wird in den Konzepten der Rhythmik, Psychomotorik, Ergotherapie, Musiktherapie in hohem Maße aufgenommen. Ein Beispiel für die Strukturähnlichkeit von Bewegung und Musik finden wir in der Sequenz von Bewegungen wie das Gehen oder Greifen. Hier werden die motorischen Akte in ähnlicher Weise integriert wie Töne in einer Melodie.<sup>94</sup> Diese und weitere Bezüge, die hier nicht vertieft werden können, sind in der folgenden Aufstellung angeführt.

#### **Musik und Bewegung**

Dynamik der Bewegung: z.B. kräftig, vorsichtig,

Rhythmus: fließend, stockend, gehetzt, regelmäßig etc.

Spannung: Muskeltonus

Tempo (schnell, langsam; flüchtend; gemächlich)

Harmonie: Koordination der Bewegungen miteinander

Harmonie / Emotionaler Ausdruck: Bewegungen mit einer starken Tendenz nach außen (Dur) oder innen (Moll)

Ausdruckscharakter von Bewegungen

Stil: individuelles Bewegungsprofil

Bewegung nach außen (Dur) und nach innen (Moll) berichtet

Melodie: Gestaltcharakter von Bewegungen (motorische Schemata)

Tonhöhe: Bewegung im Spektrum von ‚Leichte‘ und ‚Schwere‘

Synchronisation: gemeinsame Abstimmung von Bewegungen in der Kommunikation und im gemeinsamen Handeln

Abbildung: Musik und Bewegung

---

<sup>94</sup> Sacks 2008.

Ausgehend von einer in diesem Sinne qualitativen Betrachtung kann die sich bewegende Person ‚musikalisch‘ betrachtet werden, ohne dass man auf diese Weise den Bezug zur der Ebene definier- und beschreibbarer Aspekte der Motorik und sich in Spekulationen verliert. Dieser Schritt einer vergleichenden Betrachtung, welche die Anthropologie in Richtung einer künstlerischen Menschenkunde entwickelt, ist von Steiner in seinen pädagogischen Schriften und Vorträgen angeregt und exemplarisch praktiziert worden<sup>95</sup> und wird in den Schriften zur Pädagogik, wie oben beschrieben, auch für ein ‚lebendiges Wissen‘ eingefordert.

Das Ziel der Ausbildung dynamischen Wissens vom Menschen besteht nicht darin, eine neue anthropologische Theorie zu begründen. Es geht vielmehr darum, z.B. das Spektrum von Bewegung kennen und erfahren zu lernen - etwa mit Hilfe auch musikalischer Praxis - als Grundlage eines Wissens von Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksqualitäten einer individuellen Person in ihrer Art und Weise, sich zu bewegen, im Rahmen von Unterricht, Alltagsbegleitung oder Therapie. Dies können Pädagogen und Therapeuten in der Praxis in expliziter wie in intuitiver Weise leisten und letzteres in der Reflexion diskursiv einholen. Eine besondere Professionalität erarbeiten sich hierin Bewegungstherapeuten, Sportlehrer/innen und wohl auch Musiktherapeut/innen, deren Ausbildung darin besteht, sich alle Facetten von Bewegung zu erarbeiten, auch über die Selbsterfahrung. Steiner bezieht sich in seinen Ausführungen auf die (künftigen) Waldorflehrer/innen, die mit dem Element der Bewegung ebenso arbeiten wie mit allen anderen Aspekten des menschlichen Ausdrucks. Für sie gilt, was hier exemplarisch an der Bewegung ausgeführt wurde. Sie sollen in Form eines Wissens aufbereitet werden, das explizite und implizite (latente) Anteile verbindet und damit zwischen einem theoretischen oder Regelwissen auf der einen und einem verkörperten Wissen auf der anderen Seite steht. Dies geschieht durch ein Studium des Gegenstandsbereiches, in Verbindung mit einem Prozess der Verinnerlichung und auch der Kontemplation. Daraus ergeben sich in der tatsächlichen Begegnung Resonanzen und Anregungen für das Handeln.<sup>96</sup>

### **Anwendungen der Methode in den Vorträgen zur Pädagogik und Heilpädagogik**

Steiners Vorträge zur Pädagogik und Heilpädagogik geben Beispiele seines Versuches, das von ihm geforderte Vorgehen, die Entwicklung ‚lebendigen Wissens‘, umzusetzen. Seine

---

<sup>95</sup>  
Husemann 2007.

<sup>96</sup>  
Steiner 1929/1983<sup>3</sup>, S. 51ff.

Arbeitsweise verfährt charakterisierend, nicht definierend, im Sinne eines ‚blicklenkenden‘ und im Gegensatz zu einem zuschreibenden Begriffsgebrauch.<sup>97</sup> Die Basis bilden Begriffe in ihrer alltagssprachlichen Bedeutung (Vorstellung, Wille u.a.), welche dann von verschiedenen Gesichtspunkten aus charakterisiert werden. Eine weitere und zentrale Grundlage bilden Begriffe, die Steiner in seinen grundlegenden anthropologischen Schriften entwickelt und deren Kenntnis er bei den Zuhörer/innen seiner Vorträge voraussetzen konnte. Weniger als eine Definition zentraler anthropologischer Begriffe geht es ihm um deren Beziehungen zueinander, zunächst in den unterschiedlichen Gegenstandsbereichen des Physischen, des Seelischen und des Bewusstseins und in einem zweiten Schritt in deren Beziehung zueinander. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist die Charakterisierung des Verhältnisses von Wille und Gefühl:

„Ein Gefühl ist mit dem Willen sehr verwandt. Wille ist, ich möchte sagen, nur das ausgeführte Gefühl und das ausgeführte Gefühl ist der zurückgehaltene Wille. Der Wille, der sich noch nicht wirklich äußert, ist das Gefühl; ein abgestumpfter Wille ist das Gefühl. Daher wird man das Wesen des Gefühls erst dann verstehen, wenn man das Wesen des Willens durchdringt.“<sup>98</sup>

Willensäußerungen tragen in sich die Kraft des Sich-Verbindens, welche schon im Gefühl, gleichsam keimhaft, angelegt ist. Steiner befindet sich hier in Übereinstimmung mit psychologischen Theorien der Emotion, welche dieser unter anderen die Funktion der *Verhaltensvorbereitung* zuschreibt.<sup>99</sup> Eine weitere, zentrale Komponente kann als *Bewertungskomponente* bezeichnet werden.<sup>100</sup> Wird diese, Steiners Ansatz folgend, verstärkt, entstehen Vorstellung und Urteil, welche mit einer Distanzierung einhergehen. Damit werden die klassischen vermögenspsychologischen Bereiche prozessual gedacht, im Sinne eines Ineinander-Übergehens oder einer Metamorphose in beide Richtungen, wobei der Vorgang in Richtung Wille zugleich ein Vorgang ist, welcher den Leib mit einbezieht. Die sich kristallisierenden Vermögen bilden Stufen oder Etappen auf einem Kontinuum, welches sich durch ideelle (innere) Kräfte konstituiert: der Abstandnahme auf der einen, des Sich-

---

<sup>97</sup> Steiner 1988/1924/2003<sup>8</sup>, S. 39f.

<sup>98</sup> Steiner 1919/1960<sup>5</sup>, S. 62.

<sup>99</sup> Müsseler/Prinz 2002, S. 356.

<sup>100</sup> A.a.O., S. 356.

Verbindens auf der anderen Seite.<sup>101</sup> In ähnlicher Weise entwickelt Steiner weitere Reihenbildungen in seinen Vorträgen als eine Übertragung der Goethe'schen Methode in die Bereiche der Psychologie und der Anatomie. Beispiele für solche Reihungen sind die Stufen des Willens in leiblicher, seelischer und geistiger Hinsicht,<sup>102</sup> die Metamorphose von Gehen, Sprechen und Denken,<sup>103</sup> die Stufen der Erinnerungstätigkeit,<sup>104</sup> die Verbindungen von unterschiedlichen Bewusstseinsformen<sup>105</sup> oder die morphologische Metamorphose der menschlichen Gestalt.<sup>106</sup> Diese Reihungen entfalten sich zwischen Gegensätzen, so dass das sich entwickelnde menschliche Leben in der fortwährenden Synthese und Steigerung von Polaritäten nachgezeichnet wird. In den Vorträgen zur Heilpädagogik wird die Betrachtung von Polaritäten zum bestimmenden Strukturmerkmal. Diese phänomenologischen Perspektiven zeichnen Entwicklungstendenzen in der Lebensspanne nach und eröffnen damit auch Hinweise für die Bildung und Erziehung. Vor allem aber ermöglichen sie ein grundlegendes Verständnis von individuellen Lebenslagen, welche stets eigene Akzentuierungen im Spektrum dieser Dimensionen des Menschseins aufweisen.

Ein solches Spektrum bildet auch die Reihe von Vorstellung, Erinnerung und Begriff, in der die Kraft der Abstandnahme bei gleichzeitigem intentionalen Bezogensein, von Steiner als Antipathie bezeichnet, stetig zunimmt. Dieses Kontinuum wird in den vielfältigsten Lernprozessen bis hin zur Bildung von Begriffen in den schulischen Fächern beschritten. In dem Erlernen der elementaren Mathematik etwa handelt es sich darum, aus dem tätigen Umgang mit Mengen zu Bildvorstellungen von Mengen zu kommen, was einen ersten Schritt der Abstandnahme erfordert. Im weiteren Verlauf der Einübung basaler Operationen müssen die Vorstellungen von Mengenabbildungen abgebaut und zugleich begrifflich verdichtet werden.<sup>107</sup>

---

101

Martin Seel rekonstruiert diesen Gegensatz und seine Verbindung mit den Polaritäten von Teilnahme und Beobachtung und kennzeichnet sie als gleichursprünglich: „Teilnehmer sind potentielle Beobachter, Beobachter sind potentielle Teilhaber.“ (Seel 2006, S. 140).

102

Steiner 1919/1960<sup>5</sup>, S. 62ff.

103

Vgl. z.B. Steiner 1923/1989<sup>4</sup>, S. 31f.

104

Steiner führt diese in einem historischen Kontext aus, in: Steiner 1923/1980, Vortrag vom 24.12.1923.

105

Steiner 1919/1960<sup>5</sup>, S. 184 ff.

106

Steiner 1919/1960<sup>5</sup>, S. 184 ff.

107

Stöckli et al. 2014.

Eine andere Reihe wiederum führt *hin* zur Vorstellung. Vorstellungen beruhen (häufig) auf sinnlicher Anschauung, welche die Eindrücke zu einem Gestalt- oder Bildganzen synthetisiert. Diese Fähigkeit wird in der Kognitionspsychologie als *zentrale Kohärenz* beschrieben, ein Begriff, der in der Autismusforschung eine große Bedeutung erlangt hat.<sup>108</sup> Denn eine Theorie zu den psychologischen Ursachen des Autismus hebt auf die häufig zu findende Schwierigkeit betroffener Personen ab, die Fülle der Wahrnehmungen in Gestalten der Vorstellung zu integrieren. Dieses Vermögen charakterisierte bereits Kant als „Synthesis der Apperzeption.“<sup>109</sup>

Die Synthesis als bildschaffende Kraft kann sich von gegebenen Sinneseindrücken lösen und Phantasievorstellungen bilden. Damit lassen sich Phantasievorstellungen, Erinnerungsvorstellungen und anschauliche Vorstellungen unterscheiden.<sup>110</sup> In der Entwicklung der frühen und mittleren Kindheit lernt das Kind Wahrnehmungsvorstellungen und Phantasievorstellungen willkürlich zu handhaben und zu differenzieren. Mit der Entfaltung des Symbolspiels emanzipiert sich die freie Phantasietätigkeit schrittweise von der sinnlichen Anschauung.<sup>111</sup> Man sieht dies daran, dass ein Kind beginnt, Spielzeuge und Gegenstände kontrafaktisch zu verwenden, z.B. die Banane als Telefonhörer zu nehmen. Arbeiten von Daniel Stern zum frühkindlichen Weltbewusstsein folgend, ist die kindliche Wahrnehmung und Vorstellungsbildung noch von besonderer Lebendigkeit geprägt. Stern verwendet hier den glücklichen Begriff der Vitalitätsaffekte, welche sinnesübergreifend das Wahrnehmen und Vorstellen durchziehen<sup>112</sup> und welche auch an der Basis ästhetischer Wahrnehmung stehen. Im Laufe der Entwicklung werden diese Affekte gleichsam heruntertemperiert, die Wahrnehmung wird sachlicher. Steiner spricht in diesem Zusammenhang von einer Ablähmung der Vorstellungstätigkeit. Parallel dazu aber lösen sich

---

108

Frith 2003.

109

„Jede Anschauung enthält ein Mannigfaltiges in sich, welches doch nicht als ein solches vorgestellt werden würde, wenn das Gemüt nicht die Zeit, in der Folge der Eindrücke auf einander unterschiede: denn als in einem Augenblick enthalten, kann jede Vorstellung niemals etwas anderes, als absolute Einheit sein. Damit nun aus diesem Mannigfaltigen Einheit der Anschauung werde, (wie etwa in der Vorstellung des Raumes) so ist erstlich das Durchlaufen der Mannigfaltigkeit und denn die Zusammennehmung desselben notwendig, welche Handlung ich die Synthesis der Apprehension nenne, weil sie geradezu auf die Anschauung gerichtet ist, die zwar ein Mannigfaltiges darbietet, dieses aber als ein solches, und zwar in einer Vorstellung enthalten, niemals ohne eine dabei vorkommende Synthesen bewirken kann.“ (Kant 1781/2003, A 99)

110

Diese Unterscheidung geht auf Fortlage zurück, der drei Arten von Einbildungskraft unterschied (Fortlage, Acht psychologische Vorträge, S. 91, zitiert nach Schwaetzer (Veröffentlichung in Vorbereitung).

111

Harris 2000.

112

Stern 20007.

die bildschaffenden, imaginativen Kräfte von der gegenständlichen Wahrnehmung und treten ihre unendlichen Reisen an. Diese Entwicklung kann wie folgt skizziert werden:<sup>113</sup>

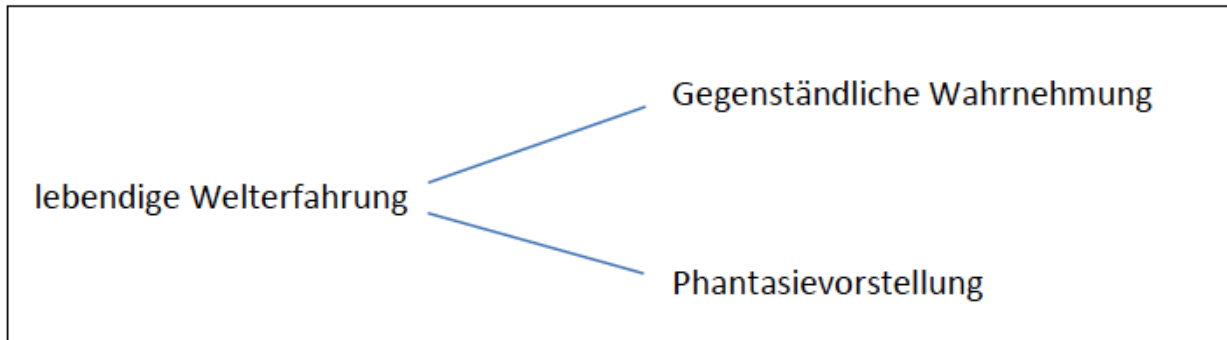


Abbildung: Lebendige Welterfahrung

Bewusstseinsleistungen bewegen sich fortwährend im Spektrum von Imagination und Abstraktion. Hier finden wir selbstverständlich die verschiedensten individuellen Akzentuierungen. So gibt es Schüler/innen, die eine starke oder sehr starke Phantasietätigkeit entwickeln, andere, die sich stärker an die Tatsachen der sinnlichen Anschauung halten, solche, die ein ausgeprägtes Gedächtnis für Situationen oder auch Konstellationen haben (bildhaftes Gedächtnis) oder eine starke Begabung oder Neigung zu abstrakten Gedanken. Wieder andere Kinder lassen Phantasie und Wahrnehmungstätigkeit stark ineinanderfluten. Diese Neigungen, welche sich natürlich auch mit spezifischen Interessen und Motiven verbinden, ergeben kognitive Profile, die auch den Prozess des Lernens in hohem Maße beeinflussen. Unabhängig von der Frage nach der kognitiven und schulischen Leistungsfähigkeit können wir solche kognitiven Stile auch als spezifische Potenziale verstehen. Hierzu seien einige prägnante Beispiele aufgeführt:

In einem autobiografischen Roman schildert Joachim Meyerhoff seine Kindheit, die er als Sohn eines Psychiaters und Leiters einer großen norddeutschen psychiatrischen Anstalt verbracht hat. Seine Schilderungen bezeugen ein hohes Maß an Phantasie. Dass dieses ihm dann beim Lernen der Buchstaben in die Quere kam, illustriert die folgende Passage:

„Jedes der Häuser in der Anstalt hatte drei Stockwerke. Hieraus ergaben sich die Stationsnamen A – Unten, J – Mitte, B – Oben. Die Art, mit Buchstaben umzugehen, war mir so vertraut, dass ich sicher war, Buchstaben hätten unterschiedliche Höhen. [...] Wollte ich einem von mir geschriebenen Wort besondere Bedeutung verschaffen,

---

113  
Fucke 1972.



schrieb ich es mit hochgestellten Anfangsbuchstaben. Käse, Krankheit, Krümel, Kaffee oder Katze, geschrieben mit K-Oben waren wild und kaum kontrollierbar. Ein Käse mit K-Oben stank und war ungenießbar, eine Krankheit mit K-Unten war nur leichte, nicht lebensbedrohliche Krankheit, eine Katze mit K-Mitte konnte, aber musste nicht kratzen.“<sup>114</sup>

Ebenfalls aus ihrer Kindheit berichtet die Pianistin Hélène Grimaud. Sie war in dieser Zeit ein Kind mit starker Unruhe und Unzufriedenheit, aber auch mit einer besonderen, synästhetischen Wahrnehmung, die sich in einer Begebenheit äußerte, als sie, im Alter von drei oder vier Jahren, von ihrer Mutter ermahnt wurde, den Hausmeister nicht zu kränken.

„‘Nanou, du darfst nicht lauthals fragen, warum der Hausmeister humpelt. Er hinkt, weil er behindert ist, und er hat dich gehört. Das hat ihm wehgetan, und man darf die Leute nicht verletzen.’ Am nächsten Tag sagte ich, als wir den Hausmeister besuchten: ‚Siehst Du, Mama, ich habe nicht gesagt, dass der Monsieur humpelt.’ [...] Ich erinnere mich nur an das, was ich selbst in diesem Augenblick empfand: Der Schmerz des Hausmeisters traf mich ins Herz [...]. Ich erinnere mich an meine Gewissensbisse [...]. Es hatte den gleichen metallischen Geschmack, es löste die gleiche Explosion rötlicher violetter Farbe aus, wenn ich den Kindern aus meiner Klasse zusah, wie sie einen anderen verspotteten, wenn ich ihre Gewalttätigkeit feststellte.“<sup>115</sup>

In seiner Autobiographie über den *Jungen vom Saturn* schreibt Peter Schmidt unter anderem über seine innige Beziehung zu Regel, System und Abstraktion, wie in dem folgenden Beispiel:

„Nach Weihnachten baue ich die ausgespielte Legobahn im Wohnzimmer ab. Dabei mache ich eine Inventur des Materials. Ich stelle ganz genau fest, wie viele Kurvenschienen, gerade Schienen, Schwellen, Kreuzungen und Weichen in meiner Legosammlung sind. Sauber aufgereiht steht das Material auf dem Teppich. Alles wird tabellarisch protokolliert, bevor es neu eingebaut wird. Ich erfinde das Legobaugesetz, das genau festlegt, wie was gebaut werden muss. [...] Denn bestimmte Autos dürfen

---

114  
Meyerhoff 2016<sup>16</sup>, S. 32ff.

115  
Grimaud 2005<sup>5</sup>, S. 12.

nur bestimmte Strecken fahren. Ähnliche Regeln gelten auch für die Waggon der Züge. So muss immer ein großer Waggon am Ende eines Zuges sein [...].“<sup>116</sup>

Temple Grandin beschreibt die besondere Natur ihres Gedächtnisses. Sie denkt in Bildern, die gewissermaßen an die Stelle von Begriffen treten:

„Algebra auszuführen ist für mich nicht möglich, weil Gleichungen nicht in Bilder übersetzt werden können. Um abstrakte Konzepte zu verstehen, muss ich sie durch Bilder repräsentieren. Das Wort Freiheit zum Beispiel ist in meinem Geist durch eine Abbildung der Freiheitsstatue repräsentiert, der Unabhängigkeitserklärung und durch Bilder von verschiedenen Kinofilmen von Menschen, die aus Gefängnissen fliehen. Das Wort über ist in meinem Gedächtnis durch ein Video von einem Hund repräsentiert, mit dem ich als Kind gespielt habe. Der Hund sprang gerne über den Zaun des Nachbarn. Basale Prinzipien und Begriffe werden in meinem Gedächtnis durch verschiedene Beispiele geformt, die als Bilder in meiner Vorstellung gespeichert sind. Wenn jemand zum Beispiel das Wort Boot ausspricht, so werden zuerst Erinnerungen an Boote ausgelöst, auf denen ich als Kind war, so wie die Fähre, die unsere Familie zu unserem Sommerferienhaus brachte. Es war kein allgemeines Boot, das die Familie zu unserem Sommerhaus brachte. Es gibt in meinem Gedächtnis keinen allgemeinen Begriff Boot. Meine Vorstellung von dem, was ein Boot ist, stammt von den Bildern von besonderen Booten, die ich gesehen habe. Mein ganzes Denken beginnt mit besonderen Beispielen, die verwendet werden, um basale Prinzipien zu formen. Während der letzten Jahre habe ich durch Interviews gelernt, dass die meisten Menschen ein allgemeines Konzept Boot in ihrem Gedächtnis haben.“<sup>117</sup>

All diese Autoren beschreiben als Erwachsene im Rückblick ihre Welterfahrung als Kinder. Man entnimmt ihren Büchern nicht, dass ihre besondere Situation von ihrer Umgebung verstanden werden konnte. Eine ‚lebendige Anschauung‘ von Bewusstseinsformen ermöglicht es, dieses Wissen als Frage an die Schüler/innen oder Personen mit Assistenzbedarf heranzutragen. Mehr noch: Steiner weist die Lehrer darauf hin, dass jeder Unterrichtsgegenstand mehr oder weniger lebhaft, bildhaft oder abstrakt vermittelt werden

---

116  
Schmidt 2014<sup>2</sup>, S. 86.

117  
Grandin 2005, S. 1278f.

kann. Damit können, so sein Vorschlag, Lehrer/innen einen Lerngegenstand auf dem gesamten Spektrum zwischen Abstraktion und Imagination abbilden, so dass die Zugänglichkeit für jede Disposition gewährt ist. In der Begleitung von Personen, die auf diesem Spektrum sehr starke Akzente zeigen, bietet es sich an, bei der Wahl der didaktischen und pädagogischen Mittel hierauf in besonderer Weise Rücksicht zu nehmen, wie dies zumindestens im Bereich des Umgangs mit Personen, die wie Temple Grandin ‚in Bildern denken‘, durch entsprechende Konzepte auch realisiert wird. Abschließend wird hier noch einmal eine Reihung abgebildet, die den Weg der ‚lebendigen Vorstellung‘ bis hin zur Abstraktion zeigt.

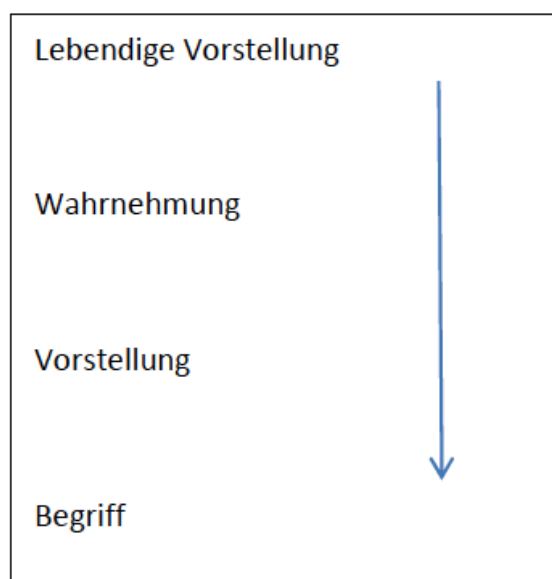


Abbildung: Der Weg zur Abstraktion

---

### Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners

Dieser Text ist im Rahmen des Forschungsprojektes ARS-Studien (Studien zur Anthropologie Rudolf Steiners) veröffentlicht worden (siehe Website [www.ars-studien.de](http://www.ars-studien.de)). Das Forschungsprojekt will die theoretischen Grundlagen der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners systematisch erschließen und darlegen. Sie soll begrifflich und sprachlich nachvollziehbar entwickelt und im Kontext einer gegenwärtigen (erziehungs-) wissenschaftlichen Diskussion verortet werden. Damit wird Studienmaterial für anthroposophisch orientierte Ausbildungen geschaffen und zugleich eine forschungsbasierte Diskussionsgrundlage mit anderen anthropologischen Ansätzen angeboten. Das Projekt findet im Rahmen einer Zusammenarbeit des Fachbereiches Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen statt. Die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Texte setzen eine Kenntnis der anthropologisch-anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik voraus.

## Literatur

- Anstötz, Christoph (1985). „Analyse und Kritik des Ganzheitsdenkens in der (deutschsprachigen) Geistigbehindertenpädagogik“. In: Heilpädagogische Forschung, 3, S. 269-274.
- Bateson, Gregory (1981). Ökologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp.
- Batra, Anil (2012). Geschichte der Verhaltenstherapie. In: Batra, Anil/Wassmann, Reinhard/Buchkremer, Gerhard (2012): Verhaltenstherapie. Grundlagen – Methoden – Anwendungsgebiete. Stuttgart, S. 27-29.
- Böhme, Gernot (2017). Goethes Naturwissenschaft als Phänomenologie der Natur. In: Ders (Hg.). Über Goethes Naturwissenschaft. Schriften der Darmstädter Goethegesellschaft, Nr. 7. Bielefeld: Aisthesis
- Böhme, Gernot (2019). Leib. Die Natur, die wir selbst sind. Berlin: Suhrkamp
- Böhme, Gernot (1997). Phänomenologie der Natur – ein Projekt. In: Böhme, Gernot & Schieman, Gregor (Hrsg.). Phänomenologie der Natur. Frankfurt: Suhrkamp, S. 11-43.
- Claesges, Ulrich (1964). Theorie der Raumkonstitution. Parallelen von Farbenlehre und Husserls Raumkonstitution. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Flitner, Wilhelm (1960<sup>5</sup>). Theorie des pädagogischen Weges. Weinheim: Beltz
- Förster, Eckart (2001). „Goethe und das ‚Auge des Geistes‘“. In: Deutsche Vierteljahreszeitschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, (75), 87-101.
- Förster, Eckart (2014). „Goethe und die Idee einer Naturphilosophie“. In: Maatsch, Jonas (Hrsg.). Morphologie und Moderne. Goethes ‚anschauliches Denken‘ in den Geistes- und Kulturwissenschaften seit 1800. Berlin: De Gruyter, S. 43-56.
- Förster, Eckart (2012<sup>2</sup>). Die 25 Jahre der Philosophie. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Förster, Eckart (2011). Wir Ideenfreunde. In: Tewes, Christian & Vieweg, Klaus (Hrsg.) Natur und Geist. Über ihre evolutionäre Verhältnisbestimmung. Berlin: Akademie Verlag, S. 335-349.
- Frith, Uta (2003). Autism. Explaining the enigma. Oxford: Basil Blackwell.
- Fucke, Erhard (1972). Die Bedeutung der Phantasie für Emanzipation und Autonomie des Menschen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik Tübingen: Siebeck.
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1967<sup>6</sup>). Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg. von Erich Trunz. München: C.H. Beck.
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1912). Goethes Gespräche nach W. Fr. v. Biedermann. Leipzig: Hesse & Becker.

- Grandin, Temple (2005). A personal perspective of autism. In: Volkmar, F.R./Klein, A./Paul, R./Cohen, D.J. (Hrsg.). Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Band 2. Hoboken, NJ: Wiley, S. 1276-1286.
- Grimaud, Hélène (2006<sup>5</sup>). Wolfssonate. München: Blanvalet.
- Haeberlin, Urs (2005). Grundlagen der Heilpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Heinemann, Fritz (1934). Goethes Phenomenological Method. In: Philosophy, 9, 67-81.
- Harris, Paul L. (2000). The Work of the Imagination. Blackwell: Malden.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in 5 B  nden. Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-241.
- Husemann, Armin J. (Hrsg.) (2006). Menschenwissenschaft durch Kunst. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Husemann, Armin (1989). Der musikalische Bau des Menschen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kant, Immanuel (1797/1990). Die Metaphysik der Sitten. Leipzig: Reclam Verlag.
- Kant, Immanuel (1781/2003). Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Kiersch, Johannes (1978). Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lischewski, Andreas (2014). Meilensteine der Pädagogik. Die Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung. Stuttgart: Kröner.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-41.
- Matthes, Eva/Sch  tze, Sylvia (2018). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In: Barz, Heiner (Hrsg.). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 31-41.
- Maturana, Humberto/Varela, Franco (1987). Der Baum der Erkenntnis. München: Scherz.
- Meyerhoff, Joachim. (2016<sup>16</sup>). Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Moor, Paul (1960). Heilpädagogische Psychologie. 2 B  nde. Bern; Stuttgart: Huber.
- Müller-Wiedemann, Hans (2010). Autismus verstehen. Hrsg. von Bernhard Schmalenbach und Dieter Schulz. Wuppertal: Edition Leonardo.
- M  sseler, Jochen/Prinz, Wolfgang (Hrsg.). Allgemeine Psychologie. Heidelberg/Berlin: Spektrum.

- Nuzzo, Angelica (1999). Stichwort „Ganzes/Teil“. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hg.). Enzyklopädie Philosophie. Band 1. Stuttgart: Meiner, S. 410-414.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801/1947). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Bosshart, E./Dejung, E./Kempfer, L./Stettbacher, H. (Hrsg.) (1945–1947): Johann Heinrich Pestalozzi. Gesammelte Schriften in 10 Bänden. Band 9. Zürich: Rascher, S. 49-322.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1808/1964). Sämtliche Werke. Bd. 21. Berlin, Zürich: De Gruyter, Orell Füssli.
- Rödler, Peter (2000). Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, Carl R. (2007<sup>8</sup>). Der neue Mensch. Stuttgart: Klett Cotta.
- Sacks, Oliver (2008). Der einarmige Pianist. Reinbek: Rowohlt.
- Sappok, Tanja/Zepperitz, Sabine (2016). Das Alter der Gefühle. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, Peter. (2014<sup>2</sup>). Der Junge vom Saturn. Ostfildern: Patmos.
- Seel, Martin (2006). Teilnahme und Beobachtung. Zu den Grundlagen der Freiheit. In: Ders.: Paradoxien der Erfüllung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schiller, Friedrich (1795/1984). Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts. In: Ders. Gedichte und Prosa. Zürich: Manesse.
- Simms, Eva (2014). Goethe und die Phänomenologie. Weltanschauung, Methode und Naturphilosophie. In: Maatsch, Jonas (Hrsg.). Morphologie und Moderne: Goethes anschauliches Denken in den Geistes- und Kulturwissenschaften seit 1800. Berlin: De Gruyter, S. 177-194.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (1999). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2009<sup>3</sup>). Systemische Interventionen. Regensburg: UTB.
- Schmalenbach, Bernhard (2016). Über das Verhältnis von Wissen, Wahrnehmung und Handlung vom Gesichtspunkt der Waldorfpädagogik. In: Ders. (Hrsg.). Dimensionen der Heilpädagogik. Entwicklungsbegleitung, Gemeinschaftsbildung und Inklusion. Festschrift für Rüdiger Grimm. Oberhausen/Dornach: Athena Verlag/Verlag am Goetheanum, S. 64-84.
- Schmitz, Hermann (1992). Der unerschöpfliche Gegenstand. Bonn: Bouvier.
- Schwaetzer, Harald (Veröffentlichung in Vorbereitung). Ästhetische Anschauung und produktive Einbildungskraft: Bedingungen einer Wissenschaft der Anschauung.
- Speck, Otto (2009). Menschen mit Geistiger Behinderung. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (1988). System Heilpädagogik. München: Reinhardt.
- Spiegelberg, Herbert (1982<sup>3</sup>). The Phenomenological Movement. A historical introduction. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Spranger, Eduard (1956<sup>2</sup>). Der Eigengeist der Volksschule. In: Ders. Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Steiner, Rudolf (1888/1924/2003<sup>8</sup>). Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Rudolf Steiner Gesamtausgabe Buch 2 (GA 2). Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1894/1918/1987<sup>15</sup>). Philosophie der Freiheit. GA 4. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1904/1905/1992<sup>24</sup>). Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten? GA 10. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1907/1987<sup>2</sup>). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In: Ders. Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus „Luzifer“ und „Luzifer-Gnosis.“ 1903-1908. GA 34. Dornach: R. Steiner Verlag S. 309-346.

Steiner, Rudolf (1909/1986). Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie. GA 108. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1910/1980). Anthroposophie. Ein Fragment. GA 45. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1917/1983). Von Seelenrätseln. GA 21. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1917/1978). Das Rätsel des Menschen. GA 170. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1919/1960<sup>5</sup>). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1920/1975). Die Pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule. In: Ders: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule. GA 300c. Dornach: R. Steiner Verlag, S. 9-15.

Steiner, Rudolf (1920/1983). Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1920/1961). Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In: Ders. Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921. GA 24. Dornach: R. Steiner Verlag, S. 83-94.

Steiner, Rudolf (1921/1988). Grenzen der Naturwissenschaft. GA 322. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1921/1961). Anthroposophie, Erziehung, Schule. In: Ders. Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze. GA 36. Dornach: R. Steiner Verlag, S. 278-281.

Steiner, Rudolf (1921/1988). Grenzen der Naturwissenschaft. GA 322. Dornach: R. Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1922/1961). Ein Vortrag über Pädagogik während des Französischen Kurses am Goetheanum. In: Ders. (1921-1925). Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921 – 1925. GA 36. R. Steiner Verlag: Dornach, S. 282-288.

- Steiner, Rudolf (1923/1961a). Goethe und das Goetheanum. In: Ders. Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925. GA 36. Dornach: R. Steiner Verlag, S. 334-337.
- Steiner, Rudolf (1923/1961b). Pädagogik und Kunst. In: Ders. (1921-1925): Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze. GA 36. Dornach: R. Steiner Verlag, S. 288-292.
- Steiner, Rudolf (1923/1989<sup>4</sup>). Die Pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. GA 311. Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/1989). Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. GA 310. Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/1995<sup>8</sup>). Heilpädagogischer Kurs. GA 317. Dornach: R. Steiner Verlag.
- Stern, Daniel (2000<sup>7</sup>). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett Cotta.
- Stöckli, Meret/Moser Opitz, Elisabeth/Pfister, Mirjam/Reusser, Lis (2014). „Gezielt fördern, differenzieren und trotzdem gemeinsam lernen. Überlegungen zum inklusiven Mathematikunterricht“, in: Sonderpädagogische Förderung heute, 59, S. 44-56.
- Thurmair, Martin (2017). Ganzheitlichkeit. Frühförderung interdisziplinär 2, S. 122-123.
- Vogel, Lothar (1992<sup>3</sup>). Der dreigliedrige Mensch. Morphologische Grundlagen einer allgemeinen Menschenkunde. Dornach. Philosophisch Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Weber, Max (1922/1988<sup>7</sup>). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wild, Günter (2007). Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik. Eine kritische Untersuchung der Verwendungsweisen und Begründungen eines zentralen Begriffs der Profession und Disziplin der Heilpädagogik. Dissertation. Fernuniversität Hagen