

## Entwicklung denken und begleiten – Über den Bezug der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik zur Goethe'schen Phänomenologie (Teil 2)

**Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach**

*Institut für Heilpädagogik und Sozialtherapie  
Alanus Hochschule*

**Abstract:** Es ist die Aufgabe von Pädagogik und Heilpädagogik, Entwicklungsprozesse wahrzunehmen, zu beschreiben und zu begleiten. Die Waldorfpädagogik und -Heilpädagogik beziehen sich hier auf die Begriffe und Methoden der Phänomenologie im Sinne Goethes. Diese ermöglicht ein Verständnis von Ganzheitlichkeit, das nicht nur Wechselwirkungen beschreibt, sondern auch dazu befähigt, das ‚Ganze‘ in seinen diversen Ausdrucksformen und in deren Entwicklung wahrzunehmen. Der vorliegende Beitrag soll zeigen, dass das Prinzip von Ganzheitlichkeit und der Gedanke der Metamorphose im Sinne Goethes in relevante zeitgenössische psychologische und heilpädagogische Konzepte Eingang gefunden haben. Weiter wird deutlich, dass Impulse aus der Waldorfpädagogik und Heilpädagogik das Potential haben, diesen Ansatz weiter zu vertiefen, insbesondere auf dem Weg dahin, die Verbindung von körperlichen, seelischen, geistigen und sozialen Dimensionen menschlicher Existenz zu verstehen.

**Keywords:** Waldorfpädagogik, Anthroposophische Heilpädagogik, phänomenologische Methode, Ganzheitlichkeit, Behinderung und Verkörperung, Entwicklungspsychologie, Biographie

Im ersten Teil dieses Beitrags<sup>1</sup> wurde die Verwurzelung der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik in der Goethe'schen Phänomenologie und Entwicklungslehre in systematischer Weise dargelegt und anhand besonderer Lebenslagen veranschaulicht. Goethe schildert Entwicklung im Bereich des Lebendigen als einen Prozess, der sich im Sinne einer ‚Steigerung‘ oder ‚Metamorphose‘ durch Polaritäten bewegt. Die einzelnen Erscheinungsformen (Phänomene) sind Ausdruck einer Ganzheit, welche die Erscheinungen ideell verursacht (Typus). Diese zu erfassen, bedarf es einer Methode, welche die Phänomene so zusammenstellt, dass ihr innerer Zusammenhang mit Hilfe inneren Nachvollzugs („anschauende Urteilskraft“) erfasst werden kann. Diese Anordnung kann die *Genese* eines Organismus nachvollziehen oder auch versuchen, bei einem gegebenen Erkenntnisgegenstand seine Erscheinungsweisen im Hinblick auf deren *Ähnlichkeit* so zu ordnen, dass sich Übergänge von einem Phänomen zum nächsten innerlich nachvollziehen lassen.

In Pädagogik und Heilpädagogik wurde der Begriff der Ganzheitlichkeit vor allem in geisteswissenschaftlich orientierten Konzepten stark gemacht, ist von anderer Seite aber auch wegen seiner Unbestimmtheit und der fehlenden Methodik, Ganzheiten zu erfassen, kritisiert worden. Es reicht nicht aus, die Existenz ‚Ganzheiten‘ zu behaupten, ohne die Fragen ihrer Beschreibbarkeit und ihrer Erkennbarkeit zu bearbeiten. Insofern ist an Goethes Ansatz bemerkenswert, dass die Darstellung des Konzeptes und die Entwicklung einer Erkenntnismethodik Hand in Hand gehen. Die Idee der Ganzheitlichkeit ist im 20. Jahrhundert in den Begriffen und Konzepten der Systemtheorie überführt worden.<sup>2</sup> Systemische Theorien setzen sich zum Ziel, Komplexität zu verstehen und Muster zu erkennen, in sozialen Entitäten Wechselseitigkeit zu erkennen und Veränderungsprozesse theoretisch zu beschreiben.<sup>3</sup> In der Psychologie, der Heil- und Sonderpädagogik, den Gesundheitswissenschaften und anderen Humanwissenschaften wurde das Postulat der Ganzheitlichkeit durch das sogenannte „bio-psycho-soziale Modell“ artikuliert, als ein Versuch, menschliches Verhalten und Erleben, vor allem im Hinblick auf das Entstehen von Krankheitsprozessen, in seiner Vielschichtigkeit abzubilden.<sup>4</sup>

---

1 Schmalenbach 2019.

2 Die gravierenden ontologischen Unterschiede zwischen dem Mainstream der Systemischen Theorie und der Goethe'schen Konzeption bleiben hier unberücksichtigt, ebenso ihre Gemeinsamkeit, in dem Versuch, die Gesamtheit der Interaktion und Kommunikation der Elemente in Organismen und sozialen Gebilden zu konzeptualisieren, wengleich dies durch Begriffe denkbar verschiedener philosophischer Traditionen geschieht („System“, „Lebensleib“).

3 Stanton / Welsh 2012.

4 Egger 2017.

Im Folgenden sollen exemplarische Konzepte aus der Psychologie und Heilpädagogik dargestellt werden, in denen das Ganzheitskonzept aufgenommen worden ist. Daran anknüpfend soll die spezifische Fragestellung beleuchtet werden, welcher Steiner in seiner philosophischen Anthropologie nachgeht. Des Weiteren wird, ausgehend von Steiners Reformulierung des Goethe'schen Metamorphosebegriffs, die Bedeutung des Metamorphosegedankens für die Entwicklungsidee der Waldorfpädagogik und der Heilpädagogik geschildert. Seine Aktualität und Fruchtbarkeit sollen an exemplarischen Konzepten der Entwicklungspsychologie und anhand empirischer Befunde zu ausgewählten Phänomenbereichen unterstrichen werden.

Dabei soll Folgendes gezeigt werden:

1. Steiners Beschreibung des Menschen und seiner Entwicklung versucht Antwortrichtungen zu Fragen zu geben, welche als ungelöst gelten können. Sie behauptet nicht, eine allgemein verbindliche oder exklusiv gültige Beschreibung zu sein. Ihr Schwerpunkt liegt bei aller Inhaltsfülle in der Methodik. Die Konzepte sollen dazu dienen, Phänomenbereiche unter einer besonderen Perspektive zu sehen und individuelle Entwicklungen zu verstehen.
2. Trotz der spezifischen, philosophischen und anthropologischen Ausgangspunkte der Waldorfpädagogik und der Verwendung von Begriffen, die in Philosophie und Wissenschaft bereits zu Steiners Zeit als entlegen galten, ergeben sich wesentliche Bezüge, Verwandtschaften und Schnittmengen zu gegenwärtig bedeutsamen Ansätzen und Forschungsergebnissen.

## **Ganzheitlichkeit im Verständnis von ‚Behinderung‘ –**

### **inhaltliche und methodische Aspekte**

Analog zur Entwicklung von Theorien der Gesundheit bzw. Krankheit<sup>5</sup> hat sich das Verständnis von Behinderung als Gegenstand der Heilpädagogik/Inklusiven Pädagogik in verschiedener Hinsicht gewandelt: Von einer auf das Individuum zentrierten, defizitorientierten, statischen und stark auf den Körper gerichteten Perspektive zu einem relationalen, dynamischen und ‚ganzheitlichen Modell‘, welches das Individuum und seinen engeren und weiteren sozia-

---

<sup>5</sup> Schramme 2012.

len Umkreis ebenso in den Blick nimmt wie das Wechselverhältnis zwischen Ressourcen, Einschränkungen und Barrieren in körperlicher, seelischer und sozialer Hinsicht.

Exemplarisch lässt sich diese Entwicklung an einigen repräsentativen Definitionen erläutern, welche das Phänomen Behinderung charakterisieren bzw. die Profession, deren Gegenstand der Umgang mit Behinderung ist. Ende der 1960er Jahre führte Heinz Bach aus, Heilpädagogik/Sonderpädagogik sei als „Theorie und Praxis der Erziehung all jener zu verstehen, deren seelisch-geistiges Werden und deren Eingliederung durch individuelle Faktoren gestört, fehlgeleitet oder dauerhaft beeinträchtigt ist.“<sup>6</sup> Hier erscheint Behinderung als Merkmal einer Person. Eine Generation später weitet sich der Fokus auf die „Theorie und Praxis der Erziehung derjenigen Kinder und Jugendlichen, bei denen angesichts der erschwerenden Bedingungen die landläufig übliche Erziehung nicht oder nicht mehr ausreicht.“<sup>7</sup> Die hier angesprochenen „erschwerenden Bedingungen“ sind nun nicht mehr einer Person zugeordnet. Einen weiteren Schritt unternimmt Wolfgang Jantzen: „Behinderung entsteht in der aktiven Vermittlung von Individuum und Gesellschaft durch Isolation. [...] [I]solierende Bedingungen wirken nur dann als Isolation, wenn sie auf Seiten des Subjektes auf entsprechende Dimensionen der Verwundbarkeit stoßen.“<sup>8</sup> Hier ist die Situation der Person mit dem Begriff der Verwundbarkeit bezeichnet, die in der Interaktion von Person und ‚Gesellschaft‘ zur Behinderung wird. Wird hier Behinderung als relationales Phänomen markiert, beschreiben Vertreter/innen der *Disability studies* Behinderung als ein gesellschaftliches Phänomen, durch welches Beeinträchtigungen oder Besonderheiten erst durch Zuschreibungsprozesse zu ‚Behinderungen‘ werden.<sup>9</sup> In diesem Sinne hatte Karl König, ein maßgeblicher Wegbereiter der anthroposophisch orientierten Heilpädagogik und Sozialtherapie 1965 die Schranke zwischen Personen mit sog. ‚normaler‘ und ‚minderwertiger‘ Intelligenz als eine eingebildete Schranke bezeichnet.<sup>10</sup>

---

6 Bach 1969<sup>3</sup>, S. 1259. Bach hat diesen Begriff später erweitert vgl. Bach 1999.

7 Klein/ Meinertz/ Kausen 1999<sup>10</sup>.

8 Jantzen 1990, S.370.

9 „Allen Vertretern und Vertreterinnen der Disability Studies geht es um den Versuch, Behinderung als soziale Konstruktion zu konzeptionalisieren, d.h. gesundheitsrelevante Differenz wird nicht als (natur-) gegeben verstanden, im Sinne einer vermeintlich objektiv vorhandenen, medizinisch biologisch definierbaren Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern als historisches, kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal.“ Waldschmidt 2009, S.130.

10 „Das Camphill-Dorf könnte ein lebenswichtiges Experiment für zukünftige gesellschaftliche Notwendigkeiten/Bedürfnisse werden. Männer und Frauen, deren Intelligenz aufgrund von Testergebnissen als minderwertig gilt, werden mit Menschen von ‚normaler‘ Intelligenz zusammen leben und arbeiten, ohne dass dies als Schranke zwischen ihnen empfunden wird; denn es ist nur eine eingebildete Schranke.“ Müller-Wiedemann 1992, S. 303.

Eine Synthese dieser Perspektiven unternimmt Tom Shakespeare, indem er eine faktorielle Bestimmung von Behinderung vornimmt: Auf der Grundlage einer individuellen Beeinträchtigung und deren psychischer Verarbeitung konstituieren der mangelnde Zugang zur Umwelt, mangelnde Teilhabechancen an Bildung, Arbeit und Freizeit, eingeschränkte soziale Beziehungen und Ressourcen sowie negative gesellschaftliche und kulturelle Einstellungen die Erfahrung von Behinderung.<sup>11</sup> In diesem Sinne unternimmt auch das biopsychosoziale Modell von Behinderung, welches der *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* zugrunde liegt, eine Beschreibung, in der Wechselwirkungen von personalen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren den Zustand von Gesundheit bzw. Krankheit oder Behinderung bestimmen.<sup>12</sup> Die einzelnen Faktoren bilden hier körperliche Strukturen und Funktionen (wobei in letzteren auch psychologische Funktionen einbezogen sind<sup>13</sup>), die einer Person möglichen Handlungen, ihre Teilhabe an relevanten Lebenssituationen, förderliche (oder hemmende) Umweltfaktoren wie soziale Unterstützung, Einstellungen oder Technologien und schließlich die Faktoren, welche ihre Persönlichkeit in ihrer Vielschichtigkeit ausmachen.

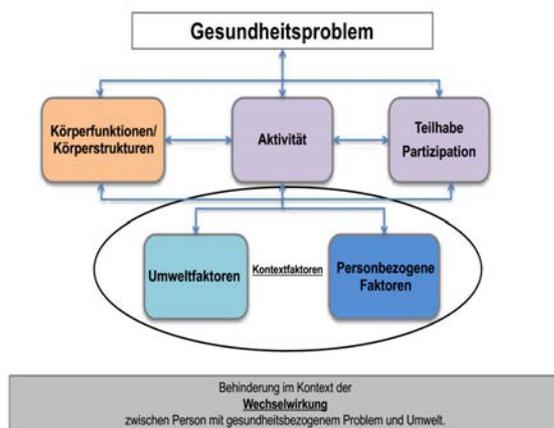


Abb. 1: Behinderung als Ergebnis von Wechselwirkungen (nach BeiNRW, 2019<sup>14</sup>)

Das hier dargestellte „biopsychosoziale Modell“ integriert die in den obigen Definitionen von Behinderung angesprochenen Facetten in den Versuch einer Gesamtschau, welche die Le-

<sup>11</sup> Shakespeare 2018, S. 68ff.

<sup>12</sup> WHO 2015.

<sup>13</sup> Auf die der ICF zugrunde liegenden anthropologischen Setzungen und ihre naturalistische Tendenz kann hier nicht eingegangen werden.

<sup>14</sup> LWL, LVR et al. 2019.

benswirklichkeit einer Person weniger in ihren einzelnen Aspekten als in deren Verhältnis zueinander zu denken versucht. So bestehen fortwährend *Übergänge* in alle Richtungen, z.B. zwischen biologischen Grundlagen des Gehirns, den motorischen Aktivitäten u.a., den Aktivitäten des Lernens (Wahrnehmen, Erinnerung u.a.), dem Einbezug in das soziale Geschehen (z.B. der Klasse) und räumlichen Bedingungen und Materialien, Einstellungen, Haltungen und Methoden der Unterrichtenden sowie Motivation, Selbstvertrauen und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden und ihrer Lernbiografie und vielem anderem mehr. Die ICF wurde entwickelt, um eine transdisziplinäre diagnostische Matrix für die gesundheitsbezogenen Wissenschaften und Disziplinen zu schaffen, als eine gemeinsame *Sprache*, bestehend aus den oben beschriebenen Faktoren, welche mit Listen von zahlreichen Kategorien (items) hinterlegt werden, mit Ausnahme der nicht operationalisierten Personenfaktoren.<sup>15</sup>

Dabei bleiben zunächst folgende Fragen offen:

1. Wie kommt man zu der Auswahl der für die jeweilige Person relevanten Faktoren?
2. Welche Methodik führt zur Entwicklung einer Synthese (Gesamtbild) aus der Fülle der einzelnen Aspekte?

Die erste Frage betrifft den Nachvollzug der *wesentlichen* Aspekte einer Persönlichkeit und seiner näheren und weiteren Umwelt, mithin die Frage nach der verkörperten und sozial eingebetteten *Individualität* in ihrer Biographie. Die zweite Frage führt auch zur Frage der Möglichkeit einer ‚*anschauenden Urteilskraft*‘, welche biologische, psychologische, soziale und andere Phänomene zu einer Synthesis führt.

Diese Aufgabe stellt sich für das ‚biopsychosoziale Modell‘ auch im Allgemeinen, wobei Kritiker monieren, dass die Aneinanderreihung der Dimensionen mit ihren inkompatiblen Vokabularen und Zugangsweisen beileibe keine Integration ergibt. Daher fehle es an einer gemeinsamen Sprache, welche die unterschiedlichen Disziplinen integrieren könne.<sup>16</sup> Versuche, eine solche Integration zu erreichen, liegen unter anderen seitens der Systemtheorie vor, die eine gemeinsame Matrix für biologische, psychische und soziale Systeme aufgestellt hat,<sup>17</sup> sowie

---

<sup>15</sup> Hier werden exemplarisch eine Vielfalt von Aspekten genannt, wie Werte, Motivation, Persönlichkeit, Einstellungen, Lebensstandard, Gewohnheit, Lebensalter.

<sup>16</sup> Zwei Kritikpunkte werden gegen das biopsychosoziale Modell eingewandt: Es würden in unzulässiger Weise Entitäten behauptet, ähnlich dem Cartesianischen Modell. Zweitens: Es fehlt ein einheitliches Begriffssystem für die Beschreibung der unterschiedlichen Begriffssysteme. Siehe Egger 2018.

<sup>17</sup> Luhmann 1987, S. 15ff.

seitens der in der ‚kulturhistorischen Schule‘ entwickelten Tätigkeitstheorie<sup>18</sup> und seitens der Konzepte der Psychosomatik.<sup>19</sup>

### **Aspekte von Behinderung nach Rudolf Steiner**

Wie bei vielen Themen, zu denen sich Steiner schriftlich und in Vorträgen geäußert hat, liegt keine umfassende theoretische Erarbeitung dessen vor, was heute als Begriff der Behinderung und Beeinträchtigung adressiert wird.<sup>20</sup>

Jedoch lassen sich wichtige Elemente nachzeichnen:

1. Steiner vertritt einen Gesundheits- bzw. Krankheitsbegriff, der auf eine individuelle *Gleichgewichtslage* im Spektrum von Polaritäten abhebt. Diese lassen sich auf körperlichen, sozialen und seelisch-geistigen Ebenen beschreiben. Im Hinblick auf die körperlichen Prozesse können als Beispiel die Polarität von Entzündung und Geschwulstbildung benannt werden,<sup>21</sup> im psychischen Bereich die Polarität von Vorstellung und Wille,<sup>22</sup> im sozialen Feld die Polarität von sozialer Rezeptivität und sozialer Wirksamkeit. Pathologische Prozesse entstehen, wenn Gleichgewichtslagen nachhaltig gestört sind. Dafür ist kein ‚objektives‘ Maß anzulegen; ein ‚gutes‘ Gleichgewicht bestimmt sich nach der Maßgabe des Individuums selbst. Möglich ist etwa, dass eine Polarität das Erleben und Verhalten in hohem Maß bestimmt, etwa ein starkes Überwiegen von Vorstellungs- und Phantasieprozessen, welche das Subjekt daran hindern, in die Tat zu kommen.<sup>23</sup> Denkbar ist auch, dass ein Vorgang seine im physischen oder seelischen Organismus angemessene Sphäre verlässt und in einem anderen Bereich wirksam wird. Diesen Fall kennzeichnet nach Steiner das Phänomen der „Kleptomanie“, ein zwanghaftes und nicht selten unbewusstes Wegnehmen von fremden Gegenständen, ohne dass für diese eine tatsächliche Verwendung besteht. Steiner rekonstru-

---

18 Jantzen 2013, 22f.

19 Rüegg 20074, von Uexküll 2011<sup>7</sup>.

20 Der Begriff selbst war zu Steiners Zeiten nicht eingeführt. Steiner verwendet eine Reihe von derzeit gebräuchlichen Begriffen, zum Teil in Verbindung mit dem Adjektiv „sogenannt“, siehe hierzu Frielingsdorf/ Grimm/ Kaldenberg 2012, S. 104f.

21 Steiner/Wegmann (1925/1991), siehe hierzu auch Soldner /Stellmann (2018<sup>5</sup>).

22 Steiner 1919/1965 S.30ff.

23 Beispielhafte Schilderungen bei Steiner 1975, Bd. II: S. 259 und S. 267, Bd. III: S. 57.

iert dieses Verhalten phänomenologisch: Hier finde im Feld des Handelns in problematischer Weise statt, was für den Bereich des Vorstellens und Denkens der natürliche Prozesszustand darstellt – das Aufnehmen und Zu-Eigen-Machen von Begriffen und Ideen.<sup>24</sup> Auch in zeitlich-biographischer Hinsicht können Einseitigkeiten entstehen, etwa durch Formen verzögerter oder akzelerierter Entwicklung.<sup>25</sup> In sozialem Handeln und Erleben finden sich Polaritäten von Abgrenzung und Sich-Verbinden<sup>26</sup>, oder diejenige, einen sozialen Umkreis in sich zu repräsentieren und andererseits in einem sozialen Umkreis teilhabend zu wirksam zu werden.<sup>27</sup> Man sieht in allen diesen und vielen weiteren möglichen Beispielen, die Signatur der Goethe'schen Phänomenologie, auf die Steiner selbst auch verschiedentlich hingewiesen hat.<sup>28</sup>

Phänomene von ‚Krankheit‘ und ‚Gesundheit‘ im menschlichen Organismus sind Ausdruck spezifischer Verhältnisse des Seelisch-Geistigen des Menschen zu seiner Leiblichkeit. Das Seelisch-Geistige des Menschen, seine innere Wesenheit, kann, z.B. in unterschiedlichen Organen oder Organsystemen zu stark oder zu schwach eingreifen.<sup>29</sup> Krankheiten können auch dann entstehen, wenn das Verhältnis der funktionalen Systeme des Organismus (Nerven-Sinnes-System, Rhythmisches System, Stoffwechsel-Gliedmaßen-System) nicht in altersgemäßer Weise ausbalanciert ist.<sup>30</sup> Mit diesem Ansatz geht notwendigerweise einher, dass die Unterscheidung von ‚Krankheit‘ und ‚Gesundheit‘ dimensionaler Natur ist, diese also ineinander übergehen (können), einen Gedanken, den Steiner mit seinem Zeitgenossen Sigmund Freud teilt. Steiner radikalisiert diesen Gedanken insofern, als ihm zufolge im Rahmen des ‚Gesunden‘ das ‚Pathologische‘ stets anwesend ist, wenn man nur genau genug hinschaut. Er skizziert dies am Beispiel von Unregelmäßigkeiten oder Einseitigkeiten in der sprachlichen Artikulation aus, die bei jedem Sprechenden zu bemerken seien.<sup>31</sup> In einer stärker exist-

---

24 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S. 58.

25 Steiner 1924/1995<sup>8</sup> S. 174.

26 Steiner 1918/1990.

27 „Heilsam ist nur wenn/ Im Spiegel der Menschenseele/ Sich bildet die ganze Gemeinschaft/ Und in der Gemeinschaft / Lebet der Einzelseele Kraft. – Dies ist das Motto der Sozialethik.“ Steiner/ Maryon 1990, S.182.

28 Schmalenbach 2019, S. 9ff.

29 Steiner 1925/1991, S.20 ff.

30 Rohen 2000.

31 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S.11.

tentiellen Hinsicht stellt Steiner Formen des pathologischen Erlebens, z.B. in Angstzuständen, welche das Individuum bedrängen, neben Erfahrungen der Seele auf dem Weg spirituellen Erlebens.<sup>32</sup> Alle diese Beispiele weisen hin auf die Verwurzelung von Krankheiten oder Beeinträchtigungen, wie außergewöhnlich sie auch zu sein scheinen, in der allgemein menschlichen Existenz.

2. Aus dieser Perspektive wird verständlich, dass Pädagogik und Heilpädagogik oder Pädagogik und Medizin in der Auffassung Steiners verwandte Disziplinen sind, deren Aufgabenstellungen ineinander übergehen. Denn die Pädagogik befasst sich mit dem Menschen, der sich über Kindheit und Jugend seine leiblichen Grundlagen aneignet, zu eigen macht, sich selbst durch diese ‚verkörpert.‘, in dem Vorgang des ‚In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib.‘<sup>33</sup> Diese Beziehung lässt sich *konkret* an den Phänomenen nachvollziehen, z.B. in der Polarität von Einatmen und Ausatmen, von Schlafen und Wachen, von Vorstellung und Wille, von Greifen und Loslassen. In diesen, und vielen anderen weiteren, manifestieren sich, auf unterschiedlichen Ebenen und Zeitskalen, die Tendenzen des Sich-Verbindens und -Lösens der seelischen Intentionalität im Bezug zum Körper, wobei hier bewusste und unbewusste Prozesse mit einbezogen werden. Dabei bilden die körperlichen Prozesse die Grundlage der psychischen Funktionen und des sozialen Verhaltens. Die Aufgabe der Pädagogik besteht darin, beispielsweise mit den Mitteln des Unterrichtes dazu beizutragen, dass eine altersgerechte, dem Individuum entsprechende Gleichgewichtslage ermöglicht wird. Insofern bedeutet eine gute Erziehung zugleich gesundheitliche Prävention, so wie andererseits ‚Heilung‘ in diesem Sinne eine Weiterentwicklung („Spezialisierung“) von Erziehung ist.<sup>34</sup>

3. Organische und funktionelle Ursachen bilden häufig den Ausgangspunkt von Beeinträchtigungen. Steiners anthropologische und pädagogische Überlegungen gehen darüber hinaus der Frage nach, inwieweit *soziale Erfahrungen zu funktionellen Störungen, insbesondere im Gehirn* führen können. In seiner pädagogischen Grundschrift

---

32 Ein Beispiel aus dem ‚Heilpädagogischen Kurs‘, in dem Steiner versucht, die innere Situation eines überempfindlichen, zu stark mit den Prozessen der Umgebung in Berührung kommenden Kindes nachzuvollziehen (Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S. 66f., S. 73 f.), in Verbindung mit einer Darstellung von Erlebnissen auf dem Weg spiritueller Entwicklung (Steiner 1912/1982<sup>7</sup>, S. 40.)

33 Steiner 1919/1960<sup>5</sup>, S.24.

34 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S. 179.

„Die Erziehung des Kindes aus dem Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ aus dem Jahre 1907 stellt er die Behauptung auf, dass vor allem frühkindliche Erfahrungen eine Auswirkung auf die Entwicklung der Organsysteme, insbesondere des Gehirns haben.<sup>35</sup> Diesen Gedanken führt er in späteren pädagogischen Vorträgen an vielen Stellen aus, unter Berücksichtigung unterschiedlicher typischer Verhaltensweisen von Bezugspersonen, mit besonderer Berücksichtigung des chronisch impulsiven und grenzüberschreitenden („cholerischen“) Verhaltens. Man muss hier hervorheben, dass Steiner an dieser Stelle einen Zusammenhang behauptet, der mittlerweile als empirisch gut bestätigt gilt, z.B. für traumatische Erfahrungen in früher Kindheit.<sup>36</sup> Leider ist, vermutlich aufgrund der hier verwendeten Begriffe, die zentrale Aussage in der pädagogischen Grundschrift Steiners, nämlich die der sich differenzierenden Wirksamkeit von Erziehenden über die Entwicklungsphasen von Kindheit und Jugend in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption bis in die jüngste Zeit unbeachtet oder unverstanden geblieben.<sup>37</sup>

4. Beim Vorliegen einer organischen Störung wird die seelische Intentionalität in ihrer Wirksamkeit beeinträchtigt. Doch ist es auch möglich, dass die leiblichen Grundlagen keine erkennbare Störung aufweisen, die Individualität des Menschen gleichwohl sich nicht mit diesen verbinden, sich diese nicht zu eigen machen kann.<sup>38</sup> In eine solche Richtung weisen Pathologien wie die der ‚hysterischen Lähmung‘, welche bereits Freud und Breuer behandelt haben. Steiner beschreibt solche Phänomene jedoch bereits in der Embryonalzeit und der frühen Kindheit. Als ein Beispiel hierfür könnte man eine fehlende Aktivität des (Zu-)Hörens bei Vorliegen intakter organischer Strukturen anführen, wie dies im Zusammenhang mit Autismus-Spektrum-Störungen auftreten kann.

---

35 Steiner 1907/1987, S. 309-346.

36 Steele et al 2013; Berglund et al. 2013.

37 Zum Beispiel bei Lischewski 2014, S. 325f.: „Kindgemäßheit heißt für Steiner die Rücksichtnahme auf die vier ‚Leiber‘ des Menschen [...], die sich zwar bei jedem Kind im Laufe der Zeit enthüllen, jedoch allein dem anthroposophisch gebildeten Erzieher und Lehrer gemäß einem festgelegten Sieben-Jahres-Rhythmus sowohl den Charakter als auch den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes offenbaren sollen.“

38 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S. 20ff.

5. Die *Wechselwirkung von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren* bei der Entwicklung von körperlichen Verfasstheiten, seelischen Konfigurationen und sozialen Lebenslagen hat ihren Ursprung laut Steiner darin, dass insbesondere in den ersten Jahren der kindlichen Entwicklung körperliche, seelische und geistige Prozesse unmittelbar aufeinander wirken. Diese vielfältigen Interaktionen bleiben zwar als solche bestehen, sie manifestieren sich aber umso stärker, je plastischer der kindliche (und auch der jugendliche) Organismus ist. Steiners Entwicklungslehre hat ihr Zentrum in dem Anliegen, die sich verändernden Wirksamkeiten und Verhältnisse leiblicher, seelischer und geistiger Prozesse in Kindheit und Jugend zu schildern. In seinen Vorträgen zur Pädagogik und Heilpädagogik und in seinen Äußerungen in Konferenzen der Waldorfschule finden sich zahlreiche Beispiele für Hinweise auf Einflüsse, wie sie heute im Rahmen der systemischen Psychologie beschrieben werden: Wirksamkeiten gewisser Phänomene über Generationen hinweg, sowie die Bedeutung elterlicher Haltungen oder Überzeugungen erziehender Personen für die Entwicklung und das Verhalten ihrer Kinder.<sup>39</sup>

6. Die Beziehung von *körperlichen Vorgängen* und *seelischen Erlebnissen* gründet in der Tatsache der Verkörperung. Leibliche Erfahrungen, z.B. in Verbindung mit den leibbezogenen Sinnen, ‚strahlen‘ in das fundamentale, seelische Erleben hinein. Man könnte auch hier von einer Metamorphose sprechen. Steiner führt dies zum Beispiel an der Propriozeptionswahrnehmung aus, welche das Erleben von Freiheit und ‚Meinhaftigkeit‘ in der Bewegung ermöglicht, oder am Gleichgewichtssinn, der das Erleben des In-sich-Ruhens ermöglicht.<sup>40</sup> Diese Zusammenhänge erschließen sich mühelos dem inneren Nachvollzug etwa angesichts der Erlebnisse im Schwindel, sie sind aber auch von psychologischer, physiologischer und therapeutischer Warte aus eingehend beschrieben worden.<sup>41</sup> Dass die Weise, sich in seinem Körper zu befinden, eine unmittelbare Wirkung auf das Welt- und Selbsterleben hat, lässt sich gut anhand des aufrechten Ganges demonstrieren.<sup>42</sup> In jüngster Zeit hat Till Grohmann aus einer phä-

---

<sup>39</sup> Zum Beispiel Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S. 22 ff, S. 122 ff., S. 106 ff.; Steiner 1919/1921/1975, S. 139f., S. 239 und S. 249f.; Steiner 1919/1923/1975, S. 71; Steiner 1924/1925/1975, S. 133f.; Steiner 1921/1924/1980, S. 190f.

<sup>40</sup> Steiner 1920/1985, Vortrag vom 8.8.1920.

<sup>41</sup> Etwa die Bedeutung einer guten Ausbildung des Tastsinns und des Tasterlebens für das Wohlbefinden und das Erleben eines begrenzten Selbst, siehe hierzu Montag 2019; Anzieu 1991; Grunwald 2017, S. 42ff.

<sup>42</sup> Straus 1960.

nomenologischen Perspektive dargelegt, wie das Vorliegen von Sinnessynästhesien bei Personen mit Autismus dazu führt, dass ein qualitativ anderer Weltbezug aufgebaut wird. Synästhesien entstehen, wenn der Leib Sinneswahrnehmungen unterschiedlicher Modalitäten an einem Gegenstand ermöglicht, welche sich nicht vermischen. Personen, deren Erleben in hohem Maße durch eine solche Möglichkeit oder Gegebenheit geprägt ist, können insofern als in einer anderen Weise verkörpert verstanden werden, „d.h. anderer Weisen, seinen Leib zu bewohnen, zu spüren und zu bewegen, und mit ihm die eigene Erlebniswelt in einer kreativen Weise zu gestalten. Eine alternative Verleiblichung korreliert sodann mit einer wesenhaft anderen Erfahrungswelt.“<sup>43</sup> Ein Verständnis des Autismus als eine veränderte Form der Verkörperung, wie es auch von weiteren, phänomenologisch orientierten Forscher/innen vorgetragen wird<sup>44</sup>, wurde bereits in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts von Forscher/innen im Kontext der anthroposophisch orientierten Heilpädagogik entwickelt.<sup>45</sup> Den von Steiner dargelegten Zusammenhang von *Verkörperung* und *Weltbezug* hat Karl König in seinen wegweisenden Vorträgen zur Heilpädagogischen Diagnostik mit den beiden Begriffen ‚Inkarnation‘ - als die „schrittweise Inbesitznahme der Leibesorganisation durch die sich entwickelnde und entfaltende Individualität“<sup>46</sup> - und die damit ebenfalls schrittweise einhergehende „Diskrimination“ zusammengefasst - als die Fähigkeit, „Dinge und Wesen der Welt zu unterscheiden.“<sup>47</sup>

7. Beide Vorgänge, Verkörperung und Diskrimination, erscheinen als zwei Seiten eines Prozesses, beschreiben den Weg des Individuums in seinen Körper als gelebten Leib und in die mit anderen Menschen geteilte Lebenswelt. Sie werden erkennbar durch die Entfaltung von intentionalem Handeln, von Sprache und Kommunikation sowie den vielfältigen Leistungen der Intelligenz. Jedes Individuum erarbeitet sich Fähigkeiten, und jedes Individuum erlebt Beschränkungen. Beide konstituieren den in der Biografie sich kontinuierlich verändernden Rahmen des Erlebens und Handelns. Die Bewertung dieses Rahmens, die Wertschätzung dessen, was als Fähigkeit gilt, bleibt gesellschaftlich und kulturell bestimmt und wird entsprechend honoriert. Damit

---

43 Grohmann 2019, S. 27-51, S. 39.

44 De Jaegher 2013; Crespi/ Dinsdale 2019.

45 Holtzapfel 1978/1982; Müller-Wiedemann 2011.

46 König 1965/1983, S. 31.

47 König 1965/1983, S. 32.

einher geht unweigerlich, dass bestimmte Fähigkeiten oder Wirksamkeiten dem kollektiv geteilten Wahrnehmungshorizont entgehen, gerade bei Personen, die als beeinträchtigt gelten. Als Beispiele seien genannt: Die Fähigkeit, sich von ästhetischen, natürlichen oder sozialen Vorgängen ‚berühren‘ zu lassen; das Vermögen, Atmosphären oder Situationen zu erspüren; die Wahrnehmungsklarheit für die Authentizität dessen, was eine Person ausdrückt; eine hohe spirituelle Empfänglichkeit; die Willensstärke, eine schwierige Lebenslage durchzustehen; die Wirksamkeit, die eine Person durch ihre Lebenslage oder ihre Bedürftigkeit auf andere Menschen ausübt, indem sie deren Potentiale aufruft. Manche solcher Fähigkeiten werden mit bestimmten Beeinträchtigungen assoziiert.<sup>48</sup> Wenn dies nicht durch entsprechende Forschungsergebnisse belegt ist, besteht hier die Gefahr einer Romantisierung von Behinderung.<sup>49</sup> Zu dem Verstehen einer individuellen Lebenslage und, mehr noch, einer individuellen Biografie aber gehört die Anerkennung auch von Fähigkeiten, die man in den einschlägigen Kompetenzlisten nicht findet.

8. Über die Verbindung mit dem Körper, über Sinneswahrnehmung und Bewegung, erfolgt zugleich eine Verbindung mit der natürlichen und der kulturellen Umwelt. Die ökologische Dimension umfasst die Beziehung der Individualität zu den Prozessen des Lebendigen, zu den Wirkungen von Natur- und Klimaphänomenen, der elementaren Beziehung und Regulation hinsichtlich der Wirkungen von Schwerkraft, klimatischen Bedingungen oder der Wärme (in der Thermoregulation). Diese Beziehungen bilden einen Untergrund von Lebensqualität und Gesundheit und werden auch in Steiners Ausführungen zur Heilpädagogik systematisch einbezogen.<sup>50</sup>

9. Bei den bis hierher geschilderten Faktoren oder Bedingungen, welche in eine Situation der Beeinträchtigung einmünden, handelt es sich um solche, die prinzipiell den heute beschriebenen diagnostischen Faktoren entsprechen, mit dem Unterschied, dass Steiner eine geistrale Konzeption vertritt, in welcher der Geist (*mind*) nicht nur verkörpert, in der Umwelt situiert und sozial eingebettet ist, sondern vielmehr als eine geistige Individualität (*spiritual being*) handelt, welche sich in den eigenen Leib, die

---

48 Dies gilt z.B. für den Autismus. So weisen Forscherinnen und Praktikerinnen auf das hohe Gespür autistischer Personen für die Authentizität ihres therapeutischen Gegenübers hin oder auf ihr starkes Gedächtnis für vergangene Emotionen, siehe Riedel/ Clausen 2016, S. 44 und 59.

49 Shakespeare 2018, S. 76 ff.

50 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, 3. Vortrag.

Umwelt und die Mitwelt einlebt und welche in der sozialen Begegnung wirksam und wahrnehmbar wird. Zugleich schafft sich dieser handelnde und oft unbewusst wirksam werdende Geist sein Abbild oder seine Repräsentation im vorstellenden Bewusstsein. Beide, (in hohem Maß) bewusstes Selbsterleben und (in hohem Maß) unbewusster Welt- und Leibbezug, gehen fortwährend ineinander über. Soziale Teilhabe versteht Steiner in diesem Sinne als einen dialektischen Prozess, der ‚Sich Verbinden‘ und ‚Sich Abgrenzen‘<sup>51</sup> zu einer ausgewogenen Gestalt führt. In einem Aphorismus deutet Steiner an, dass soziale Teilhabe zum einen darin bestehe, dass das Individuum sich in dem jeweiligen sozialen Zusammenhang einbringt, zum anderen darin, dass dieser soziale Zusammenhang auch durch das Individuum repräsentiert werden kann.<sup>52</sup> Damit ist soziale Teilhabe nicht nur abstrakt definiert, sondern auch in einer konkreten Weise als wechselseitiges Geschehen bestimmt, und kann auch für eine je individuelle Situation beschrieben und bewertet werden.

10. Seiner dezidiert realistischen Sicht auf die Bedeutung von physischen Beeinträchtigungen, seelischem Erleben und sozialen Einflüssen stellt Steiner eine ‚konstruktivistische‘ Perspektive an die Seite, welche die Zuschreibung von Behinderung als ein historisches oder kulturelles Merkmal kennzeichnet. Dies kommt in der folgenden Bemerkung zum Ausdruck: „Wir haben ja im Grunde genommen gar kein weiteres Recht über die Normalität oder Abnormalität des kindlichen Seelenlebens oder des menschlichen Seelenlebens überhaupt zu reden, als indem wir hinschauen auf dasjenige, was durchschnittsmäßig „normal“ ist. Es gibt kein anderes Kriterium als dasjenige, was allgemein üblich ist vor einer Gemeinschaft von Philistern. Und wenn diese Gemeinschaft irgend etwas für vernünftig oder gescheit ansieht, so ist alles dasjenige ‚abnormes‘“ Seelenleben, was nach Ansicht dieser Philister nicht ‚normales‘ Seelenleben ist.“<sup>53</sup>

Zusammenfassend sehen wir bei Steiner bereits ein multifaktorielles Modell der Entstehung und Beschreibung von Beeinträchtigung und Behinderung angelegt, welches jedoch nicht systematisch entwickelt wurde. Über die biologischen, psychischen, sozialen und lebensweltlichen Ebenen hinaus aber beschreibt Steiner eine geistig-spirituelle Dimension, welche die

---

51 Steiner 1918/1990, S. 88 ff.

52 Vgl. Anmerkung 27.

53 Steiner 1924/1995<sup>9</sup>, S.12.

verschiedenen Bereiche umgreift, in ihnen wirksam ist und sie miteinander verbindet. So wie sich die Individualität in diesen Bereichen manifestiert, so führt eine phänomenologische Betrachtung, von den einzelnen Phänomenen aufsteigend, zu einem verbindenden Gesamtbild. Dieses ergibt sich dann, wenn es mit Hilfe der ‚anschauenden Urteilskraft‘ gelingt, die Phänomene in einen Zusammenhang zu setzen, in welchem man sie unter möglicher Außerkräftsetzung von Zuschreibungen, Wertungen und Interpretationen, also „reinlich“<sup>54</sup>, auffasst, und sich von ihnen „ein genaues psychisches Bild“<sup>55</sup> macht. Ein Verständnis für die Individualität einer Person entwickelt sich - im guten Fall - im Verlauf einer Erkenntnisbemühung, doch bildet sich in der Begegnung bereits ein intuitives Vorverständnis, das jede weitere hermeneutische Bewegung ausrichtet. Denn es gibt a priori keine sichere Bestimmung dafür, welche systemische Faktoren und Horizonte für das Verständnis einer gegebenen Situation einschlägig sind. Ein solches Vorverständnis steht auch am Beginn der Arbeit mit einem diagnostischen Manual wie das der ICF, zumindest im Hinblick auf die Personenfaktoren, aber auch in der näheren Bestimmung förderlicher und hinderlicher Umweltfaktoren. Dieses Vorverständnis bleibt jedoch einer Korrektur gegenüber offen, wenn das Vorgehen kritisch erfolgt.

Der Schritt, die Phänomene in einen Zusammenhang zu bringen, ist ein rationaler und zugleich ästhetischer Vorgang. In seinen Untersuchungen zur Erkenntnis der menschlichen Existenz charakterisiert der Philosoph Heinrich Barth die ästhetische Einheit von Phänomenen als eine solche, in der ein „jedes Moment der Mannigfaltigkeit zum Ganzen und zu den anderen Momenten in einer Beziehung [steht], deren Ausfall das Ganze nicht nur vermindern, sondern verändern würde.“<sup>56</sup> In diesem Sinn bildet auch für Steiner das ästhetische Auffassungsvermögen das Organ für die Wahrnehmung der Individualität:

„Wo ist der Sinn für die Menschauffassung und Menschenerkenntnis? Nun, kein anderer ist dieser Sinn, der uns überliefern kann jenes Scheinen des Geistes in der Materie, das uns als Schönes sich offenbart, das uns in der Kunst entgegentritt. Dieser künstlerische Sinn ist zu gleicher Zeit der Sinn, der uns den Menschen unmittelbar in der Gegenwart in seiner Wesenheit erkennend ergreifen lässt.“<sup>57</sup>

---

54 Steiner 1924/1995<sup>8</sup>, S.13.

55 Steiner 1924/1925/1975, S. 187.

56 Barth 1965, S.110.

57 Steiner 1923/1979, S. 18.

Diese Existenz nachzuvollziehen, umfasst den Einbezug des biographischen Gewordenseins und öffnet sich für die Vielfalt möglicher Entwürfe, in allgemeiner wie in konkreter Hinsicht. Die geistige Individualität eines Menschen steht nicht ‚hinter‘ den Erscheinungen, sie manifestiert sich *in* ihnen. Steiner schließt an eine Äußerung Goethes in dessen Ausführungen zur Farbenlehre an, in der er die Wesens-Erkenntnis der Farbe in Beziehung zur Erkenntnis eines Menschen setzt, den man nicht *an sich* schildern könne, sondern nur anhand seiner Taten.<sup>58</sup> In diesem Sinn führt Steiner im Hinblick auf den Menschen fort: „Das Wesen ist nicht hinter seiner Offenbarung; es kommt vielmehr durch die Offenbarung zum Vorschein [...]. Was sich offenbart, ist zum Wesen gehörig, nur ist es wegen der Beschränktheit der Sinne nicht das ganze Wesen.“<sup>59</sup> Abschließend ist eine Erkenntnis des In-Erscheinung-Tretens der Existenz allein deshalb nicht möglich, weil die sich manifestierende Existenz in seinen zukünftigen Entwürfen unverfügbar und verborgen bleibt. Steiner fasst diesen Umstand mit dem Begriff des Rätsels, als das die Erziehenden jedes Kind sehen und anerkennen sollen.<sup>60</sup>

Die Grundlage der Verstehensbemühung bilden Begriffe als Beobachtungshilfen für die Entdeckung von Phänomenen. Steiner bemüht sich vor allem darum, Begriffe zu finden, welche Gemeinsamkeiten und - im Sinne Goethes - Übergänge zwischen den Sphären menschlicher Existenz beschreibbar machen sollen. Er findet hier eine Grundstruktur, welche eine Polarität von Geschlossenheit/Abgrenzung auf der einen, und Öffnung/Sich Verbinden auf der anderen Seite aufweist. Beide Pole werden durch eine Struktur verbunden, welche diese entgegengesetzten Prinzipien prozessual, aber auch strukturell verbindet. Diese Struktur findet Steiner in physischen (anatomischen/physiologischen), psychischen, geistigen und sozialen Prozessen an. Dabei gewinnt die zunächst unterkomplex wirkende Struktur an Tiefe, wenn gezeigt werden kann, dass sie in jedem Element, z.B. jedem Organsystem (auf der physischen Ebene) oder auch jeder Emotion (auf der psychischen Ebene) aufzufinden ist, und zwar in einer jeweils spezifischen Gestalt. Zur Charakterisierung dieser Grundstruktur des Menschen verwendet Steiner den Begriff der Dreigliederung, und führt diesen auf leiblicher, seelischer und geistiger Ebene durch.<sup>61</sup> Ihre Verbindung liegt in dem, was man, um einen Begriff aus der Systemtheorie zu entlehnen, als strukturelle Koppelung bezeichnet.<sup>62</sup>

---

58 Goethe 1808/1810/1997, Bd. 1, S. 45f.

59 Steiner 1907/1990<sup>31</sup>, S. 92.

60 Z.B. Steiner 1920/1988, S. 87; Steiner 1923/1961a, S. 52.

61 Steiner 1923/1979. Eine Anwendung des Dreigliederungsgedankens auf die menschliche Anatomie leistet Rohen 2000.

62 Vgl. Steiner 1917/1983, S. 150ff.

In der Goethe'schen Terminologie wäre die Dreigliederung als *Typus* der menschlichen Organisation zu bezeichnen.<sup>63</sup> Wie auch für andere Darstellungen Steiners ist hier zu berücksichtigen, dass mit ihnen eine Beschreibung unter *anderen möglichen* Beschreibungen gegeben wird, welche insbesondere darauf hin ausgerichtet ist, Ganzheitlichkeit und die Metamorphose von Prozessen eines Bereichs, z.B. des körperlichen Bereichs, in einem anderen, z.B. dem seelischen Bereich, nachzuvollziehen. So manifestiert sich Ich-Intentionalität in den verschiedensten Bereichen, welche sich gleichermaßen in die Leiblichkeit, die Umwelt und die soziale Sphäre ‚einschreiben‘: Zum Beispiel in den motorischen Aktivitäten, welche sich in die Plastizität des Gehirns und in die der Organe manifestieren,<sup>64</sup> im kulturellen und instrumentellen Handeln und, auf einer umfassenderen Ebene, in den Lebensspuren einer Biografie. Komplementär hierzu stehen diejenigen Prozesse, in denen sich körperliche Vorgänge, wie Bewegungen und Wahrnehmungen, in den Bereich des Erlebens und Denkens transformieren, wie dies von den vielfältigen Ergebnissen im Forschungsfeld der *embodied cognition* beschrieben wird. Beide Prozesse wirken kontinuierlich ineinander und lassen sich gleichermaßen als Metamorphosen von physischen und seelisch-geistigen Formen und Kräfte darstellen.

Damit beansprucht die waldorfpädagogische Anthropologie, ein Rahmenmodell und eine Sprache bereit zu stellen, welche die unterschiedlichen Seinsbereiche des Menschen in einer gemeinsamen Sprache verbinden. Diese Sprache verwendet, wie beschrieben, die *Begriffe der Goethe'schen Phänomenologie* und das Konzept der *Dreigliederung*, welche auf unterschiedliche Sphären der menschlichen Existenz bezogen werden können. Die Fruchtbarkeit einer ‚dreigliedrigen‘ Betrachtung für das Feld der Heilpädagogik zeigt etwa Georg Soldner in seiner Beschreibung von drei Subtypen des Aufmerksamkeits-Defizit-Syndroms, welche sich auf die funktionalen Systeme des Menschen beziehen und die für das Verständnis und die Begleitung der Kinder und Jugendlichen eine hilfreiche Anregung darstellen.<sup>65</sup> Des Weiteren rekonstruiert Steiner die klassische und von den Vertretern der philosophischen Anthropologie als Schichtenmodell weiter ausgearbeitete *Viergliederung*<sup>66</sup> in Form einer Darstellung von Organisationen oder Gestalten, die sich wechselseitig durchdringen. Die Ich-Organisation des Menschen etwa manifestiert sich in diesem Sinne in dessen aufrechter Gestalt, physiologisch

---

<sup>63</sup> Hueck 2018, S. 32; Kranich 1999, S. 42ff.

<sup>64</sup> Beispiele für die Wirksamkeit der Bewegungsintentionalität in der Bildung des Skeletts bei Kranich 2003, S. 19ff.

<sup>65</sup> Soldner/ Stellmann 2018<sup>5</sup>, S. 843 ff.

<sup>66</sup> Vgl. z.B. Plessner 1975.

u.a. in seinem Immunsystem und seelisch in der individuellen Konfiguration oder Struktur des Denkens, Fühlens und Wollens. Eine exemplarische Anwendung und Weiterführung dieses Modells findet sich aber auch über den Bereich des Individuums hinaus, z.B. in der Analyse von Institutionen bei B.J. Lievegoed und F. Glasl.<sup>67</sup> Schließlich verwendet Steiner eine Reihe von Begriffen, welche sich auf die verschiedenen Bereiche (physisch, psychisch, sozial) übertragen lassen. So kann man neben der physiologischen Atmung auch von einem kognitiven Atmen (i.S. von Pendeln) zwischen Wahrnehmen und Denken sprechen. Ebenso könnte man die sozialen Rhythmen von Abgrenzung und Zuwendung als einen sozialen Atmungsprozess charakterisieren. Weitere, in diesem Sinn flexible Begriffe sind ‚Wahrnehmung‘ (Sinneswahrnehmung, Wahrnehmung der eigenen mentalen/psychischen Vorgänge, soziale Wahrnehmung), Wachstum oder Gestalt/Form.

Die phänomenologische Betrachtung des menschlichen In-Erscheinung-Tretens beschränkt sich jedoch nicht auf Phänomene, welche als krankheitswertig oder als beeinträchtigt gelten. Dies würde einem genuin phänomenologischen Vorgehen ohnehin widersprechen. Dessen Blick nimmt auf, was sich zeigt, und versucht, diese Phänomene in einem Gesamtbild zu verbinden. Die Verwendung der anthropologischen Begriffe und Schemata der Anthroposophie finden ihre Berechtigung dann, wenn mit ihrer Hilfe Ganzheiten gefunden werden, deren Elemente sich tragen. Diese Elemente können auffällig, imponierend, aber auch unscheinbar und scheinbar nebensächlich sein, wie die folgenden Beobachtungsfragmente aus Zusammenhängen heilpädagogischen Arbeitens veranschaulichen:

- Die junge Frau mit einem sehr hohen Intelligenzquotienten, die jedoch von sich aus nicht in der Lage ist, E-Mails abzusenden. Denn dies erscheint ihr zu endgültig. Es scheint, als hätte sie für einen normalen Tagesablauf höchstens 50 % Energie zur Verfügung. In ihrer körperlichen Konstitution wirkt sie sehr zierlich und wie durchscheinend.
- Das jugendliche Mädchen, das in der Begegnung mit einem anderen Menschen stets lächelt, dabei aber eine starre Mimik zeigt, deren Atmung im Verlauf des sich ergebenden Gesprächs stets in eine leichte Form von Hyperventilation übergeht.
- Der junge Schüler, der beim Schreiben den rechten Arm merkwürdig gestreckt hält, den Rumpf gleichzeitig links zur Seite neigt, den linken Arm anwinkelt und dessen

---

<sup>67</sup> Glasl/ Lievegoed 2011.

Körperhaltung wie Schreibbewegung von hoher Muskelspannung geprägt sind. Die gesamte Haltung erinnert an einen besonderen frühkindlichen Reflex (ATNR).

- Der Jugendliche der vor einer Begegnung mit einem anderen Menschen kurz innehält und seine Bewegung unterbricht, dann stets den Namen dessen, der ihm gegenüber steht ausspricht, als würde er sich auf diese Weise seines Gegenübers bewusst werden, oder als würde er die Person auf diese Weise einordnen, bestimmen können. Gleichzeitig wirkt sein Gesichtsausdruck in diesen Situationen leicht verängstigt.

### Ganzheitliche Perspektiven – Beispiele

Im Rahmen diverser persönlichkeitspsychologischer Modelle finden sich Versuche, einen Gegenstandsbereich in seiner Ganzheit abzubilden. Einschlägig sind hier die sogenannten Circumplex-Modelle, welche zwei Dimensionen in einem kreisförmigen Modell abbilden.<sup>68</sup> Ein Beispiel hierfür ist ein frühes Temperamentsmodell von H.J. Eysenck<sup>69</sup>, in dem die beiden Dimensionen Stabilität und Extraversion miteinander verbunden werden, mit dem Ziel die Gesamtheit der Erscheinungsformen des Temperamentes und ihre Übergänge abzubilden.

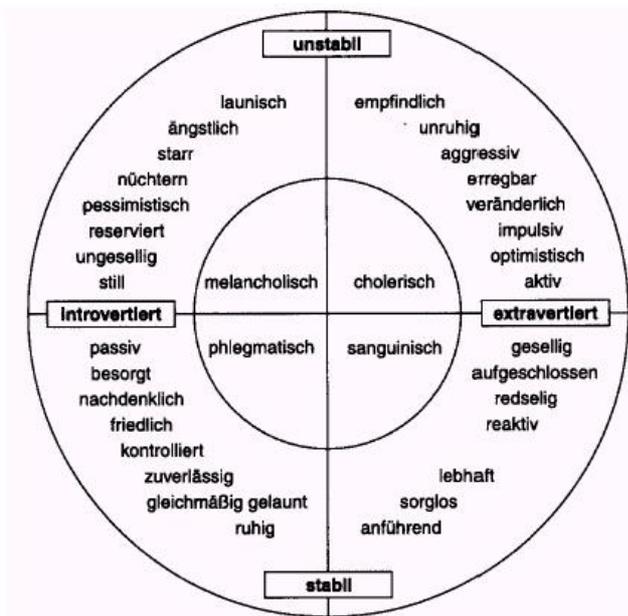


Abb. 2: Temperamentsmodell nach H.J. Eysenck

68 Wiggins 1982.

69 Eysenck 1970.

Bemerkenswerter Weise haben schon Goethe und Schiller, im Zusammenhang mit Goethes Arbeiten zur Farbenlehre, eine ‚Temperamentenrose‘ skizziert, in welcher Farbkreis und Temperamentsskala verbunden werden.<sup>70</sup> Ein weiteres bekannt gewordenes Modell ist das von Fritz Riemann aus seiner Schrift über die Stufen der Angst.<sup>71</sup> Aus den beiden Dimensionen Nähe/Distanz sowie Dauer/Wechsel konstruiert Riemann vier Grundformen der Angst und leitet aus ihnen entsprechende Persönlichkeitsstörungen ab. Sein Grundgedanke besteht hier darin, dass es sich um vier universelle menschliche Tendenzen und die mit ihnen korrespondierenden Ängste handelt, welche ein existentielles Grundbild der menschlichen Seele konstituiert, aus dem entsprechende Einseitigkeiten entspringen.

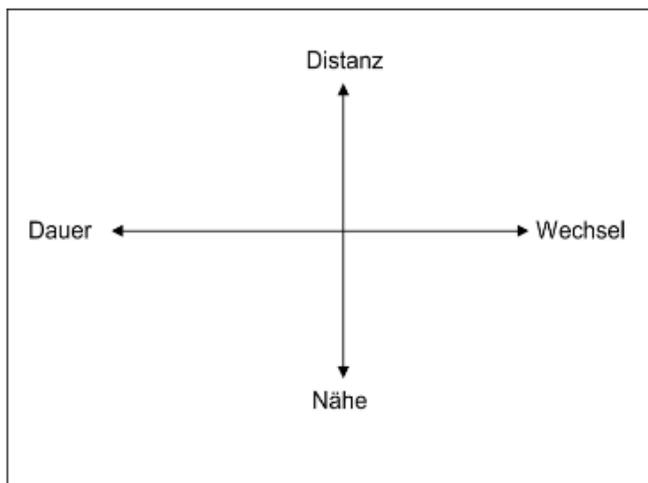


Abb. 3: Polaritäten existentieller Ängste (nach Riemann 2019).

Ein aktuelleres Modell bezieht sich auf das Cirkumplexmodell interpersonellen Verhaltens, das im Rahmen der Operationalen Psychodynamischen Diagnostik verwendet wird.<sup>72</sup> Die beiden das soziale Verhalten konstituierenden Achsen sind ‚Autonomie gewähren‘ – ‚kontrollieren‘, sowie ‚freundlich zugewandt‘ – ‚feindselig‘. Sie lassen sich zu einem Kreismodell gruppieren, das auf das Gegenüber gerichtet ist, und ein weiteres, das auf das Selbst gerichtet ist.

<sup>70</sup> Die von Schiller beschriftete Temperamentenrose verbindet die Farben des Farbkreises mit den vier klassischen Temperamenten, wobei hier Übergangsformen entwickelt werden. Rückblickend schreibt Goethe hierzu: „In welcher Ordnung und Abteilung die Geschichte der Farbenlehre vorgetragen werden sollte, ward epochenweise durchgedacht. [...] Ferner um das Mentale sichtlich darzustellen, verfertigten wir zusammen mancherley symbolische Schemata. So zeichneten wir eine Temperamenten-Rose, wie man eine Windrose hat, und entwarfen eine tabellarische Darstellung, was der Dilettantismus jeder Kunst Nützliches und Schädliches bringe.“ (Goethe, Tag- und Jahres-Hefte, 1798, nach Henke/Rosenbaum 2009, S. 50.)

<sup>71</sup> Riemann 2019.

<sup>72</sup> Arbeitskreis OPD 2014<sup>3</sup>, S. 195 ff. Das Modell bezieht sich auf Vorarbeiten von Benjamin 1974 und 1982, nach Arbeitskreis OPD 2014<sup>3</sup>.

Auch hier werden die Pole dieses Modells durch benachbarte Stufen in Übergängen miteinander verbunden.



Abb. 4: Circumplex-Modell des interpersonellen Verhaltens, auf das Gegenüber bezogen (Arbeitskreis OPD 2014<sup>3</sup>, S. 196)



Abb. 5: Circumplex-Modell des interpersonellen Verhaltens, auf die eigene Person bezogen (Arbeitskreis OPD 2014<sup>3</sup>, S. 196)

Dieses Modell dient als Grundlage für eine Diagnostik des sozialen Verhaltens als Vorbereitung für eine Psychotherapie. Das Schema soll das ganze Spektrum des sozialen Verhaltens abbilden, damit eine Zuordnung individuellen Verhaltens möglich wird. In diesen, wie auch in anderen Modellen,<sup>73</sup> sind einige Elemente der Goethe'schen Methode enthalten: Die Betrachtung der Phänomene in polaren Verhältnissen, ihre Anordnung in einer Gesamtheit unter Wahrung ihrer inhaltlichen Nachbarschaft, welche auch einen Ausblick auf nachfolgende Entwicklungsstufen geben können.

Von Armin Husemann stammt ein Schema, in dem polare physiologische und seelische Phänomene in einem Gesamtbild integriert werden.<sup>74</sup>

<b>Schreck</b>	<b>Organfunktion</b>	<b>Wut</b>
Aufgerissen	<i>Augenlider</i>	dynamisch geweitet und verengt
weiß	<i>Hautfarbe</i>	rot
kalt	<i>Hauttemperatur</i>	warm
mäßig	<i>Schweißsekretion</i>	stark
aufgerichtet (Gänsehaut) können ergrauen bzw. ausfallen	<i>Haare</i>	-
stockt im Einatmen	<i>Atmung</i>	gesteigert („Schnaufen“)
verstummt	<i>Stimme</i>	brüllt
Mund trocken	<i>Speichelfluss</i>	Schaum vor dem Mund
versiegt	<i>Milchbildung bei stillenden Müttern</i>	-
bleibt aus	<i>Menstruation</i>	-
psychogene Lähmung	<u><i>Gliedmaßenbewegung</i></u>	Bewegungsturm

Abb. 6: Die Polarität von Wut and Angst im Spiegel der Physiologie (nach Husemann, S. 183)

73 Von Russell wurde ein Circumplex-Modell der Emotionalität entwickelt, vgl. Russell 1980.

74 Husemann 2015, S. 181 ff.

Die Empfindungen von Wut und Schreck stehen sich gegenüber, von den sie tragenden komplementären physiologischen Prozessen getragen, wobei im Zustand der Wut insbesondere das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System aktiviert ist und die Emotionalität des Betroffenen sich in die Umwelt ‚ergießt‘. Im Schreckzustand dagegen liegt eine gesteigerte Aktivität im Nerven-Sinnessystem vor. Der Betroffene wird gleichsam von seinen Eindrücken überwältigt. Beide Formen bilden einseitige Ausprägungen eines dynamischen, homöostatischen Systems und legen auch korrespondierende soziale Haltungen nahe. Hier wird greifbar: Physiologische, emotionale und soziale Dimensionen bilden eine Ausdruckseinheit, welche an der Basis von unterschiedlichen Störungen liegt.<sup>75</sup>

### **Beispiel für eine individuelle Entwicklung im Spektrum sozialen Verhaltens**

In einer Fallskizze über einen Jungen mit Autismus-Spektrum-Störungen konnte exemplarisch gezeigt werden, dass Lukas, wie andere Betroffene mit Autismus-Spektrum Störungen ebenfalls, Auffälligkeiten in beiden polaren Gesten des sozialen Verhaltens zeigte.<sup>76</sup> Zum einen tat er sich schwer darin, sich abzugrenzen, zum anderen hatte er auch Mühe, sich in einer dialogischen Weise intentional mit seinem Gegenüber in Beziehung zu setzen.

Ersteres zeigte sich in einem starken Betroffensein über vieles, was in seiner Umgebung geschieht, in einer ausgeprägten Rückzugstendenz und einer völligen Unfähigkeit sich gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen zur Wehr zu setzen, sich zu behaupten oder auch nur ‚Nein‘ zu sagen. Letzteres zeigte sich in unterschiedlichen Phänomenen: Anstelle einer intentionalen Kommunikation, von Angesicht zu Angesicht, im Berühren und Berührtwerden, im Gespräch und besonders in Konflikten tritt eine Art symbiotische Bindung auf. Diese äußert sich etwa darin, dass Lukas im Bett seiner Eltern schlafen muss, die Nähe der Kindergärtnerin aufsucht, ohne weiteren Kontakt aufzunehmen, oder sich mit der Nähe zu ihrem Stuhl begnügt. Zu diesem Phänomen gehört auch, in konstantem Abstand hinter dem Betreuer herzu- laufen. Diese symbiotische Kommunikation oder Bindung speist sich aus der Peripherie, aus gemeinsamen Gewohnheiten und Ritualen, sie erscheint unwillkürlich und zwingend. Im Laufe einer Entwicklung über acht Jahre ist zu beobachten, wie Lukas sich auf beide Pole, den

---

<sup>75</sup> In ähnlicher Weise hat Karl König die Polarität von Furcht und Scham mit den ihnen zugrunde liegenden physiologischen Prozessen des autonomen Nervensystems als existentielle Erfahrungen beschrieben und ihre heilpädagogische Relevanz herausgearbeitet. Siehe König 1971 S. 38ff.

<sup>76</sup> Schmalenbach 1999.

der Abgrenzung und den der willkürlichen, bewussten Verbindung, hinarbeitet. Im Verbund schaffen beide Gesten einen sich auf kommunikative Rhythmen stützenden Dialog.

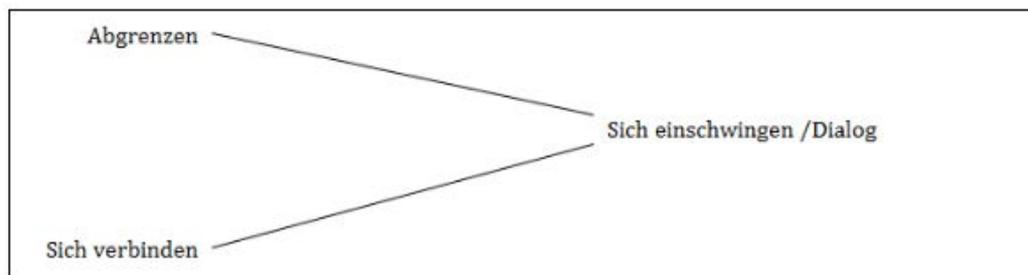


Abb. 7: Soziales Handeln zwischen Abgrenzung und Verbindung

Im Rückblick wird deutlich, wie sich Lukas schrittweise den sozialen Raum zu eigen macht, der sich zwischen einem peripheren Wir-Bezug und einem intentionalen, stärker bewussten und dialogischen Interagieren aufspannt. Gelingt es ihm anfangs, mit anderen zusammen zu sein, ohne sich gestört zu fühlen, geht er nach und nach dazu über mit anderen tätig zu sein, und dann auch seine Aktivität auf eine gemeinsame Tätigkeit zu richten. Hier können Tätigkeiten unterschieden werden, in denen unterschiedliche Handlungen zu einem Gesamtergebnis zusammen geführt werden und solche Handlungen, die bereits eine starke dialogische Abstimmung voraussetzen. Diese wird in musikalischen Dialogen (Tongesprächen) gesteigert und schließlich in Gesprächen, in denen mehr und mehr Blickkontakt zugelassen wird. Diese Übergänge im Spektrum der Kommunikation werden in der folgenden Abbildung illustriert:

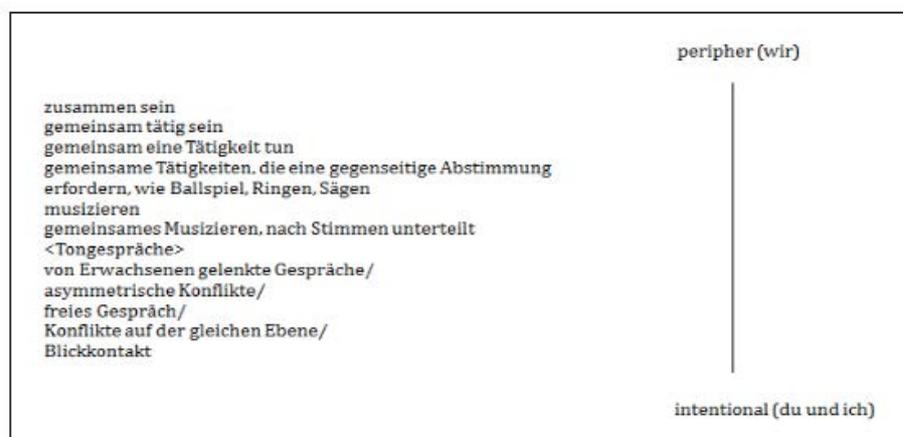


Abb. 8: Ein Spektrum des sozialen Handelns

Eine ähnliche Reihenbildung formulieren Levasseur et al. im Hinblick auf die Stufen der sozialen Teilhabe, in dem der eigene Anteil an der Gestaltung des sozialen Raumes kontinuierlich zunimmt, in folgender Reihe: Sich darauf vorbereiten, sich mit anderen zu verbinden - mit anderen zusammen sein (alleine, aber von anderen umgeben) – mit anderen zusammen sein, ohne etwas Besonderes mit ihnen zu tun – mit anderen etwas tun, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen – anderen helfen – zur Gesellschaft beitragen.

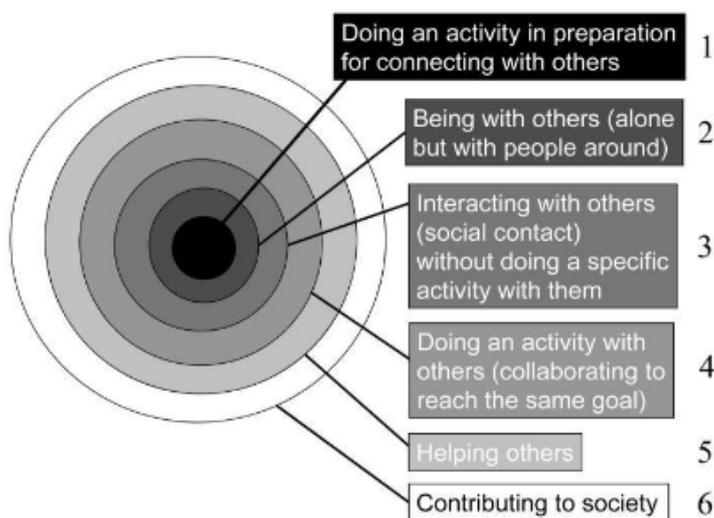


Abb. 9 : Stufen der Teilhabe in Anlehnung nach Levasseur et al. 2010<sup>77</sup>

Natürlich verläuft die tatsächliche Entwicklung nicht immer in der Form einer strengen Abfolge ‚logischer‘ Schritte. Doch für die Begleitung und Gestaltung sozialer Prozesse ist es hilfreich, diese Reihen zu kennen, um entsprechende Angebote und Anregungen bereit zu halten, bzw. um die soziale Umgebung in diesem Sinne zu strukturieren. Eine entwicklungslogische Orientierung schafft die Möglichkeit, eine „Zone der nächsten Entwicklung zu gestalten“ im Sinne Lew Wygotskij, welche sich zwischen dem aktuellen Stand und dem Entwicklungsstand aufspannt, der durch die Mitwirkung bzw. Hilfestellung z.B. von Pädagoginnen erreicht werden kann.<sup>78</sup> Auch ist zu bedenken, dass die hier aufgeführten Schemata Möglichkeiten – unter anderen – darstellen, Phänomene zu bündeln und zu ordnen, welche diagnostische Manuale keinesfalls ersetzen können, sondern eine Brücke von diesen zur jeweiligen individuellen Situation schlagen können.

<sup>77</sup> Levasseur et al. 2010.

<sup>78</sup> Wygotskij 1934/1991, S. 236ff.

## Metamorphosen in der Entwicklung

Im ersten Teil dieses Beitrags<sup>79</sup> wurde der Bezug der Steiner'schen Anthropologie zur Metamorphosenlehre Goethes systematisch aufgewiesen und Beispiele dafür gegeben, wie Steiner diesen Gedanken auf Schritte der kindlichen und jugendlichen Entwicklung anwendet, um den Wandel von Formen in den menschlichen Seinsbereichen nachzuvollziehen wie auch im Übergang von einem Bereich in einen anderen. Die von Steiner beschriebenen Beispiele von Metamorphosen können mit Theorien und Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie und der Biografieforschung in Beziehung gesetzt werden, auch im Hinblick auf die sich aus ihnen ergebenden pädagogischen oder heilpädagogischen Anregungen. In Steiners Sinne dürfte es ebenso wichtig sein, in individuellen Situationen Metamorphosen aufzufinden, wie auch neue Beispiele zu entdecken. In diesem Sinn haben Wolfgang Schad und Ernst-Michael Kranich versucht, einen Bezug zwischen den Veränderungen der Gestaltentwicklung in der frühen Kindheit und dem Umgang mit zeichnerischen Formen aufzuzeigen, vermittelt durch das sich wandelnde Erleben des eigenen Leibes.<sup>80</sup>

Die von Steiner mit besonderer Intensität geschilderte Metamorphose betrifft die von ihm so bezeichnete Umwandlung von körperlichen in seelisch-geistige Vorgänge.<sup>81</sup> Für diesen Wandel verwendet Steiner unterschiedliche Bezeichnungen. In seiner Schrift über die „Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ bezeichnet er diesen „Formwandel“ als „Geburt“ oder „Freiwerden“ des Ätherleibes,<sup>82</sup> in den Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde als das „Aufwachen des Kopfgeistes.“<sup>83</sup> Folgt man weiteren Schilderungen, wird deutlich, dass es sich um einen Prozess handelt, der sich über die gesamte frühe Kindheit erstreckt und der sich an einer Reihe von Phänomenen aufweisen lässt, die von einer Verinnerlichung körperlicher Prozesse in Verbindung mit einer steten Zunahme kognitiver Freiheitsgrade steht, also einer Emanzipation kognitiver Tätigkeiten von den körperlichen Vollzügen, in der Entwicklungsreihe von Bewegung, Sprache und Denken. Wenngleich es entscheidende ontologische Unterschiede gibt, unterstreichen zahlreiche Forschungsergebnisse zur Embodied Cognition die Relevanz dieses Gedankens.

---

79 Schmalenbach 2019.

80 Schad 1989; Kranich 1992.

81 Steiner/ Wegmann 1925/1991<sup>7</sup> S. 12f.

82 Steiner 1907/1987, S. 321.

83 Steiner 1919/1965, S. 160 ff.

Ein Beispiel für diesen Prozess bildet der Übergang von Gestik zu Sprache als einer artikulatorischen Gestik. Auf diese Metamorphose hat Steiner häufig hingewiesen.<sup>84</sup> Dieser Zusammenhang kann entwicklungspsychologisch mittlerweile als hinreichend belegt gelten. In der Kindheit entwickeln sich Gesten und Sprache miteinander. Schon in den ersten Monaten sind vokaler und gestischer Ausdruck miteinander verbunden.<sup>85</sup> Die weitere, parallele Entwicklung veranschaulicht die folgende Abbildung:

<b>Alter</b>	<b>Sprache</b>	<b>Bewegung</b>
6-8 Monate	Rhythmische Lautbildung	Rhythmische Handbewegungen
8-10 Monate	Wortverstehen	Deiktische Bewegungen, Gestische Routinen Erster Werkzeuggebrauch
11-13 Monate	Worte; Nennen	Wiedererkennende Gesten
18-20 Monate	Wortkombinationen	Geste und Wort, Geste und Geste
24-30 Monate	<u>Grammatikalisierung</u>	Sequenzen von 3 bis 5 Gesten

Abb. 10: Meilensteine in Sprache und Gestik (nach Bates und Dick 2002<sup>86</sup>)

Dabei liegen die Schritte in der Verwendung der Gesten *vor* dem entsprechenden Sprachgebrauch. So kündigt das Zeigen die ersten Worte an,<sup>87</sup> die Worte bezeichnen oft Dinge, die vorher durch Gesten abgebildet wurden und diese Gesten leiten sich wiederum oft aus entsprechenden Handlungen mit Gegenständen ab. Die Verwendung zweier Gesten, bzw. von einem Wort und einer Geste geht dem Gebrauch von Zweiwortsätzen voraus und leitet diese auch ein.<sup>88</sup> Diese enge Verbundenheit von Geste und Sprache bestätigt sich auch durch eine Vielzahl von Korrelationen von Gestengebrauch und sprachlichen Äußerungen.<sup>89</sup> So erscheinen

<sup>84</sup> Steiner 1924/1981, S. 104; Steiner 1924/1989, S. 46ff.; Steiner 1923/1986, S. 108ff.

<sup>85</sup> Fogel/ Hannan, 1985.

<sup>86</sup> Bates/ Dick 2002.

<sup>87</sup> Acredolo/ Goodwyn 1988.

<sup>88</sup> Iverson/ Goldin-Meadow 2005

<sup>89</sup> Bates/ Dick 2002.

Handlungen in der Geste als *Bild*, bevor sie in einem *Wort* verdichtet werden. Den Gesten kommt eine Brückenfunktion auf dem Weg zur Sprache zu. Je reichhaltiger die Sprache wird, umso mehr treten Gesten zurück und wirken in den Tiefenschichten der Kommunikation. Ihre Einheit aber bleibt bestehen. Gesten und Sprache sind zeitlich synchronisiert und drücken gemeinsam Bedeutungen aus.<sup>90</sup> In den verschiedenen Arten von Gesten, wie z.B. den expressiven, repräsentationalen und deiktischen Gesten und ihrer Struktur, zeigt sich, dass Gesten alle Strukturebenen der Sprache (Semantik, Artikulation, Syntax, Pragmatik) in sich trägt und sowohl konkrete wie auch abstrakte Inhalte repräsentieren kann. So enthält auch die Gebärdensprache alle definierenden Eigenschaften der Segmentierung und Kombination, welche den (verbalen) Sprachen eigen sind.<sup>91</sup> Gesten bilden damit einen Bereich, der in der Gestalt des leiblichen Ausdrucks alle Ebenen des Menschen umfassen kann: Sie dienen dazu, die soziale Interaktion zu steuern, seelische Zustände zu abbilden (und zu erleben), sie sind ein eigenständiger, von der Sprache unabhängiger Träger geistiger Inhalte<sup>92</sup> und tragen zu physiologischer Selbstregulation bei.<sup>93</sup> Daher kommt ihnen in der Diagnostik und Förderung von Entwicklungsstörungen oder von außergewöhnlichen Lebenslagen eine herausragende Bedeutung zu.

Steiner ging es in seinen Hinweisen auf die Gestik nicht nur darum, die entwicklungsgeschichtliche Verbindung von Gestik und Sprache zu betonen. Vielmehr sei es Aufgabe der Pädagogik, die Bedeutung der Gesten für die kindliche Entwicklung und ihren Zusammenhang mit der Sprache zu berücksichtigen, mit dem Ziel, dem Kind zu helfen, ein möglichst weites und flexibles Ausdrucksspektrum aufzubauen, als Instrument seines In-Erscheinung-Tretens wie als Resonanzorgan für das ihm Begegnende. An dem Übergang von objektbezogenen Bewegungen über Gesten hin zur Sprache lässt sich prototypisch ‚anschauen‘, was Steiner mit der Metamorphose von leiblichen in seelisch-geistigen Prozessen gefasst hat. Als weitere Beispiele hierfür können Forschungen gelten, welche zeigen, wie sensomotorische Prozesse die Voraussetzung für kognitive Leistungen darstellen. Bereits Piaget hatte gezeigt, wie sich die Erkenntnisvorgänge des Säuglings und Kleinkindes in der Form sensomotorischer Interaktionen mit der Umwelt vollziehen und sich im weiteren Verlauf der Kindheit in

---

90 Cooperrider/ Goldin-Meadow 2017.

91 Klima/ Bellugi 1979.

92 Cooperrider/ Goldin-Meadow 2017.

93 Grunwald 2017.

innere Repräsentationen umgestalten.<sup>94</sup> Mit den Begriffen von Assimilation und Akkommodation werden komplementäre Vorgänge der Anpassung beschrieben, welche auf einer biologischen *und* einer kognitiven Ebene gleichermaßen wirksam sind:

„Mein Hauptziel war stets die Suche nach den Mechanismen der biologischen Anpassung und die Analyse und epistemologische Interpretation jener höheren Form der Anpassung, die das wissenschaftliche Denken kennzeichnet.“<sup>95</sup>

Als eine Weiterentwicklung der Piaget'schen Konzeption kann das „*Representation Rediscription Modell*“ (RRM) von Annette Karmiloff-Smith gelten.<sup>96</sup> Dieses Modell soll zeigen, wie Wissen (Information) *im* Geist zu Wissen (Information) *für* den Geist“ werden kann.<sup>97</sup> Beispielhaft sei dies am Prozess der Entwicklung bewussten grammatikalischen Wissens erläutert. Auf der ersten Stufe, im Alter von 5 Jahren, hat das Kind bereits ein an den sprachbezogenen Wahrnehmungen orientiertes, implizites Grammatikwissen erarbeitet, so dass es grammatikalische Strukturen richtig verwendet, jedoch in einer fixierten Ordnung. Auf der zweiten Stufe werden die Repräsentationen sprachlicher Formen reorganisiert und variiert. Dadurch werden die Repräsentationen ‚umgeschrieben‘ und die ursprüngliche Verbindung von Repräsentation und Handlung schwächt sich ab. Die Repräsentationen werden damit auch bewusster, wobei es gleichzeitig zu (neuen) Fehlbildungen kommen kann. Auf der dritten Stufe dieses ‚Umschreibungsprozesses‘ erwirbt das Kind ein explizites Wissen über die grammatikalischen Formen und verwendet diese auch auf der Ebene der Sprache korrekt.

Dieser hier beschriebene Prozess beginnt mit einer impliziten (oder auch intuitiven) Kompetenz, welche sich an dem Input der Umgebung oder, vom Kind aus gesehen, durch Wahrnehmung ausgebildet hat. Das Kind erwirbt Schemata in den unterschiedlichsten Bereichen, die

---

94 Die ersten Autoren, die die Entwicklungspsychologie Piagets in Bezug zur waldorfpädagogischen Entwicklungskonzeption gesetzt haben, waren Hans Müller-Wiedemann und Christoph Lindenberg. Auf die Kritik an dem Piaget'schen Ansatz aus der Perspektive der Kernwissenstheorie (z.B. Sodian 2018) und ihre Entgegnung (z.B. Hoppe-Graff 2013) kann hier nur verwiesen werden.

95 Piaget 1977 nach: von Glasersfeld 2011.

96 Karmiloff-Smith 1995<sup>2</sup>. Karmiloff-Smith versteht ihre Position als eine Verbindung von Piaget'schem Konstruktivismus und nativistischen Ansätzen.

97 „[...] representational redescription is a process by which implicit information in the mind subsequently becomes explicit knowledge to the mind, first within a domain and then sometimes across domains.“(a.a.O., S. 18).

als solche auf ihr Gebiet beschränkt bleiben (z.B. Sprache, physikalisches Wissen) und sich nicht durchdringen, sondern nebeneinander existieren, in Form von unterschiedlichen Handlungsrouninen.

Wenn das Kind sein eigenes Verhalten zum Gegenstand der Reflexion zu machen beginnt, kommt es zur Variationen des Verhaltens und der übergangsweisen Ausbildung von Fehlern. Auf der dritten Stufe werden die Redeskriptionen wiederholt, und mit jeder Wiederholung ergeben sich neue Verbindungen innerhalb des Bereiches. Mit jeder Umschreibung werden die Umschreibungen expliziter organisiert und auch der Reflexion zugänglich. Anders als im Piaget'schen Entwicklungsmodell zeigt Karmiloff-Smith jedoch keine bereichsübergreifenden und altersbezogenen Entwicklungsprozesse auf, sondern beschreibt Elemente eines wiederkehrenden Zirkels innerhalb verschiedener Mikrodomänen über die Entwicklungsspanne hinweg.<sup>98</sup> Dieser Vorgang wird von Karmiloff-Smith für die Bereiche Sprache, mathematische und physikalische Fähigkeiten sowie für Entwicklung des Zeichnens und Schreibens dargestellt. Sie charakterisiert hier einen Prozess, der von der (vorwiegend) sensomotorischen Ebene über die Ebene der Vorstellungsbildung zum expliziten begrifflichen Wissen führt, wobei die in der Umgebung eingebetteten Handlungsmuster zunächst erschüttert, ‚aufgebrochen‘ und variiert werden.

Steiner verwendet in seiner Rekonstruktion des Übergangs von implizitem Wissen und Handeln zu expliziten Denken und Wissen den Begriff der ‚Zurückdrängung‘, insofern eine verkörperte und situierte<sup>99</sup>, zugleich aber auch fixierte Struktur nach und nach aufgehoben oder außer Kraft gesetzt wird.<sup>100</sup> Von der anderen Seite aus gesehen beschreibt Steiner den gleichen Vorgang im Sinne einer ‚Befreiung‘<sup>101</sup>, insofern gesetzmäßige (geistig-implizite) Strukturen sich aus fixierten Mustern lösen und einem reflektierten Zugang eröffnet werden. Die Verbindung wird jeweils durch die Variation der bestehenden Verhaltensroutinen ermöglicht.

---

98 „These different forms of representation do not constitute age-related stages of developmental change. Rather, they are parts of a reiterative cycle that occurs again and again within different microdomains and throughout the developmental span.” (a.a.O., S. 20).

99 In der Philosophie des Geistes werden hier die Begriffe der *situated cognition* und der *embodied cognition* verwendet.

100 Steiner 1894/1918/1987, S. 146f. für das Denken, S. 203 f. für das Wollen.

101 Steiner 1921/1961, S. 286, und in zahlreichen pädagogischen Vorträgen.

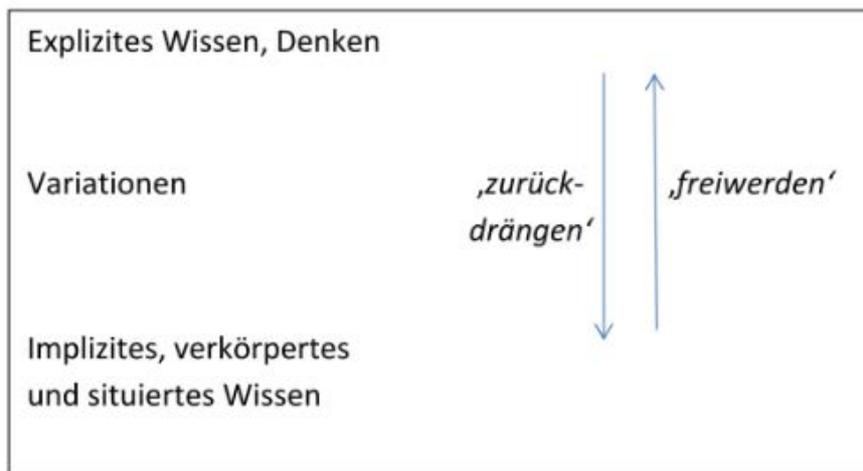


Abb. 11: Übergänge von implizitem und explizitem Wissen

Beispiele für die Transformation von verkörpertem Wissen in explizites Wissen geben die mittlerweile in großer Zahl vorliegenden Forschungsergebnisse zur ‚Embodied Cognition‘. Empirische Studien geben in diesem Sinne Hinweise darauf, dass feinmotorische Fähigkeiten eine Verbindung zu sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten haben. So sagen feinmotorische Fähigkeiten grundlegende Fähigkeiten zum Erwerb von Mathematik voraus<sup>102</sup>, weitere Beziehungen bestehen zwischen Feinmotorik und Schriftspracherwerb und dem Erwerb von Lesefähigkeiten<sup>103</sup>, zwischen Feinmotorik und räumlicher Intelligenz<sup>104</sup> sowie zur Schulreife<sup>105</sup>. Ein weiteres Forschungsprogramm befasst sich mit der Transformation von sensorisch-motorischen Erfahrungen als leiblich erlebter Basis für den Erwerb von Sprache und dem Verständnis von abstrakten Begriffen.<sup>106</sup>

Aufbauend auf Äußerungen Rudolf Steiners<sup>107</sup> hat Ernst Schubert dargelegt, dass man algebraisches und geometrisches Rechnen auf einer verinnerlichten Betätigung des Eigenbewegungssinnes zurückführen kann.<sup>108</sup> So zeigt sich etwa die für das Zählen grundlegende Eins-

---

<sup>102</sup> Fischer et al. 2017.

<sup>103</sup> Suggate et al. 2016a; Suggate et al. 2016b.

<sup>104</sup> Martzog 2015.

<sup>105</sup> Roebers et al. 2014.

<sup>106</sup> Barsalou 2008.

<sup>107</sup> Steiner 1921/1988, S. 33 ff.

<sup>108</sup> Schubert 1993, S. 71 ff.

zu-Eins-Entsprechung zuerst in der Geste, dann in der Sprache.<sup>109</sup> Auch in anderen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung finden sich ähnliche Transformationen. So zeigt sich die Repräsentation des frühkindlichen Bindungserlebens zunächst auf der Ebene des Verhaltens. Will man hingegen die Bindungsrepräsentation des Schulkindes erfassen, so verwendet man ein diagnostisches Verfahren, in denen Geschichten oder Szenen dargestellt werden. Bei Jugendlichen und Erwachsenen erfragt man Narrationen über ihre Kindheit und ihr Verhältnis zu ihren Bezugspersonen.<sup>110</sup> Die Repräsentation des Bindungserlebens entwickelt sich aus einem impliziten Format in ein explizites Format, wobei eine bildhafte Stufe durchlaufen wird. Die Beispiele in diesem und den vorherigen Abschnitten machen plausibel, das Prinzip der Metamorphose als ein leitendes Entwicklungsprinzip zu betrachten. Von Steiner gibt es hierzu weitere Anregungen, welche nur bisher noch wenig untersucht und geprüft worden sind.<sup>111</sup> In den hier geschilderten Beispielen lag der Schwerpunkt auf der Kindheit und den Übergang zur Schulzeit. So wie hier eine Metamorphose im Sinne einer ‚Emergenz‘<sup>112</sup> geschildert wird, postuliert Steiner für die Pubertät eine Metamorphose in umgekehrter Richtung.<sup>113</sup>

Abschließend seien folgende Punkte hervorgehoben:

- Metamorphosen im Sinne von Gestaltumwandlungen können in einem Bereich (z.B. der Bewegung oder in der körperlichen Gestalt) erfolgen oder verschiedene Bereiche umgreifen.
- Die Beschreibung eines oder mehrerer Phänomenbereiche in Form von Reihenbildungen oder eines Gestaltwandels dient als Instrument oder Brücke der Vermittlung von fachlichem Wissen zum Verstehen des individuellen Falles oder einer individuellen Situation. Die Charakterisierung als Metamorphose ist eine von vielen möglichen Beschreibungsformen und muss auch als solche reflektiert sein. Sie führt zu einer Anschauung der Phänomene im Zusammenhang, bleibt aber stets an diese gebunden und dadurch auch überprüfbar.

---

<sup>109</sup> Graham 1999.

<sup>110</sup> Kirchmann et al. 2017.

<sup>111</sup> Siehe Schmalenbach 2019, Anmerkungen 101 – 106, aber auch z.B. den Hinweis Steiners, die sich mit der Pubertät einstellenden Veränderungen als Metamorphose des Spracherwerbs zu betrachten. Vgl. Steiner 1921/1977, S. 176 ff.

<sup>112</sup> Parallelen und Unterschiede zum Emergenzkonzept der Systemtheorie müssen hier unbehandelt bleiben.

<sup>113</sup> Steiner 1921/1977, S. 130f.

- Entwicklung im Sinne von Metamorphose(n) bedeutet nicht, dass es sich um das Ab-  
laufen eines einmal festgelegten Programmes handelt. Jeder Schritt oder jede Stufe be-  
ruht zwar auf den vorherigen, welche ermöglichende wie begrenzende Voraussetzun-  
gen darstellen. Dennoch bleibt Entwicklung plastisch, wobei sich auf höheren Stufen  
auch neue Freiheitsgrade ergeben.
- Der spezifische Ansatz, wie er von Goethe veranlagt und von Steiner für die Waldorf-  
pädagogik ausgearbeitet wurde, unterscheidet sich von rein deskriptiven Modellen  
darin, dass Individualität nicht als Summe der Phänomene gesehen wird, sondern sich  
in ihnen, in der Zeit sich wandelnd, manifestiert. Der innere Nachvollzug dessen, wie  
eine Individualität ihren Weg durch diese ‚Stationen‘ nimmt, führt zu einer Annähe-  
rung an deren Wesen.

### **Metamorphosen im Lebenslauf**

Nicht nur einzelne Bereiche oder Entwicklungsphasen, auch die Biographie eines Menschen kann als Metamorphose betrachtet werden.<sup>114</sup> Gernot Böhme knüpft in einem Essay zur *Biographie als Gestaltwandel*<sup>115</sup> an Goethe an, der etwa in seinen *Maximen und Reflexionen* eine Skizze eines Wandels von ‚Weltanschauungsstimmungen‘ im Gang durch die Lebensalter findet<sup>116</sup> oder in den Urworten Orphisch die individuelle Form des Lebenslaufes schildert, als „Geprägte Form, die lebend sich entwickelt“.<sup>117</sup> Im Unterschied zu Pflanzen bleibt dem Menschen Goethe zufolge im Gestaltwandel Vermögen und Auftrag zur Selbstgestaltung: „Bildsam ändere der Mensch selbst die bestimmte Gestalt.“<sup>118</sup> Erfahrungen wandeln sich in Fähigkeiten,<sup>119</sup> Eigenschaften verändern sich,<sup>120</sup> charakteristische Themen, Muster und Signaturen im Verhältnis der Persönlichkeit zu seiner Umgebung oder zu sich selbst entwickeln und ver-

---

<sup>114</sup> Steiner gibt hierfür ebenfalls vielfältige Anregungen, die hier aber nicht ausgeführt werden können, siehe dazu Fücke 1986.

<sup>115</sup> Böhme 2009. Die Hinweise zu den folgenden Beispielen aus Goethes Werk stammen von Böhme.

<sup>116</sup> Goethe, 1967<sup>6</sup> Band 12, *Maximen und Reflexionen* 1315, S. 540f.

<sup>117</sup> Goethe, 1967<sup>6</sup>, Band 1, „Urworte orphisch“ S. 359f.

<sup>118</sup> Goethe, 1967<sup>6</sup>, Band 1, „Die Metamorphose der Pflanzen“, S. 199.

<sup>119</sup> Steiner 1907/1990<sup>31</sup>, S. 67f.

<sup>120</sup> McCrae et al. (2000) schildern durchschnittliche Veränderungen von selbstberichteten Eigenschaften der ‚Big Five‘ über die Lebensspanne, von 18 Jahren bis 50 Jahren und älter, welche die Autoren als intrinsische Reifung interpretieren. Steiner beschreibt die Verwandlung von Eigenschaften u.a. am Beispiel des Zornes (Steiner 1909/2005<sup>6</sup>).

ändern sich über die Lebensspanne als kennzeichnende Elemente einer Biographie, die in einem Resonanzverhältnis untereinander stehen.<sup>121</sup> Die auf diese Weise sich bildende Kohärenz oder ‚Gestalt‘ eines Lebens zu erkennen, stellt eine Leistung autobiographischer Reflexion dar. Sie mündet in eine Erfahrung, die Erik H. Erikson als Integration bezeichnet hat.

### *Erik H. Eriksons Entwicklungsmodell*

In der Entwicklungspsychologie wird zwischen Phasen- und Stufenmodellen unterschieden, wobei letztere Entwicklung im Sinne einer Weiter- oder Höherentwicklung beschreiben.<sup>122</sup> Erik H. Erikson entwickelte ein Entwicklungsmodell, in dem nicht nur jede Stufe den Ertrag der vorherigen Stufen aufnimmt, sondern zugleich die Erträge der künftigen Stufen keimhaft in sich trägt:

„Wenn wir das Phänomen „Wachstum“ verstehen wollen, tun wir gut daran, uns an das epigenetische Prinzip zu erinnern, das vom Wachstum der Organismen in utero abgeleitet ist. Dieses Prinzip lässt sich dahin verallgemeinern, dass alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind.“<sup>123</sup>

Analog zu biologischen Prozessen charakterisiert Erikson die Ausbildung der Persönlichkeit als einen Prozess des Wachstums.<sup>124</sup> Wenngleich sein Modell eine Weiterentwicklung der Freud'schen Phasenentwicklung darstellt, trägt es auf einer tieferen Ebene Züge der Entwicklungslehre Goethes mit ihren tragenden Elementen von *Polarität und Steigerung bzw. des Gestaltwandels*.<sup>125</sup> Die Dynamik der Entwicklungsbewegung entsteht bei Erikson über die Polaritäten, welche auf jeder Stufe in spezifischer Weise das Entwicklungsfeld organisieren. Jede

---

121 Wais 2011.

122 Flammer 1996<sup>2</sup>.

123 Erikson 1950/1973, S. 57.

124 Die aus der Biologie übernommene Terminologie durchzieht das Erikson'sche Modell. Es beschreibt das Wachstum (bereits im Titel des zentralen Aufsatzes, S. 55) der Persönlichkeit, die auch als ‚Organismus‘ benannt wird (a.a.O., S. 58), und die einem angelegten Entwicklungsplan folgt (epigenetisches Prinzip, a.a.O., S. 57); eine gute Lösung jeder Phase zeigt sich auch daran, dass die Persönlichkeit einen ‚Überschuss an Lebenskraft‘ aufweist (a.a.O., S. 57).

125 Dieser Bezug wird weder von Erikson selbst, noch von einschlägigen Beschreibungen seines Werkes bemerkt. So kennzeichnet Patricia Miller Eriksons Theorie in erster Linie als Beschreibung des Werdens der Persönlichkeit in enger Anlehnung an die Konzeption Sigmund Freuds (z.B. Miller 1993, S. 166).

Stufe wird durch einen spezifischen Konflikt geprägt, den die Persönlichkeit durchlebt, um daraus den Ertrag eines gewachsenen Urteilsvermögens und einer gestärkten Handlungsfähigkeit zu gewinnen.<sup>126</sup> Das Kind erwirbt im guten Fall jeweils ein „relatives Gleichgewicht zwischen positiv und negativ“.<sup>127, 128</sup> Erikson entwickelt ein Diagramm menschlicher psychosozialer Entwicklung als „fortschreitender Differenzierung von Komponenten“, welches sichtbar macht, dass alle hier bezeichneten Aspekte der Persönlichkeit „systematisch mit allen anderen verbunden sind.“<sup>129</sup>

	1	2	3	4	5	6	7	8
I Oral- sensorisch	Ver- trauen vs. Miss- trauen							
II Mus- kular- anal		Auto- nomie vs. Zweifel						
III Loko- moto- risch- Genital			Initia- tive vs. Schuld					
IV Latenz				Leis- tung vs. Min- der- wert				
V Pube- rtät u. Ado- leszenz					Identi- tät vs. Konfu- sion			
VI Frühes Er- wach- senen- alter						Intimi- tät vs. Isolie- rung		
VII Er- wach- senen- alter							Gene- rativi- tät vs. Stagna- tion	
VIII Reife								Inte- grität vs. Ekel

Abb. 12: Epigenetisches Diagramm (nach Noack 2005)

126 Erikson 1950/1973, S. 56.

127 A.a.O., S. 69.

128 Wenn gleich Eriksons Theorie sowohl mangelnde Systematik wie auch Überprüfbarkeit vorgeworfen werden (Miller 1993, S. 168), benennt Kuhl einige Belege, welche die Verbindungen zwischen den Phasen stützen, vgl. Kuhl 2010, 380ff.

129 Erikson 1950/1973, S. 59.

Wenn also, auf der zweiten Stufe, das kleine Kind in der Auseinandersetzung zwischen der Erfahrung von Autonomie auf der einen und Scham oder Zweifel auf der anderen Seite steht, dann steht dem hier gewissermaßen (links) als *Frucht* die spätere Form des Urvertrauens zur Seite, wie auch, als *Keim*, die Frühform der Initiativbildung (rechts) und die Frühformen der weiteren, sich später ausbildenden Phasen.<sup>130</sup> Für die Entwicklungsphase der Adoleszenz mit dem Grundthema der Identitätsfindung arbeitet Erikson in exemplarischer Weise aus, wie sich die Gesamtheit der Entwicklungsthemen in einer einzelnen Phase spiegelt.<sup>131</sup> Damit ergibt sich ein Ansatz, der im strengen Sinn als ganzheitlich bezeichnet werden kann, insofern die Gesamtheit der Elemente einer Ganzheit in jedem einzelnen Element aufgefunden werden kann.<sup>132</sup>

Mit dem Erikson'schen Konzept wird das Prinzip der Transformation, oder, in Goethe'scher Terminologie, der Metamorphose angesprochen: „Hier muss ein wichtiges Prinzip kurz illustriert werden. Frühere Errungenschaften (auf der Diagonale) unterliegen gewissen Umwandlungen, bevor sie auf einer späteren Stufe (den Horizontalen unterhalb der Diagonale) wieder erscheinen.“<sup>133</sup> So erscheint die Qualität des Urvertrauens (erste Stufe) auf weiteren Stufen der Identitätsbildung in tragender Weise bis hin zum letzten Stadium der Integrität, in dem der Modus der Aufnahme oder Einverleibung als Annahme oder Hinnahme des gelebten Lebens erscheint, einer musikalischen Oktave ähnelnd. Im Durchgang durch die Phasen löst der Mensch nicht nur altersgemäße ‚psychosoziale Krisen‘ als Voraussetzungen höherer Persönlichkeitsreife, sondern weitet seinen sozialen Umkreis von der Symbiose mit der Mutter über die Familie hinaus zu diversen sozialen und gesellschaftlichen Bezügen, bis er, gleichsam auf der Stufe der ‚Oktave‘, als deren Frucht zu einer Verbindung mit der Menschheit oder allen Menschen kommt, eine Verbindung, die auch Menschen anderer Epochen umgreifen kann.<sup>134</sup> Zugleich besteht – im Alter – unter anderem die Aufgabe, die Fülle der eigenen und einzigar-

---

130 Erikson 1950/1973, S. 60.

131 Erikson 1956/1973.

132 Eriksons Ganzheitsbegriff, von ihm selbst dargestellt, bildet diese Komplexität jedoch nicht vollständig ab: „Als ‚Ganzheit‘ (wholeness) möchten wir ein Zusammentreten von – gegebenenfalls ganz verschiedenartigen – Teilen bezeichnen, die zu fruchtbarer Verbindung und Organisation gelangen. [...] Es ist eine ‚Gestalt‘, die besonders die fortschreitende Wechselbeziehung zwischen verschiedenartigen Funktionen und Teilen ausdrückt.“ (Erikson 1956/ 1973, S. 168).

133 A.a.O., S. 179.

134 „Er (der *seelische Zustand der Integrität, BS*) enthält ein Gefühl von Kameradschaft zu den Männern und Frauen ferner Zeiten und Lebensformen, die Ordnungen und Dinge und Lehren schufen, welche die menschliche Würde und Liebe vermehrt haben.“ (Erikson 1950/1973, S. 119).

tigen Erfahrungen und Begegnungen anzunehmen.<sup>135</sup> Damit kommt der zentrifugalen Bewegung, die sich, mit Rilke gesprochen, in wachsenden Ringen ausdehnt, eine komplementäre Bewegung entgegen, welche die Erlebnisse in Erfahrungen wandelt, die sich in der Persönlichkeit niederschlagen. Biographische Integration meint die Erfahrung und Anerkennung der ‚Ganzheit des Lebens‘, das Erfahren von Kohärenz, welche Schicksalsschläge, Brüche und Schulterfahren durchaus mit einbezieht.

Dieses Modell beschreibt Entwicklungsbewegungen auf einer das gesamte Leben umfassenden Skala. Demgegenüber stehen Entwicklungen gleichsam im Mikrobereich. In einer bewusstseinsphänomenologischen, empirischen Studie haben Johannes Wagemann, Friedrich Edelhäuser und Ulrich Weger die mentalen Vorgänge untersucht, welche sich in Zusammenhang mit der Beobachtung des aus einschlägigen Darstellungen zur Wahrnehmungspsychologie bekannten Necker’schen Würfels ergeben.<sup>136</sup> Die Ansicht dieses Würfels löst zwei komplementäre Bilder aus, welche sich dem Betrachter unwillkürlich in einem rhythmischen Wechsel zeigen. Man kann dieses Experiment auch als ein Urphänomen für den Wechsel von Wahrnehmungen (und die ihnen inhärenten Begriffe) interpretieren. Die Probanden der Studie waren aufgefordert, ihre Erlebnisse bei der Beobachtung dieses Ansicht-Wechsels zu protokollieren. Es ergab sich hierbei, dass in diesem Prozess zwischen diesen beiden, unmittelbar bewussten Stufen noch zwei weitere Stufen beobachtet werden konnten: Eine Stufe, in der sich die Aufmerksamkeit von dem einen, deutlichen Bild löst, und eine weitere Stufe, die sich auf das andere Bild richtet, ohne dies bereits zu erfüllen. Was sich hier zeigt, ist eine Metamorphose auf einer mikrophenomenologischen Ebene des Bewusstseins, der erst bewusst wird, wenn man sich die Fähigkeit erübt, die eigene Aufmerksamkeitsbewegung zu verfolgen.

Das Prinzip der Metamorphose lässt sich folglich in einem Spektrum auffinden, das vom Mikrobereich der Aufmerksamkeitslenkung von Wahrnehmung zu Wahrnehmung bis hin zur Ebene der Biographie reicht. Dieses Prinzip, in seinen ‚regulären‘, musterhaften Verläufen entdeckt, öffnet den Blick für die Ausgestaltungen – der Begriff ‚Abweichung‘ wäre hier verfehlt – in der individuellen Entwicklung. Entwicklung als Metamorphose zu verstehen bedeutet nicht nur, Stufen zu markieren, wie dies z.B. in der Entwicklungspsychologie seit jeher üb-

---

<sup>135</sup> „Er (s.o.) bedeutet die Annahme seines einen und einzigen Lebenszyklus und der Menschen, die in ihm notwendig da sein mussten und durch keine anderen ersetzt werden können.“ (Erikson, a.a.O., S. 118).

<sup>136</sup> Wagemann et al. 2018.

lich ist. Wie im ersten Teil dieses Beitrags<sup>137</sup> dargestellt, bedarf es eines inneren Nachvollzugs des sich verändernden Wesens. Erst dieser führt zu einer Anschauung.<sup>138</sup> Diese stützt sich aber auf die genau beobachteten Phänomene und kann auch anhand dieser vermittelt und geprüft werden. Steiners Anregung bezieht sich auf eine Methode, die sich auf lebendige, aber auch auf psychische, soziale und geistige Vorgänge anwenden lässt. Selbstverständlich bedarf diese Methode der Fähigkeitsbildung.<sup>139</sup> Steiner hat hierzu Anregungen gegeben, in seinen pädagogischen Vorträgen ebenso wie etwa in einem Vortrag über Übungen des Denkens, welche gerade darauf abzielen, mögliche Entwicklungszustände in unterschiedlichen Bereichen voraus zu denken, am Beispiel von natürlichen wie sozialen Phänomenen.<sup>140</sup>

Der phänomenologische Blick für die Metamorphosen ist nicht normativ zu verstehen, auch erübrigt er selbstverständlich nicht die fachwissenschaftlichen Untersuchungen. Er hat aber das Potential, Verbindungen zwischen einzelwissenschaftlichen Ergebnissen und Perspektiven zu schaffen und eine Brücke zwischen dem Bereich wissenschaftlicher Befunde und der konkreten Lebenslage und Lebenswelt zu bilden, als Hilfe dafür, diese zu verstehen und zu begleiten.

---

### 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.

---

137 Schmalenbach 2019.

138 Es wäre m.E. nicht zutreffend, hier im Sinne der Systemischen Theorie von einer Beobachtung erster Ordnung zu sprechen. Vielmehr geht es um das Vermögen, das C. O. Scharmer mit Blick auf soziale Systeme als „sensing“ beschrieben hat (Scharmer 2007, S. 143-160, insbes. 148ff.).

139 Die Frage nach der Fähigkeit, soziale Entwicklungen zu konzeptualisieren, beschäftigt auch die systemische Psychologie. Hier geht es u.a. darum, mögliche Attraktoren zu finden, d.h. Zustände vor auszudenken, welche nächstmögliche Entwicklungszustände von Systemen sind.

140 Steiner 1909/1984.

## Literatur

- Acredolo, Linda/ Goodwyn, Susan (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59, 450-466.
- Anzieu, Didier. (1991). *Das Haut-Ich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arbeitskreis OPD (2014<sup>3</sup>). *Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD -2. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung*. Bern: Huber.
- Bach, Heinz (1969<sup>3</sup>). Heilpädagogik. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.). *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete* (1259-66). Berlin-Charlottenburg: Marhold.
- Bach, Heinz (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Barsalou, Lawrence W. (2008): Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
- Barth, Heinrich (1965). *Erkenntnis der Existenz. Grundlinien einer philosophischen Systematik*. Basel: Schwabe.
- Bates, Elizabeth/ Benigni, Laura / Bretherton, Inge/ Camaioni, Luigia/ Volterra, Virginia (1979). Cognition and communication from 9 to 13 months: Correlational findings. In: Bates, Elizabeth (Hrsg.). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. (93-191). New York: Academic Press.
- Bates, Elizabeth/ Dick, Frederic (2002). Language, gesture and the developing brain. *Developmental Psychobiology*, 40 (3), 293-310.
- Benjamin, Lorna S. (1974). A Structural Analysis of Social Behavior (SABS). *Psychological Review*, 81, 392-425.
- Benjamin, Lorna S. (1982). Use of Structural analysis of Social Behavior (SASG) to guide intervention in psychotherapy. In: J.C. Anchin / D.J. Kiesler (Hrsg.). *Handbook of international psychotherapy* (121-212). New York: Guilford.
- Berglund, Kristina J./Balldin, Jan/Berggren, Ulf/Gerdner, Arne/Fahlke, Claudia (2013): Childhood Maltreatment Affects the Serotonergic System in Male Alcohol-Dependent Individuals. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 37(5) DOI: 10.1111/acer.12023.
- Böhme, Gernot (2009). Biografie als Gestaltwandel. *BIOS*, 22 (1), 2-11.
- Cooperrider, Kensy/ Goldin-Meadow, Susan (2017). Gesture, language, and cognition. In: Dancygier, Barbara (Hrsg.). *Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics* (118-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespi, Bernhard/ Dinsdale, Natalie (2019). Autism and psychosis as diametrical disorders of embodiment. *Evolution, Medicine and Public Health*, 2019/1, 121-138.
- De Jaegher, Hanne (2013). Embodiment and sense-making in autism. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 156-174.

- Egger, Joseph W. (2017). *Theorie und Praxis der biopsychosozialen Medizin. Körper-Seele-Einheit und sprechende Medizin*. Wien: Facultas.
- Egger, Joseph W. (2018). Das biopsychosoziale Modell. *Schweizerische Ärztezeitung*, 2018/35, 1156-1158.
- Erikson, Erik H.(1956/1973). Das Problem der Ich-Identität. In: dDers.: *Identität und Lebenszyklus* (123-224). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H.(1950/1973). Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Ders.: (1973). *Identität und Lebenszyklus* (55-122). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eysenck, Hans J. (1970). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Fischer, Ursula/ Suggate, Sebastian P./ Schmir, Judith/ Stoeger, Heidrun (2017). Counting on fine motor skills: Links between preschool finger dexterity and numerical skills. In: *Developmental Science*, 21 (4), verfügbar unter: DOI: 10.1111/desc.12623.
- Flammer, A. (1996<sup>2</sup>): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Fucke, Erhard (1986<sup>3</sup>). Der Lebenslauf des Menschen als Bewußtseinsentwicklung. Nachwort zu R. Steiner. *Vom Lebenslauf des Menschen* (230-252). Hrsg. Von E. Fucke. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Fogel, Allan/ Hannan, Thomas E. (1985). Manual actions of 9 - 15 - weeks old human infants during face-to-face interaction with their mothers. *Child Development*, 56, 1271-1279.
- Frielingsdorf, Volker/ Grimm, Rüdiger/ Kaldenberg, Brigitte (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920 bis 1980*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Glasl, Friedrich/ Lievegoed, Bernard (2011). *Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für nachhaltiges Change Management*. Bern: Haupt.
- Goethe, Johann W. (1808/1810/1997). *Zur Farbenlehre*. Ungekürzte Ausgabe in drei Bänden. Einleitung und Erläuterungen von Rudolf Steiner. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Goethe, Johann W. (1967<sup>6</sup>). *Goethes Werke in 14 Bänden*. Hamburger Ausgabe. Hamburg: Wegner.
- Graham, Theresa A. (1999). The role of gesture in children's learning to count. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 333-355.
- Grohmann, Till (2019). Für eine Onto-Ästhetik des Autismus. Synästhesien als Phänomene leiblicher Resonanz. *Phänomenologische Forschungen*, 1, 27-51.
- Grunwald, Martin (2017). *Homo Hapticus*. München: Droemer.
- Henke, Silke/Rosenbaum, Alexander (2009). *Zweiheit im Einklang. Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe*. Weimar: Klassik Stiftung Weimar.
- Holtzapfel, Walter (1978/1982). Autistische Kinder – Erscheinung und Ursache. In: Holtzapfel, Walter (Hrsg.). *Der frühkindliche Autismus als Entwicklungsstörung* (48-64). Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Hoppe-Graff, Siegfried (2013). Denkwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.). *Theorien der Entwicklungspsychologie* (148-173). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hueck, Christoph (2018). *Gestalt und Evolution des Menschen und der Tiere in Goetheanismus und Anthroposophie*. Stuttgart: Akanthos.
- Husemann, Armin J. (2015). *Form, Leben und Bewusstsein. Einführung in die Menschenkunde der Anthroposophischen Medizin*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Iverson, Jana M./ Goldin-Meadow, Susan (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16 (5), 367-371.
- Jantzen, Wolfgang (1990). Behinderung. In: Sandkühler, Hans J. (Hrsg.). *Europäische Enzyklopädie zur Philosophie und Wissenschaften* (369-371). Hamburg: Meiner.
- Jantzen, Wolfgang (2013). Evolution und Entwicklung des Psychischen. In: Georg Feuser/Joachim Kutscher (Hrsg.). *Entwicklung und Lernen* (17-42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995<sup>2</sup>). *Beyond Modularity*. Cambridge: MIT.
- Kirchmann, Henning/ Singh, Sashi/ Strauß, Bernhard (2017). Methoden zur Erfassung von Bindungsmerkmalen. In: Strauß, Bernhard / Schauenburg, Henning (Hrsg.). *Bindung in Psychologie und Medizin* (109-121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, Ferdinand/ Meinertz, Friedrich/ Kausen, Rudolf (1999<sup>10</sup>). *Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klima, Edward S./ Bellugi, Ursula (1979). *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- König, Karl (1965/1983). *Heilpädagogische Diagnostik*. Arlesheim: Natura.
- König, Karl (1971). *Sinneserfahrung und Leibentwicklung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kranich, Ernst-Michael (1992<sup>2</sup>). Die Kräfte leiblicher Formbildung und ihre Umwandlung in die Fähigkeit, Formen zu gestalten und zu erleben. In: Ders. *Formenzeichnen. Die Entwicklung des Formensinns in der Erziehung* (11-32). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kranich, Ernst-Michael (1999). Anthropologie – das Fundament der Waldorfpädagogik. In: Ders. *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik* (9-73). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kranich, Ernst-Michael (2003). *Der innere Mensch und sein Leib*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kuhl, Julius (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Levasseur, M./ Richard, L./ Gauvin, L./ Raymond, E. (2010). Inventory and analysis of definitions of social participation found in the aging literature: proposed taxonomy of social activities. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2141-2149.
- Lischewski, Andreas (2014). *Meilensteine der Pädagogik. Geschichte nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- Luhmann, Niklas (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

LWL/ LVR/ Roters, Milena/ Dieckmann, Bettina/ Reinersmann, Annika (2019). *Bedarfe ermitteln Teilhabe gestalten. Handbuch BEI NRW*. Direktion des Landschaftsverbandes Rheinland/ Direktion des Landschaftsverbandes Westfalen Lippe. [https://www.lwl-inklusionsamt-soziale-teilhabe.de/media/filer\\_public/e8/05/e805d76d-f543-481a-a356-334001154fc8/2019\\_04\\_30handbuch\\_bei-nrw\\_internet.pdf](https://www.lwl-inklusionsamt-soziale-teilhabe.de/media/filer_public/e8/05/e805d76d-f543-481a-a356-334001154fc8/2019_04_30handbuch_bei-nrw_internet.pdf) Zugriff am 12.09.2019

Martzog, Phillip (2015): *Feinmotorische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten bei Kindern im Vorschulalter*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

McCrea, Robert R./ Costa, Paul T. Jr./ Ostendorf, Fritz/ Angleitner Alois/ et al. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life-span development. *Journal of Personality and Social Psychology* 78, 173-186.

Miller, Patricia (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Montagu, Ashley (2019). *Körperkontakt*. Stuttgart: Klett Cotta.

Müller-Wiedemann, Hans (1992). *Karl König. Eine mitteleuropäische Biographie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Müller-Wiedemann, Hans (2011). *Autismus verstehen. Beiträge auf Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde*. Hrsg. Schmalenbach Bernhard/ Schulz, Dieter. Wuppertal: Edition Lionardo.

Noack, Juliane (2005). *Erik H. Eriksons Identitätstheorie*. Düsseldorf: Athena.

Piaget, Jean (1977). XI. In: Howard E./ Gruber, J./ Jacques Vonèche (Hrsg.). *The Essential Piaget*. London: Routledge & Kegan Paul.

Plessner, Hellmuth (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.

Riedel, Andreas/ Clausen, Jens Jürgen (2016). *Autismus-Spektrum-Störungen bei Erwachsenen*. Köln: Psychiatrie Verlag.

Riemann, Fritz (2019). *Grundformen der Angst*. München: Ernst Reinhardt.

Roebbers, C. M./ Röthlisberger, M./ Neuenschwander, R./ Cimeli, P./ Michel, E./ Jäger, K. (2014): The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: A latent variable approach. *Human Movement Science*, 33, 284–297.

Rohen, Johannes (2000). *Morphologie des menschlichen Organismus*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Rüegg, Johann Caspar (2007<sup>4</sup>). *Gehirn, Psyche und Körper*. Stuttgart: Schattauer.

Russell, James A. (1980). A Circumplex Model of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161-1178.

Schad, Wolfgang (1989). Zur Organologie und Physiologie des Lernens. In: Lippitz, Wilfried/ Rittelmeyer, Christian (Hrsg.). *Phänomene des Kinderlebens* (52-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scharmer, Claus O. (2007). *Theory U. Leading from the future as it emerges*. Cambridge: Society.

- Schmalenbach, Bernhard (1999). Lukas – eine Studie. In: Kaschubowski, Götz (Hrsg.). *Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit*. (161-185). Luzern: Edition SHZ.
- Schmalenbach, Bernhard (2019). Lebendiges Wissen – Über den Bezug der Waldorfpädagogik und Waldorf-Heilpädagogik zur Goethe'schen Phänomenologie (Teil 1). <http://ars-studien.de/publikation/lebendiges-wissen-ueber-den-bezug-der-waldorfaedagogik-und-waldorf-heilpaedagogik-zur-goetheschen-phaenomenologie-1-teil/>
- Schramme, Thomas (2012). Die Begriffe „Gesundheit« und »Krankheit« in der philosophischen Diskussion. In: Ders. *Krankheitstheorien* (9-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schuberth, Ernst (1993). *Der Anfangsunterricht in der Mathematik an Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Shakespeare, Tom (2018). *Disability. The Basics*. Milton Park: Routledge.
- Sodian, Beate (2018). Denken. In: Schneider, Wolfgang/ Lindenberger, Ulman (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (395-422). Weinheim, Basel: Beltz.
- Soldner, Georg/Stellmann, Hans Michael (2018<sup>5</sup>). *Individuelle Pädiatrie*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Stanton, Mark/ Welsh, Robert (2012). Systemic thinking in couple and family psychology research and practice. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(1), 14-30.
- Steele, C. J./Bailey, J. A./Zatorre, R. J./Penhune, V. B. (2013): Early Musical Training and White-Matter Plasticity in the Corpus Callosum. Evidence for a Sensitive Period. *Journal of Neuroscience*, 33 (3), 1282.
- Steiner, Rudolf (1919/1965). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Band 293 (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1921/1961). Anthroposophie, Erziehung, Schule. In: Ders. *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze* (278-281). GA 36. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. GA 309. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1921/1977). *Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften*. GA 76. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf/ Maryon, Edith (1990). *Briefwechsel 1912 – 1924*. GA 263a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, Rudolf (1907/1987). 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: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. GA 307. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, Rudolf (1920/1985). *Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Grundimpulse sozialer Gestaltung*. GA 199. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1921/1988): *Grenzen der Naturwissenschaft*. GA 322. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf/ Wegmann Ita. (1925/1991). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*. GA 27. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/1995). *Heilpädagogischer Kurs*. GA 317. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1919/1921/1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule*. Band I. 300a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1919/1923/1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule*. Band II. 300b. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1924/1925/1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule*. Band III. 300c. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1909/2005<sup>6</sup>). *Die Mission des Zornes*. In: Ders. *Metamorphosen des Seelenlebens*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1920/1988). Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In: Ders. *Staatspolitik und Menschheitspolitik. Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus* (83-93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1924/1989). *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. GA 310. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1923/1961). Pädagogik und Kunst. In: Ders. *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (288-292). GA 36. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1894/1918/1987). *Philosophie der Freiheit*. GA 4. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1909/1984). Die Praktische Ausbildung des Denkens. In: Ders. *Wo und wie findet man den Geist?* (266-280). GA 57. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1921/1924/1980). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer*. GA 298. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1917/1983). *Von Seelenrätseln*. GA 17. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1918/1990). *Die soziale Grundforderung unserer Zeit. In geänderter Zeitlage*. GA 186. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1907/1990<sup>31</sup>). *Theosophie*, GA 7. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1912/1982). *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen*. GA 16 Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Straus, Erwin (1960). Die Aufrechte Haltung. Eine anthropologische Studie In: Ders. *Psychologie der Menschlichen Welt* (224-235). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Suggate, Sebastian P./ Pufke, E./ Stoeger, Heidrun (2016a): Do fine motor skills contribute to early reading development? *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 1-19.
- Suggate, Sebastian P./ Pufke, E./ Stoeger, Heidrun (2016b): The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 34–48.
- Uexküll, Thure von (2011<sup>7</sup>). *Psychosomatische Medizin*. München: Urban & Fischer.
- von Glasersfeld, Ernst (2011). Theorie der kognitiven Entwicklung. In Pörksen, Bernhard (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (92-107). Wiesbaden: VS.
- Wagemann, Johannes/ Edelhäuser, Friedrich / Weger, Ulrich (2018). Outer and Inner Dimensions of the Brain-Consciousness Relation – Refining and Integrating the Phenomenal Layers. *Advances in Cognitive Psychology*, 14 (4), (167-185) DOI: 10.5709/acp-0248-2.
- Wais, Matthias (2011). *Ich bin, was ich werden könnte. Entwicklungschancen des Lebenslaufs*. Stuttgart: Mayer.
- Waldschmidt, Anne (2009). Disability Studies. In: M. Dederich, M./ Jantzen, W. (Hrsg.). *Behinderung und Anerkennung* (125-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- WHO (2015). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu-Isenburg: MMI.
- Wiggins, J.S. (1982). Circumplex models of interpersonal behavior in clinical psychology. In: Butcher, James N./ Kendall, Philip C. (Hrsg.). *Handbook of research methods in clinical psychology* (183-221). New York: Wiley.
- Wygotskij, Lew S. (1934/1991). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.