pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Göschel, Jan [Hrsg.]; Grimm, Rüdiger [Hrsg.]

"... ein fortwährender lebendiger Zusammenhang". Beiträge zu Rudolf Steiners Heilpädagogischem Kurs

Bielefeld; Dornach : Athena; wbv Publikation; Verlag am Goetheanum 2024, 533 S. - (Edition Anthropos; 9)

Quellenangabe/ Reference:
Göschel, Jan [Hrsg.]; Grimm, Rüdiger [Hrsg.]: "... ein fortwährender lebendiger Zusammenhang". Beiträge zu Rudolf Steiners Heilpädagogischem Kurs. Bielefeld; Dornach : Athena; wbv Publikation; Verlag am Goetheanum 2024, 533 S. - (Edition Anthropos; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324320 - DOI: 10.25656/01:32432; 10.3278/9783763977802

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324320
https://doi.org/10.25656/01:32432

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jan Göschel und
Rüdiger Grimm (Hg.)

«... ein fortwährender lebendiger Zusammenhang»

Beiträge zu Rudolf Steiners *Heilpädagogischem Kurs*

Edition Anthropos
Heilpädagogik und Sozialtherapie
aus anthroposophischen Perspektiven

VERLAG AM GOETHEANUM

ATHENA | wbv

Jan Göschel und Rüdiger Grimm (Hg.)

«… ein fortwährender lebendiger Zusammenhang»

Beiträge zu Rudolf Steiners *Heilpädagogischem Kurs*

Edition Anthropos
Heilpädagogik und Sozialtherapie
aus anthroposophischen Perspektiven

Herausgegeben von Jan Göschel

Band 9

Jan Göschel und
Rüdiger Grimm (Hg.)

«… ein fortwährender lebendiger Zusammenhang»

Beiträge zu Rudolf Steiners *Heilpädagogischem Kurs*

VERLAG AM GOETHEANUM & ATHENA | wbv

Bente Edlund, Jan Göschel, Rüdiger Grimm und Bernd Kalwitz haben das Konzept für diesen Band entwickelt und seine Entstehung begleitet sowie das Peer Review durchgeführt.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

© 2024
Verlag am Goetheanum, Dornach, goetheanum-verlag.ch
wbv Publikation – ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

Gesamtherstellung: Verlag am Goetheanum

Umschlaggestaltung: Wolfram Schildt, Berlin

ISBN (E-Book) 978-3-7235-1769-7 (Verlag am Goetheanum)
ISBN (Print) 978-3-7235-1702-4 (Verlag am Goetheanum)
ISBN (Print) 978-3-7639-7779-6 (wbv | ATHENA)
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7780-2 (wbv | ATHENA)
DOI 10.3278/9783763977802

Printed in Latvia

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Constanza Kaliks
Geleitwort 9

Jan Göschel, Rüdiger Grimm
Vorwort 13

Einführung

Bente Edlund
Steiners *Heilpädagogischer Kurs* in seiner Zeit und heute 21

Rüdiger Grimm
Den *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners lesen 49

Anne Weise
Aus der Editionsarbeit an der Neuauflage
des *Heilpädagogischen Kurses* (2024) 55

Grundlegende Fragestellungen

Jan Göschel
Menschliche Entwicklung in dynamischem Gleichgewicht
Ideengrundlage und Menschenverständnis
des *Heilpädagogischen Kurses* 65

Bente Edlund
Ein Gesetz, «… das ja in aller Pädagogik wirksam ist».
Über die Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik 91

Andreas Fischer
Qualitäten, Haltungen, Ethos und künstlerisches Aufgabenverständnis
in der Anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie 109

Das Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses*

Bernd Kalwitz
Das Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses* –
Einführung 135

Karl-Reinhard Kummer
Die Wesensglieder des Menschen und das Denken, Fühlen und Wollen 151

Walter Dahlhaus
Epilepsie, epileptische Konstitution und das überempfindliche Kind («Hysterie») 179

Bernd Kalwitz
Gedächtnis und Erinnerung zwischen Zwang und Vergessen 199

Rüdiger Janisch
Der prozessuale Charakter im anthroposophischen Menschenverständnis – lebendige Begriffe und Anschauung 223

Martin Niemeijer
Bewegungsimpuls und Handlungsfähigkeit 239

Wilburg Keller Roth
Zur pädagogisch-therapeutischen Bedeutung von Sprache und Eurythmie im *Heilpädagogischen Kurs* 253

Die Kinder des *Heilpädagogischen Kurses*

Rüdiger Grimm
Die Kindervorstellungen im *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners und ihr diagnostischer und heilpädagogischer Kontext 285

Gerhard Hallen
Der heilpädagogische Ansatz Rudolf Steiners für die einzelnen Kinder 315

Alan Thewless
Die Horoskop-Studien des *Heilpädagogischen Kurses* 341

Zur inneren Entwicklung

Sabine Bulk
Über die Ausbildung von Intuitionsfähigkeit in der Heilpädagogik 355

Simon Pepper
Punkt-Umkreis-Meditation – Geometrische Metamorphosen. Das Erschließen innerer und äußerer Handlungsräume 387

Annette Pichler
Hineinfinden in eine andere Welt: Voraussetzungen und Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation 411

Spirituelle Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik

Wolf-Ulrich Klünker
Das Geistige in der sinnlichen Erscheinung
Die lebenskonstitutive Kraft des Denkens 439

Jan Göschel
Heilpädagogik als gestalterisches Handeln in karmischen Zusammenhängen
Wiederverkörperung und Schicksal im *Heilpädagogischen Kurs* 463

Peter Selg
Heilpädagogik, Anthroposophische Gesellschaft und Freie Hochschule für Geisteswissenschaft 489

Nachworte

Bente Edlund 509

Jan C. Göschel 513

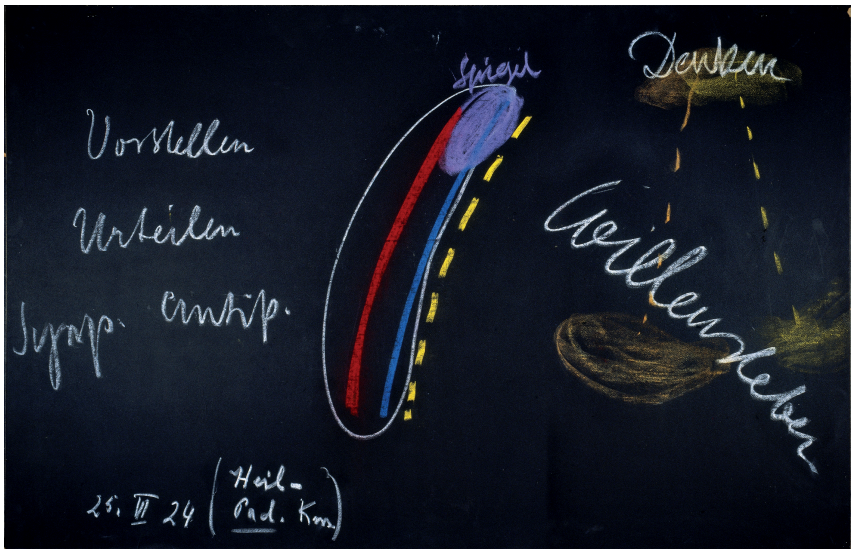
Rüdiger Grimm 519

Bernd Kalwitz 521

Danksagung 525

Abbildungsnachweis 527

Autorinnen und Autoren 529



Tafelzeichnung 1 aus dem 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses:*
Der Inkarnationsprozess des Menschen

Geleitwort

Im Oktober 2024, ein Jahrhundert nach dem *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners, wird eine Abteilung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum als eigenständige ‹Sektion für Heilpädagogik und inklusive soziale Entwicklung› gegründet. Die Arbeit, die sich aus den Impulsen und Initiativen rund um diesen Kurs entwickelt hat, ist inzwischen weltweit auf allen Kontinenten verankert. Unzählige Menschen, Institutionen, Lebensgeschichten, Gemeinschaften bilden ein Erfahrungsnetz der alltäglichen Suche nach menschenwürdigen Bedingungen für menschliches Leben in seinen vielfältigen Formen unter oft schwierigen und schwierigsten Voraussetzungen.

Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Kurses erscheinen eine kommentierte Neuausgabe (GA 317, 2024) sowie der vorliegende Band, der verschiedene Aspekte der im Juli 1924 gehaltenen Vorträge beleuchtet.

Pädagogische und sozialpädagogische Praxis erfordert den stets wahrnehmungsbereiten, offenen Blick für den Anderen, für Situationen, für Zusammenhänge, für das unmittelbar Sichtbare und das erst tastend und annähernd zu Erfahrende. Dabei stellt sich immer wieder neu die Frage, ob der Blick schauend bleibt oder ob vielmehr das einmal Wahrgenommene zur bleibenden Grundlage des Erkennens und Handelns wird und damit das sich Verändernde, Erneuernde, Unvorhersehbare durch das Gewordene unsichtbar ist. Diese Frage stellt sich auch für den Umgang mit einem Werk. Der Blick auf das Gesagte, Geschriebene wandelt sich mit der Zeit, er schult sich am Erlebten, Erfahrenen, Gelernten.

Das 20. Jahrhundert, die von seiner Zerstörungskraft betroffenen Menschen, aber auch die Wirksamkeit der Initiativen, der unerschrockene Einsatz für Kinder und Erwachsene mit Behinderungen, die Erkenntniserrungenschaften bilden eine ganz andere Grundlage für den Umgang mit den Ausführungen Rudolf Steiners. Die 1924 schon angedeutete Gefährdung des Andersseins hat sich in den dann folgenden Jahren als gelebte Wirklichkeit erwiesen, ebenso wie der entschiedene Einsatz für eine menschenwürdige Gestaltung der Lebensmöglichkeiten für jeden Menschen. Ungeheuer viel Erreichtes, aber auch unendlich viel Ungetanes liegt heute offen vor uns.

Ein schauendes Erkennen, ein denkendes Anschauen und ein anschauendes Denken (vgl. GA 2, 2022, S. 110) sind die Grundlage einer Wissenschaft vom Lebendigen, schrieb Rudolf Steiner schon 1886, fast vier Jahrzehnte vor dem *Heilpädagogischen Kurs*. Das, was sich wandelt, verlangt

eine «anschauende Urteilskraft» (GA 20, 2023, S. 164). Diese Forderung hat auch hundert Jahre später nichts von ihrer Dringlichkeit verloren. Neue, erweiterte Wissensperspektiven sind notwendig und lebensnotwendig. Das hegemoniale Wissen der Moderne birgt die Vernichtung der Andersheit als ständige Gefahr in sich. Wie Boaventura Souza Santos aus der Perspektive der von der westlichen Gesellschaft ausgeschlossenen und vernachlässigten Bevölkerungsgruppen darstellt, müssen polyzentrische, multiperspektivische Erkenntnisformen in die gegenwärtigen Überlegungen einbezogen werden, die beispielsweise das Spirituelle nicht als Religion verstehen, die das Transzendente in der Immanenz erkennen (vgl. Souza Santos 2020, S. 477 f.). Ein «Wissen-mit» als Alternative zu einem «Wissen-über», das die Stimmen der zum Schweigen Gebrachten und die Sprache des Unsagbaren anerkennt und wertschätzt (vgl. ebd., S. 479).

Rudolf Steiners menschenkundlicher Ansatz sucht nach diesen Formen des Erkennens. Ein Menschsein, das im Verhältnis zum Anderen begründet ist, das den Anderen in seiner Andersheit nicht nur anerkennt, sondern in ihm die Möglichkeit des eigenen Menschseins überhaupt erfährt. Der Andere, der, wie der tschechische Philosoph Jan Patočka schreibt, Heimat bedeutet:

> So findet der Mensch von Anfang seines Lebens an vor allem in dem Anderen seine Umhüllung, so findet er vor allem in ihm seine Wurzeln. Diese Verwurzelung im Anderen vermittelt alle anderen Beziehungen. Der Andere ist primär derjenige, der unsere Bedürfnisse besorgt […]. Der Andere – und in natürlicher, notwendiger, wechselseitiger Verknüpfung die Anderen – stellen das dar, was absichert, was für mich die Erde erst zur Erde macht, den Himmel zum Himmel – die Anderen stellen die ursprüngliche Heimat dar. (Patočka in Esquirol 2021, S. 46)

Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft und die in ihr neu gegründete Abteilung für Heilpädagogik und inklusive soziale Entwicklung stellt sich diesem Anspruch und ermöglicht mit der vorliegenden Publikation Perspektiven einer «schauenden Erkenntnis». Sie stellt einen vielschichtigen Beitrag dar, das Werk Rudolf Steiners sichtbar und für das Studium immer wieder neu erschließbar zu machen – in einem Kurs, der etwas unbeschreiblich Samenhaftes in sich hatte und hat. Aus der Arbeit dieser Dornacher Sommertage ist eine weltweite Bewegung entstanden, die sich tagtäglich für ein menschenwürdiges Leben für jeden Menschen einsetzt, in einer Verantwortung für den Anderen, die, wie Emmanuel Levinas schreibt, die Menschlichkeit des Menschen begründet. Eine Bewegung, die sich immer wieder neu mit der Frage auseinandersetzt, die vom Anderen gestellt wird. «Ob [der Andere] mich ansieht oder nicht, er geht mich etwas

an. Frage, in der das Sein und das Leben zum Menschlichen erwachen.» (Levinas 2022, S. 39).

Constanza Kaliks, Goetheanum, Juni 2024.

Literatur

Levinas, E. (2022). *Ethik als erste Philosophie*. Wien: Sonderzahl.

Patočka, J. In: Esquirol, J.M. (2021). *Der intime Widerstand. Eine Philosophie der Nähe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Souza Santos, B. de. (2020). *O Fim do império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 2. Aufl., Coimbra: Almedina.

Steiner, R. (GA 2, 2022). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 20, 2023). *Von Menschenrätseln*. 6. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Vorwort

«… ein fortwährender lebendiger Zusammenhang» – so charakterisiert Rudolf Steiner auf den letzten Seiten seines *Heilpädagogischen Kurses* das fruchtbare Feld, auf dem sich pädagogisches, therapeutisches und begleitendes Handeln aus gestalterischen Intuitionen, die im Raum zwischen Ich und Du ergriffen werden, entfalten kann (GA 317, S. 206). Dieses Handlungsfeld, um das es im Kurs geht, ist keine eng umgrenzte Fachdisziplin, sondern ein kreativer Raum, auf dem sich die unterschiedlichsten professionellen und kulturellen Kompetenzen begegnen und ihre verschiedenen Beiträge ineinanderfließen lassen, um gemeinsam die Entwicklung eines individuellen Kindes oder Jugendlichen zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten. Dabei spielen Pädagogik und Medizin wichtige Rollen, aber auch die Künste und alles Weitere, was innerhalb der wenige Monate zuvor neu begründeten Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum mit ihren Sektionen erforscht, entwickelt und gelehrt wird.

100 Jahre nach Steiners Kurs erscheint dieser in einer anhand der vorliegenden Quellen gründlich recherchierten und überarbeiteten neuen Textausgabe innerhalb der vom Rudolf Steiner Archiv edierten Gesamtausgabe. Dieser neuen Edition möchten wir hier einen Begleitband zur Seite stellen, der den Kontext des Kurses umreißt, verschiedene wesentliche Themenstränge aufzeigt, freilegt und erläutert, damit den Blick auch auf Aspekte des Kurses lenkt, die – zumindest aus Sicht der Autorinnen und Autoren dieses Bandes – auch ein Jahrhundert später noch Zukunftspotenzial bieten, und der zur weiteren Auseinandersetzung, zum Dialog mit und über den Kurs, zur Forschung und Entdeckung noch unerschlossener Fragestellungen und Inspirationsquellen anregt.

Im Zentrum des Kurses steht die Frage danach, wie der Mensch, das individuelle Ich, sich durch den Leib mit der Welt verbindet und sich – durch das Erlebnis seiner Selbstwirksamkeit in der Welt gespiegelt – selbst findet und das ihm innewohnende schöpferische, menschliche Potenzial entfaltet und entwickelt. Und welche Art und Formen der Begleitung diesen Prozess – insbesondere in den ersten Lebensphasen der Kindheit und Jugend – unterstützen und begleiten können. Dabei bildet die intentional gestaltete und reflektierte Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind die unabdingliche Grundlage und den Ausgangspunkt für alles pädagogische, therapeutische und soziale Handeln. Heilpädagogik wird so zu einem transformativen Prozess für alle Beteiligten, ebenso wie für ihr soziales Umfeld.

Wenn dieser Begleitband – als Einstiegstor, Lesehilfe und Dialogbeglei-

ter – individuelle und gemeinsame, kollegiale Arbeit mit dem Kurs anregt, ermöglicht und unterstützt, hat er seine Aufgabe erfüllt. Besonders freuen würden wir uns, wenn aus dieser Auseinandersetzung auch weitere schriftliche Beiträge entstehen, die die Darstellungen in diesem Band ergänzen, erweitern, korrigieren oder vertiefen. Es wird keine in irgendeiner Weise autoritative Deutung beansprucht, sondern es handelt sich bei den Beiträgen durchgängig um Perspektiven, die zwar versuchen, dicht am Text zu bleiben, ohne zu sehr die eigenen, eventuell weiterführenden Konzepte und Ideen der Autorinnen und Autoren in den Mittelpunkt zu stellen, die aber dennoch von der immer auch tief persönlichen Arbeit mit dem Kurs vor dem Hintergrund der jeweiligen eigenen beruflichen Praxis geprägt sind. So ist auch der Duktus der Beiträge kein einheitlicher, und jedem Lesenden werden einige Herangehensweisen und Lesarten des Kurses näherstehen, andere ferner, manche vielleicht sogar befremdlich wirken. Diese Vielfalt der Stimmen ist gewollt, und nach unserer Ansicht auch notwendig, um einer so komplexen und vielschichtigen Materie wie dem *Heilpädagogischen Kurs* auch nur annähernd gerecht zu werden.

Dazu gehört auch, dass Begriffe und Konzepte auftauchen werden, an denen man sich heute reiben kann bzw. muss. Der *Heilpädagogische Kurs* wurde zu einer Zeit gegeben, als der Unterschied zwischen ‹Behinderung› und ‹Krankheit› noch nicht etabliert war. So finden sich Begrifflichkeiten, die einem – zudem auch noch veralteten – medizinischen Sprachgebrauch entlehnt sind, wo dieser heute nicht mehr als angemessen gesehen wird und ein zum Teil viel differenzierteres Vokabular zur Verfügung steht.

Bezüglich einer genderinklusiven Sprache haben wir es den Mitwirkenden überlassen, jeweils einen eigenen Ansatz zu wählen, der für sie stimmig ist. Es sind selbstverständlich immer alle Geschlechter mit angesprochen.

Heilpädagogische Professionalität hat sich – inzwischen auch unter einer Reihe anderer Bezeichnungen – als eigene professionelle Perspektive etabliert, mit einem inter- und eventuell sogar transdisziplinären Fokus auf individuelle Entwicklung und inklusive Sozialraumgestaltung, der zwar im Kurs, so lässt sich zumindest argumentieren, in vieler Hinsicht keimhaft angelegt ist, aber keineswegs in alle Richtungen entwickelt und ausformuliert wird. Dies ist etwas, das im anthroposophischen Kontext vor allem durch die Differenzierung des Arbeitsfeldes selbst geschah, so wie es über die 100 Jahre seit dem Kurs zu einer weltweiten kollegialen Praxisgemeinschaft gewachsen ist, die sich mit menschlicher Entwicklung, Vulnerabilität und der Frage nach sozialer Teilhabe über das ganze Spektrum der Lebensspanne hinweg befasst – und aus dem sich ebenfalls dieses Jahr in der Freien Hochschule am Goetheanum eine neue Sektion für Heilpädagogik

und inklusive soziale Entwicklung bildet. Die Beiträge können also auch als thematischer Umriss eines möglichen Forschungsprogramms dieser neuen Sektion der Freien Hochschule gelesen werden.

Einführend situiert Bente Edlund den *Heilpädagogischen Kurs* im Kontext der Entwicklung des Berufsfeldes am Anfang des 20. Jahrhunderts – einer komplexen Zeit zwischen zwei Weltkriegen, in der sich auch wesentliche Konflikte um die Interpretation der Aufgabenstellung heilpädagogischer Professionalität – humanistisch oder eugenisch – zuspitzten. Rüdiger Grimm gibt Hinweise und Anregungen dazu, wie man mit dem Text des Kurses – dem Transkript einer mündlichen Veranstaltung mit einem kleinen, intimen Kreis von untereinander bekannten und mit der Anthroposophie vertrauten Teilnehmenden – heute lesend umgehen kann. Die Einführung wird abgerundet durch den Beitrag von Anne Weise, in dem sie als Herausgeberin der neuen Textausgabe des Kurses schildert, wie diese zustande kam und welche neuen Erkenntnisse über den Text aus seiner Neubearbeitung resultieren.

Im folgenden Abschnitt werden einige grundlegende Aspekte des Kurses geschildert. Jan Göschel entwickelt einige der im Kurs selbst zum Teil eher implizit bleibenden Ideengrundlagen, ohne deren zumindest orientierende Kenntnis er aber schwer zugänglich bleibt. Bente Edlund führt in die Gesetzmäßigkeit ein, die Rudolf Steiner zu Beginn des Kurses als Verständniszugang zur Wirksamkeit der pädagogischen und therapeutischen Beziehungsgestaltung schildert und die einen wichtigen Hintergrund für vieles bildet, was im weiteren Verlauf des Kurses entwickelt wird. Andreas Fischer legt die Qualitäten, Haltungen, den Ethos und das künstlerische Aufgabenverständnis dar, das sich durch den Kurs zieht und dessen heilpädagogisches Handlungsparadigma bildet.

Es folgt ein Abschnitt zum Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses*, zu seiner heilpädagogischen Anthropologie, eingeleitet von Bernd Kalwitz, mit Beiträgen zur allgemeinen Anthropologie und zu verschiedenen Ausprägungen der menschlichen Konstitution, die im Kurs exemplarisch entwickelt werden. Karl-Reinhard Kummer gibt einen Überblick über die Wesensglieder und die dreigliedrige Organisation des Menschen. Die folgenden Beiträge stellen drei konstitutionelle Polaritäten dar, die im Kurs thematisiert werden: Walter Dahlhaus schildert die Dynamik zwischen ‹epileptischer› und ‹überempfindlicher› Konstitution, Bernd Kalwitz die zwischen zwanghafter Erinnerung und Vergesslichkeit und Martin Niemeijer die zwischen Beweglichkeit und Trägheit. Abgerundet wird dieser Abschnitt mit einem Beitrag von Wilburg Keller Roth zur pädagogisch-therapeutischen Bedeutung von Sprache und Eurythmie, denen der Kurs eine besondere Bedeutung beimisst.

Die Kinderbesprechungen des *Heilpädagogischen Kurses* werden von Rüdiger Grimm und Gerhard Hallen bearbeitet. Rüdiger Grimm gibt einen Überblick über die Lebensgeschichten und den Kontext der besprochenen Kinder. Gerhard Hallen erläutert die im Kurs vorgeschlagenen heilpädagogischen Ansätze aus einzelnen Fallbesprechungen. Eine besondere Rolle spielt der Beitrag von Alan Thewless zu den Horoskop-Studien, die für zwei der im Kurs besprochenen Kinder herangezogen werden: Während eine gründliche Herleitung eines anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Zugangs zum Einfluss kosmischer Rhythmen auf die menschliche Inkarnation und Biografie den Rahmen dieses Bandes sprengen würde, entschlüsselt Alan Thewless auf knappem Raum die wesentlichen Aspekte der Horoskop-Studien und zeigt damit exemplarisch, wie eine solche Lesart der kosmischen Konfiguration mit Bezug auf den Geburtszeitpunkt eines Kindes aussehen kann.

Ein weiterer Abschnitt wendet sich dem Thema der inneren Entwicklung im Rahmen heilpädagogischer Professionalität zu, dem in Steiners Kurs eine Schlüsselrolle zukommt. Sabine Bulk leitet diesen ein mit einem Beitrag zur Entwicklung von Intuitionsfähigkeit im Kontext professionellen Handelns. Simon Pepper und Annette Pichler setzen sich mit der zentralen berufsesoterischen Meditation auseinander, die Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* entwickelt: der Punkt-Kreis-Meditation. Simon Pepper nähert sich diesem Motiv aus einer mathematisch-geometrischen Perspektive an, während Annette Pichler der Frage nach einer kontemplativen Praxis innerhalb der begleitenden pädagogischen und therapeutischen Professionalität nachgeht.

Der letzte Abschnitt weitet den Blick wieder auf Fragestellungen, die mehr mit dem Kontext und der Zukunftsperspektive zu tun haben, in die Steiner die heilpädagogische Professionalität als spirituellen und kulturellen Impuls stellt. Wolf-Ulrich Klünker zeigt auf, in welchem geistesgeschichtlichen Zusammenhang der Kurs mit seiner Perspektive steht, die den Blick immer wieder darauf lenkt und dafür schult, wie in der sinnlichen Erscheinung des menschlichen Wesens geistige Wirklichkeit unmittelbar sichtbar und anschaulich wird. Jan Göschel stellt dar, welche Rolle die Konzepte Wiederverkörperung und Schicksal im *Heilpädagogischen Kurs* spielen, und wie sich heilpädagogische Professionalität aus der Perspektive des Kurses als gestalterisches Handeln in karmischen Zusammenhängen verstehen lässt. Peter Selg rundet diese Betrachtungen ab, mit einem Blick auf die Rolle des Arbeitsfeldes Heilpädagogik innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, wie sich diese seit ihrer Gründung vor 100 Jahren entwickelt haben, und auf die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten, die sich daraus als Ausblick ergeben.

Die Projektgruppe, die das Konzept für diesen Begleitband entwickelt und das Peer-Review der Beiträge durchgeführt hat, schließt den Band mit vier persönlichen Vignetten, die reflektieren, welche Rolle die Arbeit mit dem *Heilpädagogischen Kurs* in ihren beruflichen Biografien gespielt hat und welche Fragen und Themen auch für die Zukunft immer noch, wieder oder auch ganz neu als inspirierend, herausfordernd und für die weitere Arbeit als fruchtbar erlebt werden.

Jan Göschel und Rüdiger Grimm

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Einführung

Steiners *Heilpädagogischer Kurs* in seiner Zeit und heute

Bente Edlund

1 Der *Heilpädagogische Kurs*: Voraussetzungen und Zusammenhänge

Möchte man die theoretischen Grundlagen der für die anthroposophische Heilpädagogik charakteristischen pädagogischen Konzepte, kreativen Methoden und sozialen Modelle erschließen, stößt man leicht auf unerwartete Ideen, die auch Widerstand auslösen können. Die methodische Vielfalt der sozialen und pädagogischen Praxis wird getragen von metaphysischen Perspektiven und einer komplexen Psychologie, in der spirituelle und leibliche Dimensionen zusammenspielen. Diese sind in einer umfangreichen Literatur dargestellt, die von praktisch tätigen Menschen entwickelt wurde. Im Zentrum dieser Literatur steht der 1924 von Rudolf Steiner gehaltene *Heilpädagogische Kurs*. Die Verschriftlichung der Vorträge dient nicht nur als historische Primärquelle der anthroposophischen Heilpädagogik, sondern ist auch heute noch eine Ressource für Studierende und Mitarbeitende in beruflichen Bildungseinrichtungen und Praxisorganisationen. So hat dieser Text die Bewegung seit 100 Jahren begleitet, im Zusammenklang mit der wachsenden Sekundärliteratur.

Der *Heilpädagogische Kurs* ist ein anspruchsvoller Text, der eine Kenntnis der Anthroposophie voraussetzt und aus dem konkreten Kontext seiner Zeit und der Situation, in der er gehalten wurde, verstanden werden muss (vgl. auch den Beitrag zur Entstehung des Textes von Weise in diesem Band). Dieses Kapitel soll den Zeitkontext des Kurses als Grundlage für ein Verständnis des Textes skizzieren, sodass er vor diesem Hintergrund sowohl als historische Quelle als auch als fachlicher Beitrag in seiner Relevanz für die heutige Zeit gelesen werden kann. Dabei werden unter anderem die Ereignisse behandelt, die zur Gründung des Kinderheims Lauenstein im Jahr 1924 führten, ebenso wie vorhergehende Erfahrungen im Rahmen der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Medizin. Diese drei Initiativen bildeten die Ausgangspunkte für die Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik, die als solche durch den Kurs initiiert wurde. Zum Kontext gehört aber auch ein Überblick über die allgemeine Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts,

die den Hintergrund für die Entstehung des anthroposophischen Ansatzes bildeten.

Damit wird eine Grundlage gebildet für die Darstellung der philosophischen, psychologischen, diagnostischen, pädagogischen und therapeutischen Perspektiven des *Heilpädagogischen Kurses* in den folgenden Kapiteln.

Rudolf Steiner (1861–1925) hat mit der Anthroposophie ein breites Spektrum von künstlerischen, humanistischen und auch naturwissenschaftlichen Fachgebieten bearbeitet. Eines seiner letzten Projekte war die anthroposophische Heilpädagogik. Unter erheblichem Arbeitsdruck und bei nachlassender Gesundheit gab Steiner kurzfristig seine Zusage, diesen Kurs im Sommer 1924 zu halten. Wie war das möglich? Es ging nicht nur um Zeit und Kräfte, sondern auch um die Voraussetzungen, die Rudolf Steiner für einen solchen Auftrag hatte. Welche Erfahrungen hatte er mit behinderten Menschen? Das Feld der Heilpädagogik war 1924 bereits mit einer zunehmend institutionalisierten Praxis gut etabliert und auch mit einer wachsenden Fachliteratur versorgt. Über welches Wissen verfügte Steiner in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen und was waren seine Kenntnisse von Erziehung und therapeutischer Begleitung in diesem Zusammenhang? Im Folgenden werden drei relevante Zusammenhänge aus Steiners Leben und Werk beschrieben. Biografische Begegnungen mit und Beziehungen zu Menschen mit Behinderungen, die Gründung der Waldorfschule in Stuttgart im Jahr 1919 und die Entwicklung der anthroposophischen Medizin mit der Eröffnung einer Klinik in Arlesheim im Jahr 1921.

Eine gesammelte Darstellung von Steiners Beziehungen zu Menschen mit Behinderungen, auch einmaligen Begegnungen, die in Rudolf Steiners Leben eine Rolle spielten, findet man im Übersichtswerk *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie, Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980* (Frielingsdorf et al. 2013). Die Bedeutung solcher persönlichen Erfahrungen hat Steiner vielfach selbst beschrieben, sowohl in der Autobiografie *Mein Lebensgang* (GA 28) als auch im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317). Nicht öffentlich erwähnt hat Steiner jedoch seinen jüngeren, behinderten Bruder. Gustav Steiner, geboren 1866, war im damaligen Sprachgebrauch taubstumm, also gehörlos. In anthroposophischen Kreisen wusste man von Gustavs Existenz, aber eine ausführliche und detaillierte Darstellung von Gustavs Lebensgeschichte und der Rolle, welche er in Rudolf Steiners Leben spielte, wurde erst 2012 von Wolfgang Vögele publiziert. Ohne es direkt zu formulieren, deutet Vögeles Darstellung darauf hin, dass Gustav neben der Gehörlosigkeit auch eine kognitive Beeinträchtigung hatte. Vögele schreibt, dass Steiner einmal erzählt haben soll, er selbst habe Gebärdensprache gelernt und Taubstummen-Unterricht

erteilt. Gustav wuchs im Kreise der Familie auf, unterbrochen von kürzeren Institutionsaufenthalten, und lebte später in privater Pflege an verschiedenen Orten. Steiner hielt regelmäßigen Kontakt mit seinem Bruder und sorgte für ihn zeit seines Lebens und darüber hinaus, indem er Gustav testamentarisch berücksichtigte. Rudolf Steiner starb 1925, während Gustav bis 1942 lebte.

Öffentlich schildert Rudolf Steiner hingegen eine Kindheitserinnerung aus dem Dorf Kraljevec in Österreich-Ungarn (heute Kroatien), wo er aufwuchs. Dort lebte ein Mann mit Hydrozephalus, dem er ab und zu begegnete. Der Mann war um die 30 Jahre alt und hatte einen so großen Kopf, dass der Körper ihn nicht zu tragen vermochte; er ging mit Krücken. Weder Abstand noch Furcht prägen Steiners Beschreibung von seiner Begegnung als Sechsjähriger mit diesem Mann, es scheint vielmehr das eindrückliche Erlebnis einer milden und gleichzeitig gescheiten Person mit einer ungewöhnlich schönen Sprachführung gewesen zu sein, wie er im *Heilpädagogischen Kurs* darstellt (GA 317, S. 156). Das Zusammentreffen kann als eine Schlüsselerfahrung betrachtet werden und vermittelt einen Eindruck von Ehrfurcht und Respekt vor einem behinderten und gleichzeitig begabten Menschen mit einem schweren Leiden.

In *Mein Lebensgang* schreibt Rudolf Steiner über seine Erfahrungen, als er als junger Student Privatlehrer bei der Familie Specht in Wien war. Hier war er für einen der Söhne verantwortlich, einen 10- bis 11-jährigen Jungen, der von ihm ebenfalls als hydrozephal bezeichnet wurde und der in seiner Entwicklung zurücklag. Steiner erzählt, er habe sofort gespürt, dass der Junge erhebliche Ressourcen hatte, die sich bis dahin noch nicht hatten entfalten können. Es ging darum, diese schlummernden Fähigkeiten hervorzurufen, indem man Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler schuf, eine Beziehung aufbaute und die Gestaltung des Unterrichts sorgfältig durchdachte. Außerdem musste man mit Zeit und Kräften sparsam umgehen, da der Junge eine begrenzte Ausdauer hatte (GA 28, S. 104–108). «Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch», schrieb Steiner (ebd., S. 105). Dass eine heilpädagogische Erfahrung wie diese die Grundlage für seine künftigen Beiträge im Bereich der Allgemeinpädagogik bildete, ist bemerkenswert. Der Junge bestand später alle schulischen Prüfungen und sogar das Abitur, studierte Medizin und starb dann jung als Militärarzt im Ersten Weltkrieg. Die Erfahrungen, die Steiner hier gemacht hat, erwähnt er auch im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317, S. 105 f.) und direkt danach im Juli 1924 ebenfalls in einem pädagogischen Vortrag in Arnheim in den Niederlanden (GA 310, S. 92 f.).

In *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik* (Frielingsdorf et al. 2013, S. 48–59) wird beschrieben, wie sich zu dieser Zeit ein großer an-

throposophischer Kreis um Steiner entwickelte. Die Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft suchten nicht nur spirituelle Nahrung, sondern kamen auch zu ihm und baten um Anleitung und Hilfe bei verschiedenen privaten Problemen, darunter auch Fragen zu eigenen Kindern. Steiner beurteilte jeweils die Problematik so weit wie möglich und gab Ratschläge zur Behandlung. Mehrere dieser Kinder wurden in den später gegründeten anthroposophischen Einrichtungen betreut, einige von ihnen werden auch im *Heilpädagogischen Kurs* erwähnt. Neben Sandroe war Willfried Immanuel (8. und 9. Vortrag) eines der Kinder mit anthroposophischem Familienhintergrund, aber auch Robert (7. Vortrag) sowie Richard und Lore (8. und 9. Vortrag) hatten Eltern, die zum anthroposophischen Umkreis gehörten. Dies galt ebenso für andere wie Ingeborg Goyert, die von Polio betroffen war und von Steiner über mehrere Jahre betreut wurde (Goyert 1999).

Ein weiteres Kind, das Steiner gut kannte und das viel Unterstützung von ihm erhielt, aber nicht im Kurs erwähnt wird, ist Felicitas Stückgold. Sie war die Stieftochter des Schriftstellers Albert Steffen, der später Leiter der Anthroposophischen Gesellschaft wurde. Die Familie Steffen lebte ab 1920 in Dornach und gehörte zu Steiners engstem Umgangskreis. Felicitas wurde mit einer körperlichen Behinderung geboren, hatte Lernbeeinträchtigungen und entwickelte auch eine schwere Epilepsie. Steiner schlug Behandlungsmethoden vor, darunter ein spezielles Gehgerät, entwickelt in Zusammenarbeit mit einem Orthopäden. Er empfahl auch Farbtherapie und schrieb einen besonderen Spruch für Felicitas (Frielingsdorf et al. 2013, S. 52 f.; Steffen 1961 Bd. II).

Mit der Gründung der Waldorfschule in Stuttgart 1919 und einer Klinik für anthroposophische Medizin in Arlesheim in der Nähe von Basel 1926 ging die Entwicklung dieser sporadischen und privaten Hilfsmaßnahmen in eine neue Phase über, geprägt von Konzeptualisierung und Institutionalisierung.

2 Kinder mit Unterstützungsbedarf – Förderunterricht und klinische Behandlung

Der *Heilpädagogische Kurs* fand vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 in Dornach bei Basel statt und kann als die letzte der praktisch-sozialen Maßnahmen auf anthroposophischer Grundlage betrachtet werden, die zu Lebzeiten Rudolf Steiners umgesetzt wurden. Im September desselben Jahres erkrankte er und zog sich zurück, im März 1925 starb er. Die anthroposophische Heilpädagogik setzte eine Reihe von Konzepten und Methoden

der Anthroposophie voraus; dazu gehörten eine spirituelle Menschenerkenntnis und Psychologie, eine im Individuum verankerte Ethik, die Entwicklungspsychologie und die Methoden der Waldorfpädagogik sowie der therapeutische Ansatz der anthroposophischen Medizin, in der auch verschiedene künstlerische Therapien eine zentrale Rolle spielen. Mehrere dieser Therapieformen kommen im Kurs zur Anwendung. So wirkte die anthroposophische Heilpädagogik nach 1924 in der Praxis fast wie eine Zusammenfassung von Steiners gesamtem Werk. Neben der heilpädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen umfasst das Praxisfeld heute insbesondere die sozialtherapeutische Arbeit und Gemeinschaftsbildung mit Erwachsenen, die biodynamische soziale Landwirtschaft, die goetheanistische Bauweise und Ästhetik sowie Modelle für gesellschaftliche und soziale Einrichtungen im Sinne der Theorie der Dreigliederung des Sozialen Organismus (GA 24).

Mit einigen Ausnahmen wurden die meisten praktischen Umsetzungen der Anthroposophie nicht auf Initiative Rudolf Steiners ins Leben gerufen, sondern waren das Ergebnis von Anfragen von Einzelpersonen, die um Unterstützung und Rat baten, um ihre eigenen Projekte zu verwirklichen. In der Anthroposophie fanden sie Ideen und Methoden, auf denen sie aufbauen konnten, und in den anthroposophischen Kreisen fanden sie Partner und Unterstützung. Dies war auch der Fall, als drei junge Männer aus der anthroposophischen Jugendbewegung 1924 in Jena die Einrichtung Lauenstein ins Leben riefen, um ihre sozialen Ideale praktisch zu verwirklichen, und dazu bei Rudolf Steiner Rat suchten.

2.1 Schüler mit besonderen Bedürfnissen in der Waldorfschule

Wenn Steiner bei nachlassender Gesundheit und einem vollen Programm im Sommer 1924 Zeit für einen Kurs in Heilpädagogik freimachte, ging es nicht nur darum, noch eine weitere neue Initiative zu unterstützen, sondern auch darum, Verantwortung für Aufgaben zu übernehmen, die man bereits mit der Gründung der Waldorfschule in Stuttgart im Jahr 1919 und der Klinik in Arlesheim kurz darauf übernommen hatte, wo es auch eine eigene Kinderabteilung gab. Es stellte sich heraus, dass unter den 256 Schülern, die im September 1919 in der Waldorfschule in Stuttgart begannen, einige waren, die besonderer Unterstützung bedurften. Die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule waren oft jung, hatten eine theoretische akademische Ausbildung, aber wenig Erfahrung, und konnten den Anforderungen nicht immer gerecht werden (GA 300a, b, c). Eine ähnliche Situation trat später auch in der Arlesheimer Klinik ein. Rudolf Steiner musste bei Schwierigkeiten Hilfe leisten und als Berater agieren. Durch den *Heilpädagogischen*

Kurs konnte er Bewusstsein wecken und eine Schulung der Mitarbeitenden erreichen, die Auswirkungen in die Zukunft hinein haben sollte.

In Bezug auf die Waldorfschule mag es kaum überraschend sein, dass eine Pädagogik, die auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes Kindes achtet und einen Schwerpunkt auf künstlerische und praktische Methoden legt, für Schüler, die in der öffentlichen Schule Probleme hatten, die Möglichkeit für einen Neuanfang bieten konnte. Bereits Anfang September 1919 wurden regelmäßige Lehrerkonferenzen eingerichtet, bei denen Rudolf Steiner selbst eine führende Rolle spielte. Bei diesen Besprechungen wurden nicht nur didaktische Fragen erörtert, sondern es wurde auch auf soziale Probleme in den Klassen und auf herausfordernde einzelne Schüler eingegangen. Im Kollegium saß auch der Schularzt Eugen Kolisko (1839–1939), der zu den Besprechungen der Kinder beitrug (Kolisko 1926/27) und außerdem naturwissenschaftliche Fächer in den höheren Klassen unterrichtete. Eine Untersuchung der Protokolle der Konferenzen zeigt, dass von Februar 1920 bis Juli 1924 130 Schüler einzeln besprochen wurden, 50 davon zweimal oder öfter. Zahlreiche Ausführungen zu allgemeineren Themen kamen dazu: Angst, Melancholie, Linkshändigkeit, Gedächtnisprobleme, Kleptomanie usw. (GA 300c, Sachwortverzeichnis). Die Besprechungen einzelner Schüler konzentrierten sich im Wesentlichen darauf, wie die Situation zu verstehen war und was die Lehrkräfte im Rahmen des regulären Klassenunterrichts tun konnten, um zu helfen. Es war das Interessante an diesen Schülerinnen und Schülern, auf das er hinwies, nicht deren Mängel. Und er forderte das Interesse der Erwachsenen ein, nicht ihr Mitleid. Diese Haltung lässt sich auch im *Heilpädagogischen Kurs* wiederfinden. Das gilt ebenfalls für die pädagogischen Vortragsreihen, die Steiner von 1919 bis 1924 hielt, in denen das Thema Kinder mit Unterstützungsbedarf regelmäßig auftauchte.

2.2 Karl Schubert und die Hilfsklasse

Es stellte sich heraus, dass individuelle Maßnahmen innerhalb des Klassenrahmens nicht für alle ausreichend waren, und zu Beginn der 1920er-Jahre wurde eine Hilfsklasse für Schüler mit pädagogischen und sozialen Unterstützungsbedarfen eingerichtet, mit insgesamt 10 Schülerinnen und Schülern. Der Schultag sollte anfänglich zwischen der regulären Klasse und der Hilfsklasse aufgeteilt werden und in Perioden stattfinden, aber als auch Schüler mit komplexeren Lernschwierigkeiten in die Schule kamen, bekamen diese ab 1924/25 einen festen Platz in der Hilfsklasse. Steiner machte geltend, dass ein Kind als schwach begabt erscheinen konnte, während es sich in Wirklichkeit um eine Persönlichkeit handelte, die sich

bis dahin nicht hatte entfalten können. Durch Liebe und Vertrauen, Inhalte und Übungen, die das Interesse des Kindes entfachen konnten, sei es möglich, die schlummernden Fähigkeiten zu erwecken. Die Schüler sollten dem Lehrplan der regulären Klasse folgen, aber der Unterricht war langsamer und individualisierter (Frielingsdorf et al. 2013, S. 62 f.). Steiner erwähnt diese Hilfsklasse in mehreren seiner pädagogischen Vorträge und hebt den Lehrer Karl Schubert als besonders geeignet für diese Aufgabe hervor. Schubert (1889–1949), in Wien geboren, hatte sich als 19-Jähriger mit der Anthroposophie verbunden. Er hatte vielseitige humanistische Studien absolviert, bevor er in Sprachwissenschaft promovierte. Laut Hanke (2004) beherrschte er sechs Sprachen. Karl Schubert kämpfte als Soldat im Ersten Weltkrieg, und als er nach dem Krieg aus russischer Gefangenschaft entlassen worden war, bewarb er sich an der Waldorfschule in Stuttgart und wurde als Sprachlehrer eingestellt. Später übernahm er die Führung der Hilfsklasse (Schubert 1926/27). Zusammen mit dem Schularzt Eugen Kolisko nahm Karl Schubert 1924 am *Heilpädagogischen Kurs* in Dornach teil.

Die Bedeutung der sonderpädagogischen Erfahrungen, die an der Waldorfschule in Stuttgart gemacht worden waren, sollte im Hinblick auf den Heilpädagogischen Kurs nicht unterschätzt werden. Das Verständnis des individuellen Kindes, das sich möglicherweise außerhalb der Norm befindet, tauchte regelmäßig als Thema in Steiners pädagogischen Vorträgen auf, und er erinnert in der Einleitung zum *Heilpädagogischen Kurs* daran, dass jeglicher Erziehung behinderter Kinder die wirkliche Kenntnis der Erziehungspraxis «gesunder Kinder», wie er sie hier bezeichnet, zugrunde liegen soll (GA 317, S. 13).

2.3 Klinisch-Therapeutisches Institut – Kinderheim Sonnenhof

In Arlesheim bei Basel hatte Steiners Mitarbeiterin Ita Wegman im Jahr 1921 ein Krankenhaus namens *Klinisch-Therapeutisches Institut* gegründet. Wegman (1876–1943) wurde in Java, Indonesien, als Kind niederländischer Eltern geboren und wuchs dort auf. Wie Rudolf Steiner hatte sie einen jüngeren Bruder, der behindert war, und zwei ihrer drei Geschwister starben bereits in der Kindheit. Als junge Erwachsene kehrte sie mit ihrer Familie nach Europa zurück, wo sie sich zur Massagetherapeutin ausbildete. Nachdem sie die Anthroposophie kennengelernt hatte, studierte sie auf Anregung von Rudolf Steiner Medizin. Mit ihm zusammen entwickelte sie die Grundlagen der anthroposophischen Medizin (GA 27, 2014) und wurde später zur Leiterin der medizinischen Sektion am Goetheanum ernannt (Zeylmans van Emmichoven 2015 & 2022, Bd. I & II).

Im *Klinisch-Therapeutischen Institut* hatte man ab September 1923 einige Kinder mit verschiedenen Formen von Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten aufgenommen. Diese Kinderabteilung bildete den Ausgangspunkt für die Einrichtung des Kinderheims Sonnenhof im Jahr 1924. Von den 15 Kindern, die im Kurs vorgestellt wurden, waren fünf Patientinnen und Patienten der Klinik. Die Besprechung dieser Kinder wurde besonders gründlich mit ausführlichen Symptombeschreibungen, Diagnosen und Behandlungsvorschlägen durchgeführt. Unter ihnen war Sandroe Staughton (Uhlenhoff 1994), dem fast der gesamte 7. Vortrag gewidmet ist. Für ihn und seine Mitschüler führte Steiner auch eine eigene Malstunde im Sonnenhof durch (Uhlenhoff 1994, S. 40–43), die als beispielhaft für die künstlerische Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen Diagnosen betrachtet werden kann.

Die Ärztin Julia Bort (1896–1955) übernahm die medizinische und therapeutische Verantwortung für den Sonnenhof und nahm am *Heilpädagogischen Kurs* teil. Bort hatte Eurythmie studiert, und die Heileurythmie war ihr ein besonderes Anliegen, insbesondere als Mittel zur Behandlung von Kindern mit Beeinträchtigungen (Bort 1927/28). Sie trug zur Entwicklung der Heileurythmie durch Schulungskurse und Veröffentlichungen bei. Frühzeitig in der Gründungsphase des Sonnenhofs kam auch der Pädagoge Werner Pache (1903–1958) dazu und wurde über viele Jahre eine tragende Kraft. Wie Julia Bort, die später seine Ehefrau wurde, war er in Deutschland geboren und aufgewachsen. In jungem Alter kam er mit der Anthroposophie in Berührung. Wie mehrere junge Menschen, die zu dieser Zeit in die anthroposophische Bewegung eintraten, hatte Pache eine Vergangenheit in der Wandervogelbewegung. Bei einer Tagung in Dornach traf er die Gruppe jüngerer Anthroposophen, die an dem heilpädagogischen Projekt in Jena arbeiteten; als das Kinderheim Lauenstein im Frühjahr 1924 eröffnet wurde, war Werner Pache dabei. Pache ist bekannt dafür, dass er *nicht* am Kurs teilnahm. Als seine Kollegen im Juni 1924 nach Dornach reisten, blieb er, der Jüngste, auf Lauenstein zurück und kümmerte sich um die Kinder. Pache wurde später einer der bedeutendsten Mitarbeiter der heilpädagogischen Bewegung und nach dem Tod Wegmans eine Zentralgestalt.[1]

Durch Paches Einsatz, den engen Kontakt zur anthroposophischen Klinik in Arlesheim und die Zusammenarbeit mit Ita Wegman wurde der Sonnenhof zu einem zentralen Ort für die heilpädagogische Bewegung und insbesondere für die medizinisch-therapeutische Richtung innerhalb der anthroposophischen Heilpädagogik, wie sie im *Heilpädagogischen Kurs*

1 Vgl. Stiftung Kulturimpuls (o.J.): *Werner Pache*. Verfügbar unter: https://dokumentationen.kulturimpuls.org/biografien/506 [17.05.2024].

angelegt ist. Es handelte sich dabei um eine auf Diagnostik basierende und individuell angepasste Behandlung jedes einzelnen Kindes, einige darunter mit komplexen Syndromen. Als die Pioniereinrichtungen der anthroposophischen Heilpädagogik in Deutschland während des Dritten Reiches fast ausgelöscht wurden, konnte der Sonnenhof aufgrund seiner günstigen Lage nahe der deutschen Grenze zu einem wichtigen Zufluchtsort für Mitarbeitende und Patienten aus den von den Nazis besetzten Gebieten werden. Dies sorgte auch dafür, dass die fachlichen Impulse aus dem Kurs am Leben gehalten und weitergeführt wurden.

Die Heilpädagogik am Sonnenhof wirkte auf mehrfache Weise über die Einrichtung hinaus: Durch unzählige Kurse und Seminare für Mediziner, Therapeuten und Heilpädagogen, durch die Gründung eines Ausbildungsseminars für Heilpädagogik (Frielingsdorf et al. 2013, S. 69) und auch durch Publikationen, die einen Grundpfeiler in der anthroposophischen heilpädagogischen Sekundärliteratur darstellen. Erwähnenswert ist die Artikelsammlung *Heilende Erziehung*, die 1956 erschien und später mehrere Neuausgaben erlebte (Bort et al. 1999), ebenso wie später das Werk des Arztes Walter Holtzapfel aus den Jahren 1976 und 1978: *Seelenpflegebedürftige Kinder: Zur Heilpädagogik Rudolf Steiners*. Charakteristisch für diese Werke war eine Interpretation, Exemplifizierung und in gewissem Maße auch Vereinfachung der pädagogischen und therapeutischen Impulse, die Rudolf Steiner im Kurs gegeben hatte, was die Ideen für neue Generationen von Heilpädagogen und Medizinern zugänglich und anwendbar machte.

3 Anthroposophie in soziales Handeln umgesetzt

Die anthroposophische Heilpädagogik wuchs, wie oben beschrieben, aus bereits bestehenden Aktivitäten im pädagogischen und medizinischen Bereich hervor. Die entscheidende Initiative kam jedoch aus einer anderen Richtung, und zwar durch die jungen Studenten, die eine heilpädagogische Einrichtung in Jena ins Leben rufen wollten und Rat bei Rudolf Steiner suchten. Die drei Pioniere Franz Löffler, Siegfried Pickert und Albrecht Strohschein waren auf unterschiedliche Weise von den vorherrschenden Jugendimpulsen beeinflusst, sowohl innerhalb der Wandervogelbewegung als auch in anthroposophischen Zusammenhängen, wo junge Menschen die anthroposophischen Ideen aus den geschlossenen Studienzirkeln hinaustragen und in Handlung umsetzen wollten. Um den Fragen der Jugendlichen zu begegnen, hatte Steiner im Jahr 1922 einen eigenen Kurs gehalten (GA 217).

Franz Löffler (1895–1956) wurde in der Region Banat im westlichen Ungarn als Kind deutscher Eltern geboren und hat eine dramatische Lebensgeschichte (Girke 1995). Löfflers Kindheit endete abrupt, als er innerhalb einer Woche neun seiner zehn Geschwister durch Diphtherie verlor, darunter einen jüngeren, behinderten Bruder. Als der Erste Weltkrieg ausbrach, meldete er sich freiwillig zur Armee. Im Sommer 1917 kam Löffler in russische Gefangenschaft. In einem Hilfspaket erhielt er Rudolf Steiners Schrift *Haeckel und seine Gegner* (GA 30). Nach dem Krieg begab er sich im Herbst 1920 nach Jena, um an der dortigen Universität bei Ernst Haeckel zu studieren, der aber im Jahr zuvor gestorben war. Doch knüpfte Löffler dort Kontakt zu den anthroposophischen Kreisen der Stadt und zu Johannes Trüper, dem angesehenen Nestor der deutschen Heil- und Sozialpädagogik, Leiter des Jugendsanatoriums Sophienhöhe. Trüper sprach begeistert über die Arbeit auf der Sophienhöhe und Löfflers Interesse wurde geweckt (Girke 1995). Das Sanatorium Sophienhöhe war zu seiner Zeit eine Musterinstitution im sozialpädagogischen Bereich, und Johannes Trüper, der der reformpädagogischen Bewegung angehörte, trug auch durch seine Tätigkeit als Zeitschriftenredakteur, Autor und Organisator zur Entwicklung des Fachgebietes bei (Trüper & Trüper 1978).

Eine zentrale Persönlichkeit in der anthroposophischen Jugendbewegung war Albrecht Strohschein (1899–1962). Er wuchs in der Nähe von Hamburg auf und hatte, wie seine Kollegen Löffler und Pickert, abgebrochene Studien in verschiedenen humanistischen Fächern, wie Philosophie, Psychologie und Pädagogik, hinter sich (Kon 2004). Nachdem er 1919 mit der Anthroposophie in Kontakt gekommen war, engagierte er sich politisch und gesellschaftlich in der sogenannten Dreigliederungsbewegung, die von Rudolf Steiner als Antwort auf die politischen Herausforderungen der Zeit ins Leben gerufen wurde (GA 24). Zur Gruppe in Jena gehörte auch Siegfried Pickert (1899–2002). Er war in einem polnischen, später deutschen Gebiet in Schlesien geboren worden (Kon 2004), hatte Pädagogik studiert und war aktives Mitglied der Wandervogelbewegung; für eine kurze Zeit diente er auch als Soldat in der deutschen Armee. Auch Änne Trüper (1896–1956), die Tochter von Johannes Trüper, hatte Verbindungen zum anthroposophischen Umfeld. Johannes Trüper war zu dieser Zeit schwer krank, und auf der Sophienhöhe traten nach und nach Probleme auf. Änne Trüper bat Albrecht Strohschein, der für seinen großen Umgangskreis bekannt war, um Hilfe bei der Suche nach anthroposophisch orientierten Personen, die auf der Sophienhöhe helfen könnten. Dies war der Beginn der Initiative, aus der sich schließlich die anthroposophische Heilpädagogik entwickeln sollte.

Der Erste, der engagiert wurde, war Siegfried Pickert, der im Oktober

1923 seine Arbeit auf der Sophienhöhe begann, in einer Gruppe mit sogenannten ‹Schwachsinnigen› und ‹Epileptikern›, die als hoffnungslose Fälle betrachtet wurden. Mit einem solchen Ausgangspunkt «konnte es ja nur aufwärtsgehen», schrieb Pickert später (1991, S. 8). Und so ging es auch: Da Pickert Polnisch sprach und einige der Kinder nur Polnisch konnten, begann eine Entwicklung. Dies soll der Ausgangspunkt für das anfängliche Vertrauen des Direktors in die «anthroposophischen Methoden» gewesen sein (Kon 2004, S. 54).

Einen Monat später kam Franz Löffler dazu und begann auf einer der anderen Abteilungen zu arbeiten. Auch andere junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stießen dazu, darunter die Krankenschwester Margarethe Becker (1899–1972), die später am *Heilpädagogischen Kurs* teilnahm. Albrecht Strohschein setzte sein Studium in Jena fort, engagierte sich als Berater und Vermittler und sorgte dafür, dass die Gruppe regelmäßig nach Stuttgart fuhr und in die Waldorfpädagogik eingeführt wurde. Die Arbeit war nicht ohne Resultate, aber Strohschein schrieb, dass das, woraus sie arbeiteten, der emotionale Kontakt zu den Kindern war; ihnen fehlte jedoch eine pädagogische Verankerung, und das war langfristig nicht zufriedenstellend (Strohschein 1967, S. 211). Deshalb entschieden sie sich, Rudolf Steiner um Rat zu bitten: Wie könnte die Anthroposophie die pädagogische und therapeutische Arbeit stärken?

Über den Jahreswechsel 1923/24 fuhren alle drei zur Weihnachtstagung nach Dornach, wo sie an einem Kurs für junge Mediziner teilnehmen konnten (Frielingsdorf et al. 2013, S. 76 f.) und Rudolf Steiner Freiraum für ein Gespräch schuf, das Strohschein und Pickert später aus dem Gedächtnis wiedergegeben haben. Steiner ließ sich die Kinder beschreiben und gab eine Reihe konkreter Ratschläge. Zu den empfohlenen Maßnahmen gehörten verschiedene Sinnesübungen: Farben und Entfernungen unterscheiden, Berührungsaufgaben, Unterschiede zwischen schwer und leicht spüren, also das, was man als sinnesmotorische Übungen oder körperorientierte Pädagogik bezeichnen kann (Kon 2004, S. 58). Zum Schluss wurde auch die ganz große Frage von einem der drei aufgebracht: Wie sollte man das Schicksal solcher Kinder verstehen können? Steiner hatte damals geantwortet, dass Schicksal eine Angelegenheit des einzelnen Individuums sei und dies nur individuell beleuchtet werden könne (Pickert 1991, S. 9), aber so viel konnte er Strohschein zufolge sagen:

> Wenn ich rückschauend forsche, ausgehend von heutigen Genies, komme ich immer wieder dahin, dass ein Genie mindestens e i n e solche Trottelinkarnation durchgemacht hat. (Strohschein 1967, S. 214. Auch zitiert bei Pickert 1991, S. 9 f.)

Weiterhin soll Rudolf Steiner Folgendes ausgesprochen haben:

> Wenn ich nach Stuttgart in die Hilfsklasse komme, da sag' ich mir: hier wird gearbeitet für ein nächstes Erdenleben, ganz abgesehen von dem, was jetzt erreicht werden kann – das kann recht viel sein bei rechter Einsicht und Hingabe. (Pickert 1991, S. 10. Auch zitiert bei Strohschein 1967, S. 214)

Gemäß Steiner war das Problem dieser Kinder, dass sie mit ihrer seelisch-geistigen Wesenheit nicht ganz in der Lage waren, sich in dieser Inkarnation durch den Leib mit der äußeren Welt zu verbinden. Die zitierten Äußerungen, die Antworten auf eine direkte Frage in einem persönlichen Gespräch waren, das Jahrzehnte später aus dem Gedächtnis wiedergegeben wurde, können in einem professionellen Kontext befremdlich erscheinen und fordern eine Bereitschaft, eventuelle Vorurteile beiseitezulegen. Die Auffassung und die Haltung, die Steiner hier zugeschrieben werden, sind jedoch wesentlich, wenn man die anthroposophische Heilpädagogik verstehen möchte. Erstens sei die in ihrer Entwicklung beeinträchtigte Person nur *scheinbar* zurückgeblieben; in einem behinderten Körper könne eine große Individualität wohnen. Zweitens könne man durch fördernde Behandlung, sogar mit recht einfachen Übungen, der Individualität helfen, durch Überwindung des körperlichen Widerstandes ihre Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen. Drittens sei der Effekt nicht nur das, was man hier und jetzt erreiche; die Förderung könne weit in die Zukunft hinein ihre Wirkung haben.

Diese Aussage konnten sicher nicht alle annehmen, aber für diejenigen, die diese Ideen verinnerlichten, bildeten sie eine Grundlage für Respekt und Behandlungsoptimismus im täglichen Umgang mit Menschen mit geistiger Behinderung. Innerhalb der anthroposophischen Heilpädagogik wirkten solche Gedanken inspirierend und legitimierend. Betrachtet man die Verfolgung und Vernichtung von Menschen mit Behinderungen in Deutschland ab 1933 (Klee 1983), gibt es auch Anlass zu der Annahme, dass ein auf solchen Gedanken basierendes Verständnis von Behinderung innerhalb der anthroposophischen Einrichtungen direkt lebensrettende Wirkung hatte (Edlund 2006).

Das Gespräch zwischen Rudolf Steiner und den drei Pionieren hatte unmittelbare Folgen. Erhoben und angeregt, wie Pickert schrieb (1991, S. 10), kehrten sie nach Jena zurück, um gemäß den erhaltenen Richtlinien zu arbeiten. Trotz guter Ergebnisse und Anerkennung begann unter den Anstaltsärzten der Sophienhöhe, die fachlich mit der medizinischen Fakultät in Jena verbunden waren, dennoch eine Ablehnung des anthroposophischen Experiments zu wachsen (Pickert 1991, S. 11; Girke 1995, S. 60). Kon (2004, S. 60) schreibt, der endgültige Konflikt solle dadurch ausgelöst worden sein, dass die jungen Leute auf die Idee kamen, den Schularzt Eugen Kolisko von der Waldorfschule in Stuttgart zur Beratung einzula-

den. Das wurde unterbunden, obwohl zuvor volle Autonomie versprochen worden war. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass der Konsiliararzt auf der Sophienhöhe zur Zeit der Entzweiung der Kinderpsychiater Wilhelm Strohmayer war. Wie weiter unten erläutert wird, vertrat Strohmayer klare eugenische Standpunkte, sodass es auch berechtigt sein könnte, den Bruch als etwas mehr als den üblichen Revierkampf zu interpretieren. Angesichts der Eskalation, die später zwischen der anthroposophischen Heilpädagogik und einer rassenhygienisch gesteuerten Praxis stattfand, liegt es nahe, den Konflikt auch als ideologische Konfrontation einzuordnen, die zwar damals nicht explizit formuliert wurde, in der sich aber schon abzeichnet, was ab 1933 geschehen sollte. Andererseits wäre der Einstieg der drei jungen Menschen ohne jede relevante Berufserfahrung in leitende Rollen sicher auch ohne den ideologischen Konflikt eine Herausforderung gewesen. Die Zusammenarbeit wurde also beendet und die Entscheidung getroffen, eine eigene Initiative ganz neu zu gründen. Änne Trüper, die später Franz Löffler heiratete, schloss sich den Anthroposophen an, während ihre Geschwister Hellmut, Irmela und Friedmar Trüper später den Betrieb der Sophienhöhe übernahmen (Trüper & Trüper 1978). Durch Mitarbeitende und familiäre Verbindungen blieb der Kontakt zwischen der Sophienhöhe und den anthroposophischen Einrichtungen bestehen.

Die Sophienhöhe hatte als Sprungbrett für die anthroposophische Heilpädagogik gedient. Was die Anthroposophen konkret an Ideen und Lösungen mitgenommen haben, lässt sich schwer mit Sicherheit sagen. Aber zu den Praktiken, die die Anthroposophen auf der Sophienhöhe kennenlernten, gehörten die tägliche Morgenversammlung mit Andacht und Musik sowie die großen Mitarbeiterkonferenzen, bei denen das Wohl der Kinder im Mittelpunkt stand. Auch die Familiengruppen auf der Internatsseite und die Anwendung eines breiten Spektrums therapeutischer, künstlerischer und handwerklicher Aktivitäten waren etwas, das auf der Sophienhöhe institutionalisiert war. Diese Elemente wurden zentrale Merkmale der anthroposophischen Heilpädagogik in der Praxis, die nicht aus dem *Heilpädagogischen Kurs* abgeleitet werden können (Edlund 2008). Da er den Anstoß zu einer eigenen Initiative gab, wird der Bruch mit der Sophienhöhe von den Anthroposophen nicht als besonders unglückliches Ereignis betrachtet (vgl. die Aussage Pickerts, die Kon 2004, S. 62 zitiert). Sich mit den Autoritäten auf der Sophienhöhe anzulegen, kam nie infrage. Und Rudolf Steiner unterstützte umgehend die Idee, etwas Neues zu beginnen.

4 Heilpädagogik – Entwicklungslinien und fachlicher Kontext 1924

Im 11. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* stellt Albrecht Strohschein Rudolf Steiner die Frage, wie das Lauensteiner Institut zusammenhing mit der Tatsache, dass Trüper als Erster die Erziehung von Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten inauguriert habe (GA 317, S. 193). Steiner lehnt den Gedanken ab, dass Trüper der Erste gewesen wäre, und das zu Recht – allerdings ohne auf die eigentlichen Ursprünge der Heilpädagogik oder Trüpers Rolle weiter explizit einzugehen. Johannes Trüper hatte bedeutende Beiträge zur institutionalisierten Praxis und Vermittlung geleistet, stand jedoch auf den Schultern von mehreren, die vor ihm gewirkt hatten (Trüper & Trüper 1978; Edlund 2008). Über diese Bemerkung hinaus gibt es im *Heilpädagogischen Kurs* keine direkten Verweise auf zeitgenössische fachliche Autoritäten oder Literatur im Bereich der Heilpädagogik und Kinderpsychiatrie. Die Heilpädagogik befand sich zu jener Zeit in einer Entwicklung von einer philanthropischen und problemlösenden Berufsausübung zu einer fachlich-wissenschaftlichen Richtung, vorläufig noch ohne eigenständige pädagogisch-psychologische Theoriebildung. Die Begründung der Methoden und der Praxis erfolgte unter Bezugnahme auf zeitgenössische Theorien aus angrenzenden Fachwissenschaften, wie der Psychoanalyse, der Vererbungsbiologie und der Sinnespsychologie. Die Theorien, die innerhalb der zeitgenössischen Humanwissenschaften vorherrschten und auch in die Heilpädagogik hineinspielten, behandelt Steiner in verschiedenen Zusammenhängen im Kurs, und er positioniert den anthroposophischen Beitrag im Verhältnis zu ihnen durchgehend mit einer distanzierten und kritischen Haltung. Die in Steiners Kurs angelegte Systematik ist Gegenstand der weiteren Beiträge dieses Bandes. Ihnen soll noch ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Heilpädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1924 vorangestellt werden. Die Darstellung wird sich auf die Heilpädagogik als theoretisch-fachliche Disziplin konzentrieren, wie sie in der damaligen deutschsprachigen Fachliteratur zum Ausdruck kam.

4.1 Optimistische Pioniere

Der Begriff ‹Heilpädagogik› wurde erstmals in Österreich von den deutschen Pädagogen Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt in dem Werk *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten* im Jahr 1861 – Rudolf Steiners Geburtsjahr – eingeführt (Georgens & Deinhardt 1861). Das Werk baute weitgehend

auf Erfahrungen aus der Anstalt Levana außerhalb Wiens auf, welche die beiden von 1856 bis 1866 betrieben. Der Name «Levana» war dem Titel eines Buches des deutschen Schriftstellers *Jean Paul Richter* (1763–1825) entnommen. Jean Paul war von Jean-Jacques Rousseau inspiriert, und in *Levana oder Erziehlehre* von 1807 richtet er den Blick auf das individuelle Kind; auch der Begriff einer «heilenden Pädagogik» für Kinder mit besonderen Bedürfnissen stammt aus diesem Werk (Richter 1963). Levana war die Göttin, die die Römer herbeiriefen, wenn entschieden werden sollte, ob ein neugeborenes Kind aufwachsen durfte oder nicht. Bei Georgens und Deinhardt kann die Namenswahl als Appell gegen die Aussonderung interpretiert werden (Möckel 1988, S. 156). Ihre Heilpädagogik war in allgemeinen philosophischen und pädagogischen Bildungsideen begründet. Die Gesellschaft brauchte ein Korrektiv, und dieses Korrektiv fand man in der Pädagogik und deren Weiterführung in der Heilpädagogik, welche die Heilung der Gesellschaft als eine ihrer wichtigen Aufgaben hatte (Georgens & Deinhardt 1861, S. 1 f., S. 191). Es hatte auch früher schon Publikationen gegeben, jedoch mit einem engeren Fokus, wie den Bericht des französischen Arztes Jean Marc Gaspard Itard über die Erziehung des wilden Jungen vom Aveyron, geschrieben im Jahr 1801 (Itard 1965), sowie das Pamphlet des Schweizers Johann Jakob Guggenbühl von 1846, das sich mit der vielversprechenden Arbeit mit den behinderten Kretinern in der Heilanstalt Abendberg befasste (Guggenbühl 1846).

Georgens' und Deinhardts Buch kann mit dem Lehrbuch des französischen Arztes Séguin verglichen werden, das sich mit der «Behandlung von Idioten» auseinandersetzte und erstmals 1846 auf Französisch erschien (Séguin 1912). Man kann sagen, dass Georgens' und Deinhardts Werk ein eindeutig *sozialpädagogisches* Ziel hat, während Séguin eine mehr therapeutisch-pädagogische Perspektive einnimmt. Kurz zusammengefasst, betrachtete letzterer die ‹Idiotie› als ein Willensproblem; eine geschwächte Verbindung zwischen Geist oder Intellekt und einem unzureichenden organischen Apparat. «Er ist ein Mensch wie wir, aber in eine unvollkommene Hülle eingeschlossen.» (Séguin 1912, S. 67) Mit der *Physiologischen Methode*, auf der sein Programm aufbaute, verband Séguin große Hoffnungen für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Im Einklang mit dem sensualistischen Paradigma der französischen Aufklärungsphilosophie glaubte er, die unterbrochene Verbindung zwischen Geist und Hand durch Sinnesschulung und motorische Übungen wiederherstellen zu können.

Das Verständnis von Behinderung als Problem der Verbindung zwischen Kopf und Hand, oder zwischen Vorstellung und Handlung, sollte sich dann später auch bei Steiner in seiner Auffassung dessen finden lassen, was damals als ‹Schwachsinn› bezeichnet wurde, also einer kognitiven

Behinderung (GA 317, 5. Vortrag). Im Vorfeld des heilpädagogischen Kurses empfahl er, wie bereits erwähnt, auch spezifische Sinnesübungen (Kon 2004, S. 58). In verwandelter Form findet man diese Idee auch in den Vorschlägen zur Behandlung von Epilepsie im 3. Vortrag; zudem kann man auch eine Parallele in den verschiedenen heileurythmischen Übungen ausmachen, die sich wie ein roter Faden durch den Kurs ziehen.

4.2 Entwicklung oder Rückschlag?

Eine erweiterte Ausgabe von Séguins Werk von 1846 wurde 1866 auf Englisch veröffentlicht (Séguin 1971) und hatte einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Sonderpädagogik im Allgemeinen. Erst 1912 wurde sie ins Deutsche übersetzt (Séguin 1912), aber zu diesem Zeitpunkt war ein Stimmungswandel eingetreten. Der Glaube an das Entwicklungspotenzial der ‹Idioten› war nicht mehr so stark wie in der Pionierphase, und in Fachkreisen tauchten Warnungen vor möglichen negativen Konsequenzen der Bemühungen der Heilpädagogik auf. Ein biologisch-deterministisches Denken, das mit den zeitgenössischen Strömungen der Eugenik zusammenfiel, hatte begonnen sich durchzusetzen. Nach dem wohlwollenden Vorwort des Übersetzers Krenberger kam der amerikanische Arzt und Eugeniker Henry Goddard zu Wort:

> Überdies sind seit Dr. Séguins Tagen große biologische Probleme aufgerollt worden, die es fraglich erscheinen lassen, ob die Natur sich nicht der Idiotie bediene, um einen entarteten Stamm auszurotten. Ehe nicht einige der Probleme der Vererbung gelöst sind, sind wir wohl berechtigt mit dem Versuch zu zögern, den Idioten soweit abzurichten und zu erziehen, dass er auf den Gedanken, zu heiraten, kommen könnte. (Goddard in der Einleitung zu Séguin 1912)

Ein Stimmungswandel ließ sich bereits im Jahr 1891 feststellen, als das Buch des Franzosen Paul Sollier über ‹Idiotie› und ‹Schwachsinn› im gleichen Jahr wie in Frankreich auch in deutscher Sprache erschien. Es wurde damals häufig zitiert (Ziehen 1917; Heller 1904; Strümpell 1899; Trüper 1893). Solliers Beschreibungen ließen die *extra*sozialen Idioten als unappetitlich, tierisch, apathisch und seelenlos erscheinen, während die *anti*sozialen Schwachsinnigen durchweg arbeitsscheu, pervers und bösartig waren und daher interniert werden mussten (Sollier 1891, S. 46 f., S. 202). Solliers Glaube an ihre Entwicklungsmöglichkeiten war entsprechend verhalten. Der Tatsache, dass sich Sollier und nicht der humanistische Sozialist Séguin in Deutschland durchsetzte, schreibt Jantzen (2003) eine entscheidende negative Bedeutung für die Entwicklung der Heilpädagogik in Deutschland zu.

4.3 Symptomatologie und Terminologie

Während die ersten Lehrbücher in der Heilpädagogik einen relativ einfachen, generalisierenden Ansatz in ihren Diagnosebeschreibungen hatten, findet man eine zunehmende Menge empirischer Details in der Literatur (Strümpell 1899; Heller 1904; Ziehen 1917; Strohmayer 1923). Paradoxerweise zeugten die empirischen Daten kaum von systematischer Beobachtung oder Forschung. Es handelte sich eher um Phänomene, die als gegeben hingenommen wurden. Die wichtigsten diagnostischen Kategorien waren angeborener *Schwachsinn* oder *Idiotie*, dann verschiedene Formen von *Imbezillität* oder *moralischem Schwachsinn*. Letzteres bezeichnete eine Gruppe von Verhaltensmerkmalen, die sich teilweise mit den heutigen Kriterien für eine ADHS-Diagnose überschneidet. Eine weitere zentrale Diagnose war *Epilepsie*, damals eine schwerwiegende degenerative Krankheit, weil es keine zufriedenstellende medikamentöse Behandlung gab. Für die Symptome gab es noch keine spezifische Fachterminologie mit der Ambition, wertneutral zu sein. Es wurde eine Sprache verwendet, die heute als vorurteilsvoll und abwertend empfunden wird. Kinder wurden beispielsweise als «faul», «lügenhaft», «verwöhnt», «verdorben» usw. bezeichnet. In seinem Buch *Pädagogische Pathologie* von 1899 operierte beispielsweise Strümpell mit einer Liste von etwa 400 solcher «Kinderfehler». Das Vokabular, das für die Beschreibung der positiven Eigenschaften der Kinder verwendet wurde, war weit spärlicher. Hinter dem Bestreben, diese «Kinderfehler» zu erfassen, lässt sich der Glaube erkennen, dass diese Problematik eines Tages in Form eines Systems erfasst werden könne (Strümpell 1899, S. 216 f.), davon ausgehend, dass die Systembildung an sich schon eine erklärende Kraft habe.

Zu Beginn des Kurses griff Steiner die sogenannte Psychografie oder Symptomatologie auf, die den Fachbereich zu jener Zeit prägte. Er betont, dass man, wie der Arzt, die Symptome studieren müsse, aber niemals das, was im Symptomkomplex liegt, mit dem «eigentlich[en] substantielle[n] Inhalt der Krankheit» verwechseln dürfe (GA 317, S. 14). Dann geht er dazu über, den Begriff der Normalität, in einem solchen Zusammenhang gebraucht, zu problematisieren. Von dem, was der Beobachtung entgegentritt, den «Äußerungen der kindlichen Seele» (ebd.), werde direkt auf Normalität oder Abnormalität geschlossen, und Steiner problematisiert:

> Wir haben ja im Grunde genommen gar kein weiteres Recht, über die Normalität oder Abnormalität des kindlichen Seelenlebens oder 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. (GA 317, S. 14 f.)

Zu Steiners Zeit war es üblich, geistige Behinderung und Entwicklungsstörungen bei Kindern als Krankheit zu betrachten, und auch Steiner stellt dies nicht infrage. Er problematisiert aber, wie aus dem Zitat hervorgeht, den Begriff der Normalität im Zusammenhang mit seelischen Zuständen, weil dieser nichts anderes als eine kulturelle und oft fragwürdige Norm ausdrücke. In dieser Frage steht seine Haltung eher im Einklang mit dem heutigen Denken. Das unterscheidet ihn von zeitgenössischen Fachautoren wie Strümpell (1899, S. 97–113) und Trüper (1893, S. 5), die in der Normalität oft eine ideale Größe sahen, auf die die Behandlung abzielte. Andere verwendeten den Begriff der Normalität, ohne ihn zu diskutieren, wie es bei Strohmayer (1910, 1923), Ziehen (1924) und Heller (1904) der Fall war.

4.4 Der psychiatrische Blick

Entwicklungspsychologische oder allgemeinere kinderpsychologische Perspektiven sind in der Literatur über Kinder mit Behinderungen aus jener Zeit wenig präsent. Oft wird auf Vererbungslehre und Psychoanalyse Bezug genommen, manchmal auch auf experimentelle Psychologie mit Schwerpunkt auf Sinnesfunktionen und Aufmerksamkeit (Heller 1904). Ein interessantes Merkmal der damaligen Fachbücher ist die geringe Verbindung zwischen den Problemtheorien und den vorgeschlagenen pädagogischen Maßnahmen. Wenn auf eine wechselseitig positive Beeinflussung zwischen Reformpädagogik und Heilpädagogik hingewiesen wurde (Hillenbrand 1994), macht das Sinn auf der methodischen Ebene. Hier finden sich sowohl kinderfreundliche als auch kreative praktisch-pädagogische Maßnahmen; viele davon sind auch heute noch relevant (Edlund 2008, S. 104).

Die Grenze zwischen Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik war fließend; dieselben Phänomene konnten unter dieser oder jener Bezeichnung beschrieben werden. Die Konzepte der Psychoanalyse begannen jedoch erst nach und nach in die Heilpädagogik einzufließen. Während die Psychoanalyse als Möglichkeit für Erwachsene gesehen wurde, sich von Neurosen zu befreien, beschrieben die Lehrbücher nach der Jahrhundertwende einen entgegengesetzten Effekt bei Kindern. Beunruhigend war nicht nur die dominierende Rolle, die der angenommenen kindlichen Sexualität in diesen Büchern zukam, sondern auch der allgemein misstrauische Blick, der dazu führte, dass scheinbar harmlose Phänomene wie Daumenlutschen, Bettnässen, Albträume oder anklammerndes Verhalten als Anzeichen zugrunde liegender tieferer Probleme interpretiert wurden (Häberlin 1921, Vorwort; Strohmayer 1923, S. 26).

Steiner thematisierte im *Heilpädagogischen Kurs* die Tendenz der Psy-

choanalyse, in jedem persönlichen oder kulturellen Ausdruck etwas Verdächtiges zu sehen. Im zweiten Vortrag bringt er einen Zeitungsartikel zur Sprache, der von einem Vortrag über den Dichter Friedrich Schiller handelt, den der Kriminologe Erich Wulffen, Staatsanwalt in Dresden, gehalten hatte. Wulffen behauptete in seinem Vortrag, dass Schiller beim Volk so beliebt war, weil er eine angeborene Grausamkeit besaß, welche dazu führte, dass seine Dichtung einen besonderen Appell an die latenten Verbrecheranlagen des Publikums habe. Der Journalist macht sich darüber lustig, aber Steiner sagt, dass man die Angelegenheit ernst nehmen müsse, denn wenn man die psychoanalytischen Theorien gründlich durchdenke, gelange man genau zu solchen Ideen, wie Wulffen sie präsentierte (GA 317, S. 29). In moderner Terminologie würde man Wulffens psychoanalytische Spekulationen als Beispiel für ein reduktionistisches Menschenverständnis bezeichnen. Steiner verwendete sie als Kontrastfolie für die Gedanken, die er selbst im *Heilpädagogischen Kurs* entwickelte, und die in eine andere Richtung gingen. Ausgehend von einem spirituellen Menschenbild wurde im Kurs auf eine Instanz hingewiesen, einen Kern in jedem Menschen, der jenseits von Begriffen wie ‹gesund› oder ‹krank› existiert. Dieses ‹höhere› Ich ist allen Menschen, ob behindert oder nicht, gemeinsam.

1915 war im Briefwechsel Steiners mit dem Journalisten Willy Schlüter, Redakteur der *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, die Frage aufgekommen, ob Rudolf Steiner etwas zu Menschen mit körperlichen Behinderungen und ihrer Stellung in der deutschen Mystik sagen könne. Rudolf Steiner gab eine lange und ausführliche Antwort, in der es unter anderem hieß, dass nur der Körper behindert sei, nicht aber der Geist: «[…] dass aber die dem Körper zugrundeliegende Geistgestalt voll intakt ist» (Frielingsdorf et al. 2013, S. 57).

Die Vorstellung vom individuellen Wesenskern hatte das Potenzial, ein ethischer Bezugspunkt im Umgang mit dem reduktionistischen und deterministischen Denken zu sein, das die Heilpädagogik in der Übergangsphase von einer religiösen und sozialen Barmherzigkeitsangelegenheit zu einem wissenschaftlich begründeten Fach prägen sollte.

4.5 Erbhygiene: Degenerationsangst und Behandlungspessimismus

Der Fokus auf menschliche Triebe war zentral in der Psychoanalyse und stellte auch eine Verbindung zu Vererbungsbiologie und Eugenik dar, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts für das Verständnis und die Behandlung von Menschen mit Behinderungen entscheidende Bedeutung erlangten. Auf den psychologischen Symptomen als Ausdruck von angeborenen Anlagen basierend, wurde die Vererbung als biologische Ursachenerklärung aufge-

baut (Dörner 1999, S. 61). Im Einzelfall war die biologische Vererbung vor allem eine Frage der Ätiologie als Grundlage für Diagnose und damit Prognose. Je stärker ein Problem als biologisch bedingt angesehen wurde, desto aussichtsloser wurden die Möglichkeiten eingeschätzt, etwas dagegen tun zu können. Der Grad der Vererbbarkeit, der mit der jeweiligen Diagnose verbunden war, wurde diskutiert, aber in der Realität waren die Unterschiede zwischen den Autoren nicht groß. Es handelte sich um Positionen innerhalb derselben Grundanschauung; nämlich, dass die Vererbung die entscheidende Rolle als Ursache für Behinderungen spielte (Heller 1904, S. 159; Strümpell 1999, S. 249; Strohmayer 1923, S. 12–15; Ziehen 1917). Eine gewisse Skepsis gegenüber der prädestinierenden Bedeutung der Vererbung findet sich bei Trüper. Er meinte, dass das, was in vielen Fällen als Vererbung angesehen wurde, in Wirklichkeit ein Anpassungsproblem sei. Pädagogen könnten daher in der Beurteilung problematischer Eigenschaften optimistischer sein als Ärzte (Trüper 1893, S. 20, S. 37).

Auch wenn ein auf Vererbung beruhendes Erklärungsmodell das heilpädagogische Fachgebiet zu jener Zeit beherrschte, bedeutet das nicht, dass rassenhygienische oder eugenische Bedenken im Sinne der ‹Volksgesundheit› in der sonderpädagogischen Fachliteratur vorherrschten, wenngleich sie vorkamen, wie die bereits zitierte Aussage von Goddard zeigt (siehe Goddard in der Einleitung zu Séguin 1912). Die Eugenik, basierend auf genetischen Erklärungsmodellen und einer sozialdarwinistischen Denkweise, beabsichtigte, die biologische Qualität der Bevölkerung zu verbessern, indem sie die Kontrolle über die Fortpflanzung in der Gesellschaft übernahm. Sie setzte sich zum Ziel, zu verhindern, dass Menschen mit ‹schlechten Erbanlagen› sich vermehrten. Alfred Hoche, einer der renommiertesten Psychiater Deutschlands, verfasste gemeinsam mit dem Juristen Karl Binding im Jahr 1920 eine Schrift mit weitreichenden Konsequenzen, die unter dem Titel *Freigabe der Vernichtung des lebensunwerten Lebens* für eine sogenannte erlösende Beendigung des Lebens, die ‹Euthanasie›, bei Menschen mit Behinderungen eintrat (Binding & Hoche 1920). Die Befürchtungen bezüglich der demografischen Entwicklung, die hier zum Ausdruck kamen, verbreiteten sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in der übrigen westlichen Welt und führten in vielen Ländern zu verschärften Sterilisationsgesetzen und einer zunehmenden Institutionalisierung von sogenannten Abweichlern. Durch solche Maßnahmen wollte man die Gesellschaft vor einer drohenden Degeneration schützen.

Keiner der mir bekannten Lehrbuchautoren befürwortete die sogenannte Barmherzigkeitstötung bei geistig Behinderten. Es gab dennoch eine Korrespondenz zwischen dem Gewicht, das vererbungsgenetischen Erklärungsmodellen in der Heilpädagogik zukam, und der Eugenik. Vom

herabwürdigenden und defektorientierten Sprachgebrauch sowie der pessimistischen Einstellung, welche die heilpädagogischen Lehrbücher jener Zeit durchzog, war der Weg nicht weit zu Bindings und Hoches Appell für eine ‹endgültigen Erlösung› behinderter Menschen, die sie als Belastung für ihre Umgebung werteten und denen sie ein Leben ohne Sinn und Freude zuschrieben.

Ein Autor innerhalb der Heilpädagogik stach jedoch in negativer Weise hervor, indem er eine Verbindungslinie vom ‹vererbten Schwachsinn› zur bevölkerungsbezogenen Rassenhygiene zog. Es handelt sich um den Kinder- und Jugendpsychiater Wilhelm Strohmayer, der sich 1910 in einem Vortrag über Kinderpsychopathologie wie folgt äußerte:

> Meine Herren! Wenn man von der Behandlung des kindlichen Schwachsinns sprechen will, so wäre es gleichbedeutend mit einer Unterlassungssünde, über der Betrachtung des Individuums zu vergessen, dass der Schwachsinn eine Krankheit des Volkes darstellt. Unsere ätiologischen Ausführungen haben gezeigt, dass enge Zusammenhänge zwischen Schäden am Volkskörper und dem angeborenen Schwachsinn bestehen. (Strohmayer 1910, S. 234)

Strohmayer forderte die Behörden zu verschärfter Gesetzgebung in Form von Eheverbot und erzwungener Kastration auf (ebd., S. 235).[2] Wie bereits erwähnt, war er der Konsiliararzt auf Johannes Trüpers Sophienhöhe von 1900 bis Mitte der 1930er-Jahre (Demmler 2003, S. 45 f.) und spielte möglicherweise eine Rolle, als die jungen Anthroposophen ihre Reformbemühungen dort beenden mussten.

Im *Heilpädagogischen Kurs* werden Erbgesundheitslehre und Erbhygiene sowie deren Auswirkungen auf die Heilpädagogik zwar nicht explizit behandelt, aber es gibt Stellen, an denen die Bedeutung der Vererbung für die kindliche Entwicklung angesprochen wird. In Bezug auf Fragen der Inkarnation und der individuellen Entwicklung misst Steiner der Vererbung keine weitere Bedeutung bei. Die Kräfte der Vererbung zeigen sich nach Steiner hauptsächlich in Form dessen, was er als «Modellleib» bezeichnet. Dieser präge das Kind in den ersten Lebensjahren, aber nach dem 7. Jahr übernähmen die individuellen Kräfte (vgl. den Beitrag von Göschel zu Wiederverkörperung und Schicksal in diesem Band), und Steiner kommentiert: «Das also, was gewöhnlich in der Vererbungstheorie vorgebracht wird, ist ja ein Kohl.» (GA 317, S. 19) Die Frage der Dominanz der Vererbung wird auch in Verbindung mit Kleptomanie behandelt, die zu der Zeit als angeborene Eigenschaft betrachtet wurde. Steiner bemerkt diesbezüglich, dass Einzelne mit einer Schwäche geboren werden, die ihre Fähigkeit, das Moralische in der Umgebung aufzunehmen, beeinträchtigt. In einer

2 Diesen Appell wiederholte er in der Ausgabe seines Buches von 1923 (S. 277), wobei er Kastration nun durch Sterilisation ersetzte.

Umgebung, die von Regeln und formalisierter Moral geprägt ist, würde die Anlage zur Kleptomanie jedoch eventuell nicht zum Diebstahl führen, sondern sich in verwandelter Form zeigen, etwa als militaristischer Eroberungswille oder beim kleinbürgerlichen Briefmarkensammler (GA 317, S. 64; Holtzapfel 1976, Kapitel XI). Bei fehlender Struktur in seinem Umfeld sei das Kind hingegen anfälliger und könne das, was Steiner als «Moralblindheit» bezeichnete, entwickeln: eine fehlende Wahrnehmung dafür, was Anderen als Besitz gehört und nicht angeeignet werden darf.

In Bezug auf die Frage von Vererbung oder Umwelt kann man also sagen, dass Rudolf Steiner eine optimistische Haltung zu pädagogischen und therapeutischen Möglichkeiten vertritt, indem er die Bedeutung der Umwelt gegenüber angeborenen Anlagen unterstreicht. Darüber hinaus zieht die Anthroposophie auch noch eine dritte Instanz in Betracht, die menschliche Individualität, die sie nicht als Produkt von Vererbungs- und Umweltfaktoren sieht, sondern als eine autonome Wesenheit mit geistigem Ursprung.

5 Heil- und Erziehungsinstitut für Seelenpflege-bedürftige Kinder

Im Mai 1924 wurde eine neue Einrichtung im ehemaligen Gasthaus Lauenstein außerhalb von Jena gegründet (Löffler 1926/27; Strohschein 1967; Pickert 1991; Selg 2004; Frielingsdorf et al. 2013). Ursprünglich war dort eine Behandlungsanstalt für Kinder geplant gewesen, aber dieses Projekt war nicht realisiert worden. Emil Molt, der hinter der Gründung der Waldorfschule in Stuttgart gestanden hatte, stellte Startkapital zur Verfügung, und weitere Mittel kamen durch Sammlungen dazu. Das Heim hatte vorerst keine Schüler und daher keinen Elternkreis. Keiner der Mitarbeitenden hatte eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung, und es gab auch keine amtliche Genehmigung. Letzteres änderte sich, als eine junge Ärztin, Ilse Knauer (1893–1981), sich bereit erklärte, die Leitung der Einrichtung zu übernehmen. Sie war eigentlich Augenärztin und hatte an Steiners Kurs für junge Ärzte im Jahr 1923 teilgenommen (Kon 2004, S. 105). Die jungen Mitarbeitenden legten auf der Grundlage früherer Studien ihre Prüfungen in Pädagogik ab, sodass auch die Schule auf dem Lauenstein anerkannt wurde. Steiner besuchte Lauenstein am 18. Juni auf dem Rückweg von Breslau, wo er den landwirtschaftlichen Kurs gehalten hatte, der die biologisch-dynamischen Anbaumethoden einführte (Grimm 2011). Zu diesem Zeitpunkt hatte sich bereits eine kleine Gruppe von Kindern vor Ort etabliert. Steiner machte sich mit den Verhältnissen vertraut, sah sich die neun Schüler an und gab Ratschläge zur Behandlung. Dies ist, nach den Kindern

aus der Klinik Arlesheim, die zweite Gruppe von Zöglingen, die im *Heilpädagogischen Kurs* besprochen wurde.

Für die Eröffnung wollte man eine Broschüre herausgeben, und in diesem Zusammenhang dachte man daran, eine vereinfachte Version des Namens des früheren Projekts zu verwenden: *Heil- und Erziehungsanstalt für epileptische, hysterisch-epileptische und epileptoide Kinder*.[3] Steiner protestierte und unterstrich, dass der Name etwas darüber aussagen sollte, was an dem Ort vorgeht. Sein Vorschlag lautete daher: *Heil- und Erziehungsinstitut für Seelenpflege-bedürftige Kinder.* Dann soll er hinzugefügt haben: «Wir müssen schon einen Namen wählen, der die Kinder nicht gleich abstempelt.» (Strohschein 1967, S. 216 f.) Strohschein bemerkt, dass ihm im Nachklang von Steiners Worten langsam klar wurde, dass Seelenpflege zu jeder Bildung gehört und das jeder Mensch üben könne. Es gab also im Grunde nichts, was diese Kinder von anderen unterschied (ebd., S. 217). Unter dem Begriff «Seelenpflege» kann man ein breites Spektrum von Maßnahmen verstehen, von Pflege und Beziehungen bis hin zu Erziehung, Unterricht, Therapie, Kultur und Gemeinschaft. Steiners Einstellung zur Namensfrage war außergewöhnlich, um nicht zu sagen einzigartig, für jene Zeit. Die Problematik der Stigmatisierung stand damals generell nicht auf der Tagesordnung, aber vor allem Steiners bedarfsorientierter Begriff wirkt für die damalige Zeit avanciert.

Hier muss gleichzeitig hinzugefügt werden, dass Steiner paradoxerweise diese Bezeichnung im anschließenden Kurs nicht verwendete, sondern Ausdrücke wie «minderwertig begabte», «abnorme» oder «kranke» Kinder benutzte. Diese Formulierungen können im Vergleich mit dem üblichen Sprachgebrauch der damaligen Fachliteratur zwar als fast gemäßigt erscheinen, heute würden wir sie aber als «defizitorientiert und sogar entwürdigend bezeichnen» (Kaschubowski 1998, S. 148; siehe auch Grimm 1995, S. 61–63).

Ein besonderer Kurs für eine ausgewählte Gruppe

Der *Heilpädagogische Kurs* wurde vom 25. Juni bis zum 7. Juli 1924 in Dornach gehalten. 21 Personen, die auf verschiedene Weise mit pädagogischer, therapeutischer oder sozialer Arbeit verbunden waren, kamen kurzfristig zusammen. Vom neu gegründeten Heilpädagogischen Kinderheim Lauenstein waren fünf Mitarbeitende vertreten: die drei Pioniere Albrecht Strohschein, Siegfried Pickert und Franz Löffler, die ärztliche Leiterin Ilse

3 Heim, Heil- und Erholungsanstalten für Kinder in Deutschland. Bd. II. Halle: Carl Marhold Verlag (Sonderabdruck).

Knauer und die Krankenschwester Margarethe Becker. Die Waldorfschule in Stuttgart wurde durch den Leiter der Hilfsklasse Karl Schubert, den Schularzt Eugen Kolisko sowie den Lehrer Ernst Lehrs repräsentiert. Ernst Lehrs (1894–1979) war Naturwissenschaftler und gehörte, wie die Pioniere auf dem Lauenstein, der anthroposophischen Jugendbewegung an. Vom Klinisch-Therapeutischen Institut und der heilpädagogischen Abteilung in Arlesheim nahmen die Leiterin Ita Wegman und eine weitere Ärztin, Julia Bort, teil. Außerdem waren auch der Psychiater Friedrich Husemann und der Pfarrer Emil Bock anwesend (Frielingsdorf et al. 2013, S. 86). Friedrich Husemann (1887–1959) gründete später eine psychiatrische Klinik in Freiburg, die bis heute existiert. Emil Bock (1895–1959) war einer der Gründer der *Christengemeinschaft*. Als Pfarrer engagierte sich Emil Bock in sozialer und seelsorgerischer Arbeit.

Normalerweise schrieb ein professioneller Stenograf Rudolf Steiners Vorträge mit, aber nicht bei diesem Anlass. Ganz ungewöhnlich war dies jedoch nicht, auch andere fachspezifische Kurse Steiners wurden ohne professionellen Stenografen gehalten. Das Argument soll gewesen sein, die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich zu engagieren und selbst Aufzeichnungen zu machen (Frielingsdorf et al. 2013, S. 86 f.). Die Teilnehmenden machten Notizen, und mehrere von ihnen stenografierten. Auf Grundlage dieses Materials wurde der Text des Kurses zusammengestellt und zunächst innerhalb eines geschlossenen Kreises zur Verfügung gestellt (siehe auch den Beitrag von Weise in diesem Band).

Es gab im Nachhinein auch unterschiedliche Auffassungen darüber, wie der Kurs genau abgelaufen war und was gesagt wurde (Lehrs in Girke 1995, S. 319–324). Die Summe dieser Umstände – ein Kurs basierend auf konkreten Fällen, gehalten für eine sorgfältig ausgewählte Gruppe mit einem speziellen und umfassenden gemeinsamen Referenzhintergrund, sowie ein Text, der aus verschiedenen Notizen der Teilnehmenden zusammengestellt wurde – macht den *Heilpädagogischen Kurs* von Rudolf Steiner nicht unmittelbar leicht zugänglich. Das war bereits von Anfang an der Fall. Als Mitarbeitende der ersten anthroposophischen Institutionen gemeinsam den *Heilpädagogischen Kurs* studieren wollten, musste sich anfänglich jeder als qualifiziert erweisen, um von Ita Wegman in Arlesheim eine Kopie zu erhalten. Dennoch scheinen die Voraussetzungen, den Text zu verstehen, nicht immer gegeben gewesen zu sein.[4] In einem Brief berichtet der Insti-

4 Brief von Heinrich Hardt an Ita Wegman vom 28.6.1926 (Ita Wegman Archiv, Arlesheim: Korrespondenz Lauenstein), bestätigt von Wilhelm Uhlenhoff im Gespräch am 22.10.2004. Seine Annahme war, dass das Studium des Heilpädagogischen Kurses in den ersten Jahren darin bestand, dass man ihn andachtsvoll vorlas, ohne viel zu verstehen.

tutsleiter Heinrich Hardt von einer Studienarbeit, die er geleitet hatte und die offenbar gescheitert war; keiner der Anwesenden vermochte zu folgen. Die Frage kam auf, ob es überhaupt möglich sei, diesen Kurs zu studieren, ohne dass einer der ursprünglich Teilnehmenden vom Juni 1924 dabei war. Hardt sprach jedoch seine Zweifel darüber aus, ob auch «die drei» so viel mehr verstanden hatten oder ob Steiner 1924 «zu den Wänden gesprochen» hatte, wie er es formuliert haben soll.[5] Wie eingangs schon festgestellt, eignet sich der Text nicht ohne Weiteres als Einführung in die anthroposophische Heilpädagogik, aber für anthroposophische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen hatte und hat er auch heute, nach 100 Jahren, eine zentrale Bedeutung als fachliches Quellendokument.

Übersetzt aus dem Norwegischen von Veronika Schmid und Jan Göschel.

Literatur

Binding, K. & Hoche, A. (1920). *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form*. Leipzig: Meiner.

Bort, J. (1927/28). «Heil-Eurythmie. Beispiele aus der Vokalwirkung». *Natura. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde*, S. 356–364.

Bort, J., Holtzapfel, W. & Kirchner, H. (Hg.) (1999). *Heilende Erziehung. Vom Wesen seelenpflegebedürftiger Kinder*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Demmler, A. (2003). *Wilhelm Strohmayer (1847–1936). Ein Wegbereiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Dissertation Med. Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dörner, K. (1999). *Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie*. 4. Aufl., Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Edlund, B. (2006). «Anthroposophische Heilpädagogik im Dritten Reich. Die Vorteile des Außenseiters». In: Kaschubowski, G. (Hg.), *Struktur und Kultur – Dilemma oder fruchtbarer Auseinandersetzung?*, S. 91–11. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).

Edlund, B. (2008). *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ISP. Avhandling Phd.

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980*. Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena (= Edition Anthropos, Bd. 4).

5 Brief von Franz Löffler an Ita Wegman vom 29.10.1926 (Ita Wegman Archiv, Arlesheim: Korrespondenz Lauenstein).

Georgens, J.D. & Deinhardt H.M. (1861). *Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten.* Erster Band. Leipzig: Fleischer.

Girke, H. (1995). *Franz Löffler. Ein Leben für Anthroposophie und heilende Erziehung im Zeitenschicksal.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Goyert, I. (1999). *May I Help You.* Paderborn: Möllmann.

Grimm, R. (1995). *Perspektiven der Therapeutischen Gemeinschaft in der Heilpädagogik. Ein Ort gemeinsamer Entwicklung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grimm, R. (2011). «Der Lauenstein-Tag. Geburtstag der anthroposophischen Heilpädagogik». *Punkt und Kreis. Zeitschrift für anthroposophische Heilpädagogik, individuelle Entwickelung und Sozialkunst.* Nr. 24, Johanni 2011.

Guggenbühl, J.J. (1846). *Briefe über den Abendberg und die Heilanstalt für Cretinismus*. Zürich: Orell, Füssli u. Comp.

Hanke, H.-J. (2004). *Karl Schubert. Lebensbilder und Aufzeichnungen.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Häberlin, P. (1921). *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens.* Basel: Kober C.F. Spittlers Nachfolger.

Heller, T. (1904). *Grundriss der Heilpädagogik*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

Hillenbrand, C. (1994). *Reformpädagogik und Heilpädagogik. Unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Holtzapfel, W. (1976). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 1. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Holtzapfel, W. (1978). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 2. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Itard, J.M.G. (1965). *Victor, das Wildkind vom Aveyron.* Stuttgart/Zürich: Rotapfel Verlag.

Jantzen, W. (2003). *Die Entwicklung des Begriffs Imbezillität als Beispiel des gesellschaftlichen Umgangs mit Minderheiten. Ein Beitrag zur Ideengeschichte von Psychiatrie und Behindertenpädagogik*. Verfügbar unter: https://bidok.uibk.ac.at/library/jantzen-imbezillitaet.html [17.05.2024].

Kaschubowski, G. (1998). *Heilpädagogisches Handeln auf der Grundlage der Erkenntnistheorie und Menschenkunde Rudolf Steiners.* Hamburg: Kovač.

Klee, E. (1983). *«Euthanasie» im NS-Staat. Die «Vernichtung lebensunwerten Lebens»*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Kon, A. (2004). *Gründerschicksale der Heilpädagogik: Albrecht Strohschein und sein Lebensumkreis.* Borchen: Möllmann.

Kolisko, E. (1926/27). «Wie kann der Arzt innerhalb eines gesundes Schulwesen wirken?» *Natura. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde*, S. 119–127.

Löffler, F. (1926/27). «Aus dem Heil- und Erziehungsinstitut Lauenstein. Was zur Begründung des Institutes führte». *Natura. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde*, S. 138–140.

Pickert, S. (1991). «Die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik». *Zur anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie*, Heft 4, S. 5–19.

Möckel, A. (1988). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Richter, J.P. (1963). *Levana oder Erziehlehre.* Paderborn: Schöningh.

Schubert, K. (1926/27). «Aus der heilpädagogischen Arbeit der Hilfsklasse der Waldorfschule». *Natura. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde*, S. 128–137.

Séguin, E. (1912). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach Physiologischer Methode.* Wien: Verlag von Karl Graeser.

Séguin, E. (1971). *Idiocy and its Treatment by The Physiological Method.* New York: Kelley Publishers.

Selg, P. (2004). *Der Engel über dem Lauenstein. Siegfried Pickert, Ita Wegman und die Heilpädagogik.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Sollier, P. (1891). *Der Idiot und der Imbecille.* Hamburg: Verlag von Leopold Voss.

Steffen, E. (1961). *Selbstgewähltes Schicksal.* Bd. II. Dornach: Verlag für Schöne Wissenschaften.

Steiner, R. (GA 24, 1982). *Über die Dreigliederung des Sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. & Wegman, I. (GA 27, 2014). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach Geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 28, 2000). *Mein Lebensgang.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 30, 1989). «Haeckel und seine Gegner». In: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie 1884–1901.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 217, 1988). *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 300 a, b, c, 2019). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919–1924.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 310, 1989). *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Strohmeyer, W. (1910). *Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters für Mediziner und Pädagogen.* Tübingen: H. Laupp.

Strohmeyer, W. (1923). *Die Psychopathologie des Kindesalters. Vorlesungen für Mediziner und Pädagogen.* (Zweite, neubearbeitete Auflage). München: Verlag von J.F. Bergmann.

Strohschein, A. (1967). «Die Entstehung der anthroposophischen Heilpädagogik». In: Krück von Poturzyn, M.J. (Hg.), *Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler,* S. 211–226. 3., verb. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Strümpell, L. (1899). *Die Pädagogische Pathologie, oder die Lehre von den Fehlern der Kinder.* Leipzig: Verlag von Ungleich.

Trüper, J. (1893). *Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher.* Gütersloh: Verlag von C. Bertelsmann.

Trüper, H. & Trüper, I. (1978). *Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Vögele, W.G. (2012). «Auf der Spuren Gustav Steiners». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 3/2012, S. 21–29.

Uhlenhoff, W. (1994). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Krankheitsbilder und Lebenswege*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 11).

Zeylmans van Emmichoven, J.E. (2015). *Wer war Ita Wegman. Eine Dokumentation. 1925–1943*. Bd. II. 3. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.

Zeylmans van Emmichoven, J.E. (2022). *Wer war Ita Wegman. Eine Dokumentation. 1925–1943*. Bd. I. 3. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.

Ziehen, T. (1917). *Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Einschließlich des Schwachsinns und der psychopathischen Konstitutionen*. Berlin: Verlag von Reuter und Reichard.

Den *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners lesen

Rüdiger Grimm

1 Mündliche und schriftliche Rede

Die Teilnehmenden des *Heilpädagogischen Kurses* Rudolf Steiners hörten seine Ausführungen in gesprochener Sprache – wir lesen sie mit einem Abstand von hundert Jahren. Die Teilnehmenden haben sie im Moment ihres Entstehens gehört, Steiner trug kein Manuskript vor, das sich zwischen ihn und sein Publikum geschoben hätte und beliebig oft abgelesen werden konnte. Den Berichten zufolge müssen Steiners Worte eine Präsenz gehabt haben, die sie für seine Hörerinnen und Hörer zu einem tiefgreifenden Ereignis werden ließen.

Die Begründerinnen und Begründer der anthroposophischen Heilpädagogik waren zu der Zeit junge Menschen, die fortan mit lebenslang tragfähigem Enthusiasmus ihre Aufgabe der Begründung einer auf der Anthroposophie fundierten heilpädagogischen Arbeit durch die Zeitläufte des 20. Jahrhunderts hindurch trugen. Wenn man liest, was einige von ihnen später über den *Heilpädagogischen Kurs* zu berichten hatten, erinnerten sie wohl weniger dessen Inhalte, als den Willensimpuls, den sie daraus erhielten. Es gelang ihnen in der kurzen ersten Pionierphase der Jahre 1924 bis 1933, eine Reihe von großen heilpädagogischen Zentren für insgesamt mehrere hundert Kinder und Jugendliche aufzubauen und eine differenzierte heilpädagogische Methode zu entwickeln. Sie erlebten auch den Verlust und den Schmerz, dass ihre Arbeit bald danach durch die nationalsozialistische Diktatur zerstört wurde. In der zweiten Pionierphase der Jahre nach dem Weltkrieg waren sie da, um das Zerstörte wieder neu aufzubauen.

Das Lesen des *Heilpädagogischen Kurses* – heute unser einziger Zugang – hat viele Vorteile: Man kann die Lektüre unterbrechen, zurückblättern, wenn man etwas nicht verstanden hat, und jederzeit seine Erinnerung auffrischen. Aber es fehlt die Präsenz des Sprechenden, der etwas, das es in dieser Form vorher nicht gab, zu Bewusstsein bringt und zu einem Erlebnis werden lässt. Lesen wird deshalb sehr leicht zu einer theoretischen Angelegenheit, die von selbst nicht freigibt, was der in schriftlicher Sprache niedergelegte Inhalt in seinem vollem Umfang – kognitiv, emotional und willenshaft – ist. Das Verhältnis zwischen gehörter und gelesener Sprache

ist vergleichbar einem Musikstück, das gegenwärtig erklingt, und der Partitur, aus der es zum Leben erweckt werden kann.

Besonders bei einem ursprünglich gesprochenen Inhalt – im Gegensatz zu einem geschriebenen Text – ist die Frage, ob der Charakter des gesprochenen Wortes – wenn auch in anderer Weise als im ursprünglichen Vortrag – wieder aktualisiert werden kann.

Soweit es den *Heilpädagogischen Kurs* betrifft, ist es hilfreich, dass die Neuausgabe des Jahres 2024 wieder stärker den Charakter des gesprochenen Wortes herstellt, der in früheren Auflagen eher zurückgedrängt worden war. Der narrative Ausdruck wird dadurch verstärkt und spricht die Lesenden direkter an.

2 Voraussetzungen und Annäherung

Steiner setzte bei seinen Zuhörerinnen und Zuhörern eine eingehende Kenntnis der anthroposophischen Menschenkunde voraus. Ein Studium des *Heilpädagogischen Kurses* sollte daher von der Erarbeitung der grundlegenden Schriften und Vortragszyklen begleitet sein. Dazu gehört das Buch *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9), in dem man die Anthropologie der Wesensglieder, die Frage nach Schicksalsbildung und der wiederholten Erdenleben sowie die eigene persönliche Entwicklungsdimension durch den sogenannten «Schulungsweg» kennenlernen kann.

Explizit nennt Steiner das Buch *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10), vor allem das dortige Kapitel «Die Bedingungen zur Geheimschulung», das in gewisser Weise auf eine selbstbestimmte Charakterschulung als Voraussetzung für eine spirituelle und intuitive Entwicklung zielt. Eine für Erziehende bedeutsame Übung besteht etwa darin, sein Gefühl nicht gegen das Kind zu richten, wenn es den Wünschen der Erziehenden nicht entspricht, sondern sich die Frage zu stellen, ob dies nicht die Folgen eigener Handlungsweisen sind und nicht derjenigen des Kindes. Erziehende sollten immer Lernende sein.

Dem reziproken Verhältnis zwischen Erziehenden und Kindern und Jugendlichen entsprechend gibt der *Heilpädagogische Kurs* nicht nur Hinweise und Erklärungen über Entwicklungsprobleme der Kinder, sondern auch viele Hinweise auf die Entwicklung der Erziehenden. Das betrifft nicht nur Erkenntnisfragen, sondern auch Haltungsfragen, wie man ein Kind am besten unterstützt: z.B. das Tun des Kindes mit wacher Aufmerksamkeit zu begleiten, zu beobachten, ob es selbst ganz dabei ist und eine Co-Präsenz entstehen lässt, in der Lernen möglich wird.

3 Hindernisse

Wer den Text des *Heilpädagogischen Kurses* liest, wird höchst unangenehm berührt, wenn dort von «minderwertigen Kindern» oder «abnormen Kindern» gesprochen wird. Zu verstehen, dass dies dem Sprachgebrauch am Anfang des 20. Jahrhunderts entspricht, löst die Irritation allerdings nicht völlig auf. Man findet diese Begriffe bei dem großen Heilpädagogen Theodor Heller in seinem 1925 neu aufgelegten Buch *Grundriss der Heilpädagogik* oder bei dem Psychiater Wilhelm Strohmayer in seinem aus dem Jahr 1923 stammenden Buch *Die Psychopathologie des Kindesalters* und auch in den Vorlesungen seines Berufskollegen August Homburger, ebenfalls von 1925. Der Begriff der «Psychopathischen Minderwertigkeit» war bereits in den 1890er-Jahren von Julius Ludwig August Koch, einem deutschen Psychiater, eingeführt worden und hatte sich erstaunlich schnell für die Bezeichnung von Persönlichkeitsstörungen verbreitet. Man könnte die Karriere dieses Begriff mit dem Terminus «Geistige Behinderung» vergleichen, der vom Wortsinn her ebenfalls diskriminierend ist, aber von der breiten Masse von Fachpersonen bis vor wenigen Jahren ohne jedes Nachdenken verwendet wurde. Warum Steiner nicht den von ihm selbst geprägten Begriff des «seelenpflegebedürftigen Kindes» verwendet hat, war immer wieder Gegenstand von Mutmaßungen, er habe eben die Terminologie seiner Zeit verwenden wollen.

Die Mitte der 1920er-Jahre war allerdings die Zeit, in der die schon lange sich anbahnende eugenische und sozialdarwinistische Diskussion in die offene Forderung nach der Selektion «minderwertigen Lebens» mündete und es keineswegs mehr um eine theoretische, akademische Diskussion ging (vgl. Frielingsdorf et al. 2013, S. 29).

Was Steiner betrifft, ergibt sich aus dem Kontext seines Denkens und Handelns in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen kein Verdacht auf menschenfeindliche oder abwertende Haltungen. Im Gegenteil geht es ihm darum, dass die Individualität jedes Menschen und die Integrität und Bedeutsamkeit seines persönlichen Lebens voll anerkannt sind. So hatte er in einem Brief an den Journalisten Willy Schlüter davon geschrieben, «dass ja nur der physische Körper das Gebrechen hat, dass aber die dem physischen Körper zugrundeliegende Geistgestalt voll intakt» sei (Grimm 2010, S. 27). (Zum Sprachgebrauch siehe auch den Beitrag von A. Weise in diesem Band.)

Es ist im Übrigen sehr interessant, dass in den ersten Schriften zur anthroposophischen Heilpädagogik, die vorwiegend in den Heften der Zeitschrift *Natura* (der medizinischen Sektion) und in Sonderheften erschienen, der Begriff der «Minderwertigkeit» nicht vorkommt. Seine Schülerinnen und

Schüler aus der Begründungszeit sind Steiner darin nicht gefolgt. Sie haben stattdessen seinen Begriff des «seelenpflegebedürftigen Kindes» lanciert.

Es ist bezeichnend, eigentlich berührend, die Kinderberichte aus der Therapie und der heilpädagogischen Betreuung in jenen Zeitschriften zu lesen, die sich nicht nur im Hinblick auf die damalige, sondern auch auf die heutige Zeit als feine, subtile, sehr klare aber respektvolle Porträts von Kindern erweisen.

4 Schritte

4.1 Studium und Vertiefung

Michaela Glöckler und Stefan Langhammer haben für das International Post Medical Training (IPMT) der Medizinischen Sektion am Goetheanum eine Methode zur Verlebendigung von verschriftlichten Vorträgen entwickelt, das in vier systematischen Arbeitsschritten verläuft (Glöckler & Langhammer o.J.).

Nach dem gründlichen Lesen des Textes wird der Inhalt in Abschnitten erarbeitet, Verständnisfragen werden geklärt, Fragen notiert und für später aufgehoben, und jeder Absatz wird mit einem Schlüsselbegriff belegt.

Im zweiten Schritt werden die Schlüsselbegriffe ohne Textvorlagen nachgebildet, um den Gedankenstrom zu erfassen. Der gedankliche Aufbau des Textes soll dadurch transparent werden.

Im dritten Schritt wird versucht, die Gesamtkomposition zu erfassen. Mit welchem Stil hat man es zu tun, wie sind die Gedanken aufeinander bezogen, welche Dynamik hat der Textverlauf?

Im vierten Schritt liegt der Versuch, zum geistigen Zentrum des Geschriebenen vorzudringen. Stehen die Gedanken des Textes lebendig vor mir? Was wird dadurch verändert?

Damit ist eine vertiefende Auseinandersetzung – über einen intellektuellen oder nur gefühlshaften Umgang hinaus – möglich.

4.2 Der Dreischritt der Aneignung

Von Steiner selbst wurde eine Methode beschrieben, die zu einer vertieften und in der Konsequenz sehr eigenständigen Umgangsweise mit geisteswissenschaftlichen Texten führt.

Die Übung verläuft in drei Schritten: Menschenkunde aufzunehmen (Textstudium), Menschenkunde durch meditatives Nachvollziehen zu vertiefen und Menschenkunde zu erinnern, wobei dies kein bloß vorgestelltes Erinnern bleibt, sondern zu einer schöpferischen, intuitiven Handlungs-

form wird. Letzteres bedeutet, dass sich aus dem Verarbeiteten eine «tiefe Erfindungskraft» entwickeln kann (GA 302a, S. 50 ff.).

Die vier Schritte des IPMT bewegen sich noch im Bereich des Textstudiums und einer möglichst präzisen und wiedergabegetreuen Auffassung.

An das Textstudium schließt sich nun eine meditative Aneignung des im ersten Schritt Erarbeiteten an. Die anthroposophische Meditation ist keine autosuggestive oder gar manipulative Aufnahme von Inhalten. Meditatives Denken gleicht einem Tastvorgang, der sich in der inneren Vorstellungswelt an die Gedankeninhalte heranbewegt und sie nach allen Seiten erspürt. Meditative Betätigung ist nach zwei Seiten kritisch: Sie beobachtet den Gedankeninhalt, indem jeder Gedankenschritt «abgetastet» und in der Gefühlssphäre in einem bewussten Vollzug zum Erleben gebracht wird. Zugleich beobachtet sie auch die Gedankentätigkeit selbst und lenkt die Gedanken aus eigener Aktivität und jenseits aller Assoziationen in selbstbestimmter Weise. Gedankeninhalt und Gefühl werden in diesem Vorgang willenshaft durchdrungen.

Von dieser inneren Aktivität geht ein Verwandlungsprozess aus, der als «tiefe Erfindungskraft» handlungsvorbereitend erscheint: als guter, folgerichtiger Einfall, z.B. in der täglichen Praxis als Lehrperson (siehe hierzu auch die Beiträge von Bulk und Pepper in diesem Band).

5 Vom Lesen und Hören

Aus dem tastenden Vorgehen des meditativen Erlebens entsteht natürlich kein Hören im äußeren Sinn, aber eine Art von innerem Lauschen, indem tastendes Denken, erlebendes Fühlen und eine auf die inneren gedanklichen und fühlenden Prozesse gerichtete Willenstätigkeit zum Ausdruck kommen. Jeder Schritt kann bewusst vollzogen und erlebt werden. So bleiben Inhalte, denen man sich zuwendet, nicht äußerlich oder «theoretisch», sondern können substanziell zum Aufbau eines wirksamen Verhältnisses zwischen Selbst und Welt beitragen.

Literatur

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie: Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980.* Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena (= Edition Anthropos, Bd. 4).

Glöckler, M. & Langhammer, S. (o.J.). *Zur Textarbeit beim IPMT* (Medizinische Sektion am Goetheanum, Dornach, Manuskript).

Grimm, R. (2010). «… die dem physischen Körper zugrundeliegende Geistgestalt». Rudolf Steiner über ‹Krüppelfürsorge› – Der Briefwechsel mit dem Biosophen und Tatdenker Willy Schlüter». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 30(2), S. 26–42.

Steiner, R. (GA 9, 1904/2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. 32., durchges. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 10, 1904/1975). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 302a, 1923/1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Aus der Editionsarbeit an der Neuauflage des *Heilpädagogischen Kurses* (2024)

Anne Weise

1 Erste Schritte

Ein hundertjähriges Jubiläum ist ein guter Anlass, nicht nur zurückzuschauen auf die Anfänge einer Bewegung, sondern auch die Quellen zu prüfen, aus denen sie entstanden ist. Im Fall des Heilpädagogischen Kurses war das Prüfen der Quellen mit großem Aufwand verbunden, da die Überlieferungssituation sehr komplex ist.

Gleich zu Beginn, nachdem feststand, dass eine überarbeitete Auflage innerhalb der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe erscheinen sollte, wurden die im Rudolf Steiner Archiv und im Goetheanum Archiv vorhandenen Quellen gesichtet. Dazu gehören sowohl die vielen Mitschriften der Vorträge des *Heilpädagogischen Kurses* als auch verschiedene Ausgaben dieses Kurses, darunter die bei der Auflagenzählung nicht berücksichtigte Manuskriptausgabe von 1925. Diese Texte wurden zunächst stellenweise miteinander verglichen in der Hoffnung, so ein ursprüngliches Typoskript oder sogar eine Stenogrammübertragung zu finden – leider ohne befriedigendes Ergebnis. Danach wurde die letzte Auflage von 1995 stellenweise mit den von Lilly Kolisko erstellten Stenogrammen der Vorträge 3 bis 10 verglichen, die glücklicherweise dem Rudolf Steiner Archiv seit Dezember 1977 vorliegen. Dabei stellte sich heraus, dass es bei den geprüften Stellen große Abweichungen gibt. Daraufhin wurde die Entscheidung getroffen, alle acht bis dahin nicht übertragenen Stenogramme von einem professionellen Stenografen neu übertragen zu lassen.

Gleichzeitig fand eine großflächige Recherche in den verschiedenen Archiven in Dornach und Umgebung statt, denn es musste auch geklärt werden, was bisher unbekannt war: wann genau die ersten beiden Ausgaben – die Manuskriptausgabe und die erste Buchausgabe – veröffentlicht worden waren. Aus den gefundenen Dokumenten konnte man ersehen, dass die eigentlich erste Ausgabe – die Manuskriptausgabe – Anfang März 1925 erfolgte. Aus der konsultierten Korrespondenz wurde auch deutlich, dass die darauffolgende Ausgabe – die erste gezählte Auflage und gleichzeitig die erste Buchausgabe – 1933 erschienen ist. Die Ausgaben von 1925 und 1933 wurden von der Medizinischen Sektion am Goetheanum unter der

Leitung von Ita Wegman herausgegeben, die Ausgabe von 1952 dann vom «Klinisch-Therapeutischen Institut Arlesheim mit Einverständnis der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung». Erst die Ausgabe von 1965 erfolgte innerhalb der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe.

2 Quellenlage

Es existieren verschiedene erinnerte Überlieferungen darüber, wie die Vorträge mitstenografiert wurden. Einerseits erinnerte sich Albrecht Strohschein: «Rudolf Steiner wünschte, dass kein Stenograf hinzugezogen werde; nur wenn einer von uns stenografieren könne, habe er nichts gegen das Nachschreiben. Drei Teilnehmer versuchten dann ihr Bestes, um, so gut es ging, eine Nachschrift zustande zu bringen.» (Strohschein 1988, S. 224) Diese drei Teilnehmer waren Lilly Kolisko, Karl Schubert und vermutlich Friedrich Husemann. Siegfried Pickert berichtete ähnlich: «Der Kurs war quasi eine Privatveranstaltung und wurde von Steiner auch nicht im Mitteilungsblatt erwähnt, wie das sonst üblich war, weil die Bewegung noch in den Anfängen steckte.»[1] Und tatsächlich waren neben dem Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft nur 12 bis 15 Personen anwesend, also eine sehr kleine Runde von zudem eingeladenen Personen.

Andererseits kann es auch sein, dass die Kapazitäten der «offiziell» engagierten Berufsstenografin Helene Finckh in diesen Tagen ganz einfach schon im Übermaß in Anspruch genommen waren. Denn sie, die die meisten Vorträge Rudolf Steiners mitgeschrieben hat, war in den Tagen des Heilpädagogischen Kurses mit gleichzeitig stattfindenden anderen Vorträgen beschäftigt: In diesen zwei Wochen stenografierte sie die fast täglich stattfindenden Vorträge für den Lauteurythmie-Kurs (GA 279) mit, außerdem fünf Karma-Vorträge (GA 236) und zwei esoterische Unterweisungen für die Mitglieder der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft (GA 270).[2] Diese vielen Vorträge musste Helene Finckh dann aus dem Stenogramm meist auch noch selbst in Nachtarbeit in Maschinenschrift übertragen.

Aus den bisherigen Ausgaben wird nicht deutlich, wer neben Lilly Kolisko und Karl Schubert die dritte Person war, die mitstenografiert hat. Nach ausführlicher Recherche in der Korrespondenz der Teilnehmenden

1 Mitschrift von D.F. der Schilderung von Siegfried Pickert in der pädagogischen Konferenz der Christian-Morgenstern-Schule Wuppertal am 26. September 1985, Typoskript, RSA 139/1.

2 *Eurythmie als sichtbare Sprache*, GA 279, *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Zweiter Band*, GA 236, *Esoterische Unterweisungen für die erste Klasse der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum*, GA 270.

ließ sich ermitteln, dass auf jeden Fall Karl Schubert die Vorträge 2 bis 12 (vermutlich alle) und Lilly Kolisko die Vorträge 3 bis 10 mitstenografiert hat; die dritte Person muss Friedrich Husemann gewesen sein. So schrieb Ita Wegman im Hinblick auf den Manuskriptdruck an Hilma Walter: «Bei Husemann anfragen, wie es mit den Heilpädagogischen Vorträgen steht. Sind Sie fertig?»[3] Und Karl Schubert schrieb an Margarete Bockholt: «Der vorletzte Vortrag ist von Dr. Husemann mit mir verglichen worden, und der Schlussvortrag ist von ihm gleich in die Maschine getippt worden.»[4] In der damaligen Zeit waren Stenografiekenntnisse weit verbreitet; einige der Anwesenden konnten stenografieren und haben sich Notizen gemacht. Auf jeden Fall beherrschte Friedrich Husemann Stenografie, denn er hat unter anderem auch die Angaben Rudolf Steiners zur Diagnose und Behandlung von Patienten im Klinisch-Therapeutischen Institut in Stuttgart 1922 bis 1924 (Steiner 2008) mitstenografiert. Vermutlich hat Karl Schubert alle Vorträge mitgeschrieben, er hat häufig Vorträge Rudolf Steiners mitstenografiert. Vielleicht hat Friedrich Husemann im Fall des Heilpädagogischen Kurses nur jene Vorträge mitgeschrieben, die Lilly Kolisko nicht mitgeschrieben hat – sie war bei den letzten beiden Vorträgen nicht mehr anwesend.[5] Ob sie bei den ersten beiden Vorträgen, für die es keine Stenogramme von ihr gibt, dabei war, konnte nicht abschließend geklärt werden.

Aufgrund der Quellenlage ist ebenfalls nicht deutlich, wie hinterher die Textgrundlage für die Erstpublikation erstellt wurde. Vielleicht haben Lilly Kolisko, Karl Schubert und Friedrich Husemann einzelne Vorträge bearbeitet, die sie sich jeweils gegenseitig zur Korrektur zugeschickt haben. Oder sie haben die Textgrundlage gemeinsam erstellt, denn alle drei lebten und arbeiteten 1924 in Stuttgart. Es ist also gut möglich, dass sie sich vor Ort getroffen und miteinander an den Mitschriften gearbeitet haben.

Im Hintergrund drängten Margarete Bockholt, die am Kurs teilgenommen hatte und den Kurs wohl herausgab und Korrektur las, und Ita Wegman als Leiterin der herausgebenden Medizinischen Sektion auf die baldige Fertigstellung der Textgrundlage. So schrieb Margarete Bockholt am 21. November 1924 an Karl Schubert: «Der heilpädagogische Kursus liegt mir wieder einmal sehr am Herzen, und ich möchte Sie heute fragen, wie weit Sie in

3 Brief Ita Wegman an Hilma Walter, 25. August 1924 (Kopie Ita Wegman Archiv, Arlesheim, IWA.01.K.01.004).

4 Brief Karl Schubert an Margarete Bockholt, 26. November 1924 (Ita Wegman Archiv, Arlesheim, IWA.01.D.02.103).

5 Siehe den Brief von Lilly Kolisko an Margarete Bockholt vom 2. Februar 1925, in dem sie mitteilt, dass sie den 11. Vortrag wegen Abwesenheit nicht bearbeiten kann: «Leider kann ich Nr. XI nicht korrigieren, weil ich an diesem Tag nicht mehr in Dornach war» (Ita Wegman Archiv, Arlesheim, IWA.01.D.02.013).

Stuttgart damit sind. Herr Dr. hat nämlich danach gefragt und wir sollten doch sehen, die Sache jetzt in Ordnung zu bringen. Ich selbst werde mit meinem Teil bald fertig sein.»[6] Rudolf Steiner, der «Herr Dr.», der zu dieser Zeit schon sehr krank war, wollte den Kurs also auch gedruckt sehen.

Aus dem Studium der Quellen wurde deutlich, dass mit den bisherigen Ausgaben des *Heilpädagogischen Kurses* ein Mischtext aus verschiedenen Quellen vorliegt, deren jeweiliger Anteil nicht zu ermitteln ist. Die Überlieferung ist undeutlich, aber man darf doch darauf vertrauen, dass die Textgrundlage nach bestem Wissen und Gewissen von mehreren Teilnehmenden aufgrund ihrer eigenen Stenogramme sorgfältig erstellt und kollationiert wurde. Der Kurs ist dann im März 1925, wenige Wochen vor Rudolf Steiners Tod, als Manuskriptdruck erschienen. Ob Rudolf Steiner ihn dann noch gesehen hat, ist unbekannt, aber durchaus wahrscheinlich, weil Ita Wegman als die ihn pflegende Ärztin ständig an seiner Seite war.

Diese erste Ausgabe des *Heilpädagogischen Kurses* wurde in nummerierten Exemplaren von der Medizinischen Sektion personengebunden abgegeben. Die Krankenschwester Margarethe Becker erhielt das Exemplar Nr. 1, Franz Löffler die Nr. 2 und Ilse Knauer die Nr. 4, alle am 4. März 1925. Albrecht Strohschein erhielt die Nr. 5 am 10. März 1925. Es musste eine unterschriebene Verpflichtungserklärung nach Erhalt des Kurses zurückgeschickt werden, wie aus einem Brief an Werner Pache, der im Juli 1925 die Nr. 28 erhalten hat, hervorgeht: «So werden Ihnen in den nächsten Tagen die Vorträge zugehen und bitten wir das beiliegende Verpflichtungsschreiben uns nach Empfang des Kurses unterzeichnet zurückzuschicken.»[7] Werner Pache schrieb zurück: «Mit großer Freude habe ich das Exemplar des Heilpädagogischen Kurses erhalten. Die vorgesehene Bescheinigung lege ich bei.»[8]

Der Titel von GA 317 folgt der Auflage von 1925, die noch zu Lebzeiten Rudolf Steiners erschienen ist. Auch in der damaligen Korrespondenz der Teilnehmenden wurde dieser Titel verwendet, wobei manche «Kurs» und andere «Kursus» geschrieben haben.

6 Brief Margarete Bockholt an Karl Schubert, 21. November 1924 (Ita Wegman Archiv, Arlesheim, IWA.01.D.02.103).

7 Brief Ita Wegman (im Auftrag) an Werner Pache, 9. Juli 1925 (Ita Wegman Archiv, IWA.01.D.02.041).

8 Brief Werner Pache an die Medizinische Sektion am Goetheanum, ohne Datum, vermutlich Juli 1925 (Ita Wegman Archiv, IWA.01.D.02.041).

3 Textgrundlage

Die dem Rudolf Steiner Archiv seit Dezember 1977 vorliegenden acht Stenogramme von Lilly Kolisko zu den Vorträgen vom 27. Juni bis 5. Juli 1924 sind für die Neuausgabe von 2024 neu übertragen worden. Im Rudolf Steiner Archiv gibt es keine vorherigen Übertragungen dieser Stenogramme. Die Stenogramme von Karl Schubert oder Friedrich Husemann liegen nicht vor.

In Vorbereitung der ersten Buchausgabe des *Heilpädagogischen Kurses* von 1933 hat Karl Schubert im Auftrag von Ita Wegman die Manuskriptausgabe von 1925 anhand seiner eigenen Stenogramme auf Fehler überprüft und korrigiert. Ita Wegman hat danach Schuberts Bearbeitung Korrektur gelesen und sie vermutlich in dieser Form für die Herausgabe übernommen. Die Auflage von 1933 unterlag also einer sehr gründlichen Prüfung anhand der Stenogramme von Karl Schubert.

Für die folgende Ausgabe von 1952, nun herausgegeben vom Klinisch-Therapeutischen Institut, hat der Herausgeber Werner Pache den Text weitestgehend unverändert gelassen und seine Erinnerungsberichte und Bemerkungen zu den Kindern vom Lauenstein hinzugefügt. Für die 3. Auflage von 1965, die nun erstmals innerhalb der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe erschien, wurden hingegen sehr viele sprachliche Änderungen vorgenommen. Nach der damaligen Editionspraxis sollte die mündliche Rede ‹lesbar› werden, weshalb die Mitschriften für die Publikation zum Beispiel durch Satzumstellungen und Streichungen von Wiederholungen ‹verschriftlicht› wurden. Diese Änderungen wurden anhand von Vergleichen der ersten drei Versionen von 1925, 1933 und 1952 mit den späteren Auflagen ab 1965 deutlich. Für die Auflage von 1965 existiert eine Druckvorlage: Die vorgenommenen Korrekturen wurden in die Buchausgabe von 1952 eingetragen; sie konnte ebenfalls zum Abgleich herangezogen werden. Die zahlreichen Änderungen wurden in der Auflage von 1965 nur in Ausnahmefällen nachgewiesen, doch sie bildete dann die Grundlage für alle weiteren Ausgaben bis 1995. Die häufigen nicht nachgewiesenen Änderungen ab 1965 und das Wissen darum, dass die Ausgabe von 1933 von Karl Schubert anhand seiner eigenen Stenogramme gründlich überprüft und korrigiert worden war, ließen es sinnvoll erscheinen, diese sorgfältig edierte Ausgabe von 1933 als Textgrundlage für die neue, vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage von 2024 heranzuziehen.

Dafür wurde die Auflage von 1933 Wort für Wort mit den neu übertragenen Stenogrammen der Vorträge vom 27. Juni bis 5. Juli 1924 (3. bis 10. Vortrag) von Lilly Kolisko verglichen. Ein großer Dank geht an Rüdiger Grimm und Andreas Bindler für die Unterstützung bei dieser Arbeit. Wenn

Änderungen gegenüber der Auflage von 1933 oder Hinzufügungen aus den Stenogrammen vorgenommen wurden, wurde dies im Text mit eckigen Klammern gekennzeichnet und in den Hinweisen erläutert. Es musste jeweils von Fall zu Fall entschieden werden, was hinzugefügt werden sollte und welche abweichenden Formulierungen den bisherigen Text ersetzen sollten. Kriterien dafür waren inhaltlicher Art und das Bemühen um das Beibehalten oder Wiederherstellen des gesprochenen Redestiles. Im Interesse der Authentizität des gesprochenen Redeflusses wurden auch Füllwörter wie «so» oder «ja» eingefügt, wenn sie im Stenogramm vorkamen.

Die neue Ausgabe enthält also einen von Karl Schubert anhand seiner eigenen Stenogramme korrigierten Text (1933), der mit den Stenogrammen von Lilly Kolisko verglichen und gegebenenfalls geändert oder ergänzt wurde. Lilly Kolisko war eine qualifizierte Stenografin, die meist Wort für Wort mitschreiben konnte. Sie beherrschte das System Gabelsberger sehr gut, aber sie war keine Berufsstenografin. Fehler und Lücken im Stenogramm sind sowohl bei Karl Schubert als auch bei Lilly Kolisko und Friedrich Husemann notgedrungen möglich, daher musste bei Abweichungen in jedem Einzelfall neu entschieden werden.

4 Zu den Hinweisen

Die Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe ist in ihrer Konzeption als Leseausgabe angelegt. Die Textedition und die Erstellung der Hinweise zum Text erfolgen gemäß den Editionsrichtlinien von 2016 (*Archivmagazin* Nr. 5, Basel 2016). Dementsprechend ist die Textkonstitution transparent, und die Hinweise sind weitgehend auf kontextuelle, vor allem biografische und bibliografische Erläuterungen und Verweise innerhalb des Werkes beschränkt. Deshalb wird kein Bezug auf aktuelle wissenschaftliche Diskussionen genommen.

5 Sprachgebrauch

Die von Rudolf Steiner im vorliegenden Kurs verwendeten Termini und fachlichen Einteilungen entsprechen in vielen Fällen nicht mehr den heutigen medizinischen und pädagogischen Fachausdrücken oder dem heutigen Sprachgebrauch und -gefühl. Es handelt sich um damals gängige Fachwörter der wissenschaftlichen Literatur um 1924, die im damaligen medizinischen und pädagogischen Diskurs üblich und zur gegenseitigen Verständigung notwendig waren; viele von ihnen werden aber heute als

abwertend verstanden. Ausdrücke wie «minderwertige» oder «abnorme» Kinder, «Geisteskrankheit», «seelisches Kranksein», auch Bezeichnungen wie «schwachsinnig», «defekt», «Irresein» oder «Deformation», die Beschreibung von einzelnen pädagogischen und therapeutischen Handhabungen als ein «Brechen von Charaktereigenschaften» oder als «Abhärtung» sowie der Ausdruck des «Lieferns» von «guten» und «schlechten Körpern» sind heute nicht mehr akzeptabel. Die Herausgebenden sind sich dieser Problematik bewusst, sind aber in der Edition der Authentizität der historischen Ausführungen Rudolf Steiners verpflichtet, weshalb der Text unverändert wiedergegeben wird.

Um den Duktus der zwölf Vorträge verstehen zu können, muss zunächst gesagt werden, dass die etwa zwanzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitgehend mit den grundlegenden geisteswissenschaftlichen Schriften und mit den pädagogischen und medizinischen Vorträgen Rudolf Steiners vertraut waren. Außerdem hatten sie – einige Mitglieder des Vorstandes der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft ausgenommen – meist einen pädagogischen, medizinischen oder seelsorgerischen Beruf inne. In dieser kleinen, nur nach persönlicher Einladung zugelassenen Gruppe konnte Rudolf Steiner unmittelbar zur Sache kommen, auf ein gemeinsames Verständnis aufbauen und ein medizinisches wie ethisches Urteilsvermögen voraussetzen.

Rudolf Steiner distanzierte sich in den vorliegenden Vorträgen wiederholt vom damals üblichen Sprachgebrauch, indem er ein «sogenannt» vor ein ihm fragwürdig erscheinendes Wort setzte, zum Beispiel: «sogenanntes normales Seelenleben» (siehe GA 317, S. 13), «sogenannte Unnormalität» (S. 13), «sogenannte Geisteskrankheit» oder «sogenannte Geistesschwäche» (S. 26), «sogenanntes abnormes Seelenleben» (S. 27), «sogenannte Verrücktheit» (S. 40), «sogenannte Seelenerkrankungen» (S. 45), «sogenannte Geisteskranke» (S. 46), das «sogenannte normale Kind» (S. 198), «das sogenannt abnorme Kind» (S. 198), «sogenannt minderwertige Kinder» (S. 138). Auch sein Verweis (1. Vortrag, S. 13) darauf, dass «irgendwo in einer Ecke» bei jedem Menschen im Seelenleben zunächst eine «sogenannte Unnormalität» sitzt, weist in diese Richtung. Nach dieser Infragestellung der zu seiner Zeit normativ gebrauchten Termini hat Rudolf Steiner dann häufig – wohl aus Gründen des Redeflusses und des gegenseitigen Einverständnisses – das distanzierende «sogenannt» weggelassen.

Darüber hinaus setzte sich Rudolf Steiner auch detailliert mit der Fragwürdigkeit der durch die damals gebräuchlichen Begriffe implizierten Wertungen auseinander. So entkräftete er zum Beispiel gleich im ersten Vortrag den Ausdruck der «Normalität» und die damit verbundenen Urteile und Wertungen:

> Dieses Seelenleben, das uns eben als die Äußerungen der kindlichen Seele entgegentreten kann, das kann nun normal oder abnorm sein. Wir haben ja im Grunde genommen gar kein weiteres Recht, über die Normalität oder Abnormalität des kindlichen Seelenlebens oder 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 irgendetwas für vernünftig oder gescheit ansieht, so ist alles dasjenige abnormes Seelenleben, was nach Ansicht dieser Philister nicht normales Seelenleben ist. Ein anderes Kriterium gibt es zunächst nicht. (S. 14 f.)

Diese grundsätzliche Kritik am Normalitätsdenken, das zur Abwertung oder Ausgrenzung alles davon Abweichenden führt, findet sich auch an anderen Stellen, so im vierten Vortrag, wo Rudolf Steiner den Ausdruck «normaler Mensch» als «absolut philiströs» (S. 68) bezeichnet.

Rudolf Steiners Unzufriedenheit mit dem damals üblichen Sprachgebrauch wurde auch bei der Namensgebung des mit seiner Unterstützung gegründeten Heims auf dem Lauenstein bei Jena deutlich. Rudolf Steiner gab dieser Einrichtung den Namen «Heil- und Erziehungsinstitut für Seelenpflege-bedürftige Kinder» und fügte auf die Nachfrage Albrecht Strohscheins hinzu: «Wir müssen schon einen Namen wählen, der die Kinder nicht gleich abstempelt.» (S. 227) Und bei der ersten öffentlichen Bekanntgabe der Gründung des Instituts auf dem Lauenstein am 22. März 1925 wurde darauf verwiesen, dass eine «liebegetragene und moralisch durchleuchtete Hingabe der Erzieher» (S. 232) Voraussetzung sei.

Literatur

Steiner, R. (2008). *Krankengeschichten. Krankheitsfälle und andere medizinische Fragen, besprochen mit Rudolf Steiner.* Reihe: Persephone. Arbeitsberichte der Medizinischen Sektion am Goetheanum Nr. 18, Dornach: Verlag am Goetheanum [Notizen der Besprechungen der Ärzte des «Klinisch-Therapeutischen Instituts» in Stuttgart mit Rudolf Steiner aus den Jahren 1922 bis 1924].

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Strohschein, A. (1988). «Entstehung der anthroposophischen Heilpädagogik». In: Krück von Poturzyn, M.J. (Hg.), *Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler.* 7. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Seitenangaben ohne weitere Information verweisen auf Steiner, GA 317.

Grundlegende Fragestellungen

Menschliche Entwicklung in dynamischem Gleichgewicht Ideengrundlage und Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses*

Jan Göschel

1 Kulturhistorische Rahmensetzung: Die gemeinsamen Quellen von Heilpädagogik und Anthroposophie

Die Heilpädagogik besteht als eine kohärente und eigenständige professionelle und wissenschaftliche Disziplin unter diesem Namen erst seit 1861. In jenem Jahr veröffentlichten Jan Daniel Georgens (1823–1886) und Heinrich Marianus Deinhardt (1821–1880) auf der Basis einer im Jahr zuvor an der *Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften zu Wien* gehaltenen Vortragsreihe den ersten Band ihrer zweibändigen *Heilpädagogik*. Dieses Werk, als dessen alleiniger Autor heute Deinhardt anerkannt wird (Stöger 2017), war als «Einleitung und Begründung einer Heilpädagogischen Gesamtwissenschaft» intendiert (Georgens & Deinhardt 1861). Es stellte das Arbeitsfeld der Erziehung, Bildung und Begleitung von Kindern mit Behinderungen, das sich im Nachklang der Aufklärung im Laufe des 19. Jahrhunderts parallel zur eng verwandten Sozialpädagogik schrittweise professionalisierte, zum ersten Mal systematisch als eigenständiges Fachgebiet dar und gab ihm seinen Namen.

Anknüpfend an die Arbeit von Pionieren wie Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) und an die eigenen Erfahrungen als Leiter der *Levana-Heilpflege- und Erziehungsanstalt für geistes- und körperschwache Kinder* in Wien entwickelte Deinhardt ein transdisziplinäres Konzept der Heilpädagogik als eines radikal neuen und erst in der Zukunft vollumfänglich zu verwirklichenden Kultur- und Bildungsimpulses, der an der Schnittstelle zwischen den kulturhistorisch alten pädagogischen, medizinischen und pastoralen (bzw. in neuer säkularer Form sozialen) Berufen entsteht. Dieser neue Beruf arbeitet primär mithilfe pädagogischer Methoden (also durch «Thätigkeitsregelung» (ebd., S. VIII)), ohne sich auf die Schule als Bildungsort zu beschränken. Der heilpädagogische Ansatz bezieht dabei die leibliche Dimension der Entwicklung als zentrales Element auch unter therapeutischen Gesichtspunkten integral mit ein und gestaltet soziale

Prozesse der Gemeinschaftsbildung bewusst und intentional als Felder für individuelle Entwicklung.

Rudolf Steiner, der im Jahr der Veröffentlichung der *Heilpädagogik* geboren wurde, bezieht sich in seinem *Heilpädagogischen Kurs* nicht explizit auf diese Arbeit. Der Begriff «Heilpädagogik» selbst hatte sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als Bezeichnung des Fachgebiets im deutschsprachigen Raum etabliert, und so verwendet ihn Steiner auch in diesem Sinne. Nur an einer Stelle, an der er auf die Bemerkung rekurriert, Johannes Trüper (1855–1921), der als bedeutender Reformpädagoge aus Steiners Generation das heilpädagogische Heim Sophienhöhe in Jena begründet hatte, sei der Initiator der Heilpädagogik gewesen, macht Steiner, deutlich, dass er sich der Geschichte des Feldes bewusst ist, und ordnet seinen Kurs mit seinem eigenen Beitrag in die äußere, auch nach Steiners Einschätzung schon teilweise erfolgreiche Entwicklung des Fachgebiets ein:

> Die Aufnahme der Erziehung [behinderter] Kinder datiert viel weiter zurück. Dasjenige, was immer gefehlt hat, das ist gerade dasjenige, was möglich macht, in die ganze Wesenheit solcher Kinder hineinzuschauen. Man kommt ja nicht auf die einfachsten Dinge, meine lieben Freunde, wenn man das Anthroposophische bei der Betrachtung nicht hat. Auf der andern Seite liefert gerade der Mensch die allertiefsten Einblicke in die Anthroposophie als solche. (GA 317, S. 193)

Wie in anderen von ihm inspirierten Praxisfeldern – so der Pädagogik der 1919 begründeten Waldorfschule und der seit 1920 von ihm initiierten anthroposophischen Medizin, auf die sich der *Heilpädagogische Kurs* als angrenzende Fachgebiete insbesondere bezieht – sieht Steiner die Aufgabe des Kurses darin, «das Anthroposophische» (ebd.) für ein schon bestehendes, wenngleich in diesem Fall noch sehr junges Fachgebiet fruchtbar zu machen und diesem dadurch ein fehlendes Element einzugliedern, durch das eine notwendige qualitative Weiterentwicklung und Vertiefung ermöglicht werden soll. Im Fall der Heilpädagogik ist, so Steiner, «das Anthroposophische» genau das, was es möglich machen kann, eben «in die ganze Wesenheit [der] Kinder hineinzuschauen» (ebd.), um so auf die Dinge zu kommen, die für die pädagogische und therapeutische Begleitung im Einzelfall von Bedeutung sind.

In seinem Vorwort von 1861 hatte Deinhardt betont, dass das Projekt *Heilpädagogik* die Frage nach einem neuen Verständnis des Menschen aufwerfe, welches die leibliche, seelische und geistige Dimension umschließe und zu einem Ganzen integriere, das «nicht das Product [sic] einer abgesperrten und dadurch einseitigen Wissenschaft sein kann» (Georgens & Deinhardt 1861, S. VIII f.). Da er selbst aber damals zu einer solchen

transdisziplinären Anthropologie noch kaum etwas habe beitragen können, bleibe dies eine für die gelingende Umsetzung des Projekts existenziell notwendige Zukunftsaufgabe. Steiners *Heilpädagogischer Kurs* mit seinem Angebot, das anthroposophische Menschenverständnis als eine solche transdisziplinäre Anthropologie für die Heilpädagogik zu erschließen, kann als eine Antwort auf diesen von Deinhardt 1861 festgestellten, zu seiner Zeit aber noch unerfüllten Bedarf gelesen werden.

Steiner fügt jedoch noch einen zweiten Aspekt hinzu: Denn auch die aus der heilpädagogischen Praxis zu erwartenden Erfahrungen würden zu einer Vertiefung der Anthroposophie, also des geisteswissenschaftlich erweiterten Menschenverständnisses in allen seinen Dimensionen beitragen. Der Zugang zur Anthroposophie liegt in der immer stärker bewusst mitvollzogenen Begegnung mit dem anderen Menschen, die im eigenen Erkennen ihren Nachklang, ihr imaginatives Nachbild hinterlässt – aus dem dann wieder ein intuitives Handeln entstehen kann, das neue Erfahrungen ermöglicht.

An den zitierten kurzen Einschub schließt Steiner unmittelbar mit einer Diskussion der Metamorphosenlehre Goethes an, aus der heraus er dann die zentrale Meditation des *Heilpädagogischen Kurses* entwickelt, die Punkt-Kreis-Meditation. In dieser ist unter anderem die aus dem Goethe'schen Metamorphosegedanken heraus entwickelte imaginative Anthropologie des *Heilpädagogischen Kurses* paradigmatisch zusammengefasst. Auch damit bewegt sich Steiner weiter im Kontext der gleichen geistesgeschichtlichen Strömungen, in dem auch die Inspirationsquellen der *Heilpädagogik* Deinhardts zu verorten sind: im Umkreis der ‹Tübinger Konstellation› um das *Systemprogramm des deutschen Idealismus* (vgl. Schmalenbach 2012) und der ‹Entdecker des Ich› (Wulf 2022), der in Weimar und Jena beheimateten Denker, mit Goethe und Schiller als den beiden führenden Persönlichkeiten, die aus diesem Umfeld explizit auch im *Heilpädagogischen Kurs* angesprochen werden.

Deinhardt, der als der eigentliche Autor der *Heilpädagogik* und damit als geistiger Vater des Konzepts gelten darf (vgl. schon die Einschätzungen von Schröer 1880; s. auch Schmalenbach 2012; Stöger 2017), veröffentlichte nahezu zeitgleich seine *Beiträge zur Würdigung und zum Verständnisse Schillers* (1861), darin insbesondere auch seine tiefgreifende Auseinandersetzung mit Schillers *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Schiller 1795 a, b, c), die nach Steiners Einschätzung «zu dem Besten gehört, was über Schiller geschrieben worden ist» (GA 169, S. 48), «einen der tiefsten Impulse, die aus der abendländischen Kultur hervorgegangen sind» (GA 176, S. 347) enthalte und aus dem eine «ungeheuer tiefe soziale

Volkspädagogik» (GA 251, S. 399) hätte entstehen können, wenn er ausreichend beachtet und aufgegriffen worden wäre.[1]

Für Deinhardts Pädagogik ist das *Spiel*, wie es Schiller (1795 a, b, c) noch mehr theoretisch charakterisiert und Deinhardt (Georgens & Deinhardt 1861) in die methodisch-didaktische Praxis überzuleiten versucht, das Urphänomen aller Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse (vgl. Schmalenbach 2012). Alle konkreten pädagogischen Aktivitäten sind von diesem Urphänomen abgeleitet, individualisiert und auf eine konkrete Bildungssituation hin spezifiziert – gleich ob es sich beispielsweise um motorische, sensorische, künstlerische, soziale, kognitive oder andere Prozesse handelt. Im Spiel tritt das Ich durch seinen Leib mit der Welt in Beziehung und entfaltet in der Resonanz mit Leib und Welt seine Selbstwirksamkeit und Freiheitsmöglichkeit. (Heil-)Pädagogische Professionalität besteht darin, diese Prozesse anzuregen, fruchtbare Felder für sie zur Verfügung zu stellen und sie begleitend und unterstützend zu ermöglichen.

Steiners Anthroposophie setzt bei der Metamorphoseanschauung Goethes an und bei dem Evolutions- und Entwicklungsgedanken, der sich in ihr verbirgt. Dieser wird von Steiner in der Auseinandersetzung mit der Evolutionslehre Haeckels (1834–1919) weiterentwickelt, der auch an das ‹Jena Set› anknüpfte (Wulf 2022) und die reduktionistische Evolutionstheorie Darwins durch eine Synthese mit Goethes Metamorphosekonzept zu einer organischen und dynamischen erweiterte. Mittels seiner geisteswissenschaftlich-kontemplativen Erkenntnismethode (vgl. GA 10, GA 12, GA 13, GA 21, GA 99) stellt Steiner diese – immer noch materialistische – Evolutionslehre Haeckels gleichsam auf den Kopf, oder besser: Er stülpt sie imaginativ um, sodass eine spirituelle Evolutions- und Entwicklungslehre entsteht, in welcher der Mensch als sich zur Freiheit entwickelndes geistiges Wesen im Zentrum steht (vgl. GA 233a).[2]

---

1 Steiner schätzte dieses pädagogische Werk Deinhardts so sehr, dass er in seinen Besprechungen mit dem Lehrerkollegium der Waldorfschule am 5. Dezember 1922 (GA 300b) Bezug darauf nahm, ankündigte, einen Aufsatz darüber schreiben zu wollen (der aber nie zustande kam), um methodisch-didaktische Aspekte für die Waldorfpädagogik (insbesondere für den Fremdsprachenunterricht) daraus herauszuarbeiten, und anregte, dass andere Mitglieder des Gründungskollegiums aus ihm ein pädagogisches Lehrbuch entwickeln sollten. Vergleiche auch die wertschätzenden Bemerkungen Steiners über Deinhardt in GA 185 und GA 195. Ob Steiner die *Heilpädagogik* von Georgens und Deinhardt (1961) kannte, ließ sich bislang nicht feststellen.

2 In einem Vortrag vom 13. Januar 1924 beschreibt Rudolf Steiner, wie die kontemplativ-imaginative geisteswissenschaftliche Forschungsmethode an die zunächst einseitigen Ergebnisse der Naturwissenschaft anknüpft, diese erweitert und dabei in eine transdisziplinäre spirituelle Anschauung umwandelt: «Studieren Sie heute, indem Sie von dem hier gemeinten rosenkreuzerischen Initiationsprinzip berührt worden sind, den Haeckelismus mit all seinem Materialismus, studieren Sie ihn, und lassen Sie sich durchdringen von dem, was Erkenntnismethoden sind nach ‹Wie erlangt man Erkenntnisse der höhe-

Im *Heilpädagogischen Kurs* werden dann die durch Steiner erweiterte goetheanistische Erkenntnismethodik und der aus ihr gewonnene Blick auf den Menschen und seine Entwicklung als geistig-seelisch-leiblicher Metamorphoseprozess für das Aufgabenfeld der Heilpädagogik – mit ihren kulturhistorischen Wurzeln in Schillers *Ästhetischen Briefen* – erschlossen. Wesentliche Elemente, die zur Erweiterung der Heilpädagogik dadurch aus der anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Perspektive ermöglicht werden, sind:

- Die Erkenntnis- und Handlungstheorie, die Steiner in seinen Frühwerken, insbesondere den *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller* (GA 2), seiner Dissertation *Wahrheit und Wissenschaft* (GA 3) und seinem philosophischen Hauptwerk *Die Philosophie der Freiheit* (GA 4) entwickelt und die er dann durch kontemplative Erkenntnismethoden erweitert (grundlegend u.a. in GA 9, GA 10, GA 12, GA 13, GA 16, GA 17, GA 21);
- Eine spirituell erweiterte Evolutions- und Entwicklungslehre, die auf einem integrativen Zeitverständnis beruht und die die Entwicklung des einzelnen Menschen, die Entwicklung der Menschheit und die Evolution des Kosmos als miteinander in Resonanz stehende Rhythmen einer innerlich und äußerlich zusammenhängenden Metamorphosebewegung sieht;
- Eine differenziert gegliederte Anschauung der zeitintegrativen leiblich-seelisch-geistigen Konstitution des Menschen als Entwicklungswesen und seiner biografischen und überbiografischen Entwicklungsrhythmen;
- Grundlegende Gesichtspunkte und anfänglich ausgearbeitete methodisch-praktische Elemente einer professionellen Praxis im Heilen (Medizin) und Erziehen (Pädagogik), die im Sinne der zeitintegrativen Entwicklungsfähigkeit des Menschen wirken und die sich als Kulturpraktiken gegenseitig ergänzen (prototypisch in Form der 1919 begründeten *Waldorfpädagogik* und der 1920 initiierten *anthroposophischen Medizin*).

Diese wesentlichen Ideengrundlagen des *Heilpädagogischen Kurses* sollen im Folgenden kurz und prägnant umrissen werden, um eine Orientierung dafür zu geben, wie sie in den Kurs hineinspielen. Die Darstellungen sind zwangsläufig vereinfacht und unvollständig; sie sind am besten als ein

---

ren Welten?›: Was Sie in Haeckels ‹Anthropogenie› über die menschlichen Vorfahren in einer Sie vielleicht abstoßenden Weise lernen, lernen Sie es in dieser abstoßenden Weise, lernen Sie alles dasjenige darüber, was man durch äußere Naturwissenschaft lernen kann, und tragen Sie das dann den Göttern entgegen, und Sie bekommen dasjenige, was in meinem Buche ‹Geheimwissenschaft› über die Evolution erzählt ist» (GA 233a, S. 89 f.).

möglicher Einstieg in ein vertiefendes Studium aufzufassen. Zu dem im anthroposophischen Verständnis der menschlichen Entwicklung zentralen Gesichtspunkt von Wiederverkörperung und Karma und dessen spezifischer Rolle im *Heilpädagogischen Kurs* findet sich im vorliegenden Band ein eigener Beitrag (siehe Seite 463 ff.).

2 Kontemplativ erweiterte Phänomenologie und ethischer Individualismus

In seinem Frühwerk *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller* (GA 2) hat Rudolf Steiner versucht, die protophänomenologische Erkenntnismethodik, die Goethe in seinen naturwissenschaftlichen Arbeiten anwendet, zu charakterisieren und die in ihr angelegte, aber von Goethe selbst nicht explizit formulierte Epistemologie herauszuarbeiten. Diese lässt sich mit Goethes eigenen Worten charakterisieren als «eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird» (Goethe 2015; vgl. Hennigfeld 2021, 2023; Bortoft 1996, 2012; Seamon & Zajonc 1998). Goethes Methode sieht den Erkenntnisprozess als ein sensibles Zusammenspiel von reiner unbefangener Beobachtung und anschauendem Denken, durch welches die Erscheinungen selbst zum Sprechen kommen und sich so in ihrem Verhältnis zu anderen Erscheinungen offenbaren. «Man suche [also] nichts hinter den Phänomenen; sie selbst sind die Lehre» (Goethe 2015), wenn sie sich im Bewusstsein des Betrachters ihrem Wirken und Wesen nach als lebendige Idee offenbaren. Goethe übt diese phänomenologische Methode vor allem in seinen Naturstudien und entwickelt aus ihr unter anderem seine Farbenlehre (Goethe 1810) und seine Anschauung der ‹Urpflanze› (Goethe 1790).

Die Urpflanze ist gleichsam der Prototyp für die Form, in welcher sich aus Goethes «zarte[r] Empirie» eine ‹Theorie› bildet. ‹Theorie› ist hier im ursprünglichen Wortsinn als ‹Wesensanschauung› aufzufassen, ähnlich der durch die ‹eidetische Reduktion› ermöglichten ‹Wesensschau› in Husserls Phänomenologie (vgl. Prechtl 1998): Schon erlernte Begriffe, Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten, Interpretations- und Erklärungsmuster sowie subjektive Sympathien und Antipathien einer Erscheinung gegenüber werden beiseitegesetzt, sodass die Wahrnehmung vom Phänomen selbst geleitet wird. Dadurch kann sich das erkennende Subjekt innerlich mit dem, was wahrnehmbar erscheint, engagieren, dessen Bewegungen und Ausdrucksgesten mitvollziehen und den inneren Raum für eine Resonanz freimachen, in der die zunächst verborgene, innere generative Seite

des Phänomens sichtbar wird: die Idee – als die schöpferische, gestalterische Kraft in ihrer spezifischen Wesenhaftigkeit, die eben dieses Phänomen in allen seinen tatsächlichen und möglichen Varianten hervorbringt. Wenn diese Idee gefasst ist, dann ist das Phänomen verstanden – in sich und in seiner Beziehung zu anderen tatsächlichen und möglichen Erscheinungen, sofern deren wirksame Idee (oder ihr Wesen) auch anschaulich präsent ist.

Nach Steiner (GA 2, GA 4) lässt sich die Goethe'sche Erkenntnismethode prinzipiell auf alle inneren und äußeren Beobachtungsfelder anwenden. Während Goethe seine Methode vor allem im Feld der Naturbeobachtung anwandte, um dadurch erkennend in das Wesenhafte der Erscheinungen einzutauchen, sah Steiner in diesem Ansatz den Schlüssel dafür, auch innere seelische Phänomene (Gefühle, Ideen, Impulse etc.) und die Erlebnisse, die sich mittels meditativer und kontemplativer Übungen erschließen lassen, zum Ausgangspunkt für phänomenologische Erkenntnisprozesse zu machen, die bis zu einer gelingenden Wesensschau führen können. Der Unterschied ist lediglich, dass sich die Erscheinungen der äußeren Sinneswahrnehmung noch am leichtesten im Sinne einer «sanften Empirik» so beobachten lassen, dass sie selbst zum Sprechen kommen und dass auch die Ideen – vor allem für Erscheinungen der unbelebten Natur – relativ einfach zu greifen sind. Schon bei den äußeren Phänomenen der belebten Natur bedarf es jedoch einer weiteren Schulung der Beobachtungsfähigkeit, um diese in ihrer dynamischen Zeitgestalt wahrzunehmen, und es bedarf der Ausbildung eines imaginativen Denkens, das metamorphische Prozesse bildhaft beweglich vergegenwärtigen kann.

In der rein imaginativen Erkenntnis, wie sie Steiner (u.a. GA 10, GA 11, GA 13, GA 21, GA 99, GA 214) als eine erste, nicht von der äußeren Sinneswahrnehmung ausgehende Erkenntnisstufe beschreibt, wird ein solcher, im kontemplativen Bewusstsein bewegter, bildhaft dynamischer Prozess selbst als Beobachtungsgegenstand gesetzt, in den das anschauende Denken eintaucht, um das Wesenhafte des Prozesses zu erkennen. Da das wahrnehmende Ich im kontemplativen Bewusstsein aktiver daran beteiligt ist, seine Inhalte hervorzubringen und im Bewusstsein zu halten, als in der äußeren Sinneswahrnehmung, in der die Objekte stärker unabhängig von der Aktivität des Ich auftreten, ist es hierbei notwendig, die Steuerung von Aufmerksamkeitsprozessen noch weiter zu schulen und differenzierte Beobachtungsfähigkeiten auszubilden, um die wesenseigenen Aspekte des imaginativ wahrgenommenen Phänomens von den subjektiven Wirkungen des beobachtenden Ichs unterscheiden zu können. Außerdem muss das Denken dabei in einem hohen Grad innerlich beweglich sein, ohne sich in gleichem Maße auf Begriffe stützen zu können, wie bei den bekannten

Phänomenen der äußeren Wahrnehmung, auf die sich Sprache hauptsächlich bezieht.

In der Inspiration, als zweiter übersinnlicher Erkenntnisart, die Steiner (u.a. GA 10, GA 11, GA 13, GA 21, GA 99, GA 214) beschreibt, verlagert sich die Aufmerksamkeit von der dynamisch-bildhaften Ebene der Imagination zum quasimusikalischen Aspekt der Harmonien und Disharmonien, der Spannungen und Reibungen, die sich aufbauen und auflösen und deren äußerer Ausdruck die bildhaft-bewegliche, metamorphosierende Imagination ist. Die Inspiration wird mit dieser Aufmerksamkeitsverschiebung im kontemplativen Bewusstsein in einer Art innerlich hörendem Empfinden wahrnehmbar und kann so wieder als Beobachtungsgegenstand gesetzt werden, dem gegenüber das Denken sich nun auch von der Bild- und Formensprache ablösen muss, um das Wesen der Erscheinung zu erfassen.

Beobachtung und Denken als Leben im Wesen der beobachteten Erscheinung fallen hier immer mehr zusammen und lassen sich schon in der Inspiration kaum noch gesondert betrachten. In der Intuition als drittem übersinnlichen Erkenntnistypus werden sie ganz eins. Als Wesensschau ist die Intuition im anschauenden Denken innerhalb des phänomenologischen Erkenntnisprozesses auch schon präsent, wenn sich dieser auf einen sinnlich wahrgenommenen Gegenstand bezieht. Als «Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit» – wie es Steiner in seinen Kommentaren zur Goethes naturwissenschaftlichen Schriften (GA 1, S. 167) bezeichnete – stellt sie auch innerhalb der Imagination und Inspiration das eigentliche erkennende Moment. Als reine Intuition liegt sie vor, wenn ein rein geistiges Erlebnis von Wesensbegegnung eintritt, das nicht mehr durch eine äußere Gestalt, ein inneres dynamisches Bilderlebnis oder eine innerlich erlebte Harmoniebewegung vermittelt wird. Das Gegenüber wird so real als eigenständiges, in sich selbst begründetes und nicht reduzierbares Wesen erlebt. Diese intuitive Qualität ist innerhalb des Alltagsbewusstseins in der Begegnung von Mensch zu Mensch, von Ich zu Ich erlebbar (vgl. GA 214).

Im zweiten Teil seiner *Philosophie der Freiheit* (GA 4) ergänzt Steiner diese durch Goethe inspirierte phänomenologische Erkenntnistheorie mit einer Handlungstheorie, die er als *ethischen Individualismus* bezeichnet und deren zentrales Anliegen es ist, aufzuzeigen, wie der einzelne Mensch innerhalb der Welt, in die er sich als Erkennender hineinstellt, moralisch schöpferisch gestaltend tätig werden und dadurch sich als freies Individuum gemeinsam und in voller Übereinstimmung mit anderen moralisch kreativen Menschen verwirklichen kann. Der Weg des freien schöpferischen Handelns verläuft demjenigen der Erkenntnis entgegengesetzt: Er beginnt mit der ‹moralischen Intuition›, mit einem situativ vergegenwärtig-

ten Handlungsimpuls, einer ethischen Handlungsidee, die über die schon in der Situation angelegte Dynamik hinausgeht und die das Individuum ohne Zwang, sondern allein aus Liebe zu dem, was es tun gilt, der Situation eingliedern will.

Der ethische Handlungsimpuls konkretisiert sich in der ‹moralischen Phantasie›, wenn er mit den spezifischen Bedingungen der Situation, auf die er sich bezieht, in Verbindung gesetzt wird, zu einem inneren Bild einer Handlungsmöglichkeit, die der Situation eingegliedert ist und in ihr mittels der ‹moralischen Technik› tatsächlich umgesetzt werden kann. Dieser sozusagen von oben nach unten, von der Intuition zur äußeren Wirklichkeit verlaufende Vorgang des gestalterischen Handelns muss dabei in einer Wechselbeziehung stehen mit dem Erkenntnisprozess, der sich von der Wahrnehmung der äußeren Tatsachen zur intuitiven Wesensschau bewegt, sodass Erkennen und Handeln in einer responsiven schöpferischen Beziehung zueinander stehen und die freie Tat eine sinnvolle Antwort auf eine von der Situation gestellte Frage geben kann.

Die phänomenologische Erkenntnistheorie, die auf ihr gründende, durch Imagination, Inspiration und Intuition kontemplativ erweiterte Erkenntnismethodik und der sie ergänzende *ethische Individualismus* als Theorie des gestalterischen Handelns aus moralischer Intuition setzen den paradigmatischen Rahmen für die inhaltliche Entwicklung der Anthroposophie als Geisteswissenschaft. Dies hat Steiner wiederholt betont, so beispielsweise in seinem Vorwort zur Neuauflage der *Philosophie der Freiheit* von 1918 (GA 4). Der *Heilpädagogische Kurs* kann in diesem Sinne als eine Antwort auf die Frage gelesen werden, wie sich die komplexen Entwicklungssituationen von Kindern durch eine kontemplativ erweiterte phänomenologische Betrachtungsweise substanziell nach ihrer wesenhaften Tiefendynamik verstehen lassen und wie sich daraus intuitiv situationsgemäße pädagogische und therapeutische Handlungsimpulse schöpfen lassen, die innerhalb der Gegebenheiten und Möglichkeiten der jeweiligen konkreten Situation individuell umgesetzt werden können, um bei allen Beteiligten individuell und im sozialen Zusammenhang Entwicklung zu ermöglichen.

3 Der Entwicklungsbegriff des Heilpädagogischen Kurses

Die Idee der Entwicklung (oder ‹Entwickelung›, wie es bei Steiner oft heißt) steht im Zentrum des *Heilpädagogischen Kurses*, wie auch der Anthroposophie insgesamt. Der Kosmos insgesamt sowie alle seine Wesen und Zusammenhänge, die Erde als lebendiger Planet und alle menschlichen Gemeinschaften und Individuen entwickeln sich – aus geisteswis-

senschaftlicher Sicht – fortwährend, wobei sie in ihren Entwicklungs- und Transformationsprozessen miteinander vielfältige Spannungs- und Resonanzverhältnisse durchleben, aus denen sich die spezifische Dynamik der verschiedenen miteinander verwobenen Entwicklungsprozesse und ihrer verschiedenen größeren und kleineren Rhythmen ergibt.

Schon ganz zu Anfang des *Heilpädagogischen Kurses* formuliert Steiner die Aufgabe, um die es im Kurs geht, als die Erziehung von Kindern «aus einer unvollständig gebliebenen Entwicklung heraus» (GA 317, S. 13). Gegenstand der Heilpädagogik ist diese «unvollständig gebliebene» Entwicklung, auf die sich das pädagogische und therapeutische Handeln bezieht. Dabei unterscheiden sich die Entwicklungsschwierigkeiten, die hier auftreten, nicht grundlegend von denjenigen, die auch in weniger ausgeprägter Form bei Kindern vorliegen, die keine besonders identifizierte Entwicklungsstörung haben; der Unterschied sei lediglich ein gradueller. Daher sei auch der heilpädagogische Entwicklungsbegriff eine Vertiefung des allgemeinen Verständnisses kindlicher Entwicklung und baue auf dieser allgemeinen Entwicklungslehre auf. Ein anthroposophisch erweitertes Verständnis menschlicher Entwicklung werde in den Ausführungen des Kurses also vorausgesetzt.

Das geisteswissenschaftliche Verständnis der kindlichen und biografischen Entwicklung des Menschen basiert – ebenso wie das anthroposophische Verständnis der kosmischen Evolution und der Bewusstseinsgeschichte der Menschheit – auf einem integrativen Zeitverständnis. Im integrativen Zeitverständnis wird Zeit nicht als rein lineare Abfolge diskreter Momente aufgefasst, die durch mechanische Kausalketten miteinander verbunden sind. Vielmehr handelt es sich um eine organische Zeitauffassung, in der sich die Zeitlichkeit lebendiger Organismen abbildet. Vergangenheit und Zukunft sind in der Gegenwart mit anwesend und werden durch die Eigenaktivität des lebendigen Organismus fortlaufend neu integriert, wodurch sich dessen Form und Erscheinung in der Gegenwart kontinuierlich wandelt. Dies ist der Entwicklungsgedanke der Goethe'schen Metamorphosenlehre (vgl. Schad 2016, 2024).

Das Verständnis von Entwicklung als fortlaufende Integration von Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart lässt sich anhand des Archäopteryx verdeutlichen, auf den auch der *Heilpädagogische Kurs* im Zusammenhang mit Haeckel im vorletzten Vortrag anspielt: Wie Schad (2016) aufzeigt, verbindet der Archäopteryx als evolutionäres Bindeglied Organsysteme, die vogelartige Formen aufweisen, mit solchen, die reptilartig geformt sind, und mit übergänglichen, die eine metamorphische Zwischenstufe zwischen dem evolutionär älteren Reptil und dem jüngeren Vogel darstellen. In der Frühphase der Evolutionslehre, in welche die Entdeckung

des Archäopteryx fällt, war dies schwer einzuordnen. Wird Entwicklung aber nicht als ein kausalgesetzliches Nacheinander verstanden, sondern als fließende, eigenaktive Integration von Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart, so wird der Archäopteryx zum paradigmatischen Sinnbild für das Verhältnis zur Zeit, in dem sich lebende Organismen bewegen.

Im Menschen bildet sich diese Zeitintegration unter anderem im Verhältnis der drei Organsysteme ab, in die sich die menschliche Leiblichkeit funktional gliedern lässt (vgl. GA 21) und die sowohl in Steiners Grundlagenkurs für die Lehrerinnen und Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule von 1919 (GA 293) als auch in den Ärztekursen von 1920 (GA 314) und 1924 (GA 316) eine wichtige Rolle spielen: dem Nerven-Sinnessystem, das im Haupt zentriert ist, dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem mit seinem Zentrum im Unterleib und dem vermittelnden rhythmischen System, dessen Hauptorgane, Herz und Lunge, durch ihre rhythmisch regulierende Tätigkeit die eigentliche fortlaufende Integrationsleistung zwischen den beiden anderen, sich polar gegenüberstehenden Systemen erbringen. Dabei lässt sich das Nerven-Sinnessystem als ein entwicklungsmäßig schon zum Zeitpunkt der Geburt relativ stark ausgereiftes, in gewissem Sinne sogar übereifes System erkennen, während das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem nach neun Monaten Schwangerschaft eigentlich noch ‹frühgeboren› ist, in der Entwicklung weit hinter dem Nerven-Sinnessystem zurückgeblieben, und erst ungefähr nach Vollendung des ersten Lebensjahres, wenn das Kind aufrecht stehen und laufen kann, ‹geburtsreif› ist. Nur das rhythmische System wird genau in dem Moment geboren, in dem es die ausreichende Reife hat, um mit dem ersten Atemzug und dem Verschluss des *Foramen ovale* im Herzen seine Aktivität in der Außenwelt eigenständig aufrecht zu halten und zu regulieren (vgl. Schad 2016).

Die Entwicklung des Kindes zwischen der Geburt und dem Übergang ins Erwachsenenalter lässt sich im Sinne von zeitintegrativen Rhythmen verstehen, die sich zwischen diesen drei Systemen abspielen und durch welche diese miteinander aus ihrer organischen Eigengesetzlichkeit und in der Auseinandersetzung mit der Außenwelt die Reifungsprozesse durchlaufen, durch die der menschliche Leib schrittweise seine erwachsene Form und Funktionalität erreicht. Dadurch wird der Mensch auf Grundlage der reifen Leiblichkeit allmählich immer mehr fähig, sich und seine Beziehungen zur Außenwelt auf allen Ebenen – von der sensomotorischen über die metabolische, emotionale, soziale und kognitive Ebene bis hin zum reflektiven Selbstbewusstsein und der ethischen und moralischen Orientierung – selbst zu regulieren und eigeninitiativ tätig zu werden.

Beim Menschen spiegelt sich also die leibliche Zeitintegration in einer psychischen Zeitintegration. Sie steht damit auch im Kontext einer kul-

turellen Evolution, die ebenso zeitintegrativ verläuft. Während die organische Reifung sich in kephalocaudaler Richtung entwickelt – also Kopf und Nerven-Sinnessystem sozusagen vorauseilen und schon in der frühkindlichen Phase zwischen Geburt und Zahnwechsel einen wesentlichen Teil ihrer Reifung erfahren, während die Gliedmaßen und metabolischen Organe erst ab der Pubertät und bis etwa zum 21. Lebensjahr die wichtigsten Entwicklungsschritte durchlaufen, um ihre volle Funktionalität zu erreichen –, läuft der formende Einfluss der kulturellen Erfahrungen, denen das Kind durch den Kontakt mit der kulturell geformten Umwelt ausgesetzt ist, auf umgekehrtem Wege von der Peripherie zum Zentrum. Über die Sinne und die Bewegung, über die Aktivität der Hände im Kontakt mit der Welt, über zwischenmenschliche Interaktion, Kommunikation und Sprache und schließlich auch über das denkende Verstehen verbindet sich das Kind durch die reifende Leiblichkeit in immer mehr Dimensionen mit der äußeren Welt, und die Erlebnisse und Erfahrungen, die daran entstehen, wirken wieder auf die Bildung des Leibes und bis in die formativen Prozesse des zentralen Nervensystems hinein zurück (vgl. Schad 2016; König 2023).

So verschränken sich leibliche Entwicklung und psychosoziale Entwicklung beim Menschen und bedingen sich gegenseitig. Gerade in der kindlichen Entwicklung sind – so Steiner an verschiedenen Stellen im *Heilpädagogischen Kurs* – beide Aspekte, der leibliche und der psychische, noch ganz eng miteinander verknüpft, während sie sich mit zunehmender Reifung immer mehr voneinander emanzipieren. Das bedeutet im Sinne des *Heilpädagogischen Kurses* einerseits, dass Abweichungen in der leiblich-organischen Entwicklung – wie etwa Entwicklungsverzögerungen oder einseitige Entwicklungen spezifischer Organe, Organsysteme oder der leiblichen Gesamtkonstitution – sich immer auch in psychischen Symptomen spiegeln, etwa in kognitiven Einschränkungen, Bewusstseinsstörungen, Störungen der Gefühlsregulierung, Verhaltensauffälligkeiten oder dergleichen.

Andererseits lassen sich solche leiblich bedingten Verzögerungen und Einseitigkeiten gerade deshalb auch im Kindesalter noch besonders effektiv durch pädagogische Mittel ausgleichen. Durch heilpädagogische Übungen und Aktivitäten verbindet sich das Kind aktiv mit seiner Leiblichkeit und durch diese hindurch mit der äußeren Welt. Erschließt sich das Kind dadurch neue Erfahrungen von Resonanz zwischen Ich, Leib und Welt, erlebt es einen Kontakt mit der Welt, der durch die Leiblichkeit vermittelt ist und eine geordnete, rhythmische, sinnvolle Qualität hat, so wirkt dies wieder entwicklungsfördernd und ausgleichend – und in diesem Sinne sowohl bildend als auch heilend – auf die betroffenen Organe, Organsysteme und die leibliche Gesamtkonstitution zurück.

Dies ist ein Kernanliegen des *Heilpädagogischen Kurses*: komplexe Entwicklungssituationen von Kindern unter diesem Aspekt erkennen und verstehen zu lernen und daraus Ideen für eine wirksame und spezifische, dem Einzelfall gemäße pädagogische und therapeutische Intervention zu entwickeln. Zu diesem Zweck wird der zeitintegrative Entwicklungsgedanke ergänzt durch das differenzierte Verständnis der menschlichen Konstitution und Leiblichkeit in ihrem Zusammenhang mit der sie aufbauenden und sich durch sie mit der äußeren Welt verbindenden geistigen Individualität.

4 Geisteswissenschaftliches Menschenverständnis

Aus seinen Studien der Variationen von Pflanzenformen in ihrem breiten Spektrum, wie sie in den verschiedenen Pflanzenarten im Laufe der Entwicklung auftreten und metamorphisch ineinander übergehen, formte sich in Goethe (1790) ein imaginatives Bild der ‹Urpflanze›, ein inneres dynamisches Bild des organischen Kräfteorganismus, aus dem sich als Variationen in verschiedene Richtungen die Gestalten aller möglichen Pflanzenformen entwickeln lassen. Die Urpflanze ist also keine äußerlich auftretende Pflanze, sondern der generative Archetyp, von dem alle möglichen Pflanzenformen und pflanzliche Entwicklungsstadien als jeweils einseitige und durch ihre Einschränkung spezifisch gewordene Ausgestaltungen der in diesem Archetyp angelegten Möglichkeiten abgeleitet werden können. Diese generative Idee, in der Goethe des Wesens des Pflanzlichen an sich gewahr wurde, ist für ihn kein abstrakter Begriff, sondern eine konkrete, lebendige und bewegliche Vorstellung. Sie hat zwar keine feste Form, ist aber dennoch nicht beliebig, sondern folgt einer Eigengesetzlichkeit, die den Bildern, die aus ihr im kontemplativen Bewusstsein entstehen, eine Kohärenz und einen inneren Zusammenhang gibt. Alle tatsächlich in der Natur beobachtbaren Pflanzenformen lassen sich ohne inneren Bruch mittels der «exakte[n] sinnliche[n] Phantasie» (Goethe, zitiert nach Hennigfeld 2021) aus ihr innerlich nachbilden. Gleichzeitig ermöglicht sie es aber auch, Vorstellungen von möglichen Pflanzen zu erzeugen, die zwar in der Natur nicht vorkommen, aber dennoch den Gesetzmäßigkeiten des Pflanzen-Seins entsprechen (vgl. Hennigfeld 2023; Bortoft 1996).

Im *Heilpädagogischen Kurs* erweitert Steiner (GA 317) diese Methode auf die leibliche Konstitution des Menschen. Dazu entwickelt er eine Art imaginatives Urbild dieser menschlichen Konstitution, indem er die dreigliedrige Konfiguration der schon oben – mit Bezug auf die Zeitintegration in der menschlichen Entwicklung – besprochenen Organsysteme mit der Anschauung der vier Wesensschichten oder ‹Wesensglieder› verbindet,

die schon früh eine Grundlage des anthroposophischen Verständnisses der Leiblichkeit des menschlichen Wesens war (vgl. GA 9, GA 10, GA 13).

Während die dreigliedrige Perspektive in der pädagogischen Anthropologie Steiners im Kurs für das Kollegium der Waldorfschule (GA 293) stark im Vordergrund steht und in den anthropologischen Gesichtspunkten der Medizinerkurse (z.B. GA 314 und GA 316) den Verhältnissen zwischen den vier Wesensgliedern besondere Aufmerksamkeit zukommt, entsteht somit im *Heilpädagogischen Kurs* auch bezüglich des anthropologischen Gesichtspunkts eine Synthese zwischen pädagogischer und medizinischer Perspektive auf die sich entwickelnde menschliche Leiblichkeit als Voraussetzung für eine kohärente und selbstwirksame Beziehung des Ich zur Welt.

Bei den vier Wesensgliedern handelt es sich um ontologische Aspekte der Leiblichkeit, die sich für jedes Organ und Organsystem ebenso wie für den gesamten Leib in ihrer jeweils spezifischen Relation und Wechselwirkung untersuchen und beschreiben lassen. Die Konfiguration dieser Wesensglieder unterliegt auch Entwicklungsrhythmen und verändert sich im Laufe des Lebens zwischen Geburt und Tod gesetzmäßig, mit individuellen Abweichungen, die sich auf die Beziehung niederschlagen, in die das Ich durch den Leib zur Welt und zu sich selbst tritt. Wenn diese Wesensglieder im Folgenden, gemäß der Terminologie Steiners, jeweils selbst als ‹Leiber› bezeichnet werden, so ist dies im Sinne von Substanz- und Kräftegebilden zu verstehen, die einen inneren organischen Zusammenhang aufweisen, der zwar mit den Substanzen und Kräften seiner jeweils relevanten Umgebung im Austausch steht, der sich aber von diesen auch durch eine definierte Grenze zwischen Organismus und Umfeld abhebt, die zwar nicht absolut ist, aber diesen Austausch vermittelt und reguliert (wie eine semipermeable Membran).

Äußerlich sichtbar ist zunächst der physische Leib des Menschen. Dieser besteht in demjenigen Aspekt der Leiblichkeit, der den physikalischen Gesetzen unterliegt und auch nach diesen organisiert ist. Am eindeutigsten wird dieser Aspekt im Skelett sichtbar, das eine Architektur hat, die den mechanischen Gesetzen der Bewegung im dreidimensionalen Raum und den Bedingungen der Schwerkraft entspricht und den Menschen funktional unmittelbar in diese Dimensionen und Kräfteverhältnisse integriert, sodass er selbstwirksam in ihnen leben kann. Aber auch das gesamte dreidimensional räumlich ausgebreitete Strukturelement der menschlichen Leiblichkeit gehört zum physischen Leib, der als physikalischer Kräfteleib auch Träger der materiellen Substanz und eben dadurch sinnlich wahrnehmbar ist. Durch die Geburt tritt dieser physische Leib zuerst in eine unmittelbare Beziehung zu den physikalischen Kräften der äußeren Umgebung. In der

frühen Kindheitsphase lässt sich insbesondere eine starke Reifung der physisch-strukturellen Aspekte der Leiblichkeit beobachten; so des Skeletts als Instrument des aufrechten Gangs, mit dem noch überproportional großen Schädel und dem in ihm angelegten zentralen Nervensystem mit seinen peripheren Sinnesorganen, die auf physische Reize responsiv sind, bis hin zur Ausbildung der endgültigen Zähne, der härtesten materiellen Substanz des Leibes.

Während der Mensch den physischen Leib mit allen Naturreichen, auch mit der unbelebten Natur, teilt, haben nur lebende Wesen einen eigenständigen, aus den allgemeinen Kräften des Umraums ausgesondert konfigurierten Bildekräfteleib. Der Bildekräfteleib (bei Steiner auch «Ätherleib», «Gewohnheitsleib» und «Lebensleib» genannt) lässt sich nur imaginativ anschauen, und zwar wenn – wie nach Goethes Ansatz – im Nachklang der Beobachtung von Lebensprozessen im pflanzlichen, tierischen oder menschlichen Organismus, wie sie sich in der physischen Leiblichkeit sinnlich wahrnehmbar ausdrücken, ein dynamisches inneres Bild der formgebenden, ‹morphischen› Kräftefelder (vgl. Sheldrake 2009, 2012) entsteht, das deren Eigengesetzlichkeit sichtbar macht und erkennen lässt. Diese Eigengesetzlichkeit der Bildekräfte, die den lebenden Leib vom unbelebten unterscheidet und die organischen Aufbau-, Regenerations- und Reproduktionsfunktionen bedingt, wirkt den entropischen Abbauprozessen der rein physischen Prozesse entgegen und lässt sich nicht auf diese reduzieren.

Im *Heilpädagogischen Kurs* identifiziert Steiner (GA 317) den Bildekräfteleib als das Medium des substanziellen Denkens und die Ideen, ihrem originären Wesen nach, als solche formgebenden Eigengesetzlichkeiten, die auf dieser Ebene leibbildend wirken. Die Gedanken, die der Mensch ab einem gewissen organischen Reifestadium als inneres Erlebnis hat, sind hingegen eine Art Spiegelwahrnehmung der Bewegungen der eigenen Bildekräfte im Kontakt mit dem umgebenden Kräftefeld, die durch den Widerstand des ausgereiften Gehirns als physischem Organ bewusst werden. Als solche sind sie auch Gegenstand der Pädagogik, vor allem in der mittleren Phase der Kindheit, zwischen dem Zahnwechsel und der Pubertät, nachdem die leibliche Reifung weit genug fortgeschritten ist, um Bildekräfte für die Bewusstseinsaktivität der inneren imaginativen Bildgestaltung freiwerden zu lassen (vgl. GA 293).

In den Medizinerkursen dagegen steht für Steiner die regenerative Kraft des Bildekräfteleibs im Vordergrund, die zeitlebens auf der leibgestaltenden Ebene wirksam bleibt und in der die Selbstheilungskräfte des Menschen angelegt sind. Alles medizinisch-therapeutische Heilen ist letztlich nach Steiner keine ‹Reparatur› des physischen Leibs, sondern besteht darin,

dass diese Selbstheilungskräfte angeregt, unterstützt und gestärkt werden, denn das «tut schließlich im Grunde genommen alle Medizin: irgendwie den Ätherleib des Menschen aufrufen zur Heilung, denn er ist der Heiler» (GA 221, S. 74).

Die ätherisch-physische, also lebendige Leiblichkeit ist aber im Menschen ebenso wie bei den Tieren, aber nicht bei den Pflanzen, zudem auch noch Träger eines Bewusstseins, durch das im Kontakt mit der Außenwelt oder interozeptiv Reizerlebnisse entstehen, auf die der Organismus mit einer Bewegung oder Lautäußerung (die auch auf einem motorischen Prozess beruht) reagiert, die nach außen gerichtet ist und die eine Wirkung auf die Umwelt erzeugt. Mensch und Tier stehen so nicht nur in einem Stoffwechselverhältnis, sondern auch in einer sensomotorischen Wechselbeziehung mit ihrer Umgebung, die sich in einem inneren Erleben spiegelt, das mehr oder weniger bewusst und komplex sein kann.

Steiner bezeichnet den Träger der Eigengesetzlichkeit dieser reizresponsiven Weltbeziehung als Seelenleib, Empfindungsleib, Bewusstseinsleib oder – einer älteren Terminologie folgend – auch als «Astralleib» (vgl. GA 9, GA 10, GA 13, GA 293). Dieser ist natürlich nicht unabhängig vom physischen Leib und Bildekräfteleib, sondern prägt seine Strukturen von Anfang an der ätherisch-physischen Leiblichkeit ein. Dadurch entsteht die grundlegend von der rein pflanzlichen Leiblichkeit abweichende tierisch-menschliche Leibeskonfiguration mit ihren Sinnes- und Nervenorganen, ihrem Bewegungsapparat und ihrer viel stärker ausgebildeten Unterscheidung zwischen Innen- und Außenraum, die sich vom psychischen Innen-Außen-Erleben bis in die dreidimensionale Morphologie des Leibes hinein verfolgen lässt. Sie reift insbesondere zwischen der Pubertät und dem Eintritt ins Erwachsenenalter aus, wenn – unter anderem durch die Fortpflanzungsorgane – eine neue Resonanzebene zwischen Innenleben und Außenwelt dem Bewusstsein zugänglich wird. Wie Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317) allerdings deutlich macht, ist die Geschlechtsreife nur ein Aspekt der «Erdenreife» (GA 317, S. 20), durch die der Leib vollständig in seine Rolle als Resonanzinstrument zwischen Ich und Welt eintritt und alle angelegten Resonanzachsen (vgl. Rosa 2016) aktiv werden. Dadurch entsteht das besonders starke, teils anregende, teils aufregende, teils abstoßende und schmerzhafte Erleben der Welt, das für die Jugendjahre so charakteristisch ist, und in dem der junge Mensch erst allmählich lernt, sich zu orientieren und sich selbst zu finden.

Dieses ‹Sich-selbst-Finden› spricht schon die vierte Dimension der Leiblichkeit an, die den Menschen auch vom Tier unterscheidet. Als Ich-Organisation bezeichnet Steiner (z.B. GA 9, GA 10, GA 13, GA 293) diejenigen Strukturen in der Konfiguration von physischem Leib, Bildekräfteleib und

Bewusstseinsleib, die ihr durch die geistige Individualität eingeprägt werden und die es ermöglichen, dass dieses eigentliche Ich, das sich von Inkarnation zu Inkarnation durch verschiedene Biografien und Erfahrungen hindurch entwickelt, sich mit der Leiblichkeit und durch die Leiblichkeit mit der äußeren Welt verbindet. Schon die wichtigsten Entwicklungsschritte der ersten drei Lebensjahre – der aufrechte Gang, das Sprechen und die ersten Ansätze des Denkens, die auch dazu führen, dass das Kind sich seiner selbst bewusst wird und «Ich» sagt (vgl. König 2023) – beruhen auf der Ausbildung der Ich-Organisation in der reifenden Leiblichkeit. Durch diese ersten Schritte werden die Hände frei, das Kind tritt in die Sprache seiner Umgebung ein und verinnerlicht dann die motorische Geschicklichkeit der Hände und die Bewegungen von Sinn und Bedeutung im Dialog als Grundlagen des eigenen selbstbewussten Denkens.

Erst dadurch ist der Mensch nicht nur Natur-, sondern auch Kulturwesen und gliedert sich auch in den aus der Peripherie in den Organismus hineinwirkenden kulturellen Entwicklungsstrom ein. Sensomotorische Erfahrungen, menschliche Beziehungen und Nachahmung – alles wirkt durch die Wesensglieder hindurch mitgestaltend zurück auf die fortlaufende Entwicklung der Leiblichkeit. Im *Heilpädagogischen Kurs* hebt Steiner hier vor allem auch die formative Wirksamkeit hervor, die in dem transpersonalen Element der Sprache, dem «Sprachgenius» (GA 317, S. 159 f.), liegt und durch die sich die Entwicklung der Ich-Organisation stärken und unterstützen lässt. Zur vollen Reife kommt diese Ich-Organisation aber erst mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter. Von diesem Zeitpunkt an tritt Selbsterziehung an die Stelle der Erziehung des Kindes durch andere, erwachsene Menschen in seinem Umfeld. Ein pädagogisches Rollenverhältnis ist fortan nicht mehr angemessen, sondern muss in eine Geste der Begleitung auf Augenhöhe übergehen (vgl. König 2016).

Das imaginative Urbild der menschlichen Konstitution, das Steiner (GA 317, Tafel 7 vom 5. Vortrag) im *Heilpädagogischen Kurs* entwickelt, integriert die dreigliedrige Anschauung der Organsysteme – Nerven-Sinnessystem (zentriert im Kopf), rhythmisches System (zentriert in Herz und Lunge), Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (in Unterleib und Peripherie) – mit der Perspektive der vier Wesensglieder: Im Nerven-Sinnessystem, dem entwicklungsmäßig ältesten und am stärksten physisch verdichteten System, kann der physische Leib als äußere Schale vorgestellt werden – wie er sich auch in der Morphologie des Schädels abbildet –, die einen von der Außenwelt relativ abgeschlossenen Innenraum formt, in dem die Kräfte des Lebensleibs nur noch wenig regenerativ in der Leibbildung engagiert sind. Sie stehen daher in Zusammenhang mit dem Bewusstseinsleib dem Ich zur Verfügung, um in einer dem Individuum eigenen Welt innere Bilder und

Vorstellungen zu erzeugen und zu bewegen. Hier ist ein geschützter Resonanzraum für die Erfahrungen der Außenwelt, in dem sich das Ich geistig-seelisch autonom bewegen kann.

Polar gegenüber steht diesem System das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem. Dieses ist nicht in sich abgeschlossen, sondern in die Peripherie, in den Umraum hinein orientiert. Hier muss der sichtbare, physische Aspekt nur als der kleinste Teil des Systems vorgestellt werden. Um ihn herum wirken aus der Peripherie die gestaltbildenden Kräfte des Lebens- und Gewohnheitsleibs hinein, steuern die metabolischen Prozesse und zeichnen die Bewegungen der Gliedmaßen dynamisch vor. Das Bewusstsein reicht noch weiter nach außen und lebt in den Wahrnehmungen, das Ich selbst sogar im unmittelbaren Kontakt mit den Wesen, die ihm aus der Peripherie, aus der natürlichen und menschlichen Welt und auch aus dem Kosmos begegnen.

Durch den Kopf ist der Mensch eine Welt für sich; durch die Gliedmaßen ist und bleibt er immer eins mit dem, was um ihn herum ist, und lebt unmittelbar im Kosmos selbst.

Vermittelnd dazwischen bewegt sich das rhythmische System. Sowohl Atmung als auch Puls bewirken einen ständigen dynamischen Ausgleich zwischen offener Verbindung mit der Welt und Rückzug in eine autonome Innenwelt. Das rhythmische System hat also keine ‹Konfiguration› in dem Sinne, sondern ist ständig in Bewegung. Daher bleibt es in Steiners Tafelzeichnung der menschlichen Konfiguration zum 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* auch unsichtbar: Da, wo die beiden polaren Systeme ineinandergeschoben sind, wo sie ineinandergreifen und ineinander übergehen, entsteht ein undefinierter Raum, der erst in der Zeitlichkeit, im sensiblen, ständig nach Bedarf variierenden Rhythmus eine Ordnung findet.

Jedes Ungleichgewicht, jede Einseitigkeit, die in einem der beiden polaren Systeme entsteht, wirkt sich auch auf das rhythmische System aus. Das rhythmische System ist aber gleichzeitig auch dasjenige System, das immer in eine heilende, harmonisierende Richtung wirkt – wie der Merkurstab, den Steiner (GA 317, Tafel 14 vom 10. Vortrag) in Anlehnung an das Bild von Rückgrat und Rippen skizziert, der oben und unten, links und rechts, Nacht und Tag, durch die rhythmischen Windungen der beiden Schlangen dynamisch integriert.

In der zentralen Meditation des *Heilpädagogischen Kurses*, der Punkt-Kreis-Meditation (siehe auch den Beitrag von Pichler in diesem Band), verdichtet Steiner dieses Urbild der menschlichen Konstitution in ein Motiv, das einlädt, diese rhythmisch ausgleichende Bewegung zwischen den beiden Polen von Punkt und Peripherie, von zentripetaler und zentrifugaler Organisation kontemplativ aufzubauen, mitzuvollziehen und aktiv zu üben – und dadurch in die Eigengesetzlichkeit der zeitintegrativ geglie-

derten Konstitution des Menschen als Entwicklungswesen einzutreten und diese ‹von innen heraus› zu be- und zu ergreifen.

5 Heilpädagogische Professionalität und Transdisziplinarität

Heilen und Erziehen sind in Steiners Verständnis zwei Kulturpraktiken, die eng miteinander verwandt sind. Beide beziehen sich auf die zeitintegrative Entwicklungsfähigkeit des Menschen, und wie im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317), so charakterisiert Steiner sie auch anderen Stellen immer wieder als im inneren Kern ihrer Intention zusammentreffend:

> Das Erziehen wurde in älteren Zeiten auch als ein Heilen gedacht. Der Prozeß des Erziehens galt auch als ein Gesundmachen des Menschen. Weil man, wie ich schon angedeutet habe, an dem Menschen fand, daß er zuviel von dem bloß Vererbten an physischen Dingen in sich hat, war das Erziehen ein Heilen. […] Der Lehrer ist für eine umfassende Weltanschauung ebenso ein Heiler, wie der Arzt ein Heiler ist. (GA 306, S. 125)

Sowohl Therapie als auch Pädagogik haben aus Sicht des anthroposophischen Menschenverständnisses zum Ziel, dem Individuum dabei zu helfen, sein Verhältnis zur Leiblichkeit und seine Integration durch die Leiblichkeit in die Welt so zu regeln, dass das richtige Gleichgewicht entsteht – ein Gleichgewicht, das es dem Individuum ermöglicht, selbstwirksam die eigene Biografie zu gestalten und schöpferisch im Zusammenklang mit anderen in der Welt tätig zu werden. Spezifisch für die Medizin ist, dass sie dieses Gleichgewicht vonseiten der Leiblichkeit her mittels der Wirksamkeit von Substanzen unterstützt, für die Pädagogik, dass sie den Entwicklungsprozess durch bewusst gesetzte Aktivitäten und Erfahrungen fördert und begleitet. Beides bedarf gleichermaßen eines geschulten Blicks auf die zugrunde liegenden Prozesse und die jeweils individuelle Situation sowie der kompetenten und situationsgerechten praktischen Handhabung des jeweiligen professionellen Methodenspektrums.

Im *Heilpädagogischen Kurs* führt Steiner (GA 317) diese beiden methodischen Zugänge, den medizinisch-therapeutischen und den erzieherisch-pädagogischen, zusammen. Als Grundlage für beide setzt er jedoch die Beziehungsgestaltung. Damit spielt das soziale Element in der Heilpädagogik nach Steiner eine besondere Rolle. Schon im Vorwort zur Neuauflage der *Philosophie der Freiheit* von 1918 (GA 4), ebenso wie im ersten Kurs für die Lehrer der Waldorfschule (GA 293), hat Steiner die Dynamik thematisiert, die in der Beziehung zwischen zwei Menschen entsteht. In einem Vortrag zu sozialen Fragen (GA 186, S. 175) charakterisiert er sie als «im Goetheschen Sinne […] das Urphänomen der Sozialwissenschaft». Nach Steiner

ist der Resonanzprozess, der sich in der Begegnung zwischen Ich und Du entwickelt, ein substanzieller Vorgang und damit das elementare Gestaltungsmaterial für jede Gemeinschaftsbildung (vgl. auch GA 257).

Ähnlich wie phänomenologische und neurophänomenologische Beschreibungen der Einfühlung oder Empathie (z.B. Thompson 2007) und wie das Resonanzmodell Rosas (2016) beschreibt Steiner einen Prozess in vier Stufen, die zunächst unterhalb der Bewusstseinsschwelle ablaufen, aber bewusst ergriffen und gestaltet werden können: (1) die Zuwendung zum Anderen; (2) die innere Teilnahme am Erleben des Anderen (anstelle des eigenen Seeleninhalts); (3) die Rückkehr zum eigenen Innenleben; und (4) die Wahrnehmung des Widerhalls der Begegnung, aus der neue innere Bilder, Intuitionen und moralische Impulse entstehen können (vgl. Urieli & Wiedemann 1995; Urieli 2001).

Im *Heilpädagogischen Kurs* expliziert Steiner, wie durch dieses Resonanzverhältnis zwischen zwei Menschen eine unmittelbare Wirkung des einen auf die seelisch-leibliche Konstitution des anderen eintritt, die stattfindet, gleichviel ob sie bewusst wahrgenommen wird oder nicht. So hat insbesondere die innere seelische Konfiguration und Beschaffenheit, der Seelenzustand des Erwachsenen, eine unmittelbare Wirkung auf das Wohlbefinden und die leibliche Konstitution des Kindes, sodass es «stark […] von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (GA 317, S. 37):

> Sehen Sie, beobachten Sie einmal, welcher Unterschied [es] ist, wenn Sie an das Kind mehr oder weniger gleichgültig herantreten oder wenn Sie an das Kind herantreten mit wirklicher Liebe. Es ist sofort, wenn [man] mit wirklicher Liebe an das Kind herangetreten ist, wenn der Glaube aufhört, dass man mit technischen Kunstgriffen mehr machen könne als mit wirklicher Liebe, sofort die Wirksamkeit der Erziehung […] da. (ebd., S. 205; eckige Klammern für Einschübe im Original kennzeichnen Änderungen in der Neuausgabe 2024 aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko; eckige Klammern für Auslassung JG)

Dieses Prinzip der Begegnungs- und Beziehungskunst als Grundlage der Heilpädagogik ist an anderer Stelle in diesem Band detaillierter dargestellt (siehe den Beitrag von Edlund zum Pädagogischen Gesetz). Hier soll deshalb nur darauf hingewiesen werden, dass die Beziehungsgestaltung der eigentliche Ausgangspunkt jeder Heilpädagogik im Sinne des Kurses ist und dass sie die unabdingliche Voraussetzung und den menschlichen Kontext für jede Anwendung professioneller therapeutischer, pädagogischer oder anderer Methodik bildet. In diesem Sinne sind auch die Gemeinschaftsbildung und damit die soziale Dimension der Heilpädagogik, obwohl sie nicht explizit über die unmittelbare individuelle Beziehung hinaus thematisiert werden, im Sinne einer bewussten Schulung der Umgangsfähigkeit mit dem ‹sozialen Urphänomen› keimhaft angelegt.

Damit greift Steiners Kurs auch die drei Elemente auf, die sich nach Deinhardt (Georgens & Deinhardt 1861) in der Heilpädagogik in einem transdisziplinären, emergenten Feld überschneiden: Medizin, Pädagogik und die sozial-pastorale Dimension professioneller Begleitung. Diese drei Elemente spiegeln sich auch wider in der Anknüpfung an die Waldorfpädagogik, die anthroposophische Medizin und den Sozial- und Gemeinschaftsbildungsimpuls, der nicht zuletzt aus der anthroposophischen Jugendbewegung in die Gründung des *Heil- und Erziehungsinstituts für Seelenpflege-bedürftige Kinder Lauenstein* floss, dessen Initiatoren Steiner um den Kurs gebeten hatten (siehe Frielingsdorf et al. 2013).

Dieses transdisziplinäre Verständnis der Heilpädagogik wird am Ende des Kurses noch einmal erweitert, indem Steiner die Heilpädagogik in den Kontext der kurz zuvor neu begründeten *Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum* stellt (siehe hierzu den Beitrag von Selg in diesem Band). Dort skizziert Steiner, wie gerade in der Heilpädagogik die Beiträge aller Fachsektionen, so zum Beispiel auch der künstlerischen, zusammenfließen und sich miteinander zu einem Gesamtansatz integrieren, der alle Dimensionen des Menschseins anspricht und trägt. Gleichzeitig ist diese Heilpädagogik kein System im Sinne eines methodischen Korpus, aus dem nach einer festgelegten Wegleitung diagnostiziert und gehandelt wird. Vielmehr geht es darum, die individuelle Fähigkeit zum gestalterischen Handeln aus situativer Intuition in zeitintegrativen Zusammenhängen und Prozessen zu entwickeln. Alles, was methodisch aus den verschiedenen beteiligten Fachrichtungen entwickelt wird, ist nur eine Ressource, die hierfür zur Verfügung steht. Die Urteilsfähigkeit und damit auch die volle Verantwortung für situatives professionelles Handeln liegen immer bei dem Menschen, der sich als professionell Handelnder in diese Situation begibt.

Dadurch, dass das künstlerische Element in den transdisziplinären Prozess einfließt, nimmt die Heilpädagogik Steiners auch einen Faden wieder auf, der schon bei Schiller und Goethe angelegt ist: die Kunst als Erkenntnisinstrument, als Fortsetzung der in natürlichen Entwicklungsprozessen wahrnehmbaren Gestaltprozesse durch menschliches Handeln, und als Spiel, dem Urphänomen aller menschlichen Kultur, in dem der Mensch das Gleichgewicht zwischen geistigem und leiblichem Sein finden und so seine schöpferische Freiheitsmöglichkeit verwirklichen kann.

Bei Nietzsche (2011) ist es sein Zarathustra, der auszieht, um die eigene Lehre zu lehren, ohne dass sie als Lehre aufgefasst wird – und der dabei immer wieder am Bedürfnis der Menschen scheitert, sich an einer Lehre zu orientieren, anstatt in sich selbst die Potenz zu finden, ihre eigene Lehre für jede Situation immer wieder neu aus sich selbst hervorzubringen. Und so

fordert Steiner – in Anspielung auf Nietzsche – auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kurses auf, sich frei und schöpferisch in diese Aufgabe zu stellen und sie selbstständig, aktiv, künstlerisch und in fortwährender Bewegung immer wieder neu zu ergreifen: «Werden Sie doch Tänzer, in dem Sinne, wie es bei Zarathustra gemeint ist!» (GA 317, S. 175)

Literatur

Bortoft, H. (1996). *The Wholeness of Nature: Goethe's Way Toward a Science of Conscious Participation in Nature.* Great Barrington: Lindisfarne.

Bortoft, H. (2012). *Taking Appearance Seriously: The Dynamic Way of Seeing in Goethe and European Thought.* Edinburgh: Floris Books.

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie: Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980.* Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena (= Edition Anthropos, Bd. 4).

Georgens, J.-D. & Deinhardt, H.M. (1861). *Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten.* Erster Band. Leipzig: Fleischer.

Goethe, J.W.v. (1790). *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären.* Gotha: Ettingersche Buchhandlung.

Goethe, J.W.v. (1810). *Zur Farbenlehre.* Tübingen: J.G. Cotta'sche Buchhandlung.

Goethe, J.W.v. (2015). *Wilhelm Meisters Wanderjahre.* Band 2. Project Gutenberg eBook. Verfügbar unter: https://www.gutenberg.org/ebooks/2410 [17.05.2024].

Hennigfeld, I. (2021). «Anschauung, Anschauen (Intuition)». In: *Goethe-Lexicon of Philosophical Concepts.* University of Pittsburgh. Verfügbar unter: https://goethe-lexicon.pitt.edu/GL/article/view/49 [17.05.2024].

Hennigfeld, I. (2023). «Die Selbstmetamorphose des Forschers: Goethes Naturforschung als Weg zur Selbsterkenntnis». *Das Goetheanum, 27.4.2023*. Verfügbar unter: https://dasgoetheanum.com/die-selbstmetamorphose-des-forschers/ [17.05.2024].

König, K. (2016). *Der Impuls der sozialtherapeutischen Gemeinschaft: Die Dorfkonferenzen.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

König, K. (2023). *The First Three Years of the Child: How Children Learn to Walk, Speak and Think*. Edinburgh: Floris.

Nietzsche, F. (2011). *Also sprach Zarathustra: Ein Buch für Alle und Keinen.* Hamburg: Nikol.

Prechtl, P. (1998). *Edmund Husserl zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.

Schad, W. (2016). *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schad, W. (2024). *Was ist Zeit? Die Welt zwischen Wesen und Erscheinung.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schiller, F. (1795a). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. In: Friedrich Schiller (Hg.), *Die Horen, Band 1, 1. Stück*. Tübingen, 1795, S. 7–48. Verfügbar unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_erziehung01_1795 [17.05.2024].

Schiller, F. (1795b). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen. [2. Teil; 10. bis 16. Brief.] In: Friedrich Schiller (Hg.), *Die Horen, Band 1, 2. Stück*. Tübingen, 1795, S. 51–94. Verfügbar unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_erziehung02_1795 [17.05.2024].

Schiller, F. (1795c). Die schmelzende Schönheit. Fortsetzung der Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. [3. Teil; 17. bis 27. Brief.] In: Friedrich Schiller (Hg.), *Die Horen, Band 2, 6. Stück*. Tübingen, 1795, S. 45–124. Verfügbar unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/schiller_erziehung03_1795 [17.05.2024].

Schmalenbach, B. (2012). «Von der ästhetischen Kraft in der Heilpädagogik». *Coincidentia,* 3/1 – 2012, S. 195–222.

Schröer, C.J. (1880). «Rede zur Deinhardt-Feier». In: *Pädagogisches Jahrbuch 1880*, herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft, S. 1–21. Verfügbar unter: http://anthrowiki.at/images/7/71/Schröer-deinhardt-feier.pdf [17.05.2024].

Seamon, D. & Zajonc, A. (1998). *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature*. Albany: SUNY Press.

Steiner, R. (GA 1, 2022). *Einleitungen und ausgewählte Kommentare zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 2, 2022). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 3, 2012). *Wahrheit und Wissenschaft*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 4, 2017). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 9, 2013). *Theosophie*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 10, 2022). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 12, 1993). *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 16, 2014). *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 17, 2020). *Die Schwelle der geistigen Welt*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 21, 2023). *Von Seelenrätseln*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 99, 1985). *Die Theosophie des Rosenkreuzers*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 169, 1998). *Weltwesen und Ichheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 176, 1982). *Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 185, 1982). *Geschichtliche Symptomatologie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 186, 1990). *Die soziale Grundforderung unserer Zeit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 195, 2006). *Weltsilvester und Neujahrsgedanken*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 214, 1999). *Das Geheimnis der Trinität*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 221, 2015). *Erdenwissen und Himmelserkenntnis*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 233a, 2013). *Mysterienstätten des Mittelalters*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 251, 2023). *Zur Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft 1913–1922*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 257, 1989). *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 293, 2019). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 300b, 2019). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924 B*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 314, 2011). *Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 316, 2022). *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

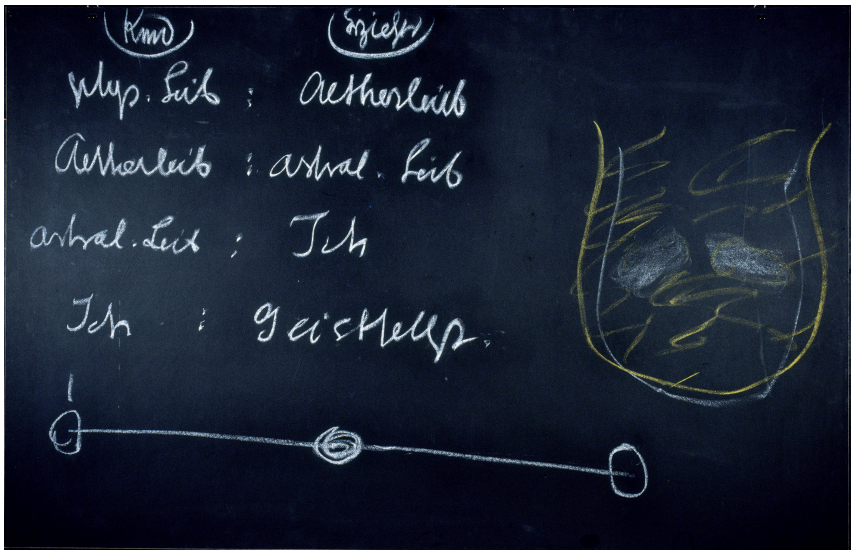
Stöger, C. (2017). *Die Idee der Demokratie von 1848. Studien zu Heinrich Deinhardts frühem Leben und Werk (1821–1851)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Urieli, B.L. & Müller-Wiedemann, H. (1995). *Übungswege zur Erfahrung des Ätherischen. Empathie, Nachbild und neue Sozialethik*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Urieli, B.L. (2001). *Empathie: Das Erwachen am anderen Menschen*. Stuttgart: Urachhaus.

Wulf, A. (2022). *Magnificent Rebels: The First Romantics and the Invention of the Self*. New York: Alfred A. Knopf.



Tafelzeichnung 5 aus dem 2. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses:*
Ein Gesetz, das in aller Pädagogik wirksam ist

Ein Gesetz, «… das ja in aller Pädagogik wirksam ist». Über die Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik

Bente Edlund

1 Das ‹pädagogische Gesetz›

Der Text des *Heilpädagogischen Kurses* mag auf den ersten Blick thematisch etwas unorganisiert erscheinen, und es ist stellenweise nicht immer einfach, die Struktur der Vorträge zu erkennen. Hat man aber erst einmal die Grundgedanken erfasst, entdeckt man einen in sich schlüssigen Zusammenhang von Menschenbild, Psychologie, Diagnosen und Behandlungsvorschlägen. Ein zentrales Motiv des Kurses besteht darin, die Behinderung eines Kindes als Inkarnationsstörung aufzufassen, sie als eine unvollständige Verbindung des Geistig-Seelischen des Kindes mit seiner organischen und physischen Leiblichkeit zu verstehen. Die ersten Lebensjahre des Kindes gelten vorwiegend dem Wachstum des Körpers und der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten; das Kind lernt, sich seelisch in seinem eigenen Leib zurechtzufinden, während es sich gleichzeitig mit der Umgebung verbindet. Dies geschieht vom ersten Tag an in aktivem Austausch mit Menschen, die sich unmittelbar um das Kind kümmern, und allmählich auch mit einem wachsenden sozialen Umfeld.

Dies wird oft als etwas Selbstverständliches angesehen, aber wie ist es, wenn diese Entwicklung eben nicht von allein erfolgt? Wenn das Kind nicht imstande ist, seinen Körper zu ergreifen, und wenn es dadurch auch keine sichere Verankerung in der Welt finden kann? Dieser Prozess muss dann auf eine neue und bewusste Art geführt werden, um dem Kind wirklich zu helfen. Im *Heilpädagogischen Kurs* schlägt Rudolf Steiner eine Vielzahl von zum Teil sehr unterschiedlichen therapeutischen Anleitungen vor, die in einem sinnhaften und zusammenhängenden Verständnis des Menschen als Ganzem begründet sind. Sie umfassen ein breites Spektrum von psychologischen und pädagogischen Methoden bis hin zu medizinischen und kunsttherapeutischen Maßnahmen. Es geht vor allem darum, die Verbindungen zwischen Seele und Körper – also das, was mit ‹Inkarnation› gemeint ist – und zwischen innerer und äußerer Welt – die Voraussetzung für Teilhabe und Inklusion – zu aktivieren. Das kann nur auf der Grundlage einer sicheren und vertrauensvollen Bindung zwischen Erzieher:in und Kind

gelingen. Eine solche Beziehung zu bilden ist eines der Grundprinzipien des *Heilpädagogischen Kurses*. Dass eine tragende Beziehung dieser Art entscheidend ist, darüber sind sich alle Pädagog:innen und Therapeut:innen einig; dass dies aber auch gelingt, ist keine Selbstverständlichkeit.

Wie aber kann man die Bindung zwischen Kind und Erzieher:in stärken? Als Antwort auf diese Frage hat Steiner wiederholt hervorgehoben, dass das *Interesse* des Erwachsenen am Kind hier eine entscheidende Rolle spielt. «Was ist die Vorbedingung dazu, dass wir das Kind vorwärtsbringen? Die Vorbedingung ist, dass wir Interesse an seinem Wesen nehmen.» (GA 155, S. 112) Interesse zu zeigen – dazu kann man sich entschließen und es dann als eine bewusste Handlung ausführen. Damit regt Steiner etwas an, was man als eine Methode der Beziehungsgestaltung bezeichnen kann.

Viele haben schon das therapeutische Potenzial erlebt, das im Engagement und positiven Interesse am Anderen wirkt, nicht zuletzt bei den im anthroposophisch-pädagogischen Zusammenhang praktizierten Kinderkonferenzen. Allein die Tatsache, dass man sich zusammenfindet und gemeinsam versucht, ein Bild der Situation des betreffenden Kindes zu gestalten, mit der Frage verbunden, welche Unterstützung dieses Kind braucht, hat oft schon eine positive Wirkung gezeigt. In vielen Fällen ließ sich beim Kind als unmittelbare Folge solcher sozialtherapeutischer Besprechungen eine unmittelbare Verbesserung feststellen, ganz unabhängig davon, welche konkreten Maßnahmen später ergriffen wurden (Holtzapfel 1978, S. 23).

2 Ein Modell der pädagogischen Interaktion

Die Bedeutung der pädagogischen Beziehung zieht sich wie ein roter Faden durch die Vorträge des *Heilpädagogischen Kurses*, mit einem besonderen Schwerpunkt im 2. Vortrag, in dem Steiner den von ihm geprägten Begriff eines *pädagogischen Gesetzes* einführt. Mit diesem «Gesetz» beschreibt er in Form eines Modells, wie seiner Auffassung nach die Persönlichkeit des Erwachsenen auf das Kind einwirkt. Es dreht sich hier nicht vorwiegend um konkret ausgestaltete pädagogische Maßnahmen, sondern darum, wie wir durch unsere Persönlichkeit und innere Haltungen einen Einfluss auf andere Menschen und insbesondere auf Kinder ausüben. Diese Beeinflussung erfolgt unabhängig davon, ob wir uns ihrer bewusst sind oder nicht, und kann sich positiv oder negativ auswirken. In Steiners Darstellung dieses Vorganges liegt auch implizit eine Aufforderung an alle Pädagog:innen, Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung zum Wohl des Kindes zu üben, das ihre Unterstützung braucht.

Die Dynamik des von Rudolf Steiner beschriebenen Gesetzes nimmt ihren Ausgangspunkt in der anthroposophischen Idee der viergliedrigen Organisation des Menschen, mit einem physischen, ätherischen und astralen Leib sowie dem Ich als höchster Ebene. Diese Glieder bezeichnen verschiedene Kräfte im Menschen, und sie sind in einem hierarchischen Verhältnis zueinander geordnet. Steiner beschreibt, wie Entwicklung und Wandel dadurch geschehen, dass eine höhere Wesensebene auf eine niedere wirkt, etwa wenn das Ich auf den astralen Leib einwirkt, der Astralleib auf den ätherischen Leib und dieser wiederum auf den physischen Leib.

Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Steiner dies nicht so vereinfacht darstellt. Seine Formulierungen sind offener und mehr andeutend:

> Zur Entwickelung auf den physischen Leib kann wirksam sein ein im Ätherleib Lebendes […]. Zur Entwickelung auf einen Ätherleib kann nur wirksam ein in einem astralischen Leib Lebendes sein. (GA 317, S. 35)

Es ist gut, dies im Bewusstsein zu haben, wenn im vorliegenden Text der Einfachheit halber Ausdrücke wie «der Astralleib wirkt auf den Ätherleib» und Ähnliches verwendet werden. Steiners behutsame Ausdrucksweise kann eine Hilfe sein im Umgang mit einem Wort wie «Gesetz» – gemeint im Sinne eines Naturgesetzes, das es zu beschreiben gilt –, wenn es in einem Zusammenhang wie folgt benutzt wird: «Da tritt uns eben ein pädagogisches Gesetz entgegen, das ja in aller Pädagogik erscheint.» (GA 317, S. 35)

Michael Domeyer ist einer derjenigen, die sich seit Langem mit dieser Frage beschäftigen. Er vertritt die Ansicht, dass es sich hier tatsächlich um ein wissenschaftlich erfassbares Gesetz handle insoweit, als die Pädagogik eine angewandte Humanwissenschaft sei (2005, S. 4). Cornelius Pietzner, dessen Erfahrung aus der Arbeit der Camphill-Bewegung kommt, sieht dies anders: Er setzt das Wort in Anführungszeichen und schreibt also «Gesetz». Er hebt gleichzeitig hervor, dass der Begriff sinnvoll sei, insoweit er laut Steiner Vorgänge bezeichne, die sich unabhängig von unserem Bewusstsein abspielen. Pietzner macht außerdem darauf aufmerksam, dass Steiner auch in anderen Zusammenhängen den Begriff «Gesetz» verwendet hat, wo es sich um soziale zwischenmenschliche Verhältnisse handelte (in Pietzner 1999, S. 76).

Aus heutiger Sicht mag Steiners Verwendung des Begriffs «Gesetz» im Kurs befremdlich erscheinen; ein Begriff wie «Dynamik» läge vielleicht einem aktuellen Sprachgebrauch näher. Trotz dieses Vorbehalts werde ich hier die Formulierungen *pädagogisches Gesetz* und die Kurzform *Gesetz* verwenden, denn so hat es Steiner selbst benannt, und das Phänomen als solches ist unter dieser Bezeichnung bekannt geworden.

Wie kann man sich also diese Gesetzmäßigkeit, diese Wirkung eines höheren Prinzips auf eine darunterliegende Wesensschicht, konkret vorstellen? Einfach ausgedrückt, beschreibt dies etwas, das sich sowohl innerhalb des einzelnen Menschen ereignet als auch zwischen Menschen im Allgemeinen – und gemäß Steiners Darstellung vor allem im Verhältnis zwischen Erzieher:in und Kind. Wir können davon ausgehen, dass eine solche hierarchische Einwirkung der Aspekte der menschlichen Konstitution von oben nach unten immer beteiligt ist an der leitenden und ordnenden Rolle des Erwachsenen dem Kind gegenüber.

Der Einfluss des Erwachsenen auf das Astrale oder Emotionale beim Kind erfolgt nicht nur durch die unmittelbare gefühlsmäßige Einwirkung, sondern durch das Ich des Erwachsenen, das heißt durch die Haltungen und Grenzen, das Interesse und die Autorität, mit denen der Erwachsene dem Kind begegnet. In ähnlicher Weise wirkt die emotionale Atmosphäre, die das Kind umgibt, auf die Wesensschicht des Ätherischen ein, indem sie die Gesundheit und die leibliche Entwicklung des Kindes beeinflusst, und daher auf Dauer auch seine Lernfähigkeit und physische Resilienz. Das heißt, es ist durchaus möglich, das Kind durch gute Erlebnisse statt mit Krankheiten mit Gesundheit ‹anzustecken›.

Es handelt sich bei dieser Wirkung um Entwicklungs- und Wachstumsvorgänge oder aber im negativen Falle um schädigende Einwirkungen. Dies sind alltägliche Erfahrungen und Erkenntnisse, die allgemein nachvollziehbar sind: dass emotionale Erlebnisse und psychische Zustände auch Konsequenzen haben für Gesundheit, Energie und Ausdauer. Stress und Kummer wirken auf die Lebenskräfte abbauend, während Freude und Enthusiasmus sie stärken und aufbauen. Vorgänge dieser Art kommen normalerweise erst zum Bewusstsein, wenn es im Leben nicht mehr weitergeht, wenn Stress und psychische Probleme zu Erkrankungen oder Zusammenbrüchen führen. Oder wenn dem Erwachsenen die Fähigkeit und Möglichkeit zur Fürsorge und pädagogischen Führung fehlt, was dann beim Kind psychosoziale Schwierigkeiten zur Folge hat. Für den Erwachsenen ist in dieser Beziehung daher wichtig, wie er das eigene Gefühlsleben, das eigene Astralische mittels der höheren mentalen Funktionen wie Reflexion und Motivation, also von der Ich-Ebene beobachtet, ordnet und harmonisiert.

Steiner geht noch weiter und macht auf ein noch höheres, dem Ich übergeordnetes Glied des Menschen aufmerksam, das er *Geistselbst* nennt. Der Begriff des *Geistselbst*, das der Einfachheit halber das *höhere Ich* genannt werden kann, hat seinen Ursprung in der Anthroposophie (GA 9); im *Heilpädagogischen Kurs* geht Steiner aber nicht direkt auf dieses Konzept ein, außer durch den Hinweis, dass das «Geistselbst» in allen Menschen, selbst in dem unfähigsten Erzieher, wirksam sei (GA 317, S. 36). Holtzapfel

(1978, S. 24 f.) und Domeyer (2006b, S. 16) haben beide über das *Geist-selbst* unter dem Aspekt des *pädagogischen Gesetzes* geschrieben und es in Zusammenhang mit der Sprache gesetzt.

3 Der geschriebene und der ungeschriebene Lehrplan

Die von Steiner dargestellte Gesetzmäßigkeit, wonach in der Beziehung zwischen Erzieher:in und Kind immer eine höhere mentale Ebene auf eine darunterliegende Wesensebene einwirkt, wird meines Wissens in keiner anderen psychologisch-pädagogischen Theorie beschrieben. Man hat aber den Eindruck, dass der Begriff unter Waldorfpädagog:innen allgemein bekannt ist, obwohl die Formulierung «das pädagogische Gesetz» in Steiners pädagogischen Vortragszyklen und auch in anderen anthroposophischen Texten nicht vorkommt. Nur im *Heilpädagogischen Kurs* wird dieser Begriff eingeführt und explizit erläutert. Und es ist auch vor allem in der anthroposophischen Heilpädagogik, dass man sich eingehender damit befasst hat.

Das Thema ist gleichwohl auch in der allmählich immer umfangreicher gewordenen Sekundärliteratur, die seit dem Kurs entstanden ist, nur wenig behandelt worden. Walter Holtzapfel war der Erste, der es in zwei Artikeln (1978; 1987) aufgriff, und später hat auch Michael Domeyer es in drei weiteren Artikeln (2005, 2006a) bearbeitet. Sie sind beide keine Heilpädagogen, sondern Ärzte. Auch Cornelius Pietzner hat in einer Artikelsammlung zum Thema Jugendpädagogik (1999) über das pädagogische Gesetz geschrieben. Diese Darstellungen bilden – in Zusammenschau mit den Vorträgen Rudolf Steiners – die Grundlage meiner hier folgenden Ausführungen.

Im Zusammenhang mit dem Hauptthema, wie sich der persönliche Einfluss durch die Einwirkung einer höheren mentalen Ebene auf eine darunterliegende fortsetzt, darf nicht vergessen werden, dass dies nicht für alle Formen pädagogischen Einflusses und für sämtliche Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern gilt. In der Pädagogik im Allgemeinen, wie sie zum Beispiel theoretisch und praktisch in der Waldorfpädagogik umgesetzt wird, handelt es sich grundsätzlich um bewusst geplante Einflussnahme und Unterstützung: Natürliche Autorität und pädagogische Anleitung, die den Schülern emotionale Sicherheit vermitteln, Erzählungen und künstlerische Übungen, die Empathie und schöpferische Kräfte wecken, Handwerk, Entwicklung der praktischen Fähigkeiten, Gespräche und Reflexion, die das Denken anregen. Das heißt, dass in der Schule die Entwicklung von Fähigkeiten, inneren Haltungen und Wissen allgemein durch direkte Vermittlung, Arbeit und Übung in den verschiedenen

Fächern geschieht. Das pädagogische Gesetz dagegen betrifft alles, was sich zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen abspielt, teilweise gerade außerhalb der gezielten Planung und des bewussten Verhaltens; dadurch, wie pädagogisch Handelnde agieren und reagieren, aus dem heraus, wer sie sind, und aus ihrer momentanen Befindlichkeit. In diesem Sinne können wir von einem schriftlich ausgearbeiteten und vereinbarten Lehrplan sprechen und daneben von dem ungeschriebenen Lehrplan, der sich in der individuellen Begegnung verwirklicht.

In heilpädagogisch angepassten Begleitungs- und Bildungsprozessen sind selten rein fachliche Inhalte der Hauptbestandteil der Lernvorgänge; der Schwerpunkt liegt vielmehr auf der Entwicklung und Übung von mehr persönlich-individuellen Fähigkeiten wie sozialer Interaktion und Kommunikation, Sprache und Eigenverantwortlichkeit. Heilpädagogen müssen oft viel Zeit darauf verwenden, eine Beziehung aufzubauen, die überhaupt erst eine pädagogische oder therapeutische Arbeit möglich und sinnvoll macht. Hinzu kommt, dass verbale Anleitungen und begriffliche Erklärungen oftmals wirkungslos bleiben bei Schüler:innen mit kognitiven Behinderungen. Das Entscheidende ist dann, wie Steiner im Kurs darstellt (GA 317, S. 37), nicht, worüber man spricht, sondern wie man als Mensch ist. Wenn die persönlichen Eigenschaften der Pädagog:innen, wie die Fähigkeit zu seelischer Kontaktaufnahme und Interaktion, emotionalem Engagement und nonverbalem Verhalten, so entscheidend wird, ist es verständlich, dass die professionelle Kompetenz sich in hohem Maße auf persönliche Schulung und Entwicklung orientieren muss. Es ist deshalb stimmig, wenn Steiner im 2. Vortrag bei der Beschreibung des pädagogischen Gesetzes diese Aspekte hervorhebt. Er betont die Bedeutung der menschlichen Beziehung, die immer vor jeder professionellen Begleitmaßnahme und ihr übergeordnet da sein sollte.

> Es ist sofort, wenn [man] mit wirklicher Liebe an das Kind herangetreten ist, wenn der Glaube aufhört, dass man mit technischen Kunstgriffen mehr machen könne als mit wirklicher Liebe, sofort die Wirksamkeit der Erziehung, besonders bei abnormen Kindern, da. (GA 317, S. 205; eckige Klammern im Original kennzeichnen Änderungen aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko)

Was hier angesprochen wird, ist selbstverständlich kein Alleinstellungsmerkmal für Steiner und die anthroposophische Heilpädagogik, sondern bezeichnet Haltungen, die man überall in den entsprechenden Fachzusammenhängen finden kann.

4 Die vier Wesensglieder und der dreigliedrige Mensch

Das Verständnis der vier Wesensglieder des Menschen – Ich, Astralleib, Ätherleib und Physischer Leib – spielt im *Heilpädagogischen Kurs* eine zentrale Rolle und ist von grundlegender Bedeutung für das Verständnis des pädagogischen Gesetzes. In seiner Darstellung der menschlichen Wesenskonstitution begrenzt Steiner sich nicht auf den viergliedrigen Menschen; die Anthroposophie spricht auch von einer dreifachen Differenzierung, welche die Seelenqualitäten Denken, Fühlen und Wollen umfasst. Diese Begriffe entsprechen dem, was in anderen psychologischen Theorien als das Kognitive, das Emotionale und – als Drittes – das Motorische und Praktische bekannt ist. Diese beiden letzten Elemente bilden die Bestandteile von Steiners Begriff des Willens – einem komplexen Konzept, das eine Vielfalt von mentalen Funktionen abdeckt. Über das erwähnte Praktische und Motorische hinaus enthält es auch Eigenschaften wie Motivation, Ausdauer und die Fähigkeit, Handlungen auszuführen (Edlund 2013).

In der Waldorfpädagogik sind Gedanke, Gefühl und Wille zentrale Begriffe, und sie werden auch ähnlich im *Heilpädagogischen Kurs* verwendet. In der anthroposophischen Medizin – und damit auch in der Heilpädagogik – steht der viergliedrige Mensch mehr im Mittelpunkt, wie im Kurs vor allem dort, wo es um Diagnose und medizinische Behandlung geht. Der viergliedrige Mensch als Begriff und Phänomen ist breit gefächert, greift bis ins Physische hinunter und reicht ins Geistige hinauf. Er dient nicht nur zur Kategorisierung; vielmehr fasst die Anthroposophie den viergliedrigen Menschen als eine konkret erfahrbare, geistig-seelische Realität auf. Die Eigenschaften und Funktionen, die jedem der vier Wesensglieder angehören, werden im Verlauf dieser Darstellung weiter verdeutlicht.

5 Ein vertieftes und erweitertes Verständnis

Die Dynamik des *pädagogischen Gesetzes* ist als Prinzip einfach zu erfassen. Es lässt sich aber nicht leugnen, dass die Art, wie Steiner das Gesetz im 2. Vortrag einführt und begründet, schwer zu verstehen sein kann und oft auch entsprechend schwierig zu vermitteln ist. Hier soll trotzdem ein Versuch gemacht werden. Ein durchgehendes Motiv des Kurses ist Rudolf Steiners vielfache Aufforderung, von den oberflächlichen Symptombeschreibungen wegzukommen, um zu dem von ihm so genannten «Substanzielle[n] der Krankheiten» (GA 317, S. 14) vorzudringen, oder, anders formuliert, zu einem tieferen Verständnis dessen, was im Seelenleben vorliegt. Im 2. Vortrag verdeutlicht er das Verhältnis zwischen dem oberflächlichen alltäglichen

Seelenleben, das heißt Gedanken, Gefühlen und Willen, und dem, was er als das «eigentliche Seelenleben» (ebd., S. 12) bezeichnet.

Dieses eigentliche Seelenleben, zu dem die schöpferischen Ideen bzw. lebendigen Gedanken gehören, ist Teil der geistigen Welt, genauer: des Weltenäthers. Es wird in die Menschen hineinreflektiert durch das Nerven-Sinnessystem, das dadurch, dass es nur noch wenig lebendig ist, einen Spiegelcharakter hat. Die lebendigen Gedanken erscheinen jetzt im Menschen als Spiegelbilder und formen dadurch das – in Steiners Worten – alltägliche Gedankenleben. Das Gehirn produziert also, so Steiner, nicht selbst Gedanken, wie man es heute gewöhnlich annimmt; es ist ein Spiegelungsorgan, das tote Bilder der im Weltenäther lebenden Ideen und Gedanken wiedergibt. In diesem Weltenäther können die Ideen per definitionem nie falsch sein.

Bei einigen Menschen ist es nun so, dass der Spiegel, das heißt das Gehirn und das Nervensystem, in einer solchen Art beeinträchtigt ist, dass die gespiegelten Bilder verzerrt werden. Therapie und Erziehung haben dann die Aufgabe, dem betroffenen Kind zu einem richtigen Verhältnis zu den lebendigen Gedanken des Weltäthers zu verhelfen (GA 317, S. 34), und hier kommt nun das pädagogische Gesetz zum Tragen. Steiner ergänzt in diesem Zusammenhang die Metapher des Spiegels durch das Bild eines gefüllten Milchkrugs. Erstens ist es nicht der Krug, der die Milch produziert, sie wird vielmehr von außen hineingegossen, und zweitens kann der Krug, falls er falsch konstruiert ist, umkippen, und die Milch fließt dann aus. Der dysfunktionale Milchkrug kann als Bild eines geschwächten Ätherleibes gelten. Viele der Probleme, die bei Kindern mit funktionellen Beeinträchtigungen auftreten, haben, gemäß Steiners Darlegung, ihre Ursache in einem mangelhaft ausgebildeten Ätherleib (GA 317, S. 35). Und er stellt deshalb die Frage: «Was wirkt auf einen Ätherleib, der in den Entwickelungsjahren der Kinder vorhanden ist […]?» (ebd.) Im Anschluss an diese Frage führt er das pädagogische Gesetz ein. Danach beschreibt er, wie die Erzieherin oder der Erzieher durch den eigenen Astralleib heilend auf den Ätherleib des Kindes einwirkt oder einwirken kann.

6 Die Einwirkung des Ätherleibes auf den physischen Leib

Das Hauptthema in der Darstellung des pädagogischen Gesetzes betrifft das Zusammenspiel des Astralleibes der Erzieherin oder des Erziehers mit dem Ätherleib des Kindes. Bevor Steiner dieses Thema eingehender bespricht, geht er kurz auch auf die Frage ein, wie der Erzieher durch seinen Ätherleib gesundend auf den physischen Leib des Kindes einwirken kann.

Ohne weitere Konkretisierung stellt er fest, dass der Ätherleib des Erziehers «durch seine Seminarvorbildung» vorbereitet werden müsse (GA 317, S. 36). Um näher zu verstehen, was Steiner damit meint, welche Eigenschaften am Ätherleib die pädagogische Ausbildung schulen muss, ist es notwendig, genauer ins Auge zu fassen, welche Qualitäten und Funktionen die Anthroposophie überhaupt dem Ätherleib beilegt.

Wenn Steiner vom *physischen Menschen* spricht, begrenzt er die Kennzeichnung auf das Mineralische und Stoffliche, welche ihr Gegenbild haben im Skelett und in den Überresten, die nach der Verwesung des toten Menschen verbleiben. Sobald man es mit einem lebendigen Organismus oder Körper zu tun hat, findet man auch einen Ätherleib. Der *Ätherleib* oder *Lebensleib* umfasst alle biologischen Prozesse wie Wachstum, Reproduktion und Regeneration. Er ist auch der Sitz von Eigenschaften wie angeborenes Temperament, Gewohnheiten und Gedächtnis. Die Lebensprozesse verlaufen in der Zeit und vollziehen sich in Rhythmen. Das physisch-ätherische Erlebnis von Vitalität oder Kraftlosigkeit bildet die existenzielle Grundlage des seelischen Menschen. Diese Vorgänge spielen sich unbewusst ab oder finden halbbewusst statt, so wie es bei den Gewohnheiten der Fall ist, und Steiner benutzt in diesem Zusammenhang oft das Wort *Empfindung*.

Wie ist es aber zu verstehen, dass der Ätherleib durch eine pädagogische Ausbildung geschult wird oder geschult werden kann? Wer die Waldorfpädagogik kennt, dem fallen vor allem die *Temperamente* ein und, damit verbunden, Phänomene wie Gewohnheit, Zeitaufwand und Rhythmen. In einem Artikel über die Wirkung des Temperaments der Lehrperson auf die Schüler hat Michael Domeyer es so formuliert:

> Pädagogische Maßnahmen sind immer geistig-seelische Maßnahmen. Wenn man die Wirkung des im Ätherleib Lebenden für die Pädagogik charakterisieren will, muss man diese als geistige oder seelische Wirksamkeit beschreiben. In den Äußerungen des Temperamentes offenbart sich der Ätherleib seelisch. (Domeyer 2005, S. 9)

Mit «Temperament» sind unter anderem mentale Präsenz und Timing, kraftvolle oder zurückhaltende Ausdrucksweisen, langsames oder schnelles Handeln, Ausdauer oder fehlendes Durchhaltevermögen gemeint (GA 57, 1984). Das Verständnis der vier Temperamente spielt in der Waldorfpädagogik eine wesentliche Rolle. Es geht hier zunächst vor allem um die Anpassung des Unterrichts an die verschiedenen Lernstile und Stimmungslagen der Schüler:innen, sodann aber auch darum, die Schattenseiten des eigenen Temperaments zu erkennen, um die Schüler:innen nicht dadurch zu schädigen, dass das persönliche Gefühlsleben im Klassenzimmer ausgelebt wird.

7 Temperament und Unterricht

Wenn einleitend behauptet wurde, dass das pädagogische Gesetz nur im *Heilpädagogischen Kurs* thematisiert wird, so gilt dies für die explizite Verwendung des Begriffs. Das Phänomen an sich hat Steiner in mehreren pädagogischen Vorträgen geschildert, nämlich, wie die Lehrerin oder der Lehrer durch das Ausleben eines ungeformten Temperamentes Einwirkungen auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler haben kann, mit Konsequenzen, die weit in die Zukunft reichen können. Die folgenden Ausführungen zu diesem Thema sind hauptsächlich einer Darstellung Domeyers entnommen (2005).

Wenn laut Steiner zum Beispiel bei einem cholerisch veranlagten Lehrer die Wut in Gegenwart eines Kindes mit ihm durchgeht, wird das Erlebnis tief in die kindliche Seele eindringen und möglicherweise gesundheitliche Konsequenzen haben. Sowohl Stoffwechselkrankheiten wie Verdauungsprobleme als auch Rheumatismus im Erwachsenenalter können durch einen jähzornigen Lehrer, den das Kind hatte, als es 8 oder 9 Jahre alt war, verursacht sein (GA 308, sinngemäß wiedergegeben nach Domeyer 2005, S. 9 f.).

Es ist gewiss gut nachvollziehbar, dass Ausdrücke und Handlungen, die einem unbearbeiteten und unkontrollierten Temperament entspringen, für das Kind nicht förderlich sind. Steiner geht jedoch in seiner Warnung vor solchen Erlebnissen einen Schritt weiter, indem er behauptet, dass sie über Jahrzehnte unheilvoll nachwirken können. Er macht nicht nur beim aufbrausenden und cholerischen Gemüt auf mögliche negative Wirkungen aufmerksam, sondern beschreibt auch krankmachende Konsequenzen durch andere einseitige Ausprägungen des Temperaments. Der *melancholische Lehrer* kann derart mit sich selbst und seinen eigenen Problemen beschäftigt sein, dass er oder sie die Fähigkeit verliert, das Kind hinreichend wahrzunehmen oder ihm mit offenem Herzen zu begegnen. 40 bis 45 Jahre später könne dies bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern zu Herzproblemen führen (GA 309, sinngemäß wiedergegeben nach Domeyer 2005, S. 10).

Dass ein *phlegmatischer Lehrer* ein Temperament unbearbeitet auslebt, könne ebenfalls ungünstig sein, weil der inneren Beweglichkeit und Impulsivität des Kindes nicht genügend Rechnung getragen werde. Es entstehe dadurch eine Form von seelischer Atemnot, die später im Leben Nervosität und Neurasthenie bewirken könne (GA 308, sinngemäß wiedergegeben nach Domeyer 2005, S. 10). Dieses letztere ist ein Zustand, der dem in unserer Zeit oft vorkommenden chronischen Erschöpfungssyndrom oder Burnout ähnelt. Werde der Unterricht von dem *sanguinischen Temperament* der Lehrerin oder des Lehrers in dem Sinne geprägt, dass sie oder er von einem

Thema zum anderen springt und sich ständig ablenken lässt, schaffe es das Kind nicht, der unzusammenhängenden und sprunghaften Darstellung zu folgen. Später zeige sich dies beim Erwachsenen möglicherweise in Form fehlender Vitalkraft und mangelnden inneres Haltes (GA 309, sinngemäß wiedergegeben nach Domeyer 2005, S. 11).

Rudolf Steiner nimmt die Berufung des Lehrers zweifellos ernst, doch kann seine Darstellung des schädlichen Potenzials eines einseitigen Lehrertemperaments als beängstigend oder auch als übertrieben empfunden werden, besonders wenn derartige Angaben aus dem Zusammenhang genommen und zudem stark komprimiert werden, wie ich es hier gemacht habe. Aber seine übergeordneten und allgemeineren Gesichtspunkte sind durchaus wert, in Erwägung gezogen zu werden. Es geht hier vor allem um Selbsterkenntnis und persönliche Entwicklung und darum, wie sich der Lehrer selbst erziehen kann, um dadurch eine bessere Version seiner selbst zu werden.

8 Unterrichtskunst und Humor

Bei der Erziehung und Gestaltung des Ätherleibes handelt es sich um die Bearbeitung des eigenen Temperaments, und daran knüpft auch Steiners wiederholter Appell an die Lehrerinnen und Lehrer an, dass man die eigene private Persönlichkeit und ihre alltäglichen Sorgen und Probleme nicht mit ins Klassenzimmer nehmen dürfe, sie vielmehr draußen vor der Tür abhängen müsse. Im Unterricht solle man auf der gesamten Klaviatur von Ausdrucksweisen und Nuancierungen spielen können und sich nicht nur auf das beschränken, was die eigene Konstitution und Tagesform hergeben. Die mündlichen Darstellungen sollen aus dem Inhalt und Charakter des Unterrichtsstoffes selbst ihre Prägung und Farbigkeit gewinnen. In einem Fall handelt es sich vielleicht um «Ruhe und Gelassenheit», im anderen um «heiligen Zorn», ein drittes Mal geht es womöglich um «hüpfende Leichtigkeit» (Domeyer 2006b, S. 12).

Beim Temperament im Unterricht geht es also nicht nur um den schädlichen Einfluss, den eine Lehrerpersönlichkeit auf die Schülerinnen und Schüler haben kann, sondern vor allem darum, die Unterrichtsstunden so zu gestalten, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen Freude bewirken, Interesse wecken und die Lebenslust stärken. Das Gleiche gilt in besonderem Maße auch für die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. In seinen einleitenden Bemerkungen im *Heilpädagogischen Kurs* erinnert Steiner daran, dass jeder, der behinderte Kinder erziehen will, «eine wirklich eindringliche Erkenntnis der Erziehungspraxis für gesunde Kinder» haben sollte (GA 317, S. 13).

Zu dem, was über Freude und Lust am Leben gesagt wurde, gehört auch der *Humor*. Das Wort selbst deutet laut Holtzapfel auf eine Verbindung mit dem flüssigen Element, das den Ätherleib auszeichnet. Es ist vom lateinischen Wort für Flüssigkeit abgeleitet, und gemäß dem medizinischen Verständnis der Antike wurde das Gleichgewicht der Körpersäfte als Voraussetzung für Gesundheit und Wohlergehen angesehen. Auch unsere seelischen Stimmungen, so meinte man, hängen mit diesem Gleichgewicht der Säfte zusammen, und die klassische Temperamentenlehre beruht ebenfalls auf dieser Annahme (Holtzapfel 1978, S. 25). An mehreren Stellen des Kurses betont Steiner die Bedeutung des Humors:

> [V]or allen Dingen, was gehört zum Erziehen von solchen Kindern dazu? Nicht die bleierne Schwere, sondern Humor, wirklicher Humor, Lebenshumor. Man wird trotz allen möglichen gescheiten Kunstgriffen solche Kindern nicht erziehen können, wenn man nicht den nötigen Lebenshumor hat. (GA 317, S. 114)

Holtzapfel erinnert daran, wie der Humor erstarrte und gewohnheitsmäßige Vorstellungen und Gedankenformen aufbrechen und Verhärtungstendenzen auflösen kann. Humor erleichtert es auch, sowohl physische wie psychische Bürden zu tragen. Humor sei etwas, das dem Erzieher die Möglichkeit gibt, auf den physischen Leib durch den Ätherleib einzuwirken (Holtzapfel 1978, S. 14) – Holtzapfel fügte dann noch hinzu, dass man den Humor ernst nehmen müsse! Steiner verwendet hierfür das Wort «Lebenshumor» (GA 317, S. 114), und damit ist unter anderem gemeint, sich selbst und die Lage, in der man sich befindet, gewissermaßen ‹schief anzuschauen›. Eine solche Außenperspektive auf sich selbst ist auch die eigentliche Voraussetzung, um sich verändern zu können, gleich ob es sich um eine festgefahrene Situation, persönliche Reaktionen oder starre Handlungsmuster handelt. Wenn Steiner das Thema «Temperament im Klassenzimmer» anspricht, ist genau diese Auflösung fixer Verhaltensweisen sein übergeordnetes Ziel.

9 Die Einwirkung des Astralleibes auf den Ätherleib

Steiner beschäftigt sich also in seinen pädagogischen Vorträgen mit dem Temperament der Lehrer und Lehrerinnen und zeigt auf, welche langfristigen gesundheitlichen Konsequenzen dieses bei den Schülern und Schülerinnen verursachen kann. Im *Heilpädagogischen Kurs* steht das Zusammenspiel des Astralleibes des Heilpädagogen oder der Heilpädagogin mit dem Ätherleib des Zöglings im Mittelpunkt, was auch bedeutet, dass die betreffende Zeitspanne für mögliche Folgewirkungen kürzer ist, da es sich hier um erzieherische und therapeutische Prozesse mit unmittelbaren, hier und jetzt sich vollziehenden Konsequenzen handelt.

Welche Eigenschaften werden nun dem Astralleib zugeordnet? Er wird in der Anthroposophie als der eigentliche «Seelenleib» aufgefasst und zugleich auch als unser Bewusstseinsleib begriffen, den der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat. Der Astralleib ist ebenfalls der Sitz der Sinneserlebnisse, aller Arten von Bewegungen und Gefühlen, Trieben, Instinkten, Lust und Unlust, Freude und Trauer, Vernunft und Unvernunft, Hoffnungen und Sehnsüchten.

Laut Steiner haben viele der funktionalen Beeinträchtigungen, die einem bei Kindern begegnen, ihre Ursache in einem geschwächten Ätherleib, zum Beispiel im Bereich der Leber. Dies könne sich in verschiedenen Formen von Willenslähmung manifestieren. Das Kind möchte irgendetwas tun, zum Beispiel laufen, schafft es aber nicht, diese Intention in Handlung umzusetzen, es bleibt stecken. Um in einer solchen Situation helfen zu können, muss der Erzieher oder die Erzieherin aus der Dynamik des pädagogischen Gesetzes in der Lage sein, mit dem eigenen gesunden Astralleib auf den Ätherleib des Kindes korrigierend einzuwirken. Und das kann man laut Steiner dadurch, dass man ein *instinktives Verständnis* für die Verkümmerungen des kindlichen Ätherleibs entwickelt. Er beschreibt weiter, wie man als Erzieher und Erzieherin dieses Verständnis entwickeln kann. Als Voraussetzung gilt, dass man fähig ist, sich in das Erleben des Kindes zu versetzen, wenn es sich zu einer Handlung überwinden muss, und gleichzeitig in sich entwickeln kann, was Steiner *ein tiefes Mitleid* mit dem Zustand des Kindes nennt. Wenn der Erzieher oder die Erzieherin imstande ist, sich in das Kind einzuleben, kommt auch nach und nach der Punkt, wo *jede Spur von Sympathie und Antipathie überwunden wird* gegenüber der Tatsache, dass das Kind nicht zu laufen lernt. Solange man dabei noch in Erregung kommt, ist man laut Steiner noch nicht fähig, wirksam zu erziehen. Erst wenn man die Behinderung mit Gelassenheit und als ein objektives Bild hinnehmen kann, sei im Astralleib die Seelenverfassung gegeben, die den Erzieher und die Erzieherin in die richtige Beziehung zum Kind bringt (GA 317, S. 37).

10 Von Antipathie und Sympathie zur Empathie

Zur Entwicklung eines instinktiven Verständnisses für die Lage des Kindes und eines tiefen Mitleids mit ihm wäre es also notwendig, jede Spur von persönlicher Sympathie oder Antipathie in Bezug auf die Tatsache zu überwinden, dass das Kind nicht zu laufen gelernt hat. Die Begriffe «Sympathie» und «Antipathie», so wie sie Steiner in der pädagogischen Psychologie und vor allem in dem Vortragszyklus *Allgemeine Menschenkunde*

(GA 293) verwendet, knüpfen an die Idee des dreigliedrigen Menschen an, der aus Gedanke, Gefühl und Wille besteht.

Der Gedanke oder der Intellekt werden als analytisch und rückwärtsschauend beschrieben und beziehen sich auf das Gedächtnis und das wache Bewusstsein. Diese Eigenschaften werden in dem Begriff der *Antipathie* zusammengefasst, der eine reflektierende und distanzierende Position bezeichnet – man macht einen Schritt zurück, nimmt Abstand, um einen besseren Überblick zu gewinnen. In diesem Zusammenhang hat das Wort «Antipathie» an sich nichts mit Negativität zu tun. Der Wille ist laut Steiner hingegen beweglich und von Impulsen gesteuert, als Sitz der Phantasie ist er auch der Gegenpol der Erinnerung. Das Wesen des Willens ist Sympathie, er ist immer nach vorne gerichtet und bereit, Verbindungen einzugehen. Die Gefühle vereinigen in sich die Gegensätze der Antipathie und der Sympathie; durch jedes gefühlsbasierte Engagement werden beide, Gedanke und Wille, angeregt und sind mitbeteiligt. Die Seele pendelt hier zwischen Sympathie und Antipathie, Lust und Unlust, Nähe und Abstand.

Diese Zweiheit lässt sich auch durch den Begriff *Ambivalenz* ausdrücken; dies bedeutet ein labiles Pendeln oder eine Spaltung der Gefühle zwischen Ja und Nein, Lust und Unlust. Eine verwandte Zweiheit findet sich in dem, was heute als *Empathie* bezeichnet wird und eine ausgereifte Sympathie darstellt, die sowohl sympathische wie antipathische Perspektiven umfasst. Empathie handelt davon, die Perspektive des Anderen übernehmen zu können; nicht nur mitzufühlen, sondern zu verstehen, wie es ihm wirklich geht. Oder man könnte auch sagen: Empathie bedeutet, sich in einen anderen Menschen mit allen seinen guten und schlechten Seiten einzuleben, ohne sich dabei selbst zu verlieren.

In Steiners verschiedenen Aussagen über die Seelenverfassung, die für den Erzieher notwendig ist, um dem Kind helfen zu können, finden sich mehrere Elemente, die auch in dem heute gängigen Begriff der Empathie vorkommen, z.B. ein objektives Bild des Kindes zu gestalten und es mit einer Geste des Mitgefühls zu verbinden, die es dem Erzieher und der Erzieherin ermöglicht, in der Erziehungssituation mit – wie es Steiner nennt – innerer Gelassenheit zu arbeiten. Man kann dies so verstehen, dass, wenn der Erzieher oder die Erzieherin nicht fähig ist, das behinderte Kind sowohl mit dem physischen als auch mit dem psychischen Auge wahrzunehmen – das heißt mit Abstand und Nähe –, sondern sich beispielsweise in eine sympathisierende Identifikation verliert, er oder sie auch nicht in der Lage ist, wirklich zu helfen.

Walter Holtzapfel hat schon früher betont, dass ein einseitiges Mitleid demütigend oder als Ausdruck der Hilflosigkeit wirken kann. In bestimmten Situationen kann diese Art des Mitleids unmittelbar lebensgefährlich

sein, wie der Ausdruck «lebensunwertes Leben» deutlich macht, der im «Dritten Reich» für Propagandazwecke benutzt wurde. Die Vorstellung, dass ein Leben als chronisch kranker oder behinderter Mensch eine leiderfüllte und völlig sinnlose Existenz darstelle, führte zu der Auffassung, dass die höchste Form des Mitleids darin bestünde, solche Menschen durch den sogenannten «Gnadentod» von ihrem Leben zu befreien (Holtzapfel 1987). Bezeichnend für dies ist auch der Titel des Buches von Klaus Dörner (2002) über die ‹Euthanasie› im Nationalsozialismus: *Tödliches Mitleid*.

Aber nicht nur die Sympathie, sondern auch die antipathischen Kräfte werden in der Begegnung mit Krankheiten und Funktionsbeeinträchtigungen aktiviert – dies ist etwas, was wir *nicht* mögen, wir *nicht* wünschen. Wie man über Krankheiten und Verletzungen durch Unfälle denkt und sich zu ihnen verhält, spiegelt sich auch im üblichen Sprachgebrauch wider; man spricht davon, Krankheiten zu *bekämpfen*, die Immun*abwehr* zu stärken; davon, dass wir den Kampf gegen den Krebs *verlieren* oder ihn *besiegen*.

Bei verzweifelten Eltern von Kindern mit Behinderungen, vor allem, wenn diese das Ergebnis einer Erkrankung oder eines Unfalls sind, begegnet einem manchmal dieser Kampfwille. Er zeigt sich vielleicht als ein verzweifelter Einsatz, um die verloren gegangenen Funktionen wiederzugewinnen oder um sich einen Weg zu dem *eigentlichen* Kind zu erkämpfen, das in einen schweren Autismus verschwunden ist. Das Kind kann in solchen Fällen Gegenstand eines harten Trainings werden, oft in der Form eines zeitaufwendigen, unter Expertenanleitung strukturierten Programms. In diesem Kampf besteht die Gefahr, dass das Kind mit seinen eigenen Bedürfnissen aus dem Blickfeld verschwindet, es wird dann zum Schauplatz, auf dem der Kampf ausgetragen werden soll.

Situationen dieser Art stellen einen vor die Frage, wie ein Gleichgewicht gefunden werden kann zwischen der Hilflosigkeit des bloßen Mitleids und dem verbissenen Kampf gegen das, was da nicht hätte sein sollen. Im 4. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* findet sich eine Äußerung Rudolf Steiners, die diese Problemstellung erhellt. Zu der Frage von Behinderung und Karma und der Möglichkeit einer Zustandsverbesserung sagt er:

> Jeder Grad von Besserung, den wir herbeiführen können, ist für den kranken Menschen ein Gewinn, [wir müssen ihn anstreben]. Wir dürfen uns niemals trösten damit: Das Karma ist so, und daher nehmen die Dinge so diesen Verlauf. Das sagen wir bei äußeren Schicksalsereignissen und können es auch tun; können es aber niemals tun bei demjenigen, was die freiströmende Gedanken-, Gefühls-, Tatenrichtung ist im Menschen selbst. Denn da kann das Karma [doch] verschiedene Wege gehen. (GA 317, S. 66 f.; eckige Klammern im Original)

In dieser Aussage liegt eine wichtige Differenzierung; es geht nicht so sehr um Widerstand oder Resignation, sondern im Gegenteil um Akzeptanz

und Zuversicht. Das Unglück ist geschehen, das ist eine Tatsache, die hingenommen werden muss, aber auf der seelischen und zwischenmenschlichen Ebene, wo Eltern, Therapeuten und Kind sich begegnen, gibt es immer auch Entwicklungsmöglichkeiten. Man sollte nicht übersehen, dass Steiner hier das Wort «Besserung» benutzt und nicht von Heilung spricht. Eine solche ernüchternde Feststellung findet sich bereits in den einleitenden Worten des *Heilpädagogischen Kurses*, wo Steiner von den Kindern, um die es sich handeln wird, sagt, dass sie «erzogen werden sollen, beziehungsweise, soweit es möglich ist, geheilt werden sollen» (GA 317, S. 13).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, erneut an die Haltung zu erinnern, auf die Steiner so eindringlich hinweist, nämlich die *innere Gelassenheit*, die den Erziehenden eine Art Grenze bietet, die sie nicht überschreiten dürfen in ihrem Engagement und Drang, Ergebnisse und Erfolge zu erzielen. Wann fängt man an, zu viel im Namen des Anderen zu wollen, wo nimmt die persönliche Ambition überhand? Diese Fragen muss man sich stellen, sowohl auf einer übergeordneten Ebene als auch in der einzelnen konkreten Situation.

Genau wie es beim Temperament nicht darum geht, dieses auszumerzen, sondern es zu erziehen und zu regulieren, um es als pädagogisches Mittel im Unterricht einsetzen zu können, muss das Gleiche für den Umgang mit den eigenen Sympathien und Antipathien gelten. Die Bestrebung, jede Tendenz zu Sympathie und Antipathie mit der Problematik der Kinder zu überwinden, ist keineswegs als ein Versuch zu verstehen, diese Gefühle aus der Seele auszuradieren oder sich in ihnen zu verlieren, sondern sie auszugleichen und in ein Ganzes einzugliedern. Worauf es hier ankommt, beschreibt Steiner folgendermaßen:

> Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als Bild nimmt und nichts anders dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt. (GA 317, S. 37)

Angesprochen ist hier das gleichzeitige Aktivieren von Nähe und Abstand in einem mitfühlenden Einleben, das sowohl empfindende Sympathie als auch die antipathische Position der Sachlichkeit miteinbezieht.

11 Die Wirkung des Ich auf den Astralleib

Der Ausgangspunkt dafür, die Empathie und die Bedeutung des Mitgefühls zu betonen, war die Aufforderung, ein instinktives Verständnis für die Hemmungen im Ätherleib des Kindes zu entwickeln. Steiner greift zum

Schluss dieses Thema nochmals auf und stellt die Frage: Wie kommt man zu einem solchen Verständnis? Er hatte wiederholt betont, wie wichtig es sei, Interesse zu zeigen:

> Was ist die Vorbedingung dazu, dass wir das Kind vorwärts bringen? Die Vorbedingung ist, dass wir Interesse an seinem Wesen nehmen. […] Immer mehr und mehr wird man es erkennen, dass der Impuls des Interesses ein ganz besonders goldener Impuls in moralischem Sinne ist, […]. Selbst das Mitleid wird in entsprechend richtiger Weise wachgerufen, wenn wir Interesse an einem Wesen haben. (GA 155, S. 112)

Im zweiten Vortrag hat Steiner noch einmal das Potenzial des Interesses hervorgehoben, jetzt als Antwort auf die Frage, was man tun müsse, um zu einem instinktiven Verständnis der Behinderung des Kindes zu kommen. Das erreiche man eben dadurch, dass man «ein Interesse für das Mysterium der menschlichen Organisation überhaupt» entwickle (GA 317, S. 35). Die Antwort ist, mit anderen Worten, die Aufmerksamkeit von dem Nächstliegenden und Individuellen zu einer universellen und erkenntnismäßigen Frage zu erweitern. Dass Kinder mit Behinderungen im täglichen Umgang herausfordern können, lässt sich oft erleben. Es dreht sich aber hier nicht nur darum, die richtigen Maßnahmen zu finden und zu ergreifen, sondern vor allem um das Verständnis: Was liegt eigentlich vor? Warum agiert das Kind gerade auf diese Weise? Das Suchen nach Antworten führt die Aufmerksamkeit in vielen Fällen über die konkrete Aufgabe hinaus und zu größeren existenziellen Fragen – und auch zu einem Erstaunen darüber, was alles in einem Menschen lebt.

Damit bewegt man sich vom astralischen Bereich hinüber zu dem Ich des Menschen. Domeyer zitiert dazu Steiner:

> Durch das Selbstbewusstsein bezeichnet sich der Mensch als ein selbständiges, von allen übrigen abgeschlossenes Wesen, als «Ich». Im «Ich» fasst der Mensch alles zusammen, was er als leibliche und seelische Weisheit erlebt. (GA 55, zitiert nach Domeyer 2006b, S. 13)

Steiner fasst hier die beiden wichtigsten Aufgaben des Ich zusammen: Selbstbewusstsein und Weisheit. Das Ich gibt uns die Möglichkeit, uns selbst und die Welt aus einer Metaperspektive zu beobachten, und es spielt eine entscheidende Rolle sowohl in der Selbsterziehung als auch in der Erziehung. Diese beiden Dimensionen lassen sich laut Steiner nicht voneinander trennen:

> Jede Erziehung ist im Grunde genommen Selbsterziehung des Menschen. […], und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss. (GA 306, zitiert nach Domeyer 2006b, S. 16)

Diese Zusammenhänge bilden den eigentlichen Kern des pädagogischen Gesetzes. Ohne Selbsterziehung gibt es in Wirklichkeit auch keine Erziehung. Zum Ich, zur Ich-Organisation gehören auch solche Funktionen, wie Ideale zu haben, Motivation und bewusste Entschlüsse. Bei einem erwachsenen bewussten Menschen ist das Ich der eigentliche Anreger und Initiator. Das Ich kann Gefühle aktivieren, die durch den Lebensleib Gedanken in konkrete Handlungen umsetzen. In der Darstellung der Eigenschaften des Astralleibes, die in der heilpädagogischen Arbeit wirksam sein müssen, rücken zentrale Werte wie Interesse, Beziehungen und die Fähigkeit des Einlebens in den Mittelpunkt. Diese können und müssen hier durch die Eigenschaften des Ich, wie Initiativkraft, Verantwortlichkeit und dauerhafte Verbindlichkeit, ergänzt werden.

Übersetzt aus dem Norwegischen von Torodd Lien und Jan Göschel.

Literatur

Domeyer, M. (2005). «Vom Wirken der Wesensglieder in der Pädagogik (I)». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 24(2), S. 4–13.

Domeyer, M. (2006a). «Vom Wirken der Wesensglieder in der Pädagogik (II)». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 25(2), S. 9–19.

Domeyer, M. (2006b). «Vom Wirken der Wesensglieder in der Pädagogik (III)». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 25(3), S. 13–23.

Dörner, K. (2002). *Tödliches Mitleid: Zur Sozialen Frage der Unerträglichkeit des Lebens*. Neumünster: Paranus.

Edlund, B. (2013). «Bewusstsein und Wille im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 3, S. 6–15.

Holtzapfel, W. (1978). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 2. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Holtzapfel, W. (1987). *Wie wirkt der Erzieher? Was wird aus dem Kinde?* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Pietzner, C.M. (Hg.) (1999). *Aspects of Youth Guidance.* Hudson: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (GA 9, 2013). *Theosophie.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 57, 1984). «Das Wesen der menschlichen Temperamente». In: *Wo und wie findet man den Geist*, S. 281–296. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 155, 1994). *Christus und die menschliche Seele.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Qualitäten, Haltungen, Ethos und künstlerisches Aufgabenverständnis in der Anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie

Andreas Fischer

Das Mittagessen steht auf dem Tisch, die Bewohnerinnen und Bewohner der Wohngruppe kommen zurück aus den Werkstätten und setzen sich. Mit einem kleinen Ritual beginnt die Mahlzeit, die Anwesenden füllen dann ihre Teller und beginnen zu essen. Schon bald ist der eine Bewohner fertig mit dem ersten Teller und schöpft sich eine zweite, nicht zu knapp bemessene Portion. Nachdem er den zweiten Teller leer gegessen hat, will er sich nun ein drittes Mal schöpfen, was einen Mitarbeitenden irritiert. Er macht den Bewohner darauf aufmerksam, dass zwei Portionen doch wohl ausreichend seien. Der Bewohner wehrt sich mit der Aussage, dass er selbst bestimmen könne, wie viel er essen möchte, und dass das niemanden etwas angehe.

Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, der Mitarbeitende hätte weggeschaut und nicht eingegriffen. Beide Handlungsmöglichkeiten – Eingreifen und Zurückhalten – können zu Auseinandersetzungen mit den Menschen mit Unterstützungsbedarf und/oder zu einer schlechten Stimmung unter den Mitarbeitenden führen. Hier treffen Sichtweisen und Haltungen aufeinander, die sich oft nur sehr schlecht vereinbaren lassen.

1 Ausgangslage

Der Kontext von Begleitung hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr stark verändert. Im Zusammenhang mit dem Weg vom Normalisierungsprinzip über die Selbstermächtigung, Selbstbestimmung, Autonomie und Inklusion hin zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen stellen sich aktuell viele neue und herausfordernde Fragen, die Mitarbeitende sehr häufig in Dilemmasituationen bringen. Was vor zwanzig oder dreißig Jahren im Sinne von «ich weiß, was für dich gut ist» an Handlungen, Eingriffen oder Haltungen selbstverständlich war, wird heute zu Recht hinterfragt.

Bei dem oben geschilderten Beispiel stellt sich die Frage, welches der zwei Prinzipien – Selbstbestimmung oder Fürsorge – höher zu gewichten ist. Der Mann mit Unterstützungsbedarf pocht auf sein Recht der Selbstbe-

stimmung, das jedem Menschen zusteht. Der Mitarbeitende sorgt sich um das Wohl des Bewohners, sieht dessen Gesundheit durch das übermäßige Essen gefährdet und möchte ihn schützen. Beide Positionen sind gut nachvollziehbar und auch berechtigt, obwohl sie sich im Alltag widersprechen. Die Mitarbeitenden befinden sich in einer klassischen Dilemmasituation, denn die Wahl einer Handlungsoption hat zur Folge, dass die jeweils andere ausgeschlossen wird. Ein Dilemma bedeutet immer, dass jemand in einer Situation zwei Möglichkeiten zum Handeln hat, beide sind gleichzeitig richtig und falsch.

Das Recht auf Selbstbestimmung ist ebenso bedeutsam wie die Verantwortung und die Fürsorge für den anderen. Das Problem ist, dass die beiden Prinzipien scheinbar in einem unauflösbaren Widerspruch stehen, aber «Selbstbestimmung und Fürsorge sind keine Entweder-oder-Probleme – also krasse Gegensätze –, sondern Verhältnisfragen» (Grimm 2005, S. 4).

In diesem Beitrag soll versucht werden, diese Verhältnisfrage zu beleuchten und Ansatzpunkte im Umgang mit den beiden berechtigten, sich aber doch widersprechenden Leitmotiven sozialer Begleitung – Selbstbestimmung und Fürsorge – aufzuzeigen. Es gibt auch noch andere Spannungsfelder, die aktuell die heilpädagogische und die sozialtherapeutische Aufgabenstellung prägen; hier werden nur einzelne ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführt: Autonomie versus Bedürftigkeit, Freiheit versus Abhängigkeit, Teilhabe versus Ausgrenzung, Integration versus Separation und Ressourcenorientierung versus Defizitorientierung.

1.1 Bezug zum Heilpädagogischen Kurs

Im Zusammenhang mit der heilpädagogischen Aufgabenstellung und den Menschen, die diese ergreifen, führt Rudolf Steiner im vierten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* Folgendes aus. Wer Kinder mit Unterstützungsbedarf begleitet, «der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss. Es ist eine unbequeme Arbeit […], aber sie ist die einzig reale.» (GA 317, S. 81)

Diese kurze Stelle ist außerordentlich vielschichtig, und es wird im Folgenden der Versuch unternommen, die darin angesprochenen Fragestellungen aufzuzeigen. Obwohl Rudolf Steiner von Kindern spricht, lassen sich die angedeuteten Aspekte auch auf die Begleitung von erwachsenen Menschen mit Unterstützungsbedarf übertragen.

Bereits am Anfang des Zitates weist Steiner darauf hin, dass die Begleitung und Unterstützung in Heilpädagogik und Sozialtherapie nur geleistet

werden kann, wenn die Bereitschaft der Fachpersonen da ist, sich an und mit der Aufgabenstellung selbst zu entwickeln («der ist nie fertig» (ebd.)). Es kann also nie darum gehen, dass sich nur der Mensch mit Unterstützungsbedarf entwickeln soll oder kann, auch die Begleitenden müssen bereit sein, sich immer wieder selbst zu reflektieren und eigene Haltungen, Vorgehensweisen und Urteile zu verändern.

Die Begegnung mit einem Menschen mit Unterstützungsbedarf ist also nach Steiner ein «Problem, ein […] Rätsel» (ebd.). Das Problem äußert sich darin, dass die Heilpädagog:innen und Sozialtherapeut:innen oft mit unverständlichen und irritierenden Verhaltensweisen konfrontiert sind, die Gewohntes infrage stellen. Sie müssen sich auf einen anspruchsvollen Weg begeben, um das Gegenüber in all seinen Facetten zu verstehen. Das ist aber nur möglich, wenn die Begleitenden den Menschen mit Unterstützungsbedarf nicht auf das ‹Problem› reduzieren, sondern ihn auch als ein Rätsel erleben. Ein von Behinderung Betroffener: «Nimm mich als Frage und nicht als Beurteilter.» (Gaegauf, zit. nach Fischer 2021, S. 20)

Ein Rätsel kann man nur lösen, wenn man sich von allen Vorstellungen trennen kann und sich ihm auf eine freie und ‹spielerische› Art zuwendet. Aus diesem Grunde sind Kinder im Lösen von Rätseln oft viel besser als die Erwachsenen, weil sie in ihrem Denken noch viel beweglicher sind und nicht ständig über feste Vorstellungen stolpern. Offenheit und Vorurteilslosigkeit sind wichtige Faktoren einer guten Begleitung, weil sie eine Grundlage zum Verständnis des Gegenübers schaffen. «Man kann den andern ansehen wie die Tiere beim Besuch im zoologischen Garten oder man kann sich aufmachen, ihn zu entdecken wie eine unbekannte Stadt. Den Zoo-Blick kenne ich gut.» (Jollien 2003, S. 94) In dieser Aussage eines Menschen mit Unterstützungsbedarf wird die Qualität des Suchens, des Sichherantastens an ein Rätsel sehr schön ausgedrückt und mit dem Entdecken einer unbekannten Stadt in einen Zusammenhang gebracht.

Im *Heilpädagogischen Kurs* formuliert Rudolf Steiner mit folgenden Worten nun die Bedingung zur Lösung eines Rätsels, «wenn er [derjenige, der erziehen will] nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss» (GA 317, S. 81) – eine der zentralen Aussagen im Kurs. Begleitende müssen das Motiv für ihr Handeln im Gegenüber finden, sie sollen sich führen lassen durch die Wesenheit oder die Individualität des Menschen mit Unterstützungsbedarf. Daraus ergibt sich die Frage nach der Qualität der Begegnung und Beziehung: Wie muss man die Begegnung mit einem anderen Menschen gestalten, dass man sich an seine Individualität, sein Wesen herantasten kann und das eigene Handeln daran orientiert und im Sinne des Gegenübers gestaltet?

Zum Schluss folgt dann noch der Hinweis: «Es ist eine unbequeme Arbeit

[…], aber sie ist die einzig reale.» (ebd.) Dies kann so verstanden werden, dass in allen Berufen, die mit Beziehungsgestaltung zu tun haben – und dies ist ja die Grundlage heilpädagogischer und sozialtherapeutischer Begleitung – immer mindestens zwei Menschen mit all ihren persönlichen Stärken und Schwächen beteiligt sind.

Wie oft ist in der Praxis erlebbar, dass Menschen mit Unterstützungsbedarf die Schwächen oder Unsicherheiten der Mitarbeitenden sofort wahrnehmen, dadurch selbst verunsichert werden und dies unter Umständen auch in ihrem Verhalten zeigen. Dieses kann aber nur bedingt durch die Begleitenden verändert werden, die Mitarbeitenden können nur ihre Haltung und ihr eigenes Verhalten ändern und dadurch dem Gegenüber vielleicht eine Verhaltensänderung ermöglichen. «Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist.» (ebd., S. 37)

Dieser Hinweis von Steiner auf die Bedeutung der Persönlichkeit der Fachleute ist nicht neu, wird aber im Alltag leider oft vergessen. «Jede Erziehung beginnt mit der Selbsterziehung», dieser heute leicht antiquiert wirkende Spruch hat immer noch seine Berechtigung. Auf die Tätigkeit in Heilpädagogik und Sozialtherapie übertragen, würde er lauten: «Nur Menschen mit der Bereitschaft, sich selbst zu entwickeln, können andere Menschen in Entwicklung begleiten.»

1.2 Aufbau des Beitrages

Aus einer Zusammenschau des Zitates aus dem *Heilpädagogischen Kurs* ergibt sich für diesen Beitrag folgender Aufbau:

- In einem ersten Teil stehen vor allem die Fragen der Symmetrie und Asymmetrie der Beziehung und, damit verbunden, des Umgangs mit Macht im Vordergrund.
- Der Umgang mit Macht erfordert eine reflektierte Haltung und ein ethisches Verständnis, das das Gegenüber ernst nimmt und als gleichwertige Persönlichkeit anerkennt. Darum werden in einem zweiten Teil die Fragen von Ethik und Haltung thematisiert.
- Darauf aufbauend werden einige Leitmotive des *Heilpädagogischen Kurses* skizziert, die für die Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf grundlegend sind, weil sie sehr stark das Selbstentwicklungsmoment in sich tragen.
- Der Prozess der Begegnung als Voraussetzung der Beziehungsgestaltung mit einem Menschen mit Unterstützungsbedarf bildet den Inhalt eines

weiteren Kapitels. Im Zusammenhang mit dem Motiv des «‹Geführtwerdens› durch die Wesenheit des anderen» wird dabei speziell auf dialogische Beziehungsgestaltung eingegangen.
- Anschließend wird noch einmal die Ausgangsfrage aus der Praxis thematisiert, und es werden Möglichkeiten des Umgangs damit aufgezeigt.

Den Abschluss bildet die Frage, inwieweit Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie als künstlerischer Prozess verstanden werden kann.

2 Beziehung und Macht – die ethische Frage

Beziehungsverhältnisse in Heilpädagogik und Sozialtherapie sind immer mit Macht verbunden: Auf der einen Seite steht ein Mensch, der im Alltag Hilfe und Unterstützung benötigt, auf der anderen Seite ein Mensch, der diese Hilfe und Unterstützung geben oder vermitteln kann. «Das Umgehen mit diesem Machtgefälle ist nicht einfach, das Pendel kann auf beide Seiten ausschlagen: auf der einen Seite hin zur Macht, auf der anderen Seite zur Ohnmacht, zur völligen Hilflosigkeit der Fachperson.» (Fischer 2018, S. 6 f.) Alle in Heilpädagogik und Sozialtherapie Tätigen sind mit diesem Spannungsfeld konfrontiert und müssen Wege finden, wie sie damit umgehen.

Macht kann zum Wohle des Menschen mit Unterstützungsbedarf eingesetzt werden, um ihm zu mehr Selbstbestimmung, Teilhabe und persönlicher Freiheit zu verhelfen, aber auch, um ihn zu erniedrigen, ihn fremdzubestimmen und dem Willen der Betreuungspersonen gefügig zu machen. Wenn die Begleitpersonen ihre Macht nicht zum Wohle der Menschen mit Unterstützungsbedarf einsetzen, ist Macht nicht positiv, sie wird zur Gewalt.

Es ist aber so, dass diese Asymmetrie in der Beziehung nur einen Teil der Wirklichkeit abbildet. Wird der Mensch mit Unterstützungsbedarf als eigenständige Persönlichkeit anerkannt, gibt es noch eine zweite Ebene, diejenige der Symmetrie.

«Schaut hinter unsere Oberfläche, die oft entstellt ist. Dort findet Ihr uns als ganzen Menschen mit Leib, Seele und Geist. Sobald Ihr Euch bemüht, uns so zu sehen, sind wir am Auftauchen aus der Versenkung.» (Gaegauf, zit. nach Fischer 2021, S. 11) Diese Aussage eines Menschen mit einer Autismusproblematik macht betroffen, denn dadurch wird deutlich, dass es auch in Heilpädagogik und Sozialtherapie eine Ebene ohne Gefälle gibt, eine Ebene, in der Behinderung oder Einschränkung keine Rolle spielen, wo sich einfach zwei Menschen mit ihren Stärken und Schwächen begegnen. Auch wenn diese Ebene der Symmetrie weniger fassbar ist, hat sie für

die von einer Behinderung oder Einschränkung betroffenen Menschen eine große Bedeutung, denn es «hinterlässt die tiefste Wunde, nicht in seinem eigenen Potenzial erkannt zu werden» (ebd., S. 6).

Vielleicht liegt in dieser Zweiheit – Asymmetrie und Symmetrie – auch ein Aspekt zum Umgehen mit dem Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Fürsorge. Liegt der Fokus auf der Einschränkung, der Behinderung meines Gegenübers, ist das Prinzip der Fürsorge angebracht, die Asymmetrie in der Beziehung wird deutlich. Begegnet man dem Gegenüber auf ‹Herzenshöhe› – Aussage einer Mutter eines Menschen mit Unterstützungsbedarf – und erkennt man ihn als gleichwertig an, bekommt das Prinzip der Selbstbestimmung seine wahre Bedeutung, die Symmetrie in der Beziehung steht im Vordergrund. Beide Seiten gehören zum Menschsein dazu: die Einschränkungen und Behinderungen, aber auch die Fähigkeiten und Potenziale, über die jeder Mensch verfügt.

Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der in Heilpädagogik und Sozialtherapie Tätigen, sich dieses Machtaspektes bewusst zu sein und reflektiert damit umzugehen. Dazu müssen sich die Mitarbeitenden immer wieder die Frage stellen, welche der oben beschriebenen Leitmotive im konkreten Moment im Vordergrund stehen und das Handeln bestimmen – im beruflichen Alltag eine große Herausforderung!

2.1 Ethik und Haltung

Der asymmetrische Aspekt der Beziehung zu einem Menschen mit Unterstützungsbedarf führt zu der Frage, wie die Begleitenden mit dem Aspekt von Macht umgehen können. Macht an und für sich ist, wie dargestellt, nicht per se etwas Schlechtes, im Umgang damit spielt im Alltag die Ethik als Lehre vom guten Handeln eine entscheidende Rolle. Denn «Arbeit ist nicht allein definiert durch die technischen Regeln, die einen reibungslosen Arbeitsprozess ermöglichen, sondern Arbeit ist zugleich eine Tätigkeit, die auf der Basis von moralischen Regeln ausgeübt wird – besonders dort, wo andere Menschen mittelbar oder unmittelbar betroffen sind» (Pieper 2007, S. 35).

Es wurden und werden immer wieder Versuche unternommen, ethische Grundaussagen für den Bereich Heilpädagogik und Sozialtherapie zu formulieren, so auch in der Schweiz. Die in den ethischen Richtlinien der Berufsverbände (FHS 1997) formulierten Grundaussagen zur Würde des Menschen, zu den Grundrechten auf Leben, Erziehung, Bildung und Arbeit und das Recht auf Integration und Teilhabe sind immer noch hochaktuell. Die ethischen Richtlinien wurden aufgrund der Situation um die Fragen nach dem Wert und der Sinnhaftigkeit des Lebens mit einer Behinderung,

die von Peter Singer (Singer 1984) mit seinem Buch *Praktische Ethik* angestoßen worden waren, erarbeitet; leider ist dieses wichtige Dokument schnell wieder in Vergessenheit geraten.

Zehn Jahre später thematisierte eine Gruppe von Studierenden im Bereich Heilpädagogik der Universität Freiburg in der Schweiz die Frage nach einem heilpädagogischen Berufseid (Meier 2008). Das Anliegen dieser Gruppe war die Bekräftigung einer inneren Verpflichtung durch einen Schwur gegenüber ethischen Grundwerten in der Berufsausübung. Dieses Ansinnen fand kaum Gehör, das Schwören eines Eides wurde als nicht mehr zeitgemäß und als Eingriff in die persönliche Freiheit empfunden. Die von den Studierenden aufgeworfenen berufsethischen Fragen, wie Anerkennung der Gleichwertigkeit und der Bildbarkeit, das Respektieren der Würde und die Ermöglichung der Integration in die Gesellschaft, die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und der Teilhabe und die Förderung der Lebensqualität, bestimmen noch heute den Fachdiskurs.

Es ist deutlich, dass für Mitarbeitende ein Moralkodex zwar sinnvoll ist, aber die Grundfrage, den Umgang mit Macht, nicht lösen kann. Bedeutsam ist hier der etwas antiquiert wirkende Begriff der Haltung, von der Winston Churchill sagte: «Haltung ist eine kleine Sache, die einen großen Unterschied macht.» In diesem Sinne kann die Feststellung «Erziehung bezeichnet nicht eine Tätigkeit, sondern eine Haltung» (Kobi 1993, S. 73) auf alle Begleitprozesse in Heilpädagogik und Sozialtherapie erweitert werden.

Jede berufliche Tätigkeit im Bereich der Begleitung von Menschen ist geprägt von Normen, Werten, Einstellungen, aber auch von der eigenen beruflichen und auch persönlichen Sozialisation. Wichtig ist dabei die Fähigkeit der Reflexion des eigenen Menschen- und Weltverständnisses. «Jeder Berufstätige im Feld der Sozialen Arbeit muss nicht nur die Grundnormen seiner Profession kennen und beachten, sondern er muss über seine eigene ethische Reflexions- und Urteilskompetenz verfügen.» (Merten & Zängl 2016, S. 12) Es geht um das Heranbilden einer professionellen Identität, hier sind Selbstreflexion, Objektivität und Urteilsfähigkeit außerordentlich bedeutsam.

Dieser Prozess – Bildung einer professionellen Identität und dieser Urteilsfähigkeit – beinhaltet:

- das Bewusstmachen von zentralen Werten und Haltungen in Bezug auf die Handlungsanforderungen der Praxis,
- die Veränderung bestehender eigener Haltungen und Einstellungen und die Verinnerlichung einer professionellen Grundhaltung im Vollzug der Praxis,
- ein krisenhafter (zugleich krisenanfälliger) Prozess, der kontinuierlicher (geleiteter/begleiteter) Reflexion und Positionierung bedarf. (ebd., S. 13)

Es kann also nicht darum gehen, Handlungen im Alltag festzulegen und für

verbindlich zu erklären, sondern die Berufstätigen müssen bereit sein, den Weg vom Ideal in die Praxis eigenverantwortlich zu beschreiten und sich dabei auch kritisch begleiten zu lassen.

Später in diesem Beitrag wird dieser Weg ausführlicher dargestellt und auch in Beziehung zum anthroposophischen Menschenverständnis gesetzt. Die Fragen von Macht, Ethik und Haltung können folgendermaßen zusammengefasst werden: «Die Professionellen der Sozialen Arbeit gestehen jedem Menschen ungeachtet von Geschlecht, Rasse, Status und individuellen Besonderheiten den mit seiner Würde verbundenen gleichen Wert unbedingt zu und respektieren die Grundwerte der Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit, auf die jedes Individuum ein unantastbares Recht hat.» (AvenirSocial 2011, S. 6)

2.2 Entwicklung – Leitmotive des Heilpädagogischen Kurses

Liest man den *Heilpädagogischen Kurs* speziell im Hinblick auf Leitmotive und Schulungshinweise, finden sich sehr viele Aussagen. Rudolf Steiner verstand diese nicht als eine Art esoterische Unterweisung, sondern sah «sie als Selbsterziehungshilfen für die rechte Gestaltung des heilpädagogischen Alltags» (Vierl 1979, S. 9).

Im Folgenden werden die Hinweise Rudolf Steiners unter dem Aspekt der Hilfe zur Selbsterziehung reflektiert; die Aufzählung folgt keiner chronologischen Reihenfolge der Vorträge, sie ist persönlich und könnte erweitert werden.

2.2.1 Pädagogisches Gesetz

Zentral ist in diesem Zusammenhang das im *Heilpädagogischen Kurs* dargestellte *pädagogische Gesetz*, das «in aller Pädagogik erscheint» (GA 317, S. 35). Da dieses in einem anderen Beitrag dieses Buches ausführlich dargestellt wird, soll es an dieser Stelle nur kurz skizziert werden.

Rudolf Steiner beschreibt die Wirkung der Wesensglieder des Erwachsenen auf das Gegenüber. Dabei sind seine Hinweise sehr konkret und machen deutlich, dass die Mitarbeitenden in Heilpädagogik und Sozialtherapie die Möglichkeit haben, sich für eine bessere Wahrnehmung ihrer Aufgabenstellung zu schulen, also die eigene Persönlichkeit durch Selbstschulung zum Instrument ihrer Tätigkeit zu machen. Der Arzt Walter Holtzapfel (Holtzapfel 2003) hat diesen Zusammenhang zwischen den Wesensgliedern und den Ausführungen zum *pädagogischen Gesetz* im *Heilpädagogischen Kurs* herausgearbeitet; diese werden im Folgenden kurz unter dem Aspekt der Selbstentwicklung dargestellt.

Im *Heilpädagogischen Kurs* beklagt Steiner eine Unbeweglichkeit und Schwere in den anthroposophischen Institutionen:

> Man kriegt manchmal ein bisschen Schmerzen, wenn man in anthroposophische Ansiedlungen oder Zusammenrottungen kommt, da ist manchmal eine solche bleierne Schwere. Man kriegt die Leute nicht […] zum Beweglichwerden. Bleierne Schwere ist da. Wenn [dann] eine Diskussion beginnt, macht keiner den Mund auf, weil auch die Zunge bleiern schwer ist. Die Leute machen ein […] Gesicht bis ans Bauch. Sie sind so wenig geneigt, zum Heiterwerden, zum Lachen zu kommen […]. (GA 317, S. 114; eckige Klammern für Einschub im Original, eckige Klammern für Auslassungen AF)

Und weiter:

> […] vor allen Dingen, was gehört zum Erziehen von solchen Kindern dazu? Nicht die bleierne Schwere, sondern Humor, wirklicher Humor, Lebenshumor. Man wird trotz allen möglichen gescheiten Kunstgriffen solche Kinder nicht erziehen können, wenn man nicht den nötigen Lebenshumor hat. (ebd.)

Diese Aussage mag erstaunen, der Bezug zur Selbsterziehung scheint auf den ersten Blick nicht gegeben. Humor hat indes ja mit der Fähigkeit zu tun, auf Dinge mit Leichtigkeit und Gelassenheit zu reagieren, sich nicht zu verkrampfen, beweglich zu bleiben. Immer wieder ist in der Praxis erlebbar, dass diese scheinbar so einfache Anforderung besonders schwierig umzusetzen ist und dass es im beruflichen Alltag oft schwerfällt, sich von eigenen Vorstellungen, Plänen und Vorhaben zu lösen und auf eine konkrete Situation adäquat zu reagieren. «Erlebte und geschilderte Schwierigkeiten in Erziehungs- und Unterrichtssituationen beispielsweise sind während und im Anschluss an ein herzhaftes Lachen dieselben geblieben; der Blick darauf, die Einstellung dazu oder meinetwegen der Rahmen darum herum – sie haben sich verändert.» (Gruntz-Stoll 2006, S. 81)

Für Johannes Gruntz-Stoll kann der Humor die Qualität des Reframings annehmen, des Abstandnehmens, der Veränderung des Blickwinkels und des Umdeutens einer Problemsituation in einem neuen Lösungskontext. «Humor ermöglicht Beziehung – und schafft Distanz», dadurch «ist Humor ein Elixier, welches gerade solche Distanznahme und Neuorientierung begünstigen und unterstützen kann.» (ebd.)

Walter Holtzapfel bringt die Schulung des Humors in Beziehung zur Schulung des eigenen Ätherleibes, auch hier stehen die Beweglichkeit und das kreative Umgehen mit Gewohnheiten im Vordergrund. Steiner fordert im *Heilpädagogischen Kurs*, dass die Schulung der Kreativität und der Beweglichkeit, des Humors in der Ausbildung geschehen müsse (GA 317, S. 37 und S. 114). Denn im beruflichen Alltag ist diese Kreativität immer wieder gefordert, um Gewohnheiten infrage zu stellen, Neues auszuprobieren und Grenzen zu überschreiten. Andreas Fröhlich, der Begründer

der Basalen Stimulation, weist darauf hin, dass «künstlerische Tätigkeit in der Ausbildung vielleicht gerade dies besonders fördert. Weil man dann zunächst einmal in einem etwas ungefährlicheren Raum die Erfahrungen mit der Grenzüberschreitung machen kann. Seine eigenen Erfahrungen mit neuen Ideen, mit unerwarteten Lösungen. Mit Papier, mit Farbe, mit Stein, mit Bewegung, mit Tönen kann man experimentieren, mit Menschen sollte man es nicht tun.» (Fröhlich 2006, S. 184)

Der Astralleib bildet die Grundlage unseres Gefühlslebens, der seelischen Äußerungen wie Ärger, Freude, Wut und Trauer, er ist Träger der Begierden und auch von Sympathie und Antipathie. Im Alltag reagieren wir sehr schnell mit Sympathie oder Antipathie auf einen Menschen oder ein Geschehen, dies aber erschwert in vielen Fällen ein adäquates Handeln. Denn «[…] solange man in Erregung kommen kann dabei, solange kann man eigentlich noch nicht wirksam erziehen» (GA 317, S. 37). Steiner weist darauf hin, dass wir durch das Überwinden von Sympathie und Antipathie unser Seelisches, den Astralleib, schulen, also Selbsterziehung im besten Sinne üben. «Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts anderes dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt.» (ebd.)

Der Begriff «Mitleid» war vor hundert Jahren noch nicht so negativ besetzt, heute würde man an dieser Stelle von Empathie sprechen. Wie kann Empathie oder Einfühlungsvermögen geschult werden? Nach Steiner ist es das Bedürfnis, sein Gegenüber zu verstehen, und das Interesse für dessen Geheimnisse. «Zu einem solchen Verständnis kommt man eben dadurch, dass man ein größeres und immer größeres Interesse entwickelt für das Mysterium der menschlichen Organisation überhaupt.» (GA 317, S. 37 f.) Dieses Interesse für den anderen, für seine Biografie, seine Stärken und Schwächen, für sein Erleben der Mitmenschen und der Welt ist im Alltag außerordentlich bedeutsam. Es hilft, das Verhalten des Gegenübers nicht persönlich und moralisch zu beurteilen, sondern bildet die Grundlage des Verstehens.

Wenn man sich bemüht, jemanden ehrlich zu verstehen, ist die Begegnung nicht mehr von Sympathie oder Antipathie geprägt, sondern von einfühlendem Verstehen. Marlis Pörtner (2004) beschreibt in Anlehnung an Carl Rogers drei grundlegende Qualitäten, die jeder Beziehung zugrunde liegen müssen: die Empathie als einfühlendes Verstehen und Bestreben, «das Erleben und die Gefühle des Gegenübers genau und sensibel zu erfassen, mich in seinem inneren und äußeren Bezugsrahmen so einzufüh-

len, als ob ich der andere wäre, und dennoch nie außer acht zu lassen, dass ich ich selbst und nicht der andere bin» (Pörtner 2004, S. 29). Weiter betont Pörtner die Wichtigkeit des nicht wertenden Akzeptierens, der Wertschätzung, was heißt, dass ich mein Gegenüber erlebe «als ganze Person, so wie sie im Augenblick ist, mit all ihren Schwierigkeiten und Möglichkeiten» (ebd.). Als dritte Komponente erwähnt sie die Kongruenz oder Echtheit, was bedeutet, dass «mir mein eigenes Erleben bewusst ist und ich es trennen kann von dem, was ich beim Gegenüber wahrnehme. Kongruenz heißt, dem anderen Menschen als Person zu begegnen und sich nicht hinter einer professionellen Maske zu verstecken» (ebd.).

Im Zusammenhang mit dem Ich der Begleitenden stellt Holtzapfel den Bezug her zu einer Stelle im zehnten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses*: «Das ist es gerade: der Enthusiasmus im Erleben der Wahrheit! Das ist dasjenige, was da sein muss.» (GA 317, S. 174) Rudolf Steiner bezieht sich auf eine Stelle im sechsten Vortrag, wo er schon auf die Bedeutung des Enthusiasmus hingewiesen hatte. Auslöser der zitierten Aussage war die Besprechung eines Mädchens mit Unterstützungsbedarf, wo Steiner vermutete, dass dieses Mädchen zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr Fieberschübe gehabt haben musste. Als die Mutter den Heilpädagogen dies bestätigen konnte, haben diese in der Einschätzung von Steiner (vgl. ebd., S. 168 f.) mit zu wenig Begeisterung darauf reagiert. Es ging dabei um die Freude, dass sich eine Vermutung, die sich in der Beschäftigung mit den konstitutionellen Grundlagen bei einem Kind ergab, in der Praxis bestätigte. Für mich persönlich war ein ähnlich gelagertes Erlebnis der Einstieg in die Praxis der anthroposophischen Heilpädagogik.

> *Ich absolvierte im Rahmen meiner Ausbildung ein Praktikum in einer anthroposophischen Institution in Schweden. Dort durfte ich einen Knaben betreuen, der sehr stark in der Außenwelt lebte und dessen Erscheinung im Sinne der Diagnostik des Heilpädagogischen Kurses an die kindliche Hysterie erinnerte. Durch das Studium des Heilpädagogischen Kurses war mir bekannt, dass Steiner darauf hingewiesen hatte, dass Kinder mit dieser Konstitution einen sehr starken Geruch ausströmen können. Dies erlebte ich tatsächlich jeden Morgen beim Wecken des Knaben; der penetrante Geruch, der das Zimmer erfüllte, war für mich sehr eindrücklich, denn der Knabe beherrschte seine Ausscheidungen problemlos. Ich erinnere mich noch gut daran, weil ich – durch die reale Bestätigung einer Aussage im Heilpädagogischen Kurs in der Praxis – so beeindruckt war, dass ich mich intensiver mit anthroposophischer Heilpädagogik auseinanderzusetzen begann.*

Solche Erfahrungen kann man immer wieder machen, wenn man die dazu nötige Aufmerksamkeit entwickelt. Sie sind im wahrsten Sinne des Wortes begeisternd, weil sie eine Brücke vom menschenkundlichen Hintergrund in die Praxis bilden.

Im neunten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* weist Steiner im Zusammenhang mit den höheren Wesensgliedern noch auf die Bedeutung der Sprache hin und betont, dass es außerordentlich wichtig sei, «wenn gut konfiguriert um das Kind herumgesprochen wird» (ebd., S. 160 f.). Bewusstes und deutliches Sprechen verlangt Aufmerksamkeit und Wachheit, es erfordert im beruflichen Alltag eine Anstrengung; auch hier ist der Bezug zur Selbstschulung deutlich.

2.2.2 Weitere Hinweise

Als einen weiteren zentralen Aspekt betont Rudolf Steiner die Bedeutung der inneren Präsenz und bezeichnet diese als Dabeisein. «Aber sehen Sie, es ist wirklich gerade bei so etwas zu betonen, wie man Sinn haben muss für das Dabeisein bei den Dingen. Man muss gerade beim Erziehen und Unterrichten solcher Kinder durchaus […] dabei sein.» (GA 317, S. 114) Auf diese innere Präsenz hat schon Martin Buber hingewiesen; für ihn ist dialogisches Leben nicht eines, «in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eines, in dem man mit dem Menschen, mit dem man zu tun hat, wirklich zu tun hat» (Buber zit. nach Karlin 2022, S. 14).

Dieser Fähigkeit der inneren Verbindlichkeit einem anderen Menschen gegenüber stellen sich viele Hindernisse in den Weg, sie wird uns nicht geschenkt, sie kann nur täglich im Alltag geübt werden. «Abbauen lassen sich diese Hindernisse, wenn wir den Mut aufbringen, rückhaltlos einem Menschen zu begegnen, ohne den Halt, den uns unsere Erfahrungen, Meinungen, Vorstellungen und Glaubenssätze geben. Anstelle unseres gewohnten Sicherheit-Suchens tritt eine erwartungsfreie Aufmerksamkeit.» (ebd., S. 19)

Einem Menschen wirklich zu begegnen, braucht Mut, weil ich dadurch auch mit mir selbst, vor allem den eigenen Schwächen, konfrontiert werde. Diesen kann ich nur adäquat begegnen, wenn ich sie als einen Teil von mir akzeptiere und sie verändern oder verwandeln will.

Die Hinweise Steiners zur Selbstschulung kulminieren im *Heilpädagogischen Kurs* in der Hinführung zur *Punkt-Kreis-Meditation* und der *Andacht zum Kleinen* (GA 317, S. 171 ff.). Diese zwei zentralen Schulungshinweise werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft, weil sie an einer anderen Stelle in dieser Publikation dargestellt werden.

Der *Heilpädagogische Kurs* birgt aber noch weitere Schulungs- und Entwicklungsaspekte in sich; gemeinsam ist allen, dass die Fachpersonen aufgefordert werden, sich selbst nicht zu wichtig zu nehmen, sondern sich an den Bedürfnissen der Menschen mit Unterstützungsbedarf zu orientieren.

Leider ist diese einfache Forderung noch nicht überall in der Praxis erleb-

bar. Ein von Behinderung Betroffener, der als Kind in einer Institution für Menschen mit Behinderung lebte, hielt fest: «Ich habe immer über die Anzahl der Stunden gestaunt, die unsere Betreuer in ihrem Büro beim Kaffeetrinken und Plätzchenknabbern verbrachten. Sie redeten und redeten […] Sie diskutierten stundenlang, analysierten, kommentierten unsere kleinsten Taten und Gesten. Wandten eine Unmenge Zeit dafür auf! Aber fünf Minuten vor Feierabend waren sie zum Gehen bereit, und wehe, wenn einer von uns auf die Toilette musste.» (Jollien 2001, S. 81) Die Selbsttäuschung oder fehlende Verbindlichkeit der Fachleute zeigte sich für ihn auch darin: «In den Sitzungen bemühten sich die Betreuer vor allem, sich gegenseitig von ihrer Selbstlosigkeit, ihrer Aufrichtigkeit zu überzeugen.» (ebd., S. 87) Jollien fordert von den Mitarbeitenden Demut im Sinne einer bewusst vollzogenen Zurückhaltung, «die erlaubt, den nötigen Abstand zu wahren, den Anderen nicht zu verurteilen, sich bewusst zu werden, dass der Andere immer ein unbeugsames Wesen bleiben wird, das nicht untergeordnet, analysiert, verstanden werden kann» (ebd., S. 88).

Laut Definition bedeutet Demut, dass man die äußeren Gegebenheiten hinnimmt, ohne darüber zu klagen, und sich selbst nicht zu wichtig nimmt. Auch vor hundert Jahren war diese Haltung anscheinend nicht so verbreitet, so Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs*: «Der heutige Mensch trägt sein eigenes Ich auf dem Arm und herzt es zärtlich. Dieses Bild zu vergleichen mit dem, was man als tägliche Handlung tut, ist wiederum eine außerordentlich nützliche Meditation für den Erzieher.» (GA 317, S. 204)

2.3 Begegnung als Grundlage der Beziehungsgestaltung

Begegnung, als Prozess verstanden, bildet die Grundlage der Beziehung. Der Prozess der Beziehungsgestaltung muss bewusst ergriffen und gestaltet werden. Es lassen sich dabei verschiedene Stufen unterscheiden, die in einer gewissen Abfolge stehen, sich aber auch gegenseitig durchdringen können. Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Dieser Dreischritt ist in Heilpädagogik und Sozialtherapie bekannt, er wird im Folgenden auf sieben Stufen erweitert und näher ausgeführt.

Wahrnehmen

Am Anfang einer Begegnung steht immer eine Wahrnehmung, die möglichst offen und unvoreingenommen sein sollte. Denn «im bewusst gelenkten Erstaunen eignen wir uns die Fähigkeit an, uns an den Wahrnehmungsvorgang wieder stärker hinzugeben, im Sinneseindruck zu leben und damit vor allem etwas erleben zu lernen, für das wir noch keine Kategorien und

Klassifikationen haben» (Grimm 2002, S. 129). Diesen unbefangenen Blick auf die Wirklichkeit bezeichnet Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* als eine Vorbedingung zur Erkenntnis des inneren Menschen, ein zentrales Motiv heilpädagogischer oder sozialtherapeutischer Wirksamkeit. «Denn wenn Sie nur einen Tag durch die Welt gehen und sie genauer anschauen, so ist das schon die Vorbedingung für die Erkenntnis des Inneren des Menschen.» (GA 317, S. 23)

Zurückhaltung, Hineinfühlen

In einem zweiten Schritt geht es um Zurückhaltung, um das Schaffen eines Freiraumes in sich selbst. Dieser Schritt stellt hohe Anforderungen, denn Fachleute sind oft gewohnt, auf eine Wahrnehmung sofort mit einem Begriff, einer Vorstellung oder einer Diagnose zu antworten. In dieser vorschnellen Verknüpfung besteht die Gefahr, dass der weitere Prozess durch Vorstellungen, innere Bilder, Gewohnheiten oder Denkmuster behindert wird. «Es geht darum, den Mut zu entwickeln, sich von Begrifflichkeiten zu befreien und in eine Form der Selbstlosigkeit einzutauchen, die nichts mit Altruismus zu tun hat, sondern die einen befähigt, sich mit seinem wahren und ungeschützten Wesen dem Gegenüber rückhaltlos anzuvertrauen, authentisch zu sein.» (Karlin 2022, S. 14) Dieser zweite Schritt hat auch mit der Forderung im *Heilpädagogischen Kurs* zu tun, nämlich «jede Spur von Sympathie oder Antipathie mit dieser Erscheinung bei dem Kinde in sich auszutilgen» (GA 317, S. 37), sie muss im Alltag immer wieder geübt werden. An dieser Stelle darf noch einmal an die Qualität der Demut, wie sie Jollien (2001, S. 88) forderte, erinnert werden.

Verbinden, Verwandlung

Der dritte Schritt ist mit einer öffnenden Geste verbunden. Es soll ein Raum gebildet werden, in dem alles das, was mir von der Seite des Menschen mit Unterstützungsbedarf entgegenkommt, seinen Platz hat und zu einem inneren vorurteilsfreien Bild wird. Rudolf Steiner spricht in diesem Zusammenhang von Gelassenheit und benutzt den heute umstrittenen Begriff des Mitleids (GA 317, S. 37).

Es ist wichtig, diesen Begriff auch im zeitlichen Kontext zu verstehen; der dänische Philosoph Kierkegaard (1813–1855) schrieb: «Erst wenn der Mitleidende in seinem Mitleid sich so zu dem Leidenden verhält, dass er im strengsten Sinne begreift, dass es seine Sache ist, um die es hier geht, erst wenn er sich so mit dem Leidenden zu identifizieren weiß, dass er, indem er um seine Erklärung kämpft, für sich selbst kämpft, aller Gedankenlosigkeit, Weichheit und Feigheit entsagend, erst dann bekommt das Mitleid Bedeutung, erst dann findet es vielleicht Sinn, dass der Mitleidende

von dem Leidenden darin verschieden ist, dass er in einer höheren Form leidet.» (Kierkegaard zit. nach Kobi 1993, S. 433)

In diesen Formulierungen lebt eine Kernqualität der Begleitung. Sie besteht darin, sich mit dem Wesen eines anderen Menschen innerlich verbinden zu können, aber gleichzeitig den Abstand zu wahren, nicht mit dem Anderen zu verschmelzen. Auch der Umgang mit Nähe und Distanz gehört zu den großen Herausforderungen im beruflichen Alltag, darum fordert Steiner das Überwinden und Verwandeln von sympathischen und antipathischen Gefühlen. Zu viel Nähe birgt die Gefahr der Verschmelzung, zu viel Distanz diejenige der Beziehungslosigkeit und Oberflächlichkeit. «Jeder Mensch braucht Nähe, Sympathie und Wärme, nur so wird eine Grundlage für Entwicklung gelegt» (Fischer 2021, S. 25), aber wir brauchen auch immer wieder Distanz zu uns selbst, zu den Menschen mit Unterstützungsbedarf und zum beruflichen Alltag. «Distanz schafft Bewusstsein und ist auch die Grundlage der Selbstreflexion.» (ebd.)

Idee oder Einsicht

Im beruflichen Alltag ist sehr oft erlebbar, dass gute therapeutische Ideen oder Einsichten nicht immer das logische Produkt eines langes Denk- und Besprechungsprozesses sind. Oft tauchen sie völlig überraschend in Situationen auf, die mit der Fragestellung oder dem zu lösenden Problem nichts zu tun haben – auf einem Spaziergang, auf dem Fahrrad oder beim Einkaufen im Supermarkt.

Dies weist darauf hin, dass Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie oft etwas Intuitives hat. Intuition kann als Eingebung, als ein plötzliches Ahnen und Erfassen eines Sachverhaltes oder eines komplizierten Vorgangs verstanden werden. Der Schweizer Kinderpsychiater Jakob Lutz hat dies einmal so formuliert: «Das wäre für mich das Intuitive, das sogenannte Zufällige, das eben nie zufällig ist, sondern geführt ist.» (Lutz zit. nach Wintsch 2000, S. 180)

Hier klingt das Motiv «geführt werden durch die Wesenheit» aus dem *Heilpädagogischen Kurs* wieder auf, ein Motiv, an das man sich herantasten kann, dessen Verwirklichung unterstützender Schritte bedarf. Diese Schritte sind von Steiner im *pädagogischen Gesetz* beschrieben, ihre Umsetzung ist sehr stark von der Entwicklungsbereitschaft der Fachleute abhängig. Im intuitiven Geschehen sind wir dem Gegenüber am nächsten, denn wir können ahnend erleben, «was in dem geheimsten Allerheiligsten in dem Wesen vorgeht, leben uns hinüber von unserer Ich-Sphäre in die Ich-Sphäre des anderen Wesens» (GA 133, S. 103).

Der hohe moralische Anspruch und die ethische Herausforderung, die mit der Annäherung an einen anderen Menschen, hier einen Menschen

mit Unterstützungsbedarf, verbunden sind, schildert Rudolf Steiner und bezeichnet die oben aufgeführten Schritte als «die drei Sterne der moralischen Kräfte» (GA 155, S. 131). Rüdiger Grimm (2002) hat diese Hinweise für die Heilpädagogik und Sozialtherapie in einem grundlegenden Beitrag bearbeitet und gleichzeitig die Möglichkeit zum Erüben und Schulen dieser drei Tugenden Erstaunen, Mitleid und Gewissen aufgezeigt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass das Herantasten an die Wesenheit eines anderen Menschen immer ein Vorgang ist, der beide Menschen betrifft, in unserem Falle die Heilpädagog:innen und Sozialtherapeut:innen und die Menschen mit Unterstützungsbedarf. «Es ist ein dialogisches Gesetz, dass wir uns selbst immer nur in dem Maße wahrnehmen und erkennen können, wie wir wahrgenommen und erkannt werden.» (Karlin 2022, S. 9)

Von der Phantasie über die moralische Technik zur Handlung

Sehr oft ist dieser Prozess mit der Intuition nicht abgeschlossen, sondern es geht darum, die Idee in eine konkrete Handlung umzusetzen. Rudolf Steiner hat diesen Weg in seiner *Philosophie der Freiheit* (GA 4, Tb 627, S. 151 ff.) beschrieben und bezeichnet die drei Schritte von der Intuition zur Handlung als moralische Phantasie, moralische Technik und moralische Handlung. An dieser Stelle können diese drei Schritte nicht näher beschrieben werden, ihre Bedeutung ist an anderer Stelle (Fischer 2012) herausgearbeitet worden.

Gerade in Berufen, die auf der Beziehungsgestaltung mit einem anderen Menschen aufbauen, ist der reflektierte Umgang mit moralischen Fragen sehr wichtig. Als Fachleute greifen wir durch unser Handeln oft – bewusst oder unbewusst – in das Leben eines Menschen mit Unterstützungsbedarf ein und werden so zu Mitgestaltenden einer anderen Biografie. Jede Handlung muss also daran gemessen werden, ob sie dem Wesen des Gegenübers entspricht oder ob sie vonseiten der Betroffenen als Zwang erlebt wird, wie das ein Mensch mit Autismus mithilfe der gestützten Kommunikation (FC) formuliert. «Professionalität ist es, niemals Eure Ideen uns überzustülpen.» (Gaegauf zit. nach Fischer 2021, S. 25)

In Heilpädagogik und Sozialtherapie muss es immer darum gehen – basierend auf einer Begegnung, die das Gegenüber als Individualität wahrnimmt –, sich an das Wesen des Menschen mit Unterstützungsbedarf heranzutasten, einen Weg zu suchen, ihm in seiner Einzigartigkeit zu begegnen und sein Handeln daran – und nicht an fixen Vorstellungen und Begriffen – zu orientieren.

Ein Mensch mit einer cerebralen Beeinträchtigung macht auf diese Gefahr aufmerksam und schreibt: «Die geprüfte Bezeichnung des Gebrechens hilft mir nicht weiter, denn sie umfasst zu viel und erklärt zu wenig. Für

gewisse Menschen bedeutet eine vorschnelle Diagnose den Verlust der Freiheit. Das Wort ist eine Kette, an die die einzelne Existenz gebunden ist, ein Gefängnis, in das ein Individuum eingeschlossen wird. Der Fachbegriff wiegt schwerer als die Realität, die zu benennen er vorgibt.» (Jollien 2003, S. 35) Denn «hinter den Begriffen verbirgt sich ein Wesen, eine reiche, einzigartige, nicht reduzierbare Persönlichkeit, die Gefahr läuft, von einer gewaltigen Schicht von Vorurteilen erdrückt zu werden, die jede schlichte und arglose Annäherung verhindert» (ebd., S. 37).

Oder mit anderen Worten: Ich darf mein Gegenüber «nicht bloß als eine Summe von Eigenschaften, Strebungen und Hemmungen kennen», sondern die Begleitperson «muss seiner als einer Ganzheit inne werden und ihn in dieser seiner Ganzheit bejahen» (Buber 2006, S. 131). Diese Aussage von Martin Buber führt direkt zu der Frage, wie eine Begegnung so gestaltet werden kann, dass sie die existenzielle Wechselwirkung zwischen Menschen berücksichtigt, denn jeder Mensch braucht in seiner Entwicklung hin zum eigenen Ich einen anderen Ich-begabten Menschen. Begegnung bedeutet das Aufeinandertreffen von zwei Individualitäten, von zwei Subjekten, die gemeinsam ein Stück biografischen Weges gehen und sich gegenseitig bereichern – leider oft auch behindern – können. Eine Hilfe zur Gestaltung einer positiven und fruchtbaren Begegnung bietet die Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Dialoges.

2.4 Dialogische Beziehungsgestaltung

Die etymologische Herleitung des Begriffes «Dialog» weist auf zwei Aspekte hin: auf der einen Seite auf «dia», was «hindurch» bedeutet, und auf der anderen Seite auf «logos», was mit «Geist» übersetzt werden kann. In einem Dialog als Gesprächsform spricht sich etwas Geistiges aus, etwas Höheres klingt hindurch und wird so erlebbar. Wichtig ist dabei nicht das Verteidigen von Annahmen oder Standpunkten, sondern das herantastende Verstehen an das Denken, das diese hervorgebracht hat. «Zusammengefasst geht es um die Fähigkeit, den anderen zu verstehen, eigene, verengte Standpunkte zu überwinden und gemeinsam Neues zu denken.» (Fischer 2021, S. 29)

Es stellt sich nun die Frage, ob es bei der Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie nicht gerade um diese Qualität geht. Müssen wir nicht versuchen, uns an das heranzutasten, was sich hinter den äußeren Erscheinungen – einer Einschränkung, einem ungewöhnlichen Verhalten, einer Unfähigkeit – verbirgt und was letztlich als Wesenheit, als Individualität eines Gegenübers bezeichnet werden kann? Ein Betroffener schreibt: «Was die meisten Menschen wahrnehmen, sind meine befremdenden

Gebärden, die stockende Sprache, der unharmonische Gang. Aber was sich dahinter verbirgt, verkennen sie. Spastische Bewegungen, Krämpfe, Gleichgewichtsverlust verleiten sie zu einem entschiedenen und unwiderruflichen Urteil: Hier haben wir einen Schwachsinnigen. Wie schwierig, diesen ersten Eindruck zu korrigieren und wie schmerzlich, sich auf solche Weise verurteilt zu wissen, ohne etwas erklären zu können. Ein Dialog ist ausgeschlossen, denn was ein Schwachsinniger von sich gibt, ist zwangsläufig Schwachsinn. Damit schliesst sich der Kreis und ein Kontakt wird unmöglich.» (Jollien 2003, S. 34)

Für das Führen eines Dialogs als Gesprächsform braucht es ganz bestimmte Haltungen und Fähigkeiten, die die daran Beteiligten entwickeln müssen (Hartkemeyer, M., J.F. und T. 2015). Es stellt sich die Frage, ob diese Kernfähigkeiten des Dialogischen in der Gesprächsführung nicht übertragen werden können auf die Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf. Dieser Zusammenhang wurde an anderer Stelle ausführlich herausgearbeitet (Fischer 2021), hier sollen nun nur die wichtigsten Aspekte dargestellt werden.

Es geht es um individuelle Fähigkeiten, die Fachleute in der Begegnung mit einem Menschen mit Unterstützungsbedarf entwickeln können und auch müssen. Dies hat zur Voraussetzung, dass sich die Begleitenden der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten durch Selbstreflexion bewusst werden und bereit sind, sich zu verändern.

Haltung eines Lernenden verkörpern

Bin ich bereit, mich im Alltag immer wieder auf neue und überraschende Einsichten und Optionen einzulassen? «Gefragt ist also die Bereitschaft, von jedem Menschen – egal ob schwerstbehindert oder herausfordernd in seinem Verhalten – etwas lernen zu wollen.» (Fischer 2021, S. 29)

Radikaler Respekt

Bin ich bereit, jedem Menschen Respekt entgegenzubringen? Respekt bedeutet, dass ich mein Gegenüber trotz seiner Andersartigkeit und seiner Sicht auf die Welt und seiner Auseinandersetzung damit als gleichwertig anerkenne und zu verstehen versuche.

Offenheit

Bin ich bereit, mich immer wieder auf Neues einzulassen und Altes, Gewohntes und Bekanntes hinter mir zu lassen? Sehe ich bei jedem Menschen das Potenzial für Entwicklung, bin ich offen für Zukünftiges oder verstehe ich seine Biografie als lineare Fortführung der Vergangenheit?

Aus dem Herzen sprechen

Bin ich bereit, mich auf eine Beziehung einzulassen, mein Interesse so zu vertiefen, dass ein Herantasten an seine Wesenheit möglich wird? Eine Frau mit Autismus schreibt: «Vertieft sich das Interesse, kann Liebe entstehen. Nicht die erotische und auch nicht die altruistische ist hier gemeint, sondern die Menschen verbindende Liebe. Die brauchen wir alle. Davon haben wir alle ganz viel. Autismus spielt da keine Rolle.» (Riesen in Karlin 2020, S. 11)

Zuhören

Kann ich in mir einen Freiraum schaffen, dass die Botschaft eines anderen Menschen von mir wirklich gehört werden kann? Aus der Gesprächsführung ist bekannt, dass «selbstloses Zuhören» (Zimmermann 1991) die zentrale Fähigkeit ist, um ein fruchtbares Miteinander zu ermöglichen. In Berufen, die auf Beziehungsgestaltung basieren, bezeichnet man dies als Empathie – als Überwinden von Sympathie und Antipathie.

Verlangsamung

Heute muss alles schnell gehen, die Abläufe und Prozesse sollen möglichst effizient sein, jede Besprechung braucht ein sichtbares Resultat. Dem gegenüber steht die Redewendung, dass viele Menschen vor einer wichtigen Entscheidung Zeit brauchen und ‹noch einmal darüber schlafen› möchten. «Das zeigt auf der einen Seite das Bedürfnis nach Verlangsamung, nach mehr Zeit, andererseits ist es vielleicht auch ein Hinweis, dass Lösungen oft in einer Welt gefunden werden können, die sich unserem Bewusstsein entzieht.» (Fischer 2021, S. 31) In der Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf spielt Verlangsamung eine wichtige Rolle, sie schafft die Möglichkeit der inneren Verbindung. «Nicht darauf kommt es an, wieviel Zeit man mit [diesen] Dingen verbringt, sondern wie stark man sich innerlich damit verbindet.» (GA 317, S. 166; eckige Klammern im Original kennzeichnen Änderungen in der Neuausgabe 2024 aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko)

Annahmen und Bewertungen suspendieren

Hier geht es um die Zurückhaltung, wie sie schon im Prozess der Begegnung geschildert wurde. Meist gehen wir bei Annahmen und Bewertungen vom sogenannt Normalen aus, ein nach Steiner sehr fragwürdiger Maßstab: «Wir haben ja im Grunde genommen gar kein weiteres Recht, über die Normalität oder Abnormalität des kindlichen Seelenlebens oder 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.» (ebd., S. 14 f.)

Als weitere Kernfähigkeiten, die hier nicht ausführlich dargestellt werden können, beschreiben M., J.F. und T. Hartkemeyer (2015) das produktive Plädieren, das Üben einer erkundenden Haltung und die kritische Beobachtung der eigenen Involviertheit in das Geschehen. Auch diese drei Kompetenzen lassen sich ohne Probleme auf die Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf übertragen. Im Folgenden werden sie kurz skizziert.

Das produktive Plädieren macht deutlich, dass Heilpädagog:innen und Sozialtherapeut:innen nicht einfach nur das ausführen, was das Gegenüber will, sondern dass sie sich selbst mit eigenen Ideen und Vorschlägen konstruktiv einbringen können und auch müssen. Nur so kann man der Aussage, der «Mensch wird am Du zum Ich» (Buber 2006, S. 32) gerecht werden.

Das Üben der erkundenden Haltung greift den bereits geschilderten Aspekt auf, denn «echte menschliche Begegnung kommt nur zustande, wenn der Wille da ist, sich immer wieder dafür zu entscheiden, den Prozess des Verstehens des anderen nicht abzuschliessen, sondern den anderen immer wieder neu als einzigartiges und sich entwickelndes Individuum wahrzunehmen» (Monteux, A. & S. 2021, S. 15).

Der Blick auf sich selbst ist in der sozialen Arbeit außerordentlich wichtig, weil die Berufsleute – wenn sie das Gegenüber ernst nehmen und sich um dialogische Beziehungsgestaltung bemühen – bei vielen Fragestellungen mit eigenen Stärken und Schwächen konfrontiert werden. «Der ehrliche Blick auf sich selbst verhindert Einseitigkeit und schafft Offenheit.» (Fischer 2021, S. 33) So sind die Fachleute – oft mit gütiger Hilfe der Kolleg:innen und der Menschen mit Unterstützungsbedarf – in der Lage, eigene Projektionen und Empfindlichkeiten, die mit ihrer Erziehung und Sozialisation zu tun haben, zu erkennen und sie auch richtig zu gewichten.

3 Vom Umgang mit Spannungsfeldern

Am Anfang dieses Beitrags stand ein Beispiel aus dem Berufsalltag, das viele Menschen so oder so ähnlich kennen und unter dem auch fast ebenso viele leiden. Fakt ist, dass es auf diese Praxissituation – die ein klassisches Dilemma aufzeigt – keine eindeutige Antwort gibt, weil beide aufgeführten Handlungsoptionen gleichzeitig richtig und falsch sind. Ein Eingriff wie: «Du darfst dir nicht mehr schöpfen» ist nicht adäquat und führt zu Span-

nungen. Ein Wegschauen und Verdrängen in der Haltung: «Mach, was du willst, es ist Selbstbestimmung» kann die Sorgfaltspflicht verletzen und ist für die Begleitenden auch keine wirklich befriedigende Alternative. Gefragt und gefordert wäre die Bereitschaft, einen gemeinsamen Prozess in Bezug auf die Frage der Ernährung und Gesundheit zu gestalten, der sowohl das Recht auf Selbstbestimmung als auch die Bedeutung der Fürsorge berücksichtigt.

Es geht in dieser Situation am Tisch nicht darum, wer sich durchsetzt und ‹gewinnt›, sondern um eine Haltung, die Wachheit, Ausdauer, Aufmerksamkeit und gegenseitiges Verständnis braucht. Wichtig ist, dass man Fragen wie diese um Ernährung nicht dann anspricht, wenn alle unter emotionaler Spannung stehen, sondern in einem ruhigen und entspannten Moment. Aus diesem Grund können beim Suchen des Weges zwei Leitprinzipien der *Neuen Autorität* hilfreich sein: «Man muss nicht siegen, sondern beharrlich sein», und: «Man muss das Eisen schmieden, wenn es kalt ist.» (Omer & van Schlippe 2016, S. 54)

Eine Sensibilisierung für Ernährungsfragen wäre hier ein Ziel – ob und wie dieses erreicht werden kann, hängt sehr stark von der Bereitschaft aller Beteiligten ab, sich auf einen gemeinsamen, sich gegenseitig wertschätzenden und respektierenden Prozess einzulassen. Neben den oben beschriebenen Fähigkeiten und Kompetenzen geht es aber auch um Toleranz und das Respektieren der Entscheidungen des Gegenübers, auch wenn dies nicht immer einfach ist. «Se hace camino al andar» («Im Gehen bildet sich der Weg») – dieses spanische Sprichwort drückt aus, wie mit dieser Herausforderung des Alltags umgegangen werden kann.

4 Der Weg zu einem künstlerischen Aufgabenverständnis

Es wurde in diesem Beitrag versucht, Voraussetzungen, Gelingensbedingungen, Wegmarken und Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Weg in der Begleitung von Menschen mit Unterstützungsbedarf zu beschreiben. Als Ausgangspunkt diente die Aussage von Rudolf Steiner: «[…] der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss. Es ist eine unbequeme Arbeit […], aber sie ist die einzig reale.» (GA 317, S. 81)

Zuerst wurde auf die Fragen von Macht und Ethik eingegangen, die Bedeutung der Haltung wurde thematisiert. Daran anschließend ging es um Entwicklung, dargestellt an Leitmotiven des *Heilpädagogischen Kurses*. Die Stufen der Begegnung wurden beschrieben, ebenso die Bedeutung

des Dialogischen in der Beziehungsgestaltung. Bei allen diesen Themen wurde deutlich, dass es immer um einen Prozess geht, einen Prozess mit offenem Ausgang zwischen unterschiedlichen Menschen. Diese Offenheit erfordert ein Aufgabenverständnis, das nicht von festgelegten Normen und Handlungsleitlinien ausgeht, sondern Raum lässt für intuitives, schöpferisches und individualisiertes Handeln. Nur so ist es möglich, individuellen Menschen in individuellen Situationen gerecht zu werden.

In diesem Sinne ist Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie eine Kunst! In künstlerischen Prozessen sind der Zwischenraum, die Konfrontation mit sich selbst und auch das Umgehen mit Grenzen, Unsicherheiten und Spannungsfeldern von größter Bedeutung. Künstlerisches Üben kann so einen wichtigen Beitrag zur Bildung des ‹professionellen Habitus› leisten.

Andreas Fröhlich fasst seine Erfahrung mit schwerst mehrfachbehinderten Kindern folgendermaßen zusammen: «Sie haben mich gelehrt, Grenzen im Kopf zu überschreiten, Neues auszuprobieren. Überkommene Lösungen mussten infrage gestellt werden, die bisherigen Antworten der eigenen Fachdisziplin, der eigenen Erfahrungen, waren nicht mehr brauchbar. Die neuen Ideen, die ich entwickeln konnte, sind mittlerweile keine neuen Ideen mehr. Aber es gibt neue Kinder, es gibt neue Fragen, es gibt neue Herausforderungen und so ist denn unsere Kreativität gefordert.» (Fröhlich 2006, S. 184)

In seiner Ansprache zur Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart weist Steiner auf die Aufgabe der Pädagogik hin: «Alles das, was wir künstlerisch vollbringen können, es wird doch erst ein Höchstes, wenn wir es einlaufen lassen können in die größte Kunst, in der uns nicht totes Kunstmaterial, wie Ton und Farbe, übergeben ist, in der uns unvollendet der lebendige Mensch übergeben ist, den wir bis zu einem gewissen Grade künstlerisch, erzieherisch, zum vollendeten Menschen machen sollen.» (GA 298, S. 23) Unvollendet ist der Mensch im Sinne von Buber, weil er das Gegenüber zu seiner Entwicklung braucht. Begleitung in Pädagogik, Heilpädagogik und Sozialtherapie soll ermöglichen, dass die begleiteten Menschen, Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene, sich ihrer verborgenen Potenziale bewusst werden und diese fruchtbar entfalten können.

Kunst kann Verborgenes sicht- und erfahrbar machen: «Es plant der Künstler keine Form, die nicht der Marmorblock schon in sich schlösse mit seinem Allzuviel, und nur die Hand, die sich dem Geiste fügt, dringt zu ihr hin.» Dieses Michelangelo zugeschriebene Zitat kann vielleicht eine Brücke zu einem künstlerischen Aufgabenverständnis in Heilpädagogik und Sozialtherapie bilden.

Wir haben es in der Begleitung immer mit etwas Verborgenem zu tun,

mit etwas, das sich verwirklichen will. Nur wenn wir uns der geistigen Dimension des Gegenübers bewusst sind, kann es uns vielleicht gelingen, die Menschen mit Unterstützungsbedarf so zu begleiten, dass das Individuelle, das in jedem Menschen lebt, sich verwirklichen kann und wir diesem Menschen dadurch eine wahre Selbstbestimmung – die sich an seinem individuellen Wesen und nicht an äußerlichen Wünschen orientiert – ermöglichen können.

Literatur

AvenirSocial (2011). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Verfügbar unter: https://www.quali-tool.ch/files/DOJ/Texte/do_berufskodex_web_d_gesch.pdf [17.05.2024].

Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

FHS – Föderation heil-/sonderpädagogischer Berufsverbände der Schweiz (1997). *Ethische Richtlinien für die Heilpädagogik.* Fribourg.

Fischer, A. (2012). *Zur Qualität der Beziehungsdienstleistung in Institutionen für Menschen mit Behinderungen. Eine empirische Studie im Zusammenhang mit dem QM-Verfahren «Wege zur Qualität»*. Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena.

Fischer, A. (2018). «Aspekte ethischen Verständnisses in der anthroposophischen Heilpädagogik». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 1/2018, S. 6–18.

Fischer, A. (2021). *Beziehungsgestaltung als Grundlage der Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie.* Rubigen: Schriftenreihe des Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz (vahs), Ausgabe Nr. 4.

Fröhlich, A. (2006). «Bedeutung der Kreativität in der Förderung von Kindern mit schweren Behinderungen». In: Fischer, A. (Hg.), *Ausbildung und Kunst. Die Bedeutung des Künstlerischen für heil- und sozialpädagogische Berufe.* Bern [u.a.]: Haupt, S. 179–185.

Gaegauf, D. (2021). «Aphorismen». In: Fischer, A. (2021), *Beziehungsgestaltung als Grundlage der Begleitung in Heilpädagogik und Sozialtherapie.* Rubigen: Schriftenreihe des Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz (vahs), Ausgabe Nr. 4.

Grimm, R. (2002). «Erstaunen, Mitgefühl, Gewissen». In: Glöckler, M. (Hg.), *Spirituelle Ethik. Situationsgerechtes, selbstverantwortetes Handeln.* Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 12–148.

Grimm, R. (2005). «Das Verhältnis von Selbstbestimmung und Sorge für den anderen Menschen». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, Heft 1, Dornach, S. 4–16.

Gruntz-Stoll, J. (2006). «Lachen und Lernen – Die (Wieder-)Entdeckung des Humors in Lehrveranstaltungen und Unterrichtssituationen». In: Fischer, A. (Hg.), *Ausbildung und Kunst. Die Bedeutung des Künstlerischen für heil- und sozialpädagogische Berufe.* Bern [u.a.]: Haupt, S. 79–85.

Hartkemeyer, M., J.F. und T. (2015). *Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.

Holtzapfel, W. (2003). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 1 und 2. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Jollien, A. (2001). *Lob der Schwachheit*. Zürich: Pendo.

Jollien, A. (2003). *Die Kunst Mensch zu sein*. Zürich: Pendo.

Karlin, P. (2020). *Das fragile Gleichgewicht zwischen Sein und Nichtsein. Eine Innensicht des Autismus*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.

Karlin, P. (2022). «Autismus. Eine Unmittelbarkeit in der Begegnung mit der Welt». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 4/2022, Dornach, S. 4–19.

Kobi, E.E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. 5., bearb. u. erg. Aufl., Stuttgart/Zürich: Haupt.

Meier, M. (2008). «Kontroversen um einen berufsethischen Eid». *VHN – Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jahrgang 77, 1/2008, S. 69–71.

Merten U. & Zängl P. (2016). « Editorial: Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Ein Problemaufriss». In: Merten U. & Zängl P. (Hg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit. Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend*. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 11–20.

Monteux, A. & S. (2021). «Menschliche Begegnungen: Das Herzstück der Betreuungspraxis im Alltag». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 1, S. 4–25.

Omer H. & Schlippe, A.v. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pieper, A. (2007). *Einführung in die Ethik*. 6. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.

Pörtner, M. (2004). *Ernstnehmen – Zutrauen – Verstehen. Personenzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen*. 4., überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Singer, P. (1984). *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam.

Steiner, R. (GA 4, 1977). *Philosophie der Freiheit*. 13. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner R. (GA 133, 1989). *Der irdische und kosmische Mensch*. 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 155, 1982). *Theosophische Moral*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 298, 1980). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Vierl, K. (1979). *Selbsterziehung in der Heilpädagogik*. Arlesheim: Natura-Verlag.

Wintsch, H. (2000). «Jakob Lutz und die Intuition». In: Buchka, M. (Hg.), *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik*. Luzern: Edition SZH, S. 175–182.

Zimmermann, H. (1991). *Sprechen, Zuhören, Verstehen in Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Das Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses*

Tafelzeichnung 7 aus dem 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses:*
Die polare Wesensgliederorganisation des Menschen

Das Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses* – Einführung

Bernd Kalwitz

1 Einleitung

> *«Wie aber kommt man zu einem solchen Verständnis? Zu einem solchen Verständnis kommt man eben dadurch, dass man ein größeres und immer größeres Interesse entwickelt für das Mysterium der menschlichen Organisation überhaupt.»* (GA 317, S. 37 f.)

Die Frage nach dem Wesen des Menschen und das Streben nach Selbsterkenntnis durchziehen das Wirken Rudolf Steiners als zentraler Impuls. «So tönt dem Protagonisten seiner Mysteriendramen von überall her entgegen: ‹Oh Mensch, erkenne dich!›.» (GA 14, S. 50 ff.)

Für Rudolf Steiner war unmittelbar anschaubar, dass der menschliche Körper, wie ihn die Medizin ihren anatomischen und physiologischen Modellen zugrunde legt, intensiv durchdrungen wird von Wesensgliedern, die sich der physischen Sinnlichkeit entziehen, und dass das eigentliche Menschenwesen geistiger Natur ist.

Ein naturwissenschaftlich gegründetes, spirituell vertieftes Menschenverständnis war für ihn wesentliches Ziel seiner geisteswissenschaftlichen Forschung und unerlässliche Voraussetzung für jede angemessene, zukunftsfähige Herangehensweise an Phänomene wie Krankheiten und Entwicklungsstörungen. Die Grundlagen hierfür hatte er in seiner jahrzehntelangen Lehrtätigkeit und seinem reflektierten Umgang mit den unterschiedlichsten Menschen und Menschengruppen gelegt. Dabei hatte er auch das, was ihm aufgrund seiner besonderen Bewusstseinskonfiguration als übersinnlicher Wahrnehmungsinhalt zugänglich war, erkenntnistheoretisch eingehend begründet und mit der Darstellung eines Schulungsweges, den jeder Mensch gehen kann, prinzipiell auch für alle Menschen nachvollziehbar gemacht (GA 10).

Der *Heilpädagogische Kurs* gehört zu den letzten Vortragszyklen, die Rudolf Steiner halten konnte, bevor er ab September 1924 aufgrund einer schweren Erkrankung seine Vortragstätigkeit beenden musste und ein halbes Jahr später verstarb. Es war für ihn eine der letzten Möglichkeiten, zentrale Ergebnisse seiner langjährigen Forschungen im Zusammenhang zu präsentieren, wobei er im Kreis der dabei Anwesenden voraussetzen

konnte, dass alle mit den Grundlagen des bis dahin erarbeiteten anthroposophischen Menschenverständnisses vertraut waren. Seine Ausführungen gipfeln in einer Beschreibung der «menschlichen Totalorganisation», in deren Gesamtbild Steiner die verschiedenen Blickwinkel zusammenfasst, aus denen heraus er seine anthropologischen und entwicklungspsychologischen Konzepte zuvor den medizinischen und pädagogischen Berufsgruppen dargestellt hatte.

2 Viergliedrigkeit oder Dreigliedrigkeit?

Die Darstellung des Menschen in der Gesamtheit seiner körperlichen, seelischen und geistigen Wesenheit erscheint bei Rudolf Steiner je nach Perspektive und Fragestellung mal drei- und mal viergegliedert. Abgesehen davon, dass auf diese Weise bei seinen vielfältigen Betrachtungen immer wieder neue Aspekte in den Fokus treten, macht es uns diese herausfordernde Doppelgestalt schwer, einmal Erkanntes in festen Kategorien abzuspeichern und zu fixieren. Wir sind bei Steiner vielmehr gezwungen, alles immer wieder neu zu durchdenken und innerlich in Bewegung zu halten. Denn eine Dreiheit und eine Vierheit sind auf den ersten Blick unmöglich miteinander zur Deckung zu bringen.

2.1 Die Viergliedrigkeit der Wesensglieder

In seinen Anregungen für Ärztinnen und Ärzte, die sich mit der Frage an ihn gewandt hatten, wie man ihr medizinisches Fachgebiet durch die Erkenntnisse der anthroposophischen Geistesforschung bereichern und vertiefen könnte, wählte Rudolf Steiner als Ausgangspunkt oft das Bild des viergliedrigen Menschenwesens. Dieses beschreibt, wie der geistige Wesenskern des Menschen, sein Ich, von Verkörperung zu Verkörperung schreitet und sich dabei jedes Mal mit einem astralischen, ätherischen und physischen Leib umhüllt (vgl. die Beiträge von Kummer und Göschel in diesem Band).

Danach wirkten diese vier Wesensglieder in den Organsystemen manchmal harmonisch ineinander, manchmal verbänden sie sich aber auch zu stark oder zu schwach miteinander oder schalteten sich unausgewogen in die Lebensprozesse ein. Vor dem Hintergrund einer Erkenntnis der Art und Intensität, mit der sie sich während des irdischen Lebens gegenseitig durchdringen, hatte Steiner sich fortwährend um ein vertieftes Verständnis von Gesundheit und Krankheit bemüht (vgl. Fintelmann 2007, S. 73 ff.). Besondere Bedeutung maß er dabei dem Wechselspiel zwischen den auf-

bauenden, lebendigen Bildekräften des Ätherleibes einerseits und den abbauenden Bewusstseinskräften des astralischen Leibes andererseits bei.

In der Wirksamkeit des astralischen Leibes sah Steiner die Voraussetzung für irdisches Bewusstsein. Dessen physiologisch katabole Dynamik sei aber immer von Abbauprozessen geprägt, die den Leib belasten, erschöpfen und kränken. Diesem latenten körperlichen Verfall, der mit Bewusstseinsprozessen notwendigerweise ständig einhergehe, sah Steiner die anabole Wirksamkeit des ätherischen Leibes entgegenarbeiten. Deren aufbauende und regenerierende Lebenskraft dämpfe dabei aber auch immer das Bewusstsein herab oder lösche es – wie im Schlaf – ganz aus. Lebensprozesse und Bewusstseinsprozesse stehen einander nach diesem Verständnis in einer polar entgegengesetzten Dynamik gegenüber.

Wie auf körperlicher Ebene die Kraftentfaltung des ätherischen Leibes zu einem vegetativen Wachstum führt, welches erst durch die Strukturkräfte des astralischen Leibes seine Differenzierung und Gliederung erhält, sobald dessen leibzugewandte Wirksamkeit diesem Wachstum formend entgegenwirkt, lässt sich vielfach beobachten. In besonders anschaulicher Form wird dies zum Beispiel erkennbar, wenn sich während der Embryonalzeit die menschliche Hand entwickelt. Zunächst sprießt unter dem Einfluss der expansiven Wachstumskräfte des ätherischen Leibes eine plumpe, flossenartige Knolle aus dem Rumpf hervor. Sobald dann von der Peripherie her die differenzierenden astralischen Kräfte hereinwirkten, sterbe das überflüssige Gewebe zwischen den Fingern durch Apoptose ab und die feingliedrige Gestalt der Hand modelliere sich nach und nach heraus (Brill et al. 1999).

Im Rahmen einer mächtigen Aktivierung unseres Körpers im Fieber, wenn die Abwehrkräfte unseren Stoffwechsel massiv hochfahren, können wir andererseits erleben, wie sich mit dem Anschwellen der Lebensprozesse das Bewusstsein abdämpft, was bis hin zur fiebrigen Somnolenz führen kann. An diesen Prozessen zwischen astralischem und ätherischem Leib nehmen natürlich auch physischer Leib und Ich-Organisation mit ihrer jeweils eigenen Dynamik teil und geben dem jeweiligen Verlauf eine noch individuellere Prägung.

Auch die Dreigliederung der Funktionssysteme spielte in Steiners Arbeit mit den Medizinern eine Rolle, aber oft lag der Fokus doch auf einzelnen Organen und ihrer Wesensgliederkonfiguration. Vor dem Hintergrund eines immer besseren Verständnisses unterschiedlichster gegenseitiger Durchdringungsverhältnisse der vier Wesensglieder in den Organen und den daraus resultierenden vielfältigen konstitutionellen Situationen eröffnete Steiner den Medizinern tiefe Einblicke in die der Krankheit zugrunde liegenden Prozesse. Echte Heilung bedeutete hier, den Patienten zu un-

terstützen in seinem Ringen um eine harmonische Balance zwischen einer zu intensiven oder zu schwachen Verbindung der Wesensglieder in den betroffenen Organen und Funktionssystemen. Die Überwältigung des Organismus durch die unausgewogene Wirksamkeit einer dieser gegensätzlichen Dynamiken gilt es jeweils zu verhindern oder auszugleichen. Freiheit liegt auch hier im Gleichgewicht, jede Einseitigkeit bindet und macht unfrei.

2.2 Die Dreigliedrigkeit des menschlichen Organismus

In seinem vorbereitenden Kurs für die Lehrer der ersten Waldorfschule war Rudolf Steiner zwar zunächst auch von der Viergliedrigkeit des Menschenwesens ausgegangen. Er beschreibt dort, wie sich im Kind die aus Ich und Astralleib bestehende «Geistseele» mit einem – ganz anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegenden – physisch-ätherischen «Leibeskörper» verbinden und arrangieren müsse (GA 293, S. 23 ff.). Dies entspricht der im vorigen Abschnitt beschriebenen Perspektive.

Im Weiteren wendet er den Blick aber immer stärker auf die funktionelle Dreigliedrigkeit des Organismus, bestehend aus einem Nerven-Sinnessystem, dessen Zentrum er im Gehirnschädel des Kopfes verortet, einem rhythmischen System mit seinem organischen Zentrum im Brustbereich und einem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, dem er die Organe der Verdauung und Fortpflanzung sowie die Bewegungsorgane zurechnet und dessen Schwerpunkt für ihn im «unteren Menschen» liegt (ebd., S. 41 ff.).

Anhand ihrer jeweils charakteristischen Funktionsweise stellt Steiner den Lehrern dar, wie das Nerven-Sinnessystem als leibliche Grundlage des Denkens das wache Tagesbewusstsein ermögliche und wie in den Funktionen des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems die leibliche Grundlage für das Wollen zu suchen sei, dessen eigentliche Wirksamkeit für uns im Tiefschlafbewusstsein verborgen bleibe.

Denn während wir unsere Wahrnehmungen, Gedanken und Vorstellungen innerlich klar bewusst durchdringen können, ist die Tätigkeit unserer Stoffwechselorgane wie z.B. der Leber unserem Tagesbewusstsein vollständig entzogen. Ebenso haben wir keinerlei bewusste Wahrnehmung des Impulses, der in die Muskeln fährt und eine Kontraktion auslöst. Wir bilden in unserem Bewusstsein eine Vorstellung davon, was wir machen wollen, und können beobachtend verfolgen, was passiert. Aber wir können nicht bewusst den Impuls miterleben, der dann in unseren Gliedern die Bewegung auslöst. In der Umnachtung des Tiefschlafbewusstseins wirkt hierin für Steiner die seelische Kraft dessen, was er den «Willen» nennt. Dazwischenstehend sieht er in der Pulsation von Atmung und Blutkreislauf aus-

gleichend schwingend das rhythmische System, das für ihn die physiologische Grundlage des Fühlens bildet und dem als Bewusstseinszustand das Träumen zuzuordnen sei.

Denn wie wir uns von unseren Träumen immer nur einen Teil ins Bewusstsein rufen können, so bleibt auch von unseren Gefühlen wie bei einem Eisberg der größte Teil unter der Bewusstseinsoberfläche: Wir wissen nicht wirklich, woher sie kommen und was aus ihnen werden wird, wir haben keinen bewussten Zugriff darauf, wann sie beginnen, wie sie sich entwickeln und wann sie enden werden. Wie ein Traum scheinen sie in uns zu machen, was sie wollen, obwohl sie uns doch auch teilweise bewusst sind.

An morphologischen Beobachtungen verdeutlichte Rudolf Steiner die einander ganz entgegengesetzte Charakteristik des Nerven-Sinnessystems einerseits, das er oft auch als «oberes» System bezeichnete, und des «unteren» Stoffwechsel-Gliedmaßensystems: Am Kopf die sich fast vollständig nach außen abschließende Kugel des Gehirnschädels, in den Gliedmaßen die sich wie Strahlen in die Peripherie hinein aufgliedernden Röhrenknochen der Extremitäten. Dazwischen – als Übergang – der Brustkorb mit seinen sich nach unten immer weiter vom Kreis über den Bogen zum Strahl hin öffnenden Rippen. Hier finden sich bereits wie im Ansatz die Motive, die Steiner dann im Bild von der menschlichen Totalorganisation später weiterentwickelt hat.

Im Hinblick auf die Funktion dieser Systeme wies er im *Heilpädagogischen Kurs* beim Nerven-Sinnessystem vor allem auf dessen synthetisierende Tendenz hin, das Zusammenführen und Ordnen verstreut liegender Informationen in einem Zentrum, beim Stoffwechsel-Gliedmaßensystem dagegen auf die analytisch zergliedernde, auflösende Wirkungsweise der Verdauung und eine in die Peripherie hin orientierte Dynamik der Extremitäten.

Am Ziel eines harmonischen Ausgleiches dieser beiden polaren Wirksamkeiten – dem zum Zentrum hin ausgerichteten Nerven-Sinnessystem und dem in die Peripherie hinaus strahlenden Stoffwechsel-Gliedmaßensystem – orientierten sich stets Rudolf Steiners Anregungen für eine gesundende Pädagogik. Ausgleichende Ressourcen sah er vor allem in den Schwingungen des rhythmischen Systems, in der Harmonisierung von Einatmung und Ausatmung im weitesten Sinne, im Wechsel zwischen Wachen und Schlafen (ebd., S. 25 ff.).

3 Konstitutionsbilder der Vereinseitigung

In Konferenzen mit den Lehrkräften der ersten Waldorfschule machte Steiner darauf aufmerksam, wie auch ganz gesunde Kinder ihr Gleichgewicht zwischen diesen verdichtenden und auflösenden Tendenzen immer wieder neu finden müssten und in Einseitigkeiten abdriften könnten, wenn eines dieser polaren Kraftfelder sie zu stark ergreife (GA 302, Konferenz vom 6.1.1923).

Im Hinblick auf die Art der Verbindung unserer «Geistseele» mit dem «Leibeskörper» machen wir alle in unserer Kindheit eine seelische Entwicklung durch, die von einer immer mehr zunehmenden Wirkung der zentrierenden, fokussierenden Tendenzen des Nerven-Sinnessystems geprägt ist. Sie führt uns aus der noch umfassenden kosmischen Bildhaftigkeit des Kleinkindbewusstseins in das konkret analysierende Gegenstandsbewusstsein des Schulkindes, dem dann immer mehr die Fähigkeit zur Abstraktion erwächst.

Anhand der Situation konkreter Kinder, wegen denen er um Rat gefragt wurde, beschrieb Steiner in dieser Konferenz drei polare Konstitutionsbilder, die bei sonst gesunden Kindern zu Entwicklungsauffälligkeiten geführt hatten und deren pädagogische Unterstützung besondere Anforderungen an das Kollegium sowie den Schularzt Eugen Kolisko stellten (Kalwitz 2005). Bei diesen sonst ganz gesunden Kindern wies Steiner auf leise Andeutungen der konstitutionellen Einseitigkeiten hin, wie er sie dann bei den Kindern des *Heilpädagogischen Kurses* in ihrer vollen Ausprägung demonstrierte (GA 302, S. 27 ff.).

3.1 Die Ebene des physischen Leibes: «Groß- und kleinköpfige Kinder»

Sofern er vor allem den physischen Leib betroffen sah, sprach Rudolf Steiner von großköpfigen und kleinköpfigen Kindern, wobei es ihm dabei vor allem um die Proportionalität der Kopfgröße zum übrigen Körper ging, nicht so sehr um den absoluten Kopfumfang, der durchaus normal sein konnte. Eigentlich tritt die Präponderanz des Kopfes ja im Laufe der kindlichen Entwicklung in Relation zum übrigen Leib immer mehr zurück. Bei «großköpfigen» Kindern konstatierte er indes eine Verlangsamung dieses Gestaltwandels als Zeichen einer allgemein langsameren Inkarnationsdynamik. In extremer Form taucht diese Konfiguration im achten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* bei der Vorstellung des hydrozephalen Jungen auf und wird dort ausführlich besprochen (GA 317, S. 131 ff.; vgl. den Beitrag von Hallen in diesem Band).

Bei «kleinköpfigen» Kindern dagegen wies Steiner darauf hin, dass hier eine Beschleunigung der Entwicklung vorliegen könne, die das Kind zu früh in eine leibliche Konstitution führe, wie sie eigentlich erst einem späteren Alter angemessen wäre. Ähnlich wie bei einem beschleunigten Alterungsprozess sah er hier etwas sich zu früh verhärten, was eigentlich noch länger hätte weich und plastisch bleiben sollen, um sich voll auszubilden.

3.2 Die Ebene des ätherischen Leibes: «Kosmische und irdische Kinder»

Stand aus Rudolf Steiners Sicht bei den Kindern eine unausgeglichene Wirksamkeit der polaren Dynamiken des ätherischen Leibes im Vordergrund, sah er die daraus folgenden Einseitigkeiten mehr in der funktionellen Ebene. Diese könne sich dann auch im Seelischen psychologisch widerspiegeln. Kinder, bei denen die träumerische Ganzheitlichkeit ihrer inneren Bilderwelt und die große Sensibilität für Prozesshaftes noch bis in die frühe Schulzeit hinein vorherrschend blieben, nannte Steiner «kosmische Kinder». Die in ihrem Inneren lange nachklingende Bewusstseinskonfiguration des Kleinkindalters ging bei ihnen irgendwann zulasten einer – in der Schule immer stärker geforderten – Fähigkeit zur Unterscheidung und Analyse der Gegenstandswelt um sie herum und auch zulasten der Fähigkeit zur Abstraktion.

Diese Kinder sind allen Schulärztinnen und Schulärzten ihrer Konstitution nach gut bekannt. Komplexe Tatbestände können sie oft in ein schlichtes Bild bringen. Ihr Rückblick «Wir haben einen schönen Ausflug in den Zoo gemacht» umfasst alles, was sie dort erlebt haben. Sie können gut zusammenfassen, aber ihre ganzheitliche Wahrnehmung nur schwer in Einzelelemente aufgliedern. Und sie haben eine hohe Sensitivität für alles, was atmosphärisch um sie herum zwischen den Menschen vorgeht, ihnen entgehen so gut wie keine unterschwelligen Spannungen und keine Widersprüchlichkeiten. Dabei können sie oft ohne Worte eine wunderbar ausgleichende Harmonie um sich herum verbreiten und sind von anderen Kindern umgeben, die diese Atmosphäre genießen und sich in ihrem Umkreis einfinden. Doch irgendwann drohen diese Kinder meist in ihrer verlangsamten Inkarnationsgeschwindigkeit vom intellektuellen Strom ihrer Klasse abgehängt zu werden und benötigen Unterstützung.

Kinder, die ihre Stärken im analysierenden, konkreten Gegenstandsbewusstsein hatten, das den «kosmischen Kindern» gerade solche Schwierigkeiten macht, nannte Rudolf Steiner dagegen «irdische Kinder». Sie zeigen oft Unterstützungsbedarf in ihrer Sensibilität für die Wahrnehmung der sozialen Prozesse in ihrer Umgebung sowie in ihrer Fähigkeit zur geord-

neten Zusammenschau von Dingen. Ebenso wie bei den konstitutionell «kleinköpfigen» Kinder sah er auch bei ihnen eine Beschleunigung der Entwicklung, die sie eigentlich überfordert, diesmal im seelischen Bereich.

Auch diese Art Kinder sind Förderlehrkräften sowie Schulärztinnen und Schulärzten nicht unbekannt. Sie nehmen in ihrer Neugier alles auseinander, verzetteln sich aber schnell und haben dann Schwierigkeiten, es wieder zusammenzusetzen. Sie sind neugierig auf alles Gegenständliche, vor allem auch Technische, erkennen sehr schnell komplexe Details, haben in ihrem kleinteiligen Gewurschtel aber oft keinerlei Wahrnehmung mehr, was sozial um sie herum passiert. Ihr Bericht vom Ausflug in den Zoo ist typischerweise eine zusammenhanglos aneinandergereihte Aufzählung von Einzelerlebnissen ohne Gliederung oder gemeinsames Motiv.

3.3 Die Ebene des astralischen Leibes: Phantasiereiche und phantasiearme Kinder

Sah Steiner bei den ihm vorgestellten Kindern den Umgang mit Erinnern und Vergessen betroffen (GA 302, S. 63 ff.), sprach er von «phantasiearmen» Kindern, bei denen die Erinnerung versinkt und nur noch schwer wieder ins Bewusstsein zu heben ist, und von «phantasiereichen» Kindern, die nicht vergessen können und immer wieder dieselben kreisenden Bewusstseinsinhalte wiederholen (siehe den Beitrag von Kalwitz zu Gedächtnis und Erinnerung in diesem Band).

Stets handelt es sich bei diesen polaren Konstitutionen um leise Ansätze einer Vereinseitigung entweder der zentripetalen («synthetisierenden») Dynamik, der Funktionsgeste des Nerven-Sinnessystems, oder der zentrifugalen («analysierenden») Dynamik des Stoffwechsel-Gliedmaßensystems. Für Ausgleich und Übergang steht auch hier das Pulsieren des rhythmischen Systems.

4 Integration von Drei- und Viergliederung: Die «menschliche Totalorganisation»

Im *Heilpädagogischen Kurs* integriert Rudolf Steiner diese teilweise ganz unterschiedlichen, aber vielfach verwobenen Perspektiven von Drei- und Viergliederung in sein Bild der «menschliche[n] Totalorganisation». Er beschreibt, wie die Konfiguration der vier Wesensglieder im Sinnes-Nerven-Pol des Kopfes polar entgegengesetzt sei jener im Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol des «unteren Menschen» und wie die Prozesse des rhythmischen Systems vermittelnd dazwischenstünden (GA 317, S. 83 ff.).

Im Kopf lägen physischer und ätherischer Leib außen: Sie bildeten Antlitz und Schädelkalotte, während sich astralischer Leib und Ich stufenweise im Innern verbergen würden. Beim übrigen Menschen, insbesondere in den Gliedmaßen, sei es umgekehrt: Hier liege der physische Leib mit den Röhrenknochen im Zentrum, und weiter peripher folgten ätherischer Leib, astralischer Leib sowie die Ich-Organisation, die dort «in der Wärme- und Drucksinnlichkeit des Organismus, überall außen vibriert» (ebd., S. 85). Dazwischen schwinge das rhythmische System, das sich in Systole und Ausatmung dem Nerven-Sinnessystem nähere, in Diastole und Einatmung dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem.

Im Bild dieser Lemniskate löst Steiner nicht nur die scheinbare Unmöglichkeit auf, Drei- und Viergliedrigkeit des Menschen zusammenzudenken, sondern bietet auch eine Imagination dafür an, wie der Mensch überhaupt in den Kosmos eingegliedert zu denken sei.

Punkt und Kreis: Polarität und Umstülpung

Das Pulsieren zwischen Zentrum und Peripherie, die Umstülpung des Inneren nach außen und des Äußeren nach innen, spielt im Menschenverständnis der Anthroposophie eine entscheidende Rolle.

Immer wieder hat Steiner dargestellt, wie unser Inneres nach dem Tode zu unserer Außenwelt wird und wie die Außenwelt uns im irdischen Leben unser eigentliches Ich zurückspiegelt (GA 35, S. 111–144). Diese Erkenntnis, die sicher zu den kompliziertesten, aber auch bahnbrechendsten Ideen Rudolf Steiners gehört, taucht auch in jüngerer Zeit wie eine Ahnung immer einmal wieder in den Gedanken von Forschern ganz anderer philosophischer Prägung auf, die diesem Rätsel nahekommen, aber es dann doch nicht ganz klar ausformulieren mögen, wie beispielsweise in den soziologischen Untersuchungen des kongenialen Psychiaters Ronald D. Laing (vgl. Laing 1967, Laing 1969 sowie Scott & Thorpe 2006).

Für Rudolf Steiner war der Mikrokosmos Mensch ein vollständig korrespondierendes Abbild des Makrokosmos um uns herum, und das Aufsuchen der Bezüge zwischen beiden nicht nur Grundlage der Entwicklung von Heilmitteln für die anthroposophische Medizin. Als er am Ende seines Lebens in den *Anthroposophischen Leitsätzen* noch einmal die Kernidee seiner Wirksamkeit zusammenfassen wollte, formulierte er: «Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte.» (GA 26, S. 14)

Schon am Anfang des *Heilpädagogischen Kurses* erinnert Rudolf Steiner an diese Korrespondenz: «Außenwelt im Erdenleben ist geistige Innenwelt im außerirdischen Leben.» (GA 317, S. 23) Im Weiteren enthüllt er dann

im Hintergrund seiner Darstellungen immer mehr, wie wir darauf hin organisiert seien, während unserer Entwicklung stets zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen den Kräften der Fliehkraft und der Verdichtung hin und her zu schwingen. Das Ringen um ein Gleichgewicht zwischen diesen Polaritäten, deren Kräfte wir beide für unsere Entwicklung brauchen, bestimme letztlich die leiblichen und seelischen Bedingungen unseres irdischen Lebens, und Vereinseitigungen führten nicht nur zum zuvor beschriebenen konstitutionellen Förderbedarf, sondern sie können sich zu massiven Zuständen schwerster Entwicklungsstörung steigern, wie das z.B. in der Besprechung des Falles von Willfried Immanuel Kunert deutlich wird (ebd., S. 272 ff.).

Um sich für die Unterstützung von Kindern in derartigen Situationen zu qualifizieren, riet Steiner den Heilpädagogen zu inneren Übungen, um sich zu sensibilisieren für die gleichsam atmenden Phänomene dieses Kräftespiels zwischen Verdichtung und Auflösung, Überformung und Entgrenzung, Verlangsamung und Beschleunigung. In der Punkt-Umkreis-Meditation, die er hierfür vorschlägt (ebd., S. 172; vgl. auch den Beitrag von Pichler in diesem Band), kann geübt werden, die Umstülpungsprozesse des Zusammenziehens und der Entfaltung des Überganges vom Punkt zum Kreis und vom Kreis zum Punkt imaginativ im eigenen konzentrierten Bewusstsein hervorzubringen. Dabei vollzieht die Seele die Dynamik dieser Prozessgesten nach und wird mit der Zeit immer besser darin geschult, ihre Signatur in der Außenwelt wahrzunehmen und ihrem Charakter nach zu erkennen. Dies soll es den Heilpädagogen erleichtern, eine Intuition dafür zu entwickeln, wie man dem Überhandnehmen einer der polaren Wirksamkeiten begegnen kann, indem man individuelle Gegengewichte mobilisiert.

5 Pädagogik und Medizin: Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Der *Heilpädagogische Kurs* richtete sich vor allem an Menschen aus pädagogischen und medizinischen Tätigkeitsfeldern. Einige Wochen später, unmittelbar vor seinem Krankenlager, versuchte Steiner, Impulse für eine medizinisch-theologische Zusammenarbeit zu geben (GA 318). Bei der hier angestrebten ärztlich-seelsorgerischen Unterstützung für Menschen in besonderen Lebenslagen ging es ebenfalls um konstitutionelle Einseitigkeiten, allerdings solche des Erwachsenenalters, wie sie sich manchmal in sozialtherapeutischen Zusammenhängen beobachten lassen. In ihrer Dynamik findet sich einiges weitergeführt, was er im *Heilpädagogischen Kurs* für das Kindesalter beschrieben hat (z.B. ebd., S. 65 ff.).

Im *Pastoralmedizinischen Kurs* weist Steiner scharf auf die Trennung der professionellen Aufgabenfelder und Zuständigkeitsbereiche hin:

> Dagegen wird gerade dieser Kurs einen großen Wert darauf legen müssen, daß nun ja nicht etwa alles ins Chaotische dadurch verzerrt werde, daß, ich weiß schon nicht zu was, der Theologe versucht, in alles mögliche Medizinische hinein zu dilettantieren [sic], das doch nicht auf seinem Wege liegen kann. Und umgekehrt soll sich der Arzt in unserem Sinne bewußt werden, welche Stellung er gegenüber den Theologen einzunehmen hat. (ebd., S. 10)

Am *Heilpädagogischen Kurs* nahmen auch Ärztinnen und Ärzte teil. Hier weist Steiner nicht in gleicher Schärfe auf die Trennung der Aufgabenfelder hin, sondern stellt vielmehr dar, wie «unmittelbar an das Pädagogische der Arzt herantreten muss» (GA 317, S. 58). Nur besondere Fragestellungen «aus dem Bereich des abgesonderten Heilens» (ebd., S. 22) nimmt er gelegentlich von diesem integrierten Ansatz einer medizinisch-pädagogischen Herangehensweise aus (im zitierten Fall eine fachpsychiatrische Problematik).

Die Ermutigung zu einer derart engen interprofessionellen Kooperation mag daran liegen, dass es Steiner schon seit Grundlegung der Waldorfpädagogik ein besonderes Anliegen war, Heilen und Erziehen nicht nur als zwei Aspekte desselben Aufgabenfeldes zu begreifen, sondern die beiden professionellen Perspektiven auch fachlich möglichst intensiv miteinander zu durchdringen. Ohnehin war die Trennung von Heilpädagogik und Medizin zur Zeit seines Wirkens noch nicht so ausgeprägt wie heute. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie war damals gerade erst dabei, sich endgültig von der Heilpädagogik zu lösen und als eigenständige Profession zu behaupten (Engel 1996).

Schon Jan Daniel Georgens (1823–1886), der Mitbegründer des Erziehungsheimes «Levana» bei Wien, war sowohl Arzt als auch Pädagoge. Johannes Trüper (1855–1921), eine Generation später Leiter der «Sophienhöhe» in Jena und in jener Zeit einer der innovativsten Heilpädagogen, studierte neben Pädagogik auch Anatomie und Psychiatrie (Trüper & Trüper 1978). Er schrieb:

> Nirgendwo muss die Medizin so sehr durchdrungen werden von der Pädagogik, nirgends muss auch wieder die Pädagogik so sehr durchdrungen werden von der Medizin, nirgends müssen sich also beide so sehr miteinander verbünden und verbinden wie bei der Behandlung von [geistig gestörten] Kindern, die an psychopathischen Minderwertigkeiten leiden. Nicht die Medizin allein, nicht die Pädagogik allein reicht bei ihnen zu, sondern nur ein Zusammen- und Ineinanderwirken von beiden. (Trüper 1896, S. 33)

Auch Rudolf Steiner betrachtete das Erziehen immer als etwas, «was dem Heilen ungeheuer nahesteht» (GA 317, S. 199), und sah in einem möglichst engen Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik die moderne

und zeitgemäße Form einer ursprünglich im Altertum gemeinsam praktizierten Aufgabe. Er gewann Eugen Kolisko als Schularzt für die erste Waldorfschule (Kolisko 1926) und begründete damit eine Kooperation, die er unter das Motto dieser esoterischen Tradition stellte:

> Es war in alten Zeiten,
> Da lebte in der Eingeweihten Seelen
> Kraftvoll der Gedanke, dass krank
> Von Natur ein jeglicher Mensch sei.
> Und Erziehen ward angesehen
> Gleich dem Heilprozess,
> Der dem Kinde mit dem Reifen
> Die Gesundheit zugleich erbrachte
> Für des Lebens vollendetes Menschsein. (GA 268, S. 304)

Die langjährigen positiven Erfahrungen aus der medizinisch-pädagogischen Zusammenarbeit – seitdem vielfach multipliziert in der Arbeit zahlloser Schulärztinnen und Schulärzte an den Waldorfschulen (Kalwitz 2008) – mögen Rudolf Steiner mit zu diesem Impuls einer umfassenden Integration von Heilen und Erziehen ermutigt haben, wie er mit dem *Heilpädagogischen Kurs* und dem gewaltigen Motiv der «menschlichen Totalorganisation» (GA 317, S. 83) dann gewagt wurde.

6 Menschenerkenntnis als Inkarnationsvorbereitung

Das Erkenntnisstreben nach einem immer differenzierteren Verständnis des Menschenwesens war für Steiner aber nicht nur ein Anliegen von philosophischem, psychologischem oder professionellem Interesse. Im *Heilpädagogischen Kurs* enthüllt er ansatzweise noch eine weitere Dimension, die in elementarer Tiefe dahinterzustehen scheint (siehe auch den Beitrag von Göschel zu Wiederverkörperung und Schicksal in diesem Band).

Am Ende des ersten Vortrages schildert er einen Philosophen[1], der in seinem Menschenbild neben Vorstellen, Urteilen, Sympathie und Antipathie den Willen als eigene Seelenfähigkeit nicht mitberücksichtigen konnte, weil er keine Idee vom Wesen des Willens hatte. Durch dieses lebenslange «Nicht-Denken des Willens» (GA 317, S. 25) hätte er – Steiner folgend – seiner Leber als dem Zentralorgan für die Umwandlung von Willensimpulsen in Handlungen eine Anlage eingepflanzt, «die subjektiven Intentionen nicht umzusetzen in die Tat» (ebd.). Als dieser Philosoph dann «in verhältnismäßig spätem Alter» (ebd.) noch einen Sohn bekam, vererbte er ihm diese Disposition seiner Leber. Eine philosophische Gedankenkonfigu-

1 Vermutlich Franz Brentano (1838–1917).

ration sei also hier zu etwas geworden, was dann als Erbeigenschaft in der Generationenfolge weitergegeben worden sei.

Beim Sohn hätte diese epigenetisch durch den Vater geprägte Leber dann zu einer krankhaften Störung geführt, durch die er oft inmitten der Intention zu einer Tat einfach stehenblieb, ohne zu wissen, warum. Als Beispiel erzählt Steiner seine Beobachtung, «wenn er in der Nähe eines Tramwagens stand, dass er plötzlich stehen blieb und nicht einstieg» (ebd.).

Steiner stellt dann die Frage, warum die Individualität des Sohnes sich beim Herabstieg in die Inkarnation denn einen Vater gewählt haben sollte, der eine solchermaßen dysfunktionale Leber zu vererben hatte. Seine Antwort: weil sie ihrer Veranlagung nach «nichts anzufangen wusste mit der inneren Organisation der Leber» (ebd.). Die vorgeburtliche Individualität des Sohnes hätte das geistige Urbild der betreffenden Funktion «nicht mit heruntergebracht» (ebd.) und deshalb deren Fehlen in ihrem künftigen, vom Vater vererbten Modellleib beim Herunterstieg in die Verkörperung gar nicht erkannt. Sie hätte demnach sozusagen in ihrer Vorgeburtlichkeit keine ausreichende Kenntnis davon besessen, wie eine gesunde Leber konfiguriert sei und deshalb den Webfehler in der Leber des Vaters nicht bemerkt.

Wie aber konnte es passieren, dass der herabsteigenden Individualität des Sohnes die Kenntnis vom Aufbau einer gesunden Leber fehlte, sodass sie sich in einen Körper mit kranker Leber inkarnierte, um dann durch sie während ihres ganzen Lebens in der Willensentfaltung derart ‹behindert› zu werden?

Etwas zuvor hatte Steiner eindringlich auf das «andere Geheimnis» (ebd., S. 23) hingewiesen, nämlich wie wichtig es ist, offenen Sinnes durch die Welt zu gehen und sie mit Interesse näher anzuschauen. «Außenwelt im Erdenleben ist geistige Innenwelt im außerirdischen Leben» (ebd.) – also im Leben nach dem Tode.

Je interessierter wir die Welt betrachten und uns, wie Steiner an anderen Stellen seines Vortragswerkes immer wieder betont, richtige Vorstellungen machen von dem, was wir sehen, desto besser werden wir in der Lage sein, uns in der Vorbereitung auf unsere nächste Inkarnation gesunde Körper zu suchen. Je abgeschlossener wir demgegenüber leben, je weniger wir uns in einer Inkarnation für die reale Welt interessieren und wahrnehmend von ihr aufnehmen, desto geringer wird nach der Umstülpung zwischen Tod und einem neuen Leben unsere ‹Kenntnis› von der menschlichen Organisation, und wir wählen dann für unsere nächste Inkarnation einen Körper, dessen Webfehler wir übersehen, weil wir sie nicht erkennen.

Vielleicht darf man diesen Gedankengang so weit fortführen, dass zum ‹Weltinteresse› auch das «[größere] und immer [größere] Interesse [an]

der menschlichen Organisation überhaupt» (ebd., S. 37 f.) zu rechnen ist? Das Bemühen um Menschenerkenntnis wäre dann für uns alle auch eine wichtige Voraussetzung für die Vorbereitung unserer eigenen nächsten Inkarnation in einem gesunden Leib.

7 Vorblick

Die folgenden Beiträge versuchen, das Verständnis für die in den Vorträgen dargestellten Forschungsergebnisse Rudolf Steiners zur Menschenerkenntnis zu vertiefen und aus verschiedenen Perspektiven heraus zu untersuchen, wie ihre Ideen und Impulse in die heutige Zeit passen.

Nach einer ausführlichen Darstellung des Wesensglieder-Konzeptes, in der die Fragen von Drei- und Viergliederung noch einmal vertieft und in den Zusammenhang des Gesamtwerkes von Rudolf Steiner gestellt werden, widmen sich drei folgende Beiträge den polaren Konstitutionstendenzen, wie Steiner sie im *Heilpädagogischen Kurs* schildert.

Rudolf Steiner selbst hat in seinen Darstellungen dabei niemals eine Systematisierung entwickelt, wie sie sich aus der Gliederung dieser Beiträge ergibt. Allerdings legt das Konzept polarer Entwicklungstendenzen, die er immer wieder beschreibt und mit der Punkt-Umkreis-Meditation (vgl. die Beiträge von Pichler und Pepper in diesem Band) motivisch hinterlegt, sowie der Bezug zu den weiter oben beschriebenen konstitutionellen Einseitigkeiten sonst gesunder Schulkinder ein dreidimensionales Modell dieser Polaritäten auch im heilpädagogischen Feld nahe. Am Ende des Kurses beschreibt er das «Annähern» der Vereinseitigungen an «die Mittellinie» als die Grundgeste von Heilen und Erziehen (GA 317, S. 199).

In einem weiteren Beitrag von Janisch wird dann versucht, die geschilderten Phänomene von Polarität und Umstülpung durch innere Übungen im Ansatz erlebbar und nachvollziehbar zu machen.

Bei diesen Betrachtungen darf natürlich niemals vergessen werden, dass alle diese konstitutionellen Bedingungen den geistigen Wesenskern des Menschen und seine unantastbare Würde in keiner Weise berühren. Dieser kann nicht krank sein oder deformiert werden. Die Einseitigkeiten betreffen die Hüllennatur seiner körperlichen und seelischen Wesensglieder, die es der geistigen Individualität eines Menschen – seinem wahren Ich – erschweren, ihre eigentlichen Impulse frei in die Welt zu tragen.

Literatur

Brill, A., Torchinsky, A., Carp, H. & Toder, V. (1999). «The Role of Apoptosis in Normal and Abnormal Embryonic Development». *Journal of Assisted Reproduction and Genetics*, 16, S. 512–519.

Engel, U. (1996). *Zum Verhältnis von Psychiatrie und Pädagogik. Aspekte einer vernunftkritischen Psychiatriegeschichte.* Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

Fintelmann, V. (2007). *Intuitive Medizin. Anthroposophische Medizin in der Praxis*. 5., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart: Hippokrates-Verlag.

Kalwitz, B. (2005). «Kindliche Konstitutionstypen I–III». *Erziehungskunst*, 69.

Kalwitz, B. (2008). «Macht Schule krank? – Von den Aufgaben des Schularztes». *Erziehungskunst*, 9.

Kolisko, E. (1926). «*Der Beruf des Schularztes*». *Die Freie Waldorfschule* 1 (nachgedruckt in: *Medizinisch-Pädagogische Konferenz*, 100 (2022), S. 6–10).

Laing, R.D. (1967). *The Politics of Experience.* New York: Ballantine Books.

Laing, R.D. (1969). *Self and Others.* Harmondsworth: Penguin.

Scott, S. & Thorpe, C. (2006). «The Sociological Imagination of R.D. Laing». *Sociological Theory*, 24, S. 331–352.

Steiner, R. (1923). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart.* Privatdruck für Lehrer.

Steiner, R. (GA 10, 1995). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 14, 1981). *Vier Mysteriendramen.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 26, 1998b). *Anthroposophische Leitsätze.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 35, 1984). *Gesammelte Aufsätze. Die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Anthroposophie.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 268, 2015). *Mantrische Sprüche. Seelenübungen II.* Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 293, 1998a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 302, 1978). *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung.* Vortrag vom 13.06.2021. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 318, 2019). *Das Zusammenwirken von Ärzten und Seelsorgern – Pastoralmedizinischer Kurs.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Trüper, J. (1896). «Ungelöste Aufgaben der Pädagogik. Programm einer neuen Zeitschrift». *Pädagogisches Magazin*, Heft 71. Langensalza: Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

Trüper, H. & Trüper, I. (1978). *Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Die Wesensglieder des Menschen und das Denken, Fühlen und Wollen

Karl-Reinhard Kummer

Rudolf Steiner hat in seinem umfangreichen Werk die Ergebnisse seiner geisteswissenschaftlichen Forschung beschrieben. Wesentlich war ihm, dass der Mensch einen geistigen Ursprung hat, in Gesundheit und Krankheit. Er unterschied vier Glieder, den physischen, den lebendigen (ätherischen), den seelischen (astralischen) Menschen und das Ich des Menschen als geistige Individualität (sogenannte Viergliederung). Das Denken, Fühlen und Wollen ordnete er drei Funktionsbereichen zu, dem Nervensystem, dem Rhythmischen System und dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem (sogenannte Dreigliederung). Zunächst soll die sogenannte Viergliederung dargestellt werden.

1 Der physische Leib und seine Formen und Stoffe

Mit der Geburt kommt der Mensch als physisches Wesen zur Welt und entwickelt sich durch Kindheit und Jugend bis zum Erwachsenenalter.

1.1 Was kann man am physischen Leib wahrnehmen?

Der Leib hat eine sichtbare Form, eine Gestalt, die man mit den Sinnen sehen, tasten und fühlen kann. Er nimmt seinen eigenen Raum ein und hat in sich materielle Stoffe wie Eiweiße, Zucker, Mineralien oder Nukleinsäuren, die man mit «Maß, Zahl und Gewicht» untersuchen kann. Das ist die Grundlage für Laboranalysen der Körperflüssigkeiten, für darstellende Verfahren wie Röntgen und Ultraschall oder funktionelle Untersuchungen wie EKG und EEG. Die stofflichen und strukturellen Verhältnisse im Körper müssen bis ins Feinste balanciert und reguliert werden. Störungen der Körperzusammensetzung wie eine Unterzuckerung können alle Fähigkeiten des Menschen beeinträchtigen und unter Umständen sogar lebensbedrohlich werden. Zum physischen Leib gehören auch die Sinnesorgane wie Auge und Ohr. Bei ihnen kann man sogar Teile ersetzen, wie durch eine künstliche Linse für das Auge oder ein Cochlea-Implantat im Ohr.

1.2 Die Kräfteverhältnisse des physischen Leibes

Die moderne Forschung hat auf der molekularen Ebene die stoffliche Zusammensetzung der Eiweiße und Zuckermoleküle und ihren feinen molekularen Aufbau beschrieben. So werden die Eiweiß-Moleküle durch elastische Schwefelbrücken ineinander und miteinander verbunden, die sich wechselseitig anziehen oder abstoßen können. Die Salze und Eiweiße im Blut üben einen molekularen Druck aus, der den Körper stabilisiert. Hierbei sind auch die vielfältigsten elektrischen Phänomene und Spannungsverhältnisse zu erwähnen, an allen Zelloberflächen oder längs der Nerven- und Muskelzellen. Alle diese höchst komplizierten Strukturen und Kräfteverhältnisse gehören zum Physischen, weshalb Steiner den physischen Leib des Menschen einerseits als den ältesten und weisesten Teil des Körpers bezeichnet hat, andererseits als den kompliziertesten.

Dieser physische Leib ist im menschlichen Organismus in höhere Zusammenhänge gestellt, er ist durchzogen von den Kräften des Lebens (Ätherleib), der Empfindung (Astralleib) und vor allem von dem formenden Ich (GA 13, S. 53). Ohne diesen Zusammenhang würde der Körper des Menschen – wie nach dem Tod – zerfallen (GA 9, S. 38).

1.3 Zum Wert der genauen Beobachtung

In Pädagogik und Heilpädagogik legt Steiner besonderen Wert darauf, dass die Erzieher ihre Kinder gut beobachten: die Körpergröße, die Größe des Kopfes im Vergleich zum Körper, die Länge der Gliedmaßen und der Hände oder die Form der Finger. Steiner weist zum Beispiel auf den zusammengedrückten Schädel eines Jungen hin (GA 317, S. 61). Ein weiteres Beispiel sind vergröberte Gliedmaßen (ebd., S. 104) oder eine vergröberte untere Gesichtshälfte (ebd., S. 175). Meistens zeigen Menschen mit großen Händen auch einen großen Schaffensdrang, sie können dabei aber auch ungeschickt sein. An einer Verbiegung der Wirbelsäule sieht man eine unzureichende Aufrichtung, ein schielender Mensch ist in seinen Augen zu stark fokussiert. Eine veränderte Gestalt oder eine Beinverkürzung kann zu einem veränderten Lebensgefühl führen, ebenso eine Störung des Gleichgewichts oder des Gangbildes: Ein blinder Mensch nimmt keine Farben wahr, aber hat vielleicht ein besonderes Gehör oder Tastvermögen. Ein tauber Mensch hört nicht, was von hinten auf ihn zukommt, und wird unsicher und misstrauisch.

Zunächst sollte man alle derartigen Beobachtungen wertfrei zur Kenntnis nehmen. Bei einer Klientenbesprechung kommen dann viele solcher Tatsachen zusammen und ergeben ein charakteristisches Bild des Menschen.

Einerseits vermeidet man ein zu schnelles Urteil, andererseits versteht man einen Menschen besser, gerade wenn man auch seine Einschränkungen berücksichtigt.

2 Das Lebendige: Der Ätherleib oder Lebensleib

Im *Heilpädagogischen Kurs* geht es maßgeblich um den Ätherleib oder Lebensleib «unvollständig entwickelte[r]» Kinder (ebd., S. 13).

Der Ätherleib ist mit den üblichen Sinnen nicht wahrnehmbar, er ist eigentlich ein kosmisches Abbild im Menschen (GA 212, S. 114), ja für das Lebendige überhaupt. Darin unterscheidet sich eine wachstums- und vermehrungsfähige Zelle von einem Stein oder einem Kristall. Mit seinen Lebenskräften baut der Mensch als Kind seinen Leib auf. Die Vitalität eines Menschen kann man an einem gesunden Aussehen mit roten Wangen, an einer gut durchbluteten warmen Haut usw. indirekt festmachen. Das Wirken des Ätherleibes ist an jeder Stelle des Organismus und in jedem Organ unterschiedlich. Mit der Lebensmitte werden die vitalen Leistungen allmählich geringer, Herz und Lungen leisten weniger, die Haut des älter werdenden Menschen wird trockener, seine Knochen weniger dicht.

Lebenslang erhält der Ätherleib den Körper, regeneriert ihn zum Beispiel in der Wundheilung oder während der Nacht und sorgt dafür, dass seine Stoffe nicht zerfallen. Während sich die Dünndarmschleimhaut auch beim alten Menschen etwa alle drei bis sechs Tage vollständig erneuert (Silbernagl et al. 2018, S. 449), sind diese Regenerationsprozesse im Knochen oder im Gehirn geringer. So bilden der physische Leib und der Ätherleib eine gewisse Einheit, im Schlaf bleiben sie im Bett liegen, während das Geistig-Seelische außerhalb des Leibes weilt.

Der Ätherleib stammt aus dem Kosmos, nach dem Tode löst er sich wieder darin auf. Seine Kräfte sind Kräfte der Leichte (Steiner & Wegman GA 27, S. 27), das Lebendige nimmt den Stoffen die Schwere, wie wir an uns selbst feststellen können: Wenn wir gesund und erholt sind, spüren wir normalerweise unser Körpergewicht beim Gehen nicht. Mit den Kräften des Ätherleibes erhalten die physischen Substanzen eine neue Qualität, sie werden zur lebenden Substanz. Zu den Wirkungen des Ätherleibes gehört es, dass Substanzen im Stoffwechsel permanent zirkulieren, umgebaut und verwandelt werden können. Auch wenn zum Beispiel Zucker zu Wärme ‹verbrannt› wird, sind die Endprodukte kein Abfall, sondern daraus entstehen im Stoffwechsel neue Substanzen.

3 Die Entwicklung des Ätherleibes im Verlauf der Kindheit und die Schulreife

Am größten sind die Lebenskräfte des Ätherleibes in der Schwangerschaft und gleich nach der Geburt. In den ersten sieben Jahren wirken sie im körperlichen Wachstum, nie wieder wächst man so schnell wie als kleiner Säugling. Bis zum Zeitpunkt von 6 bis 7 Jahren lebt und lernt das Kind noch weitgehend unbewusst aus den Kräften der Nachahmung, es ahmt ein sinnvolles Handeln und gute Gewohnheiten in seiner Umgebung nach und macht sie sich zu eigen, zum Beispiel, wie seine Eltern aufrecht gehen und miteinander sprechen. Ein Teil dieser Kräfte löst sich allmählich aus dem rein organischen Wachstum heraus: Mit etwa 3 Jahren entwickelt das Kind die Fähigkeit zum eigenen Denken als Vorbereitung des ersten Bewusstseins als Selbst. Mit dem 7. Lebensjahr kommt es zu einem radikalen Wandel: Äußerlich sichtbar am Zahnwechsel, ändert sich die ganze Konfiguration der Lebenskräfte. Die bisher im Wachstum gebundenen Kräfte werden nun zur Fähigkeit des eigenständigen Denkens und des bewussten Willens zum Lernen, vor allem vom Lehrer.

Zugleich kann sich das Kind in Zeit und Raum orientieren, es weiß zum Beispiel bewusst den Unterschied von ‹vorn› und ‹hinten›, von ‹heute›, ‹gestern› und ‹morgen›. Es kann Zukunftspläne machen, zum Beispiel wünschen, wohin es in den Ferien fahren möchte. Die Orientierung im Raum geht mit dem bewussten Erfassen von Mengen einher, beides ermöglicht eine neue Vorstellung von der Welt und Orientierung in ihr. Mit anderen Worten wird das Kind schulfähig. So hat der Ätherleib zwei unterschiedliche Funktionen: Weiterhin werden die Wachstums- und Regenerationskräfte gebraucht, ein Teil von ihnen wird zu Denkkräften umgewandelt.

4 Der Ätherleib des Kindes mit Förderbedarf und die Pädagogik der Gewohnheiten

Bei den heilpädagogischen Konstitutionsbildern (vgl. die Beiträge von Dahlhaus, Kalwitz und Niemeijer in diesem Band) und den vorgestellten Kindern beschrieb Steiner vor allem den Ätherleib als «minderwertig»[1]. Zum Beispiel sind die Organe auf der Lebensebene bei der Epilepsie zu fest und reagieren zu starr – oder sie sind zu durchlässig beim hypersensiblen «hysterischen» Kind. Andere Kinder haben Störungen des Wachstums (GA 317, S. 116). An der Stärkung und Stabilisierung des Ätherleibes setzen die therapeutischen Bemühungen an, und zwar besonders durch die Wiederholungen. Wiederholungen sind ein Charakteristikum des Ätherleibes (GA 107, S. 95). Typisch ist es, wie Steiner das «immer wieder und wiederum» betont (z.B. GA 317, S. 90). Zentral in der Erziehung und besonders in der Heilpädagogik ist die Bildung von guten Gewohnheiten und Ritualen: Die Erinnerungen prägen sich dem Ätherleib ein und wirken am Aufbau des Leibes mit. Ein strukturiertes Leben gibt Ordnung, Sicherheit und Urvertrauen (Eisenmeier 2001). Beim kleinen Kind geschieht das unbewusst, beim Schulkind wirkt der Lehrer durch die Gewohnheit auf den Willen und die Erinnerungskraft (GA 293, S. 130). Bewusste Wiederholung stärkt den Willen, unbewusste das Gefühl (ebd., S. 84 f.).

5 Das Seelische und sein Wirken: Der Astralleib

Als weiteres Glied des Menschen beschrieb Rudolf Steiner das Seelische, den Astralleib oder Seelenleib. Der Astralleib ist als «Sternenleib» («astra» lat. = Gesamtheit der Sternenwelt) kosmischen Ursprungs, aus dieser Region kommt der Mensch zur Geburt, zur «Inkarnation» (GA 205, S. 107). Seine weisheitsvollen Kräfte formen vor der Geburt die geistige Grundgestalt, die Vorbilder für den Leib (GA 13, S. 85). Sie wirken zunächst in der Schwangerschaft und der frühen Kindheit von außen im Aufbau des Leibes. Das wird jede Nacht im Schlaf wieder aufgefrischt, ohne dass der Mensch das bewusst erleben kann. Mit diesem Bewusstsein kann der Pädagoge die

1 Manche Formulierungen Steiners entsprechen dem Sprachgebrauch von vor 100 Jahren und können missverstanden werden. Sie sind in keiner Weise als wertend oder gar abwertend zu verstehen (vgl. Kummer 2014): Ihm ging es in erster Linie um Charakterisierung und Therapie. So hatte er einen grundsätzlichen und uneingeschränkten therapeutischen Optimismus bei dem Kind mit schwerstem Hydrozephalus, auch wenn die Lage verzweifelt schien (vgl. auch den Kommentar in der Neuauflage von GA 317, S. 375 ff.).

«richtige Haltung gegenüber dem Kinde» und eine «kosmische religiöse Einstellung» (GA 317, S. 34) bekommen.

Auch der Astralleib ist mit den Sinnen nicht wahrzunehmen, seine Wirkungen im Leben aber schon: Zum Astralleib gehören alle unsere seelischen Äußerungen: Freude und Leid, unsere Vorlieben und Neigungen, Sympathie und Antipathie, unsere Triebe, Begierden und Leidenschaften. Das Seelische ist im Luftorganismus des Menschen zu Hause: Zum Beispiel halten wir bei einer Anspannung den Atem an oder seufzen ausatmend vor Erleichterung. Im Erleben wird uns die Welt bewusst (GA 9, S. 58 f.). So ist der Astralleib notwendig, um die Wahrnehmungen unserer Sinne empfinden zu können, wenn wir an einer Blume riechen oder eine wohlschmeckende Speise essen. So hat auch der Astralleib zwei Richtungen seiner Wirksamkeit: in der kosmischen Weisheit des leiblichen Gefüges und die seelischen Empfindungen, sein Seelenleben.

6 Die Entwicklung des Seelischen in Kindheit und Jugend

Mit dem ersten Atemzug bei der Geburt wird das Kind ein Erdenbürger. Dann wirkt der Astralleib in der Luft und zeigt seine seelischen Seiten. Zum Beispiel kann der Säugling mit ärgerlichem Schreien sein Missfallen ausdrücken oder mit einem Lächeln sein Wohlbefinden. Mit etwa drei Jahren zieht der Astralleib noch weiter in den Leib ein, es entsteht in Anfängen das erste Bewusstsein, ein Anzeichen ist der Trotz. Das Kind sagt nun bewusst «Ich» zu sich (GA 34, S. 132 f.) und kann sich erstmals erinnern. Der Astralleib vermittelt das Bewusstsein. Er ist aber noch nicht frei und bildet beim kleinen Kind mit dem Ich eine Einheit. Das eigentliche Selbstbewusstsein entsteht später und ist an die Entwicklung des Ich gebunden (GA 13, S. 376).

Zwischen der Schulreife mit etwa 7 Jahren und der Geschlechtsreife mit 14 Jahren[2] entwickelt das Kind die Fähigkeit zum eigenständigen Fühlen, mit ungefähr 12 Jahren kommt es zur «Atemreife» (GA 317, S. 20) als Grundlage für ein eigenständiges Seelenleben. Dabei wird erstmals zwischen dem Puls und der Atmung ein relativ konstantes Zahlenverhältnis von annähernd 4 Herzschlägen zu einem Atemzug erreicht. Mit der Geschlechtsreife wird das Seelische frei und selbstständig (GA 34, S. 322 f.), der Jugendliche entwickelt nun seine eigenen Anschauungen, oft andere

2 Diese Zeiten haben sich zwar durch die Akzeleration verschoben, gelten im Prinzip aber immer noch.

als seine Eltern, und beginnt einen eigenen Weg in die Welt zu suchen. Steiner spricht davon, dass der Astralleib nun frei wird (GA 107, S. 314).

7 Der Astralleib und sein Wirken im Körper

Neben dem seelischen Leben ist der Astralleib in der Formung des Leibes tätig. Er gibt dem nur wachsenden Lebendigen seine Strukturierung. Alle strukturierenden und regulierenden Funktionen im Stoffwechsel, jede plastische Gestaltung der Körperformen zeigen die Wirkung des Astralleibes. Sein typisches Organ ist das Nervensystem (Steiner & Wegman GA 27, S. 41 f.), aber auch die vielen Regelkreise im Gehirn, der komplizierte Hormonhaushalt oder der Tages-Nacht-Zyklus. Alle diese Tätigkeiten stammen aus der Harmonie des Kosmos, die zum Beispiel im Sonnensystem sichtbar ist.

Ähnlich wie ein Bildhauer eine Plastik aus einem großen Steinblock herausschlägt und dabei viel vom Stein wegnimmt, beruhen alle Tätigkeiten des Astralleibes auf der Form-Tendenz und dem Abbau (ebd., S. 17). An der abendlichen Müdigkeit wird das Ergebnis der abbauenden Arbeit des Astralleibes sichtbar, der Mensch muss seine Kräfte im Schlaf regenerieren. Diese abbauende Funktion des Astralleibes ist notwendig für alle Körperfunktionen: Jede Drüsentätigkeit, sei es nach außen als Schweiß, in den Magen-Darm-Trakt für die Verdauung oder nach innen in den Hormonstoffwechsel beruht auf Absonderung und Ausscheidung. Deutlich wird das daran, dass viele Hormone oder Transmittersubstanzen im Stoffwechsel dadurch aktiv werden, dass von einem größeren Molekül Teile abgetrennt werden, sodass dann das wirksame Hormon oder Enzym freigelegt wird. Dieses Wirken des Astralleibes im unteren Menschen wird erstmals im *Heilpädagogischen Kurs* dargestellt (siehe unten): Im oberen und im unteren Teil des Menschen stehen sich polarisch zwei gespiegelte Wesenheiten gegenüber, also ein oberer und ein unterer Astralleib, Ich usw. (siehe unten).

8 Das Wirken des Astralleibes bei den vorgestellten Kindern

Das konkrete Wirken des Astralleibes ist Teil der Thematik im zweiten Teil des Kurses bei den vorgestellten Kindern: Zum Beispiel ist der Astralleib von Robert schwach, er hat nicht nur einen Kleinwuchs, vor allem ein Problem mit dem Abbau in Darm und Gehirn. Bei Willfried kann der eigene

Astralleib den notwendigen Abbau nicht leisten, er entwickelt den Hydrozephalus. Lores Astralleib kann am Tage nicht richtig wirken, so nässt sie tagsüber ein.

9 Das Ich des Menschen, seine geistige Individualität

An vielen Stellen spricht Steiner von der einzigartigen geistigen Individualität eines jeden Menschen. Sie ist es, die hinter allen beschriebenen Entwicklungsschritten steht. Das eigentliche Ich des Menschen geht durch viele Inkarnationen früherer Erdenleben hindurch, von denen man aber kein Bewusstsein hat. Dieses Ich sucht sich eine bestimmte Familie und einen Lebensumkreis aus, in den es sich inkarnieren möchte. Dazu gehört auch der leibliche Erbstrom der Eltern und der Vorfahren. In aller Kürze gesagt, kann dazu auch eine Inkarnation als ein «unvollständig» entwickeltes Kind gehören, also eine Inkarnation als behinderter Mensch (GA 317, S. 13 f., S. 22 ff.). Steiner legt daher größten Wert darauf, dass die Heilpädagogen eine Ahnung vom Schicksal der ihnen anvertrauten Menschen entwickeln. Dazu gehört selbstverständlich die absolute Hochachtung vor ihrer Persönlichkeit und dem, was sie leisten. Er spricht davon, dass ein Junge ein Genie der Tat sein kann (ebd., S. 106).

Das, was wir als Ich in uns selbst empfinden, ist nur ein Abglanz eines wahren geistigen Ich (GA 17, S. 94 ff.). Der Mensch kann sich bewusst durch Übungen bemühen, seine Persönlichkeit weiterzuentwickeln (GA 13, S. 309 ff.), dann kann sich das Ich dem höheren Ich annähern.

9.1 Die Entwicklung des Ich: Das kleine Kind und die Nachahmung

In der Schwangerschaft sind die Hüllen des Kindes, besonders die Plazenta, eine Leistung des Ich. Mit der Geburt haben sie ihre Aufgabe erfüllt. Der Mensch und sein physischer Leib werden geboren. Seelisch ist das kleine Kind ganz an die Umwelt hingegeben, offen für alle Umwelteinflüsse, ohne Grenze zwischen sich und der Umgebung. So lebt die ganze Welt im Kind (GA 311, S. 21 f.): Als Ganzes macht es alle Vorgänge der Welt unmittelbar wie intuitiv mit, es ahmt die Welt tief unbewusst nach. Bis in den Aufbau seines Leibes ist es ein nachahmendes Wesen und wird wie seine Umgebung. In der Nachahmung seiner Eltern erwirbt es Gehen, Sprechen und Denken als menschliche Grundfähigkeiten (GA 34, S. 324). Die Sprache hatte es schon im Mutterleib gehört. Mit den Sinnen ist das Kind im Gespräch mit allem, was es an seinen Mitmenschen erlebt (Lavecchia 2022, S. 27 f.) und erfährt die Ordnung der Welt als Ganzes. Beson-

ders ausgeprägt ist diese Fähigkeit bei Kindern mit einem Down-Syndrom (König 1980, S. 191). Wie aktiv der kleine Säugling in der Nachahmung agiert, kam in einer wissenschaftlichen Studie heraus: Die Augenbewegungen eines Säuglings mit sieben Monaten korrelieren mit der Intelligenz des Kindes mit 11 Jahren (Rose et al. 2012).

9.2 Das erste Ich-Bewusstsein und die weitere Entwicklung

Die Entwicklung zur ersten eigenen Ich-Empfindung braucht etwa drei Jahre, dann erobert sich das Kind das erste eigene Ich-Gefühl. Steiner zitiert den Dichter Jean Paul, der dieses Erlebnis im «Allerheiligsten» des Menschen schildert (GA 9, S. 48). Mehrfach spricht Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* von der Bedeutung dieses Zeitpunkts (GA 317, S. 156, S. 168 f., S. 183). Ich und Astralleib zu diesem Zeitpunkt sind noch miteinander verbunden (ebd., S. 46 f.). So äußert sich das Seelische stark zusammen mit der Persönlichkeit, zum Beispiel im Trotz (Kummer 2006). Die gängige Kinderpsychologie spricht zwar vom Kern-Selbst und dem Empfinden des Selbst gegenüber dem Anderen, aber nicht vom Ich und seiner geistigen Dimension (Stern 2010, S. 104 ff.). Damit beschreibt sie den Astralleib, aber nicht das Ich in Steiners Sinn.

In der «normalen» Waldorfpädagogik spielt neben der bereits erwähnten Schulreife auch der sogenannte «Rubikon» mit 9 Jahren (GA 294, S. 118) eine wichtige Rolle: Nun greift das Ich in den Leib ein (GA 313, S. 71). Das Kind erlebt sich in seiner vollen Tragweite als eigenständige Persönlichkeit. Als Ich empfindet es sich getrennt von den anderen Menschen. Dieser Abstand wird als Einsamkeit erlebt. Steiner erwähnt diesen Schritt im *Heilpädagogischen Kurs* nicht – ein Grund kann sein, dass die «unvollständige Entwicklung» betrachtet wird, bei der die Trennung zwischen sich und der Welt zwar erlebt wird, aber weniger bewusst.

Nach der beschriebenen «Atemreife» mit etwa 12 Jahren ist der nächste Schritt die «Erdenreife» mit etwa 14 Jahren: Der Mensch wird «eindrucksfähig gegenüber der Umgebung» (GA 317, S. 20 f.). Damit wird der Astralleib, das seelische Leben des Jugendlichen, frei. Der Mensch empfindet sich als bewusst fühlendes Wesen und äußert das auch. Allmählich entwickelt sich nun das Ich des Menschen, setzt sich mit der Welt auseinander und sucht sich seinen Platz in ihr, zum Beispiel im Beruf. Dazu gehört die «Unterabteilung» der Geschlechtsreife. Sogar bei einem kastrierten Jungen drängt Steiner darauf, dass er zur seelischen Geschlechtsreife kommt und sich voll auf der Erde fühlt (ebd., S. 165 f.). Frei wird das irdische Ich des Menschen erst mit etwa 21 Jahren, und der Mensch kann die moralische

Verantwortung für seine Handlungen übernehmen; er wird volljährig und zugleich juristisch voll straffähig.

9.3 Das Ich des Menschen: Punkt und Umkreis

Geistig leben wir als wacher Mensch in der Welt, im Umkreis (Neider 2009) und im Gespräch mit der Welt in den Sinnen (Lavecchia 2022, S. 27 ff.). So zeichnet Steiner in seiner Tafelzeichnung (Tafel 14) das Ich am Tage als gelben Umkreis. In seiner Vorstellung von sich selbst fühlt sich der Mensch im Alltag aber als Ich-Punkt in sich (Denger 2010). In der zentralen Punkt-Kreis-Meditation (GA 317, S. 172, Tafel 14) kann der Erzieher dieses Ich als Punkt und als Kreis üben. Das wird zur Grundlage der Selbsterkenntnis und der heilpädagogischen Kompetenz.[3] Der Weg dazu ist, die Beziehung zum Göttlichen am Abend und am Morgen zu meditieren. Der moderne Mensch hat oft ein übersteigertes Ich-Empfinden als Punkt. Steiner vergleicht das damit, dass man sein Ich auf dem Arm trägt und es «zärtlich herzt» (ebd., S. 204). So ist dieses Tages-Ich nur teilweise entwickelt, Steiner nennt es ein «Baby» (ebd.).

9.4 Das vorübergehende Außen-Ich in der kindlichen Entwicklung

Im Rahmen seiner Entwicklung macht das Kind in der Regel einen scheinbaren Umweg, bis es das erste Ich-Gefühl mit drei Jahren entwickelt. Vorübergehend sucht es sich Gegenstände in seiner Umgebung, in denen es sich selbst wie ein Ich empfindet. Dieses Außen-Ich kann eine Puppe sein. Diese wird dabei vorübergehend zum Ersatz einer inneren Empfindung als Ich und dient als «Übergangsobjekt» (Ogden 2021). Auch wenn es schon «Ich» zu sich sagt, schimpft es die Puppe, wenn es selbst unartig war. Daran entwickelt das Kind allmählich seine innere Ich-Vorstellung, zunächst außerhalb seiner selbst.

Dieses vorübergehende Selbstgefühl als Außen-Ich kann bei manchen Menschen mit Hilfsbedarf länger fortbestehen. Auch wenn sie die eigene Persönlichkeit empfinden, können sie sich zugleich als Teil der Umwelt fühlen. So bestehen beide Formen des Ich-Bewusstseins nebeneinander, ein zentrales Alltags-Ich und ein ganz peripher lebendes, das sich zu verlieren droht. Dann identifizieren sich diese Menschen mit Puppen oder Schmusetieren zur Stabilisierung ihres Ich-Gefühls. Vergleichbar damit ist die Situation des überempfindlichen «hysterischen» Kindes: Bei ihm kommt eine abnorme Durchlässigkeit für alles Äußere und eine abnorme

3 Siehe dazu den Beitrag von Pichler in diesem Band.

Verletztheit hinzu.[4] Ähnliches gilt für Menschen mit Autismus, die die Welt nicht verstehen und in ihr handeln können (Kummer 2024).

10 Die höheren geistigen Dimensionen des Menschen und das «Pädagogische Gesetz»

Eine noch höhere Dimension spricht Steiner mit dem Geistselbst im 2. Vortrag (GA 317, S. 26 ff.) und im 9. Vortrag (ebd., S. 144 ff.) an. Er formuliert ein allgemeines «Pädagogisches Gesetz» (ebd., S. 35): Die geistigen Glieder eines Erziehers wirken auf das nächstniedrigere Wesensglied des Kindes.[5]

Steiner weckt das Bewusstsein dafür, dass der Erzieher höhere geistige Wesen an der Therapie beteiligen kann, zum Beispiel die Erzengel in einer geformten Sprache (ebd., S. 158 f.), wie bei dem zurückgebliebenen Hans (ebd., S. 183). Steiner ist die Dimension seiner Ausführungen sehr bewusst, ist doch das Geistselbst erst in den Anfängen leise entwickelt (GA 293, S. 80 ff.). Im 11. Vortrag weitet Steiner seine Darstellung bis zum Geistesmensch, zur kosmischen Wirkung der Planeten (GA 317, S. 187 f.) und des Tierkreises. Mit dieser umfassenden Sicht geht die Erweiterung der Punkt-Kreis-Meditation einher: Punkt und Kreis, Zentrum und Peripherie sind ineinander und zurück zu verwandeln (ebd., S. 194). Bei erwachsenen betreuten Menschen wird ein anderer Aspekt wichtig: Statt der Wirkung des höheren Wesensgliedes im Betreuer wirkt nun der horizontale Kontakt «auf Augenhöhe» (Dackweiler 2010), die Beziehung von Ich zu Ich in einer ethischen Gestaltung (Fischer 2022).

10.1 Der Schlaf und die Träume: Astralleib und Ich sind außerhalb des Leibes

Beim Einschlafen verliert der Mensch das Bewusstsein von sich und der Welt. Ich und Astralleib verlassen den Körper und erleben die Welt des Geistes. Der Physische Leib und der Ätherleib «bleiben im Bett liegen» (GA 212, S. 160 f.). Der Ätherleib regeneriert den Physischen Leib, der Astralleib lässt als kosmischer Leib von außen die Vorbilder dafür wirksam werden (GA 13, S. 85), wichtig ist vor allem die Tiefschlafphase (Naiman 2017). In den Traumphasen ist die Schlaftiefe geringer, der Mensch bekommt eine lockere Verbindung mit dem Leib (GA 13, S. 91). Chao-

4 Vgl. dazu den Beitrag von Dahlhaus in diesem Band.

5 Siehe hierzu den Beitrag von Edlund in diesem Band.

tische Traumbilder entstehen als Reminiszenzen des Tages. Dabei scheinen die hinteren Rindenanteile des Großhirns (Sara 2017) besonders aktiv zu sein, in denen Bilder gespiegelt werden. So spielen die Träume eine entscheidende Rolle für die Erinnerung, worauf schon Steiner hinwies (GA 225, S. 174). Die Heilpädagogen sollen sich die Träume erzählen lassen (GA 317, S. 143), um einen Eindruck von der Phantasie des Kindes zu bekommen.

Jeden Morgen ziehen Ich und Astralleib nach der Bewusstlosigkeit der Nacht wieder in den Leib ein. Im Aufwachen sind wir sogleich orientiert: Dabei spielen sich zwei Schritte ab: Wir erleben uns unmittelbar im Leib als anwesend, als konstante individuelle Persönlichkeit – und können unmittelbar in Beziehung zur Welt treten: Wir erkennen und verstehen die Welt um uns herum, spüren ihre Kräfte wie die Schwerkraft und können in ihr wirken. Die Unterbrechung durch den Schlaf und das Wiedereintauchen in den Leib beim Erwachen sind sogar die Grundlage des Ich-Bewusstseins (GA 236, S. 102). Dieser Prozess ist zum Beispiel bei der Epilepsie (GA 317, S. 54) oder der Hysterie (ebd., S. 70 f.) gestört (siehe den Beitrag von Dahlhaus in diesem Band).

10.2 Die tätige Ich-Organisation im Leib, ihre unmittelbare Beziehung zur Welt und ihre Wirkung in der Wärme

Im *Heilpädagogischen Kurs* spricht Steiner überwiegend von der Ich-Organisation. Mit ihr ist das Ich im Organismus tätig und sorgt für eine ausgewogene Balance aller Vorgänge, zum Beispiel zwischen Aufbau und Abbau (Steiner & Wegman GA 27, S. 17), zwischen gesunder Bewegung und Lähmung (ebd., S. 23). Ein übermäßiger Abbau kann zu degenerativen Krankheiten wie Bluthochdruck oder Gelenkabnutzung (Arthrosen) führen, ein übermäßiger ungesteuerter Aufbau zu Wucherungen, zum Beispiel zu Polypen des Nasen-Rachenraums (GA 317, S. 181) oder gar zu Tumoren.

Immer wieder spricht Steiner davon, dass der Wille und das Ich auf den Bahnen des Blutes (GA 293, S. 191) und der Wärme (GA 316, S. 18) wirken und unmittelbar in den Leib eingreifen: «Wenn Sie anfangen zu begreifen, dass die Beziehung unserer Ich-Organisation […] nicht eine physische, sondern eine magische ist, dann haben Sie sehr viel gewonnen.» (GA 317, S. 50) Auch die Beziehung des Menschen in seiner Ich-Organisation zu den Elementen der Welt ist direkt und unmittelbar (ebd., S. 48 f.). Im Element Erde leben wir als aufrecht gehende Menschen, im Element Wasser im Gleichgewicht und im Element Luft mit unserem Bewusstsein.

11 Denken, Fühlen und Wollen und die Bedeutung der Mitte im menschlichen Organismus – der dreigliedrige Mensch

Im 5. Vortrag entwickelt Steiner einen ganz neuen Aspekt des Menschenbildes: den Gegensatz des oberen und des unteren Menschen und seine rhythmische Mitte. Dabei fügt er alle vier bisher betrachteten geistigen Glieder, den Physischen Leib, den Ätherleib, den Astralleib und die Ich-Organisation mit der Idee der Dreigliederung des menschlichen Organismus zusammen. Alle vier geistigen Glieder finden sich jeweils gespiegelt im oberen und im unteren Menschen (GA 317, Tafel 7; Grimm 2011).

Diese Idee der Dreigliederung des menschlichen Organismus hatte Steiner erstmals im Jahr 1917 nach dreißig Jahren Forschung vorgestellt (GA 21). Ihren Funktionen nach benennt Steiner drei Systeme: Das «Nervensystem» und das Denken, das «Rhythmische System» und das Fühlen mit den Hauptorganen Herz und Lunge, und das «Stoffwechsel-Gliedmaßensystem» mit dem Willen. Oft vergleicht Steiner den menschlichen Organismus mit den drei Bereichen einer umgekehrten Pflanze: Der erhobene kompakte Kopf oben entspricht der harten festen Wurzel im Boden unten. Der zum Himmel nach oben weisenden Blüte mit ihren Befruchtungsorganen entsprechen die Verdauungs- und Fortpflanzungs- und Bewegungsorgane im unteren Menschen.

12 Das bewusste Denken und das Nerven-Sinnes-System

Mit den Kräften des Denkens und des Bewusstseins erfasst der Mensch die Welt und entwickelt Vorstellungen, welche Handlungen er ausführen möchte. Das gehört zum Bereich des oberen Menschen. Mit den Gliedmaßen im Bereich des unteren Menschen wird dieses Handeln dann aktiv ausgeführt.

Das bewusste logische Denken ist zweifellos eine Fähigkeit des Gehirns, auch wenn es eine emotionale Intelligenz gibt, die einen Bezug zum Stoffwechsel hat. Steiner versteht das Denken des individuellen Menschen als einen Abglanz, einen Schatten der schöpferischen Weltgedanken. Im Denken formt der Mensch seine Sinneseindrücke zu Begriffen und Vorstellungen, zu einem Bild der Welt. Zum Beispiel erkennen wir ein rechteckiges Gebilde aus Holz mit einer Platte und vier Beinen darunter als einen Tisch. Damit können wir uns in der Welt zurechtfinden und denkend zum Selbstbewusstsein kommen.

12.1 Die Wahrnehmungen und das Denken

Seit der Neuzeit hat sich das Verhältnis der Menschen zur Umwelt grundlegend geändert. Die Menschen können abstrakt denken und fühlen sich als Individualität und freie Persönlichkeit. Die vielen Sinneseindrücke müssen im Denken zu einem «Weltbild» verarbeitet werden. Steiner nennt diesen Prozess ein «synthetisches» Zusammenfassen, im Gehirn fließt alles ineinander (GA 317, S. 16). Dazu müssen Kräfte aufgebracht werden, die die Sinneseindrücke zu einem Bild reduzieren und abbauen. Das Denken selbst braucht zwar das Gehirn als Organ, es ist aber eine rein geistige Tätigkeit, kein materieller Prozess. So formuliert Steiner (GA 4, S. 147): «Dem Wesenhaften, das im Denken wirkt, obliegt ein Doppeltes: Erstens drängt es die menschliche Organisation in deren eigener Tätigkeit zurück, und zweitens setzt es sich selbst an deren Stelle.»

12.2 Das Denken und die Abbauprozesse

Die genauen physiologischen Zusammenhänge der eigentlichen Denkinhalte im Menschen sind bisher nicht geklärt. Steiner beschreibt, dass die «wahrhaftige Nerventätigkeit überhaupt nicht Gegenstand der physiologischen Sinnesbeobachtung sein kann» (GA 21, S. 157). Steiners grundsätzliche Aussage dazu ist, dass die eigentlichen Denkprozesse keine Lebensprozesse sind. Die Nerventätigkeit kann nur durch eine «Methode der Ausschließung» gefunden werden, ihre materielle Tätigkeit dient dazu, «die rein geistig-seelische Wesenhaftigkeit des lebendigen Vorstellungsinhaltes zu dem unlebendigen Vorstellen des gewöhnlichen Bewusstseins» herabzulähmen. Das Geistige wirkt also im Gehirn nicht in gebundener organischer Form, sondern im Denken frei (GA 313, S. 14 f.). Die normalen Prozesse des Geistigen sind Prozesse des Abbaus (Steiner & Wegman GA 27, S. 17). Nicht nur müssen die Sinneseindrücke zum Bild abgebaut werden, wie beschrieben ist das Denken überhaupt an körperliche Abbauprozesse gebunden, um Geistiges entstehen zu lassen. Die dabei entstehenden Abbauprodukte, die ähnlich denen bei der Alzheimer-Krankheit sind, müssen ausgeschieden werden, was überwiegend in der Nacht geschieht (Kummer 2019). Diesen Abbau können manche der im Kurs vorgestellten Kinder nicht ausreichend vollziehen, so Robert (GA 317, S. 118 f.) und Willfried (ebd., S. 154 f.).

Die Bedeutung des intensiven Stoffwechsels im Gehirn im Zusammenhang mit den Denkleistungen ist nicht geklärt. Das Gehirn braucht in Ruhe als relativ kleines Organ etwa 13 % des gesamten Blutvolumens. Auch hat es einen hohen Sauerstoffverbrauch und Bedarf an Glukose (Silbernagl et

al. 2018, S. 212) und ist extrem empfindlich gegen Sauerstoffmangel und Unterzuckerung. Tatsächlich finden in ihm, verglichen mit dem Dünndarm, nur geringe Regenerationsprozesse statt, wenn auch die Regeneration bei Hirnverletzungen ansteigen kann. Das bestätigt Steiners grundsätzliche Aussage, dass im Gehirn im Wesentlichen Abbauprozesse stattfinden. Ob die intensiven Stoffwechselleistungen Gegenprozesse zu den geistigen sind, ist aber seitens der Naturwissenschaft ungeklärt.

12.3 Das Denken als Tätigkeit des Ätherleibes in der Leichte

Das Denken ist eine Fähigkeit des Ätherleibes, seine Kräfte sind umgewandelte Wachstumskräfte (siehe oben, Steiner & Wegman GA 27 S. 12). Sie stammen aus dem Umkreis und führen in die Leichte (ebd., S. 21). Häufig, wie auch im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317, S. 48 f.), beschreibt Steiner, dass das Gehirn in der Gehirnflüssigkeit schwimmt und durch den Auftrieb leichter wird. Das ist ein Sinnbild für die Leichte überhaupt, auch für die schöpferische Phantasie und das Spiel. Die Phantasie zu wecken, ist eine wesentliche pädagogische Aufgabe in der Heilpädagogik (ebd., S. 126 f.). Den Lehrern sagt Steiner: «Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit, habe den Mut zur Wahrheit, schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.» (GA 293, S. 214) Die Phantasie zeigt sich in der Evolution im Tierreich: Tiere sind umso höher entwickelt, je mehr sie die Fähigkeit zum Spiel haben (Rosslenbroich 2020, S. 23 ff.). Das gilt auch für scheinbar niedrige Tiere wie den Kraken (siehe Montgomery im Interview in Bleiker 2022). Diese Phantasiekräfte äußern sich in den Gliedmaßen (GA 317, S. 142 f.).

13 Der Wille im Stoffwechsel und sein magisches Eingreifen

Im *Heilpädagogischen Kurs* spricht Steiner besonders vom Willen und der Willensschwäche (ebd., S. 21 f.). Der Wille gehört zum Stoffwechsel, in ihm ist die ganze Persönlichkeit des Menschen beteiligt, aber unbewusst schlafend (GA 293, S. 108 ff.).

13.1 Der unbewusste Wille im Stoffwechsel

Wenn wir zum Beispiel ein Glas Wasser ergreifen, haben wir das Glas im Bewusstsein, auch die Bewegungen unseres Arms und der Hand – aber die Vorgänge in unseren Muskeln und Nerven sind völlig unbewusst. So ist auch der Wille in der Nachahmung des kleinen Kindes wie schlafend

(ebd., S. 170). Für den Willen sind vor allem die Gliedmaßen ausgebildet (ebd., S. 157). In ihnen bleibt der Wille des Menschen lebenslang wie ‹schlafend› und greift ‹magisch› ein (vgl. GA 317, S. 49 f.).

Gleich im ersten Vortrag spricht Steiner die Leber an, sie ist das Organ, das die «vorgenommenen Ideen in die durch die Gliedmaßen durchgeführten Handlungen» umsetzt (ebd., S. 25). Auch bei der Epilepsie erwähnt Steiner die Leber (ebd., S. 40): Lunge, Leber und Magen müssen morgens beim Aufwachen voll durchdrungen werden, sonst entsteht ein abnormer Rhythmus und eine Stauung in ihnen – zum Beispiel bei der Epilepsie (vgl. den Beitrag von Dahlhaus in diesem Band).

13.2 Der Wille in der kindlichen Bewegungsentwicklung

In seinen Handlungen stellt sich der Mensch der Welt entgegen, zum Beispiel überwindet er als aufgerichteter Mensch die Schwerkraft. Anders ist das bei einer Reflexantwort: Wenn ein Arzt bei einem Patienten mit dem Reflexhammer auf die Kniesehne schlägt und das Bein hochschnellt, handelt die Organisation des Menschen ohne sein Zutun. Bei der Geburt ist eine solche Reflexorganisation angeboren im Modell des Leibes (GA 317, S. 18, S. 124). Sie war gut, um die Geburt zu erleichtern, zum Beispiel die Drehung im Geburtskanal. In der Entwicklung muss das Kind diese angeborenen reflexähnlichen Bewegungsmuster abbauen und vom Ich her durch sein eigenes gezieltes Greifen, Krabbeln und aufrechtes Gehen ersetzen (Kummer 2006). Dabei werden ständig neue Bahnen im Gehirn und im Kleinhirn aufgebaut (Wang et al. 2014).

13.3 Der Wille und die Vorstellung vom Willen

Immer ist es zu berücksichtigen, dass dasjenige, was wir als unseren ‹Willen› ansehen, nur die Vorstellung von dem ist, was im Willen eigentlich unbewusst vor sich geht: Trotz der genauen Vorstellung, wie wir ein Glas ergreifen wollen, bleiben eben die genauen Vorgänge innerhalb des Körpers unbewusst.

Kürzlich arbeitete der Philosoph Christian List drei Charakteristika des freien Willens heraus (List 2021, S. 29 ff.): Der Mensch handelt aus Intentionen, er kann zwischen alternativen Möglichkeiten wählen und weiß, wie er handelt: Er hat die «kausale Kontrolle». Wie für Steiner sind die zentralen «hinter den Handlungen stehenden Intentionen» entscheidend. Steiner sprach von der «moralischen Phantasie», aus der sich der Mensch seine Ziele schafft (GA 4, S. 147). Sie ist das Wesentliche für den freien Willen (ebd., S. 191 ff.). In der Wissenschaft ist es inzwischen etwas kla-

rer geworden, dass der Wille des Menschen eine andere Dimension hat als die Vorstellung von ihm im Nervensystem. Der Mensch ist nicht durch sein Gehirn vorbestimmt, sodass es den freien Willen wirklich gibt (Kalwitz 2013). Hierzu gab es eine naturwissenschaftliche Diskussion: Weil im EEG das elektrische Bereitschaftspotenzial früher nachweisbar als der Impuls zur Handlung ist, nahm man an, der Mensch sei vom Gehirn gesteuert und habe keinen freien Willen. Diese Verzögerung klärte sich dadurch, dass das EEG die Veränderungen bei der Vorstellung des Willens anzeigt, nicht den eigentlichen Handlungsimpuls. So kann ein Mensch binnen 200 msec eine bereits vorgestellte Tat noch ändern (Elsas 2016).

13.4 Zur Unterstützung des Willens bei Menschen mit Assistenzbedarf

Steiner rechnet einen großen Teil der Einschränkungen von Menschen mit Behinderungen zu den Willensproblemen (GA 317, S. 21 f.): Das zeigt er bei den typischen Konstitutionen wie dem «schwachsinnig erschein[enden]» Kind. Hier können die Ich-Organisation und die anderen Glieder nicht richtig in den zu dichten Leib eingreifen (ebd., S. 96 f.). Bei dem 16 Jahre alten Lothar stemmen sich Ätherleib und physischer Leib gegen seine Intentionen, seine Interessen bleiben «in der Kopforganisation» und kommen nicht in die Gliedmaßen. So braucht er eineinhalb Stunden für eine Rechenaufgabe und schafft es nicht, einen neuen Film für seine Kamera zu holen (ebd., S. 163).

Das gilt im Prinzip für jede Erziehung: Man muss auf die leisen Motive im Willen wirken (GA 293, S. 82 f.) und Impulse durch die Wiederholung setzen. So spricht Steiner oft davon, dass der Erzieher «immer und immer wieder» tätig werden muss (ebd., S. 77; vgl. auch ähnlich S. 93 f.). Ein wesentliches Mittel kann die Konversation sein, in der man die Phantasie wecken kann (ebd., S. 110 f.). Eine weitere Hilfe kann es bedeuten, dass heilpädagogische und sozialtherapeutische Einrichtungen versuchen, durch einen regelmäßigen, strukturierten Tageslauf ihren Mitarbeitern und Bewohnern eine Orientierung und Struktur zu geben. Diesen Tageslauf kann man dem Klavierüben vergleichen: Man übt so lange, bis die Finger aus der Gewohnheit wie von selbst über die Tasten fliegen. Damit wird das eigentliche Handeln frei.

14 Das mittlere Rhythmische System und das Fühlen

Rhythmen gehören zu allen Lebensäußerungen des Menschen und zu seinem inneren Gleichgewicht (Furst 2020, S. 337 ff.). Anders als die Wissenschaft seiner und unserer Zeit betrachtete Steiner ein eigenes Rhythmisches System als wesentlichen Anteil des Menschen, es durchzieht den ganzen Organismus und hat eine zentrale Bedeutung für die Gesundheit.

14.1 Der Ausgleich im funktionellen Rhythmischen System

Die rhythmische Organisation bildet die Mitte zwischen dem oberen Nerven-Sinnesmenschen und dem unteren Stoffwechselmenschen. «Das rhythmische System ist halb Kopf, halb Stoffwechsel-Gliedmaßen-System.» (GA 317, S. 85) So stehen sich Ruhe und Aktivität, Beschleunigung und Verlangsamung gegenüber. Einmal hat der eine Anteil, ein anderes Mal der andere Anteil die Oberhand: Das formende und «antipathisch» wirkende Nerven-Sinnes-System und das verdauende und auflösende Stoffwechsel-Gliedmaßensystem stehen sich «polar» gegenüber. Alles findet seinen Ausgleich im Hin- und Herschwingen der Extreme: zwischen dem scharfen Beobachten und wachen Denken einerseits und dem in den Einzelheiten unbewussten Handeln andererseits. Als Ergebnis kommt es zu einem fühlenden Wahrnehmen der Welt, mal mehr wach wie im Nervensystem, mal mehr schlafend wie im Stoffwechsel. Steiner legt daher den Sitz des Fühlens in das Rhythmische System (GA 21, S. 150 ff.), was für die Atmung von der modernen Wissenschaft bestätigt wird (Homma & Masaoka 2008). Furcht und Angst lassen den Atem stocken und verhärten, freudiges Lachen löst. So ist der Bewusstseinszustand des Menschen beim Fühlen in der Mitte träumend (GA 293, S. 107).

14.2 Die sichtbaren Hauptorgane des Rhythmischen Systems

Als funktionelles System kann man das Rhythmische System nicht sehen, nur seine Wirkungen. Die sichtbaren rhythmischen Organe wie Herz und Lunge gehören wie alles, was stofflich in Erscheinung tritt, zum Stoffwechsel (GA 317, S. 17). Eigentlich gibt es keine Körperregion, kein Organ ohne Rhythmen. Das Rhythmische System ist daher nur besonders betont im Bereich des Brustkorbs mit Herz und Lunge, die die Mitte des Organismus bilden. Das Herz schwingt hin und her zwischen Anspannung (Systole) und Entspannung (Diastole). Es nimmt selbst seine Blutfüllung wahr (Silbernagl et al. 2018, S. 194) und hat unterschiedliche Rhythmusgeber im Bereich des rechten Herzvorhofs, die die Herzaktion beeinflussen. Ebenso

nimmt die Lunge selbst ihre Dehnung wahr (ebd., S. 154). Viele rhythmische Prozesse hat auch das Nervensystem mit seinen Entladungen, sichtbar im EEG. Im Ohr werden rhythmische Schwingungen unmittelbar empfunden und kommen mittels des Nervensystems zum Bewusstsein.

Schon in der allerersten Embryonalentwicklung pulsieren die späteren Blutgefäße in Rhythmen (Furst 2020, S. 41 ff.), so sagte Steiner, aus Rhythmus werde das Herz plastiziert (GA 203, S. 152). Rhythmische Fähigkeiten hat schon der Säugling mit der Geburt, beim Trinken an der Brust oder in der Verdauung. Funktionell organisch wird das Rhythmische System erst in der Schulzeit ausgebildet. Mit der erwähnten Atemreife (GA 317, S. 20) wird zugleich die Gefühlsfähigkeit des Kindes auf eine andere Stufe gehoben (siehe oben).

Wesentlich ist, dass das Rhythmische System nicht ermüdet (GA 311, S. 118), so kann es seine ausgleichende Wirkung immerfort ausüben und braucht keine Pause zur Erholung. Im Gegenteil zeigt die Erfahrung, dass rhythmische Übungen auch nach einer ermüdenden Wanderung zur Erholung führen. Das Rhythmische System der Frau ist oft biologisch besser entwickelt als das des Mannes. Frauen können oft Belastungen besser kompensieren, der Monatszyklus schafft einen rhythmischen Wechsel von Aufbau und Abbau in einem flexiblen Regenerieren und Umgestalten. Steiner weist darauf hin, dass die Muttermilch nach der Geburt aus der Region des Rhythmischen Systems komme (GA 317, S. 200).

14.3 Das Fehlen der rhythmischen Mitte

Bei den polaren heilpädagogischen Konstitutionen von «Epilepsie» und «Hysterie, von «Schwefelreichtum» und «Schwefelarmut», von «Schwachsinn» und «maniakalischem Verhalten» sind die rhythmischen Funktionen beeinträchtigt. Diesen Menschen mit ihren Einseitigkeiten fehlt eine ausgleichende rhythmische Mitte. Die meisten im *Heilpädagogischen Kurs* vorgestellten Kinder haben zudem die Stufe des Rhythmischen Systems mit Atemreife noch nicht erreicht, es geht noch um Entwicklungen, die im ersten Jahrsiebt zu leisten sind. Das ist zum Beispiel die Führung des Kopfsystems und die Beherrschung des Gliedmaßensystems (ebd., S. 102). Ein Missverhältnis von Kopf und Gliedmaßen besteht zum Beispiel beim Hydrozephalus (ebd., S. 137), bei der «ungebärdigen» Lore (ebd., S. 157) hingegen dominieren die Gliedmaßen (ebd., S. 143 f.). Das Herz erwähnt Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* nur relativ kurz (ebd., S. 17 f.), zum Beispiel das schwache Herz des Vaters und die Verkümmerung der Gliedmaßen bei Willfried Kunert (ebd., S. 137 f.).

Auch bei den im 10. und 11. Vortrag vorgestellten älteren Kindern vom

Lauenstein – Lothar, Karl, Erna, Elisabeth, Karlheinz oder Kurt – kann das Rhythmische System nicht ausreichend zwischen dem oberen und dem unteren Organismus vermitteln. So greift ihr Seelisch-Geistiges nicht harmonisch in den Leib ein. Anomalien der Atmung als Schwäche des Rhythmischen Systems haben viele Menschen in heilpädagogischen oder sozialtherapeutischen Einrichtungen, zum Beispiel ein stoßartiges Sprechen ohne Sprachfluss. Wenn Menschen mit Autismus zum Sprechen kommen, wirkt ihr Sprachfluss ebenfalls durch Einwortsätze oft unrhythmisch.

14.4 Rhythmische Prozesse als Therapie

In der Pädagogik (GA 293, S. 32) wie in der Heilpädagogik (GA 317, S. 157 f.) rechnet Steiner mit den Rhythmen von Schlafen und Wachen. Der gleiche Unterrichtsstoff soll vom Kind mit in die Nacht genommen werden. Am nächsten Morgen ist er in der Erinnerung verwandelt und kann damit ganz anders bearbeitet werden. Im *Heilpädagogischen Kurs* weist Steiner auf die Bedeutung des Rhythmus hin (ebd., S. 16 f., S. 63, S. 85, S. 112 f., S. 167 f., S. 200) und regt rhythmische Wiederholungen als Therapie an: Rhythmische Eindrücke helfen zum Beispiel dem «schwefelreich[en]» Kind (ebd., S. 89), Eindrücke aufzunehmen (ebd., S. 93), und dem «schwefelarm[en]» (ebd., S. 89), sie zu verarbeiten und seine Zwangsvorstellungen abzubauen (ebd., S. 94). Rhythmisch sind auch die Übungen in der Heileurythmie (siehe den Beitrag von Keller Roth in diesem Band) für das «schwachsinnig» erscheinende Kind mit RLSI und das «maniakalische» mit MNBPAU (GA 317, S. 97 f.) oder AEI – IEA (ebd., S. 185). Typisch ist die Formulierung «immer wieder» bei dem hysterischen Kind (ebd., S. 77). Starke «rhythmische Eindrücke» (ebd., S. 182) sollen den Astralleib und die ätherisch wuchernde Organisation lebendig machen. Damit schließt Steiner an frühere Ausführungen an, dass das bewusste Wiederholen den Willen stärke (GA 293, S. 84). Schließlich will die Punkt-Kreis-Meditation mit ihren zwei Formen im 10. und 11. Vortrag den Heilpädagogen das Rhythmische im Prozess nahebringen. Die Umwandlung vom Punkt zum Kreis und vom Kreis zum Punkt im 11. Vortrag geht immer rhythmisch durch eine Mitte. Rhythmische Prinzipien kommen zum Beispiel in der Traumatherapie zum Tragen. So trägt das Rhythmische konkret zur Gesundheit bei.

14.5 Kopf und Gliedmaßen im *Heilpädagogischen Kurs*

Bei den im *Heilpädagogischen Kurs* vorgestellten Kindern spricht Steiner oft über das Missverhältnis von Kopf und Gliedmaßen: Bei Sandroe (ebd., S. 105 f.), bei Ernst (ebd., S. 124), bei Willfried (ebd., S. 133 ff.), bei Lo-

thar (ebd., S. 164 f.). Das «Phantasievolle» von Lore «kommt [von] den Gliedmaßen» (ebd., S. 143). Wenn die Zivilisation einen Menschen daran hindert, mit seinen Gliedmaßen die Welt zu erleben, erwirbt er für seine nächste Inkarnation zu wenig Kenntnisse, seinen Leib gesund aufzubauen (ebd., S. 22 f.). Unbeweglich in einem Leben zu sein, kann zu einem schlechten Denkvermögen im nächsten führen. Daher legt Steiner großen Wert darauf, dass die Therapie an der Gliedmaßenbewegung ansetzen soll, zum Beispiel soll Sandroe geschickt werden (ebd., S. 105 f.) oder Lothar mit den Füßen schreiben üben (ebd., S. 164 f.). Dazu gehört auch die Freude! Äußere Behandlungen können an den Gliedmaßen ein Missverhältnis auszugleichen versuchen, wie Salben an den Beinen bei Willfried (ebd., S. 155) oder Bäder und Packungen bei Lore an den Füßen (ebd., S. 157).

15 Die Durchdringung der drei Funktionsbereiche Nervensystem, Rhythmisches System und Stoffwechsel-Gliedmaßensystem im Menschen

An jeder Stelle des Organismus durchdringen sich Nervensystem, Rhythmisches System und Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, sie liegen nicht nebeneinander, sondern «ineinander» und gehen ineinander über (GA 21, S. 156). In allen Bereichen des Organismus finden sich diese drei Systeme (GA 319, S. 14): Der Kopf enthält nicht nur das Nervensystem im Gehirn, er hat auch Gliedmaßen in Form des Unterkiefers oder der Ohrknöchelchen. Auch hat das Nervensystem einen erheblichen Stoffwechsel, besonders das Gehirn mit seiner hohen Durchblutung von etwa 15 % des Blutvolumens in Ruhe. Stoffwechselvorgänge werden in der medizinischen Diagnostik wie dem MRT oder dem PET untersucht. Ihr Abbild kann die organische Gehirntätigkeit und ihre Aktivität wiedergeben, das eigentliche Denken und seine Inhalte natürlich nicht, wie oben beschrieben. Das Gehirn ist auch eingebettet in den Atemrhythmus, auf den schon Steiner hinwies (GA 66, S. 157) oder die Rhythmen im craniosacralen System. Die organische Nerventätigkeit zeigt selbst rhythmische Anteile in den elektrischen Phänomenen. Der mittlere Nasenbereich entspricht dem luftigen Rhythmischen System.

Der mittlere Anteil des Menschen mit Herz und Lunge hat natürlich einen Stoffwechsel und eine rhythmische Gliederung im Rückenmarks- und im Sympathischen Nervensystem. Auch der Bauchraum ist nicht nur eine Domäne des Stoffwechsels, in ihm ist ein umfangreiches vegetatives Ner-

vensystem vorhanden, mit den Nervengeflechten wie dem Solarplexus oder dem enterischen Nervensystem. Das Gesamtgewicht aller Nervenfasern und Geflechte im Bauchraum entspricht etwa dem des Gehirns. Auch im Bauchraum findet eine Vielzahl rhythmischer Prozesse statt, zum Beispiel in der Darmbewegung oder im Transport der Harnflüssigkeit durch den Harnleiter.

Die Durchmischung der drei Systeme zeigt sich auch in der Funktion: Jedes Denken hat Anteile des Wollens und des Fühlens. Ohne einen Willen im Denken würden wir keinen Gedanken zu Ende denken können. So ist die Wärme unserer Gedanken im Fühlen eine der Voraussetzungen dafür, dass sie menschlich werden. Auch der Wille hat Anteile des Denkens, nur werden sie nicht bewusst. Jede Handbewegung braucht die gezielte Koordination aller Wahrnehmungen wie Sehen, Bewegung, Gleichgewicht, das geschieht unbewusst. Ebenso hat jedes Gefühl Anteile des Denkens und des Wollens.

16 Der obere und der untere Mensch als polare gespiegelte Wesenheiten – eine neue Menschenkunde

Im 5. Vortrag schlägt Steiner ein neues Kapitel der Menschenkunde auf (vgl. Grimm 2011). Er fügt die vier Glieder Ich, Astralleib, Ätherleib und Physischer Leib mit dem dreigliedrigen Menschen und seinem Denken, Fühlen und Wollen zusammen. Dabei stellt er zunächst die Gegensätze des oberen und des unteren Menschen dar. Im oberen und im unteren Menschen sind alle vier Glieder des Menschen jeweils vertreten: Ich, Astralleib, Ätherleib und Physischer Leib, aber spiegelbildlich zueinander. So gibt es eine obere und eine untere Ich-Organisation, einen oberen und einen unteren Astralleib, Ätherleib und Physischen Leib (siehe GA 317, Tafel 7).

Die obere und die untere Organisation müssen zusammenarbeiten können, damit der Mensch sich erinnern und das Selbstbewusstsein erlangen kann. Das ist beeinträchtigt beim schwefelreichen und schwefelarmen Kind (siehe den Beitrag von Kalwitz zu Gedächtnis und Erinnerung in diesem Band). Das Handeln ist davon abhängig, dass Vorstellungen im oberen Menschen bis in den unteren wirken können. Sonst kommt es zu einer Lähmung des Willens beim «schwachsinnig erscheinenden» oder zu unkontrollierten Aktionen der Gliedmaßen beim «maniakalischen» Kind (siehe den Beitrag von Niemeijer zu Bewegungsimpuls und Handlungsfähigkeit in diesem Band).

Schon an der physischen Gestalt des Organismus kann man sehen: Im

oberen Menschen sind die physischen Sinnesorgane und die festen physischen Knochenanteile außen, die Ich-Organisation und das Ich im Blut und den großen Blutgefäßen innen. In den Gliedmaßen ist es umgekehrt: Ihre Röhrenknochen liegen großenteils innen und sind von der blutgefüllten Muskulatur außen umhüllt.[6]

16.1 Der Astralleib: Bewusstsein im oberen Menschen, Regulation im unteren

Es gibt auch einen oberen und unteren Anteil des Astralleibes (GA 317, S. 83 ff.). Im oberen Menschen und besonders im Kopfsystem wirkt der Astralleib frei und bringt seelische Regungen, Empfindungen oder Wahrnehmungen zum Bewusstsein (GA 313, S. 14 f.). Entsprechend ist er mit dem Denken verbunden. Alle Sinneswahrnehmungen müssen gedanklich verarbeitet werden, damit der Mensch weiß, was seine Sinne, wie Augen, Ohren usw. wahrnehmen. Das geschieht, indem der Mensch Begriffe bildet. Das können ganz einfache Begriffe sein wie ‹warm› oder ‹kalt›, ‹hübsch› oder ‹hässlich›. Eigentlich ist alles, was wir zu Begriffen formen, ein Bild der Welt. Auch unsere Vorstellung vom anderen Menschen ist ein Bild. Dabei gibt der Astralleib das Bewusstsein (GA 13, S. 62), aber noch nicht das Selbstbewusstsein. Das kann nur das Ich haben (ebd., S. 376).

Im unteren Menschen ist der Astralleib organisch gebunden als der Vermittler der Tätigkeit der Ich-Organisation (Steiner & Wegman GA 27, S. 63). Er wirkt zum Beispiel organisierend in der Regulation des Blutdrucks und der Atmung und der höchst komplizierten Vorgänge im Hormon- und Nervenhaushalt. Andererseits spiegeln sich seelische Vorgänge in der körperlichen Organisation: Wir erröten vor Scham, Trauer kann den ganzen Stoffwechsel lähmen, Furcht kann zu Durchfall führen.

16.2 Die obere und die untere Ich-Organisation

Die obere Ich-Organisation erwähnt Steiner im Kurs nur kurz. Im oberen Menschen sollte man wach und bewusst sein, dort ist die Ich-Organisation im Kopf bzw. im Gehirn frei und hat nur einen «Abdruck» (GA 313, S. 12 f.). Das bildet die Grundlage des Selbstbewusstseins und ermöglicht die Bildung eigener Gedanken. Im Reflektieren der eigenen Handlungen entsteht die Grundlage für das moralische Empfinden.

---

6 Ganz innen im Knochen liegt das Knochenmark, die Bildungsstelle des Blutes. Das bedeutet eine weitere Polarität: Lebensprozesse innen im Knochenmark und absterbende Prozesse in der umgebenden mineralischen Knochensubstanz.

Im unteren Menschen steht die Ich-Organisation mit den Elementen und den Kräften der Welt von Erde, Wasser, Luft und Wärme in einer unmittelbaren Beziehung (GA 317, S. 85). So muss sich der Mensch gegen die Schwerkraft der Erde aufrichten oder seine Eigenwärme konstant halten, unabhängig von der Außentemperatur. Diese Naturvorgänge dürfen sich nicht in den Menschen fortsetzen, sondern er muss sie überwinden (Steiner & Wegman GA 27, S. 25). Um seine körperliche Individualität zu wahren, muss der Mensch zum Beispiel die Nahrung als äußere Natur in der Verdauung abbauen und darauf eigene Stoffe aufbauen. Die äußeren Stoffe werden dabei zum Anlass für eigene Prozesse (ebd., S. 50). Dies ist eine Leistung der unteren Ich-Organisation, die gebunden in die Vorgänge des Organismus und als Teil des Willens unserem Bewusstsein entzogen ist.

Bei fast allen vorgestellten Kindern besteht ein Missverhältnis zwischen dem oberen und dem unteren Menschen. So ist die Punkt-Kreis-Meditation auch eine Möglichkeit, den Gegensatz des oberen und des unteren Menschen zu meditieren und Kopf und Gliedmaßen ineinander zu verwandeln. Sie dürfen nicht miteinander vermischt werden und müssen sorgfältig getrennt bleiben. Steiner sprach von «Schweremacht» im unteren Menschen und «Leuchtekraft» im oberen (GA 316, S. 129 ff.) oder von «Licht strömt aufwärts, Schwere lastet abwärts» (GA 233a, S. 71).

16.3 Die obere und die untere Ich-Organisation in der Erinnerung

Mit der Erinnerungsfähigkeit sind das Ich (GA 13, S. 62) und sein Selbstbewusstsein (Kalwitz 2011) eng verknüpft (siehe oben). Wenn das Ich des Kindes, wie erwähnt, mit etwa drei Jahren in den Ätherleib einschlägt (GA 303, S. 126 f.), erreicht es zum einen seine Selbstbehauptung. Zum anderen kann es nun erinnern, was es erlebt hat. Die Kräfte des Ätherleibes haben begonnen, das Gehirn zum Spiegelungsorgan zu entwickeln (GA 317, S. 33). Mit der Schulreife werden die Wachstumskräfte vollends zu Denkkräften, nun kann sich der Mensch in Raum und Zeit orientieren (Kummer 2006). Die Grundlage dafür liegt in dem Zusammenspiel der oberen und der unteren Organisation des Menschen.

16.4 Die Bildung von Erinnerungen und ihre körperliche Grundlage

Die großen Fortschritte in der Forschung zum Gedächtnis dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass der eigentliche Ort der Erinnerungsbildung im Organismus nicht bekannt ist. Steiner legt nach seinen Forschungen ein ganz anderes Konzept vor, als üblicherweise verfolgt wird (siehe den Beitrag von Kalwitz zu Gedächtnis und Erinnerung in diesem Band).

Um überhaupt eine Erinnerung bilden zu können, ist das Verhältnis zwischen dem oberen und dem unteren Menschen entscheidend (GA 317, S. 84). Steiner sprach von der Bedeutung der «traumbildenden Kraft» als Grundlage, dass der Mensch erinnern kann (GA 225, S. 173 f.). So sind die Phasen des Tiefschlafes entscheidend für das Gedächtnis (Sara 2017), während Ich und Astralleib ganz aus dem Leibe draußen sind. Aber auch die Bedeutung der weniger tiefen Traumphasen für das Gedächtnis wird diskutiert (Boyce et al. 2017). Beim «schwefelarm[en]» Kind ist die untere Ich-Organisation im Stoffwechsel zu schwach (GA 317, S. 86 f.), sie kann keine Eindrücke aufnehmen. Daher führen diese ein Eigenleben als unbearbeitete und nicht beherrschbare Zwangsvorstellungen. Beim «schwefelreich[en]» dagegen hat die untere Organisation eine zu starke Anziehungskraft für den Schwefel und lässt die Eindrücke versacken (ebd., S. 88 f.). So können beide Konstitutionstypen kein richtiges Gedächtnis bilden, weil ihr unterer Mensch keine Eindrücke für die Bildung von Vorstellungen zur Verfügung stellt. Das gesunde Erinnern ist dann eine Wahrnehmung in den Organismus hinein: Ein früherer Eindruck muss in der richtigen Weise als Bild in den Organismus aufgenommen worden sein. Dann kann es in der Erinnerung wahrgenommen werden und zum Bewusstsein kommen. Steiner nennt das ein «inneres Aufwachen eines Vorstellungskomplexes» (GA 293, S. 126).

17 Die Menschenkunde als Basis der therapeutischen Begleitung

Im Kurs für die jungen Ärzte hatte Steiner im Januar 1924 von der «brauchbaren Diagnose» gesprochen (GA 316, S. 135). Damit meinte er die innere Erkenntnis der Krankheit und der im Menschen wirkenden Prozesse und Stoffe. In der Heilpädagogik und Sozialtherapie geht es um die innere Erkenntnis der körperlichen und der geistig-seelischen Verhältnisse: das Wesen des betreuten Menschen durch ein inneres «Interesse […] für das Mysterium der menschlichen Organisation überhaupt» zu erkennen (GA 317, S. 37).

Literatur

Bleiker, C. (2022). *Hat ein Oktopus Gefühle?* Deutsche Welle – Wissenschaft | Global (25.03.2022). Verfügbar unter: https://www.dw.com/de/hat-ein-oktopus-gefühle/a-61261489 [25.11.2022].

Boyce, R., Williams S. & Adamantidis, A. (2017). «REM sleep and memory». *Current Opinion in Neurobiology, 2017* Jun, 44, S. 167–177. DOI: 10.1016/j.conb.2017.05.001.

Dackweiler, H. (2010). «Bewusstseinsbildung in den Ebenen der Wesensglieder». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 29(4), S. 27–31.

Denger, J. (2010). «Zentrales und peripheres Ich – Bewusstsein und Welterleben». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 29(4), S. 14–18.

Eisenmeier, K. (2001). «Die sozialbildende Kraft des Vertrauens». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 20(4), S. 3–15.

Elsas, S.M. (2016). «Zum Begriff der Nerventätigkeit: Selbstkontrolle von Epilepsie als Beispiel einer Physiologie der Freiheit». *Der Merkurstab*, 69(4), S. 262–270. DOI: https://doi.org/10.14271/DMS-20663-DE.

Fischer, A. (2022). «Ethische Perspektiven der Beziehungsgestaltung in Heilpädagogik und Sozialtherapie». In: Kretschmer, H.U. & Ross, M. (Hg.), *Kultur und Wissenschaft der Beziehungsdienstleistung.* Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 70–85.

Furst, B. (2020). *Autonomie der Blutbewegung. Ein neuer Blick auf Herz und Kreislauf.* Berlin: Salumed.

Grimm, R. (2011). «Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 28(3), S. 40–61.

Homma, I. & Masaoka, Y. (2008). «Breathing rhythms and emotions». *Experimental Physiology*, 2008 Sep, 93(9), S. 1011–1021. DOI: 10.1113/expphysiol.2008.042424.

Kalwitz, B. (2011). «Erinnern und Vergessen». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 30(2), S. 6–18.

Kalwitz, B. (2013). «Der freie Wille und die drei Blutstropfen im Schnee». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 32(1), S. 6–12.

König, K. (1980). *Der Mongolismus – Erscheinungsbild und Herkunft* (1959). 4. Aufl., Stuttgart: Hippokrates-Verlag.

Kummer, K.R. (2006). «Reflexbewegungen in der Entwicklung des Kindes». *Erziehungskunst*, 70(2), S. 169–177.

Kummer, K.R. (2007). «Der Lebenssinn in Physiologie, Pathologie und Therapie». *Der Merkurstab*, 60(4), S. 329–338.

Kummer, K.R. (2014). «Der Heilpädagogische Kurs – eine emanzipatorische Leistung, und trotzdem missverständlich in seiner Sprache». *Medizinisch-Pädagogische Konferenz*, 70 / August 2014, S. 81–83.

Kummer, K.R. (2019). «Das ‹glymphatische System›, Morbus Alzheimer und das Nervensystem bei Steiner». *Der Merkurstab*, 72(6), S. 448–449.

Kummer, K.R. (2024). «Das Rätsel Autismus – Versuch einer Bestandsaufnahme». *Der Merkurstab*, 2024, im Druck.

Lavecchia, S. (2022). *Ich als Gespräch. Anthroposophie der Sinne.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

List, C. (2021). *Warum der freie Wille existiert.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Naiman, R. (2017). «Dreamless: the silent epidemic of REM sleep loss». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2017 Oct, 1406(1), S. 77–85. DOI: 10.1111/nyas.13447.

Neider, A. (2009). «Dimensionen des menschlichen Ich. Der Bologna-Vortrag Rudolf Steiners und die Punkt-Kreis-Meditation». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 28(3), S. 6–17.

Ogden, T.H. (2021). «What alive means: On Winnicott's ‹transitional objects and transitional phenomena›». *The International Journal of Psychoanalysis*, 102(5), S. 837–856, DOI: 10.1080/00207578.2021.1935265.

Rose, S.A., Feldman, J.F., Jankowski, J.J. & Van Rossem, R. (2012). «Information Processing from Infancy to 11 Years: Continuities and Prediction of IQ». *Intelligence*, 40(5), S. 445–457. DOI: 10.1016/j.intell.2012.05.007.

Rosslenbroich, B. (2020). «Die evolutionäre Bedeutung des Spiels». In: Rosslenbroich, B. (Hg.), *Perspektiven einer Biologie der Freiheit. Autonomieentwicklung in Natur, Kultur und Landschaft*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 23–73.

Sara, S.J. (2017). «Sleep to Remember». *Journal of Neuroscience*, 2017 Jan 18, 37(3), S. 457–463. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.0297-16.2017.

Silbernagl, S., Despopoulos, A. & Draguhn, A. (2018). *Taschenatlas Physiologie*. 9. Aufl., Stuttgart / New York: Thieme.

Steiner, R. (GA 4, 2021). *Die Philosophie der Freiheit – Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsresultate nach naturwissenschaftlicher Methode*. 17. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 9, 2013). *Theosophie – Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. 33. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 17, 2020). *Die Schwelle der geistigen Welt. Aphoristische Ausführungen*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 21, 1983). *Von Seelenrätseln*. 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 34, 1987). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft* (1907). In: Steiner, R., *Luzifer – Gnosis*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 66, 1988). *Geist und Stoff, Leben und Tod*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 107, 2011). *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*. 6. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 203, 1978). *Die Verantwortung des Menschen für die Weltentwicklung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 205, 2017). *Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist. Erster Teil: Der Mensch als leiblich-seelische Wesenheit in seinem Verhältnis zur Welt*. 33. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 212, 1998). *Menschliches Seelenleben und Geistesstreben im Zusammenhang mit Welt- und Erdentwicklung*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 233a, 1980). *Mysterienstätten des Mittelalters. Rosenkreuzertum und modernes Einweihungsprinzip*. 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 225, 1990). *Drei Perspektiven der Anthroposophie – Kulturphänomene, geisteswissenschaftlich betrachtet.* 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 236, 2014). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge, Band 2.* 6. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag bzw. Taschenbuch 2. Aufl., Basel, 2014.

Steiner, R. (GA 293, 2019). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* 10. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 294, 2019). *Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches.* 7. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 303, 1987). *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens – Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 311, 1989). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit.* 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 313, 2001). *Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie.* 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 316, 2008). *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst.* 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 319, 1994). *Anthroposophische Menschenerkenntnis und Medizin.* 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. & Wegman, I. (GA 27, 1991). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen.* 7. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Stern, D. (2010). *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* 10. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Wang, S.S., Kloth, A.D. & Badura, A. (2014). «The cerebellum, sensitive periods, and autism». *Neuron*, 2014 Aug 6, 83(3), S. 518–532. DOI: 10.1016/j.neuron.2014.07.016.

Epilepsie, epileptische Konstitution und das überempfindliche Kind («Hysterie»)

Walter Dahlhaus

Im 3. und 4. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (HPK) stellt Rudolf Steiner die primär neurologische Erkrankung der Epilepsie der psychiatrischen Erkrankung der Hysterie bzw. der kindlichen Überempfindlichkeit gegenüber. Dabei werden beide Erkrankungen bzw. heilpädagogische Konstitutionen in Bezug auf Kinder beschrieben.

Steiner führt dabei zunächst phänomenologische Einseitigkeiten, sich entwickelnde Prozesse auf, die sich durch ein tendenzielles Ungleichgewicht bis zu Krankheitszuständen steigern können. Beispielhaft werden an dem epileptischen Prozess und an der kindlichen Hysterie «Störungen des psychosomatischen Zusammenhangs der unteren und oberen Wesensglieder in ihrem Verhältnis zur Welt» (Grimm 2011, S. 57) beschrieben.

Die Einseitigkeiten bzw. das Ungleichgewicht, das in dem «epileptischen Irresein» bzw. dem «hysterischen Irresein» kulminiert, stellt Steiner in den Kontext des Zustandes von Schlafen und Wachen, insbesondere des Prozesses des Aufwachens und Einschlafens.[1]

Indem er diese beiden Tendenzen aufeinander bezieht, «im Spannungsfeld heterogener und doch zusammenwirkender Kräfte» (ebd., S. 47), kann sich «sozusagen durch die Polaritäten hindurch etwas öffnen, worauf wir schauen und worüber wir staunen sollen» (König 2000, S. 75).

Die Fähigkeit des Staunens hebt Steiner in seinem Werk wiederholt hervor, Staunen als immer neuer Ausgangspunkt einer aufmerksamen, Anteil nehmenden Beobachtung: «Alle Erkenntnis beginnt mit dem Staunen.» (GA 143, S. 54)

1 Zur Epilepsie

Im 3. Vortrag befasst sich Steiner v.a. mit Fragen der Epilepsie. Er eröffnet einen erweiterten Blickwinkel, der über die neurologische Erkrankung der Epilepsie hinausgeht.[2] Neben dem konkreten Anfallsgeschehen werden auch differenzierte seelische Zustände beschrieben.

---

1 Siehe hierzu auch GA 313, 4. Vortrag, S. 64 ff.

2 Es wird im Weiteren keine Unterscheidung von primär fokalen bzw. generalisierten epileptischen Anfällen vorgenommen, auch auf eine weitere Differenzierung von altersgebundenen Epilepsien wird verzichtet.

Steiner stellt das epileptische Geschehen – wie dann im 4. Vortrag Fragen der kindlichen Überempfindlichkeit, der «kindlichen Hysterie» – in den übergeordneten Kontext von Wachen und Schlafen, von Aufwachen und Einschlafen.

Hinsichtlich der Epilepsie gilt es zunächst anzumerken: In den nun hundert Jahren seit 1924 hat sich die Epileptologie entscheidend weiterentwickelt.[3] Dies betrifft sowohl Erkenntnisse über Voraussetzungen epileptischer Zustände («Die drei Hauptursachen werden in der Genetik, der Struktur des Nervensystems und in dessen Metabolismus gesehen»; Madeleyn 2016, S. 291) als auch die heutigen Therapiemöglichkeiten, insbesondere eine sehr differenzierte antiepileptische medikamentöse Therapie, aber auch u.a. epilepsiechirurgische Eingriffe. Dabei steht primär das Gehirn als Erfolgsorgan im Mittelpunkt: «Epileptische Anfälle […] sind Folge einer cerebralen Funktionsstörung.» (Schneble 2017, S. 51)

Steiners Ansatz einer anthroposophisch begründeten Medizin beschreibt demgegenüber einen die jeweilige «Schulmedizin» erweiternden Ansatz[4] – keine Alternative dazu. Für die Fragen der Epilepsie ist es dabei wesentlich, dass nicht nur das Gehirn als relevant für das Krankheitsgeschehen zu sehen ist, sondern auch der übrige Leib.

Der HPK gehört zu den letzten grundlegenden Kursen, die Steiner gehalten hat. In vielen Vorträgen, Kursen und Buchveröffentlichungen waren in den vorangegangenen Jahren wesentliche Aspekte eines anthroposophisch-medizinischen Menschenverständnisses entwickelt worden. Dies wurde im Kurs 1924 bei den Teilnehmenden vorausgesetzt.

Ein für diesen Zusammenhang des HPK wichtiger Aspekt ist dabei die entwickelte «Doppelnatur des menschlichen Organismus» (GA 205, S. 97 ff.). Dieser Begriff bezieht sich insbesondere auf die Organe, wobei «eigentlich jedes Organ des Menschen eine zweifache Aufgabe hat, immer eine mit Bezug auf eine Hinorientierung ins Bewusstsein und eine nach der entgegengesetzten Seite, nach dem bloßen organischen Prozess» (GA 312, S. 309).

Diesen in einem tiefen Sinn psychosomatischen Ansatz konkretisierte Steiner dann u.a. im Jahr 1921 in der Beschreibung einer «psychischen Erkenntnis der Organe» – er hebt dabei die Organe Herz, Lunge, Leber und Niere hervor, die das menschliche Bewusstsein im Besonderen prägen.

Ermöglicht wird dies durch eine «Oberfläche der Organe».[5] Diese «Ober-

3 Siehe zu den historischen Aspekten der Epilepsie auch: Grimm 2015.

4 Siehe u.a. die Ausführungen von Steiner und Wegman in GA 27.

5 Siehe auch Steiners differenzierte Darstellung zu den einzelnen Organen in GA 205, 6./7. V. (1./2.7.1921).

fläche» beschreibt Steiner auch als «Grenzhäutchen zwischen dem Ätherleib und dem Astralleib» (GA 205, S. 118). Treichler interpretiert das wie folgt: «Es handelt sich hierbei um eine übersinnliche, dynamische Grenze, die durch eine seelenbefreiende, geistbefreiende Tätigkeit im Bereich der Organe immer wieder hergestellt werden muss.» (Treichler 1979, S. 14)[6]

Auch in der modernen Epileptologie wird ein über das cerebrale Geschehen hinausgehender erweiterter Ansatz beschrieben:

> Das Kranksein des Epilepsie-Patienten ist nicht allein durch einen definierten Enzymdefekt oder ein falsch zusammengesetztes Gen bestimmt, nicht allein durch eine cerebrale Narbe oder ein wachsendes Tumorgewebe, nicht allein durch eine angeborene Fehlentwicklung des Gehirns oder eine Durchblutungsstörung; Kranksein, insbesondere chronisches Kranksein, betrifft den ganzen Menschen – seine körperlichen, seine psychischen und seine sozialen Anteile. (Schneble 2017, S. 123)

Bei der Schilderung der Epilepsie bzw. des «epileptischen Irreseins» – mit dem Steiner einen seelischen Zustand beschreibt, der über das Anfallsgeschehen hinausgeht – setzt Steiner den Ansatz des 2. Vortrags fort. Nachdem dort mit Grundfragen von Inkarnation und Schicksal Aspekte einer beeinträchtigten Inkarnation entwickelt worden sind, heißt es jetzt, «im Einzelnen die Behandlungsmethode» (GA 317, S. 45) für jedes Kind zu finden – gewissermaßen ein Übergeordnetes in konkreten Einzelschicksalen aufzufinden.

Mit der Darstellung der Epilepsie wird dann eine erste heilpädagogische Konstitution konkret beschrieben. Ausgangspunkt ist dabei das Verhältnis der höheren Wesensglieder, Ich und Astralleib, zur Welt im Wachzustand – sowohl im gesunden wie auch im pathologischen Zustand. Steiner spricht von einer «magischen Beziehung» von Ich und Astralleib zur «Welt». «Magisch» meint dabei eine unmittelbare Beziehung des Ich zur elementarischen Welt (den Elementen Erde, Wasser, Luft sowie der Wärme), während der Astralleib zu den ätherischen Kräften (Licht, chemischem Äther und Lebensäther) in unmittelbarer Beziehung steht. Der Doppelaspekt des Ich wird hier relevant: «Die Ich-Organisation ergreift nicht bloß den ätherischen und den physischen Leib […] beim Aufwachen, sondern sie ergreift im menschlichen Leibe die äußere Welt […].» (GA 317, S. 47) Diese unmittelbare, nicht durch den Leib vermittelte Beziehung ist es, die von Steiner als «magische Beziehung» beschrieben wird.[7]

---

6 Treichler bezieht sich hierbei auf eine Schilderung Steiners in GA 313, 6. Vortrag.

7 Novalis (1983, S. 388) beschreibt einen «magischen Idealismus» – u.a.: «Wenn ihr die Gedanken nicht mittelbar vernehmbar machen könnt, so macht doch umgekehrt die äußeren Dinge unmittelbar […] vernehmbar […] Beide Operationen sind idealistisch. Wer beyde vollkommen in seiner Gewalt hat ist der magische Idealist.»

Während die beiden ‹unteren› Wesensglieder – physischer Leib und ätherischer Leib – eine Kontinuität durch Wachen und Schlafen hindurch zeigen, ein ‹Ostinato›[8], stehen Ich und Astralleib während des Schlafes in relativer Trennung zu physischem und ätherischem Leib. Den Prozess der Durchdringung von Ich und Astralleib mit physischem sowie ätherischem Leib beschreibt Steiner als ‹Aufwachen›. Die Beeinträchtigung dieses Prozesses bildet den Ausgangspunkt für das Verstehen sogenannter «Geisteskrankheiten» überhaupt (GA 317, S. 45) – im Besonderen hier des epileptischen Geschehens. Die Unterstützung des differenzierten Aufwachens ist letztlich der Kern der therapeutischen Maßnahmen bei Formen der Epilepsie.

Steiner schildert den Doppelaspekt des ‹Aufwachens› differenziert: Ich und Astralleib verbinden sich gleichermaßen mit dem Körper, also mit den Organen wie mit der äußeren, der elementarischen Welt. So steht das Ich in Form der Ich-Organisation in einer unmittelbaren Beziehung zur Schwerkraft, zum Element der Erde, zu dem Element des Wassers und den Flüssigkeitsprozessen sowie zur Luft und den meteorologischen Vorgängen sowie zur Wärme. Mit diesen differenzierten Prozessen ins Gleichgewicht zu kommen, bedeutet ‹Aufwachen›.

Der Astralleib wiederum steht zu den ätherischen Kräften in einem unmittelbaren Zusammenhang und sucht hier ein Gleichgewicht. Das sind vor allem die Lebenskräfte, die sich in einem Austausch mit den Stoffen und Kräften der Umgebung befinden, hier als ‹Chemismus› beschrieben: Gemeint ist die gesamte Beziehung des Menschen zur Erde als lebendigem Wesen. Der Mensch ist Teil der kosmischen Kräfte, die sowohl in der Welt als auch in ihm wirken; im gelingenden Aufwachen gliedert er sich diesen Kräften ein.

Der Astralleib stellt sich aber auch mit den Sinneswahrnehmungen im Allgemeinen in die Welt. 1925 betont Steiner in einer schriftlichen Mitteilung, dass «der Mensch durch die Sinnesverbindung hindurch mit der natürlichen Umwelt noch in einer anderen Verbindung steht, die nicht von den Sinnen getragen ist. Es ist die Verbindung mit dem Geiste, der in der natürlichen Außenwelt verkörpert ist.» (GA 26, S. 234) Diese innere Verbindung mit der Welt bewirke eine ‹Durchlichtung› der Sinne[9] als Ausdruck eines gelingenden Wachseins.

---

8 «Nehmen Sie einmal zuerst den Zusammenhang zwischen physischem Leib und ätherischem Leib. Er bleibt aufrechterhalten das ganze Leben hindurch, von der Konzeption, vom Embryonalzustand bis zum Tode, denn er geht durch alle Schlafzustände hindurch.» (GA 317, S. 54).

9 «Wir sprechen nun in der gewöhnlichen Wissenschaft heute von dem Licht, als in dem Beleuchteten enthalten. Geisteswissenschaft spricht so vom Licht: Sie nennt Licht auch

Vor diesem Hintergrund wird das epileptische Geschehen geschildert – als gestörter Aufwachprozess: Die höheren Wesensglieder ergreifen den Leib, die Organe. Der zweite Aspekt aber, der Anschluss an die Welt, die Beziehung zur Welt bzw. das Sich-Eingliedern gelingt nicht, es entsteht ein ‹Stau›: «Ich und Astralleib […] sind da an der Oberfläche furchtbar zusammengeschoppt» (GA 317, S. 55) – also an der Nahtstelle von Lebens- zu Seelenleib, von unteren und oberen Wesensgliedern; dieser Stau führt zu dem Krampf.

> Der Krampf ist sinnenfälliger Ausdruck dafür, dass Astralleib und Ich-Organisation sich in den Organen und deren Oberfläche stauen, diese quasi zu viel Geistigkeit enthalten[10] […] Wir erleben selbst, dass krampfartige Erscheinungen […] eine Art Stauphänomen unserer Bewusstseinskräfte, ein zu starkes Erwachen in unserem Körper darstellen, das dann in seiner höchsten Steigerung, dem epileptischen Anfall, paradoxerweise wiederum zur Bewusstlosigkeit führt. Diese Bewusstseinslosigkeit ist das Gegenteil von Schlaf, bei dem Ich und Astralleib den Leib verlassen. Im Krampfanfall binden unsere inneren Organe Bewusstseinskräfte, die nicht für ein Erleben an der Außenwelt zur Verfügung stehen. (Madeleyn 2016, S. 292)

Es steht außer Frage, dass der epileptische Anfall letztlich auch ein cerebrales Geschehen ist, dass also bei einem fokalen Anfall umschriebene Gehirnregionen betroffen sind und bei einem generalisierten epileptischen Anfall das ganze Gehirn involviert ist.[11] Der im HPK geschilderte Zusammenhang kann verstanden werden aus dem erweiterten Aspekt eines anthroposophischen Menschenverständnisses, das hier den Leib im Sinne einer «menschlichen Totalorganisation» mit einbezieht (GA 317, S. 83).[12] Das epileptische Geschehen versteht sich demnach sowohl aus den Vorgängen im Leib – der Stauung – als auch aus den Vorgängen im Gehirn – der sogenannten «neuronalen Entladung». Das jeweilige Verhältnis muss differenziert betrachtet werden, u.a. je nach Anfallstyp und je nach Lebensalter.

Daraus resultiert dann auch die jeweilige therapeutische Konsequenz:

---

dasjenige, was anderen Sinneswahrnehmungen zugrunde liegt.» (GA 317, S. 51).

10 «Jedes Mal, wenn Krampf auftritt, findet eine innere Stauung an der Oberfläche irgendeines Organs statt.» (GA 317, S. 54).

11 Auch im während eines epileptischen Anfalls abgeleiteten EEG zeigen sich mit den anfallsspezifischen «hypersynchronen Potentialen» extreme Verdichtungen, die als «Stau» interpretiert werden können.

12 Siehe hierzu die Schilderung im 5. Vortrag des HPK, in dem Steiner die differenzierte Gestaltung des viergliedrigen Menschen im Kopf (der Nerven-Sinnes-Organisation) und im Leib (dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organismus) und die gegenseitige Beziehung darstellt (und damit die Dreigliedrigkeit mit der Viergliedrigkeit der menschlichen Organisation verbindet) – was wiederum aufbaut auf der Beschreibung der «synthetischen» Vorgänge im Nerven-Sinnessystem und der «analytischen» Vorgänge im Stoffwechselsystem im ersten Vortrag des HPK.

Antikonvulsiva setzen primär im Gehirn an und begrenzen epileptische Anfälle akut wie prophylaktisch.

Der Ansatz, den Steiner im HPK verfolgt, konzentriert sich auf die Organe – Organe, die in Korrespondenz zur elementaren Welt stehen:[13] Die Kräfte der Lunge stehen in Bezug zu dem Element der Erde, zu Verfestigung und Schwerkraft. Formen des Schwindels – als Ausdruck eines mangelnden Gleichgewichts zwischen den Kräften der Schwere und des Auftriebs – können hier auf eine Schwäche hindeuten; eine Therapie setzt bei einer Stärkung der Gleichgewichtskräfte an. Die Leber ist Zentralorgan aller Flüssigkeitsprozesse im Menschen und zeigt die Beziehung zum Element des Wassers; eine Schwäche hier kann sich u.a. durch ‹Übelkeitsempfindungen› zeigen – eine vertiefte Beziehung zu diesem Element kann therapeutisch z.B. durch Schwimmen (selbstverständlich unter entsprechenden Sicherheitsvorkehrungen), aber auch durch Regulierung der Körpersäfte (u.a. durch Würzen der Speisen) unterstützt werden. Über die Niere steht der Mensch in Beziehung zum Luftorganismus – «sorgfältig regulierte Atemübungen» können das Aufwachen stärken (GA 317, S. 57). Ein ausgewogener Rhythmus in der Tages- und Lebensgestaltung stellt eine andere Form des zu vertiefenden «Atems» dar. Das menschliche Zentralorgan des Herzens schafft eine Verbindung mit dem Element der Wärme – «In diesem Element der Wärme lebt das Ich» (GA 278, S. 59). Therapeutisch gilt es, «epileptische Kinder daran zu gewöhnen, dass sie die Wärme fühlen» (GA 317, S. 57).

Bei einem mangelnden Eingliedern des astralischen Leibes in die ‹Welt› erwähnt Steiner die Möglichkeit, dass betroffene Kinder «unzugänglich werden für das Moralische» (GA 317, S. 58). Steiner nimmt auf den Begriff der ‹Moral› wiederholt Bezug. Er bezeichnet damit ein Verbundensein mit den inneren Kräften und Werten der Welt.[14]

Moralität erwirbt sich ein Mensch während des Lebens; Voraussetzung dazu ist, dass – vor allem in der frühen Kindheit – in seiner Umgebung moralisch gehandelt wird. Aber nachahmend aufnehmen kann er dies nur, wenn der eigene Organismus über eine Durchlässigkeit für die eigenen Seelenkräfte verfügt. So wird das Phänomen des Stauens in den Organen relevant – dieses Empfinden für Moralität zu stärken ist gewissermaßen eine zusätzliche therapeutisch-prophylaktische Aufgabe, bei der Pädagogik und Medizin zusammenwirken, damit keine bleibende Beeinträchtigung («Moralblindheit»; GA 317, S. 62) entsteht.

13 Siehe hierzu auch Treichler 1979, S. 14 ff. Dort wird der jeweilige Organbezug ausführlich dargestellt.

14 Siehe u.a.: GA 316, S. 134.

Ergänzende therapeutische Maßnahmen zur Behandlung epileptischer Zustände, gerade vor dem Hintergrund der Stärkung des Aufwachprozesses, sind Heileurythmie[15], anthroposophisch-medikamentöse Maßnahmen[16], aber auch die Förderung der Aufmerksamkeit (z.B. auch durch Bio-Feedback-Maßnahmen)[17], eine dynamische Bewegungstherapie wie z.B. die Bothmer-Gymnastik, künstlerisches Tun (vor allem das lösende Nass-in-Nass-Malen), diätetische Maßnahmen wie z.B. die ‹ketogene Diät›[18] und Unterstützung der Lebensführung durch Stärkung der Eigenverantwortlichkeit.[19] König schildert außerdem vor allem die Bedeutung der Musik (König 1984, S. 125) – wenn bildende Kunst sichtbar macht, was hinter den Dingen liegt, so macht Musik dies hörbar: Der Umgang mit Kunst kann vertieftes Aufwachen fördern.

Eine Meditation gab Steiner 1924 einer 15-jährigen, an Epilepsie erkrankten Jugendlichen:

> Ich sitze – Ich stehe auf – Ich mache drei Schritte – Ich stehe fest auf meinem linken Fuß mit meinem linken Bein – Ich stehe fest auf meinem rechten Fuß mit meinem rechten Bein – Ich lehne mich an eine Säule – Mein Herz ist stark und beweglich.[20]

Diese meditative Übung spricht eine vertiefte Beziehung zum eigenen Körper und zu den eigenen Aufrichtekräften an.

Wiederholt weist Steiner darauf hin, dass die im HPK geschilderten Ansätze hinsichtlich des Verstehens wie der Therapie vorrangig auf das Kindesalter bezogen sind, dass sich z.T. wesentliche Aspekte im Erwachsenenalter anders darstellen können.

Alles ärztlich-heilpädagogische therapeutische Bemühen ist darauf ausgerichtet, dem Erkrankten Linderung zu ermöglichen: «Jeder Grad von Besserung, den wir herbeiführen können, ist für den kranken Menschen von Gewinn.» (GA 317, S. 66)[21]

Im gemeinsamen Aushalten einer Erkrankung eröffnet sich als wesent-

---

15 Siehe in diesem Buch dazu u.a.: Wilburg Keller-Roth «Die Heileurythmie im Heilpädagogischen Kurs».

16 Siehe hierzu u.a.: Treichler 1979, sowie Soldner & Stellmann 2011, S. 792 ff.

17 Siehe hierzu: Elsas 2016, S. 266.

18 Sieh: Madeleyn 2016, S. 293.

19 Siehe hierzu: Schneble 2003, S. 91 f.

20 Nach Hilma Walter KG III, Fall Nr. 104, in «Meditationen für Patienten», Klinisch-Therapeutisches Institut, Arlesheim 1997.

21 «Es ist Aufgabe des Arztes, zusammen mit dem Patienten und seinen Angehörigen [… und Fachkräften …] zu versuchen, entweder den ganzheitlichen Gesundheitszustand des Epilepsiekranken wiederherzustellen oder die Auswirkungen der Krankheit zu mildern oder auch – und dies ist vielleicht die vornehmste ärztliche Pflicht – den nicht heilbaren Patienten zu begleiten, um, wie der griechische Arzt Aretaios um das Jahr 100 n.Chr. schrieb, ‹allein als Mensch mit ihm zu trauern›.» (Schneble 2003, S. 123).

licher therapeutischer Faktor die therapeutische Gemeinschaft: «Doch liegt darüber hinaus in meinen Augen die größte ‹Heilmacht› in der Art, wie eine Schicksalsverbindung und Lebensbegleitung durch die Gemeinschaftsbildung und Lebensbegleitung anthroposophischer Einrichtungen angelegt und ermöglicht wird.» (Kalwitz 2010, S. 15) Zur Verdeutlichung der oben genannten Aspekte soll hier die Kasuistik von Astrid (Name geändert) stehen.

Fallschilderung zur Epilepsie

Astrid[22] steht seit gut 20 Jahren in meiner Mitbehandlung. Beim Erstkontakt im 6. Lebensjahr war sie blass, schlank, ungelenk, unruhig-fahrig und wirkte trotz guter Pflege ungepflegt. Sie schien ängstlich mit wechselnder Aufmerksamkeit; fror schnell, wenn es kühl wurde, zeigte eine unregelmäßige Atmung und ein hastig-unrhythmisches Einatmen im Sprechfluss. Im Hintergrund stand eine möglicherweise schon durch Nikotin und Alkohol belastete Schwangerschaft, eine frühe Geburt in der 36. Schwangerschaftswoche und zusätzlich Sauerstoffmangel von Astrid unter der Geburt (die APGAR-Werte lagen bei 7 / 9 / 9. In der Herkunftsfamilie erlebte sie bis zum 3. Lebensjahr eine zunehmende körperliche und emotionale Verwahrlosung, dann wurde sie in eine Pflegefamilie aufgenommen, später erfolgte die Heimbetreuung.

Die Diagnose lautete: Zustand nach frühkindlicher Hirnschädigung mit leichter Minderbegabung (IQ 87), Zeichen einer Entwicklungstraumatisierung. Im 5. Lebensjahr wurde die Erstdiagnose einer Epilepsie mit epigastrischen Auren ohne motorische Ausfälle gestellt, wobei sich im EEG ein Anfallsherd im linken Schläfenlappen zeigte. Erste sekundär generalisierte Grand-mal-Anfälle traten im 6. Lebensjahr auf, jeweils in der Aufwachphase. Es erfolgte der Beginn einer Behandlung mit Valproinsäure. Im 13. Lebensjahr – während eines starken Pubertätsschubes – entwickelte sich ein zunehmend verstärktes Anfallsgeschehen mit einmaligem Grand-mal-Status, woraufhin zusätzlich Lamotrigin gegeben wurde, was in niedriger Dosierung bis heute fortgeführt wurde.

Die ergänzende Therapie bestand aus Belladonna in unterschiedlicher Darreichung,[23] außerdem u.a. Cuprum, Plumbum, Tabacum, Aurum/Apis

22 Name geändert.

23 «Wenn man Belladonna dem Organismus beibringt, so tritt eigentlich sofort eine sehr starke Reaktion des Ätherleibes ein, die gegen die Tendenz der Verkrampfung des Ätherleibes wirkt.» (van Degenaar, *Krankengeschichten,* Dornach 2008, nach: Madeleyn 2016, S. 293).

reg. Comp.[24], außerdem aus wiederholten Epochen von Heileurythmie, v.a. A[25], E, B und M[26]. Als wichtig erwiesen sich eine kontinuierliche Unterstützung des Wärmeorganismus durch Öldispersionsbäder sowie konsequent gut wärmende Kleidung, eine große Aufmerksamkeit auf die Sprache im Schulzusammenhang (Sprüche, Gedichte etc.), vor allem dann vom 12. Lebensjahr an bis heute Gesangsunterricht.

Der Sprechstrom im Ausatmen regulierte sich dadurch nahezu vollständig. Die Versorgung von Tieren stärkte die Aufmerksamkeit sowie das Erkennen und Vermeiden von Stress, die Gestaltung eines rhythmischen Lebens konnte weitgehend realisiert werden. Seit Jahren besteht Anfallsfreiheit, Astrid zeigte in ihrer weiteren Entwicklung zunehmend eine feine und wache Aufmerksamkeit und gute emotionale Schwingungsfähigkeit. Sie konnte gut in eine sozialtherapeutische Einrichtung integriert werden und lebt dort seitdem.

2 Das überempfindliche Kind – zur kindlichen Hysterie

Im 4. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* stellt Steiner der Epilepsie im Sinne einer menschenkundlichen Beschreibung das «hysterische Irresein im Kindesalter» gegenüber. Wiederholt grenzt er dieses von der Erscheinungsform bei Erwachsenen ab: «[…] da kommen wir auf ein Kapitel, wo für das kindliche Alter etwas anderes auftritt als für den Erwachsenen. Da kommen wir zu Formen des Irreseins, die für die Zeit der menschlichen Entwicklung von der Geburt bis zur Geschlechtsreife besondere Formen annehmen müssen […].» (GA 317, S. 70).[27]

Anders als heute war der Begriff der ‹Hysterie› zu Steiners Lebenszeit in der Psychiatrie sehr präsent (s.u.) – dies gilt insbesondere für die ‹kindliche Hysterie›. Sie wurde als schwere psychische Erkrankung verstanden – hinsichtlich der Einschätzung der Ursachen und möglicher therapeutischer Maßnahmen bestand ein breites Spektrum von ausgeprägt humanistisch-therapeutischen bis stark moralisch-abwertenden Grundhaltungen.[28]

---

24 Zur medikamentösen Behandlung siehe auch Soldner und Stellmann (2011, S. 792 ff.).

25 «‹A› in dem Sinne, dass die seelische Tätigkeit wieder mehr Anschluss an die leiblichen Prozesse gewinnt [im Sinne des Aufwachprozesses]» (Soldner & Stellmann 2011, S. 792).

26 «Der Laut ‹M› fördert im Zusammenhang mit der Epilepsie die Regulation des Atemrhythmus […].» (Soldner & Stellmann 2011, S. 791).

27 In der Disposition zu einer psychotischen Erkrankung kann eine Folge der hysterischen Konstitution im Erwachsenenalter gesehen werden – wie auch in einer möglichen «Konversionsneurose» (s.u.).

28 «Wenn man sich heute mit der Beschreibung der kindlichen Hysterie in Rudolf Steiners Heilpädagogischen Kurs von 1924 beschäftigt, weiß man möglicherweise kaum, dass

Steiner formuliert eine Beeinträchtigung der Beziehung der oberen zu den unteren Wesensgliedern, wie sie auch bei der Epilepsie geschildert wurde: Der ‹Stauung› dort stellt er bei der ‹kindlichen Hysterie› eine «zu große Durchlässigkeit» gegenüber. Daraus resultiere ein «Symptomenkomplex» (ebd., S. 82), aus dem er einzelne Symptome hervorhebt. Diese sind zunächst das Bettnässen sowie das Schwitzen des Kindes. Hier geht die mögliche äußere Wahrnehmung – ein besonderer Schweißgeruch aufgrund der Eiweiß-Abbauprozesse – in eine Schilderung der inneren Voraussetzungen über: «Und das ist schon zu einem esoterischen Teil dieser Dinge gehörig.» (ebd., S. 84) «Seelisches Wundsein» (ebd., S. 83) wird als übergreifende Ursache der beobachtbaren Phänomene beschrieben – und die Brücke zur Hysterie im Erwachsenenalter geschlagen:

> Wenn dieses seelische Wundsein […] durch Heilpädagogik nicht gebessert werden kann, dann wird bei der Geschlechtsreife die weibliche oder die männliche Form dieses Wundseins auftreten. (ebd., S. 83)

Im HPK nimmt Steiner ein Bild zu Hilfe, um die große Empfindlichkeit bzw. Verletzbarkeit eines betroffenen Kindes zu beschreiben: «Nun, Sie brauchen sich nur vorzustellen, Sie haben irgendwo die Haut geritzt und greifen ein Ding an mit einer wunden Fläche, wo Sie die Haut abgeschürft haben, wo Sie empfindlich sind.» (ebd., S. 80)[29]

Der entscheidende Zugang zum Verständnis von Steiners Begriff der ‹Hysterie› bzw. des ‹hysterischen Irreseins› liegt in dem Konzept der Wesensglieder[30]: Im Gegensatz zur epileptischen Konstitution – der ‹Stauung› – können hier die oberen Wesensglieder nicht genügend gehalten werden.

Die Folge ist ein «Hinausragen des astralischen Leibes und der Ich-Organisation über ein Organ» (ebd.), das Kind «steckt überall in die Umgebung, in die Schwere, in die Wärme […] seinen Astralleib und das Ich hinein, es erfasst ein jegliches [der Elemente; d.V.] in so intensiver Weise, wie es eigentlich beim Normalen nicht möglich ist» (ebd.).

Die daraus resultierende große Überempfindlichkeit bedingt eine tiefere, zunächst verborgene Symptomatik beim Kind: Es entsteht ein großes Be-

---

die ‹Kinderhysterie› damals zu den etablierten und in jedem Lehrbuch ausführlich beschriebenen Krankheitsbildern gehörte.» (Grimm 2013, S. 38) Zur weiteren Vertiefung verweise ich auf Grimm 2013, S. 38–54 mit der Beschreibung der differierenden Konzepte zur ‹Kinderhysterie›.

29 «Es ist, als ob ihnen ein Stück Decke, ein Stück Haut fehlen würde. Spricht man zu laut zu ihnen, ziehen sie sich zurück; fordert man etwas von ihnen, bekommen sie Angst […] sie beginnen zu zittern […] sie schrecken zurück vor dem, was sie als Forderung der Tageswelt nicht vollziehen können.» (König 1984, S. 138).

30 Siehe hierzu insbesondere das Kapitel von Bernd Kalwitz in diesem Buch (Menschenkunde des Heilpädagogischen Kurses).

wusstsein im Seelenleben, durch diese «hyperempfindliche Hingabe an die ganze Umgebung […] entstehen […] Vorstellungen, die in sich weh tun» (ebd., S. 81). Ein aus der Umwelt kommender Reiz, ein Impuls, eine Aufforderung – all dies wird schmerzhaft erlebt.

Nicht nur Impulse von außen führen zu dieser Schmerzempfindung, auch Impulse aus dem Inneren können dies bewirken. Im Kind entsteht z.B. ein Impuls zum Handeln, dieser Impuls ist mit einer Vorstellung verbunden – einem inneren Entwurf der geplanten Handlung – und diese verursacht sowohl einen Schmerz als auch Angst.

Die Folge ist ein für das Kind quälender Zustand: Um den Schmerz nicht aufkommen zu lassen, ist das Kind um Rückzug bemüht, zeigt verzögerte Reaktionen, es «zappelt im Tun, weil (es) den Schmerz zurückhalten will» (ebd.).

In diesem Zusammenhang beschreibt Steiner die Möglichkeit einer zusätzlichen depressiven Symptomatik:

> Jede solche Vorstellung, die im Moment, wo sie ins Bewusstsein kommen soll, im Moment des Entstehens Angst hervorruft, jede solche Vorstellung bewirkt zu gleicher Zeit, dass das Gefühlsleben unter ihr sich entfaltet. Die Gefühle schäumen auf, der depressive Zustand beginnt dann immer. Die Gefühle, die von Vorstellungen nicht erfasst werden, sind depressiv; nur die Vorstellungen sind nicht depressive Gefühle, die sogleich vom Vorstellungsleben erfasst werden, wenn sie entstehen. (GA 317, S. 72)

Die subtile Beschreibung einer depressiven Symptomatik ist eine für die heilpädagogisch-therapeutische Begleitung eines betroffenen Kindes wesentliche Beobachtungsgrundlage. Die Durchlässigkeit des kindlichen Ätherleibes bedingt somit eine komplexe Symptomatik, die physische ebenso wie psychische Symptome, vor allem Angst, hervorruft.

An anderer Stelle hat sich Steiner Ärzten gegenüber zur Thematik der «Hysterie» im Erwachsenenalter (hier der sogenannten «Neurasthenie» gegenübergestellt) geäußert.

Er schildert, es handle sich dabei um Prozesse, «denen gegenüber sich das Obere zu schwach erweist, um sie zu bewältigen», und sagt:

> […] aber es kann so kommen, dass das Obere nicht stark genug ist in seinem Entsprechen, um das Untere wirklich ganz zu durchfassen, um es gewissermaßen ganz zu durchkochen, ich könnte auch sagen, zu durchätherisieren. (GA 312, S. 41)

Im HPK entwickelt Steiner zur Stärkung dieses ‹Unteren›, der Ätherkräfte, eine vornehmlich pädagogisch ausgerichtete Therapie.

Es geht dabei zunächst und vor allem um das Vermitteln von Sicherheit – den Schutz des Kindes vor unbeabsichtigten ‹Schocks› und vor Willkür. Seine ätherischen Kräfte können gestärkt werden, wenn es sich innerlich

und äußerlich von der Bezugsperson begleitet weiß;[31] wenn es weiterhin von einem guten Rhythmus der Abläufe getragen wird; wenn, z.B. in einem Epochenunterricht, Inhalte immer wieder und wieder verlässlich an das Kind herangeführt werden. In innerer Konsequenz knüpft Steiner hier an das im 2. Vortrag des HPK entwickelte ‹Pädagogische Gesetz› an, welches besagt: Der ätherische Leib des Kindes kann gestärkt werden durch innere Anwesenheit der Begleitperson. Wesentlich ist weiterhin die seelische Ausgeglichenheit der Bezugspersonen. Als wichtig wird erachtet, heilpädagogisches Handeln nicht allein auf Sympathie aufzubauen, sondern auf ein «immer größeres und größeres Interesse» (GA 317, S. 37). Steiner sieht dies in Zusammenhang mit einer erforderlichen Gemütsvorbereitung, die Ausgangspunkt für heilpädagogisch Tätige sein sollte.

Die unabdingbare pädagogisch-seelische Begleitung kann u.a. unterstützt werden durch Maßnahmen einer anthroposophisch begründeten Medikation, u.a. Equisetum[32] sowie Heileurythmie (u.a. die Laute, B, E, auch F[33]).

Ein kurzer Exkurs zur Komplexität des Begriffes «Hysterie»[34]: «Die Hysterie stand am Anfang der psychoanalytischen Revolution.» (Israel 2020, S. 10) Israel bezieht sich dabei auf die v.a. von Sigmund Freud im Zusammenhang mit Formen der Hysterie Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte Psychoanalyse.

Im Verlauf des letzten Jahrhunderts wurde die «Hysterie» als Diagnose zunehmend aufgegeben, doch schreibt M. Bleuler noch 1983: «Gerade weil hysterische Krankheitsbilder selten geworden sind, werden sie heute meistens verkannt.» (Bleuler 1983, S. 554) Er umschreibt diese Zustände: «Hysterische Störungen fallen rasch auf und machen auf den Betrachter Eindruck; sie lösen unmittelbar Staunen, Schrecken oder Erbarmen aus – und, was das Wesentliche ist, sie entspringen dem Bedürfnis nach dieser Wirkung. Dieses Bedürfnis ist freilich nur dunkel oder gar nicht bewusst.» (ebd., S. 555)

Die Hysterie im Erwachsenenalter wird heutzutage mit dem ICD-10 dem Formenkreis neurotischer Erkrankungen zugeordnet: «Die Hysterie ist wohl das bekannteste unter den neurotischen Krankheitsbildern. Der Terminus

---

31 «Wenn Sie ein solches Kind vor sich hinsetzen, es leise streicheln und sagen: ‹Du kannst es, du kannst es›, oder wenn Sie sich neben ein solches Kind setzen und mit ihm die Aufgabe machen, die es zu erfüllen hat, dann ist das Labsal und Heilung.» (König 1984, S. 139).

32 Siehe hierzu Soldner & Stellmann 2011, S. 459.

33 Siehe hierzu Kirchner-Bockholt 1981, S. 154.

34 «In diesen Formen des hysterischen Irreseins leben heute alle Unklarheiten der äußeren Wissenschaft. Es leben darin alle unsachlichen Wortprägereien.» (GA 317, S. 70).

ist in Misskredit geraten durch seine Verwendung als Schimpfwort.» (Kuiper 1968, S. 135) In der Folge etablierte sich im klinischen Bereich zunehmend der Begriff der «Dissoziativen Störung» bzw. auch der Bezeichnung «Konversionsstörungen». «Der Begriff der Konversion verdeutlicht die Umwandlung des psychischen Phänomens [z.B. eines nicht bewältigten Konflikts; d.V.] in ein körperliches.» (Schöpf 1996, S. 261) Eine Beeinträchtigung des vollwachen Bewusstseins ist zwingend damit verbunden. Ein Beispiel solcher Konversionsstörungen «sind die dissoziativen Anfälle […]; sie wurden früher meist als psychogene Anfälle bezeichnet […]. Ein dissoziativer Anfall ist ein psychisch bedingter, auf dem Boden eines individuellen Konflikts entstandener nichtepileptischer Anfall, der bewusstseinsfern, d.h. weitgehend ohne Willen, ohne Steuerung und ohne klares Bewusstsein des Patienten, unter dem Bild eines epileptischen Anfalls […] abläuft.» (Schneble 2017, S. 73) Schneble spricht dabei den zentralen Aspekt einer neurotischen Erkrankung an: den jeweiligen ungelösten Konflikt.

Heinrich Hanselmann schreibt in seiner «Einführung in die Heilpädagogik» – erschienen im gleichen Jahr 1930 – wenige Jahre, nachdem der Heilpädagogische Kurs stattfand: «Jeder Schein in der Erziehung ist Betrug.»[35] Und weiter: Die «Hauptbedingung [einer außerfamiliären Unterbringung des Kindes; d.V.] sei nicht eine ‹richterliche, strafende› sondern eine Einstellung tätiger Liebe. Liebe aber dürfe kein Lippenbekenntnis sein, das Kind müsse sie ‹in der Suppe spüren, nicht aus einem Wandspruch lernen›» (nach: Grimm 2013, S. 49). Lucien Israel (2020) beschreibt die therapeutische Konsequenz der Behandlung von Erwachsenen mit hysterisch geprägten Verhaltensweisen: Die zentrale und oft «unerhörte Botschaft der Hysterie»[36] sei der Wunsch nach wirklicher voraussetzungsloser Liebe: «Es gibt keine glückliche Liebe», es geht darum zu wissen, «dass der Weg der Liebe nicht der des Glücks ist» (Israel 2020, S. 240). «Kann man einen Beweis dafür vorlegen, dass sich in einer Liebe wirklich etwas ereignet hat, so wird es sicher überflüssig, ständig etwas unter Beweis stellen zu müssen […] eine Liebe ohne Beweis, auch ohne Aussicht auf Greifbarkeit und Beweisbarkeit […].» (ebd., S. 239)

Anders ausgedrückt: Hinter den Symptomen der «Hysterie» steht die Bitte des betroffenen Menschen, als der angenommen zu werden, der er ist – bedingungs- und voraussetzungslos.

Im 2. Vortrag des HPK – und damit die Schilderungen zum «epileptischen und hysterischen Irresein» vorbereitend, schildert Steiner eine zentrale Haltung einem Kind mit Unterstützungsbedarf gegenüber: Es gilt, «in-

35 Heinrich Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik», zitiert nach Grimm 2013.

36 So der Titel der deutschen Übersetzung.

nerlich sich ganz hinein[zu]fühlen, […] aus seiner eigenen Energie heraus ein tiefes Mitleid mit diesem so innerlich Erlebten» zu entwickeln (GA 317, S. 37). Und weiter: «Zu einem solchen Verständnis kommt man eben dadurch, dass man ein größeres und immer größeres Interesse entwickelt für das Mysterium der menschlichen Organisation überhaupt» (ebd.): gesteigertes, nicht urteilendes Interesse für das «So-Sein» des Anderen als Voraussetzung. Diese Haltung entfaltet eine Wirkung auf die eigene seelische Verfassung, und im Sinne des «Pädagogischen Gesetzes» ist es letztlich diese Haltung, die die Lebenskräfte des Kindes stärkend unterstützt. Auch hier zur Verdeutlichung der oben genannten Aspekte die Fallschilderung von Aysegül.

3 Kasuistik zum «seelischen Wundsein»

Aysegül[37] ist ein Mädchen aus dem Irak und der Ethnie der Kurden zugehörig. Knapp 9-jährig kam sie nach Deutschland, die Statur etwas untersetzt, sehr weich. Den Schilderungen der Eltern zufolge war sie schon als kleines Kind auffällig – viele anamnestische Fragen blieben jedoch unbeantwortet. Ihre Augen drückten Angst aus, ein unterschwelliges Zittern war tastbar. Bald fiel der Lehrerin in der heilpädagogischen Schule auf, dass eine Frage an das Kind dieses in große Not brachte – die Lehrerin lernte, den Zustand Aysegüls zu riechen. Es fühlte sich an, als sei ein fast in Metern zu messender Umraum um das Kind. Wo man ihm zu nahe kam, musste man innerlich fragen: «Darf ich dir näher kommen?» – und wenn ja, dann nur in großer Behutsamkeit, getragen von einem «Du musst keine Angst haben». Das Mädchen brauchte unterstützende Begleitung bei fast jeder Tätigkeit – manchmal aber konnte die Unterstützung in tiefer innerer Anwesenheit nur aus einem gewissen Abstand geleistet werden; getragen von einem «Ich bin bei dir» – und aus dem Bewusstsein des «Pädagogischen Gesetzes»: im Bemühen um die eigene innere Präsenz und seelische Ausgeglichenheit die Lebenskräfte des Kindes zu stärken. Unterstützt wurde der lange andauernde Konsolidierungsprozess medikamentös u.a. durch Amnion und Equisetum arvense, heileurythmisch durch B, E und F. In den folgenden Jahren wurde das therapeutische Spektrum erweitert. Zunächst kamen körperliche Anwendungen wie rhythmische Massage dazu. In der Pubertät konnte auch eine psychotherapeutische Behandlung erfolgen. Die Beschulung wurde angesichts der leichten intellektuellen Beeinträchtigung (IQ 79) in einer Schule für geistig behinderte Kinder durchgeführt. Es

37 Name geändert.

zeigte sich zunehmend im Verlauf, dass die oben geschilderten Symptome Ausdruck eine Traumafolgestörung (PTBS) waren. Tragend für den Verlauf der Schulzeit war die oben ausgeführte Grundhaltung.

4 Ausblick

Vor dem Hintergrund einer anthroposophisch begründeten Menschenerkenntnis des «hysterischen Geschehens» eröffnet sich ein erweiterter Zugang zu anderen seelischen Erkrankungen, vor allem der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Unter einem psychischen Trauma verstehen wir ein überwältigendes Ereignis – einmalig oder wiederholt bzw. anhaltend über Jahre auftretend –, von dem sich Betroffene nicht abgrenzen können; sie fühlen sich extrem ohnmächtig und hilflos. Meist ist dies mit Gefühlen wie Panik oder großer Angst verbunden.

Durch das Geschehen zerbricht die innere Stabilität, das so Erlebte kann weder in die gemachten Erfahrungen noch in das Selbsterleben integriert werden. Dies führt dazu, dass Menschen entweder erstarren oder unkontrolliert agieren – die ganze Dynamik ist belastet, bedroht, vielleicht zerstört, das Erleben der eigenen Dynamik ist gefährdet. Die gesamte Konstitution ist erschüttert, alle Glieder der menschlichen Natur – Stabilität, Integrität, Dynamik und Identität – sind betroffen. Die Folge ist ein ausgeprägtes «seelisches Wundsein» (GA 317, S. 37) – verbunden mit einer hohen Verletztheit bzw. Verletzlichkeit –, das sich in einer Vielzahl von Symptomen zeigt.

Für diesen Zusammenhang können hier hervorgehoben werden: u.a. Ängste, Schreckhaftigkeit, «Hyperarousal» (Überwachheit und Übererregung), Affektregulationsstörungen (ausgeprägte Stimmungen und Stimmungswechsel), eine negative Selbstwahrnehmung, Gedächtnisstörungen (Amnesie), ein Verlust der inneren Ruhe und ein ständiges Gefühl von Überforderung, verbunden mit einer depressiven Grundstimmung. Als charakteristische Symptome treten Intrusionen (unvermittelte traumaassoziierte Sinneseindrücke) sowie «Flashbacks» (plötzlich aufbrechendes Wiedererleben des Erlittenen) auf – vor allem auch dissoziative Zustände. Mit «Dissoziation» wird die Trennung der seelischen Funktionen Denken, Fühlen und Wollen beschrieben – aber auch eine mangelnde Verbindung der Wesensglieder –, die man auch als einen Einbruch in die Hüllen beschreiben kann. «Dissoziation meint Trennung, das Gegenteil von Assoziation […]. Bei einem ausgeprägten traumatischen Ereignis wird die Seele derartig mit einer Gewalt des Erlebens, der Unaussprechlichkeit, der Schwere und der Unsäglichkeit überfordert, dass sie, um selber zu über-

leben und das Geschehene auszuhalten, das Erleben beispielsweise von der Wahrnehmung oder vom Handeln und Wollen [sowie vom fühlenden Erleben; d.V.] abtrennen muss. Dies führt dann zur Dissoziierung sowie zur Trauma-Dissoziation. Auch Depersonalisation, d.h. außerkörperliches Erleben, und Derealisation, bei der sich der Betroffene aus der Realität wegbewegt, können als dissoziative Phänomene angesehen werden.» (Schopper 2018, S. 96 f.)

Die therapeutische Grundhaltung einem Menschen mit einer PTBS – besonders einem Kind – gegenüber orientiert sich, wie hier noch einmal in Stichworten zusammengefasst, an der im HPK entwickelten heilpädagogisch-therapeutischen Grundhaltung: Vertrauensbildung aus einem Gewahrsein der Angst heraus, Schaffen eines sicheren Ortes, Vermeidung von zu direkter Ansprache, innerlich anwesende Begleitung und rhythmisch-ritualisierte Abläufe.

Das bedeutet, dass in der Begleitung von Betroffenen der bewusste Einsatz einer an Regression angelehnten Haltung hilfreich sein kann. Gerade auch die Orientierung an der Grundstimmung des ersten Jahrsiebts – die Welt ist gut – kann wesentlich werden: Verstärkung eines Geborgenheitsgefühls, Entlastung von Verantwortung sowie ausgeprägte Unterstützung in allem. Dahinter steht eine Haltung, die man wie folgt zusammenfassen kann: Regression im Dienste der Progression. Es ist ein zentraler therapeutischer Ansatz, die Regression einzusetzen. Nicht, um bei ihr stehen zu bleiben. Sondern um sie als sicheren Ausgangspunkt für eine Entwicklungsförderung zu nutzen.

Rudolf Steiner schildert im *Heilpädagogischen Kurs* mit «Epilepsie» und «Hysterie» nicht allein Krankheiten bzw. heilpädagogische Konstitutionsbilder. Geschildert werden Auswirkungen der beeinträchtigten Verbindung der oberen und der unteren Wesensglieder – und deren polare Gegenüberstellung. Ein weiteres Motiv klingt im Zusammenhang der Schilderung von Epilepsie und Hysterie an, das im weiteren Verlauf des HPK ausführlich beschrieben wird. Es ist das Motiv von Punkt und Kreis.[38] Zum einen entfaltet sich der Kurs zwischen Schilderungen von Details und der notwendigen Aufmerksamkeit auch dem vermeintlich Kleinsten gegenüber («Andacht zum Kleinen»; GA 317, S. 174) und dem Bemühen um das Erfassen der Gesamtpersönlichkeit des Kindes bzw. des Anderen.[39] Das Motiv bezieht sowohl das aufmerksame Interesse am Anderen ein wie auch das medita-

38 Siehe hierzu den Beitrag von Annette Pichler in diesem Band.

39 «Wir brauchen als Erzieher eine Erweckung der lebendigen Menschennatur, die in sich das ganze Kind wieder erlebt, indem sie mit ihm in geistige Beziehung tritt.» (GA 298, S. 32).

tive Üben im Sinne einer Selbsterziehung der Erziehungsperson[40] – in der der HPK in der «Punkt-Umkreis-Meditation» im 10. Vortrag kulminiert.[41]

Beispielhaft für das Punkt-Kreis-Motiv als Verständnisgrundlage pathologischer Zustände steht hier auch das Gegenüberstellen der epileptischen und der hysterischen Konstitution im 3. und 4. Vortrag des HPK – und damit die einer therapeutischen Haltung zugrunde liegende Suche nach Ausgleich, Gleichgewicht und Rhythmus.

Raffael hat mit der «Transfiguration» eine künstlerische Darstellung geschaffen, die wie ein Hintergrund für das hier Geschilderte gesehen werden kann. Er verbindet in diesem Bild die Verklärung Christi mit der Darstellung eines Jungen in einem epileptischen Anfall. Die Komposition des Bildes eröffnet als Interpretation, dass wirkliche Heilung nur aus einer über uns Menschen hinausragenden Kraft kommen kann – wenn sich «Gnade» ereignet. Hinter diesem Bild kann auch ein In-Beziehung-Setzen der beiden Extreme gesehen werden: der zu fest mit dem Leib verbundenen Seele sowie der Weitung der Seele und Überwindung der körperlichen Grenzen.[42]

Unabhängig von Erkrankung oder heilpädagogischer Konstitution ist das Finden eines Gleichgewichts zwischen diesen Polen Aufgabe für jeden Menschen.[43] Das «Ins-Gleichgewicht-bringen» ist die Grundlage einer vertieften Gesundheit. Nietzsche nannte dies «die grosse Gesundheit – eine solche, welche man nicht nur hat, sondern auch beständig noch erwirbt und erwerben muss, weil man sie immer wieder preisgiebt, preisgeben muss!» (zit. n. Giesz 1990, S. 86)

Literatur

Bleuler, E. (1983). *Lehrbuch der Psychiatrie*. 15. Aufl., Berlin [u.a.]: Springer.

Dahlhaus, W.J. (2020). *Seelische Erkrankungen bei Menschen mit Behinderung. Ein Handbuch für Heilpädagogen und Angehörige*. Stuttgart: aethera.

Elsas, S.-M. (2016). «Zum Begriff der Nerventätigkeit: Selbstkontrolle von Epilepsie als Beispiel einer Physiologie der Freiheit». *Der Merkurstab*, 69(4), S. 262–270.

Giesz, L. (1990). *Philosophische Spaziergänge. Zwölf vorsichtige Antworten auf die Frage, wie man sich denn im Leben einzurichten hätte*. Stuttgart: Metzler.

40 «[…] zwei Vorstellungen, die ganz Empfindung, ja, Willensimpulse werden […]» (GA 317, S. 172).

41 Siehe hierzu auch: Selg 2013.

42 Siehe hierzu auch: Madeleyn 2016, S. 294 ff. und Dahlhaus 2020, S. 356 f.

43 Siehe hierzu König 2000, S. 55 f.

Grimm, R. (2011). «Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 28(3), S. 40–61.

Grimm, R. (2013). «Die ‹Kinderhysterie›. Eine historische Studie zum ‹Heilpädagogischen Kurs› Rudolf Steiners». *Seelenpflege in Heilpädagogik und* Sozialtherapie, 33(4), S. 38–58.

Grimm, R. (2015). «Die Epilepsie um 1924. Eine historische Studie zum Umkreis von Rudolf Steiners Heilpädagogischem Kurs». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 34(4), S. 18–46.

Israel, L. (2020). *Die unerhörte Botschaft der Hysterie*. 6. Aufl., München: Reinhard.

Kalwitz, B. (2010). «Epilepsie – Neue Erkenntnisse und alte Wahrheiten». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, Heft 1, S. 6–18.

Kirchner-Bockholt, M. (1981). *Grundelemente der Heileurythmie*. 3. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.

König, K. (1984). *Heilpädagogische Diagnostik*. Arlesheim: Natura-Verlag.

König, K. (2000). *Vorträge zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kuiper, P.C. (1968). *Die seelischen Krankheiten des Menschen. Psychoanalytische Neurosenlehre*. Bern: Huber.

Madeleyn, R. (2016). «Krankheitsverständnis und Therapiemöglichkeit kindlicher Epilepsien». *Der Merkurstab*, 69(4), S. 291–296.

Novalis (1983). *Schriften. Dritter Band: Das Philosophische Werk II*. Hg. v. R. Samuel in Zusammenarbeit mit H.-J. Mähl u. G. Schulz. Stuttgart: Kohlhammer.

Schneble, H. (2017). *Epilepsie. Erscheinungsformen, Ursachen, Behandlung*. 3. Aufl., München: Beck.

Schöpf, J. (1996). *Psychiatrie für die Praxis. Mit ICD-10-Diagnostik*. Berlin [u.a.]: Springer.

Schopper, C. (2018). *Trauma überwinden. Ein Handbuch für Therapeuten und Betroffene*. Stuttgart: aethera.

Selg, P. (2013). *Die Punkt-Umkreis-Meditation des Heilpädagogischen Kurses. Vom werdenden Ich des Menschen*. Arlesheim: Ita Wegman Institut (= Studien zu Meditationen Rudolf Steiners, Bd. 3).

Soldner, G. & Stellmann, M. (2011). *Individuelle Pädiatrie. Leibliche, seelische und geistige Aspekte in Diagnostik und Beratung*. 4. Aufl., Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart.

Steiner, R. (GA 26, 2020). *Anthroposophische Leitsätze*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 27, 1972). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 134, 2008). *Die Welt der Sinne und die Welt des Geistes*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 143, 2012). *Erfahrungen mit dem Übersinnlichen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 205, 1987). *Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 278, 2016). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 298, 1980). *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 312, 1976). *Geisteswissenschaft und Medizin*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 313, 1984). *Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 316, 1967). *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Treichler, R. (1979). *Vom Wesen der Epilepsie*. 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Gedächtnis und Erinnerung zwischen Zwang und Vergessen

Bernd Kalwitz

1 Einleitung

Im 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (GA 317, S. 83 ff.) beschreibt Rudolf Steiner Kinder, die es auf unterschiedliche Weise schwer haben, frei mit den Seelenfähigkeiten des Erinnerns und Vergessens umzugehen. Er charakterisiert ein Kind, das mit seinem Bewusstsein stets haften bleibt an einmal gefassten Eindrücken, sie nicht wieder loswird. Was es wahrgenommen hat, kreist in seinem Kopf: «Es kommt zurück.» (ebd., S. 87) Das Kind kann es nicht vergessen. Etwas später erwähnt Steiner einen Jungen, der die Eindrücke so stark in sich hineinsaugt, dass sie sich in ihm «versteifen und nicht herauskönnen» (ebd., S. 90). Der Junge kann sich nicht mehr an sie erinnern.

Im 11. Vortrag wird dann im Rahmen der Kinderbesprechungen ein zehnjähriges Mädchen behandelt, das an «Gedächtnisschwund» leidet (ebd., S. 181). Wie schon im Hinblick auf die epileptische und hysterische Konstitution weist Rudolf Steiner auch hier auf polare Kraftfelder hin, in deren Spannungsfeld wir unsere Entwicklung gestalten. In diesem Fall geht es um Gedächtniskräfte, die es uns einerseits ermöglichen, Erinnerungen herauf ins Bewusstsein zu rufen, andererseits aber auch Inhalte vergessen zu können, um den Kopf frei zu bekommen für neue Eindrücke. Auch hier geht es Steiner um ein schwingendes Gleichgewicht, das ständig neu errungen werden muss. Dessen Beeinträchtigung führt zu Einseitigkeiten, die unsere Freiheit im Umgang mit Bewusstseinsinhalten einschränken.

Vor dem Hintergrund einer Zusammenfassung seiner Forschungen entwickelt Steiner dann ein eigenes Modell der Gedächtnisbildung, das zu einem vertieften Verständnis der Vereinseitigungen von Erinnern und Vergessen beitragen will. Anhand der konkret besprochenen Beispiele gibt er Anregungen für die generelle Unterstützung von Kindern, bei denen die Eindrücke entweder zu lange im Bewusstsein haften und manchmal zu Zwangsvorstellungen führen oder bei denen sie unwiederbringlich im Vergessen versinken und die Kinder sogar gelegentlich quälenden Depressionszuständen unterwerfen.

2 Was bedeutet dies aus heutiger Sicht?

Mit den Ideen Rudolf Steiners, die wir beim Lesen des *Heilpädagogischen Kurses* in uns aufnehmen, können wir auf zweierlei Weise umgehen.

Wir können versuchen, durch intensives Nachvollziehen der inneren Wege, die Rudolf Steiner uns in seiner Darstellung führt, seelisch Anschluss zu finden an die Impulse, die mit seinen Ideen in die Welt getreten sind. Durch diesen Prozess berühren wir vielleicht etwas von dem, was diese Ideen heute ganz individuell für uns und unsere Arbeit bedeuten können. Wie inneres Üben und die Selbsterfahrung künstlerischer Tätigkeit uns dabei helfen, unabhängig von der zeitlichen Entfernung eines Jahrhunderts Anschluss an diese Quellimpulse zu finden, wird in dem Beitrag von Janisch in diesem Band dargestellt.

Die zweite Möglichkeit, nach der aktuellen Bedeutung des von Steiner Dargestellten zu fragen, soll hier beschritten werden, indem die von ihm im *Heilpädagogischen Kurs* entwickelten Erkenntnisse auf ihre Beziehung zu gegenwärtig anerkannten wissenschaftlichen Konzepten hin untersucht werden.

Im folgenden Beitrag soll daher zunächst herausgearbeitet werden, wie aktuell Steiners Darstellung im Kontext der modernen Gedächtnisforschung nach wie vor ist. Dann soll anhand der konkret von ihm beschriebenen heilpädagogischen Aufgaben versucht werden, sie vor diesem Hintergrund zu durchleuchten und einzuordnen.

3 Die Frage nach dem Wesen der Erinnerung

> *«Mit nur einer einzigen Ausnahme ist der Pfeil der Zeit nach vorne gerichtet […] und ist unumkehrbar. Diese einzigartige Ausnahme stellt die menschliche Fähigkeit dar, vergangene Ereignisse zu erinnern.»* (Tulving 2002, Übersetzung BK)

Seit jeher schon hat das Rätsel des Gedächtnisses, der Fähigkeit, sich zu erinnern und zu vergessen, die Menschen umgetrieben. «Was ist es denn, womit wir uns erinnern, welche Kraft hat es und woher hat es sein Wesen?», fragte bereits Cicero, und er war nicht der Erste (Cicero 1995, Fasc. 3, Übersetzung BK).

In der griechischen Mythologie galt die Titanin Mnemosyne, die Mutter der Musen, als Herrscherin über den – nach ihr benannten – Unterweltfluss der Erinnerung (Weizsäcker 2012, Sp. 3076–3080). Ein anderer Fluss des Hades wurde demzufolge von der Daimona Lethe beherrscht und trug ihren Namen: Aus ihr tranken «die Seelen […] langes Vergessen» (Vergil 2012, 679–702).

Ebenso wie alle anderen Bewusstseinsprozesse waren Erinnern und Vergessen während dieser mythologischen Vorzeit für die Menschen noch so intensiv mit dem Kosmisch-Göttlichen verbunden, in das man sich eingebettet fühlte, dass darüber nicht wie über eine persönliche Fähigkeit reflektiert wurde.

Als man im griechischen Altertum dann begann, abstrakter über das Gedächtnis nachzudenken, wurde dessen Sitz vielfach noch nicht im Kopf, sondern in den verschiedensten Organen oder gar im gesamten Körper vermutet. Plato (428/427–348/347 v. Chr.) beispielsweise sah – wegen der Spiegelfähigkeit ihrer glatten Oberfläche – noch in der Leber das zentrale Organ der Gedächtnisbildung (Platon 2013, 71a/b).

Aristoteles (384–322 v. Chr.) entwickelte dann bereits ein sehr differenziertes Gedächtnismodell, das die Erinnerung aus der Bildung gedanklicher Assoziationen heraus erklärte. Deren Kategorien Kontiguität (Nähe in Zeit und Raum), Häufigkeit und Ähnlichkeit spielen auch in der heutigen Kognitionsforschung noch eine bedeutende Rolle, z.B. für das Verständnis assoziativer Gedächtnisstrategien. Aristoteles beschrieb das Gedächtnis bereits als seelischen, aber an die Vorgänge des lebendigen Organismus gebundenen Prozess, ohne sich hierbei allerdings auf ein Organ festzulegen (Aristoteles 1897, 415a–453a).

Fast gleichzeitig bildete sich mit Hippokrates von Kos etwa 390 v. Chr. schon die noch heute dominierende Vorstellung heraus, nach der sich die Quelle der Erinnerung und aller übriger Bewusstseinsprozesse im Gehirn befinden soll (Hippokrates 1897, Bd. 2).

Rudolf Steiner beschrieb die Entwicklung des Gedächtnisses in der Bewusstseinsgeschichte der Menschheit als einen stufenweise fortschreitenden Prozess der Verinnerlichung (GA 233, S. 11 ff.). Dieser begann ihm zufolge in mythologischer Vorzeit als «lokales Gedächtnis». Bei diesem war die Erinnerungsfähigkeit an äußere Merkpunkte und «Denkmäler» gebunden, die man aufstellte, um sich später dort dessen zu erinnern, was man hier einmal gedacht oder getan hatte. Viele prähistorische Menhire und andere Steinsetzungen zeugen von dieser Epoche (Teichmann 1983), auch biblische Geschichten wie die von dem Stein, den Jakob zum Gedächtnis an die nächtliche Begegnung mit seinem Gott aufrichtete (Genesis 28, 11–18).

Danach folgte, so Steiner, eine Phase, in der das Gedächtnis von Rhythmen getragen wurde, wie sie sich in den gebundenen Sprachfiguren epischer Großdichtungen wie der *Ilias* oder dem *Mahabharata* finden. In letzten Nachklängen kann man heute noch etwas ahnen von diesem Element, wenn man z.B. Gelegenheit hat, den wiegenden Wechselgesang samischer Sänger bei traditionellen Vorführungen der *Kalevala* zu beobachten.

Erst seit dem Hochmittelalter bildete sich mit der Scholastik die seelische Fähigkeit heraus, ein von äußerlichen Ankerpunkten ganz unabhängiges, nur auf das eigene Bewusstsein gestütztes Gedächtnis aufzubauen und zu bewahren.

4 Der Beginn empirischer Gedächtnisforschung

Als Rudolf Steiner dann Anfang des 20. Jahrhunderts sein Konzept eines spirituellen Menschenverständnisses entwickelte, war die Gedächtnisforschung gerade in eine neue Phase eingetreten, die nun ganz von empirischen Methoden geprägt sein würde.

Mit seinen experimentell an der Merkfähigkeit für Phantasiesilben erhobenen Lern- und Vergessensraten eröffnete Hermann Ebbinghaus (1850–1909) in bahnbrechender Weise künftigen Untersuchungen neue methodische Wege (Ebbinghaus 1885). Er entdeckte bereits die Kapazitätsbegrenzung des Arbeitsgedächtnisses (damals noch «Kurzzeitgedächtnis» genannt) auf etwa sieben Items, wie sie George A. Miller dann später als «Miller'sche Zahl» definierte (Miller 1956). Auf Ebbinghaus als zeitgenössischen Forscher hat sich dann auch Rudolf Steiner in seinen Darstellungen gelegentlich bezogen.

Etwas später als Ebbinghaus erforschte Richard Semon (1859–1918) den von ihm «Ekphorie» genannten Prozess des Erinnerns. Er versuchte zu verstehen, wie ekphorische Aufrufreize mit den im Gedächtnis gespeicherten Informationen so in Wechselwirkung treten, dass eine Repräsentanz dieser Information als Erinnerung im Bewusstsein auftaucht (Semon 1904). Auch Aristoteles hatte sich bereits diese Frage gestellt.

Semons Darstellung zufolge werden diese Aufrufreize vor allem durch Gedankenassoziationen oder Umweltphänomene erzeugt. Semon fand beispielsweise heraus, dass Aufrufreize Gedächtnisinhalte umso präziser zurück ins Bewusstsein heben können, je stärker ihr Kontext, vor allem auch in seiner Emotionalität, den Bedingungen bei der Einspeicherung ähnelt. Steiner formulierte etwas später, «diese Gefühlsregungen sind es, die wir dann wahrnehmen und die zur Erinnerung führen» (GA 302, S. 12). Daher helfen uns Klänge, Gerüche und andere emotional bewegende Sinneseindrücke oft so gut dabei, Dinge zu erinnern, mit denen sie für uns einmal verbunden waren. Aber auch Trigger, die uns in die Flut des Wiedererlebens traumatischer Erinnerungen stürzen, gehören auf der Schattenseite unerwünschter Gedächtnisinhalte in diesen Zusammenhang.

Demgegenüber würden Erinnerungen nach Semon sehr leicht verfälscht, wenn der Kontext von Aufrufreizen stark von dem der Einspeicherung ab-

weicht. Im Extremfall sind die Erinnerungen dann gar nicht mehr erreichbar, was heute beispielsweise noch immer als Erklärung für die «infantile Amnesie» diskutiert wird. Nach dieser Vorstellung erinnern wir uns ab einem Alter von drei bis vier Jahren deshalb nicht mehr an die Erlebnisse unserer ersten drei Lebensjahre, weil sich unser Erleben mit etwa drei Jahren so stark ändert, dass die Aufrufreize sich von diesem Zeitpunkt an grundlegend von den Einspeicherreizen in der frühen Kindheit unterscheiden (Howe & Courage 1993).

Wenn Kinder nach dem dritten Lebensjahr im Spiegel sehen, dass sie einen roten Punkt auf der Nase haben, fassen sie meist nicht mehr wie zuvor zum Spiegel, sondern ins eigene Gesicht. Sie beginnen, sich als Subjekt zu erleben, und von nun an verschwinden Erinnerungen an die davorliegende Zeit. Vor dieser tiefgreifenden Veränderung ihres Selbstkonzeptes erinnern sich Kinder dagegen durchaus an ihre Erlebnisse aus den ersten drei Jahren (Perris et al. 1990). Die Engramme müssen also einmal gebildet worden sein. Manchmal erreichen wir sie mit unseren Aufrufreizen auch wieder, etwa im hohen Alter, wenn unsere Bewusstseinskonfiguration der kindlichen wieder ähnlicher wird.

Auch Rudolf Steiner hat den Abschluss dieser ersten Epoche der Ich-Entwicklung als ursächlich für die infantile Amnesie dargestellt, wobei der spirituelle Hintergrund, vor dem er dieses Geschehen einordnet, besonders deutlich zeigt, wie umfassend sich die verschiedenen Gesichtspunkte gegenseitig bereichern können (GA 15, S. 9 ff.).

Ein weiteres Forschungsergebnis von Semon, das nach wie vor Bestand hat, ist die Staffelung der Abrufvarianten nach Hinweisreizen. Diese Abstufung wird in Gedächtnistests nach wie vor verwendet, indem der freie Abruf ohne Hinweisreiz («Wie heißt die Schauspielerin in der Hauptrolle von ‹Casablanca›?») eine stärkere Gedächtnisleistung voraussetzt als der Abruf mit schwachen («Der Vorname beginnt mit ‹I›, der Nachname mit ‹B›.») oder starken Hinweisreizen, bei denen man schließlich drei Namen zur Auswahl anbietet.

Alle diese Forschungen zur Gedächtnisbildung legten ihren Fokus ganz auf die Frage nach dem kognitiven Phänomen des «Behaltens»: Wie viel kann man sich wann merken, und wie kann man es wieder aus seiner Einspeicherung lösen?

5 Rudolf Steiners frühe Konzepte von Erinnern und Vergessen

«Erinnerung besteht in einer inneren Wahrnehmung.» (GA 73, S. 184)

Rudolf Steiner entwickelte in seinen Darstellungen eine etwas andere Perspektive. Er griff dabei weit vorausschauend Aspekte auf, die erst viel später ins Blickfeld der Gedächtnisforschung gerieten, die aber gerade in unserer Zeit – nicht nur in der Heilpädagogik – immer aktueller und prägender werden. Er wies eindringlich darauf hin, dass der Vorgang des Erinnerns kein Abspulen eines irgendwie fixierten Bewusstseinsinhaltes ist, sondern jedes Mal eine neue Wahrnehmung darstellt.

> Tritt also Erinnerung auf, so wird nicht die alte Vorstellung, wie sie irgendwo aufgehoben gewesen wäre, wieder vergegenwärtigt, sondern es wird nach innen angeschaut, was durch einen Parallelvorgang (der dem augenblicklichen Erleben parallel geht, der zu Spurenbildung führt) geblieben ist. Erinnerung besteht in einer inneren Wahrnehmung. (ebd.)

An anderer Stelle führt er aus:

> Sehe ich etwas in der Außenwelt durch meine Sinne an, so schließe ich daran die Gedanken. Wenn ich mich erinnere und einen Gedanken bilde, so kommt mir das, was mir sonst von der Außenwelt kommt, aus meinem eigenen Inneren herauf. Genauso, wie ich den Gedanken neu fasse an der äußeren Welt, so fasse ich neu den Gedanken an dem, was mir aus meinem Inneren heraufkommt. (GA 301, S. 146)

Mit jedem Mal, bei dem wir uns an etwas erinnern, schaffen wir also eine neue Wahrnehmung, an die wir uns eventuell später wieder erinnern, und die Erinnerung an das ursprüngliche Erlebnis wird auf diese Weise jedes Mal verändert. Zeugenaussagen entfernen sich oft mit jeder Befragung weiter vom ursprünglich Wahrgenommenen, weil die Lücken und Ungenauigkeiten beim Erinnern durch unser Gehirn fantasievoll ergänzt werden. Diese hineinfabulierten Ergänzungen werden dann mit abgespeichert und sind beim nächsten Mal Teile der Gesamterinnerung. Erst als man in jüngerer Zeit diese Labilität der Erinnerungen erkannte, trat die Bedeutung dieser Tatsache in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auch die retraumatisierenden Flashbacks destruktiver Gedächtnisinhalte wurden erst verständlich, als man berücksichtigte, dass jedem Erinnern eine neu erlebte Wahrnehmung zugrunde liegt. «Es ist für die innere Gesundheit eines Menschen im höchsten Grade schädlich, wenn er gewisse Dinge durchaus nicht vergessen kann.» (GA 107, S. 91)

Außerdem betonte Steiner neben der Fähigkeit zum Erinnern auch bereits in eindringlicher Form die Bedeutung des Vergessenkönnens. Vergessen wurde in der damaligen Gedächtnisforschung oft nur defizitär als

Fehler oder Mangel der Erinnerungsbildung thematisiert und dagegen in seiner überragenden Bedeutung für die innere Freiheit des Menschen noch kaum erkannt.

In den letzten Jahren jedoch ist die Frage nach dem Wesen des Vergessens immer stärker in den Mittelpunkt der kognitionswissenschaftlichen Forschung getreten. Man kann heute den Eindruck haben, es wird inzwischen auf allen Ebenen intensiver nach Methoden der Löschung von als belastend empfundenen Gedächtnisinhalten und von Zwangsgedanken gesucht als nach Techniken zur Verbesserung der Erinnerungsfähigkeit. Dies umso mehr, als man auch in der neurophysiologischen Biochemie immer deutlicher erkennen kann, wie das Vergessen ein aktiver, differenziert gesteuerter Vorgang ist, und nicht einfach nur ein Nachlassen der Merkfähigkeit (Awasti et al. 2019). Das Vergessen steht damit heute mindestens ebenso im Zentrum des Interesses wie die Erinnerung, was die damalige Perspektive Rudolf Steiners sehr modern erscheinen lässt.

«[…] ein Siegelabdruck in unserem physischen Leib […]» (GA 159, S. 131)

Der wahrscheinlich originellste und am weitesten in die Zukunft weisende Aspekt seiner Forschung bestand aber wohl darin, dass Steiner wieder die Frage nach den leiblichen Grundlagen der Gedächtnisbildung stellte. Er war damit wohl der einzige Forscher seiner Zeit, der sich um ein Modell der Gedächtnisbildung bemühte, das sowohl die kognitiven Prozesse wie auch ihre leiblichen Grundlagen berücksichtigen wollte. Das war damals sehr ungewöhnlich und ist erst mit der aktuell explodierenden Entwicklung der Neurowissenschaften wieder ins Zentrum der Forschungsfragen gerückt.

> Was wir denken, vorstellen und empfinden, geht bis in unseren Ätherleib hinunter, aber der Ätherleib prägt es wiederum dem physischen Leib ein, und dasjenige, was der Ätherleib wie Abdrücke im physischen Leib schafft, das ist die Erinnerung. Wenn wir uns im späteren Leben an irgend etwas von früher Erlebtem erinnern, so bedeutet das: Wir stoßen mit unserem Astralleib, der sich dann mit dem Ätherleib vereinigt, auf das, was wie eine Einprägung, wie ein Siegelabdruck in unserem physischen Leib geblieben ist. (ebd.)

6 Das Gedächtnis in der menschlichen «Totalorganisation»

Die hier beschriebenen Gedanken Rudolf Steiners zu Erinnern und Vergessen wurden bei dem erlesenen Hörerkreis des *Heilpädagogischen Kurses*, der ja in einen späten Abschnitt der letzten Phase seiner Vortragstätigkeit fiel, als bekannt vorausgesetzt. Entsprechend komprimiert gerät dann seine Darstellung eines Modelles von Gedächtnisbildung vor dem Hintergrund

dessen, was er die «menschliche Totalorganisation» (GA 317, S. 83) nennt. Auf diesen Begriff wird auch im Beitrag zum Menschenverständnis des *Heilpädagogischen Kurses* in diesem Band differenziert eingegangen.

Steiner beschreibt im 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (ebd., S. 83 ff.), wie die Wesensglieder des ‹oberen Menschen› im Sinnes-Nerven-Pol des Kopfes entgegengesetzt dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol des ‹unteren Menschen› konfiguriert sind und wie die Prozesse des rhythmischen Systems vermittelnd dazwischenstehen.

Im Kopf liegen – dieser Darstellung folgend – physischer und ätherischer Leib außen: Sie bilden Antlitz und Schädelkalotte, während sich stufenweise astralischer Leib und Ich im Innern verbergen. Im übrigen Menschen, insbesondere in den Gliedmaßen, ist es umgekehrt: Hier liegt der physische Leib mit den Röhrenknochen im Zentrum, und weiter peripher folgen ätherischer Leib, astralischer Leib sowie die Ich-Organisation, die dort «in der Wärme- und Drucksinnlichkeit des Organismus, überall außen vibriert» (ebd., S. 85). Dazwischen schwingt das rhythmische System: Es nähert sich in Ausatmung und Systole dem Kopfsystem, in Einatmung und Diastole dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-System.

Eine Wahrnehmung, die auf Ich und Astralleib in der Kopforganisation des Nerven-Sinnes-Systems trifft und den Menschen beeindruckt, schlägt dort für einen Moment etwas an. Daraufhin vibriert, vermittelt durch die Rhythmik des mittleren Menschen, eine Resonanz hiervon im Ich und Astralleib des ‹unteren› Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems, die dazu führt, dass der Eindruck aus der «Kopforganisation» (ebd., S. 85 f.) verschwindet. «Aber unten bleiben die Eindrücke, und da müssen sie wieder herauf, wenn erinnert wird.» (ebd., S. 86) Sie versinken also in der Substanzialität des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems, sodass Ich und Astralleib des Nerven-Sinnes-Systems wieder frei sind für die nächsten Wahrnehmungen. Denn das «Ich muss sich aufrechterhalten, das kann nicht einen einzigen Eindruck stundenlang haben […], sonst würde es identisch werden mit dem Eindruck» (ebd., S. 86; vgl. Arnim 1974, S. 59–94)

Was die moderne Gedächtnisforschung seitdem ans Licht gebracht hat, unterstützt sehr weitgehend diese Vorstellung. Sie geht ebenfalls von einer Dreigliederung des Prozesses aus, der von der Wahrnehmung zur Erinnerung führt, was sich in den drei im Folgenden beschriebenen Modulen erkennen lässt.

7 Das modulare Modell moderner Gedächtnisforschung

7.1 Georg Sperling und das «Sensorische Register»

Der primäre Vorgang bei der Entstehung eines Sinneseindrucks im Bewusstsein, den Steiner hier nur in einem Nebensatz subsumiert, an anderer Stelle aus seiner Sicht aber ausführlich beschrieben hat (GA 93a, S. 222 ff.; GA 208, S. 82 ff.; GA 218, S. 51 ff.), entspricht im modular konstruierten Gedächtnismodell der aktuellen Kognitionsforschung dem ‹sensorischen Register› («sensory memory», Sperling 1960, S. 1–29).

Es wird manchmal auch «Ultrakurzzeitgedächtnis» genannt und ermöglicht uns, Wahrnehmungsinhalte wie im Nachbild noch für eine sehr kurze Zeitspanne im Bewusstsein präsent zu halten. Wenn wir beispielsweise in eine Lektüre vertieft angesprochen werden, blicken wir vielleicht zunächst auf und fragen nach, um erst dann zu bemerken, dass wir uns doch an das Gesagte wie an einen Nachklang erinnern können.

George Sperling, der seine Forschungen hierüber 1960 erstmals publizierte, beschrieb zwei weitgehend voneinander unabhängige Anteile des sensorischen Registers: das ikonische Gedächtnis, das visuelle Eindrücke für etwa 200 bis 400 ms bewahren kann, und das echoische Gedächtnis mit einer Erinnerungsspanne von bis zu 2 s.

Die Neurophysiologie lokalisiert die Bereiche, in denen dies im Gehirn geschieht, eng benachbart den Zentren der primären oder sekundären Sinnesverarbeitung, also direkt gebunden an die elektrochemischen Übertragungsvorgänge selbst. Auch Steiner hatte diesen ersten Schritt der Erinnerungsbildung als eng verbunden mit der Wahrnehmung im Nerven-Sinnes-System beschrieben.

Die Kapazität des sensorischen Registers scheint sehr groß zu sein, man hat bisher jedenfalls keinerlei Beschränkungen gefunden. Allerdings verlöscht der größte Teil dieser Nachbilder und Nachklänge auch sofort wieder, und nur das, was unserer Aufmerksamkeit wert erscheint, wird weitergeleitet.

7.2 Alan Baddeley und das «Arbeitsgedächtnis»

Die von Steiner geschilderten vermittelnden Prozesse des rhythmischen Systems, die er an anderer Stelle den Pädagogen als Prozess des «Verstehens» charakterisiert hat, korrespondieren mit dem, was als Konzept eines «Arbeitsgedächtnisses» von Alan Baddeley 1974 entwickelt und zur Jahrtausendwende in seinem bis heute gültigen Konzept formuliert wurde (Baddeley & Hitch 1974; Baddeley 2000).

Es hat eine maximale Kapazität von 7 +/–2 «Chunks» (Items),[1] wie schon Miller feststellte (vgl. Miller 1956). An diesem Fassungsvermögen ändert sich übrigens vom frühkindlichen Alter an zeitlebens kaum noch etwas. Eine Steigerung der Leistungsfähigkeit unseres Arbeitsgedächtnisses erreichen wir im Laufe unserer Entwicklung nur dadurch, dass wir uns Strategien aneignen, mit denen wir Inhalte in zusammenhängende oder nach Kategorien angeordnete Chunks bündeln.

Das heute gültige Modell des Arbeitsgedächtnisses lehnt sich explizit an die Systematik elektronischer Datenverarbeitung an und besteht aus einem komplexen System modularer Komponenten, die sich alle unabhängig voneinander testen lassen und deren Funktionsstörungen jeweils gut voneinander unterscheidbare Auswirkungen haben.

Ein sogenannter «Notizblock» stellt visuell-räumliche Informationen für eine Zeitspanne zur Verfügung, die zunächst maximal etwas unter einer Minute liegt. Er ist noch einmal unterteilt in einen Speicher für visuell-statische und einen für räumlich-dynamische Inhalte. Akustische Information gelangt in die «phonologische Schleife» und kann sich dort zunächst für 1,5 bis 2 s halten.

Die ohnehin schon recht kurze Zeit, in der diese beiden Systeme dem Bewusstsein Informationen bereitstellen, wird noch zusätzlich dadurch gefährdet, dass gleichartige neue Eindrücke die bestehenden sofort löschen. Wir können uns keine Telefonnummer merken, wenn wir gleichzeitig z.B. rückwärts zählen.

Die Spanne des Arbeitsgedächtnisses lässt sich andererseits jedoch erheblich verlängern durch einen Prozess, den die Gedächtnisforschung «Rehearsal» nennt. Er besteht aus einem ständigen innerlichen Auffrischen der Inhalte durch wiederholtes inneres «Aufsagen» phonetischer oder einem Visualisieren optischer Informationen. Außerdem wird die Leistungsfähigkeit gesteigert durch ein Modul, das Baddeley ‹Episodischer Puffer› («episodic buffer») nennt. Er speichert einzelne, beispielsweise durch Sinnsätze zu einheitlichen Episoden gebündelte Informationen als zusammenhängende Chunks und erhöht die Kapazität damit von der magischen Sieben auf bis zu 18 Items.

Darüber hinaus gehört zum Arbeitsgedächtnis eine modalitätsübergreifende «Zentrale Exekutive», deren Aufgabe in der Gewichtung einzelner Inhalte und ihrer selektiven Überleitung in das Langzeitgedächtnis besteht.

Die neurobiologischen Zentren des Arbeitsgedächtnisses befinden sich im Limbischen System, einer tief im Hirn liegenden Kerngruppe, von der

1 Als «Chunks» werden Erinnerungseinheiten bezeichnet, die aus mehr oder weniger komplexen Einzelelementen bestehen können.

man weiß, dass ihre Funktion eine entscheidende Bedeutung hat für die Regulation unserer Emotionalität. Eine besondere Rolle spielen der Mandelkern (Corpus amygdalae), dessen Ausreifung beispielsweise unmittelbar mit unserer Kompetenz korreliert, adäquat mit Aggression und Angst umzugehen (Whittle et al. 2008), und das «Seepferdchen» (Hippocampus), die beiden «Trainer und Lehrer des Großhirnes» (Spitzer 2002). Bei Spannungsableitungen am Hippocampus hat man Einblicke in dessen Funktionsweise erhalten können (Axmacher et al. 2010), die exemplarisch demonstrieren, wie das ‹Verstehen› im Arbeitsgedächtnis tatsächlich auf rhythmischen Prozessen basiert, wie Rudolf Steiner dies bereits unterstellt hatte.

Wenn das Arbeitsgedächtnis gerade nicht aktiv ist, entladen die Nervenzellen des Hippocampus im Rhythmus zweier unabhängig nebeneinander herlaufender Frequenzbänder:

- einem langsamen Θ (Theta)-Band (4–8 Hz = 4–8 Schwingungen/sec)
- und einem schnelleren γ (Gamma)-Band (25–100 Hz).

Sobald man sich aber etwas merken will und das Arbeitsgedächtnis auf Touren kommt, stellt sich eine frequenzübergreifende Kopplung ein. Dabei wird die Theta-Frequenz zum Schrittmacher und das Gamma-Band passt sich ein (wie z.B. die einzelnen Schläge im Takt eines Musikstückes):

Θ γγγγγ Θ γγγγγ Θ γγγγγ Θ

Dabei scheint das Θ-Band die Summe des Gemerkten zu umgreifen: Es wird umso langsamer, je mehr man sich zu merken bemüht. Das γ-Band scheint die Einzelelemente der Erinnerung (Ziffern, Gesichter etc.) zu repräsentieren.

Θ γγγγγγγ Θ γγγγγγγ Θ γγγγγγγ Θ = viel Erinnerung
Θ γγγ Θ γγγ Θ γγγ Θ = wenig Erinnerung

Das Arbeitsgedächtnis kann als die Instanz angesehen werden, in der Wahrgenommenes bewertet und verstanden wird. Wenngleich Steiners Angabe, die Prozesse der Überleitung des Wahrgenommenen ins Gedächtnis stützten sich auf das rhythmische System, insgesamt sicher noch wesentlich weitreichender gemeint sein dürfte, bestätigen Befunde wie die hier beschriebene rhythmische Hippocampus-Aktivität seine damalige Zuordnung inzwischen immer stärker auch von neurophysiologischer Seite.

Die Erkenntnisse zum Arbeitsgedächtnis haben nicht nur in der pädagogischen Lernförderung hohe Relevanz, sondern auch in der Heil- und Sonderpädagogik. Bei Menschen mit Trisomie 21 beispielsweise wurden immer wieder spezielle charakteristische Defizite des Arbeitsgedächtnisses beschrieben (Bower & Hayes 1994) und auch in späteren Untersuchungen von Baddeley selbst bestätigt (Jarrold & Baddeley 2001). Dabei

zeigte sich vor allem eine geringere Funktionalität der für die Sprachverarbeitung wichtigen phonologischen Schleife, wobei das visuell-räumliche «Notizbuch» unbeeinträchtigt schien. Differenzierte Förderprogramme der Sprachentwicklung beim Down-Syndrom greifen diese Erkenntnisse auf und setzen bei den Stärken der visuellen Merkfähigkeit an, um die phonologische Schwäche auszugleichen.

Auch die Autismus-Spektrum-Störung wurde zunächst lange als Störung des Gedächtnisses gedeutet und vielfach mit dem «Amnestic syndrome» identifiziert (Boucher & Warrington 1976). Im weiteren Verlauf der Autismusforschung erwiesen sich die ursprünglich publizierten Befunde aber als nicht zuverlässig reproduzierbar, und immer wieder andere Theorien zur Entstehung des Autismus wurden diskutiert, wie aktuell die genetische. Eine Problematik der Gedächtnisbildung blieb demgegenüber unverändert immer erkennbar, allerdings erwiesen sich ihre Charakteristika als so facettenreich wie die Diversität des autistischen Spektrums selbst (Goldstein et al. 2006). Insgesamt tendieren die Ergebnisse neuerer Untersuchungen ebenfalls zur Annahme einer deutlichen Störung der phonologischen Schleife, aber auch die organisierenden Fähigkeiten der zentralen Exekutive zeigten sich oft schwach ausgeprägt. Nicht selten scheint bei Autisten auch das Langzeitgedächtnis mit betroffen.

7.3 Larry Ryan Squire und das Langzeitgedächtnis

Die Resonanz von Astralleib und Ich-Organisation im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System führt nach dem Modell Steiners zum Engramm, zum Einprägen des Erinnerungsinhaltes in die physische Leiblichkeit und damit letztlich auch zum Vergessen. Dies korrespondiert in der Gedächtnisforschung mit dem Modell des Langzeitgedächtnisses, wie es von Larry Ryan Squire und Eric Kandel 1987 publiziert wurde (Squire 1987). Es ist – ebenso wie das Arbeitsgedächtnis – modular aufgebaut und unterscheidet einen deklarativen (expliziten) und einen nicht deklarativen (impliziten) Anteil mit einigen untergeordneten Kategorien.

Das deklarative Langzeitgedächtnis enthält in seinem «episodischen Speicher» biografische Erinnerungen («Wo war ich, als die Flugzeuge in die Twin Towers flogen?») und in seinem «semantischen Speicher» das «Weltwissen», also alles, was wir an sonstigen Kenntnissen und Informationen erinnern können.

Gedächtnis besteht jedoch nicht nur aus dem, was wir bewusst erinnern, sondern auch aus all den Veränderungen von Teilleistungen, die auf Vorerfahrungen zurückzuführen sind, welche ihrerseits nicht mehr erinnert werden. So erinnern wir uns meist nicht mehr, wie wir Schwimmen, Kuppeln

oder Geigespielen gelernt haben. Auch erkennen wir Dinge wesentlich schneller wieder, wenn unser Bewusstsein durch eine Vor-Wahrnehmung im «Priming» gebahnt wird.

Menschen mit Gedächtnisverlust haben manchmal keinerlei Erinnerung an Vorkommnisse, die aber dennoch ihr Verhalten bleibend beeinflussen. Man hat bei Menschen, die über keinerlei bewusste Erinnerungen mehr verfügten und auch kein Gedächtnis mehr aufbauen konnten, immer wieder gesehen, wie ihre impliziten Gedächtnisleistungen – z.B. beim Knobelspiel «Türme von Hanoi» – durch Übung stetig wuchsen.

Dieser Gedächtnisbereich, dessen Leistungsfähigkeit in der Regel völlig unabhängig vom Alter ist und auch bei Menschen mit scheinbar kompletter Amnesie sowie auch in der Demenz noch lange erhalten bleibt, wird als nicht deklaratives oder implizites Gedächtnis bezeichnet. Er umfasst alles, was man als prozedurale Erinnerung bezeichnen kann: die Bildung von Fähigkeiten wie Autofahren oder Gitarrespielen, das Priming, welches unsere Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeiten durch bahnende Vorerfahrungen steigert, die klassische Konditionierung sowie das nicht assoziative reflexartige Lernen.

Für eine weitere Darstellung der komplexen, äußerst interessanten modularen Binnenstruktur des Langzeitgedächtnisses mit all seinen faszinierenden Rätseln sei auf vertiefende Literatur verwiesen (vgl. Kalwitz 2016).

8 Die Suche nach dem Sitz des Gedächtnisses

«Es gibt keine lokalisierbare Gedächtnisspur, […] keine Lagerhäuser für die Erinnerungen.» (Lashley 1950)

Während der Zeit Rudolf Steiners und auch noch später suchte man lange erfolglos nach einem lokalisierbaren Ort im Gehirn, wo die Erinnerungen abgespeichert würden. Anhand von Gedächtnisstörungen bei Ratten mit unterschiedlichen Gehirnverletzungen versuchte man, den Sitz spezieller Engramme zu entdecken. Ungeachtet der Zweifel von Psychologen wie Karl Lashley (1890–1958), der dies nach seinen umfangreichen Untersuchungen für unwahrscheinlich erachtete, hielt sich aufgrund einiger äußerst interessanter Befunde noch in den 1960er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Vermutung, dass die Gedächtnisinhalte in struktureller Form irgendwo körperlich eingespeichert werden, wie Steiners Formulierung vom «Siegelabdruck» im physischen Körper dies ebenfalls nahelegte (vgl. Kalwitz 2011).

Allerdings wurde dann mit der sich rapide entwickelnden elektronischen Datenverarbeitung das Paradigma der Vernetzung zu einem so be-

herrschenden Bild, dass diese Stoffwechselforschungen immer mehr in Vergessenheit gerieten. Die Erinnerung schien nicht mehr länger an etwas Stoffliches gebunden zu sein, sondern flimmert seither in den Spannungsschwankungen der neuronalen Membranen als etwas rein Funktionelles.

Die Vorstellung der Synapsenmodulation ist aktuell das gültige neurobiologische Konzept der Erinnerungsbildung. Wenn Reize im Gehirn verarbeitet werden, ruft dies demnach entlang der erregten Neuronenkette Veränderungen der Synapsenstärke hervor, sodass etwas wie «Trampelpfade» im Netzwerk entstehen.[2] Künftige ähnliche Reize würden dann entlang dieser «Trampelpfade» kanalisiert, und das dann erneut aktivierte Erregungsmuster würde Erinnerungen an diejenigen Inhalte im Bewusstsein aufleuchten lassen, die einst zur Ausbildung der «Trampelpfade» geführt haben sollen. Die biochemischen Prozesse dieser synaptischen «Langzeit-Potenzierung» sind aktuell Gegenstand intensiver Forschung und konnten in ihren wesentlichen Schritten bereits sehr detailliert beschrieben werden (Kelly et al. 2008; d et al. 2017).

Ebenso fanden sich inzwischen, wie schon erwähnt, immer mehr Befunde, die den Prozess des Vergessens als eine aktive Leistung des Bewusstseins erkennen lassen, indem die beim Aufbau dieser «Trampelpfade» gebildeten postsynaptischen Rezeptoren gezielt wieder aus der Membran gelöst und abgebaut werden (Awasti et al. 2019). Die Struktur dieses synaptischen Netzwerkes könnte der «Siegelabdruck» sein, auf den das Ich und der Astralleib stoßen und an dem sich das Erlebnis der Erinnerung dann wie an einer Spiegelung entzündet (GA 176, S. 194 ff.).

«[…] was man am Gehirn sieht, ist Stoffwechsel.» (GA 317, S. 18)

Wenn man über die Faszination des Bildes von der Synapsenmatrix nicht vergisst, dass es sich bei der Langzeit-Potenzierung eben letztlich auch um einen physiologisch-chemischen Vorgang handelt, ist die von Steiner nahegelegte Beziehung des Gedächtnisses zum Stoffwechsel-Gliedmaßen-System doch wesentlich deutlicher erkennbar, als es das Vernetzungsparadigma der Datenübertragung zunächst erscheinen lässt. Umso mehr, als sich das neurobiologische Interesse ganz aktuell auch wieder intensiv der Frage zuwendet, inwieweit es nicht doch RNA-gebundene stoffliche Erinnerungsäquivalente gibt, die extrahiert und transferiert werden können: stofflich übertragbare Erinnerungen sozusagen (Bédécarrats et al. 2018).

2 Das eindrucksvolle Bild der «Trampelpfade» (Spitzer 2005, S. 58) findet sich in ganz ähnlicher Form auch schon bei Steiner (GA 176, S. 194 ff.).

9 Erinnern und Vergessen im *Heilpädagogischen Kurs*

Im 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (GA 317, S. 83 ff.) schildert Steiner Kinder, die Schwierigkeiten im freien Umgang mit Erinnern und Vergessen haben.

9.1 *«Es kommt zurück.»* (ebd., S. 87)

Zunächst wird ein Kind beschrieben, das nicht vergessen kann. Es haftet mit seinen Gedanken und Vorstellungen an einer einmal gefassten Wahrnehmung und kann sich keinen neuen Inhalten öffnen. Steiner illustriert an diesem Beispiel eine Konstitution, bei der er die untere Organisation des Menschen, deren Resonanz die Eindrücke des Kopfes aufnehmen sollte, zu schwach ausgebildet sieht, sodass die Bewusstseinsinhalte nicht absinken können und fortwährend nach oben zurückstrahlen. Wenn dieses «Zurückschlagen» (ebd.) im späteren Leben immer stärker wird, könnten sich daraus psychische Krankheiten entwickeln. Sehr präzise schildert Steiner die dann drohenden Zwangsvorstellungen als etwas, von dem die Betroffenen selbst wissen, «dass sie sich ganz unrichtig hineinstellen» (ebd.) in das Seelenleben, das sie aber dennoch nicht abweisen können. Dieses eigene Erkennen der Unsinnigkeit einer Zwangsvorstellung oder einer Zwangshandlung stellt auch heute noch das entscheidende differenzialdiagnostische Kriterium dieser Störung dar.

Als mögliche Ursache nennt Steiner interessanterweise eine biochemische Unausgewogenheit: Das zu schwach ausgebildete Stoffwechsel-Gliedmaßen-System «verhindert, dass die Eiweißsubstanz im menschlichen Organismus die richtige Menge des Schwefels enthält» (ebd.). Es bilde ein in der «Stöchiometrie» (ebd.) schwefelarmes Eiweiß. Dies führe dazu, dass die Eindrücke im unteren Menschen nicht so gebunden werden könnten, wie das notwendig wäre, um einen freien Kopf zu behalten.

9.2 Der «feuerspeiende[ ] Berg» (ebd., S. 89)

Dann erzählt Steiner von einem Kind der Stuttgarter Waldorfschule, das demgegenüber Schwierigkeiten beim Erinnern hatte und nur schwer und langsam lernte, dabei aber voll «innerlicher Aufgeregtheit» (ebd., S. 90) war. Bei diesem Kind konstatiert er eine zu starke Anziehungskraft des ausufernden Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems zum Schwefel, und durch diese konstitutionelle Situation würden die Eindrücke zu stark absorbiert, «sie nisten sich da zu stark ein» (ebd., S. 88). Sie würden ‹eingesaugt› und verschwänden. «Und nur, wenn wir dann es dahin bringen, diese Ein-

drücke aus der schwefelhaltigen Eiweißsubstanz wieder herauszukriegen, dann bringen wir ein gewisses Gleichgewicht im geistig-seelisch-physischen Organismus hervor.» (ebd.)

Bei diesen Kindern, in deren schwefelreicher Eiweißsubstanz die Eindrücke versinken und sich dort «versteifen» würden, macht Steiner darauf aufmerksam, wie diese «verborgenen Eindrücke» quasi unter der Oberfläche in der «Willensregion» die Kinder «quälen» und sie «Depressionszuständen», «melancholischen Zuständen» unterwerfen könnten (ebd., S. 89 f.). Die betroffenen Kinder würden «intellektuell», «apathisch», «willensmäßig […] Quecksilber» (ebd., S. 91).

Um differenzialdiagnostisch zu prüfen, ob es sich im Hinblick auf die Schwefelkonstitution so verhält, empfiehlt Steiner, die Haarfarbe des Kindes zu beachten. Blonde und noch stärker rote Haare enthielten mehr Schwefel als braune und schwarze Haare. Wenn ein Kind mit solch haftendem Bewusstsein oder mit Zwangsgedanken also blond wäre, müsse man den Grund für seine Schwierigkeiten woanders als hier suchen, denn dieses Kind hätte offensichtlich kein schwefelarmes Eiweiß.

Der Anteil von Schwefel im menschlichen Eiweiss beträgt 0,6 %, ist also recht klein. Die von Steiner hier behauptete unterschiedliche «Stöchiometrie» (ebd., S. 87) bei Kindern mit Störungen der Erinnerungsbildung ist meines Wissens nie festgestellt, vielleicht auch nie gezielt untersucht worden. Tatsächlich hat sich aber herausgestellt, dass blonde und rote Haare einen höheren Anteil des – durch den Aminosäure-Baustein Cystein mit Schwefel angereicherten – Phäomelanins besitzen als braune und schwarze Haare, bei denen das Eumelanin stärker überwiegt (Ito & Jimbow 1983).

Hier zeigt sich exemplarisch, wie Steiner immer empfiehlt, nicht kategorisch vorzugehen, indem er die Grenzen seines gerade aufgestellten Konzeptes sogleich benennt und voraussetzt, dass auch andere mögliche Situationen vorliegen könnten und geprüft werden müssten.

9.3 *«[…] dass […] eine gesunde Diagnose von selbst sich entwickelt in das Therapeutische hinein.»* (GA 317, S. 45)

Wie oft bei Steiner ergibt sich aus seiner Diagnose sozusagen auf der Rückseite unmittelbar und stringent die Richtung heilpädagogischer Ansätze. Bemerkenswerterweise fasst er – obwohl die Störung sich im Seelischen bemerkbar macht – therapeutisch primär die physisch-leibliche Seite ins Auge: Es sei einem entweder zu hohen oder zu niedrigen Schwefelanteil der Eiweißsubstanz entgegenzuwirken.

Diätetisch regt er im ersten Fall eine salzhaltige, von «Wurzeligem»

(ebd., S. 95) geprägte Ernährung an, im zweiten sollte auf aromatische Früchte und Obst mit ihrem starken inhärenten Schwefelprozess geachtet werden. In ausgeprägten Fällen könne hier auch Sulfur selbst substanziell zur Anwendung kommen.

Schwefel ist mit seiner expansiven biochemischen Dynamik für Steiner die dominierende Prozessualität des ‹analysierenden› Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems, dessen Wirkrichtung in die Zergliederung, in die Auflösung und generell ins Peripherische gerichtet ist. Als essenzieller Bestandteil wirkt er biochemisch an der Synthese einer Vielzahl von Proteinen mit. Als Baustein von Glutathion beispielsweise ist Schwefel beteiligt an antioxidativen Prozessen und damit notwendig für die zelluläre Entgiftung. Im Nervensystem, dessen Dynamik nach Steiner eng mit katabolen Abbauprozessen korreliert ist, repräsentiert er ein anaboles Gegengewicht, sorgt für Regeneration und bietet Schutz vor degenerativen Erkrankungen (Zhang et al. 2017). Salz korrespondiert dagegen in seiner kristallisierenden Tendenz mit den ‹synthetisierenden› Prozessen des Nerven-Sinnessystems im ‹oberen Menschen› (vgl. GA 317, S. 95).

Das Stärken eines Gegengewichtes auf dieser eher physischen Ebene durch Diät oder eine Substanztherapie mit anthroposophischen Medikamenten ist aber nicht der einzige Ansatzpunkt, den Steiner nennt, denn der von ihm unterstellte veränderte Schwefelgehalt des Eiweißes ist ja Ergebnis einer dahinterstehenden Disharmonie der Wesensgliederkonfiguration. Hierauf liegt naturgemäß sein eigentlicher Fokus.

«[…] sodass auch das Eiweiß sich allmählich seinen höheren Schwefelgehalt abgewöhnt.» (ebd., S. 93)

Intensiv macht Steiner bei der Erörterung von heilpädagogischen Ansätzen für konstitutionell schwefelreiche Kinder darauf aufmerksam, wie wichtig es sei, durch echtes lebendiges Interesse am betreffenden Kind ein Bild davon zu bekommen, welchen «bestimmten, typischen Charakter» (ebd., S. 91) die Eindrücke haben, die «verschwinden» (ebd., S. 93). Dann fände man «instinktiv» (ebd., S. 91) einen «bestimmten Satz» (ebd., S. 93), mit dem man das, «was ihm nicht wieder auftritt» (ebd., S. 90), ins Bewusstsein heben könne, wenn man ihn in rhythmischer Folge immer wieder an das Kind heranbrächte. Als Beispiel nennt er den Satz «Die Sonne bescheint den Berg» (ebd., S. 92).

Schon Semon (vgl. Kap. 4) hatte herausgefunden, dass Eindrücke, die mit einer persönlichen Emotionalität verbunden waren, sich im Kontext dieser Emotionalität auch am ehesten wieder ekphorisch ins Bewusstsein holen und erinnern ließen. Oft sind Klänge, Gerüche oder andere Wahrnehmungsreize mit der Einprägung verbunden gewesen. Diese «Einspeicher-

reize» können die Erinnerung dann immer wieder triggern: Sobald wir ein spezielles Lied hören oder ein Geruch auftritt, werden wir überschwemmt von den in ihrem Umkreis einmal emotional in unser Gedächtnis gebrannten Erinnerungen. Andererseits kann uns diese emotionale Koppelung bei der Erinnerung auch helfen: Wenn uns etwas partout nicht einfallen will, hilft es oft, sich etwas von der Umgebungsatmosphäre des fraglichen Ereignisses wachzurufen.

Bei diesen «vergesslichen» Kindern, in deren «schwefelreicher» Eiweißsubstanz Steiner die Eindrücke versinken und im Unterbewusstsein ihr Unwesen treiben sieht, regt er also an, einen solchen «Trigger» zu finden. Der Strom «von unten herauf» sei bei diesen Kindern zu schwach, und durch «Starkes», das man von oben heranbringt, rege man das Schwache an. So mache man es den Kindern leichter, die Eindrücke wieder in ihr Bewusstsein zu bringen und sich von ihrem «höchst unbefriedigenden Seelenzustand» zu befreien. Alles «Schweflige» im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System werde so entlastet, und die innerliche Aufgeregtheit der Kinder lasse nach. Das rhythmische System, dessen Dynamik die Prozesse des Arbeitsgedächtnisses und die Welt der Emotionalität trägt, werde so zum Helfer dieser Unterstützungsansätze aktiviert.

Durch gemeinsames rhythmisches Sprechen zu bestimmten Zeiten des Unterrichts und durch andere Synergieeffekte, die sich methodisch in der Waldorfpädagogik finden, lässt sich dies auch prophylaktisch und hygienisch nutzen, bevor es zu Vereinseitigungen gekommen ist. Steiner geht davon aus, dass man dem Eiweiß auf diese Weise pädagogisch «seinen höheren Schwefelgehalt abgewöhnt», also pädagogisch auf die Struktur der Proteine einwirken kann. Was, zu Ende gedacht, eigentlich in aktuelle epigenetische Fragestellungen hineinführt (Masini et al. 2020). Auch hier wird also von Steiner ein starker Bezug zwischen Erinnerungsbildung und Leiblichkeit hergestellt, denn: «Das Gedächtnis hängt ja an einer ordentlichen Organisierung von physischem Leib und Ätherleib.» (GA 317, S. 181)

Im 3. Vortrag schildert Steiner «Gewalttätigkeiten» (ebd., S. 58) im Rahmen epileptischer Anfälle, bei denen es zu einer Stauung des Astralleibes komme und dieser Schwierigkeiten habe, sich mit dem Ätherleib und dem physischen Leib zu verbinden. Diese Impulsdurchbrüche würden oft vom Kinde hinterher nicht erinnert.

Im 11. Vortrag beschreibt Steiner mit Doris P. detailliert ein zehnjähriges Mädchen mit «Gedächtnisschwund» (ebd., S. 181). Ohne noch einmal auf die Frage der Schwefelkonstitution einzugehen und ohne explizite Bezugnahme auf die «Totalorganisation» konstatiert er hier ebenfalls ein unbeherrschtes, in der chronisch entzündeten Blasenregion ätherisch wucherndes Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, dessen Spiegelung sich in

Wucherungen des Nasen-Rachen-Raumes (gemeint sind wohl Polypen) zeige. Wieder wird die unmittelbare Ursache der seelischen Symptomatik in einer leiblichen Problematik verortet. Dahinterliegend beschreibt Steiner hier aber dann eine Schwäche des Astralleibes, der sich nicht regulär mit dem Ätherleib verbinde. Dadurch komme dieser nicht heran an die im Physisch-Ätherischen «festgehalten[en]» Erinnerungen (ebd., S. 182). Andererseits werde das untere System vom oberen nicht ausreichend durchdrungen und mache, was es wolle.

Auch hier regt Steiner an, starke Eindrücke an das Kind heranzubringen, zunächst rhythmisch mit kleineren Gedichten oder Liedern. Damit der Astralleib dabei in eine starke lebendige Tätigkeit komme und ‹anschmiegsam› werden könne (ebd.), empfiehlt er außerdem heileurythmische Behandlungen mit den Buchstaben L-M-S-U und eine Substanztherapie mit *Berberis vulgaris* gegen die Harnwegsinfekte. In Bezug auf die heileurythmischen Ansätze sei auch auf den Beitrag von Wilburg Keller Roth in diesem Band verwiesen.

9.4 Das ‹Paralysieren› von Zwangsvorstellungen

Bei den «schwefelarm[en]» Kindern (ebd., S. 89), die nicht vergessen können und an einem einmal gefassten Eindruck haften bleiben, regt Steiner an, einen solchen «Satz» immer wiederum «wie in ganz leisem Raunen» (ebd., S. 93) an das Kind heranzubringen. Dadurch leite man die wiederkehrende Rhythmik des Zwangsgedankens, der im Bewusstsein des Kindes kreist und den es nicht loswird, wie in einer Resonanz auf diesen «Satz» (ebd.) hinüber, sodass nun ein von außen herangebrachter Gedanke von der Zwangsrhythmik erfasst und getragen werde. Es kreise sozusagen nicht mehr die Zwangsvorstellung im Kopf des Kindes, sondern der von außen herangetragene «Satz» (ebd.). Sobald sich die Zwangsvorstellung auf diese Weise vom Inneren abwende und auf den «Satz» übertrage, «wird sie schwächer gedacht –, sie dämpft sich allmählich ab, und zuletzt kommt das Kind über die Sache hinaus» (ebd., S. 94).

In beiden Fällen werden hier rhythmische Prozesse zur Vermittlung einer unausgeglichenen Dynamik im Spiel der polaren Systeme des kindlichen Organismus genutzt. Diese von Steiner scheinbar aus dem Moment heraus an konkreten Kindern entwickelte, aber methodisch in große Tiefen führende Methode kann sehr hilfreich sein, insbesondere wenn man bedenkt, wie die oben beschriebene Funktionsweise des Arbeitsgedächtnisses wirkt.

9.5 Die wirklichen Ursachen im «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (GA 317, S. 16)

Intensiv grenzt Steiner sich in diesem Zusammenhang gegen die Psychoanalyse ab, die ja auch das Ziel hat, psychische Störungen – insbesondere Neurosen – dadurch zu heilen, dass die verborgenen psychischen Anteile ins Bewusstsein gehoben und so ihrer irritierenden oder toxischen Qualitäten entkleidet werden (Freud 2010). Steiners Darstellung der Entstehung von Zwangsvorstellungen und Depressionen ähnelt dabei zunächst durchaus den Beobachtungen Freuds. «Kommt der Wille im Vorstellungsleben nicht zur Entfaltung, dann entstehen die depressiven Zustände», hatte Steiner gerade zuvor formuliert: Die unbeherrschten Anteile des Unterbewusstseins sind es, die zu psychischen Störungen führen (GA 317, S. 73). Auch im 5. Vortrag weist er in diese Richtung: «Es quälen diese verborgenen Eindrücke, die da im Inneren sind. Wir müssen sie an die Oberfläche heben.» (ebd., S. 90) So ähnlich hätte es bis hierhin wohl auch Freud formulieren können. Warum setzt Steiner sich dann aber so vehement von der Psychoanalyse ab, dass er sie sogar einmal als «Dilettantismus im Quadrat» bezeichnet (ebd., S. 88)? Zumal ihm schon seit der Auseinandersetzung mit den Hypnoseuntersuchungen des Wiener Internisten Josef Breuer (1842–1925) die Forschungen über «das Unbewusste» durchaus bekannt waren und die wachsenden Erkenntnisse der Wirksamkeit sich hieraus entwickelnder psychologischer Dynamiken von ihm stets anerkannt wurden (GA 227, S. 292 ff.).

Steiner aber kam es auf das dahinterliegende «eigentlich dauernde Seelenleben» (GA 317, S. 16) an, wie er es im ersten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* dargestellt hatte, und auf die notwendige «Geistesforschung», durch die das, «was in der Psychoanalyse auftritt, erst in sein richtiges Fahrwasser eintreten wird» (GA 227, S. 294).

Dieses, so Steiner, «eigentlich dauernde Seelenleben» (GA 317, S. 16) habe sich eine – in diesem Fall zu schwefelreiche – Leiblichkeit aufgebaut, die nun «von der Zusammensetzung der Substanzen, die darinnen sind, in ihrer Offenbarung beeinflusst ist» (ebd., S. 88). Die Besonderheiten im Umgang mit Erinnern und Vergessen sind für ihn Symptomkomplexe des «oberflächlichen Seelenlebens» (ebd., S. 26), einschließlich dessen, was psychisch dabei im Unbewussten vorgeht. Dies könne die Psychoanalyse nur beschreiben, aber nicht erklären, weil sie «weder die Seele noch den Geist noch den Körper noch den Ätherleib» kenne (ebd., S. 88).

Das «Substanzielle des Krankseins» (ebd., S. 14) liegt für Steiner interessanterweise in der Auswirkung biochemischer Ungleichgewichte. Auf deren Ausgleich zielt er mit seinen Unterstützungsangeboten: dass z.B. bei

den vergesslichen Kindern «das Eiweiß sich allmählich seinen höheren Schwefelgehalt abgewöhnt» (ebd., S. 93).

Durch diese Einbeziehung der leiblichen Ebene bietet Steiners Darstellung der Gedächtnisbildung – neben der Anregung zu einer Fülle kreativer heilpädagogischer Ideen – auch eine bessere Anschlussfähigkeit an aktuelle, stark von neurophysiologischen und kognitionswissenschaftlichen Befunden geprägte Modelle als rein psychologisch oder psychoanalytisch ausgerichtete Konzepte. Anthroposophie integriert so in der Tat die geistige, seelische und leibliche Totalorganisation des Menschen und zeigt, wie aktuell der *Heilpädagogische Kurs* in seinem Menschenverständnis auch noch einhundert Jahre später ist.

Literatur

Aristoteles (1897). *De memoria et reminiscencia*, 415a–453a, ebooks University Adelaide.

Arnim, G. von (1974). «Vergessen und Erinnern». In: Arnim, G. v., Klimm, H. & Starke, G. (Hg.), *Zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 59–94.

Awasti, A., Ramachandran, B., Ahmed, S. et al. (2019). «Synaptotagmin-3 drives AMPA receptor endocytosis, depression of synapse strength, and forgetting». *Science*, 13, Vol. 363, Issue 6422.

Axmacher, N., Henseler, M.M., Jensen, O. et al. (2010). «Cross-frequency coupling supports multi-item working memory in the human hippocampus». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2010 Feb 16, 107(7), S. 3228–3233.

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). «Working memory». In: Bower, G.H. (Hg.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. Vol. 8. New York: Academic Press, S. 47–89.

Baddeley, A.D. (2000). «The episodic buffer: a new component of working memory?» *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 4, Issue 11, S. 417–423.

Bédécarrats, A., Chen, S., Pearce, K. et al. (2018). «RNA from Trained Aplysia Can Induce an Epigenetic Engram for Long-Term Sensitization in Untrained Aplysia». *eNeuro*, 14 May 2018, 5(3) ENEURO.0038-18.2018; DOI: https://doi.org/10.1523/ENEURO.0038-18.2018.

Boucher, J. & Warrington, E.K. (1976). «Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome». *British Journal of Psychology*, 67(1), S. 73–87.

Bower, A. & Hayes, A. (1994). «Short-term memory deficits and Down's syndrome: A comparative study». *Down Syndrome Research and Practice*, 2(2), S. 47–50.

Cicero, M.T. (1995). *Scripta quae manserunt omnia. Fasc. 3., De oratore*. Hrsg. v. Kumaniecki, K.F., Kazimierz, F. (= Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1171). Berlin: De Gruyter.

Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie.* Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.

Fiuza, M., Rostosky, C.M., Parkinson, G.T. et al. (2017). «PICK1 regulates AMPA receptor endocytosis via direct interactions with AP2 α-appendage and dynamin». *The Journal of Cell Biology*, 216(10), S. 3323–3338.

Freud, S. (2010). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.* Hamburg: Nikol.

Goldstein, G., Williams, D.L. & Minshew, N.J. (2006). «The Profile of Memory Function in Children With Autism». *Neuropsychology*, 20(1), S. 21–29.

Hippokrates (1897). *Sämtliche Werke.* Band 2. München: Verlag H. Lüneburg.

Howe, M.L. & Courage, M.L. (1993). «On resolving the enigma of infantile amnesia». *Psychological Bulletin*, 113(2), S. 305–326.

Ito, S. & Jimbow, K. (1983). «Quantitative analysis of eumelanin and pheomelanin in hair and melanomas». *Journal of Investigative Dermatology*, 80(4), S. 268–272.

Jarrold, C. & Baddeley, A. (2001). «Short-term memory in Down syndrome: Applying the working memory model». *Down Syndrome Research and Practice*, 7(1), S. 17–23.

Kalwitz, B. (2011). «Erinnern und Vergessen». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 30(2), S. 6–18.

Kalwitz, B. (2016). «Bedingungen und Störungen der Erinnerungsbildung. Aktuelle Ergebnisse der Gedächtnisforschung vor dem Hintergrund der anthroposophischen Menschenkunde». In: Schmalenbach, B. (Hg), *Dimensionen der Heilpädagogik. Entwicklungsbildung, Gemeinschaftsbildung und Inklusion. Festschrift für Rüdiger Grimm.* Oberhausen: Athena, S. 42–63.

Kelly, S., Sajikumar, P., Yao, Y. et al. (2008). «PKM zeta maintains late long-term potentiation by N-ethylmaleimide-sensitive factor/GluR2-dependent trafficking of postsynaptic AMPA receptors». *Journal of Neuroscience*, 28(31), S. 7820–7827.

Lashley, K.S. (1950). «In search of the engram». In: Society for Experimental Biology, *Physiological mechanisms in animal behavior* (= Society's Symposium IV). New York: Academic Press, S. 454–482.

Masini, E., Loi, E., Vega-Benedetti, A.F. et al. (2020). «An Overview of the Main Genetic, Epigenetic and Environmental Factors Involved in Autism Spectrum Disorder Focusing on Synaptic Activity». *International Journal of Molecular Sciences*, 21(21), S. 8290.

Miller, G.A. (1956). «The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information». *The Psychological Review*, Nr. 63, S. 81–97.

Perris, E.E., Myers, N.A. & Clifton, R.K. (1990). «Long term memory for a single infancy experience». *Child Development*, 61(6), S. 1796–1807.

Platon (2013). *Timaios.* Berlin: Edition Holzinger.

Semon, R. (1904). «Der Engrammschatz des Gedächtnisses». In: Fleckner, U. (1995) (Hg.), *Die Schatzkammern der Mnemosyne. Ein Lesebuch mit Texten zur Gedächtnistheorie von Platon bis Derrida.* Dresden: Verlag der Kunst, S. 206–212.

Sperling, G. (1960). «The information available in brief visual presentations». In: *Psychological Monographs*, 74(11), S. 1–29.

Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.

Squire, L.R. (1987). *Memory and brain*. New York: Oxford University Press.

Steiner, R. (GA 15, 1987). *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 73, 1987). *Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 93a, 1972). *Grundelemente der Esoterik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 107, 1973). *Geisteswissenschaftliche Menschenkunde*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 159, 1980). *Die Geheimnisse des Todes*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner R. (GA 176, 1982). *Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 208, 1992a). *Der Mensch in seinem Zusammenhang mit dem Kosmos*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 218, 1992b). *Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 227, 2000). *Initiations-Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 233, 1991). *Die Weltgeschichte in anthroposophischer Beleuchtung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 301, 1977). *Vorträge über Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 302, 1986). *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Teichmann, F. (1983). *Der Mensch und sein Tempel. Megalithkultur in Irland, England und der Bretagne. Die drei vorchristlichen Kulturarten in ihren Grundzügen*. Stuttgart: Urachhaus.

Tulving, E. (2002). «Episodic Memory: From Mind To Brain». *Annual Review of* Psychology, 53, S. 1–25.

Vergil (2012). *Aeneis*. Stuttgart: Reclam.

Weizsäcker, P. «Mnemosyne». In: Roscher, W.H. (1897) (Hg.), *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Band 2,2, Sp. 3076–3080. Leipzig: Teubner.

Whittle, S., Yap, M.B.H., Yücel, M. et al. (2008). «Prefrontal and amygdala volumes are related to adolescents' affective behaviors during parent – adolescent interactions». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Mar 4, 105(9), S. 3652–3657.

Zhang, J., Ding, Y., Wang, Z. et al. (2017). «Hydrogen sulfide therapy in brain diseases: from bench to bedside». *Medical Gas Research*, 7(2), S. 113–119.

Der prozessuale Charakter im anthroposophischen Menschenverständnis – lebendige Begriffe und Anschauung

Rüdiger Janisch

1 Vorbemerkung

Für das Verständnis dessen, was Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* darstellt, ist es erforderlich, Begriffe zu erfassen, die aus Quellen jenseits des alltäglichen Verstandesdenkens schöpfen – auch wenn sie mit diesem Denken ergriffen und verstanden werden können. Rudolf Steiner hat diese Quellen als von uns zu erwerbende höhere Erkenntnisfähigkeiten beschrieben, deren drei Stufen er *Imagination*, *Inspiration* und *Intuition* nannte. In den verschiedensten Zusammenhängen hat er Wege aufgezeigt, die jeder Mensch beschreiten kann, um sich diesen Erkenntnisfähigkeiten zu nähern (vgl. GA 13, GA 26, GA 27).

In diesem Beitrag soll versucht werden, aus der Erfahrung in Ausbildungszusammenhängen heraus Prozesse darzustellen, die dabei helfen können, diese Verständnisebene erlebbar werden zu lassen.

2 Viergliedriges Studium

Bei der Erarbeitung der Inhalte des *Heilpädagogischen Kurses* kann sich uns die Beobachtung als hilfreich erweisen, wie Rudolf Steiner stufenweise das Ergreifen der Sinneserfahrungen, das Imaginationen bildende Denken, das Inspirationen erlauschende Fühlen und die durch den Willen ergriffenen Intuitionen nacheinander einführt.

Im ersten und im zweiten Vortrag des Kurses weist er auf den Unterschied zwischen den zu beobachtenden Erscheinungen – den Symptomen des ‹gespiegelten Seelenlebens› – und der ihnen zugrunde liegenden Wirklichkeit der übersinnlichen Organisation hin, den lebendigen, schaffenden Gedanken, den Imaginationen, dem «dauernde[n] Seelenleben» (GA 317, S. 16). Im zweiten Vortrag richtet Rudolf Steiner dann die Aufmerksamkeit zusätzlich auf die Selbstentwicklung des Erziehers, durch die das Fühlen zum Wahrnehmungsorgan für Inspirationen vorbereitet wird.

Nachdem die Zuhörenden durch die Phänomenologie der Symptome und durch ein Verständnis dessen geführt wurden, was getan werden kann, entwickelt Rudolf Steiner in den drei folgenden Vorträgen exemplarisch anhand von Konstitutions-Urbildern Beispiele für Intuitionen heilenden Handelns.

Um diesen Gedanken beim Lesen der Vorträge stets im Hintergrund präsent zu halten, kann es helfen, die genannten vier Aspekte im Text mit verschiedenen Farben hervorzuheben:

1) Welche Beobachtungen und Symptome werden beschrieben?
2) Welche Gedanken und Imaginationen liegen diesen Beobachtungen zugrunde, wie wirken sie in ihnen, wie kann dadurch ein Verstehen im Sinne einer Diagnose ermöglicht werden?
3) Welche Bemühungen eigener Selbstentwicklung können helfen, durch einfühlendes Erkennen die richtigen Einfälle und Inspirationen in sich zu bemerken?
4) Welche Willensimpulse, innere Intuitionen können ein Gleichgewicht in die gefundenen Einseitigkeiten der Konstitution und des Seelenlebens bringen?

3 Imagination, Inspiration, Intuition

Die Übungen zur Intuition haben eine besondere Bedeutung für das Verständnis des im *Heilpädagogischen Kurs* Vorgebrachten. Intuition besteht in der zu erwerbenden Fähigkeit, innerlich mit einem anderen Wesen eins zu werden. Diese Fähigkeit weist auf ein sich durch den ganzen Kurs ziehendes Grundmotiv, die Idee der Umstülpung. Diese Idee kann mit dem Ausziehen eines Handschuhs verbildlicht werden, bei dem sich die Innenseite nach außen kehrt (vgl. GA 79, Vortrag vom 26.11.1921). Dies kann in der Figur der Lemniskate veranschaulicht werden.

Zu Beginn des 5. Vortrages wird dieser Gedanke anhand der Wesensgliederkonfiguration im dreigliedrigen Menschen ausgeführt, indem Rudolf Steiner die «menschliche Totalorganisation» darstellt (GA 317, S. 83). Als Meditationsformel wird er im 10. Vortrag als Figur von Punkt und Kreis mit den zwei Sätzen: «In mir ist Gott» und «Ich bin in Gott» (ebd., S. 172) verbunden.

Weiter zeigt er, wie die Künste eine Brücke zum Verstehen und zum Entwickeln dieser höheren Erkenntnisfähigkeiten sein können. So wird z.B. beim Plastizieren ein innerlich bewegliches Vorstellen angeregt, beim Musizieren und bei toneurythmischen Bewegungen das innerliche Hören ge-

übt. Beim Sprechen und besonders bei spracheurythmischen Bewegungen sowie beim Schauspiel versuchen wir, uns in einen anderen Charakter, ein anderes Wesen einzuleben.

Darüber hinaus können die Künste auch helfen, die *Intuitionsfähigkeit für Impulse zum Handeln* auszubilden, wie es im 10. Vortrag als «innere Intuition» (ebd., S. 173) angesprochen wird. Man könnte hierfür auf eine Fülle von Möglichkeiten therapeutischer Anwendung der Künste hinweisen.

Beispielsweise finden sich in den Vorträgen aus dem Jahr 1924, als Rudolf Steiner die als ‹plastisch-musikalisch-sprachliche Menschenkunde› bekannt gewordene Methode zur Ausbildung in Pädagogik, Medizin, Eurythmie und Theologie vorgeschlagen hat, vielfältige Anregungen für einen anfänglichen Lern- und Übungsplan (vgl. GA 277a, Vortrag vom 30.4.1924; GA 308, Vortrag vom 10.4.1924; GA 309, Vortrag vom 15.4.1924; GA 310, Vortrag vom 24.7.1924; GA 311, Vortrag vom 18.8.1924; GA 316, Vortrag vom 24.4.1924 abends und 25.4.1924; GA 318, Vortrag vom 9.9.1924).

Wenn man einmal angefangen hat, sich mit diesen Anregungen zu beschäftigen, findet man im Gesamtwerk Rudolf Steiners immer wieder weiterführende Anknüpfungen, z.B. im Vortrag vom 3. April 1913 zum Thema «Die Moral im Lichte der Geistesforschung» (GA 62). Hier werden Mitgefühl und Empathie als *Vorbereitung* für Intuitionen beschrieben. Das führt zu dem weiten Übungsfeld der reinen Wahrnehmung: sich bescheiden und ohne interpretierende Theorie an die Tatsachen der Beobachtung zu halten, sich in das Gegebene, das Gegenüber hineinzuleben, hineinzufühlen (vgl. GA 317, Vortrag vom 25.6.1924).

4 Einfühlungsvermögen

Exemplarisch sollen im Folgenden einige Aktivitäten dargestellt werden, welche Studierende in den Kursen der Camphill-Akademie durchführten. Die dadurch gewonnene Fähigkeit des Einfühlungsvermögens, verbunden mit dem begleitenden Studium und den Praxiserfahrungen, hat sich oft als hilfreich bei der Annäherung an die in den Vorträgen dargestellten Inhalte erwiesen. Auch wenn es nur übende Tätigkeiten sind, eröffnen sich durch sie nicht selten schon wesentliche neue Gesichtspunkte.

Bei der Frage, wie wir uns beispielsweise in die *Bewegungseigenheiten* eines anderen Menschen hineinleben können, wären zunächst drei Bereiche zu unterscheiden:

1) Wie verbindet sich die Individualität mit dem Leib?
2) Wie verbindet sie sich durch den Leib mit der Welt?

3) Wie äußert sich die Individualität durch den Leib in der Körpersprache?

Bei der *ersten Frage* können wir weiter unterscheiden:

a) Wie ist die Verbindung mit den Gleichgewichtskräften in der Aufrichte?
b) Wie haben sich Lateralität und Dominanz entwickelt?
c) Wie stark oder wie schwach ist die Verbindung der Individualität mit den Muskeln – fühlbar am Muskeltonus?
d) Wie ist der Grad an Geschicklichkeit, der zeigt, wie sehr die Individualität alle Wesensglieder in harmonischer Weise durchdringt?

Bei einfachen, vertrauten Tätigkeiten können wir diese Teilbereiche von Bewegung an uns selbst erleben, indem wir eine solche Tätigkeit zunächst so ausführen, wie wir es gewohnt sind, und dann mit einer ungewohnten Veränderung. Nachdem wir beispielsweise über einen Schwebebalken gegangen sind, können wir es noch einmal tun, diesmal mit verbundenen Augen. So wachen wir für die Verbindung zu den Gleichgewichtskräften neu auf.

Entsprechende Tätigkeiten können wir für die Dominanzbestimmung, den Muskeltonus und die Geschicklichkeit ausführen.

Für ein Erleben der Art und Weise, wie wir *durch den Leib die Welt ergreifen*, müssen wir die grob- und die feinmotorischen Tätigkeiten unterscheiden. Exemplarisch für die Feinmotorik können wir die Schnürsenkel binden, dann ein zweites Mal mit nur einer Hand, womöglich mit der nicht dominanten Hand. So wird uns die Komplexität vieler Gewohnheitsverrichtungen bewusst, die wir sonst fast wie im Schlaf ausführen.

In Bezug auf die *Körpersprache* können wir unterscheiden: Körperhaltung, Gang, Gebärden, Gesichtsausdruck mit Blickkontakt. Wie fühlt es sich an, auf dem ganzen Fuß zu stehen und dann mit dem Gewicht auf den Fersen, oder auf der Innenseite der Füße mit X-Beinen, oder auf der Außenseite der Füße mit O-Beinen, oder auf den Zehenspitzen? Was für ein Lebensgefühl entsteht, wenn wir auf diese verschiedenen Weisen gehen oder gar versuchen zu laufen?

Wie fühlen sich verschiedene Sitzhaltungen an, wenn wir sie einnehmen: aufrecht, oder völlig entspannt ausgestreckt, oder mit überschlagenen Beinen und gekreuzten Armen? Und wie fühlt es sich an, wenn ein Einzelner oder eine Gruppe von Personen so vor uns sitzen?

Wie fühlt es sich an, wenn wir jemanden umarmen, aber keine Erwiderung erfahren, oder wenn wir selbst umarmt werden und es nicht erwidern?

Ähnlich können wir achten auf die verschiedenen Arten des Blickkontakts und des Gesichtsausdrucks: Wie fühlt sich eine Begegnung mit Augenkontakt an, und wie, wenn wir nach oben, nach unten oder zur Seite wegschauen? Und wie ist es, wenn das Gegenüber dies tut?

Am Beispiel dieser Bewegungsbereiche sind wir in der gemeinsamen Seminararbeit mit einfachen Erfahrungen an uns selbst zu einer veränderten Aufmerksamkeit für das Verhalten anderer aufgewacht. Wir konnten ein einfühlendes Wahrnehmen entwickeln. Als Zusammenfassung haben wir unter Berücksichtigung aller Bewegungselemente versucht, die Bewegungserscheinung eines anderen Menschen auszuführen, mit angemessener Achtung vor der Würde der betreffenden Person.

5 Bewegliches Denken

Zur Entwicklung eines beweglichen schöpferischen Denkens, zur Ausbildung von *Imaginationen* sei auf das Studium von Formverwandlungen, Metamorphosen, Steigerungen, Umstülpungen und auf das Plastizieren hingewiesen.

Goethe hat diese Methode der Natur- und Gestaltbetrachtung maßgeblich eingeführt. Er hat sie besonders ausführlich anhand von Pflanzenbeobachtungen entwickelt, sie aber auch in der Geologie, Meteorologie, der Tierwelt und der Anthropologie angewendet. Goethes Studien sind seither von vielen Forschern weiter ausgearbeitet worden. Allen voran hat Rudolf Steiner die Idee der Metamorphose bis in Einzelheiten der menschlichen Anatomie, Physiologie und darüber hinaus in die Psychologie hinein erweitert.

Im 4. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* wird exemplarisch mit einem Hinweis auf die Vielfalt von Nasenformen (es können natürlich auch Ohren, Hände, Füße, Kopfprofile usw. sein) die Beschäftigung mit physiognomischen Erscheinungen vorgeschlagen. Immer wieder auf die feinen Unterschiede der Nasen aufmerksam zu sein, sie vielleicht zu zeichnen oder zu modellieren, kann als Übung die Beweglichkeit des Vorstellens anregen. Übungen, die unsere Aufmerksamkeit auf die vielfältigen Variationen eines Beobachtungsobjektes lenken, können der Beginn sein, um ein neues Denken zu erlernen.

Ein nächster Schritt kann sein, anhand von lebendigen Objekten wie Pflanzen oder Tieren die Veränderung der Gestalt im Zeitverlauf zu verfolgen. Ein Beispiel dafür erlebten die drei ersten Heilpädagogen, als sie an den Vorträgen für Mediziner/-innen in Dornach teilnahmen (GA 316, Vortrag vom 25.4.1924). Es wurde von Rudolf Steiner hier auf die Gestaltverwandlung des Menschen vom frühen Embryonalzustand bis ins Jugendalter hingewiesen. Als Übung, die Imagination des Lebensleibes auszubilden, schlug er vor:

> Sie kennen ganz bildhaft die Gestalt des Menschen im Embryonalzustand. […] Sie können sich weiter ein zusammenhängendes Bild machen von dem Menschen während des Kindheitsstadiums. […] Und dann schieben Sie die Vorstellung, das Bild des Embryos schieben Sie, indem Sie es innerlich metamorphosieren, in das Bild des Kindes hinein. […] Das ist eine außerordentlich interessante innere Beschäftigung, den Embryo im innerlichen Anschauen hineinzuschieben in das Kindesalter. […] Dann können Sie das Kind nehmen und den Erwachsenen und dabei dasselbe Experiment machen. […] Wenn Sie aber dies zustande bringen, dass Sie so vorgehen können, dann gebiert sich in Ihnen wirklich die Imagination des menschlichen Ätherleibes. (GA 316, S. 211 ff.)

Zur Einführung können wir diese Übung mit einer Bilderreihe aus der Embryologie und einer Abbildung für jedes Jahr eines sich entwickelnden jungen Menschen illustrieren (siehe z.B. Lievegoed 1976) oder eine plastizierte Reihe von entsprechenden Embryoformen sowie eines 1-, 3-, 6-, 12- und 18-jährigen jungen Menschen ausführen. Beide Übungen können auch eine Empfindung für die Gestaltwandlungen in den ersten drei Jahrsiebenten hervorrufen, die im 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* besprochen werden.

6 Umstülpung

Ein übendes Anschauen zeitlicher Veränderungen von lebenden Organismen bringt das Denken allmählich in Bewegung, sodass Prozesse im Lebendigen anschaulich werden. Die höchste Steigerung von Verwandlungsprozessen – Metamorphosen – ist die *Umstülpung*.

Ein Beispiel für diesen Gedanken kann das Verhältnis der 12 Sinne zueinander sein (GA 21, Skizzenhafte Erweiterung 5: «Über die wirkliche Grundlage der intentionalen Beziehung»). Wenn wir unmittelbare Erfahrungen eines Sinnes aufsuchen und dabei so viel wie möglich andere mitwirkende Sinne ausschalten, ist eine erste erstaunliche Entdeckung, dass alle Sinne, mit Ausnahme eines Teiles des Sehsinnes, am reinsten erfahrbar werden, wenn die Augen geschlossen oder verbunden sind.

Für die Erfahrungen mit dem *Tastsinn* stellen wir uns die Frage: Wie können wir eine Wahrnehmung von einem größtmöglichen Anteil der ganzen Körperoberfläche gewinnen? Am besten ist es hier, nicht sich selbst abzutasten, sondern jemand anderes die Berührung ausführen zu lassen, z.B. eine Ganzkörpereinreibung oder Ganzkörpermassage. Dabei können wir uns mit geschlossenen Augen vollständig an die Wahrnehmung der berührten Körperoberfläche hingeben. Es entsteht eine Wahrnehmung der Begrenzung unseres Leibes.

Damit ist der Wahrnehmungsraum für den *Lebenssinn* veranlagt. Aufge-

wacht zu unseren Leibesgrenzen richten wir die Aufmerksamkeit auf den von diesen Grenzen umschlossenen Innenraum. Da können wir dann im inneren Beobachten die Nachwirkung der Einreibung oder der Massage bemerken. Aber wir können auch andere Lebensfunktionen unterscheiden, wenn eine oder mehrere nicht in Harmonie mit den anderen wirken.

Mit dieser Innenwahrnehmung haben wir den Beobachtungsbereich des *Bewegungssinns* veranlagt. Mit einfachen Übungen zur Körpergeografie können wir von innen her die Veränderung von Lage und Stellung der Glieder verfolgen, z.B. stehen wir mit verbundenen Augen aufrecht und halten die Arme seitwärts nach rechts und links ausgestreckt, mit dem Leib ein Kreuz formend. Dann versuchen wir, die Zeigefinger sich hoch über dem Kopf berühren zu lassen, dann noch einmal weit hinter dem Rücken und auch noch nach vorne.

Wir entdecken, wie in diesem Wahrnehmungsfeld die nächste Sinnestätigkeit, der *Gleichgewichtssinn*, bemerkt werden kann. Wenn eine Bewegung zu sehr nach vorne oder rückwärts, nach rechts oder links gerichtet ist, fühlen wir die Notwendigkeit, das Gleichgewicht wiederherzustellen.

Alle diese Wahrnehmungen geschahen mit geschlossenen Augen, und doch können wir durch unsere Aufmerksamkeit auf diese vier Sinnestätigkeiten beginnen, eine dumpfe, sich differenzierende *innere Sehwahrnehmung* zu bemerken.

Gehen wir nun zurück zum Tastsinn, durch den wir unsere Leibesbegrenzung von innen wahrnehmen. Jetzt öffnen wir für eine kurze Zeit die Augen und treten einem anderen Menschen gegenüber. Von diesem nehmen wir alles außerhalb der Begrenzung der Körperoberfläche wahr. Eine Geste der gegenseitigen Begrüßung, z.B. in Form des eurythmischen EVOE, lässt uns den anderen von außen wahrnehmen. Bei diesem Gruß können wir auch den Blickkontakt in unsere Aufmerksamkeit mit einbeziehen.

Bei einer derartigen Wahrnehmung von außen nehmen wir vor allem durch den *Sehsinn* Leibesform, Wohlbefinden, Bewegungsweise, Aufrechte, Geruch und Wärme wahr. Alle diese Sinne erscheinen wie Helfer des Sehsinnes, geben ihm Tiefe und Vielfalt.

Nach dieser Form der Begrüßung verbinden wir uns wieder die Augen, und nun wiederholen wir die Begrüßung mit Handschlag, Händedruck, in manchen Kulturen sind auch eine Umarmung und/oder 1 bis 3 Küsse üblich samt Namensnennung. Jetzt haben wir die komplette Wahrnehmung des anderen, von außen durch den Sehsinn, ergänzt durch *Tast-, Bewegungs-, Gleichgewichts-, Geruchs-, möglicherweise Geschmacks- und Wärmewahrnehmung*.

Bei der *Wärmewahrnehmung* gehen wir aus von der Umgebungstemperatur, dann weiter über die Umkreiswärme des Körpers zur Oberflächen-

wärme der Haut, die hinweist auf die Lebenswärme der Organe. Dann können wir noch die seelische Wärme und womöglich die Begeisterung, die ‹geistige Wärme›, wahrnehmen. Wir haben die Schwelle von der äußeren Welt der Sichtbarkeit – über die Brücke der lebendigen, beseelten und geistigen Wärme des Menschen vor uns – überschritten und treten ein in die Welt der Innenwahrnehmung eines außerhalb von uns vorhandenen Menschen. Von dieser Innenwelt erschließt sich *über Hör-, Wort-, Gedankenwahrnehmung die Wahrnehmung des Wesens der anderen Individualität*.

Die ursprüngliche Innenwahrnehmung unserer eigenen Leibesgrenzen durch den Tastsinn hat sich umgestülpt in die Wahrnehmung dessen, was bei dem Anderen außerhalb seiner Leibesgrenzen von seinem Selbst zur Erscheinung kommt. Der Sinn für die Wahrnehmung des anderen Ichs erscheint als Umstülpung des Tastsinnes. An der Umstülpungsoberfläche finden wir den *Wärmesinn*.

7 Synthetisierende Tätigkeit des Denkens

Schon im 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* ist der Gedanke der Umstülpung zu finden. Den vielfältigen Erscheinungen und Symptomen des Seelenlebens, dem ‹gespiegelten Seelenleben›, liegt eine allgemeine, allen Menschen innewohnende Wirksamkeit zugrunde, das «dauernde Seelenleben» (GA 317, S. 16). Diese Dynamik ist im Nerven-Sinnes-Pol synthetisierend und in den Gliedern und im Stoffwechsel analysierend wirksam.

Um die synthetisierende Tätigkeit besser zu verstehen, können wir zurückgreifen auf die Wahrnehmung der Lebensvorgänge im Leibe durch den *Lebenssinn* – was in unserem Leib als Leben schaffende, Leben erhaltende Kräfte den Organismus durchdringt, dem entspricht, was um uns herum in der Natur als Lebenskräfte wirksam ist. Nur haben wir normalerweise keine direkte Wahrnehmung davon. So kommt z.B. das Erscheinungsbild einer Pflanze durch eine Kräftebewegung, einen Kräftestrom zustande, der Substanzen aus der Umwelt in die Pflanze hereinnimmt, die Pflanze aufbaut und dabei die Substanz verwandelt und wieder ausatmet. Eine ähnliche Kräftebewegung wirkt in der Luft, die zu einer Kerzenflamme und durch diese hindurch geht.

Ein weiteres Beispiel für eine solche Kräftebewegung ist die Bildung einer Gewitterwolke. Hier ist die sichtbare Erscheinung das Wolkengebilde mit der Eiskappe, den Blitzen und dem folgenden Hagel oder Regen. Die Kräftebewegung der feuchtwarmen Luft ist die gleiche wie bei Pflanze und Flamme.

Unsere Sinne zeigen uns eine Pflanze, eine Flamme, eine Gewitterwolke. In ihnen allen wirkt die gleiche Bewegungskraft, die auch in der eurythmischen Lautgebärde für den Konsonanten *L* verbildlicht ist.

Eine Wirklichkeit, die sich in der Welt als gestaltende Kraft betätigt, als lebendiger, wirkender Gedanke, bringt dabei verschiedene Erscheinungen hervor. Unser Vorstellen kann zunächst nicht die volle lebendige Wirklichkeit erfassen. In unserem Nervensystem muss diese Lebendigkeit unterdrückt werden, und es verbleibt das starre Vorstellungsbild der Welterscheinung. Es besteht jedoch die Möglichkeit, durch ein Beleben und Verstärken der Vorstellungstätigkeit allmählich diese Lebenskräfte wahrzunehmen, das heißt die Fähigkeit der Imagination auszubilden.

Hier schließt sich die Lemniskate, die mit dem Wahrnehmen der lebendigen Wirksamkeit in unserem Leibe durch den Lebenssinn begonnen hat und die nun in der Welt die von den lebendigen Naturkräften geschaffenen Gebilde als Vorstellungen und Gedanken erfassen kann. Dies ist die Tätigkeit des *Gedankenwahrnehmungssinns*. Der Gedankenwahrnehmungssinn erscheint als die Umstülpung des Lebenssinnes. Die Nerventätigkeit, die dem Gedankenwahrnehmungssinn zugrunde liegt, muss aber erst die lebendigen, wirksamen Gedanken zu toten Vorstellungsbildern herablähmen (vgl. GA 21, Skizzenhafte Erweiterung 4: «Die physischen und geistigen Abhängigkeiten der Menschen-Wesenheit»).

Der Übergang zwischen dem ‹Sehen› des Lebens innerhalb meines Leibes und dem ‹Sehen› der Gedanken in der Welt mit dem Geiste ist das *Sehen mit den Augen*, der Sehsinn.

8 Pädagogisches Gesetz und Selbstentwicklung

Das Pädagogische Gesetz im 2. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* beschreibt das Verhältnis zwischen zwei Menschen im Erziehungsprozess. Anhand dieses Gesetzes lassen sich auch die Verwandlungen – Metamorphosen – im Bereich des Seelischen beschreiben (vgl. den Beitrag von Edlund im vorliegenden Buch). Welche Konsequenzen dieses Gesetz für die Selbstentwicklung haben kann, wird im *Heilpädagogischen Kurs* schrittweise entwickelt. Es führt dazu, unser Fühlen so zu verwandeln, dass es ein Wahrnehmungsorgan für Inspirationen werden kann.

Im Folgenden sind einige Hinweise Rudolf Steiners in Hinblick auf Haltungen und Qualitäten aus dem 2. Vortrag zusammengestellt, die Erziehende zur inneren Arbeit anregen können.

Es wird ihnen ans Herz gelegt, «ein immer größeres Interesse […] für das Mysterium der menschlichen Organisation» (GA 317, S. 37 f.), ein

«liebevoll[es] [Interesse für] die karmischen Zusammenhänge» eines Menschen (ebd., S. 40) und ein tiefes Interesse für die Einseitigkeiten in Seele und Leib zu entwickeln, damit die Seele der Erziehenden ein Verständnis für die ‹Unvollständigkeiten des Lebenskräfteleibes› des anderen Menschen entwickelt.

Rudolf Steiner regt an, dass die Erzieherinnen und Erzieher sich «innerlich […] ganz hineinfühlen» (ebd., S. 37) in die Lage des anderen Menschen und dabei jegliche Sympathie und Antipathie in den eigenen Gefühlsreaktionen austilgen, sodass die Symptome des Verhaltens zu einem objektiven Bild werden.

Für das Handeln bräuchten die Erziehenden – Rudolf Steiners Darstellung folgend – eine Stärkung ihres Verantwortungsgefühls, ihrer Gewissenhaftigkeit und inneren Mut für Entscheidungen zum Handeln. Je mehr das Erüben und Entwickeln der erwähnten Haltungen Interesse, Staunen, Einfühlungsvermögen, Gewissenhaftigkeit usw. hervorbringen, die auf den anderen Menschen gerichtet sind, wirken diese Qualitäten auch in heilsamer Weise auf den Anderen als Würdigung seines inneren Wesens, als Seelenstärkung, als Lebenserkraftung und Form gebend. Die Selbstentwicklung, die sich im Inneren des Erziehenden vollzieht, wirkt auf Wesen, Seele und Leib des anderen Menschen wie von außen kommend. Es ist eine seelische Umstülpung.

Genauer betrachtet, wirkt das Pädagogische Gesetz viel umfassender. Bei der Selbstentwicklung wirkt die innere Arbeit vom Ich ausgehend auf Seele und Leib verwandelnd: Das Ich ergreift die Idee einer zu erstrebenden Tugend im Selbstbewusstsein. Diese Idee wird durch den Entschluss, sie zu verwirklichen, zum Ideal. Sie wird dabei in der Seele immer lebendiger. Das fortwährende übende Verwirklichen prägt sich langsam in den Lebenskräfteleib ein, verändert ihn. Nach Jahren zeigen sich die Wirkungen bis in die Erscheinungen des physischen Leibes. Was im Selbstbewusstsein seinen Ursprung nahm, erscheint im Sinne einer umstülpenden Verwandlung durch Seele und Leben als Wirkungen im Leib.

Auch bei der übersinnlichen Vorbereitung der menschlichen Konstitution geschieht vorgeburtlich, so Steiner, ein ähnlicher Prozess. Der Impuls zu einem neuen Erdenleben in der Mitte der Zeit zwischen Tod und neuer Geburt geht von dem höheren Selbst aus. Dieses Selbst umhüllt sich mit den karmischen Intentionen, die sich beim reflektierenden Durchleben des letzten Erdenlebens geformt haben. Gemäß dieser karmischen Disposition wird sich die Konfiguration des Lebenskräfteleibes gestalten. Zusammen mit den Vererbungskräften von den Eltern bestimmen diese die Konstitution des physischen Leibes. Was im Geiste seinen Ursprung nahm, geht durch einen Verwandlungs- und Umstülpungsprozess und kommt dann als

physischer Leib zur Geburt (vgl. den Beitrag von Jan Göschel zu Wiederverkörperung und Karma im vorliegenden Band).

Dieser Prozess ist aber noch etwas komplizierter, wenn man das Geschehen von Inkarnation zu Inkarnation in Betracht zieht: Was jeweils Inhalt des Ichs in einem Leben war, formt den Seelenleib im nächsten Leben. Dieser wiederum beeinflusst den Lebenskräfteleib des dritten Lebens und erscheint schließlich im physischen Leib des vierten Lebens.

Ein anderes Beispiel für die Wirksamkeit des Pädagogischen Gesetzes kann im Zusammenhang einer Lebensgemeinschaft beobachtet werden. Der Beitrag, den freiwillige Helfer leisten, die oft gar keine professionelle pädagogische Qualifikation oder Erfahrung im Zusammenleben mit seelenpflegebedürftigen Menschen haben, ist von ihrem guten Willen und ihrem offenen Herzen getragen. Sie gehen manchmal durch außerordentliche Lern- und Verwandlungsprozesse. Ich möchte da von seelischen Umstülpungen sprechen, die sich in heilsamer Weise auf die zu Betreuenden auswirken. Dies gilt allerdings nur für eine mehr oder weniger lange Anfangszeit. Dann braucht es die bewussten und gezielten Bemühungen der Selbstentwicklung, sonst geht verloren, was unbewusst hilfreich wirksam war.

So angesehen, erscheint das Pädagogische Gesetz viel umfassender, als nur das Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden beschreibend. Man könnte es auch ein Grundgesetz der Entwicklung nennen.

9 Ausdruckserfülltes Sprechen

Bislang haben wir den Umstülpungsgedanken hauptsächlich für den Verständnisprozess ins Auge gefasst. Am Ende des 9. Vortrags knüpft Rudolf Steiner an die Darstellungen des Pädagogischen Gesetzes an und führt uns weiter zum Wirken aus geistigen Prinzipien. Es handelt sich darum, ein innerlich Erfahrenes, eine Einsicht in eine Tat umzusetzen. Wir haben es dabei mit Metamorphosen im Seelenleben zu tun. Dazu weist er auf die grundlegende Bedeutung des beseelten Sprechens hin, begleitet von angemessenen Gebärden. Dem liegt die Einsicht zugrunde: «Im Sprechen ist die Auferstehung des in der Gebärde verschwundenen Menschen.» (GA 282, S. 90)

Um diese Fähigkeit auszubilden, wird im Kursus *Sprachgestaltung und Dramatische Kunst* (GA 282) von der großmotorischen Bewegung der ursprünglichen griechischen Tätigkeiten Laufen, Springen, Ringen, Diskus- und Speerwerfen ausgegangen. Daraus werden entsprechende dramatische Gebärden entwickelt. Was so im Bewegungsleib verankert wird,

kommt äußerlich zur Ruhe, kann metamorphosiert auferstehen und zum seelenerfüllten Sprechen werden, zum Sprechen aus innerem Hören. Es ist ein Übungsweg, das innere Hören auszubilden, ein Schritt auf dem Wege zur Fähigkeit, Inspirationen wahrzunehmen.

Wenn wir diesen Umwandlungsprozess im Bereich der Sinne verfolgen, dann finden wir, wie sich die Bewegungswahrnehmung mit dem *Bewegungssinn* in den *Wortwahrnehmungssinn* umstülpt.

Ein fühlendes Empfinden im Mund-Rachen-Bereich beim Formen von Lauten und Worten ähnelt der Tätigkeit des Schmeckens. Haben wir an dem Umstülpungspunkt zwischen Bewegungs- und Wortwahrnehmungssinn den *Geschmacksinn*?

Diese Methode, etwas durch äußeres Tun zu erlernen und dann als eine neue verinnerlichte Fähigkeit wiedergeboren zu finden, kann aus dem allgemeinen Bild des dreigliedrigen Menschen hervorgehen. Es ist das Wechselverhältnis zwischen der Außenwirksamkeit in den Gliedern und der Innenorientierung im Haupte. Sie liegt vielen Vorschlägen für das heilende Handeln zugrunde.

10 Schreiben mit den Füßen

Was auf dem beschriebenen Weg erworben wurde, kann auch in der umgekehrten Richtung fruchtbar werden. Eine Übung zur Unterstützung, Intentionen in die Tat umzusetzen, wurde von Rudolf Steiner für einen Jungen im 10. Vortrag am 5. Juli 1924 vorgeschlagen. Diese Übung hatte Steiner schon früher verschiedentlich für Eurythmist/-innen, Heileurythmist/-innen, Lehrende und Schauspieler/-innen angeregt, um den Leib zu einem Werkzeug für Intentionen zu machen. Es ist die Übung, mit den Füßen zu schreiben oder Formen zu zeichnen. Seit diese Tätigkeit bei den Studenten der Ausbildung eingeführt wurde, erschließt sich uns immer mehr, wie Vorstellungsbilder und Willensintentionen sich gegenseitig beleben. Eine die innere Denkbeweglichkeit noch mehr fördernde Steigerung kann es sein, die gezeichneten Formen auch noch zu spiegeln.

Derartige Übungen, die helfen, Entschlüsse auch auszuführen, sind gleichzeitig eine Vorbereitung jeglicher Selbstentwicklungsbemühungen.

11 Polare Konstitutionseinseitigkeiten

Für die allgemeinen Einseitigkeiten in den Vorträgen 3 bis 5 ist der Gedanke von Polarität und Umstülpung ein hilfreicher Schlüssel. Dazu haben wir in unserem Ausbildungskurs durch Übungen versucht, Erlebnisse zu erwecken, die erste Annäherungen an die beschriebenen Konstitutionen sein können.

Nehmen wir als Beispiel zuerst die einseitigen Bewegungserscheinungen vom Ende des 5. Vortrags. Wir haben einerseits einen *getriebenen Bewegungsimpuls* und andererseits als Gegensatz einen *verzögerten Impuls*. Es kann erhellend sein, ein solches getriebenes Bewegungsverhalten und einen verzögerten Impuls nachzuahmen, sodass wir die Einseitigkeit in uns selbst beobachten konnten. Es wurde deutlich, wie wir beim getriebenen Verhalten zu stark in der Gliedmaßenperipherie nach vorne gezogen sind, auflösende Kräfte von vorne überwältigen uns. Im anderen Fall sind wir zu stark im Ruhe-Schwere-Pol nach hinten gezogen, verdichtende Kräfte von hinten überwältigen uns. Was braucht dann die jeweilige Einseitigkeit, um ins Gleichgewicht zu finden? Nach einer solchen Selbsterfahrung konnten wir oft die Anregungen im *Heilpädagogischen Kurs* innerlich besser nachvollziehen.

Bei der im 5. Vortrag vorher beschriebenen Polarität haben wir auch eine Einseitigkeit, verursacht durch eine Störung im Stoffwechsel. Versuchen wir uns wieder in diese Situation hineinzuleben, können wir bemerken, wie auflösende Kräfte vom oberen Menschen überwältigend im Stoffwechsel wirken. Unsere Seele ist zu stark im unteren Menschen in der Peripherie des Stoffwechsels gefangen, Eindrücke verschwinden, werden *vergessen*.

Bei der Konstitution, in der wir bestimmte Worte oder Sätze *nicht vergessen* können, sie immer wiederholen müssen, sind wir im oberen Menschen gefangen, verdichtende Kräfte von unten überwältigen uns dort.

Die Konstitutionseinseitigkeit dagegen, bei der sich die Seele *zu stark mit der Welt verbindet*, können wir als seelisches Wundsein nachempfinden und verstehen, wie wir zu sehr außer uns sind. Wir sind dann in der Sinnesempfindung von der Welt gefangen, die auflösenden Kräfte aus dem Umkreis überwältigen uns.

In Bezug auf die *Anfallskrankheiten* haben wir uns schon bei den Selbsterfahrungen der Bewegungserscheinungen vorbereitet, als wir unterschieden, wie wir uns zunächst mit dem Leib verbinden und wie wir uns dann durch den Leib in die Kräfte von Erde, Wasser, Luft und Wärme eingliedern. Im Seminar suchten wir eine Tätigkeit, die sehr schwierig auszuführen ist, um daran zu erfahren, wie es ist, wenn man im Tun steckenbleibt. So wurde deutlich, wie sich bei den Anfallskrankheiten die Seele nicht durch

den Leib mit den Elementen verbinden kann, wie sie steckenbleibt, gestaut wird: Verdichtende Kräfte von innen wirken dann überwältigend.

Indem wir versuchen, uns in solcher Weise in die Situationen hineinzufühlen, werden die Schilderungen der Konstitutionseinseitigkeiten innerlich zugänglich, lassen uns die Aussagen selbst ‹sehen›, denken.

Zurückschauend auf die Konstitutionsurbilder wird deutlich, wie jede dieser Konstitutionen eine Vereinseitigung ist. Eine ist zu sehr im vorderen Raum (getriebene Bewegung) oder zu sehr im hinteren Raum (verzögerten Impuls), zu sehr im unteren Leib (ruhelose Bewegung, kann nicht erinnern) oder im oberen Leib, im Kopf (kann nicht vergessen), zu sehr in der Welt, in der Peripherie gefangen (überempfindlich) oder zu sehr im Leib, im Inneren gestaut (Anfälle). Der Mensch, der in die drei Raumesdimensionen und in das Innen und Außen harmonisch eingegliedert ist, gibt ein zusammenfassendes Bild des sich im Gleichgewicht befindlichen Menschen (vgl. GA 115, Vortrag vom 26.10.1909; GA 158, Vortrag vom 2.11.1914; GA 278, Vortrag vom 21.2.1924; GA 277, Vortrag vom 2.4.1924).

Bei dem nach einem Ausgleich zwischen den Tendenzen der Auflösung und der Verdichtung strebenden Menschen haben wir nicht nur die Gleichgewichtserfahrung der drei Dimensionen im Leib, wir haben eine erweiterte Gleichgewichtserfahrung von Verhaltensqualitäten. Diese erweiterte, verfeinerte Gleichgewichtswahrnehmung durch den *Gleichgewichtssinn* kann bewirken, dass die einseitigen Verhaltenserscheinungen anfangen, zu uns zu sprechen. Wir beginnen innerlich zu hören.

Der Gleichgewichtssinn erscheint zum *Hörsinn* umgestülpt, der das Tor zum inneren Hören, zum Wahrnehmen von Inspirationen wird.

Bevor wir deutlich Inspirationen hören, können wir ein Gefühl für das haben, was nötig ist, man hat eine ‹Nase› dafür, was gebraucht wird, eine Art ‹aurisches Riechen› (wie es bei der ausfließenden Konstitution im 4. Vortrag erwähnt ist; vgl. GA 317, Vortrag vom 28.6.1924). Am Umstülpungspunkt vom Gleichgewichtssinn zum Hörsinn erscheint der *Geruchssinn*.

12 Ausblick

Diese Ausführungen wollten zu zeigen versuchen, wie das dem *Heilpädagogischen Kurs* zugrunde liegende Menschenverständnis durch ein bewegliches, lebendige Prozesse nachvollziehendes Denken erfasst werden kann, das sich bis zur Umstülpung steigern muss. Dabei kann ein solches Denken Verwandlungen innerhalb der leiblichen, der seelischen und der geistigen Zusammenhänge erfassen. Es ist aber auch fähig, Verwandlun-

gen von geistigen zu seelischen, zu leiblichen Vorgängen oder umgekehrt nachzuvollziehen. Um diese Fähigkeit auszubilden, braucht es ein fortwährendes Üben in der Selbstentwicklung, das die Intention hat, ‹moralische Intuitionen› für heilendes Handeln zu finden und sie zu verwirklichen. Deshalb könnten die Vorträge des *Heilpädagogischen Kurses* auch den Titel haben: «Wie kommt man zu moralischen Intuitionen und wie verwirklicht man sie?», mit dem Untertitel: «Dargestellt anhand von Beispielen aus der heilenden Erziehung».

In seiner «Philosophie der Freiheit» entwickelt Rudolf Steiner die Idee der moralischen Intuition. Was er dort in den Sätzen zusammenfasst: «Das gemeinsame Urwesen, das alle Menschen durchdringt, ergreift der Mensch in seinem Denken. Das mit dem Gedankeninhalt erfüllte Leben in der Wirklichkeit ist zugleich das Leben in Gott» (GA 4, S. 250), ist als Erkenntnis im *Heilpädagogischen Kurs* noch einmal mehr verdichtet in die Meditationsformel: «In mir ist Gott» und «Ich bin in Gott» (GA 317, S. 172).

Literatur

Lievegoed, B.C.J. (1976). *Entwicklungsphasen des Kindes*. Stuttgart: Mellinger.

Steiner, R. (GA 4, 1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 1989). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 30. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 21, 1960). *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 26, 1998). *Anthroposophische Leitsätze*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 27, 1991). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 29, 1988). *Die Wirklichkeit der höheren Welten*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 62, 1988). *Ergebnisse der Geistesforschung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 115, 2001). *Anthroposophie, Pneumatosophie, Psychosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 158, 1993). *Der Zusammenhang des Menschen mit der elementarischen Welt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 277, 1999). *Eurythmie: Die Offenbarung der sprechenden Seele*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 277a, 1989). *Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. 1912–1918*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 278, 2001). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 282, 1981). *Sprachgestaltung und dramatische Kunst.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner R. (GA 308, 1986). *Die Methodik des Lehrens.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 309, 1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 310, 1989). *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 311, 1989). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 316, 2003). *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 318, 1989). *Das Zusammenwirken von Ärzten und Seelsorgern.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Bewegungsimpuls und Handlungsfähigkeit

Martin Niemeijer

1 Polare Bewegungsbilder

Am Ende des 5. Vortrags des *Heilpädagogischen Kurses* richtet Rudolf Steiner die Aufmerksamkeit auf das Phänomen *Bewegung*. Die Darstellung dieser Thematik bildet den vorläufigen Abschluss der einführenden Vorträge über die geisteswissenschaftliche Menschenkunde. Anschließend werden dann Kinder aus dem von Steiner kurz zuvor besuchten «Lauenstein» in Jena und dem «Sonnenhof» in Arlesheim vorgestellt und besprochen.

Rudolf Steiner beschreibt einander gegenüberstehende Bewegungsbilder. Als erstes ein Kind, welches «es nicht recht zustande bringt, wenn wir sagen: ‹Marschiere einmal, gehe einmal fünf, sechs Schritte!› […] [D]as Kind zögert, seine Beine überhaupt in Bewegung zu setzen […] [E]in Kind, welches am liebsten seine Hände und Beine […] auf alles fallen lässt, überall aufliegen lässt.» (GA 317, S. 97)

Bei dem zweiten Kind beschreibt Rudolf Steiner, dass «die Beine gar nicht abwarten irgendeine Aufforderung, sondern immer laufen wollen […] ein Kind, das fortwährend seine Finger bewegt, das alles anfasst, überall mit den Füßen herumschlägt» (ebd.).

Diese einander gegenüberstehenden Bilder benennt Rudolf Steiner charakterisierend einerseits als «schwachsinnig erschein[end]» (ebd., S. 96) und andererseits als «Anlage, […] maniakalisch zu werden» (ebd., S. 97). Die Wortwahl: ‹erscheinend› und ‹Anlage zu werden› verleiht diesen beiden verschiedenen Bewegungsbildern einen dynamischen Charakter. Sie werden aufgezeigt als einander gegenüberstehende Einseitigkeiten, wie sich Bewegung offenbaren kann: einerseits *träge* und *schwer* wirkend, andererseits *ruhelos* und *leicht*. Im folgenden Text werde ich die von Steiner angedeutete qualitative Polarität mit diesen Begriffen bezeichnen.

In der Art und Weise, wie sie beschrieben werden, schließen sich diese Bilder an die vorhergehenden Polaritäten von ‹Zwang und Vergessen› sowie ‹Epilepsie und Hysterie› an. Bei allen drei Bildpaaren ist ein Spannungsfeld vorhanden zwischen den einander entgegengesetzten Einseitigkeiten. Der Aufruf Rudolf Steiners, die Mitte, das Gleichgewicht zu finden,

macht nicht nur im heilpädagogischen Kontext, sondern allgemein in Bezug auf jeden Menschen verständlich, wie Leben und Entwicklung sich im Spannungsfeld zwischen zwei Polen gestalten.[1]

Dieser Vortrag hält dazu an, bei jedem Kind, das in seiner Entwicklung und seinem Verhalten verstanden werden soll, darauf zu achten, wie es sich bewegt, wie die Körperhaltung ist, wie es sitzt, steht und läuft, wie es spricht und wie es sich in Mimik und Gebärden bewegt. Er ruft dazu auf, dem individuellen Kind zu helfen, seine eigene Mitte zu realisieren, als dynamisches Gleichgewicht zwischen Einseitigkeiten.

2 Phänomene von Vereinseitigung

Steiners Beschreibung des Phänomens ‹Bewegen› ist im Vergleich zu den Darstellungen der beiden anderen polaren Bilder kurz. Sie gibt aber eine klare Richtung, um Erscheinungsformen der Vereinseitigung zu erkennen und damit das eigene Wissen und die eigene Erfahrung zu erweitern. Jeder kennt das Phänomen, nicht in Bewegung zu kommen, zum Beispiel, wenn man müde oder mit etwas anderem beschäftigt ist und aufgefordert wird, zu helfen: Man hört es, bleibt aber sitzen – das ‹In-Bewegung-Kommen› wird aufgeschoben oder aufgehoben.

Diese den meisten Menschen bekannte Willensschwäche zeigt sich auch als Zögern und Unfähigkeit, Initiative zu ergreifen, etwas zu tun. Kennzeichnend für das Bewegungsbild *träge/schwer* ist, dass das Bewegen nur eingeschränkt vorhanden ist und langsam verläuft. Andere Erscheinungsformen sind eine geringe Muskelspannung (Hypotonie), hängende Schultern und ein schleppender Gang. Man erkennt es bei einem Kind daran, dass es beim Stehen Stütze sucht, dass es seinen Kopf in den Händen oder auf dem Tisch ruhen lässt. Ein Kind kann eine abgeschwächte Aufmerksamkeit für die Umgebung haben, und zwar nicht als Folge einer gestörten Wahrnehmung, sondern durch einen nicht ausreichend aktiven Fokus auf die Umwelt. Dabei ist es möglich, dass sich eine depressiv-melancholische Stimmung mit einer schwachen Mimik und wenig sichtbaren Emotionen entwickelt. Eine derartige Schwere kann sich bereits früh durch eine verzögerte Entwicklung von Fähigkeiten wie Krabbeln, Sitzen, Stehen, Laufen und Sprechen ankündigen, allgemeiner auch, wenn das Kind kaum oder gar nicht zum Spielen kommt. Ebenso zeigt sie sich durch Anzeichen eines

1 Vgl. Sebastian Jüngel in: Anthroposophie Weltweit Nr. 4/21: Zwischen Polen pulsierendes Leben. Dort schreibt Jüngel weiter: «Leben, so ein in der Anthroposophie vielfach dargestellter Zugang zur Welt, spielt sich auf einem Feld von Polaritäten ab; es ist aber nicht einer der Pole.»

langsamen Stoffwechsels wie einen hypotonen Blutkreislauf, Kälteempfindlichkeit sowie eine Neigung zur Übergewichtigkeit und Obstipation.

Im Gegensatz dazu können wir beim Bewegungsbild *ruhelos/leicht* eine Überbeweglichkeit wahrnehmen mit Anzeichen von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsdefiziten. Unruhe in der Bewegung und Nebenbewegungen werden sichtbar, möglicherweise auch Impulsivität: Hände und Finger wollen trommeln, die Füße klopfen und treten, Ruhelosigkeit in der Mimik, Blinzeln, hörbares Ein- und Ausatmen, viel und lautes Reden, alles oft mit Nebengeräuschen. Es ist zwar Aufmerksamkeit vorhanden, aber nur flüchtig, und sie springt schnell weiter zu etwas anderem. Ein unruhiger Blick ist in den Augen; was bemerkt wird, führt zu unmittelbaren Reaktionen. Schnelle und heftige Bewegungen beim Anfassen und Greifen von Gegenständen wie im Reagieren auf die Umgebung, Sich-Einmischen und Anfassen mit Schieben und Ziehen.

Rudolf Steiner macht aufmerksam auf endloses Wiederholen einer einmal gelernten Fähigkeit, zum Beispiel des Zeichnens eines Gesichtsprofils. Ein solches Phänomen tritt oft natürlicherweise auf bei Vorschulkindern: Sie können konzentriert spielend und vergnügt eine Fähigkeit stets wiederholen, wie zum Beispiel einen Lichtschalter an- und ausknipsen oder ein Schränkchen auf- und zumachen. Das stereotype Zeichnen eines Gesichtsprofils im späteren Lebensalter geschieht dagegen, ohne nachzudenken, aus Unruhe und Überbeweglichkeit heraus.

3 Menschenkundliches

Rudolf Steiner nennt als Hintergrund der Einseitigkeit im Bewegen, dass «im Ganzen die Ich-Organisation, die astralische und die ätherisch-physische Organisation nicht zusammenpassen» (GA 317, Vortrag vom 30.6.1924, S. 88). Bei Kindern mit einem *träge/schwer* erscheinenden Bewegungsbild ist die physische Organisation sehr dicht. Das Kind «bekommt also einen Eindruck in den Astralleib, der Astralleib kann die entsprechende Astralität des Stoffwechselsystems zwar anregen, aber diese Anregung geht nun nicht in den Ätherleib und namentlich nicht in den physischen Leib über». Das Kind «versteht nicht recht, was es tun soll, das heißt, es versteht das Wort ganz gut, aber es bringt es nicht in die Beine hinein, es ist, als ob die Beine es nicht aufnehmen wollten» (ebd.).

Eine solche Bewegungsunfähigkeit bei zu dichter physischer Organisation erkennt man bei Kindern, die an einer der angeborenen Stoffwechselstörungen leiden. Dabei handelt es sich um selten vorkommende Krankheiten, die progressiv verlaufen und bei diesen Kindern zu ernsthaften,

komplexen Entwicklungsstörungen führen. Bei diesen Krankheiten liegt eine genetische Veränderung vor, die den Metabolismus beeinträchtigt und zur Ansammlung schädlicher Körperstoffe führt. Damit verdichtet und beschwert sich das Physisch-Ätherische des Stoffwechsels dermaßen, dass der Astralleib die Muskeln und die Gliedmaßen nicht oder nicht genügend aktivieren und in Bewegung bringen kann (Hogenboom 2001). Etwas Ähnliches tritt auf bei Zerebralparesen mit spastischen Lähmungen aufgrund von Hirnschäden. Dabei verhakt sich der Astralleib im Physisch-Ätherischen der Gliedmaßen und kann sich davon nicht mehr lösen. Dies führt zu Krämpfen und Kontrakturen in den Muskeln.

Willensschwäche kann ebenfalls ein Ausdruck des Phänomens eines *trägen/schweren* Bewegungsbilds sein; dies ist oft die Folge eines Mangels an Vitalität, aufgrund einer Störung der Leberfunktion. Im Stoffwechsel trägt die Leber als Organ zur Umsetzung geplanter Ideen durch die Aktivierung der Gliedmaßen bei. Rudolf Steiner beschreibt dies im zweiten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (GA 317) am Beispiel einer karmischen Gegebenheit. Bewegungsunfähigkeit erscheint öfter im Zusammenhang mit einem Mangel an Vitalität, einer Schwäche des Ätherleibes. Sie tritt bei Menschen auf, die eine Depression erleben oder durch tiefgehende Erfahrungen traumatisiert sind. Sie befinden sich in einem Zustand zu großer Apathie und Ohnmacht, um Schritte in die Zukunft zu machen.

In der heutigen Zeit lässt sich Willensschwäche häufig auch als Unfähigkeit antreffen, mit übermäßigen Reizen und mit den Herausforderungen des Lebens fertigzuwerden. Dies zeigt sich vor allem, wenn die bereits genannte Apathie und Initiativlosigkeit sich auch schon bei jungen Menschen bemerkbar macht. Sie kann sich dann darin äußern, dass die Betroffenen sich abkapseln und soziale Kontakte vermeiden, und hat in ihrer extremen Form bei Heranwachsenden inzwischen einen Namen bekommen: Hikikomori-Syndrom (Kato et al. 2012). Menschenkundlich deuten die Schwierigkeiten hier auf eine Schwäche des Astralleibs, der durch das Ich nur mangelhaft aktiviert werden kann, um in Bewegung zu kommen. Eine Verdichtung der physisch-ätherischen Organisation muss dann nicht primär vorhanden sein, kann aber eintreten, wenn der apathische Zustand anhält.

Im Weiteren nennt Rudolf Steiner für das *ruhelose/leichte* Bewegungsbild keinen spezifischen menschenkundlichen Hintergrund. Durch die Darstellung als Polarität zum *trägen/schweren* Bewegungsbild und anhand der für diese Einseitigkeit von Rudolf Steiner empfohlenen heileurythmischen Reihen lässt sich dieser Hintergrund aber erkennen. Der Astralleib findet ungenügend Halt im Physisch-Ätherischen des Stoffwechsels, wodurch im ganzen Leib bis in die Peripherie und außerhalb der Körpergrenzen Bewegungen vibrieren. Das Bewusstsein hat nur ungenügende Kontrolle über

die Bewegung, womit auch die Fähigkeiten zur Koordination dieser Bewegungen unzureichend sind. Das hat unkontrollierte Bewegungsmuster bis hin zu stereotyp wiederholten Bewegungen zur Folge, die der durch das Ich gesteuerte Astralleib nur mangelhaft beherrschen kann und zu dem das Ich-Bewusstsein keinen Zugang und über die es keine Kontrolle gewinnt.

Überbeweglichkeit und motorische Unruhe können in Alltagssituationen auftreten, bei großer Freude und Fröhlichkeit und in einem Zustand großer Erregung. Sie können auch ein Symptom sein von sehr unterschiedlichen Erkrankungen. Die bekannteste hiervon ist ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung). ADHS repräsentiert einen Symptomkomplex, der sich äußert in Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen sowie in Hyperaktivität, eventuell verbunden mit Impulsivität und hoher Emotionalität. In den vergangenen fünfzig Jahren wurde ADHS immer häufiger diagnostiziert (Polanczyk et al. 2014). Die Problematik der Störung darf weder für das Kind noch für seine Umgebung unterschätzt werden. Umso dringender muss die Rolle der Reizüberflutung, der diese jungen Menschen ausgesetzt sind, gesehen und erkannt werden.

Im *Heilpädagogischen Kurs* werden zwei Kinder mit auffälligen Bewegungsphänomenen vorgestellt. Im 6. Vortrag (GA 317) ist das ein Junge, bei dem Rudolf Steiner ausführlich auf die Anamnese eingeht und dessen äußerliche Erscheinung beschrieben wird. Bei diesem Jungen ist nach Steiners Darstellung das Kopfsystem nicht stark genug, um das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System zu beherrschen. Äußere Kräfte und Reize können zu stark eingreifen: Arme und Beine sind nicht harmonisch in das Ganze eingefügt, sie sind zu lang und zu grob entwickelt. Der Junge ist ungeschickt, schwer zum Tun zu bewegen. Steiner führt dazu aus, dass hier eine Verhärtung des Organismus aufgetreten ist, dieser sei wie eine Felsennatur. Seit einiger Zeit sei er ruhiger geworden und habe Interessen entwickelt, er sei gefühlsmäßig mehr interessiert an seiner Umgebung. Rudolf Steiner stellt dann fest, dass der Junge mit Aufmerksamkeit Fähigkeiten erlernen könne, zum Beispiel hatte er bereits begonnen, sich für das Stricken zu interessieren.

Im 11. Vortrag (GA 317, S. 164) geht es um einen anderen Jungen, der «eigentlich ein zappeliges Kind ist». In allem habe er einen Entwicklungsrückstand, wobei er eine «Ruhesehnsucht seines physischen Leibes eigentlich außerordentlich schwer überwinden» könne. Rudolf Steiner sagt dazu, dass der Junge nicht das Prinzip der Nachahmung ergreife: Er könne seine Organe nicht vom Ich aus und auch nicht vom Astralleib aus in Bewegung bringen.

Aus der Beschreibung der Kinder wird ersichtlich, dass bei ihnen weder die eine noch die andere Einseitigkeit vollständig zum Ausdruck kommt.

4 Gesamtheit

In drei aufeinander folgenden Vorträgen des *Heilpädagogischen Kurses* hat Rudolf Steiner drei Paare polarer Bilder von Einseitigkeiten in der kindlichen Entwicklung beschrieben. Lässt sich in diesen Bildern ein Zusammenhang erkennen?

Für Holtzapfel (2003) formt diese «dreifache Polarität» eine Einheit; sie umfasst die grundlegenden Konstitutionsdimensionen des kindlichen Gesamtorganismus. «Wir brauchen die Gesamtheit dieser Polaritäten, denn es sind menschenbildende Prozesse.» (Holtzapfel 2003, S. 254) Alle Menschen brauchen in ihrem Leben Einatmen und Ausatmen, Aufwachen und Einschlafen, Bewegung und Ruhe, Erinnern und Vergessen. Jedes der drei polaren Bilder hat ein eigenes Wirksamkeitsfeld in der Dreigliederung des menschlichen Organismus, von dem aus seine Wirkung das ganze Leben durchzieht. Bewegung verwirklicht sich im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Inspiriert durch die Punkt-Umkreis-Meditation im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317) erkennt Holtzapfel (2003) in jedem der drei Polaritätspaare jeweils eine zentripetale und eine zentrifugale Tendenz. In Bezug auf die Bewegung finden sich diese gegensätzlichen Vereinseitigungstendenzen beim *trägen/schweren* Bewegungsbild als nach innen gerichtete und beim *ruhelosen/leichten* als nach außen gerichtete Dynamik.

Die drei Paare polarer Bilder zusammengeschaut können helfen, eine orientierende Struktur in der Vielzahl von Phänomenen zu schaffen, die bei Kindern auftreten.

Wie könnte eine solche orientierende Struktur aussehen? Rudolf Steiner beschreibt (GA 317, Vortrag vom 7.7.1924), wie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch Ideen vorhanden waren, eine Art Landkarte der Krankheiten darzustellen, worauf man sehen konnte, «wo ein Kind, das in irgendeiner Weise organisiert ist, hingehört» (GA 317, S. 202). Auch sei damals noch die Vorstellung lebensfähig gewesen, dass die Tiere in der Natur Bilder von Krankheiten – im Sinne von ausgeprägten konstitutionellen Einseitigkeiten – darstellen. Dies könnte Holtzapfel (2003) zu seiner Vorstellung eines Koordinatensystems inspiriert haben. Hierdurch lässt sich ein Bild davon erzeugen, entlang welcher Koordinaten sich ein Kind zwischen den Einseitigkeiten der drei polaren Bilderpaare entwickelt.

5 Entwicklung der Bewegung

Die motorische Entwicklung des Kindes beginnt bereits vor der Geburt. Schon früh in der Schwangerschaft, ab etwa der 7. Woche, ist beim Kind eine spontane Aktivität im Muskelgewebe wahrnehmbar (Prechtl et al. 1997). Diese wird ‹spontan› genannt, weil das Nervensystem zu diesem Zeitpunkt noch nicht so weit entwickelt ist, dass es darauf Einfluss nehmen könnte. Diese spontane Aktivität beginnt mit einfachen Bück- und Streckbewegungen des Körpers. Im Laufe der Schwangerschaft werden diese Bewegungen kräftiger und variationsreicher. Das ungeborene Kind reagiert dann auch immer stärker auf sinnliche Reize. Für die Mutter werden die kindlichen Bewegungen im Laufe der Schwangerschaft immer deutlicher wahrnehmbar.

Bei der Geburt kommt das Kind dann in eine völlig neue Situation, nämlich in direkten Kontakt mit der Umgebung. Mit dem ersten eigenen Atemzug dringt zum ersten Mal Luft in seine Lungen, und in der anschließenden Ausatmung lässt es von sich hören. Ab diesem Zeitpunkt versorgt das Kind nicht nur die Atmung, sondern auch andere Lebensfunktionen immer selbstständiger. Das neugeborene Kind hat bereits einige erste Reflexe wie den Greif- und Saugreflex integriert. In Ruhemomenten gibt es beim Säugling fließende, ineinander übergehende Bewegungen. Es scheint, als ob das Kind sich noch nicht selbst bewegt, sondern bewegt wird, so wie z.B. beim Tanz die Bewegung der Musik folgt.

Mit ungefähr drei Monaten kann der Säugling mit seinen Augen Bewegungen folgen: der Mutter, die kommt und geht, den umherirrenden Bewegungen seiner Hände. Dies kennzeichnet den Moment, in dem die eigene freie Beweglichkeit des Kindes erwacht und die ursprünglichen spontanen Bewegungen und Reflexe mehr und mehr abnehmen. Durch Wahrnehmung der eigenen Bewegung mit den Augen, den ‹unteren (somatischen) Sinnen› und durch Nachahmung lernt das Kind, seine Muskeln zu ‹bespielen›, und macht sich motorische Fähigkeiten zu eigen. In den darauffolgenden Monaten und Jahren erlernt es auf seine ganz individuelle Art zu sitzen, zu laufen und zu sprechen. Am Ende der Kindergartenzeit kann es bereits einen Moment auf einem Bein stehen und mit Daumen und Zeigefinger eine Murmel aus einem Becher nehmen. Eventuell lernt es dann auch bereits zu zwinkern, wobei sich anfänglich noch andere Gesichtsmuskeln mitbewegen. Das Schulkind übt sich dann in der Feinmotorik, der Fähigkeit des isolierten Bewegens, bei dem die Mitbewegungen immer weiter abnehmen. Es ist der Astralleib, der in die physisch-ätherische Organisation der Muskulatur eingreift und die Bewegungen ermöglicht. Bewegungsfähigkeiten entwickeln sich durch Üben und durch Spielen und

Tun unter Einsatz der Ich-Organisation. Damit erwirbt das Kind eine Koordination in der Motorik, bei der die Muskeln wie Instrumente in einem Orchester fungieren und zusammenspielen.

Aus vielen Erfahrungen ist bekannt, dass bei einem Kind die Muskeln als Folge einer perinatalen Hirnschädigung (im zentralen Nervensystem) aktiver werden, sich mehr kontrahieren (Hypertonie) und verkrampfen bis hin zu Kontrakturen und Spasmen. Im Gegensatz dazu führen Erkrankungen der Muskulatur und Schädigungen von peripheren Nerven zu einer schlaffen Lähmung (Hypotonie) und zu Kraftverlust. Das erweckt den Eindruck, dass die Nerven der Pyramidenbahn keine aktivierende, sondern eher eine hemmende Wirkung auf die Muskulatur haben. Dies ist kongruent mit der Rolle, die Rudolf Steiner ihnen zuschreibt: «[…] die motorischen Nerven dienen im Wesentlichen zu nichts anderem als dazu, […] das bewegende Organ und den Bewegungsvorgang selbst wahrzunehmen.» (GA 302a, S. 42)[2] Die Rollenverteilung kann sinnbildlich in der Figur eines Orchesterdirigenten vorgestellt werden: Der Dirigent ist mit seinem ganzen Bewusstsein dabei, wenn er von seinem Ich aus wahrnehmend und koordinierend Musiker mit ihren Instrumenten gemeinsam eine Symphonie spielen lässt.

6 Phänomenologie

Die genannten Vereinseitigungen erhalten noch eine weitere Bedeutung, wenn Rudolf Steiner im 12. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* (GA 317) Goethe als Phänomenologen einführt und beschreibt, wie dieser voller Freude beobachtete, was bei Pflanzen an Wachstumsformen vorkommt. Goethe ging, indem er diese Formen vorurteilslos wahrnahm und in ihrem Ursprung miteinander verglich, den Weg ihres Entstehungsprozesses zurück zu dem, was den Pflanzen als gestaltende Wirksamkeit zugrunde liegt. Dieses Vorgehen brachte ihn auf die Idee der Urpflanze als die Grundform, auf die jede einzelne Pflanze zurückgeführt werden kann und von der jede Pflanze eine einzigartige Erscheinung ist.

Im *Heilpädagogischen Kurs* wird ein Urbild des Bewegens als solchem nicht benannt. Rudolf Steiner spricht aber über die Mitte, die Balance,

2 Die motorischen Nerven und ihre Zuordnung zur wahrnehmenden Funktion, wie sie Steiner postuliert, sind ein komplexes Thema, das über den Rahmen dieses Beitrags hinausgeht. Ausführliche Behandlungen dieser Frage finden sich zum Beispiel bei Edelhäuser, F. (2022). *Wahrnehmen und Bewegen. Grundlagen einer allgemeinen Bewegungslehre*. Stuttgart: Kohlhammer, und bei: Bos, A. & Maaren, M. v. (2024). *Consciousness, Brain, and Free Will. A phenomenological pespective*. Driebergen: Bolk's companions.

das Gleichgewicht, «die Mittellinie zwischen dem Luziferischen und Ahrimanischen in dem Sinne des Fortgangs des guten Geistigen» (GA 317, S. 179). Mit seiner Formulierung, wie «im Ganzen die Ich-Organisation, die astralische und die ätherisch-physische Organisation […] zusammenpassen» (ebd., S. 96), sodass «wir beherrschen lernen die Glieder in regelmäßiger Weise» (ebd., S. 97), weist er hin auf ein Urbild von Ordnung und Rhythmus in Bewegung und Ruhe. Das *träge/schwere* und das *ruhelose/leichte* Bewegungsbild sind Bilder der Vereinseitigung in diesem Urbild der Bewegung.

Der Bildsprache dieser drei Polaritäten liegt «eine bestimmte Methode» zugrunde, nämlich die bildformende Diagnostik (Grimm 2011). Man beobachtet ein Kind, richtet die Aufmerksamkeit auf Atmen, Schlafen und Aufwachen, Vergessen und Erinnern, Bewegung und Ruhe. Dies führt für jedes der drei polaren Bilder zu einer Einschätzung, ob und inwieweit bei dem Kind ein Ungleichgewicht vorliegt in einer oder mehrerer der drei Polaritäten. Letztere können als die Koordinaten dargestellt werden, entlang derer sich das Kind jetzt entwickelt. Damit ergänzt die bildformende Diagnostik die störungsgerichtete Diagnostik, die auf einer Klassifikation aufgrund von Symptomen basiert.

Bortoft (2012) beschreibt den Erkenntnisweg zu einer solchen Einsicht wie das Stehen auf der Brücke über einem Fluss. Stromabwärts sieht man, wie das Wasser strömt und wo es hinfließt mit allem, was es mit sich führt, man sieht quasi die Ergebnisse. Auf diese Weise kann man auch ein Kind beobachten, man sieht die Ergebnisse: Wie es sich bewegt, wie es atmet, schläft und denkt, wie es sich bis jetzt entwickelt hat. Um diese aktuellen Ergebnisse jedoch wirklich kennenzulernen, muss man stromaufwärts schauen, zurück in der Zeit suchen, woher es kommt. Da kann man die bildenden Kräfte finden von allem, was stromabwärts sichtbar wird als Resultat dieses erschaffenden Prozesses (Veld & Maaren 2021).

Diesen Weg in der Diagnostik kann man selbst gehen, wenn man dem Erkenntnisweg entlang der durch Steiner inspirierten goetheanistischen Phänomenologie (GA 2) folgt: einem Erkenntnisweg, der den Blick freilegt von der sinnenfälligen Welt in die geistige hinein. Diese goetheanistische Phänomenologie ist ein Weg, Erscheinungen, die wahrnehmbar sind, in ihrem Entstehungsprozess zu verstehen und Einsicht zu gewinnen in die schöpferischen Kräfte, die in diesen Erscheinungen wirksam sind, auf dem Weg hin zu einer «gesunden Pathologie, einer gesunden Diagnose, die von selbst sich in das Therapeutische hinein entwickelt» (GA 317, S. 42).

7 Therapie

Bilder können der Therapie eine Richtung geben. Bilder, die in einer bildgestaltenden Besprechung entwickelt werden, um eine Einseitigkeit zu charakterisieren und benennbar zu machen, können der Natur entlehnt werden: Dies kann zum Beispiel die Gestalt eines Tieres oder eine besonders augenfällige Landschaft sein (GA 317, Vortrag vom 7.7.1924).

Ein Beispiel für ein Bewegungsbild könnte sein: der frühe Morgen, wenn es windstill ist, kein Geräusch ist zu hören. Alles schläft, und ein dichter Nebel liegt auf dem Land; es gibt nur einige Baumkronen und einen Kirchturm, die herausragen. Dieses Bild kommt erst in Bewegung, wenn die ersten Sonnenstrahlen durchbrechen, ein Windstoß die Luft reinigt und ein Vogel zu singen anfängt. Oder anders bei einem polaren Bild: Da wechseln verschiedene Szenen einander ab, die aber in ihrer Beweglichkeit übereinstimmen: ein Schwarm Fische oder Vögel oder eine Herde Huftiere, auseinandergetrieben durch ein sich näherndes Raubtier, ein Wirbelwind, durch den alles auf dem Lande und in der Luft in Aufruhr kommt. Bei diesem Bild stellt sich dann alsbald die Frage, wie nun die Ruhe wiederhergestellt werden kann.

Das therapeutische Grundprinzip besteht in beiden Fällen darin, eine eigene Mitte bei den Kindern wiederherzustellen, eine Balance zwischen Ruhen und Bewegen. Dies kann erreicht werden, indem man den Kindern hilft, dass sie «die Glieder in regelmäßiger Weise beherrschen lernen», sodass «im Ganzen die Ich-Organisation, die astralische und die ätherisch-physische Organisation zusammenpassen». Dafür verweist Rudolf Steiner auf die Heileurythmie, mit deren Hilfe man «nach beiden Richtungen hin […] Schwachsinn und Maniakalischem entgegenwirken» könne (GA 317, S. 89).

Bei der Besprechung der oben genannten Kinder aus dem *Heilpädagogischen Kurs* gibt Rudolf Steiner Hinweise für eine solche Begleitung (GA 317, S. 108): «Das Wesentliche ist, […] das Geistig-Seelische durch die […] Körperhülle mit der Außenwelt in der richtigen Weise zu verbinden […], dass man möglichts wenig Eindrücke vor ihn [den Jungen] hinstellt und diese wenigen Eindrücke […] zur Assoziation zu bringen versucht.» Und zwar so, «dass man aber Leben in ihn [den Jungen] hineinbringt, […] dadurch wird das Versteifte innerlich beweglich» (ebd., S. 111). Sorge für einen Rhythmus, eine gute Abwechslung von An- und Entspannung. Und sorge dafür, dass eine gute Stimmung herrscht während des Tätigseins. Mache die Dinge zusammen mit dem Kind, arbeitet miteinander und mache dir bewusst, dass du bei gesundem Erziehen Enthusiasmus und Humor, wirklichen Lebenshumor haben musst.

Beim *trägen/schweren* Bewegungsbild ist für die Therapie grundlegend das «Stoffwechsel-Gliedmaßensystem überzuführen in die Beweglichkeit». Im Beitrag von Keller Roth (s. hier in diesem Band) werden eurythmische Übungen hierfür näher erklärt und ausgearbeitet. Bei Kindern, die Mühe haben, morgens aufzustehen und eine Aufgabe auszuführen, ist die Stimulation und Bewegungsaktivierung eine bekannte pädagogische Herangehensweise: Für *träge/schwer* erscheinende Kinder ist es Therapie. Um die «depressiv-melancholische Stimmung» zu vermeiden bzw. ihr entgegenzuwirken, ist es wichtig, Augenkontakt zu suchen und in aufgeweckter Stimmung zusammen mit dem Kind in Bewegung zu kommen, daran Vergnügen zu erleben. Das wirkt auf das Seelisch-Geistige des Kindes stimulierend. Das Kind wird in der Bewegung mitgenommen und lernt im Laufe der Zeit, dies, soweit es ihm möglich ist, selbstständig zu tun: Aufstehen, Aufgaben ausführen, beim Kochen und Backen helfen. Auch für die Therapie ist das grundlegend. Außer in der Heileurythmie wirkt Beweglichkeit auch in der Musik, der Sprachformung und in den künstlerischen Therapieansätzen. So kann dynamisches Zeichnen mit runden ausrollenden und durchgehenden Linien ein Anfang sein (Kirchner 1978). In der Sprachformung wirkt außer dem Text selbst auch der Rhythmus im Sprechen. Das aufsteigende Metrum des Jambus und der jambische Hexameter haben eine aktivierende Dynamik. Beim Hören von Musik und noch mehr beim Musizieren auf einem Instrument wird der Astralleib rege, womit die Aufmerksamkeit beim Kind erwacht, es die Muskeln anspannt und wie von selbst in Bewegung kommt.

Damit Kinder bei der *unruhigen/leichten* Anlage «die Glieder in regelmäßiger Weise beherrschen lernen», schlug Rudolf Steiner die eurythmische Reihe MNBPAU vor. Keller Roth weist darauf hin, wie mit den vier Stoßklängen eine Grenze geschaffen wird, die eine Hülle schafft, um mit beiden Vokalen beim Kind den «innigen Zusammenhang zwischen Physisch-Ätherischem und dem Seelisch-Geistigen» wiederherzustellen und zu bestätigen.

Bei alledem ist zu bedenken, dass das Setzen von Grenzen in der Pädagogik oft sehr hilfreich ist. Dies schafft Ruhemomente, Zurückhaltung und Überlegung; anders gesagt, appelliert es an das Bewusstsein. Ein Moment des Innehaltens und der bewussten Reflexion entsteht auch, wenn Aufgaben und Aktivitäten erst besprochen und die für sie nötigen Schritte benannt werden.

Der Weg, der gegangen wird, ist genauso wichtig wie das Ziel, das am Ende des Weges liegt.

Auch die oben genannten therapeutischen Ansätze sind in diesem Sinne wirksam. Beim dynamischen Zeichnen erfordert es Wachheit, eine

Linie zu unterbrechen, eine Ecke zu machen, eine andere Richtung zu nehmen. Am Musikalischen kann man lernen zu erlauschen, zu erleben, was Melodie, Takt und Rhythmus sind. Das gilt umso mehr, wenn man zusammen musiziert: Dann müssen Bewegungen abgestimmt werden, auf die Musik und auf den anderen. Die Bedeutung der Mitte, «die Glieder in regelmäßiger Weise beherrschen lernen», wird auch erlebbar bei der von der Heileurythmistin Susanne Müller-Wiedemann und dem Arzt Hans Müller-Wiedemann entwickelten Hörraum- und Tonstärken-Therapie (Müller-Wiedemann 1989). Dabei kann man dann erleben, dass beide Vereinseitigungen im Bewegen wirklich geführt werden zu einer «Mittellinie zwischen dem Luziferischen und Ahrimanischen in dem Sinne des Fortgangs des guten Geistigen» (GA 317, Vortrag vom 7.7.1924, S. 179).

Wenn es gelingt, sich dieser «Mittellinie» zwischen den Extremen anzunähern, und wenn dies dann auch in der Therapie gelingt, finden wir mehr und mehr zu einer wirksamen Praxis im Sinne des *Heilpädagogischen Kurses*, wie dies von Rudolf Steiner schon vor hundert Jahren so vielfältig angeregt worden ist.

Literatur

Bortoft, H. (2012). *Taking Appearance Seriously: The Dynamic Way of Seeing in Goethe and European Thought.* Edinburgh: Floris Books.

Bos, A. & Maaren, M. v. (2024). *Consciousness, Brain, and Free Will. A phenomenological pespective*. Driebergen: Bolk's companions.

Edelhäuser, F. (2022). *Wahrnehmen und Bewegen. Grundlagen einer allgemeinen Bewegungslehre.* Stuttgart: Kohlhammer.

Grimm, R. (2011). «Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik. Zur Interpretationsgeschichte des ‹Heilpädagogischen Kurses› in Bezug auf die Vorträge drei bis fünf». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 31(3), S. 40–61.

Hogenboom, M. (2001). *Living with genetic syndromes associated with intellectual disability.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Holtzapfel, W. (2003). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 1 & 2. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Jüngel, S. (2021). «Zwischen Polen pulsierendes Leben.» *Anthroposophie weltweit*, 4/21, S. 2.

Kato, T.A., Tateno, M., Shinfuku, N., Fujisawa, D., Teo, A.R., Sartorius, N. & Kanba, S. (2012). «Does the ‹hikikomori› syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation». *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47, S. 1061–1075.

Kirchner, H. (1978). *Die Bewegungshieroglyphe als Spiegel von Krankheitsbildern. Ein Beitrag zum «Heilpädagogischen Kursus» von Rudolf Steiner* (= Heilpäda-

gogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 3). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Müller-Wiedemann, S. (1989). «Die Hörraum-Therapie und die Tonstärken-Therapie». In: Beilharz, G. (Hg.), *Erziehen und Heilen durch Musik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 310–323.

Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C. & Rohde, L.A. (2014). «ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis». *International Journal of Epidemiology*, 43(2), S. 434–442.

Prechtl, H.F., Einspieler, C., Cioni, G., Bos, A.F., Ferrari, F. & Sontheimer, D. (1997). «An early marker for neurological deficits after perinatal brain lesions». *The Lancet*, 349 (9062), S. 1361–1363.

Steiner, R. (GA 2, 2022). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung.* Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 115, 2012). *Anthroposophie – Psychosophie – Pneumatosophie.* Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 302a, 1993). *Erziehung und Menschenerkenntnis.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 303, 1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Veld, M. in 't & Maaren, M. v. (2021). *Developing clinical intuition.* Driebergen*:* Bolk's companions.

Zur pädagogisch-therapeutischen Bedeutung von Sprache und Eurythmie im *Heilpädagogischen Kurs*

Wilburg Keller Roth

1 Zur Vorgeschichte

Die ideellen Wurzeln der Entwicklung der Eurythmie als moderne Kunstform durch Rudolf Steiner lassen sich bis in seine Studienzeit an der Technischen Hochschule in Wien zurückverfolgen, als er, knapp 21-jährig, für die Kürschner'sche Gesamtausgabe mit der Herausgabe von Goethes *Naturwissenschaftlichen Schriften* betraut wurde (Sam 2018).

Nach mehreren Jahren der Beschäftigung mit den *Naturwissenschaftlichen Schriften* Goethes hielt der 27-jährige Rudolf Steiner am 9. November 1888 in der Wiener Goethe-Gesellschaft seinen ersten öffentlichen Vortrag zu dem in diesem Zusammenhang überraschenden Thema «Goethe als Vater einer neuen Ästhetik». Steiner entwickelt in diesem Vortrag – nach einem historischen Rückblick über Gesichtspunkte der Ästhetik seit der Antike – aus der Zusammenstellung von aphoristischen Goethe-Zitaten eine «Ästhetik der Zukunft, die kommen muss».

So belegt er Goethes Kunstauffassung, dass die Kunst die Aufgabe habe, an die genaue Naturbeobachtung anzuknüpfen und fortzusetzen, was in der Natur als Möglichkeit angelegt ist, aber unter natürlichen Umständen niemals vollständig entwickelt zur Erscheinung käme. Die Kunst solle die in der Natur unsichtbar wirksamen Kräfte in ihrer idealen Entfaltung in die Sichtbarkeit bringen: «So sind die Gesetze, nach denen der Künstler verfährt, nichts anderes als die ewigen Gesetze der Natur, aber rein, unbeeinflusst von jeder Hemmung.» Der Künstler habe daher in dem Naturding den «prägnanten Punkt» zu suchen, «von dem sich vieles ableiten», «sich ein Gegenstand in seiner vollkommensten Gestalt entwickeln» lasse; sein Bestreben in der Gestaltung des Kunstwerkes gehe dahin, «die Natur in ihren eigenen Tendenzen zu übertreffen, das, was mit ihren Mitteln und Gesetzen möglich ist, in höherem Maße zu erreichen, als sie selbst es imstande ist» (GA 271, S. 13 ff.). Dieses ästhetische Ideal, auf den Menschen angewendet, beschreibt ganz selbstverständlich auch ein entwicklungsförderndes, d.h. pädagogisches und therapeutisches Potenzial der Kunst, indem die Kunst ein wichtiges Mittel wird, um natürlich veranlagtes, aber

noch unausgeschöpftes Potenzial zu verwirklichen (Keller Roth 2016, S. 211 ff.).

Goethes naturwissenschaftliches Interesse hatte sich in der unbelebten Natur – in der Auseinandersetzung mit Newtons Hypothesen zur Physik – den Phänomenen der Optik zugewendet; und in der belebten Natur der Beobachtung, wie Pflanzen und Tiere ihre Gestalt nach und nach aus einem einheitlichen Organbilde-Typus entwickeln, der z.B. bei der Pflanze von Blatt zu Blatt oder von Blatt zu Blüte mehr oder weniger stark metamorphisch verändert erscheint. Der Dichterfreund Friedrich Schiller legte Goethe dann am 23. August 1794 sogar nahe, seine Methode auch auf den Menschen anzuwenden, um die Menschengestalt «genetisch aus den Materialien des ganzen Naturgebäudes zu erbauen» und so «in seine verborgene Technik einzudringen».

Dazu müsste auch am Menschen als «Naturding» der Punkt gefunden werden, der ihn am besten wesenhaft charakterisiert. Dieser entscheidende Punkt ist für Rudolf Steiner der menschliche Kehlkopf, d.h. die organische Voraussetzung für die natürliche Sprachfähigkeit des Menschen, um durch die Beobachtung der physiologischen Sprachprozesse und die vergleichende Anatomie des Kehlkopfskeletts zur Entwicklung der physiologischen Eurythmiegebärden zu kommen (GA 315, GA 277, GA 277a, GA 277b). Die natürlichen Voraussetzungen für die Sprachfähigkeit sind bei allen Menschen, selbst bei jenen, die eine freie lautliche Sprachfähigkeit nicht erreichen, organisch angelegt. Eine künstlerische Weiterentwicklung der Sprache müsste also im Sinne von Goethes Kunstauffassung die wesensgemäße Entfaltung eines jeden Menschen fördern.

In Zusammenarbeit mit Marie Steiner impulsierte Rudolf Steiner ab 1914 eine neue, an der physiologischen Lautbildung orientierte Kunst der «Sprachgestaltung». Während die Alltagssprache vom Gedankeninhalt der Mitteilung bestimmt ist, sind für die künstlerische Sprachgestaltung die lebendige Lautbildung, der freie Atemstrom, die seelische Sprachgebärde, der organische Satzbau maßgebend. Mit diesen physiologischen Elementen des Sprachprozesses in der künstlerischen Gestaltung und Intensivierung lässt sich dann selbstverständlich auch wieder auf physiologische Prozesse des Gesamtorganismus zurückwirken, und so entsteht aus der künstlerischen Sprachgestaltung die therapeutische Anwendung der Sprache im sprachlichen Mitgestalten wie im Zuhören (GA 282).

2 Die Wirkung der Sprache auf die kindliche Entwicklung

Die besondere Bedeutung der Sprache für die Pädagogik besteht darin, dass in den sprachlichen Elementen, mit denen wir uns von Individuum zu Individuum verständigen können, immer etwas Allgemeinmenschliches, Überpersönliches anwesend ist, etwas geistig dem einzelnen Menschen-Ich Übergeordnetes, das Rudolf Steiner als erstes, über die vier naturgegebenen Wesensglieder hinaus zu entwickelndes höheres Wesensglied des Menschen beschreibt und als «Geistselbst» bezeichnet. Nach dem Pädagogischen Gesetz, das besagt, in der Erziehung könne grundsätzlich immer von dem eigenen, höheren Wesensglied auf das nächste, tiefere Wesensglied des Kindes gewirkt werden, kann die Ich-Entwicklung eines anderen Menschen nur gefördert werden, wenn der Erzieher zumindest anfänglich in seinem Wirken Geistselbstqualität entwickelt (GA 317, 2. Vortrag, S. 26 ff.). Dies ist möglich durch eine bewusste und ehrfurchtsvolle Behandlung der Sprache; und es ist ganz besonders wichtig gegenüber Menschen mit einem besonderen Entwicklungsbedarf. Das gilt nicht nur für die Lautsprache, sondern auch für die Begleitung des Sprechens mit sinnvollen Gesten und Gebärden (ebd., S. 159 f.).

Wird die menschenverbindende Qualität der Sprache in der Erziehung bewusst eingesetzt, so wird sie geistig wirksam als Helfer für die gesunde Ich-Entwicklung des heranwachsenden Menschen. Sprachlaute und eurythmische Lautgebärden machen es Erziehenden in ganz besonderer Art möglich, mit «Verantwortungsgefühl» und «Gewissenhaftigkeit» höhere geistige Kräfte wirksam einzubeziehen (ebd., S. 42).

In der frühen Kindheit, in der Zeit, in der alle Sinneseindrücke noch unmittelbar leibbildend sind, wirkt die Sprachhandhabung der Erwachsenen auf das Kind konstitutionsbildend bis in die lebenslange Veranlagung von Gesundheit und Krankheit hinein: Überwiegt in der Art, wie die Erziehenden sprechen, das intellektuelle Element gegenüber dem künstlerischen von Sprachrhythmus, Intonation und Lautbildung, so wird das Kind nicht ausgewogen beansprucht in der Entwicklungsphase, in der es zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Kopfgestaltung und Gliedmaßenbildung – aus vorgeburtlich Mitgebrachtem, von den Eltern Ererbtem und auf Erden neu Hinzugewonnenem – sein mittleres System von Herz- und Atemrhythmus erst auszubilden beginnt. Schon eine feine Imbalance in der Anlage der rhythmischen Funktionen kann sich dann allmählich «lawinenartig» zu einer schweren Störung der Entwicklung und Gesundheit auswachsen: Sie zeigt sich zunächst vielleicht nur in Verhaltensauffälligkeiten, die die Erziehung und das Lernen erschweren, kann aber später im Leben zur Ursache

von körperlichen Erkrankungen werden, wenn sie nicht rechtzeitig erkannt und angemessen behandelt wird (GA 315, 1. Vortrag, S. 15 ff.)

Eine große Wirkung für die gesunde Erziehung hat das anschauliche Miterleben der Bildhaftigkeit der Sprache; es wird aber in unserer Zivilisationsentwicklung immer mehr zurückgedrängt durch ein abstraktes Sprechen, das lediglich an das intellektuelle Verständnis appelliert. Damit werden dann überwiegend die Kopfkräfte des Kindes angeregt und angesprochen, während die rhythmischen Funktionen belastet und so zum Unrhythmischen hin verändert werden und die Stoffwechsel-Willens-Kräfte durch ein «nicht mehr bildliche[s] Empfinden der Worte» zuletzt gar nicht mehr erreicht werden können (GA 315, S. 55). Die epidemieartige Zunahme von Ernährungsstörungen und Nahrungsmittelunverträglichkeiten zeugt von diesen weit verbreiteten, teilweise vererbten, aber eben auch anerzogenen Krankheitstendenzen.

Umgekehrt wird sich jede konstitutionelle Einseitigkeit auch in der Art und Weise, wie jemand spricht, ausdrücken. Auf eine solche «Unnormalität» (GA 317, S. 13), die man fast bei jedem Menschen findet, weist Rudolf Steiner am Beginn des *Heilpädagogischen Kurses* hin: «[…] sodass man entweder im Sprechen sich überschlägt, oder aber, dass der Zuhörer spazieren gehen kann zwischen zwei Worten, die man herausbringt […].» (ebd.) Beides ist ein unmittelbarer Ausdruck davon, dass entweder das beschleunigende Element des Stoffwechsel-Willens-Poles oder das verlangsamende Element des Denkens, des Nerven-Sinnes-Poles, die Konstitution dominiert. Eine Möglichkeit, die Wirkung der Pole der menschlichen Organisation harmonisch zueinander zu ordnen, stellt schon die erste therapeutische Übung im Heileurythmie-Kurs, die «jambische» oder «trochäische» Übung, dar (GA 315, S. 22 f.; Keller Roth 2021b).

3 Die Entwicklung der Eurythmie und der Heileurythmie

Der raschen und problematischen Entwicklung des Intellekts in unserer Zivilisation setzte Rudolf Steiner mit der Entwicklung der Eurythmie eine Impulsierung des Willens entgegen, indem er die physiologische Sprachbewegung, die der hörbaren, sinnvermittelnden menschlichen Sprache zugrunde liegt, geduldig beobachtete und dann angeben konnte, wie sich diese beim Eurythmisieren auf die Gliedmaßenbewegung übertragen lässt. So wurde für die Eurythmie ab 1912 eine Fülle von freien Gebärden entwickelt, die der Lautbildung in der Sprache, aber auch den musikalischen Elementen des Gesanges oder der seelischen Färbung der Sprache genau entsprechen. Wird ein Text oder ein Musikstück mittels dieser von

der Sprachphysiologie des Menschen abgelesenen Gebärden eurythmisch umgesetzt, so entsteht dadurch die «sichtbare Sprache» (GA 279) oder der «sichtbare Gesang» (GA 278) für die künstlerische Darbietung.

Da diese Gebärden von den natürlichen Funktionen der Sprachorgane abgelesen sind, in denen sich nach dem Gesetz der metamorphischen Verwandtschaft der Organe eines lebendigen Organismus die Bildungsgebärden aller menschlichen Organe exemplarisch offenbaren (Keller Roth 2021b, S. 53 ff.), wirken sie auch wieder auf die Organfunktionen des Gesamtorganismus zurück, vor allem wenn einzelne ausgewählte Gebärden konsequent wiederholt, eurythmisch intensiviert und mit innerer Aufmerksamkeit begleitet werden. Dadurch ergibt sich mit der Heileurythmie respektive Eurythmie-Therapie eine umfassende Möglichkeit der menschlichen Selbstgestaltung vom Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol aus (Keller Roth 2021a). Die heileurythmische Bewegung wirkt auf die Gestaltung und Funktion einzelner Organe ebenso wie auf die des Gesamtorganismus und kann daher mit gezielter medizinischer Indikation für die Behandlung akuter und chronischer Krankheiten, zur Krankheitsprophylaxe und zur Entwicklungsförderung genutzt werden. Bei ganz kleinen Kindern, bewegungsbehinderten oder bettlägerigen Personen können die eurythmischen Bewegungen der Gliedmaßen vom geschulten Eurythmietherapeuten, der erfahrenen Heileurythmistin nicht nur vorgemacht und angeleitet, sondern in diesen Ausnahmefällen passiv geführt werden, und es werden auch so erstaunliche Wirkungen erzielt.

4 Die Einführung der Heileurythmie im Heilpädagogischen Kurs

Die erste Anregung, mit Bewegungsübungen spezifisch therapeutisch zu wirken, findet sich schon im 3. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses*: Bewusstseinsstörungen, die «sehr verwandt sind den Erscheinungen des gewöhnlichen Schwindels» (GA 317, S. 55), können dadurch entstehen, «dass die Ich-Organisation und der astralische Leib nicht in die richtige Beziehung zu den Gleichgewichtskräften kommen» (ebd.), was die Voraussetzung wäre für das aufrechte Gehen und Stehen. Denn jeden Morgen beim normalen Aufwachen schlüpft das «Ich […] hinein in den physischen Leib, ergreift den physischen Leib, aber schlüpft so weit hinein, dass es den physischen Leib unschwer macht; *der physische Leib verliert, indem das Ich hineinschlüpft, seine Schwerkraft.* […] Das Ich tritt in unmittelbare Beziehung […,] stellt sich als Ich in die Schwerkraft hinein, schaltet also

den physischen Leib aus.» (ebd., S. 48, Hervorhebungen WKR) Ist das Ich zeitweise nicht in der Lage, im physischen Leib die Schwerkraft zu überwinden, treten Gangunsicherheit oder Schwindel auf, der Leib folgt seiner Schwere und kann zu Boden stürzen.

Nun kann man helfen, das Gleichgewicht zu stärken, indem man das Erlebnis der Schwerkraft intensiviert: Man lässt das Schulkind z.B. mit Hanteln «Gleichgewichtsübungen machen», «eurythmische Bewegungen oder sonstige Turnbewegungen», dann wird das Kind «bewusst wahrnehmen die Schwere», die wir beim gewöhnlichen Gehen gar nicht wahrnehmen, weil das Schwereerlebnis am physischen Leib durch das Ich überwunden ist (ebd., S. 56). Das Erlebnis kann intensiviert werden, indem man links und rechts ungleiche Gewichte, z.B. leichte Bleimanschetten, anbringt, erst an den Armen, dann an den Beinen, und dann «die Sache mehr geistig» macht, indem man das Kind anregt, «es zu spüren, sich hineinzudenken in die Bewegungen» und die Schwere bewusst wahrzunehmen, namentlich in der Streckbewegung der Arme und Beine – zum Beispiel in der Symmetrie der eurythmischen A-, E-, I- oder U-Gebärde. Und so lernt das Kind «die Welt ergreifen können durch sich» (ebd., S. 48).

Im 5. Vortrag gibt Rudolf Steiner dann bei den zwei polaren Störungsbildern, die sich unmittelbar in der Bewegung manifestieren, die Heileurythmie als die adäquateste pädagogisch-therapeutische Maßnahme an. Denn die Heileurythmie bewirke, dass «wir beherrschen lernen die Glieder in regelmäßiger Weise» (ebd., S. 97): Steiner schildert erst recht aphoristisch die Bewegungseigentümlichkeiten eines Kindes, das seinen Körper nicht leicht in Bewegung setzt, auch wenn es gut verstanden hat, was es eigentlich tun soll – das z.B. die Aufforderung, ein paar Schritte zu gehen, «nicht in die Beine hinein» bringt (ebd., S. 96) – und andererseits ein Kind, das einen stereotypen, «mechanischen» Bewegungsimpuls nicht zu beherrschen vermag, das «alles anfasst, überall mit den Füßen herumschlägt» (ebd., S. 97). Darauf folgt unmittelbar die Empfehlung der Heileurythmie der therapeutischen Lautreihe RLSI für das erste, das sogenannt «schwachsinnige», und der Lautreihe MNBPAU für das zweite, das «maniakalische» Kind – beide ohne weitere Begründung an dieser Stelle (ebd., S. 97 f.): Die mangelhafte Beherrschung der Bewegung soll unmittelbar willenshaft im Tun behandelt werden! Und zugleich wird die therapeutische Wirkung der heileurythmischen Lautreihen auch erst, wenn man sie ausführt, anschaulich beobachtbar und dem Verständnis zugänglich werden.

Abb. 1: Eurythmiefiguren R – L – S – I

Das Grundprinzip der Therapie ist einleuchtend, nämlich, dass man bei einem «schwachsinnigen», also bewegungsträgen Kind dessen Stoffwechsel-Gliedmaßen-System beweglicher zu machen versucht. Dazu eignen sich selbstverständlich auch alle allgemeinen heilpädagogischen Maßnahmen wie Handarbeiten und Werken, Turnen, Geschicklichkeitsübungen, Gärtnern, Kochen und Backen, deren gezielte Indikation – neben der Ausbildung von Alltagsfähigkeiten – in einer auf Einzeltherapien ausgerichteten Versorgungskultur oft übersehen wird. Denn alle diese praktischen Tätigkeiten wirken unmittelbar fördernd auf die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes. Das mühsame Erlernen und geduldige Einüben von sinnvollen alltäglichen Bewegungsabläufen kann aber zusätzlich unterstützt werden durch die gezielte Therapie mit einer Reihe heileurythmischer Laute in ihrer spezifischen Lautwirksamkeit.

R: «der umfassendste Laut» (GA 315, S. 44), «da dreht sich etwas, da ist schon die Beweglichkeit drinnen» (GA 317, S. 111 f.)

L: «das Geschmeidigmachen des Organismus, um sich hineinzuversetzen in etwas» (ebd., S. 112)

S: «in das Innerste eines Wesens» eindringen (GA 279, S. 77), «um den Astralleib in eine starke, lebendige Tätigkeit zu versetzen» (GA 317, S. 183)

I: «nicht gehen können» (GA 315, S. 30) – «Das I offenbart den Menschen als Person.» (ebd., S. 34)

Die «umfassendste» eurythmische R-Bewegung – von hinten nach vorne und von oben nach unten und dann wieder ein wenig zurück – vermag zwischen den oberen und den unteren Wesensgliedern zu vermitteln und so die Brücke zu schlagen, um den astralischen Bewegungsimpuls auf den Ätherleib und den verhärteten physischen Leib zu übertragen. Die L-Bewegung mit ihrer raumergreifenden Plastizität führt die schweren Glieder, die «überall aufliegen» wollen, von unten nach oben in die Leichte; beides sind auch sprachlich Laute, «welche das Innere mit dem Äußeren

sorgfältig verbinden» (GA 315, S. 44). Wir brauchen diese beiden Laute, heißt es im in der Johannizeit 1924 gleichzeitig in Dornach stattfindenden «Laut-Eurythmie-Kurs», «wenn wir *das in sich Bewegte* ausdrücken wollen» (GA 279, S. 139, Hervorhebungen WKR).
Der Blaselaut S dringt dann noch tiefer in die verdichtete Substanz des Leibes ein und macht sie durchlässig für den vokalischen Impuls des I, der von innen kommt; der dem Menschen hilft, sich als Individualität zu äußern, wenn er «vielleicht ein Träumer» ist und ungeschickt ist beim Gehen oder einen zu wenig ausgreifenden Schritt hat (GA 315, S. 29).

Abb. 2: Eurythmiefiguren M – N – B – P – A – U

M: «Das ist der Ausatmungslaut. Wenn man ihn [eurythmisch hervorbringt], so [nimmt man] eben das ganze Gliedmaßen-System zu Hilfe.» (GA 317, S. 112; eckige Klammern im Original kennzeichnen Änderungen in der Neuausgabe 2024 aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko)

N: «Im N liegt das Zurückleiten […] ins Intellektuelle», z.B. aus der stereotypen Gliedmaßenbewegung oder aus dem Stoffwechsel (ebd.).

B: «etwas Umhüllendes», «Schutzgebärde»; «bildet immer eine Hütte, ein Haus[1] nach» (GA 279, S. 31)

P: eine Verstärkung des B: «Es ist wirklich so, dass man […] abhelfen kann […], wenn man den sogenannten harten Laut ausführt, den schärferen Dingen nach dieser Richtung.» (GA 315, S. 57)

A: «wirkt der tierischen Natur im Menschen entgegen» (ebd., S. 34)

U: «die nicht stehen können», d.h. auch nicht anhalten, stillhalten können (ebd., S. 30); «offenbart den Menschen als Mensch» (ebd.)

Sprachlich führen die Stoßlaute, die ‹Plosifs› im Englischen, von einem Moment der Bewegungsruhe – vom stummen Verschluss der Lippen, der Zunge und der Zähne oder dem weichen Gaumen mit einem kurzen Anhalten des Atemstroms – in die hörbare Ausatmungsströmung. Wird der Laut eurythmisch ausgeführt, kommt – polar dazu – die initiale Bewegung in der

1 Der zweite Buchstabe im hebräischen Alphabet, beth, bedeutet «Haus».

plastischen Gestaltung zur Ruhe. So schaffen die Stoßlaute eine Grenze zur Außenwelt und damit ein ruhiges, sicheres In-sich-Sein. Sie drücken sprachlich aus, «dass es einem schwer wird, das Hinausgehen aus sich, dass man darinnenbleiben möchte» (ebd., S. 44), und das ist hier ja das therapeutische Ziel! So der Lippenlaut M am Beginn der Reihe, der schon in der Sprachbewegung die Lippen von oben und unten zusammenfasst zu einem geschlossenen Ganzen, und ebenso der Stoßlaut N, der als Zahnlaut mehr die Beziehung zum oberen Menschen, zum Nerven-Sinnes-System, zum ‹Intellektuellen› hat.

Diese beiden Stoßlaute werden im Deutschen und in den meisten nordeuropäischen Sprachen mit einem vorangestellten Vokal buchstabiert: eM, eN, was der Ausdruck ist eines innerlichen, mehr subjektiven Geist-Erlebens, während die vokalisch nachtingierten Stoßlaute Be und Pe eine deutliche Grenzbildung gegenüber einem im Äußeren erlebten Geistigen ausdrücken (ebd., 3. Vortrag, S. 41 ff.). Es wird also zunächst die umschließende, eine Ganzheit bildende Gebärde des Lippenlauts dreifach wiederholt, verstärkt und zur Leibseite hingeführt und damit aus eigener Aktivität eine starke umgebende Hülle gebildet. Der «innige Zusammenhang, der beim Kinde noch da ist, zwischen dem Physisch-Ätherischen und dem Seelisch-Geistigen», soll dadurch wiederhergestellt werden und sich in der Wiederholung konsolidieren; dann kann der Mensch im Inneren zunächst mithilfe des A das noch unbeherrschte «Tierische» in sich überwinden und sich zuletzt im U ruhevoll auch nach außen als Mensch offenbaren (GA 315, 2. Vortrag, S. 27 ff.).

5 Sandroes Reihe

Das beste Beispiel dafür, wie eine heileurythmische Lautreihe von der Physiognomie, Bewegungsart und dem seelischen Wesen eines Menschen unmittelbar abgelesen werden kann, hat Rudolf Steiner im 6. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* in der ersten Kinderbesprechung, in der Vorstellung von Sandroe gegeben.

Sandroe wird hereingeführt, und Rudolf Steiner verliest fast wörtlich die ärztliche Anamnese, wie sie auf der originalen Karteikarte des Patienten im Sonnenhof handschriftlich vermerkt war. Und dann ergänzt er die Anamnese der Entwicklung im letzten Jahr so, dass die Indikation für die zuletzt für ihn angegebene heileurythmische Lautreihe unmittelbar anschaulich wird.

Man müsse als Erstes versuchen, eine gemüthafte «Aufmerksamkeit gegenüber der Außenwelt» zu erregen – das ergibt zunächst die *Indikation für das R*, die drehende Bewegung der Arme von innen gegen außen zu,

«worinnen man sich eigentlich so betätigen möchte, dass das Innere gleich ein Äußeres wird» (GA 315, S. 44).

Dann beschreibt er den mangelnden Mundschluss des Kindes und die Betonung der unteren Gesichtshälfte. Auch seien seine Arme und Beine «zu groß entwickelt, weil zu viel äußere Kräfte hineinwirken» (GA 317, S. 102) – das ist die *Indikation für das L*, die sanftere, gleitende Bewegung, die «von innen heraus» (GA 315, S. 47) nach unten greift und dann nach oben führt als «die die Materie überwindende Formkraft» (GA 279, S. 51).

Sandroes Kopf sei vorne schmal und «nach rückwärts zusammengedrückt», am Hinterkopf breiter, denn da «lagert sich dasjenige ab, was […] aufgenommen werden muss durch die Atmung, durch die Sinne und so weiter» (GA 317, S. 102 f.). Und durch die geringe Beherrschung des Gliedmaßensystems zeige sich im Atmungssystem die Tendenz, «sich aufzuplustern» durch eine «im Verhältnis zur Ausatmung […] zu starke Einatmung» (ebd., S. 104) – das wird zur *Indikation für das M*, die ruhige atmende Bewegung der Hände und Arme von hinten nach vorne: «Das ist der Ausatmungslaut.» (ebd., S. 112)

Die Zahnbildung sei bei Sandroe wie bei seinem Vater verspätet, zugleich auch die intellektuelle Entwicklung und die Sprachentwicklung. Es müssten im regulären Zahnwechsel «gerade […] zusammenwirken das Sinnes-Nerven-System und das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, welches hergeben muss dasjenige, was dem Zahnwechsel zugrunde zu liegen hat» (ebd., S. 104) – das ist die *Indikation für das N*, die schnelle Bewegung, in der die Hände wahrnehmend nach vorne geführt und dann schnell zurückgezogen werden: «Im N liegt das Zurückleiten […] ins Intellektuelle.» (ebd., S. 112)

Abb. 3: Eurythmiefiguren R – L – M – N

Zuletzt fasst Rudolf Steiner die ganze Reihe im Vortrag zusammen: «Sodass man machen wird (R L M N).» An der Wandtafel schreibt er die vier Laute nicht nebeneinander wie in einem Wort, sondern paarweise übereinander.[2] Das legt nahe, dass der Wirkung der R-Bewegung (Erregen der Aufmerksamkeit) im oberen Menschen die Wirkung der L-Bewegung («die die Materie überwindende Formkraft») (GA 279, S. 51) von unten entgegenkommt, und wiederum der Wirkung der M-Bewegung auf die Ausatmung von unten her die der N-Bewegung (was «das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System […] hergeben muss [… für den] Zahnwechsel») (GA 317, S. 104). Die einzelnen Lautgebärden verweben sich also auch räumlich in der Gesamtgestalt des Kindes.

Das allgemeine Prinzip für das Finden der Lautindikationen beschreibt Rudolf Steiner folgendermaßen: «Überschaut man einen Tatbestand, dann ist die Sache so, *dass man weiß, was man zu tun hat*. Man muss wissen, welches die Natur des Lautes ist. Man muss *in der Eurythmie darinnenstehen*, man muss auf der anderen Seite aber *auch tatsächlich hineinschauen in die körperliche Organisation*. *Beides sind Dinge, die man lernen kann*.» (ebd., S. 112, Hervorhebungen WKR) Die meisten Teilnehmer des *Heilpädagogischen Kurses* hörten ja auch den großen Einführungskurs in die Laut-Eurythmie (GA 279), den Rudolf Steiner zur gleichen Zeit, vom 24. Juni bis zum 12. Juli 1924, in Dornach hielt.

Schon im Heileurythmie-Kurs 1921 schildert Rudolf Steiner, wie man durch die eurythmische Bewegung im Laufe der Zeit ein «innerlich geschickterer Mensch» werde und wie man ja in allem künstlerischen Gestalten darauf angewiesen sei, dass man «den inneren Menschen beweglich, plastisch geschickt macht», dass man in sich selbst «diese Kräfte lebendig machen kann, […] die diese Figur bilden». Umso mehr hat man bei der Gestaltung der Eurythmiegebärden die Aufgabe, dass man «im Inneren das Entsprechende hervorruft für die äußere Bewegung» (GA 315, S. 81). Und diese innere Beweglichkeit im Mitvollzug kann sich erfahrungsgemäß durch wiederholtes Üben selbst bei Menschen, die in der äußeren Bewegung stark eingeschränkt sind, einstellen.

Später in demselben Vortrag beschreibt Steiner die plastische und zugleich seelisch anregende Wirkung der konsonantischen Heileurythmie auf die Kopforganisation: Einen ‹Schwachsinnigen›, bei dem schon äußerlich sichtbar wird, «dass seine Kopforganisation nicht in Ordnung ist», solle man konsonantierend eurythmisieren lassen. «Man macht dem Schwachsinnigen und dem sonst also in der Kopforganisation Zurückge-

2 Deshalb wurde in früheren Ausgaben von GA 317 die Reihe – von links nach rechts gelesen – im Widerspruch zur Schilderung im Text auch als RMLN angegeben.

bliebenen seinen Kopf regsamer. *Sodass man also brauchen kann diese Art von Eurythmie, um Heilkräfte in Bezug auf die Kopforganisation hervorzurufen*; insbesondere wenn man das verstärkt ausführen wird, was wir […] *als verstärkte Metamorphose der Konsonanten in der Eurythmie* […] *in den letzten Tagen gehört haben*» (ebd., S. 86, Hervorhebungen WKR), d.h. also durch die heileurythmische Gestaltung der Konsonanten mit Einbezug der Beine, Sprünge, Rhythmen und unterschiedlichen Tempi, wie sie im 4. Vortrag des Heileurythmie-Kurses eingeführt werden, und selbstverständlich auch verbunden mit der Aufgabe, «sich selbst in der Form […], die man ausführt», vorzustellen, was ja das Wesentliche sei (GA 315, S. 38).

Die Ärztin Margarethe Bockholt berichtet, wie sie zu Beginn jeder Heileurythmie-Stunde mit Sandroe beim R noch große Mühe hatte, «seine schweren lastenden Glieder in Bewegung zu bringen», wie er dann aber mit dem L heiterer wurde und «fast ausgelassen» herumsprang, sodass man «diesen aufgeweckten Kräften» mit der «liebevoll-bedächtigen Gebärde» des M «eine Richtung geben» musste, bis er freudig «in leichten Sprüngen» das N hüpfen konnte und zuletzt glücklich die Heileurythmie-Stunde verließ (Uhlenhoff 1994, S. 40–42). Diese Schilderung macht verständlich, dass für Sandroe sowohl die ersten beiden Laute der Reihe RLSI für das «schwachsinnige», bewegungsgehemmte Kind wie auch die ersten beiden Laute der Reihe MNBPAU für das «maniakalische», das bewegungsüberschüssige Kind, zur Anwendung kommen sollten (GA 317, S. 9).[3]

Im 6. Vortrag (ebd., S. 99 ff.) selbst betont Rudolf Steiner, dass es wichtig gewesen wäre, schon vor Beginn des Gehenlernens – also noch in Sandroes erstem Lebensjahr – seine Gliedmaßen eurythmisch zu bewegen, denn «so hätte man dasjenige, was man […] ausführt in den Gliedmaßen, *zur Spiegelung gebracht im Nerven-Sinnes-Organismus*, und es würde *in der Zeit, in der noch* […] *alles biegsam war, sich sogar die Kopfform erweitert haben*» (ebd., S. 105, Hervorhebungen WKR). Man könne «durch Bewegungsformen, die man frühzeitig auf [ein] Kind anwendet, […] [ungeheuer] viel in der Formierung des Kopfes» erreichen, und man müsse dann «ungeheuer froh sein», wenn das gelingt (ebd.; eckige Klammern für Einschübe im Original, eckige Klammern für Auslassungen WKR).

Es entspricht der praktischen Erfahrung, dass es schwer ist, gerade bei Kindern mit einer auffälligen Kopfform allein durch Erziehung eine echte Entwicklung zum Gesünderen, eine Überwindung der konstitutionellen Einseitigkeit zu erreichen. In der Form des Kopfes – auch wenn er, wie

3 Siehe 4.

bei Sandroe, teilweise durch einen äußeren Insult deformiert ist –, spricht sich ja auch aus, was sich das Kind an «karmischen Antezedenzien» aus der Vergangenheit (ebd., S. 106) mitgebracht hat. «[…] was vor der Konzeption in der geistigen Welt gelebt hat […], [d]as wirkt so, dass es am menschlichen Haupte formt.» (GA 313, S. 12) Es leuchtet ein, dass man sehr früh vom entgegengesetzten Pol, vom Stoffwechsel-Gliedmaßen-System aus, versuchen muss, eine Gegenwirkung zu entfalten. Dann kommt der engagierte therapeutische Wille aus dem Umkreis schon in der Frühförderung der karmischen Aufgabe des Kindes bei der Entwicklung des Nervensystems zu Hilfe.

Aber auch in der Erziehung kann man im Sinne dieser vier Lautgebärden wirken:

«[…] dass dasjenige, was die Kinder [vollbringen] sollen, begleitet wird von solchen Dingen, welche die Aufmerksamkeit [gerade] erregen»: *Das entspricht der Qualität des R!* (GA 317, S. 108; eckige Klammern für Einschübe im Original, eckige Klammern für Auslassung WKR).

«[…] dass man wirklich beim Unterrichten ganz dabei ist», denn wenn «man in dieser Weise die ganze Handhabung begleitet mit dem, was die Aufmerksamkeit erregt, dann […] wird [man] sehen, dass da [wirklich] bis ins zwölfte, dreizehnte, vierzehnte Jahr hinein noch viel im Biegsamwerden des Organismus geleistet werden kann» – *ganz im Sinne der L-Qualität!* (ebd., S. 109; eckige Klammern für Einschübe im Original, eckige Klammern für Auslassungen WKR).

Auf Sandro bezogen: «Wenn man nun darauf sieht, dass [man viel mit ihm redet], dass man viel Konversation mit ihm macht», – *also die Ausatmung anregt wie mit dem eurythmischen Ausatmungslaut M!* (ebd., S. 111; eckige Klammern im Original)

Und «dass man sich für es [das Kind] interessiert, dass man teilnimmt an dem, was es tut», dass man es fragt «um dasjenige, was es wissen muss» – *wie mit der weckenden N-Gebärde!* (ebd.)

Sandroe sollte recht bald stricken lernen. Selbst das Stricken jeder einzelnen Masche hat vier Phasen, die in der Schweiz mit einem kleinen Verslein in Mundart begleitet werden:

«Inestäche (R), umeschloh (L), duureziehe (M), abeloo (N).»[4]

«Man versucht, mit möglichster Lebendigkeit das Ganze zu verfolgen. Diese Lebendigkeit, die Geistiges trägt, die überträgt sich wirklich auf die Kinder.» Aber «wenn man nicht geneigt ist, möglichst viel selber in Beweglichkeit überzugehen, dann kann man […] nicht erziehen» (ebd., S. 110).

4 Hineinstechen (R), umschlagen (L), durchziehen (M), hinunterlassen (N).

Abb. 4: Eve-Lis Damm: Malstunde im Sonnenhof

Ein schönes Beispiel für diese geistige Lebendigkeit ist die in der Erzählung von Gerda Langen überlieferte Malstunde, die Rudolf Steiner im Mai 1924 im *Sonnenhof* hielt und im 6. Vortrag selbst erwähnt, indem er das Bild an der Wandtafel skizziert: Da draußen steht ein Baum (L), da kommt ein Pferdchen gelaufen (R), der kleine Hund bellt das Pferdchen an (M), das Pferdchen scheut mit den Beinen (N) (GA 317, S. 109 f.).

«Man wird trotz allen möglichen gescheiten Kunstgriffen solche Kinder nicht erziehen können, wenn man nicht den nötigen Lebenshumor hat. Also es wird schon Platz greifen müssen in der anthroposophischen Bewegung, dass man Sinn hat für […] Beweglichkeit.» (ebd., S. 114)

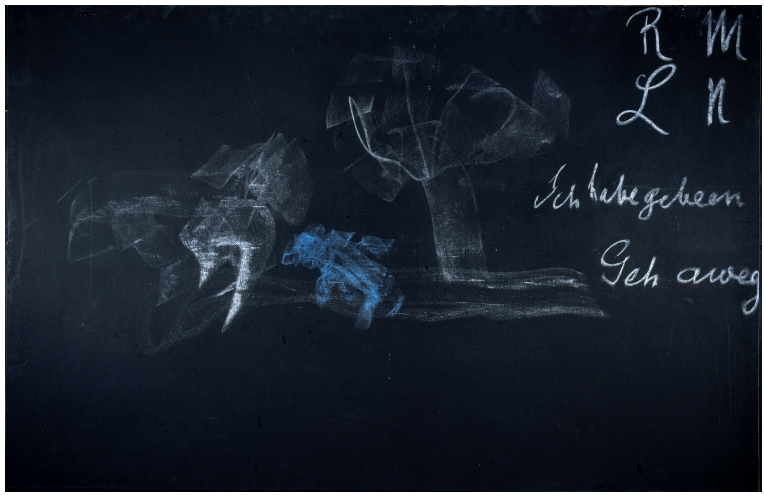


Abb. 5: Wandtafelskizze zum 6. Vortrag

6 Roberts Reihe

Einen ganz anderen Charakter hat die Lautreihe, die Rudolf Steiner im 7. Vortrag für Robert angibt, die rein vokalische Lautreihe E U Ö. Robert wird geschildert als ein Kind, das – wie z.B. bei einer alkoholischen Embryopathie – durch das besondere Schicksal seiner Mutter, die während der Schwangerschaft als Schauspielerin tätig war, kleinwüchsig und in der Entwicklung zurückgeblieben war. Seine oberen Wesensglieder, Ich und Astralleib, besitzen nicht die Kraft, den Leib zu ergreifen, der physische Leib bleibt sich selbst überlassen, das ererbte Modell des Menschenleibes wird nicht umgearbeitet, sondern der Ätherleib passt sich daran an.[5] So ist Robert als Kleinkind ganz apathisch, der Zahnwechsel erfolgt verzögert. Aber in «demselben Maße, wie das Kind klein bleibt seinem physischen Leibe nach, in demselben Maße vergrößert sich, ohne dass er sich der physischen Organisation anpasst, sein Astralleib». So ist das Kind «trotz seiner scheinbaren […] Ruhe außerordentlich bewegt». Während der kleine Junge dasitzt und grinst oder auch «ganz lässig herumgeht», ist zugleich um ihn herum «mächtig der Schauspieler da, der alle möglichen Purzelbäume schlägt, Rad schlägt und so weiter» als Ausdruck davon, «dass man es mit einem außerordentlich beweglichen Astralleib zu tun hat» (ebd., S. 127 f.).

Die Aufgabe ist, diesen überbeweglichen Astralleib mit der gestauten Leiblichkeit so zu verbinden, dass das Kind lernt, «seine eigene physische Organisation zu spüren. […] Denn alles dasjenige, was zum Erfassen des eigenen Organismus führt, das kann in diesem Falle weiterbringen» (ebd., S. 120), während rein äußerliche Übungen mit dem physischen Körper «nur dem quecksilbrigen [beweglichen] Astralleib entgegenkommen» (ebd., S. 128; eckige Klammern im Original) und seine «Beweglichkeit […] noch mehr verstärken» würden (ebd.). Andererseits solle man auch nicht versuchen, dem Kind seine seelischen Eigenheiten direkt abzugewöhnen, denn man «macht es dadurch nur leer, faul, lässig», nämlich passiv. Hingegen könne man mit Sprechübungen, die man vorwärts und rückwärts macht, therapeutisch «regulierend auf den Zusammenhang von Ätherleib und Astralleib» wirken (ebd., S. 129 f.).[6]

E und U sind die beiden Vokale, in denen dem Menschen die Kräfte der Erde entgegenklingen, während er sich vorgeburtlich tönend und leuchtend selbst im I – O – A erlebt, als Ich, als Astralleib und Ätherleib, wie es Rudolf Steiner als geistiges Erlebnis in den Ephesischen Mysterien schildert

5 Siehe: J. Göschel, *Schicksal und Wiederverkörperung* in diesem Band.

6 Siehe 8.

(GA 233a). In den Lauten I – O – A strahlt der Mensch sein kosmisches Wesen aus, die Erdenkräfte hingegen hemmen die Bewegung und vermitteln Ruhe, aber auch Kraft (Keller Roth 2021b), durch die Konzentration im Kreuzungspunkt des E und die strenge Parallele im U, die polar zum E auf den Punkt im Umkreis, in unendlicher Ferne verweist.

E: «Das E fixiert das Ich im Ätherleib» und ist dadurch fördernd «insbesondere bei Schwächlingen, […] bei denen das Schwachsein so recht von innen kommt, also organisch bedingt ist.» (GA 315, S. 32) «Alles, was E-Formen sind, [wirkt] im wesentlichen regulierend […], wenn der astralische Organismus zu stark oder zu schwach den ätherischen Organismus beeinflusst. Also in allen denjenigen Fällen, wo man sagen kann, es ist vorhanden entweder eine übertriebene Tätigkeit des astralischen Organismus oder eine zu geringe Tätigkeit, kann man unter Umständen mit E-Formen, mit der Wiederholung der E-Formen sehr viel machen […] besonders dann […], wenn der astralische Organismus vom ätherischen beeinflusst ist, wenn er also zu schwach ist, wenn er sich vom ätherischen beeinflussen lässt.» (ebd., S. 123)

U: «Dagegen kann der umgekehrte Fall eintreten, wenn das Ätherische vom Astralischen zu stark beeinflusst wird […]. Da werden dann die U-Formen von besonders günstiger Wirkung sein.» (ebd.) U: «[…] die Bewegung für Kinder oder erwachsene Menschen, die nicht stehen können.» (ebd., S. 30)

Sowohl E wie U vermögen in spezifischer Weise zwischen dem ätherischen und dem astralischen Organismus, zwischen Leib und Seele zu vermitteln.

Ö: «Ö nimmt man zur Regulierung.» Für das Ö gibt es 1921 im Heil-Eurythmie-Kurs keine Indikationsangabe. Im Toneurythmiekurs im Frühjahr 1924 (GA 278) wird Ö als Konkordanz für die Quart angegeben, E für die Quint und U für die Prim. Das musikalische Äquivalent dieser Vokalreihe E – U – Ö wäre also Quint-Prim-Quart, fast einer musikalischen Kadenz entsprechend, die auf dem Weg über die grundierende Prim von der beweglich-offenen Spannung der Quint in die geschlossene Stabilität der Quart führt. Demgegenüber hat das Ö, lauteurythmisch ausgeführt, in dieser Reihe wohl eine andere Bedeutung: Im Laut-Kurs beschreibt Rudolf Steiner am gleichen Tag die Ö-Bewegung: «[…] mit einem Sprung eine Art O-Bewegung machen, oder auch die O-Bewegung zerreißen, auseinanderreißen. Machen Sie das recht graziös, dieses Auseinanderreißen der O-Bewegung, jetzt fügen Sie den Sprung hinzu.» (GA 279, S. 148) Es handelt sich also um eine Bewegung ähnlich wie das Zerplatzen einer Seifenblase, die hier zur Regulierung dienen soll. Für die Ö-Gebärde gibt es keine Eurythmiefigur von Rudolf Steiner, daher kann die Reihe E – U – Ö nicht abgebildet werden.

Die junge Ärztin Julia Bort beschreibt, wie schwer es dem kleinen Jungen fiel, «die kurzen, schlaffen Arme» zur U-Bewegung zusammenzuschließen, «da der zwischen den Schultern stehende Kopf im Wege war»; und wie er nur mit großer Mühe allmählich lernte, «die Füße zwischen Ballen und Ferse elastisch zu heben und zu senken. Aber gerade dieser Anblick mit der rührend bittenden Geste der Arme zeigte, was dem Kinde fehlte.» (Uhlenhoff 1994, S. 76) Und Margarethe Bockholt fasst zusammen: «Der Weg, den man hier geht, führt in einer solchen Stunde aus der übergroßen Beweglichkeit in die Beruhigung. Der Junge, der vorher rettungslos den Kräften seiner Umgebung preisgegeben war, hat jetzt die Möglichkeit, mehr in sich zu ruhen und sich zur Wehr zu setzen. Es ist oft wie ein Wunder, ihn z.B. im E-Laut zu sehen, wie er still und andächtig dabei ist und da sein eigenes geistig-seelisches Wesen wirklich einmal zur Geltung kommt.» (ebd., S. 77) Denn «es wirkt bei dem Menschen, den man vokalisierend eurythmisieren lässt, die Sache so, dass gewissermaßen seine eigene Aura zusammengezogen wird […] und dass dadurch die inneren Organe angeregt werden, *den Menschen zu sich zu bringen*» (GA 315, S. 90, Hervorhebungen WKR).

Man muss in der Praxis sehr genau beobachten und sorgfältig abschätzen, wie viel von der E- und U-Wirkung für das Kind nötig, aber auch erträglich ist, und wann man abschließend die regulierende Ö-Bewegung einschalten muss: Mit E und U werden die oberen Wesensglieder, das Ich und der Astralleib, stark an die unteren Wesensglieder, den Ätherleib und den physischen Leib, herangeführt, und auch umgekehrt die unteren an die oberen. Diese neue enge Verbindung erzeugt eine Spannung, die nicht ohne Weiteres ertragen werden kann und sich explosiv entladen könnte, wenn sie nicht ‹reguliert› würde: Der Ö-Sprung wirkt hier wie ein Ventil, das etwas von diesem Druck wieder löst – so wie man diese Kinder ja auch unterrichten soll mit einer Steigerung, über die man sich dann lustig macht, auf die man dann eine Abschwächung folgen lässt, «bis das Ganze in eine Luftblase sich aufgelöst hat; […] aber nicht so, dass Sie [damit dem] Kinde die Freude verderben» (GA 317, S. 129; eckige Klammern für Einschub im Original, eckige Klammern für Auslassung WKR). Und während dieser bewussten dynamischen Führung der seelischen Spannung des Kindes «hat fortwährend der Astralleib die Tendenz, sich dem physischen Leibe anzupassen», was ja hier das Ziel der therapeutischen Bemühung sein muss. So werde sogar das, was «während der Embryonalzeit geschaffen worden ist, […] zurückverwandelt werden», und man könne erreichen, dass dieses Kind «bis zu seinem neunten, zehnten Jahre *anfängt, ein naturgemäßes Wachstum zu entwickeln*» (ebd., Hervorhebungen WKR) und damit seine Kleinwüchsigkeit teilweise noch überwindet!.

Die Lautreihe E U Ö mit der sorgfältigen Aufmerksamkeit auf das Erzeugen und Lösen einer Spannung im kindlichen Organismus kann als paradigmatisch angesehen werden für ein wichtiges pädagogisches Prinzip, das vielfältig variiert werden kann, etwa in der Abwechslung von gestalteter und freier Bewegung. Auch für Richard, ein Kind mit Kleptomanie, wird empfohlen, eine Korrekturgeschichte zu erfinden, in der der Held ihm in gewissen Eigenschaften ähnelt, aber zuletzt kläglich scheitert. Heileurythmisch soll der kleptomane Junge «stramm [und] energisch» (ebd., S. 149; eckige Klammern im Original) mit den Beinen vokalisieren, damit man «aus dem Willen *heraustreibt* das Intellektuelle» (das ihn ja dazu bringt, sich fremdes Eigentum blitzschnell anzueignen, so wie sich der Intellekt fremder Gedanken bemächtigt); und zugleich «das Bemühen, das in den Vokalen liegt, aber in den Willen *hineintreibt*» (nämlich ein deutlicheres Bewusstsein seines eigenen Wesens und Tuns bis in die Muskelspannung in der Gliedmaßen-Peripherie) (ebd., S. 150, Hervorhebungen WKR).

Ein unruhiges schwefelreiches Kind wie Lore, die im 9. Vortrag geschildert wird, solle man – «und sei es selbst durch Anwendung von […] mechanischen Mitteln» – zur Ruhe bringen beim Anhören von etwas, was es zu sehr in Aufregung versetzt. Wenn es dann müde wird, solle man die Müdigkeit ein bis zwei Wochen lang wirken lassen und es danach wieder «eine Zeit lang laufen» lassen (ebd., S. 158). Sobald es dann wieder aufgeregt wird, wird man die Behandlung wiederholen müssen, aber immer wieder mit Zwischenzeiten, in denen man das Kind freilässt, damit die leise Depressionserscheinung nicht übergeht in «körperliche Depressionszustände» (ebd.), die das Kind bleibend schädigen könnten. Damit ist eine große Verantwortung angesprochen für alle pädagogischen Maßnahmen, die eine Veränderung des Verhaltens erzwingen sollen – weil man selbst mit bester Absicht schaden kann, wenn die Ausführung nicht sehr sorgfältig beobachtet und auf die konstitutionellen Möglichkeiten des Kindes genau abgestimmt wird. Das «Festhalten» von unruhigen Kindern und auch Erwachsenen als Therapie ist in den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts durch Jirina Prekop populär geworden (Prekop 1992), wurde aber sowohl nach therapeutischen wie nach juridischen Gesichtspunkten kontrovers beurteilt. Ähnliche Fragen stellen sich aber auch für medikamentöse Therapien, die die Kinder beruhigen und führbarer machen sollen, selbst z.B. für die Behandlung mit Plumbum in homöopathischer Potenz (Uhlenhoff 1994, S. 179).

Während man bei Robert durch ganz spezifische pädagogische Maßnahmen und die heileurythmische Behandlung mit E – U – Ö anstrebt, dass sich der Astralleib der physischen Organisation besser anpasst, soll Ernst, ein Kind mit einer epileptischen Konstitution und Cerebralparese,

nicht bestimmte einzelne Laute eurythmisch üben, sondern alles tun, was ihn nur irgendwie differenziert in Bewegung bringt, «sodass man das Bestreben der Gliedmaßen fördert, *den Astralleib herauszugestalten*» (Uhlenhoff 1994, S. 98, Hervorhebungen WKR; Walter 1987). Daher soll er auch keine fertigen Spielsachen bekommen, sondern lernen, die Menschengestalt aus einem Stück Holz herauszuschnitzen (GA 317, S. 126).

Für ein anderes Kind mit Hemiparese, das 1924 in Arlesheim behandelt wurde, hat Rudolf Steiner eine konkrete Lautreihe angegeben: SMA LMI TMU (GA 27, Kapitel XIX, 4. Fall). Hilma Walter verdanken wir die Zusammenstellung einer ganzen Reihe von weiteren Krankengeschichten aus der Gründungszeit des Klinisch-Therapeutischen Institutes in Arlesheim, in denen Rudolf Steiner beratend zugezogen werden konnte (Walter 1987, S. 107 ff.). Die Originalunterlagen ausgewählter Fälle mit Heileurythmie-Behandlungen aus Arlesheim und Stuttgart wurden zum 100. Geburtstag des Heileurythmie-Kurses von Rob Scharping und Norman Kingeter neu bearbeitet und herausgegeben (Kingeter & Scharping 2023).

Die Eurythmie mit allen ihren Elementen der Laut- und der Toneurythmie wirkt ganz allgemein therapeutisch, wenn man sie im Kindesalter, in der Entwicklungsphase der Leibgestaltung anwendet. «Man arbeitet direkt in den Wachstumskräften des Menschen. Ist der Mensch noch ein Kind und droht er im Wachstum zurückzubleiben, so regt man dadurch sein Wachstum an. […] Wir können ein Kind in seinem Wachstum fördern, wenn wir es eurythmisieren lassen», aber auch Entwicklungsanomalien ausgleichen und überschüssiges Wachstum «dämpfen», sodass die künstlerische Eurythmie, «in dem Augenblicke, wo der Mensch anfängt, überhaupt irgendwie abnorm zu sein, auch heilend wirken wird» dadurch, «dass die habituelle Ausübung der Eurythmie für den Menschen zunächst die Plastik der Organe, die plastische Kraft der Organe anregt, dass der Mensch in seinem Inneren ein besserer Atmer wird, dass er in Bezug auf die nach innen gelegene Verdauung ein – wenn ich mich so ausdrücken darf – besserer Mensch wird.» So könne er «ein Mensch [werden], der mehr seinen ganzen Organismus in seine Willkür hereinbekommt. Er wird ein innerlich geschickterer Mensch.» (GA 315, S. 81)

7 Die Anregungen für die Jugendlichen vom Lauenstein

Die «Kinder» vom *Lauenstein* waren etwas älter, die meisten schon im dritten Jahrsiebt.

Lothar hat eine eigene Kamera und will die Gruppe fotografieren, lässt sich aber nicht dazu bewegen, nach dem ersten Foto eine neue Filmplatte aus dem Haus zu holen (möglicherweise, weil er wusste, dass er dort keine zweite mehr hatte). Rudolf Steiner beschreibt ihn ähnlich wie das bewegungsträge Kind im 5. Vortrag: dass bei ihm die Interessen «in der Kopforganisation bleiben», dass «sich sein Ätherleib und physischer Leib ganz mächtig» sträuben, wenn er «das hinunterbringen [soll] in das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System», weil anders als bei den meisten Menschen «keine Perzeptionsfähigkeit vorhanden» sei für den Weg von der Kopforganisation zur Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organisation (GA 317, S. 163 f.).

Am äußeren Wahrnehmen der Geschicklichkeit seiner Gliedmaßen würde er aber große Freude haben können. «Man muss ihn also Sachen machen lassen, an denen er die Geschicklichkeit seiner eigenen Gliedmaßen sieht» (ebd., S. 164), also heileurythmische Bewegungen nicht nur mit Armen und Beinen, sondern vor allem auch mit Fingern und Zehen, damit er seine eigene Beweglichkeit anschauen und miterleben kann wie bei manchen Stabübungen (Uhlenhoff 1994, S. 176). Aber auch «das Schreiben mit dem Fuße» würde ihm guttun, denn das sei «auch eine Art Heileurythmie, wenn er lernt, mit den Zehen [zu] schreiben» (ebd., S. 165; eckige Klammern im Original). Diese Aufgabe hat Steiner schon im Heil-Eurythmie-Kurs 1921 für die Schulheileurythmie angegeben, besonders für Kinder, die «nicht in der Anschauung zur Auffassung geometrischer Figuren» kommen» (GA 315, S. 24), und in der Frühzeit der Entwicklung der Eurythmie als ein Schulungselement für die erste Eurythmistin, die junge Lory Smits (GA 277a). Das Schreiben mit dem Fuß hat also eine dreifache Indikation: für die Entfaltung des Willens, des geometrischen Vorstellens und der künstlerischen Fähigkeit (Keller Roth 2021b) – also für alle drei Seelentätigkeiten und damit für alle drei Glieder der menschlichen Organisation.

Durch den Heilpädagogen Werner Pache ist ergänzend zum Vortragstext überliefert, dass Rudolf Steiner bei seinem Besuch auf dem *Lauenstein* für Lothar auch eine medikamentöse Therapie empfohlen hat: Das arsenhaltige Mineralwasser der Quelle von Levico über den Tag verteilt in Wasser verdünnt trinken lassen und Schilddrüsensekret mit Epithelkörperchen in dem Präparat «zentripetal» hineinbringen (injizieren), um eine «zentrifugale» Gegenwirkung zu erzielen. Es sei dann am nächsten Tag die

Veränderung von Fieber, Puls und Atem durch das Schilddrüsensekret zu beobachten.

Zugleich wird für die Heileurythmie die Lautfolge O I L angegeben:

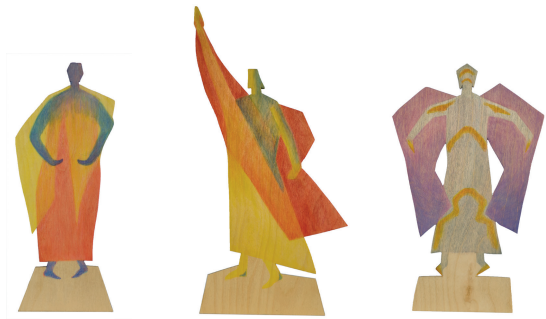


Abb. 6: Eurythmiefiguren O – I – L

O: «[…] offenbart den Menschen als Seele.» (GA 315, S. 34)

I: «[…] offenbart den Menschen als Person.» (ebd.) «Es drückt sich die ganze individuelle Person dadurch aus.» (ebd., S. 29)

L: «[…] die die Materie überwindende Formkraft.» (GA 279, S. 51)

Hier erscheint das Motiv von Umkreis und Zentrum in den beiden Vokalen, mit der geschlossenen «zentripetalen» Kreisformbildung im O und der radiären «zentrifugalen» Ausstrahlung der Streckung beim I. Die beiden polaren Vokalbewegungen werden dann miteinander verbunden durch die konsonantische Gleitbewegung der Arme zwischen dem Ansteigen der Hände vor der Mittelachse des Oberkörpers und der Weitung der Arme nach oben und außen im Absteigen: Das L schafft um O und I eine geschmeidige, fließende, gestaltumfassende Ganzheit, wie sie durchaus auch der Wortbedeutung von OIL im Englischen, «Öl», entspricht.

Während in der Laut-Reihe RLSI der Akzent auf dem konsonantischen Durcharbeiten der «verhärteten» (GA 317, S. 115) Leiblichkeit liegt, scheint es bei der vokalisch betonten Laut-Reihe OIL darum zu gehen, dass das Seelenwesen des jungen Menschen besser an den Leib herangeführt wird. So ergibt sich eine Differenzialindikation der beiden Reihen für ein schwachsinnig erscheinendes Kind (GA 317, 5. Vortrag, S. 83 ff.). Auch wird die Rundung im O, die der Gestaltbildung im oberen Menschen entspricht, mit der Streckung, die der Gliedmaßenbildung des unteren Menschen entspricht (ebd.), durch das L zu einer neuen Gesamtgestalt, zu einer Ganzheit zusammengefügt (ebd., S. 162 ff.) – so ähnlich, wie wenn man kleinere Kinder spielerisch anregt, ihre eigenen Zehen zu küssen! Zugleich stärkt man ein rhythmisch-harmonisches Verhältnis zwischen den Kräften

des oberen und des unteren Menschen, wenn man die Vokale im Sinne der «Großen Vokal-Übung» (Keller Roth 2021b) erst mit den Armen, dann mit den Beinen und dann wieder mit den Armen (GA 315, 2. Vortrag, S. 27 ff.) ausführen lässt, die große L-Bewegung der Arme mit dem Sprung in der x-Stellung der Beine begleitet und im atmenden Rhythmus des L mehrmals wiederholt (ebd., 4. Vortrag, S. 56 ff.). Hier wie in vielen anderen Kinderbesprechungen durch Rudolf Steiner wird deutlich, wie sich therapeutische Anregungen aus immer neuen konkreten Ausgestaltungen der Punkt-Kreis-Metamorphose entwickeln lassen.

Bei dem sehr wilden und ungebärdigen epileptischen Knaben Karl soll wieder viel mit den Beinen eurythmisiert werden wie bei dem kleptomanen Richard, wohl, um Bewusstsein zu wecken an dem Pol der Organisation, in dem der ganz unbewusst wirkende Wille seine leibliche Grundlage hat.

Abb. 7: Eurythmiefiguren F, M, TU, UT

Erna wird von Rudolf Steiner so geschildert, dass die Indikation für die Lippenlaute F und M in der Heileurythmie sofort einleuchten kann: «Wenn der astralische Leib nicht genügend tätig ist in der Region des unteren Antlitzes, dann werfen sich die Lippen besonders am Munde auf, weil eine zu starke Wollust mit dem Schmecken, mit dem Verarbeiten der Speisen schon im Munde vorhanden ist.» (GA 317, S. 169) «*Mmm*h!», sagt man ja auch, wenn etwas besonders gut schmeckt, oder «*Pf*ui!», wenn man etwas wieder ausspeien will. Die Lippenlaute haben in der Eurythmie und Heileurythmie Bedeutung, wenn es darum geht, eine innere Geschlossenheit zu schaffen, Zurückhaltung auszudrücken oder zu entwickeln.

F: «Wisse, dass ich weiß!» (GA 279, S. 49)

M: «[…] etwas, was regulierend wirkt im Grunde genommen auf den ganzen Stoffwechselorganismus, auf den Gliedmaßen Organismus […] im Entwicklungsalter der Kinder. […] Wenn es gerade in der Zeit der Geschlechtsreife geübt wird, dann wird es außerordentlich regulierend wirken auch nach dem […] Vordringlichen des Sexuallebens. […] Es ist in alten

Kulturen durchaus üblich gewesen, solche Bewegungen jüngere Leute ausführen zu lassen, um sie eben körperlich als ganze Menschen und zu gleicher Zeit als sich zurückhaltende Menschen zu erziehen» (GA 315, S. 61).

U: «Nicht stehen können» (ebd., S. 30); «U offenbart den Menschen als Mensch.» (ebd., S. 34)

D und T: «[…] mehr eine Wirkung in dem Verarbeiten der Speisen selber» (ebd., S. 58), «so dass man […], wenn man den weichen Laut ausführt, abhelfen kann gelinderen Dingen nach dieser Richtung; wenn man den sogenannten harten Laut ausführt, den schärferen Dingen nach dieser Richtung» (ebd., S. 57).

Die Reihe F, M, UT, TU enthält zweimal eine silbenartige Verbindung zwischen dem Vokal U, der Standfestigkeit, Haltekraft vermittelt, und dem harten Zahnlaut T, der im Stoffwechsel selbst die Verarbeitung der Speisen anregen und stärken kann: erst mit UT von der vokalischen Mitte-Empfindung zum peripherischer gelegenen Stoffwechsel («zentrifugal») und dann mit TU von der Stoffwechselperipherie zurück zur Menschenmitte («zentripetal»), wodurch diese Verbindung von zwei Seiten her gestärkt und befestigt wird. Durch die eurythmische T-Gebärde wird zugleich, unter Einbezug des Kopfes, die «Menschenvertikale» (GA 208, S. 106, S. 108) betont und mit der Berührung der gebeugten Knie im unteren Menschen befestigt als Gegengewicht gegen das Nachvornedrängen der Kauwerkzeuge bei diesem Kind, um schließlich mit der U-Bewegung ganz allgemein die Menschengestalt zu stärken und mit Ruhe abzuschließen.

Die gezielte Bemühung der menschlichen Selbstgestaltung durch die Heileurythmie soll hier medikamentös unterstützt werden durch die «antideformierende Wirkung des Nikotinsaftes» in homöopathischen Potenzen und ein wöchentliches Schwefelbad, um «die Wirkungen, die da innerhalb des astralischen Leibes erhalten bleiben sollen, nicht zu stark in die Ich-Organisation heraufspielen zu lassen» (GA 317, S. 176).

Für die beiden Albino-Mädchen (ebd., S. 162 ff.) mit ihrer außergewöhnlichen Körpersubstanzbildung wird eine substanzielle Behandlung mit Pyritstaub von außen angegeben und die Empfehlung, den Sinnesorganismus nicht anzustrengen, und keine Heileurythmie!

Bei Doris, einem in der Entwicklung zurückgebliebenen zehnjährigen Mädchen mit «Gedächtnisschwund», lenkt Rudolf Steiner den therapeutischen Blick von dem offenkundigen Problem einer erschwerten Atmung aufgrund von Wucherungen im Nasenrachenraum auf den ihm wahrnehmbaren Befund eines «zu starken ätherischen Wuchern[s] in der Blasengegend, *das sein Spiegelbild hat im Kopf*» (Hervorhebungen WKR). «Die entzündlichen Erscheinungen in der Nähe der Blasengegend, […] zeigen ja

ganz deutlich, dass sich der Ätherleib in dem Organismus nicht in richtiger Weise einlebt, weil das Zusammenarbeiten mit dem Astralleib eben nicht ordentlich stattfinden kann.» Darauf beruhe letztlich auch das beobachtete seelische Phänomen, dass sich äußere Eindrücke dem Gedächtnis nicht nachhaltig einprägen können. Es solle mit Berberis 10 % äußerlich behandelt werden – vermutlich mit Auflagen über der Harnblase – wegen der polypoiden Wucherungen im Nasenrachenraum. Und alle Eindrücke müssten verstärkt und rhythmisiert werden wie in einfachen Volksliedern und Gedichten mit einem wiederkehrenden Refrain, um auf das Erfassen von «rhythmenlose[n] Eindrücken» vorzubereiten (ebd., S. 181).

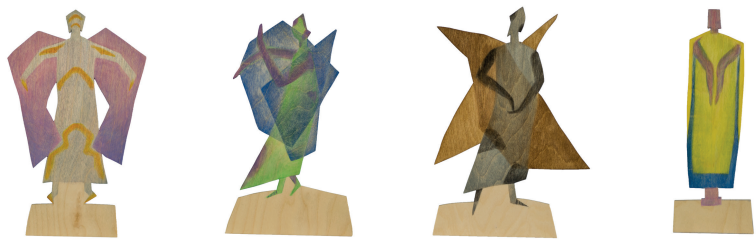


Abb. 8: Eurythmiefiguren L M S – U

Die heileurythmische Reihe für dieses Kind beginnt mit drei vokalisch vortingierten, also verinnerlichenden Konsonantenbewegungen: Auf die Atmungslaute L und M folgt der Zahnlaut S, der besonders tief in den Stoff einzudringen vermag. Dieses S wird mit dem Vokal U – wie T und U in Ernas Reihe – quasi zur Silbe verschmolzen (Rudolf Steiner schreibt S – U), um so abschließend zum Stehen, zur Ruhe zu führen. Das S ist ja auch der Laut, der im Stoffwechsel die Luftverhältnisse, die «Gasentwicklung», reguliert, «[w]enn diese nicht in Ordnung ist, also zu gering oder zu stark […]» (GA 315, S. 58); darin zeigt sich seine besondere Beziehung zum Nieren-Blasen-System, über das sich der Astralleib, der den Luftorganismus reguliert, leiblich verwirklicht (GA 314).

L: «[…] dass das Gestaltende, das sich Anschmiegende in die Beweglichkeit des Astralleibs hineinkommt, dem M entgegenkommt.» (GA 317, S. 182)

M: «[…] was […] den ganzen Organismus in die Ausatmung hineinlegt, sodass sich dadurch astralische und ätherische Organisation begegnen sollen.» (ebd., S. 183)

S: «[…] um den Astralleib in eine starke, lebendige Tätigkeit zu versetzen». (ebd.)

U: «[…] aber doch so, dass er an sich hält.» (ebd.)

Es finden sich im *Heilpädagogischen Kurs* drei Lautreihen, die über das M zum U führen, also beruhigen und verinnerlichen, das Allgemein-Menschliche stärken, aber auf ganz verschiedene Weise:

MNBPAU, F M UT TU und L M S – U. Man muss diese Reihen durchüben und ihre Wirkung erfahren oder beobachten, um die Unterschiede und spezifischen Qualitäten der drei Reihen in der zunehmenden Verinnerlichung von der Nerven-Sinnes- und Gliedmaßen-Peripherie über den mittleren Menschen bis ins Stoffwechselgebiet hinein erfassen zu können mit der differenzierten Indikation für die Beherrschung des überschießenden Intellektuellen mit MNBPAU, des Vordrängens der Sprachwerkzeuge mit F M UT TU und der Stärkung der Blase mit L M S – U. Es gilt für das Verstehen der heileurythmischen Laut-Wirkungen eben immer wieder: «Hier handelt es sich darum, dass man sich die Anschauung erwirbt. Man kann natürlich nicht bis ins Ende desjenigen, was man mit der Anschauung macht, in den Begriff hinein.» (GA 315, S. 43)

8 Übungen zur Anregung der Nachahmung

Für das damals jüngste Kind, den erst dreijährigen Hans, gibt Rudolf Steiner eine ganze Reihe von Anregungen. Er schildert das Kind als «schläfrig», «träge», auch «liebenswürdig», zugleich aber «zapplig» und in der kleinkindlichen Entwicklung, namentlich in der Sprachentwicklung, zurückgeblieben. Geisteswissenschaftlich bestehe die Auffälligkeit, dass den Bewegungsimpulsen der höheren Wesensglieder, Ich und Astralleib, von der «Ruhesehnsucht seines physischen Leibes» zu viel Widerstand entgegenkomme, die er nur «außerordentlich schwer überwinden» könne (GA 317, S. 183). Diese konstitutionelle Besonderheit erschwert und verlangsamt die psychomotorische Entwicklung mit dem für Kleinkinder angemessenen Imitationsprinzip. Daher sollte das Kind zunächst so behandelt werden, dass es «in ordentlicher Weise Toneurythmie treibt», um dahin zu kommen, «dass es in seinem Astralleib so angeregt wird, dass der Rhythmus dann den Ätherleib ergreift» als Voraussetzung dafür, dass es später auch die durch Nachahmung gewonnenen Bewegungsimpulse bis in den physischen Leib verwirklichen kann (ebd.).

Ebenso soll die Sprache rhythmisch gehandhabt werden, indem man langsam vorspricht und «das Kind nachsprechen lässt rhythmische Sätze» wie: «Und es wallet und woget und brauset und zischt, […] immer] so langsam vor- und rückwärts», dass das Kind «in einem kurzen Zeitpunkt» nachintoniert. Durch einen bestimmten Lautzusammenhang solle man versuchen, «das Kind […] innerlich aufzuwecken auf diese Weise, dass

wir es in die Verwunderung bringen: A intonieren lassen, dann E I, dann zurück I E A – A E I – I E A» (GA 317, S. 184). Diese Übung wird oft nicht nur sprachlich, sondern auch eurythmisch ausgeführt. Sie hat auf jeden Fall eine stark inkarnierende, weckende, die natürliche Entwicklung des Kindes unterstützende Wirkung (Keller Roth 2021a).

Abb. 9: Eurythmiefiguren A E I – I E A

Ähnlich wie in Roberts Reihe E U Ö wird der initiale starke Impetus der Leibergreifung mit der Lautfolge A E I unmittelbar danach wieder gelöst in der Umkehrung zu I E A. Es wird also ein ausgeglichener, atmender Rhythmus im Leib-Ergreifen und -Loslassen angestrebt. Eurythmisch bewegt man sich mit A E I vom offenen Winkel über die Kreuzung zur Streckung, mit I E A wieder zurück von der Streckung über die Kreuzung zum offenen Winkel. Kinder, die noch keine Lautsprache entwickelt haben, können manchmal mit dieser Übung dazu gebracht werden, Laute von sich zu geben, d.h. mit dem Kehlkopf zu intonieren! Wird die Anstrengung, den Leib zu ergreifen, aber zu stark, können bei einem Kind mit einer epileptischen Konstitution auch Anfälle ausgelöst werden. Das Wechselspiel von Den-Leib-Ergreifen und Sich-Lösen muss also in der Therapie sorgfältig beobachtet und ganz individuell dosiert werden.

Die medikamentöse Behandlung charakterisiert Rudolf Steiner auch hier so, dass man «ein Auseinandertreibendes, etwas, was die Substanzialität des Organismus in den Umfang treibt, ein Zentrifugales», z.B. Hypophysenextrakt, zusammenwirken lässt mit dem gegenteiligen Prinzip, dem zentripetalen «Formprinzip» in der *Carbo animalis* (GA 317, S. 184). Und wenn man ein «träges» Kind abwechselnd in ein warmes Bad bringt, das in die Peripherie löst, und dann kühler abduscht, um wieder ein leichtes Zusammenziehen zu bewirken, bringe man «in Lebendigkeit […], was in Lebendigkeit kommen soll», und könne damit bewirken, dass das Kind zwar vorübergehend «etwas aufgeregt» wird, es sich aber dann «allmählich ins Richtige» hineinstelle (ebd., S. 185).

Für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen im Seh-, Hör- und Bewegungsraum wurde um 1980 durch Susanne Müller-Wiedemann in Brachenreuthe, Deutschland, aus einfachen Elementen von Toneurythmie, Musik und Sprache die komplexe «Hörraumtherapie» entwickelt (Müller-Wiedemann 1979, S. 61–67). Alle heileurythmischen Elemente lassen sich vielfältig variieren und mit Gewinn in der Heilpädagogik und Sozialtherapie einsetzen, nicht nur zur Behandlung von Einseitigkeiten in der Konstitution, sondern wie bei allen anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auch in der Behandlung und Prophylaxe von akuten und chronischen Krankheiten, z.B. bei orthopädischen und neurologischen Problemen, auch nach Unfällen und in der Rekonvaleszenz.

Die Zusammenarbeit mit den behandelnden Ärztinnen und Ärzten, aber auch innerhalb des Therapeutenkreises wird fast immer zur entschiedeneren Wahl der therapeutischen Mittel und zu besseren Therapieerfolgen beitragen können, wenn – wie in den von Rudolf Steiner besprochenen Fällen – die medikamentöse und die nicht medikamentöse Behandlung aufeinander und mit den heilpädagogischen Fördermaßnahmen abgestimmt werden. Denn was die Medizin zur Vertiefung der Pädagogik beitragen kann, lässt sich nicht reduzieren auf einfache Rezepte, sondern kann nur dadurch gefunden werden, «dass ein fortwährender lebendiger Zusammenhang entsteht» zwischen den verschiedenen Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen. So solle wenigstens «bis zu einem gewissen Grade derjenige, der Heileurythmie treibt, die Grundlagen der Eurythmie haben […]. Die Heileurythmie sollte aus einer, wenn auch nicht bis zur künstlerischen Vollendung gebrachten, doch allgemeinen Kenntnis der Laut- und Toneurythmie herauswachsen.» (GA 317, S. 206 f.)

So hatte es Rudolf Steiner auch schon im 6. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* charakterisiert: «Überschaut man einen Tatbestand, dann ist die Sache so, dass man weiß, was man zu tun hat. *Man muss wissen, welches die Natur des Lautes ist.* Man muss in der Eurythmie darinnenstehen, man muss auf der anderen Seite *aber auch tatsächlich hineinschauen in die körperliche Organisation*. Beides sind Dinge, die man lernen kann […]» (ebd., S. 112, Hervorhebungen WKR), die am besten im interdisziplinären Austausch erarbeitet werden und sich gegenseitig beleuchten und fördern: Die Konstitution eines Kindes kann bei sorgfältiger, nachschaffender Betrachtung durchsichtig werden in Bezug auf die sie prägenden Lautgebärden, und eine für ein Störungsbild typische Lautreihe kann das Verständnis für die Natur einer vorliegenden Pathologie aufschließen.

Zum Abschluss des *Heilpädagogischen Kurses* formuliert Rudolf Steiner das Ideal der therapeutischen Gemeinschaftsbildung gerade am Beispiel der Heileurythmie: «Dann aber vor allen Dingen muss ja das den Men-

schen durchdringen, dass er sich an den Menschen anschließen muss, und so kann nicht anders als da, wo Heileurythmie ausgeübt wird, die Anlehnung an den Arzt gesucht werden. Und es ist eine Bedingung gestellt worden, als die Heileurythmie gegeben worden ist, dass sie nicht ausgeübt werde ohne den Zusammenhang mit dem Arzt. Das alles weist schon darauf hin, wie verschlungen, lebendig verschlungen die Dinge werden müssen, die in der Anthroposophie sich ausleben.» (ebd., S. 207)

Literatur

Keller Roth, W. (2016). «Über die gemeinsamen Wirkprinzipien von anthroposophischer Kunsttherapie und Heileurythmie». In: Selg, P. (Hg.), *Von der Eurythmie zur Heileurythmie. Methodische Grundlagen und Arbeitsansätze*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts, S. 211–218.

Keller Roth, W. (2021a). «Eurythmietherapie – Heilende Bewegung». In: Hasler, S. & Jeuken, M. (Hg.), *Eurythmie – der Mensch in Bewegung*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 79–98.

Keller Roth, W. (2021b). *System und Methode der Heil-Eurythmie. Erläuterungen zu Rudolf Steiners Heil-Eurythmie-Kurs auf der Grundlage von Goethes naturwissenschaftlicher Methode und unter Berücksichtigung der Herz-Schrift von Thomas von Aquin*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Kingeter, N. & Schapink, R. (2023). *Rudolf Steiners Angaben zur Heileurythmie. Krankengeschichten aus Arlesheim und Stuttgart*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Müller-Wiedemann, S. (1979). «Die Hörraum-Therapie». In: *Der Kulturimpuls der anthroposophischen Heilpädagogik*. Bingenheim: Verlag Das Seelenpflegebedürftige Kind, S. 61–68.

Prekop, J. (1992). *Hättest du mich festgehalten. Grundlagen und Anwendung der Festhalte-Therapie*. München: Goldmann.

Sam, M.M. (2018). *Rudolf Steiner. Kindheit und Jugend*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Steiner, R. & Wegman, I. (GA 27, 2014). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*. 8. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 208, 1992). *Die Gestaltung des Menschen als Ergebnis kosmischer Wirkungen*. 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 233a, 2013). *Mysterienstätten des Mittelalters*. 6. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 271, 1985). *Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik*. 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 277, 1999). *Eurythmie. Die Offenbarung der sprechenden Seele*. 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 277a, 2022). *Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. 1912–1918*. 5. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 277b, 2023). *Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie. 1918–1920*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 278, 2016). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. 7. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 279, 2019). *Eurythmie als sichtbare Sprache*. 6. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 282, 1981). *Sprachgestaltung und Dramatische Kunst*. 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 314, 2011). *Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft*. 4. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 315, 2003). *Heileurythmie*. 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.
Uhlenhoff, W. (1994). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Krankheitsbilder und Lebenswege*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 11).
Walter, H. (Hg.) (1987). *Abnormitäten der geistig-seelischen Entwicklung in ihren Krankheitserscheinungen und deren Behandlungsmöglichkeiten. Wegleitung zum Verständnis einer Sammlung von Krankengeschichten mit Hinweisen von Dr. Rudolf Steiner*. Arlesheim: Natura-Verlag.

Abbildungsnachweis

Abb. 1: © Mirela Faldey
Abb. 2: © Mirela Faldey
Abb. 3: © Mirela Faldey
Abb. 4: © Ulrika Müller (Nachlass Eve-Lis Damm)
Abb. 5: © Rudolf Steiner Archiv, Dornach
Abb. 6: © Mirela Faldey
Abb. 7: © Mirela Faldey
Abb. 8: © Mirela Faldey
Abb. 9: © Mirela Faldey

Die Kinder des *Heilpädagogischen Kurses*

Die Kindervorstellungen im *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners und ihr diagnostischer und heilpädagogischer Kontext

Rüdiger Grimm

1 Die Kinder von Arlesheim und Jena

Der *Heilpädagogische Kurs* (GA 317) von Juni und Juli 1924 bekam einen besonderen Charakter dadurch, dass Rudolf Steiner nicht nur theoretisch über Heilpädagogik sprach, sondern eine Reihe von Kindern als Beispiele für heilpädagogische Diagnostik und Behandlung vorstellte. Eine Gruppe dieser Kinder kam aus dem Klinisch-Therapeutischen Institut in Arlesheim, wo sie in dessen Dependance «Holle» und später im «Sonnenhof» untergebracht waren. Sandroe, Robert, Ernst, Richard, Willfried, Immanuel und Lore waren während einzelner Vorträge für eine Zeit anwesend, sodass die Teilnehmerschaft einen persönlichen Eindruck von ihnen gewinnen konnte.

Die andere Gruppe von Kindern stammte aus dem neu begründeten «Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflegebedürtige Kinder» auf dem Lauenstein im thüringischen Jena. Von den dortigen Kindern waren ihm Lothar, Karl, Erna, Elisabeth, Martha, Doris, Karlheinz, Hans, Kurt und Harry anlässlich seines Besuchs am 18. Juni 1924 vorgestellt worden. Steiner hatte bereits dort Hinweise für ihre Behandlung gegeben. Auf diese Besprechungen kam er nun mithilfe seiner eigenen Erinnerungen und der Mitarbeitenden des Lauenstein zurück, indem er seine damaligen Ausführungen nun mit neuen Hinweisen ergänzte.

Es gehörte zur besonderen Qualität dieser Kindervorstellungen, dass sie in einer dialogischen Weise verliefen, Steiner dozierte nicht über die Kinder, sondern sprach mit ihnen und bezog die Teilnehmenden ein, indem er bestimmte Dinge nachfragte, auf deren Fragen antwortete, sodass die intensive Atmosphäre einer gemeinsamen Beratung entstand.

Mit Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsproblemen war Rudolf Steiner in vielerlei Hinsicht vertraut; er kannte die Schüler der Stuttgarter Hilfsklasse an der dortigen Waldorfschule, und er hatte einige in Dornach lebende Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten persönlich unterstützt. So hatte er z.B. der 15-jährigen Felicitas Stückgold, die von epileptischen

Anfällen und einer Hemiplegie betroffen war, eine Gehhilfe nach seinen eigenen Angaben machen lassen.[1]

Im *Heilpädagogischen Kurs* selbst erzählte er über seinen Zögling Otto, ein hydrozephales Kind, für dessen Erziehung und Bildung er als Hauslehrer der Familie Specht in Wien verantwortlich gewesen war. Als ein ihn besonders beeindruckendes Kindheitserlebnis berichtete Steiner über die Begegnungen mit einem hydrozephalen Mann, den er auf seinem Heimatbahnhof in Pörtschach als Kind kennengelernt hatte.[2]

Mit den Kindern aus der «Holle», die er ebenfalls persönlich kannte, hatte er erst kürzlich eine Malstunde durchgeführt, in der er seine Methode des erzählend-interaktiven Malens demonstriert hatte (Uhlenhoff 1994, S. 41). Auch dürften die Kinder der Holle auf dem Goetheanum-Campus zum gewohnten Erscheinungsbild gehört haben. Steiner erzählte während des *Heilpädagogischen Kurses*, Sandroe habe ihm bei einer zufälligen Begegnung von einem neu geborenen Pferdchen berichtet. Auch auf dem Lauenstein war er ein nahbarer Gast, der mit Kindern und Mitarbeitern das dortige Gelände erkundete und gerne Modell stand, als ihn eines der Kinder fotografieren wollte (Grimm 2011a). Auch die Kinderbesprechungen während des *Heilpädagogischen Kurses* zeigen eine von Nähe geprägte, persönliche Art der Zuwendung.

2 Quellenlage und Fragestellungen

Mit einigen Ausnahmen war über die im *Heilpädagogischen Kurs* besprochenen Kinder kaum mehr öffentlich bekannt als dasjenige, was sich an biografischen, medizinischen und heilpädagogischen Aussagen dort selbst findet, bis Wilhelm Uhlenhoff, ein anthroposophischer Arzt und Heilpädagoge, im Jahr 1994, also 70 Jahre später, seine umfassende Monografie über *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses* vorlegte (Uhlenhoff 1994). Uhlenhoff hatte in jahrelanger Arbeit in den verschiedensten Archiven

1 Mehr über diese und andere Kinder und Erwachsene mit Behinderungen findet sich in dem Buch *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik* von Volker Frielingsdorf, Rüdiger Grimm und Brigitte Kaldenberg (2013). Die Darstellung in diesem Rahmen konzentriert sich auf die in GA 317 besprochenen Kinder.

2 Walter Holtzapfel sah in den Begegnungen mit den drei Menschen mit Hydrozephalie eine besondere Signatur in Steiners eigenem Leben: Mit dem bereits im mittleren Lebensalter stehenden Mann in Pörtschach, der kaum seinen eigenen Kopf tragen konnte, dem sich in der mittleren Kindheit befindenden Otto Specht, bei dem die Hydrozephalie weniger stark ausgeprägt war, und schließlich dem kaum einjährigen Willfried Immanuel, um dessen Überleben Steiner zusammen mit den Ärztinnen der Arlesheimer Klinik rang.

nach Unterlagen, Zeugnissen und Bilddokumenten geforscht und über die meisten der Kinder trotz der langen, inzwischen vergangenen Zeit wertvolles Material zusammengetragen. Uhlenhoff konnte nicht alle Lücken schließen, bei einigen wenigen Kindern fehlen sogar die genauen Lebensdaten. Eine gewinnbringende Beschäftigung mit den Ausführungen Steiners im *Heilpädagogischen Kurs* ist ohne die Lektüre dieses Buchs heute kaum vorstellbar.

Uhlenhoff beschrieb jedes der Kinder einzeln, indem er deren Biografie erzählte, anamnestische Daten und die Ausführungen Steiners im *Heilpädagogischen Kurs* darstellte, ergänzt durch weitere Dokumente und persönliche Erinnerungen, soweit sie vorlagen oder noch gefunden werden konnten. Für die Neuauflage des *Heilpädagogischen Kurses* von 1924 hat die Herausgeberin Anne Weise erneut die Archive durchforstet und eine Reihe weiterer Dokumente einbeziehen können.

Eine Gesamtsicht auf die beiden Gruppen von Kindern hatte Uhlenhoff nicht unternommen. Dies wird im Folgenden angestrebt: zum einen im Hinblick auf die biografischen Daten der Kinder, ihre Herkunft, ihr Leben in der Obhut der beiden Einrichtungen und ihren späteren Lebensverlauf, zum anderen hinsichtlich der Frage, welchen heilpädagogischen Grundansatz Steiner in Bezug auf die Kinder verfolgte, und eines Überblick darüber, welche Interventionen und Behandlungsweisen er für sie entwickelte.

Angesichts der festzustellenden Lücken kann man heute fragen, warum die Entwicklung dieser Kinder nicht besser dokumentiert wurde, warum das Leben der Kinder selbst und das Wissen über sie nicht wie ein Schatz gehütet worden ist, ja, warum einige von ihnen praktisch in Vergessenheit gerieten. Dafür sind mehrere Gründe anzunehmen: zunächst die Tatsache, dass in einer Pioniersituation, wie sie hier vorliegt, Dokumentation und Archivierung angesichts des fordernden Alltags keinen besonders hohen Stellenwert genießen, aber auch die Tatsache, dass einige der Kinder nur kurze Zeit in den Einrichtungen geblieben sind und schon aus diesem Grund leicht aus dem Blickfeld geraten konnten. Schließlich wurden die ersten heilpädagogischen Gemeinschaftsbildungen schon wenige Jahre nach ihrer Begründung und ersten Ausbreitungsbewegung durch die nationalsozialistische Diktatur behindert, bedroht und letztlich geschlossen (vgl. Grimm 1999). Da auch nicht wenige der damaligen Pioniere aufgrund ihrer jüdischen Herkunft emigrieren mussten, kam es zum Teil zu einer Verlagerung der heilpädagogischen Initiativen in andere Länder, nach Großbritannien, Skandinavien und sogar Australien. Auch in der Wiederaufbauarbeit nach dem 2. Weltkrieg fehlten Raum und Zeit, um zurückzublicken und zu sehen, was aus den Kindern geworden war.

Die Anzahl der im *Heilpädagogischen Kurs* vorgestellten Kinder war

klein, und es ist nicht bekannt, wie viele andere Kinder mit Behinderungen im Juni 1924 in den Einrichtungen lebten. In den folgenden Jahren ging von den beiden Orten allerdings eine kräftige Ausbreitungsbewegung aus, durch die innerhalb von wenigen Jahren zwölf Einrichtungen mit insgesamt mehreren Hundert Kindern entstanden, ehe die totalitäre Machtübernahme Hitlers das weitere Wachstum und damit auch ihre innere Entwicklung einschränkte und mehr oder weniger zum Erliegen brachte (Frielingsdorf et al. 2013).

3 Die Darstellungsstrukturen im *Heilpädagogischen Kurs*

Nachdem Steiner in den ersten beiden Vorträgen zunächst die Fragen der menschlichen Entwicklung und deren fragilen Charakter behandelt sowie die zwischenmenschliche Beziehung in ihrem Tiefenverhältnis entwickelt hatte, widmete er sich in den folgenden Vorträgen 3 bis 5 grundlegenden Konstitutionsverhältnissen, die als Leitbilder heilpädagogischen Verstehens und Handelns gesehen werden können.[3]

Die Vorträge 6 bis 11 sind der Vorstellung von Kindern gewidmet. Der Fokus wandelt sich nun von allgemeinen Fragen der menschlichen Entwicklung und deren Problemen zur Betrachtung individueller Kinder.

Steiner begann diese Ausführungen mit den Kindern aus dem Klinisch-Therapeutischen Institut (KTI). Sie lebten in der Nähe der Schreinerei am Goetheanum, in der die Vorträge stattfanden. Die Besprechungen waren in ihrer Zeitdauer unterschiedlich: Auf Sandroe verwendete Steiner einen ganzen Vortrag und noch einen Teil des nächsten Vortrags am folgenden Tag. So konnte in aller Ausführlichkeit ein Bild des Kindes entstehen, das exemplarisch auch für die Art und Weise steht, wie Steiner die Nacht als inneres Verarbeitungsgeschehen berücksichtigte.

Über einige Kinder wurde an zwei aufeinander folgenden Tagen gesprochen, über andere lediglich an einem Tag und mehr oder weniger ausführlich. Die Kinder des Heil- und Erziehungsinstituts Lauenstein (LST), die ja bereits eine eingehende Besprechung dort erhalten hatten,[4] wurden im 10. und 11. Vortrag zum Teil eher kursorisch oder auf ein spezielles Problem hin thematisiert. Im 12. Vortrag kehrte Steiner dann zu generellen Fragen zurück.

---

3 Siehe dazu die Beiträge von Dahlhaus, Kalwitz, Kummer und Niemeijer in diesem Band.

4 Diese Besprechungen wurden von Werner Pache, einem der Mitarbeiter der ersten Stunde, notiert und sind später in die Anmerkungen der Textausgabe des HPK eingegangen.

4 Daten der Kinder

4.1 Anzahl

Insgesamt wurden 15 Kinder im *Heilpädagogischen Kurs* (HPK) vorgestellt – eine kleine Gruppe, mit einer schmalen Datenlage. Aber sowohl ihre Persönlichkeiten als auch viele der Begebnisse, Gesichtspunkte, vor allem aber der heilpädagogischen, therapeutischen und medizinischen Behandlungswege eröffnen ein faszinierendes Kapitel im Hinblick auf die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik, auf Rudolf Steiners letzte Wirksamkeit in einem entscheidenden Jahr der Entwicklung des anthroposophischen Kulturimpulses.

Die Kinder des *Heilpädagogischen Kurses* waren in den Jahren 1923 und 1924 in einer der beiden Einrichtungen aufgenommen worden. In der unten stehenden Liste ist neben ihren Namen auch ihr Alter im Juni 1924, also zur Zeit des HPK verzeichnet, das sich in der großen Spannbreite von knapp einem Jahr bis 18 Jahren bewegte. Die Altersstreuung war in den beiden Einrichtungen allerdings nicht gleich: im KTI lag ein Schwerpunkt auf dem Kleinkindalter bis zum mittleren Kindesalter, auf dem Lauenstein ein Schwerpunkt auf dem Jugendalter, dort waren aber auch die beiden Kleinkinder Martha und Hans.

Die sechs Arlesheimer Kinder waren überwiegend durch ihre Eltern an der Klinik und bei Rudolf Steiner persönlich vorgestellt und wohl durch seine Empfehlung aufgenommen worden. Zur Zeit des HPK war er mit ihnen bereits vertraut. Sandroe etwa hatten ihm dessen aus den USA angereiste Eltern auf der anthroposophischen Summer School im englischen Ilkley im August übergeben. Richards Mutter hatte sich in höchster Verzweiflung über ihr Kind an Steiner gewandt. So hatte jedes Kind seine eigene Geschichte, die es entweder in das schweizerische Arlesheim oder das deutsche Jena führte.

Die neun Lauensteiner Kinder hatte Steiner erst bei seinem Besuch auf dem Lauenstein zwei Wochen vor dem *Heilpädagogischen Kurs* kennengelernt; zwischen ihren Eltern und ihm hatte es vorher keinen Kontakt gegeben. Nur Hans, der ihm in Stuttgart vorgestellt worden war, kannte er bereits. Einige Kinder waren durch lokale Verbindungen gekommen, einige andere waren zuvor auf der Trüper'schen «Sophienhöhe» gewesen, in der einige der Mitarbeitenden des Lauenstein kurze Zeit tätig gewesen waren.

Die Kinder in den beiden Einrichtungen und ihr Alter im Juni 1924

Klinisch-Therapeutisches Institut (KTI)5
Sandroe (9;10) (9 Jahre, 10 Monate)
Robert (6;10)
Ernst (11)
Richard (12;7)
Willfried Immanuel (0;11)
Lore (5;1)

Heil- und Erziehungsinstitut Lauenstein (LST)
Lothar (16)
Karl (15;2)
Erna (15;6)
Elisabeth (14;8)
Martha (3;2)
Doris (9;9)
Karlheinz (16)
Hans (3;2)
Kurt (13;2)
Harry (18), ein weiterer Jugendlicher, wurde zwar auf dem Lauenstein besprochen, fand aber keine Erwähnung im *Heilpädagogischen Kurs*. Er wäre sonst das 16. Kind gewesen.

Geschlechterverteilung

Im KTI war unter den 6 Kindern mit Lore nur ein Mädchen, auf dem LST gab es unter den 10 Kindern 4 Mädchen und 6 Knaben.

4.2 Eltern, sozioökonomischer Status, anthroposophischer Hintergrund

Die Arlesheimer Kinder

Die Elternschaft, die durch ihre Kinder mit den beiden Einrichtungen verbunden war, war keineswegs homogen und bildete im Blick auf ihren sozioökonomischen Status im Grunde die gesellschaftliche Breite ab.

Allerdings lassen sich gewisse Unterschiede feststellen: Die Arlesheimer Kinder entstammten überwiegend wohlhabenden und/oder gebildeten Familien. Außer den Eltern von Ernst waren sie mit der Anthroposophie Rudolf Steiners vertraut oder waren sogar Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft und ihrer Freien Hochschule für Geisteswissenschaft.

5 In der Reihenfolge ihrer Behandlung im HPK.

Sandroes Familie lebte in begüterten, weltläufigen Verhältnissen in den USA, der Vater war Professor für Metallurgie, die Mutter stammte aus einer reichen Familie. Die Aufenthalts- und Betreuungskosten für den in der Schweiz lebenden Sohn und die jährlichen Besuchsüberfahrten der Familie konnten ohne Probleme bewältigt werden.

Robert stammte aus einer Künstlerfamilie, der Vater war Theaterdirektor, die Mutter Schauspielerin, u.a. auch am Goetheanum. Die sich später allein um den Jungen kümmernde Mutter lebte in bescheidenen Verhältnissen.

Auch die Eltern von Ernst befanden sich zunächst in sehr guten Verhältnissen. Schon die Großeltern waren Fabrikanten oder in gehobenen Berufen tätig. Rudolf Steiner hatte den Jungen, wie er sagte, auf einer Reise kennengelernt, was den Ausschlag für seine Unterbringung im Klinisch-Therapeutischen Institut gegeben haben mag. Ernst war zuvor bereits in der Jenaer Sophienhöhe und wechselte nach einem Jahr auf den Lauenstein.

Richard, das einzige Schweizer Kind dieser Gruppe, hingegen stammte aus einfachen, kleinbürgerlichen Verhältnissen, sein Vater war Revisor bei der Bahn, die Mutter war Hausfrau. Mithilfe einer freundlichen Gönnerschaft konnten die Eltern ihren Sohn in Arlesheim unterbringen.

Der Vater von Willfried Immanuel war promovierter Musikwissenschaftler, seine Mutter, studierte Nationalökonomin, wurde später als Autorin von historischen Romanen und vor allem durch das Buch *Aufbruch der Kinder* bekannt, in dem sie über die dramatischen Erfahrungen mit ihrem Kind in den Dornacher Jahren 1924/25 berichtete. Die Lebensumstände der Familie dürften eher schlicht gewesen sein.

Lores Mutter, die während einer Reise erkrankt war, kam mit ihrer Tochter in das Klinisch-Therapeutische Institut, wo sie fast ein Jahr verblieben; fortan blieb sie auch selbst mit dem Arlesheimer und Dornacher Zusammenhang verbunden. Lores Vater gehörte als Prokurist und Teilhaber einer Fabrik in Elberfeld zur wirtschaftlichen Oberschicht.

Die Lauensteiner Kinder

Unter den Kindern im Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflegebedürftige Kinder auf dem Lauenstein waren mehrere Kinder und Jugendliche aus proletarischen oder wirtschaftlich schlichteren Verhältnissen, aber auch einige aus wohlhabenden Familien, vornehmlich aus Unternehmerkreisen. Verbindungen der Eltern zu anthroposophischen Zusammenhängen sind nicht bekannt und dürften daher auch keinen Ausschlag für die Unterbringung ihrer Kinder auf dem Lauenstein gegeben haben.

Der 16-jährige Lothar war als erstes Kind auf dem Lauenstein aufgenommen worden. Die zunächst sehr wohlhabende Familie verarmte in den Jah-

ren der Weimarer Republik. Sein Vater war als jüdischer Mitbürger in der nationalsozialistischen Diktatur gefährdet und beendete nach dem frühen Tod von Lothars Mutter 1940 sein Leben durch Suizid.

Auch Karl stammte aus einer jüdischen Familie, er kam aus Hamburg, sein Vater war Kaufmann. Die Mutter hatte den Jungen auf den Lauenstein gebracht, wo ein «Heim für epileptische und pathologische Kinder» nach Maria Montessori gegründet werden sollte, das aber nie zustande gekommen war. Er blieb dann auch unter den neuen Bedingungen dort.

Ernas Vater war Werkmeister bei Zeiss, aber früh gestorben, sodass die Mutter ihre fünf Kinder unter eher prekären Umständen mit Wäscherei- und Reinigungsarbeiten allein aufziehen musste. Die Pensionskosten für die 15-jährige Erna erbrachte sie durch praktische Mitarbeit im Heim.

Zu dieser Kindergruppe gehörten auch die fast 15 Jahre alte Elisabeth und ihre dreijährige Schwester Martha. Sie stammten aus einer proletarischen Familie, der Vater war Glasarbeiter und Kommunist. Er hatte die Vorstellung bei Rudolf Steiner zunächst verhindern wollen, war aber durch dessen Umgang mit seinen Kindern sehr berührt und beruhigt.

Über die 9 Jahre alte Doris gibt es keine weiteren Daten. Sie war Patientin in der Praxis von Ilse Knauer, der leitenden Ärztin des Lauenstein, und war nur zu der Vorstellung am 18. Juni dorthin gebracht worden.

Karlheinz gehörte als 16-Jähriger zur Gruppe der Jugendlichen. Auch über ihn gibt es keine weiteren Lebensdaten. Er scheint ein uneheliches Kind gewesen zu sein. Er hatte die Höhere Schule bis zur Tertia besucht.

Hans war mit 3 Jahren gleichaltrig mit Martha. Seine nicht mehr jungen Eltern stammten aus Stuttgart. Er wurde zwar im *Heilpädagogischen Kurs* besprochen, aber erst etwas später auf dem Lauenstein aufgenommen.

Kurt, 13 Jahre alt, stammte aus einer Familie von Guts- und Fabrikbesitzern, sein Vater war Ingenieur und Vertreter von Stahlwerken in Hamburg. Er war erst einen Tag vor dem «Lauensteintag», dem Tag, den Steiner dort verbracht hatte, aufgenommen worden.

Harry war bereits 18 Jahre alt, seine Eltern – begüterte Leute aus Litauen – waren durch den Weltkrieg nach Berlin verschlagen worden. Sie wanderten mit dem Jungen jedoch ohne Ankündigung und Bezahlung der Pensionskosten Anfang 1925 nach Kanada aus.

4.3 Verweildauer und Einrichtungsbiografie

Es mag verwundern, dass die meisten Kinder nur kürzere Zeit in den beiden Einrichtungen geblieben sind. Mehr als die Hälfte der Kinder war entweder nur ein Jahr oder wenig länger dort. Das hatte in vielen Fällen persönliche Gründe, war in manchen Fällen aber auch der Zeitlage geschuldet: Kinder

mit Behinderungen, und unter ihnen vor allem jüdische oder halbjüdische Kinder, waren im NS-Regime durch Sterilisation und «Euthanasie» unmittelbar gefährdet. Zu Hause oder in größeren Einrichtungen waren sie sicherer. Einige Kinder wechselten auch in die anderen in diesen Jahren neu begründeten anthroposophischen Einrichtungen, z.B. in das Heil- und Erziehungsinstitut Gerswalde.

Die Arlesheimer Kinder

Nur Sandroe verbrachte mit 60 Jahren den größten Teil seines Lebens in anthroposophischen Zusammenhängen. Zunächst 7 Jahre in der Holle und am Sonnenhof in Arlesheim, wechselte er dann für einige Jahre in das Waldhaus im deutschen Malsch, von wo er angesichts der für Menschen mit Behinderungen bedrohlichen Lage wieder an den Sonnenhof zurückkehrte. Es folgten Jahre in «La Motta», einer Tessiner Dependance des Sonnenhofs, mit einem erneuten kürzeren Aufenthalt in Arlesheim, danach wurde die Motta fast 40 Jahre lang zu seiner Heimat.

Robert lebte ca. 1 Jahr in der Holle und im Sonnenhof, ab 1925 bei den Eltern, vielleicht war er auch kurze Zeit noch auf dem Lauenstein, danach für einige Zeit im Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflegebedürftige Kinder Gerswalde. Es folgten Jahre in der Obhut der Mutter, zunächst in Hamburg, später Dornach, nach Kriegsausbruch im Südschwarzwald, wo die Mutter einen Hof betrieb.

Auch Ernst blieb nur ca. 1 Jahr in Arlesheim, danach kam er auf den Lauenstein sowie in dessen neu begründete Schwestereinrichtung «Haus Bernhard» und von dort nach Gerswalde, wo er viele Jahre verbrachte, bis er aufgrund seiner Gefährdungssituation in einer großen Anstalt in Norddeutschland[6] untergebracht wurde.

Richard lebte ebenfalls nicht mehr als 1 Jahr im Sonnenhof. Da seine Situation in dieser Zeit praktisch unhaltbar geworden war, regte Steiner an, ihn in die Obhut von Rudolf Grosse, einem jungen Lehrer, zu geben, der mit ihm jahrelang zusammenlebte. Außer Richards Selbstzeugnissen, die sich bei Uhlenhoff finden, hat auch Grosse selbst über seine Zeit mit Richard ausführlich berichtet (Grosse 1998).

Nach seiner Aufnahme in das Klinisch-Therapeutische Institut verbrachte Willfried Immanuel die noch übrige Zeit seines kurzen Lebens in der Pflege und Betreuung der dortigen Ärztinnen und Pflegepersonen. Berichte und Korrespondenz aus der Zeit nach dem *Heilpädagogischen Kurs* liegen nicht vor (vgl. Selg 2006, S. 77).

Lore lebte während der Krankheit ihrer Mutter in der Holle und kehrte

6 Der Name der Anstalt wurde von Uhlenhoff nicht übermittelt.

mit ihr nach Hause zurück. Sie wurde in Barmen eingeschult und besuchte später die Waldorfschule in Hannover.

Die Lauensteiner Kinder

Lothar, der bereits zwei Jahre auf der Sophienhöhe gelebt hatte, blieb von 1924 bis 1925 nur etwa ein Jahr auf dem Lauenstein. Er wurde von seinen Eltern danach nach Hause geholt, wo er Hilfsdienste in der Firma seines Vaters verrichtete. Im Jahr 1942 wurde er in einer psychiatrischen Anstalt in Norddeutschland aufgenommen.

Karl, der bereits vor der offiziellen Eröffnung des Lauenstein dort lebte, verbrachte auch die folgenden Jahre bis zu seinem frühen Tod dort.

Erna besuchte zunächst die Hilfsschule, bevor sie als Tageskind auf dem Lauenstein untergebracht wurde. Später lebte sie im Haus Bernhard in Jena-Zwätzen, einer Tochtereinrichtung des Lauenstein, und anschließend bis 1945 im Heil- und Erziehungsinstitut Gerswalde, ebenfalls einer Ausgliederung des Lauenstein. Danach konnte sie bei ihren Angehörigen in Jena wohnen.

Die Mutter der beiden Schwestern Elisabeth und Martha arbeitete auf dem Lauenstein im Haushalt, ihre Kinder waren dort nicht untergebracht, verbrachten aber wohl nicht wenig Zeit dort.

Da über Karlheinz kaum Daten existieren, ist nicht bekannt, welchen Zeitraum er auf dem Lauenstein verbrachte.[7] Uhlenhoff schreibt, ohne konkreter zu werden, dass er Richard anlässlich von dessen Besuch auf dem Lauenstein getroffen habe. Dann läge die Vermutung nahe, dass er wenigstens drei Jahren in Jena gewesen ist, da Richard im Winter 1926/27 dort war.

Wie für Karl, war auch für Hans der Lauenstein seine letzte Lebensstation, wo er bereits 1925 verstarb.

Kurt war wie Lothar ca. 6 Jahre auf der Sophienhöhe gewesen, bevor er auf den Lauenstein kam. Er blieb dort lediglich zwei Jahre. Danach wurde er zu Hause von einem Hauslehrer unterrichtet, lebte aber auch zeitweise in Privatfamilien. Er besuchte zwei Jahre lang die Waldorfschule in Wandsbek.

Harry, der mit seinen Eltern nach Kanada verschwand, lebte ebenfalls nur ein Jahr lang auf dem Lauenstein.

Betrachtet man die Aufenthaltsdauer der Kinder in den beiden Orten zusammenfassend, so waren es nur Sandroe (ca. 60 J.), Ernst und Erna (jeweils ca. 20 J.), die langjährige Bewohnende gewesen sind. Robert, Karl

7 Uhlenhoff vermerkt relativ lapidar und ohne weitere Information, dass er «ganz geheilt» entlassen worden sei (Uhlenhoff 1994, S. 225).

und Kurt waren 4, 5 und 2 Jahre in den Einrichtungen. Sechs Kinder – Richard, Willfried Immanuel, Lore, Lothar, Hans und Harry – waren lediglich ca. 1 Jahr dort. Doris war extern auf dem Lauenstein, allerdings ist die Zeit, die sie dort verbrachte, nicht bekannt. Das gilt auch für Karlheinz, über den ebenfalls keine Angaben vorliegen.

4.4 Späterer Lebensverlauf

Die Gruppe der Kinder, die man im *Heilpädagogischen Kurs* findet, hätte kaum unterschiedlicher sein können. Entsprechend waren es auch ihre späteren Lebenswege, die nicht nur von ihrem persönlichen Schicksal, sondern auch durch die Zeitenschicksale im Europa des 20. Jahrhunderts – die zunehmend materialistische und biologistische Ausrichtung, die Vorstellungen darwinistischer Auslese und gesellschaftliche Abwertung – bestimmt waren. Nicht nur die in Deutschland, sondern auch die in der benachbarten Schweiz lebenden Kinder waren aufgrund ihrer Behinderungen während der NS-Diktatur existenziell bedroht, vor allem wenn sie in Einrichtungen untergebracht oder jüdischer Herkunft waren.

In ihrer Zeit waren sie nicht nur Zöglinge, sondern auch Zeugen der Aufbauarbeit der anthroposophischen Heilpädagogik in deren ersten Jahren, sie waren beteiligt an der Entstehung eines Zusammenlebens, das – positiv gesehen – als «Kulturinseln»[8] verstanden werden konnte, d.h. Lebensorte, die, über eine rein medizinisch-pädagogische Arbeit hinausgehend, auch eine soziale und spirituelle Daseinsqualität entwickelten. An den konkret dort lebenden Kindern mussten sich die werdenden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Einrichtungsentwicklung und Einrichtungskultur orientieren. Sie waren das Maß für das Gelingen und die Nachhaltigkeit in einer Arbeit, die in mancherlei Hinsicht vorbildlos gestaltet werden musste.[9]

Einige der Kinder haben sehr eindrückliche und erfolgreiche Lebenswege einschlagen können, konnten ihren Lebensunterhalt selbst erwerben und ein bürgerliches Leben führen. Einige erkämpften sich einen Platz in einem eher prekären Dasein, einige andere blieben auf das Leben in Einrichtungen angewiesen. Es sind nicht nur Erfolgsgeschichten, die das Le-

8 Der Begriff der «Kulturinsel» wurde in diesem Zusammenhang von Ita Wegman geprägt. Kulturinseln sind von ihrer Intention her nicht Rückzugsorte, allenfalls unter den damaligen politischen Bedingungen, sondern primär Entwicklungsorte einer neuen europäischen Kultur (vgl. dazu Frielingsdorf et al. 2013).

9 Auch wenn einiges vom Vorbild der Trüper'schen Sophienhöhe übernommen wurde, war der Aufbau der Einrichtungen eine genuin konzeptionelle und praktische Leistung, die sich über Jahrzehnte als fruchtbare Grundlage erwiesen hat.

ben schrieb: Jugend, Erwachsenenalter und das Alter selbst bargen neue Hindernisse, Herausforderungen und Schwierigkeiten, aber auch Chancen für Reifung und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Arlesheimer Kinder

Sandroe war in der anthroposophischen, heilpädagogischen Bewegung seit jeher das bekannteste der Kinder, auch weil er das erste Kind im KTI war, nicht zuletzt dadurch, dass er im unmittelbaren Umkreis des Goetheanums lebte. Er war auch durch seine zutreffenden witzigen und skurrilen Kommentare bekannt. Den Vollmond hatte er einmal als «Gottvaters Omelett» bezeichnet. Er hatte Bildung – liebte Wagner-Opern –, schien sich aber nicht durch praktische Fähigkeiten auszeichnen zu wollen. Seine Entwicklung in den Kinderjahren schritt sehr positiv fort, insbesondere im Bereich der Sprache. Die leitende Ärztin des Sonnenhofs, Julia Bort, beschreibt ihn an einem der Höhepunkte seines Lebens als gut entwickelten, etwas skurrilen Jungen, liebenswert und originell in seiner «schiefen» Anpassung und Nichtanpassung an das Leben und an gesellschaftliche Zusammenhänge (Bort 1956/1962, S. 189). Mit zunehmenden Jahren wurde es für ihn schwieriger, sein seelisches Gleichgewicht zu wahren: Die Lebensereignisse waren überfordernd, unerfüllbare Sehnsüchte, z.B. nach einer Beziehung zu einer Frau, führten zu depressiven Phasen und kataleptischen Zuständen. So wurde das Alter für ihn eher ein quälender Zustand als eine erfüllte Lebenszeit.

Robert blieb mit seiner Mutter zusammen, solange sie lebte. Die Aufenthalte in Einrichtungen waren eher Intermezzi: das Jahr 1924/25 im KTI, möglicherweise auch eine Zeit auf dem Lauenstein oder im Haus Bernhard, worüber es keine definitiven Aussagen gibt. 1929 wurde er in Gerswalde aufgenommen, recht kurze Zeit danach von seiner Mutter, die mit der Unterbringung dort nicht zufrieden war, herausgenommen. Er lebte fortan zu Hause, zunächst in Hamburg, dann in Dornach und ab 1939 schließlich im Südschwarzwald, wo die Mutter einen Hof betrieb. Robert machte Hilfsarbeiten in einer Schreinerei, während des Krieges hatte er die Aufgabe, die Sahne von den Bauernhöfen zur Molkerei zu bringen. Nach dem Tod der Mutter lebte er mit zwei anderen Männern in einiger Verwahrlosung dort weiter, wurde aber auch gelegentlich in Dornach angetroffen.

Ernst lebte einige Zeit im Sonnenhof, ab 1925 auf dem Lauenstein, im Haus Bernhard und schließlich viele Jahre in Gerswalde. Ab 1941 wurde seine Situation aufgrund der politischen Lage gefährlich, sodass er von seinem Vater in einer konfessionellen Anstalt im Norden von Deutschland untergebracht wurde. Von 1945 an zeigte sich bei Ernst eine demenzielle Entwicklung.

Richard wurde durch die enge Begleitung durch seinen Mentor Rudolf Grosse zunehmend stabiler und konnte das Gymnasium absolvieren, studierte und promovierte, wurde Sekundarlehrer und führte ein angesehenes bürgerliches Leben. Auch er hat über sein Leben eingehend erzählt (vgl. Uhlenhoff 1994, S. 107 ff.). Er wurde später auch Mitglied der anthroposophischen Bewegung, in der er eine öffentliche Rolle einnahm.

Willfried Immanuel, dessen Zustand sich stetig verschlechterte, blieb für die wenigen Monate, in denen er noch lebte, im Klinisch-Therapeutischen Institut.

Lore erwarb einen Schulabschluss und konnte eine Ausbildung als Chemotechnikerin machen. Nach dem frühen Tod ihrer Mutter blieb sie zunächst im Haushalt ihres Vaters, war für kürzere Zeit auch in Dornach, wo sie in einem Haushalt und in der dortigen Werkstatt für Kleinodienkunst half. Danach absolvierte sie ihre Ausbildung, die sie mit dem Staatsexamen abschloss. Sie heiratete 1943 ihren später verschollenen Mann, den sie durch ihr spontanes Eingreifen – sie schlug einem russischen Soldaten das Gewehr aus der Hand – vor der Erschießung rettete. Schließlich geriet sie in die Kriegswirren und die große Fluchtbewegung vor der Roten Armee. In späteren Jahren arbeitete sie wieder in einem chemischen Labor, aber auch als Bibliothekarin in einer Anwaltskanzlei, organisierte Studienreisen und engagierte sich in der anthroposophischen Bewegung. Obwohl sie im Alter einsam wurde, konnte sie als engagierte Frau mit Zivilcourage auf ein erfülltes Leben zurückblicken.

Die Lauensteiner Kinder

Lothar lebte nach seinem Jahr auf dem Lauenstein wieder zu Hause, wo er in der Fabrik seines Vaters als Helfer arbeitete. Über diese Jahre scheint wenig bekannt zu sein. 1942, nach dem Tod beider Eltern, wurde er in einer psychiatrischen Anstalt aufgenommen, da seine geistigen Kräfte nachließen und sein Wesen verdüstert erschien. Als «Halbjude» konnte er in dieser Einrichtung ungefährdet überleben, wurde jedoch aufgrund des «Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses» sterilisiert.

Karl lebte bis 1929 auf dem Lauenstein, wo er in diesem Jahr plötzlich verstarb.

Erna verbrachte viele Jahre in den Lauenstein-Einrichtungen, zuletzt in Gerswalde. Sie konnte in zuverlässiger Weise Hilfsdienste ausüben. Kurz vor Ende des 2. Weltkriegs blieb sie zu Hause bei ihrer Mutter und Schwester, arbeitete in einer Wäscherei, wo sie kleine Dienste verrichtete. Die folgenden Jahre und Jahrzehnte blieb sie dort, sie wurde nach dem Tod der Mutter von ihrer Schwester unterstützt.

Elisabeth, die nicht auf dem Lauenstein betreut wurde, arbeitete nach

ihrer Schulzeit vier Jahre auf dem Lauenstein mit. Mit 19 Jahren heiratete sie einen Arbeiter der Zeiss-Werke, mit dem sie einen Sohn hatte. Wegen ihres Albinismus musste sie während der NS-Diktatur die schmerzliche Erfahrung einer Sterilisation erleben. Bis ins Alter unterhielt sie ein aktives Netzwerk mit ihren Verwandten und Freunden.

Martha besuchte die Schule in Jena, eine Lehre konnte sie nicht machen. Sie arbeitete bei einem Bäcker und in einer Gaststätte. Sie war zweimal verheiratet, allerdings jeweils nur kurze Zeit. Wie ihre Schwester Elisabeth wurde auch sie wegen des Albinismus sterilisiert. Sie arbeitete nach dem Krieg bei den Jenaer Glaswerken Schott im Versand.

Von Karlheinz sind kaum Lebensdaten vorhanden. Er lebte später in Berlin, wo er als Krankenpfleger arbeitete und eine Familie gründete.

Kurt lebte ab 1945 bei seiner Mutter. 1950 wurde er in derselben norddeutschen Anstalt wie Lothar aufgenommen, er kehrte anschließend in den Haushalt der Mutter zurück. Seine letzte Lebensstation war ein Pflegeheim in Itzehoe. In den letzten Lebensjahren machte er eine demenzielle Entwicklung durch, auch verbunden mit autoaggressiven Durchbrüchen.

Über Harry ist nichts von seinem späteren Lebenslauf bekannt.

Autobiografische Erinnerungen

Im Erwachsenenalter konnten einige der damaligen Kinder noch sehr lebhaft Bericht erstatten über ihr persönliches Leben, ihre Erlebnisse in den Einrichtungen, über die Zeitläufte und über andere Kinder, mit denen sie in diesen Zeiten zusammengelebt hatten. Besonders anschaulich hat Richard über seine Situation berichtet. Die Erlebnisse von Lore, ihr Mut und ihr zielstrebiges Handeln in Kriegs- und Nachkriegszeiten können als beispielhaft gelten. Die Erinnerung an die Dornacher Erlebnisse der damals Fünfjährigen ist naturgemäß noch fragmentarisch. Auch Elisabeth hatte noch gute Erinnerungen an den Lauenstein, die das Alltagsleben dort sehr anschaulich illustrieren. Von Martha hingegen sind keine Selbstzeugnisse erhalten. Kurt, dem die damaligen Jahre noch sehr präsent waren, konnte noch viele Erlebnisse an Wilhelm Uhlenhoff übermitteln.

Im Überblick findet sich eine Gruppe der früheren Kinder, deren spätere Entwicklung vielleicht über lange Zeiten sehr glücklich verlief, aber deren Lebensende mit beträchtlichen Erschwernissen verbunden war. Zu ihnen gehörte Sandroe, der von einer psychotischen und demenziellen Entwicklung betroffen war. Auch bei Ernst, der viele gute Jahre in Gerswalde erlebt hatte, trat eine demenzielle Entwicklung ein. Gleiches gilt auch für Kurt. Andere, wie Robert und Erna, konnten in ihren Familien ein gutes und geschütztes Leben führen. Richard, Lore, Elisabeth, Martha und Karlheinz

konnten später Berufe ergreifen und ihren Lebensunterhalt bestreiten, ihre Lebensführung eigenständig gestalten und auch eine Familie gründen.

4.5 Sterbealter

Drei Kinder verstarben bereits während ihrer Zeit in den Einrichtungen: Willfried Immanuel mit 2 Jahren im Klinisch-Therapeutischen Institut und Hans mit 4 Jahren auf dem Lauenstein starben schon im Kleinkindalter – im gleichen Jahr wie Rudolf Steiner. Karl, das erste Kind auf dem Lauenstein, fand den Tod mit 20 Jahren durch eine plötzlich auftretende Miliartuberkulose, eine besonders schwerwiegende Form der Tuberkulose.

Im späteren Lebensalter starben:
Richard mit 80 Jahren
Elisabeth mit 78 Jahren
Sandroe und Lore mit 70 Jahren
Erna wurde 67 Jahre alt
Martha 61 Jahre
Robert 59 Jahre alt
Kurt, von dem kein Sterbedatum vorliegt, war älter als 75, als er verstarb.

Im mittleren Lebensalter standen bei ihrem Tod:
Lothar mit 46 Jahren und
Ernst mit 33 Jahren.
Karl starb, wie erwähnt, mit 20 Jahren,
Hans mit 4 Jahren
Willfried Immanuel kaum 2-jährig.

Von Doris, Karlheinz und Harry sind weder die Geburts- noch die Todestage bekannt, von Kurt nur das Geburtsdatum.

Nicht wenige der damaligen Kinder konnten also auf ein langes Leben zurückblicken. Bei denen, die im früheren und mittleren Lebensalter verstorben waren, lagen lebensverkürzende Bedingungen vor: die schwere Hydrozephalie bei Willfried Immanuel, der gravierende Entwicklungsrückstand bei Hans und die Epilepsien bei Ernst, Lothar, Karl und Harry, für die es in der damaligen Zeit noch keine zureichenden medikamentösen Behandlungsmöglichkeiten gab.

5 Eine prozessuale Diagnostik und ihr anthropologischer Kontext

Symptomatische und substanzielle Diagnostik

Im Folgenden geht es um den von Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* entwickelten diagnostischen Ansatz, den er auf der Menschenerkenntnis der Anthroposophie fundierte und in Bezug auf die Kinder anwendete.

Für manche Kinder lagen schulmedizinische Diagnosen vor: Vier Kinder – Ernst, Lothar, Karl und Harry – waren von Epilepsien betroffen, zwei Kinder – Richard und Karlheinz – hatten Kleptomanie. Bei zwei Kindern lag eine Hydrozephalie vor: bei Willfried Immanuel in stärkster Ausprägung, bei Kurt muss es eine weit weniger ausgeprägte und nicht weiter beachtete Form gewesen sein. Die beiden Schwestern Elisabeth und Martha lebten mit der Diagnose Albinismus.

Bei einigen Kindern sind durch vorliegende Untersuchungsberichte auch Intelligenzminderungen konstatiert worden. Sie wurden in der damaligen Terminologie als Oligophrenie oder Imbezillität bezeichnet, als Grade kognitiver Beeinträchtigungen, die als Folge der vorliegenden Diagnosen gedeutet werden oder im Sinne eines nicht näher spezifizierbaren Entwicklungsrückstandes verstanden wurden. Schwergradige kognitive Beeinträchtigungen lagen wohl bei Karl, Ernst und Hans vor, mittelgradige bei Lothar, zunächst auch bei Sandroe. Auch bei Kurt setzte erst im späteren Lebensalter eine demenzielle Entwicklung ein. Eher eine leichtgradige Situation konnte z.B. bei Robert und Erna vorliegen. Andere Kinder, wie Richard oder Lore, konnten ihre Intelligenz in sehr fruchtbarer Weise entwickeln, nachdem die ihnen zunächst im Wege stehenden Barrieren überwunden waren.

Gleich in seinen einführenden Bemerkungen zum *Heilpädagogischen Kurs* wendet sich Steiner gegen Diagnosen, die ihre Erkenntnisse lediglich auf der Symptomebene gewinnen, anstatt zum «substanziellen Inhalt der Krankheit» vorzudringen, also dorthin, wo die gestaltenden Kräfte der Individualität mit ihren leiblich-physischen Ausprägungen in Beziehung und Auseinandersetzung stehen (GA 317, S. 14). Das bedeutet nicht, dass die Symptomstudien und Diagnosen überflüssig sind, sondern, dass sie nur Ausgangspunkt für ein tiefergehendes Verständnis der seelischen und somatischen Situation eines Kindes sind. Der *Heilpädagogische Kurs* kann als Schulungsmittel verstanden werden, zu einem solchen Tiefenverständnis zu gelangen: durch ein grundlegendes Verständnis z.B. über den Individualisierungsprozess, durch den sich das Kind den aus der Vererbungslinie stammenden Leib zu eigen macht, ein allerdings subtiles und vulnerables Geschehen.

Untrennbar mit diesem tiefendiagnostischen Ansatz, in dem «jedes Kind wieder als neues Problem, als neues Rätsel» (ebd., S. 81) erscheint, muss auch eine profunde heilpädagogische Behandlung verbunden sein. Dazu gehören Wege der Behandlung, die Steiner zum Teil in den ersten Vorträgen in allgemeiner Form darstellte und zum anderen Teil anhand der Situation der Kinder aus Arlesheim und Lauenstein entwickelte. Die Maßnahmen, die Steiner vorschlug, sind im ersten Fall im exemplarischen Sinn zu verstehen, als Beispiele, die erläutern, worauf es ankam, nicht als Handlungsanweisungen eines therapeutischen Kanons. Auch im zweiten Fall bleiben sie exemplarisch, da sie jeweils für das individuelle Kind bestimmt sind. Denn entscheidend für den Erfolg des heilpädagogischen Handelns ist die intuitive Annäherung an das Wesen des Kindes und seine Entwicklungsbedürfnisse. Heilpädagogisches Handeln ist demgemäß nicht die Anwendung eines Repertoires, sondern ein Dialog, in dessen Verlauf etwas Neues – Individuelles – entsteht. In der Fortführung des obigen Zitats kehrt Steiner das Verhältnis zwischen Kind und Erziehenden gegenüber einem herkömmlichen Verständnis fundamental um: Das Problem der Kindes (sein Rätsel) kann nur gelöst werden, indem die Erziehenden sich von der Wesenheit des Kindes leiten lassen – «eine unbequeme Arbeit», wie er sie nennt, aber «die einzig reale» (ebd.). Die Expertise der Erziehenden besteht darin, Auge und Ohr dafür zu werden, was das Kind implizit durch sich selbst aussagt.

Zu diesem Geschehen gehört die Frage, welche Tiefenstrukturen in der Beziehung zwischen Kind und Lehrperson veranlagt sind und wie diese für den heilpädagogisch-therapeutischen Prozess fruchtbar gemacht werden können. Auch hier geht es nicht nur um die Vermittlung von Erkenntnisprozessen, sondern zuvörderst auch um Übungswege zur Entwicklung einer aus dem Bewusstsein gelenkten Beziehungsfähigkeit unter dem Doppelaspekt, dass eine fundierte Beziehungsbildung sowohl zu einem klaren Erkennen als auch zu einem sichereren Handeln führt[10] (ebd., S. 35 f.).

Individualität und Gleichgewicht

Ein Grundmodell – besser: *Urbild* – des diagnostischen Prozesses entwickelte Steiner in den Vorträgen 3 bis 5, indem er die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis der menschlichen Wesensglieder untereinander richtete: zwischen einerseits Ich und Astralleib als den sogenannten oberen Wesensgliedern, zu Ätherleib und physischem Leib als den sogenannten unteren Wesensgliedern des Kindes andererseits. Von diesem Verhältnis hängt

10 Vgl. den Beitrag von Edlund im vorliegenden Band.

ab, ob der Mensch mit seinem seelisch-geistigen Wesen die Körperlichkeit seines ätherischen und physischen Leibes so ergreifen kann, dass sie zum Instrument seines Denkens, Fühlens und Wollens – seines bewussten und freien Erlebens und Handelns – wird.

Heilpädagogisch relevant ist dieses Verhältnis durch seine Offenheit, Störbarkeit und Fragilität und durch einen Aneignungsprozess, der sich in seiner Entwicklung hauptsächlich über die Kindheit und Jugend des Menschen erstreckt, jedoch lebenslang nicht abgeschlossen, sondern entwicklungsoffen ist. Das Verhältnis der oberen und der unteren Wesensglieder zueinander ist nicht als festgefügter Zustand, sondern als Prozess zu verstehen, der in einem feinen Verhältnis von Gleichgewicht und Ungleichgewichtigkeit steht. Als solcher ist dieser irritier- und störbar und kann sich vereinseitigen, sodass sowohl das seelische als auch das körperliche Leben dieses Balanceverhältnis nicht mehr ausgleichen können.

Die von Steiner in den Vorträgen beschriebenen Erscheinungsbilder von Epilepsie und «seelischem Wundsein», als einer Form konstitutioneller Überempfindlichkeit, die Phänomene von Zwang und Vergessen sowie von Bewegungsstillstand und Unruhe entstehen durch ein bestimmtes Wesensgliederverhältnis:

- Als Störungen des psychosomatischen Zusammenhangs der unteren und der oberen Wesensglieder in ihrem Verhältnis von Leib und Welt, die als Stauung im Leib oder polar als Entgrenzung auftreten, und in der Symptomatik von Epilepsie und als «seelisches Wundsein» bzw. konstitutionelle Überempfindlichkeit in Erscheinung treten.[11]
- Die polare Beziehung zwischen den oberen und den unteren Wesensgliedern im Nerven-Sinnes-System und im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System ist Träger der Gedächtnisprozesse, die in einem stetigen Resonanzverhältnis zueinander stehen, das den Bewusstseinsstrom von Eindruck, Vergessen und Erinnern reguliert.
- «Bewegungsstillstand» oder unstillbare Unruhe entstehen, wenn die «Passung» der oberen und der unteren Wesensglieder zueinander gestört ist. Im ersteren Fall kann die Handlungsbewegung als gestaltete Wirksamkeit nicht genügend aus der Sinneswahrnehmung, Kognition und Motivation impulsiert werden. Im Fall der Bewegungsunruhe kann die

11 In der anthroposophischen Heilpädagogik wurde vor allem in Anlehnung an Holtzapfel diese Polarität als Epilepsie und Hysterie bezeichnet. Auffallend ist jedoch, dass Steiner den Begriff der Hysterie scharf kritisiert («Es leben darinnen alle Unklarheiten der äußeren Wissenschaft»; ebd., S. 64) und vor allem auch als nicht tauglich für Kinder ansieht. Unter dem Leitbegriff des «seelischen Wundseins» beschreibt Steiner eine Symptomatologie, die nicht mit der damaligen «Kinderhysterie» identisch ist. Aus der medizinischen Nomenklatur ist der Begriff seit Jahrzehnten verschwunden (vgl. Grimm 2013).

Bewegung nicht durch das Bewusstsein ergriffen und gestaltet werden, Handlungsintentionen brechen ab oder können gar nicht erst greifen (vgl. Grimm 2011b).

Letzteres – das Problem, zu einer sinngetragenen Bewegung, d.h. zu einem eigentlichen Handeln zu gelangen – stellte Rudolf Steiner bei Sandroe fest, wenn er sagte, dass Ich und Astralleib den physischen und den ätherischen Leib des Kindes nicht durchdringen konnten: «Sie stoßen auf so etwas wie eine Felsennatur des Organismus auf.» (GA 317, S. 107)

Steiners Beobachtung des Verhältnisses der oberen und der unteren Wesensglieder spielt in den meisten Kinderbetrachtungen eine zentrale Rolle: Bei dem sechsjährigen Robert sprach Steiner davon, dass Ich und Astralleib zu schwach seien, um den vererbten Leibesorganismus umzuarbeiten, sich zu eigen zu machen und damit zu individualisieren (ebd., S. 117 f.), ein Vorgang, der zu den zentralen Entwicklungsschritten in den ersten sieben Jahren des Kindes gehört.

Über Lore sagte Steiner, sie sei ein «normal-abnormes» Kind (ebd., S. 157) – eine Bemerkung, die dahingehend verstanden werden könnte, dass im Prinzip jedes Kind Ungleichgewichtigkeiten in sich tragen kann, die im Sinne der oben geschilderten Gleichgewichtsprozesse eine Ausgleichsentwicklung benötigen. Ihr Lebenslauf zeigt eine starke Persönlichkeit, die ihr Leben aktiv bewältigte und zu einer Zeitzeugin für die Geschehnisse in Kriegs- und Nachkriegszeiten wurde.

Auch die diagnostische Betrachtung der anderen Kinder wurde von Steiner anhand dieses Verhältnisses und seiner vielfachen Variabilität durchgeführt (vgl. die weiteren Ausführungen in diesem Beitrag sowie die Beiträge von Kummer, Göschel, Kalwitz und Niemeijer). Eine zentrale Funktion hat dabei eine exakte Beobachtung des Kindes, seiner Gestalt, Bewegung, Sprache, Wahrnehmung, Kognition und seiner Handlungsmöglichkeiten, die als Ausdruck dieser prozessualen Verhältnisse gedeutet werden können. Vor dem Hintergrund der anthroposophischen Menschenerkenntnis kann man sich an das individuelle Kind herantasten, zur Intuition seines Wesens und zur Intuition für richtiges Handeln gelangen.

Die Beachtung dieser Gestaltungsprozesse hat in den vergangenen Jahren dazu geführt, in Bezug auf die heilpädagogische Phänomenologie nicht mehr wie früher von «Krankheitsbildern», sondern von «Konstitutionsbildern» zu sprechen, um nicht nur die medizinischen, sondern auch pädagogische, soziale und gesellschaftliche Aspekte einzubeziehen, die in der Konstitutionsfrage, in der Interaktion und in der gesellschaftlichen Zuschreibung eine Rolle spielen.

Das Verständnis, dass der Wesensgliederorganismus in seinem Verhältnis

zwischen geistig-seelischen und leiblich-physischen Prozessen mit polaren Gestaltungen verbunden ist, erlaubt einen dynamischen Begriff davon, wie sich individuelle Konstitutionen bilden. In welcher Weise Einseitigkeiten zu verstehen sind – jedenfalls nicht als vorschnelle Erklärungsmuster für normalisierende Eingriffe –, lässt sich auch darin erkennen, dass diese konstitutiv zum Menschen gehören, Teil seiner Persönlichkeit und Ausdruck seines individuellen Schicksals sind. Insofern stellen sie immer auch ein Potenzial und eine Entwicklungsgeste dar.

Der anthroposophische Arzt Hans Müller-Wiedemann hat die von Steiner im 1. Vortrag des HPK geschilderte Verleiblichungsbewegung im Hinblick auf die Entstehung und Bedeutung des Konstitutionsbegriffs für die anthroposophische Heilpädagogik gedeutet. Konstitution betrachtete er unter drei Aspekten:

- als physiologisch-leibliche Kräfte aus dem Vererbungsstrom,
- als den diese ergreifenden Ich-Kern, der sich in diese Leiblichkeit inkarnieren will und darin in einem Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozess steht,
- als die aus diesen beiden Prozessen entstehende individuelle seelisch-leibliche Konstitution des Menschen.

Die Beobachtung der Konstitutionsbildung ist auch eine Beobachtung der Proportionalität von physiologisch-leiblichen und seelisch-geistigen Vorgängen. Hier wird jedoch nicht das Allgemeine des Menschen ansichtig, sondern als allgemein menschlich gilt es, «die Disproportionalität zu entdecken, die den Menschen zur Individualität macht und, in extremen Formen in der Heilpädagogik auftretend, zu ausgleichenden Maßnahmen aufruft» (Müller-Wiedemann 1981, S. 10). *Gleichgewicht zwischen Polen* zu finden, kann deshalb kein theoretischer oder normativer Anspruch sein und darf nicht mit bloßen Anpassungsprozessen verbunden sein. Vielmehr geht es immer um individuelles Gleichgewicht, das sich von Mensch zu Mensch unterscheidet.

Was als Typologie auftritt, sei, so Müller-Wiedemann, insofern «Individual-Typologie». Der hier entwickelte Individualitätsbegriff bringt auf den Punkt, was Inklusion essenziell ist: die Einsicht, dass menschliche Existenz ungleichgewichtig und unvollkommen ist, aber immer auch eine Entwicklungsdimension eröffnet. Der ihm zugrunde liegende Konstitutionsbegriff hat Konsequenzen für Diagnostik und Therapie, indem die Individualität des Kindes nicht mehr im Sinne von Abweichung oder defizitären Kategorien erfasst wird, sondern als individuelle leibliche und seelische Gestalt, die sich innerhalb ihrer sozialen Gemeinschaft in Entwicklung befindet. Gleichgewicht ist damit immer auch *das Spiel um die Mitte* zwischen po-

laren Prozessen und kein normativer oder theoretischer Wert. Inklusivität entsteht aus der zur gesellschaftlichen Praxis werdenden Einsicht, dass die menschlichen Unterschiede eine Kultur der Vielfalt, der Gleichheit vor dem Recht und der Geschwisterlichkeit in der Erfüllung der Lebensbedürfnisse begründen.

Vom Verstehen zum heilpädagogischen Handeln

In den bereits erwähnten Vorträgen 3 bis 5, in denen es zunächst um die der anthroposophischen Heilpädagogik zugrunde liegende geisteswissenschaftliche Anthropologie ging, entwickelte Steiner exemplarische Übungen und Behandlungsvorschläge für die drei Polaritäten und die aus ihnen resultierenden sechs Konstitutionsbilder. Sein Handlungsverständnis einer praktischen Heilpädagogik beinhaltete stets mehrere Zugänge:

- heilpädagogische Maßnahmen, die Steiner auch als pädagogisch-psychologische Maßnahmen bezeichnete,
- medizinische Behandlungen[12] sowie
- therapeutische Maßnahmen. Die meisten Kinder erhielten eine Behandlung mit Heileurythmie, die in den Jahren davor neu entwickelt worden war.[13]
- Häufig wurden die Hinweise für die Kinder von meditativen Übungen für die Entwicklung diagnostischer und heilpädagogischer Fähigkeiten und Haltungen der beteiligten Fachpersonen begleitet. Der Grundgedanke der Selbstreflexion und Selbstentwicklung der therapeutischen und heilpädagogischen Mitarbeitenden war damit von Anfang in der anthroposophischen Heilpädagogik fundamental implementiert.

Steiners Vorgehensweise blieb auch in den späteren Vorträgen, als er über die Arlesheimer und Lauensteiner Kinder und ihre Behandlungswege sprach, in gleicher Weise erhalten.

12 Steiner gab im *Heilpädagogischen Kurs* Hinweise zur medizinischen Behandlung von Kindern. Da er selbst nicht Arzt war, lag die medizinische Behandlung in der Verantwortung der mit ihm zusammenarbeitenden Ärztinnen und Ärzte, vor allem in den Händen seiner engsten Mitarbeiterin Ita Wegman, der Leiterin der Medizinischen Sektion am Goetheanum.

13 Vgl. den Beitrag von Keller Roth in diesem Band.

6 Bildungs- und Behandlungswege für die Kinder des *Heilpädagogischen Kurses*

Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen/Vorschläge geben den Stand zur Zeit des *Heilpädagogischen Kurses* wieder, sie beinhalten auch die Hinweise, die Steiner auf dem Lauenstein gemacht hatte, sowie die Angaben auf den Krankenkarten aus dem KTI, soweit sie in den Vorträgen einbezogen waren.

Zunächst zeigt eine Übersicht, welches Spektrum an Möglichkeiten und Maßnahmen in den Kinderbesprechungen eröffnet wurde, da für jedes Kind ganz eigene, individuelle Vorschläge entwickelt wurden. Im anschließenden Beitrag von Gerhad Hallen folgen zusammenfassende Porträts der Kinder, um Diagnostik und Behandlung im Einzelfall aufzuzeigen.

Angesichts der relativ geringen Kinderzahl lassen sich natürlich keine quantitativen Aussagen treffen, doch ergibt sich im Überblick eine überraschend große Breite der verschiedenen heilpädagogischen und therapeutischen Vorgehensweisen.

Diese umfassen:

- Medizinische Behandlungen
- Pädagogisch-psychologische Maßnahmen
- Schulpädagogische Hinweise
- Übungen zur Entwicklung des praktischen Denkens und Handelns
- Bibliotherapeutisches Geschichtenerzählen
- Sprachübungen
- Bewegungsübungen
- Eurythmie und Heileurythmie
- Heilpädagogisch wirksame Haltungen der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen

Pädagogisch-psychologische Maßnahmen

Sandroe: sollte wenige Eindrücke aufnehmen, diese aber zur Assoziation bringen, also zur Urteils- und Begriffsbildung gelangen. Damit konnte er vor Reizüberflutung geschützt werden und seine Willensbildung auf inneres Handeln beziehen. Dazu gehörte, das eigene Handeln mit Aufmerksamkeit zu begleiten.

Richard sollte durch die Art der Begleitung Zutrauen zu seinen Erziehungspersonen fassen. Seine kleptomanen Fehlhandlungen sollte man altersgerecht in einer nicht strafenden Weise ansprechen.

Für den ebenfalls kleptoman veranlagten Karlheinz galt wie für Richard,

dass in einer vertrauensvollen Beziehung über seine ‹Entgleisungen› gesprochen werden sollte. Im Alltag sollte jeweils der Tageslauf besprochen werden, eine Rückschau am Abend erfolgen und ein Tagebuch geführt werden.

Erna sollte eine regelmäßige Tageseinteilung befolgen, die ihr Halt und Übersicht verschaffen konnte.

Bei Doris wurden Gedächtnisstörungen berichtet. Man sollte starke Eindrücke bei ihr hervorrufen, um die obere und die untere Wesensgliederorganisation miteinander besser zur Resonanz zu führen (wie im 5. Vortrag menschenkundlich erläutert). Rhythmische Eindrücke sollten zunehmend von rhythmenlosen Eindrücken abgelöst werden.

Schulpädagogische Hinweise

Für das schulische Lernen verwies Steiner auf die damals seit fünf Jahren bestehende Waldorfschule und ihre Methoden. Die für die Kinder empfohlene Vorgehensweise zielte auf eine basale Entwicklung des schulischen Lernens, nicht zuletzt durch die künstlerischen Übungen, vor allem des Malens. Steiner hatte in seinem Abschlussvortrag des *Heilpädagogischen Kurses* von der «Vertiefung unserer Waldorfschul-Pädagogik bis zu denjenigen Erziehungsmethoden, welche an das sogenannte abnorme Kind heranführen», gesprochen (GA 317, S. 178).

Sandroe sollte nicht abstrakt, sondern entsprechend der Waldorfmethode über das Malen zum Schreiben geführt werden. Auch für Robert und Ernst wurde diese Methode empfohlen. Allgemeiner formulierte Steiner die schulischen Ziele für Ernst, der nach der Methodik und Didaktik der Waldorfschule unterrichtet werden sollte, unabhängig von den schulischen Ergebnissen und Erfolgen. Bei Karl sollte ebenfalls allgemein die Waldorfpädagogik aus dem Malerischen entwickelt werden, für den durch Kastration in seiner Geschlechtsentwicklung gestörten Jugendlichen eine Möglichkeit, «das, was ihn innerlich quält, in die Farben hineinzulegen» (ebd., S. 140).

Elisabeth und Martha sollten aufgrund ihrer Sehstörungen zunächst nicht lesen und schreiben, sondern vorausgehen sollte eine allmähliche Entwicklung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit für Farbnuancen.

Die Waldorfschulmethodik sollte Karl auch helfen, Weltinteresse zu entwickeln – ein wichtiger Ansatz der Pädagogik des Jugendalters. Das galt auch für Erna, verbunden mit dem bedeutsamen Hinweis, dass sie lernen sollte, mit den Interessensgegenständen beweglich umzugehen. Kurt wiederum sollte Weltvertrauen aus der Waldorfpädagogik gewinnen.

Entwicklung praktischen Denkens und Handelns

Karlheinz bekam die Aufgabe, die Schuhe für die Bewohnerschaft des Lauenstein zu besohlen. Er sollte auch im Garten arbeiten. Folgerichtiges Denken und Handeln sollte er auch dadurch üben, dass er «Sachen austüfteln» sollte, z.B. die Konstruktion einer sich selbst öffnenden und schließenden Eisenbahntür.

Bibliotherapeutisches Geschichtenerzählen

Eine besondere Bedeutung in Steiners Vorschlägen erhielt das Geschichtenerzählen, dem er offenbar eine starke Wirksamkeit zutraute.

Schon bei den grundlegenden Ausführungen über Kleptomanie im 3. Vortrag hatte er auf das Erzählen besonders hingewiesen. Er griff dies bei den beiden kleptomanen Kindern Richard und Karlheinz auf, bei Richard mit dem Hinweis, dass der Dieb sich letztlich selbst eine Grube gräbt.

Für Robert sollten es dramatische Erzählungen sein, die mit einer Steigerung verbunden sein sollten, aber am Ende zu einer gewissen Enttäuschung führten. Auch Kurts Hang zur Prahlerei sollte mithilfe von Geschichten ad absurdum geführt werden.

Sandroe erhielt von Rudolf Steiner einen Spruch (Uhlenhoff 1994, S. 30). Das damals noch sehr unruhige Kind sollte damit zur Ruhe gebracht werden. Siegfried Pickert berichtete, dass Steiner eigentlich jedem Kind einen individuellen Spruch hatte geben wollen, wozu es jedoch im Lauf der Ereignisse nicht mehr gekommen sei (ebd., S. 31).

Sprachübungen

Die Bedeutung der Sprache hatte Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* vielfach gewürdigt. So nimmt es nicht Wunder, dass Sprachübungen als therapeutisches Medium eingesetzt wurden. Auch die Phänomene von Zwang und Vergesslichkeit, die im 5. Vortrag besprochen worden waren, sollten durch sprachliche Mittel behandelt werden.

Sandroe sollte regelmäßig Konversation betreiben, um die Sprache zu verlebendigen.

Robert sollte Freude am Sprechen bekommen und z.B. Sätze vor- und rückwärts nachsprechen lernen.

Hans sollte rhythmische Sätze sprechen (Steiner änderte für ihn sogar eine Zeile der schillerschen Ballade vom Taucher in: «Und es wallet und woget und brauset und zischt»). Außerdem sollte er A-E-I und I-E-A nachsprechen lernen.

Malen

Für Robert und Karl sollte das Schulische, die Waldorfpädagogik insgesamt, aus dem Malerischen entwickelt werden.

Bewegungsübungen

Lothar bekam die Aufgabe, mit den Füßen zu schreiben, er sollte die Beweglichkeit und Geschicklichkeit der Finger und Zehen energisch üben.

Heileurythmie

Mit dem *Heilpädagogischen Kurs* wurde die Heileurythmie als basale Therapieform in die Heilpädagogik eingeführt. Siehe dazu den Beitrag von Keller Roth in diesem Band.

Toneurythmie

Für Hans wurde vorgeschlagen, Toneurythmie zu machen.

Medizinische Behandlung

Alle Kinder erhielten auch eine medikamentöse Behandlung mit homöopathischen und anthroposophischen Produkten. Weiterhin wurden Einreibungen, Bäder, Auflagen und Wickel verabreicht. Dazu gehörten in einigen Fällen auch diätetische Behandlungen.

Ergänzungen zu spezifischen Maßnahmen

In den Vorträgen Steiners gibt es zwei Maßnahmen, die Missverständnisse hervorrufen können, soweit die betreffenden Stellen nicht sorgfältig gelesen und verstanden werden. Die eine betrifft das Hervorrufen von «leisen Schocks» bei den im 5. Vortrag beschriebenen, überempfindlichen Kindern, die andere das «wohltätige Brechen» von Charaktereigenschaften bei der Behandlung von Lore im 9. Vortrag.

Seelisches Wundsein und «leise Schockwirkungen»

Im Kontext des überempfindlichen Kindes, das von einem «seelischen Wundsein» betroffen ist, empfiehlt Steiner, «leise Schockwirkungen» hervorzurufen, die zur Konsolidierung eines stabilen seelischen Zustands bei solchen Kindern beitragen können (GA 317, S. 76). Was hat es damit auf sich?

Die Behandlung der Hysterie bei Kindern war zur damaligen Zeit in Teilen brachial, da man nicht selten hinter dem Verhalten eines Kindes eine Form von Simulation vermutete: Neben Aufmerksamkeitsentzug, Schein-

behandlung oder Überrumpelung gehörte auch «Faradisation» (Elektroschocktherapie) zum Maßnahmenrepertoire (Grimm 2013, S. 42). In seiner 1923 erschienenen *Psychopathologie des Kindesalters* schreibt der Jenaer Psychiater Wilhelm Strohmayer, der u.a. auch an der Sophienhöhe Konsiliararzt gewesen war, von der Verabreichung von Schocks in Form von kalten Packungen und Bädern sowie «eine[r] mäßig starke[n], als Schmerzreiz empfundene[n] Faradisation» (Strohmayer 1923, S. 134).

Steiners Verweis auf «leise Schockwirkungen» ist mit einer solchen Praxis nicht in Verbindung zu bringen: Sein Ansatzpunkt sind nicht die primären Symptome, die zu behandeln seien, sondern die sich darin zeigende seelische Situation des Kindes in seiner allzu großen, schmerzhaften Offenheit gegenüber der Umwelt, die Steiner als «seelisches Wundsein» bezeichnete. Er ging davon aus, dass Kinder in dieser Situation vielfach geschockt würden, z.B. durch das Agieren einer unbeherrschten Lehrperson. Anstatt das Kind fortwährend solchen Erlebnissen auszusetzen, gehe es darum, dass die Lehrperson aus einer inneren Ruhe heraus auf das Kind einwirkt, indem sie dieses z.B. beim Zeichnen zu einem überraschenden Tempowechsel veranlasst. Dadurch wird in bewusster Weise eine (leise) Schockwirkung hervorgerufen. Das Kind könne dadurch seine Ängstlichkeit gegenüber der schmerzhaften Begegnung mit der Welt überwinden lernen. Die Tempoänderung «kann man sich wie eine Massage des labilen Astralleibes mit Spannung und Lösung vorstellen», schrieb der Arzt Hellmut Klimm in einem Beitrag zum 50-jährigen Jubiläum des *Heilpädagogischen Kurses* (Klimm 1974, S. 35). Das Kind kann sich dabei an der Haltung des Erziehers innerlich anlehnen und mit dem Tempowechsel mitgehen (ebd.). Bei den von Steiner empfohlenen Mal- und Zeichenübungen geht es auch darum, dass die Erziehenden das Tun des Kindes mit der eigenen Bewegung begleiten, es «seelisch in der Nachbarschaft streichelnd begleiten», ohne die Aktivität des Kindes zu übernehmen (GA 317, S. 81). So erlebt sich das Kind durch dieses subtile Handeln zugleich herausgefordert und geschützt. Anstelle der unbewusst und oft unerkannt erlebten Schockwirkungen aus der Umgebung erlebt es zunehmend eigene Sicherheit gegenüber seiner Umwelt.

Wohltätiges Brechen von Charaktereigenschaften?

Eine ähnlich subtile, aber auch energische Behandlung hatte Steiner für Lore entwickelt. Das damals fünfjährige Kind fiel sowohl durch sein fantasievolles Wesen als auch durch seine Aufgeregtheit und Unruhe auf. Sein Astralleib könne nicht «in einer gewissen harmonischen Art in den Ätherleib und in den physischen Leib» eingreifen, sagte Steiner (GA 317, S. 157). Man müsse hier «die wohltätige Wirkung des Brechens von ge-

wissen Charaktereigenschaften ins Auge fassen» (ebd., S. 158). Man sollte z.B. beim Erzählen beobachten, wann das Kind aufgeregt werde, und es an der Aufgeregtheit hindern, auch durch Festhalten. Nach einiger Zeit würde die Aufgeregtheit nachlassen und das Kind einen müden Charakter zeigen. Nach einiger Zeit sollte das Kind nicht mehr beeinflusst werden, und die Aufgeregtheit könne zurückkehren. Eine neue Phase des Eingreifens sollte anschließend beginnen und von einer weiteren Phase des Nachlassens gefolgt werden. Entscheidend ist allerdings, dass das Augenmerk darauf gerichtet ist, dass die Müdigkeitsphase nicht in eine Depressionsneigung übergeht: «Denn die leise Depressionserscheinung, die Müdigkeit, wenn man die zu weit treibt, geht sie über in körperliche Depressionszustände, und man verdirbt das Kind eher.» (ebd.) Entscheidend ist, zwischen den beiden Phasen zu wechseln. Auch wenn Steiner ein physisches Zur-Ruhe-Bringen des Kindes nicht ausschließt, geht es immer um eine pädagogische Maßnahme, d.h. darum, eine Atmosphäre herzustellen, in der das Kind zur Ruhe kommen kann. Von heilpädagogischer Seite liegt die Qualität dieser Maßnahme einerseits auf einer konsequenten Einflussnahme und entschiedenem Handeln, andererseits auf der subtilen Beobachtung des richtigen Maßes. Als ein ‹Brechen› im Sinne einer schwarzen Pädagogik kann man sie jedenfalls nicht bezeichnen.

7 Die Bedeutung der Kinderbesprechungen im *Heilpädagogischen Kurs*

Auch nach hundert Jahren ist es noch möglich, sich in fruchtbarer Weise mit den Kindern des *Heilpädagogischen Kurses* zu beschäftigen. Die großen kinderpsychiatrischen und heilpädagogischen Werke aus den 1920er-Jahren eines Wilhelm Strohmayer, August Homburger, Theodor Heller oder Heinrich Hanselmann werden heute nur noch von historisch interessierten Wissenschaftlern gelesen; ihre damals bedeutenden Erkenntnisse sind mehr oder weniger vergessen. Dass es anders mit Rudolf Steiners *Heilpädagogischem Kurs* ist, hat mit der Art und Weise der von ihm entwickelten prozessualen Erkenntnisweise zu tun und nicht zuletzt damit, dass seine Leserinnen und Leser selbst auf einen Zugang zu Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsproblemen geführt werden, durch den sie eine tiefere, intuitive Verständnis- und Handlungsmöglichkeit gewinnen können. Dazu gehört auch das Beispiel von Maßnahmenvorschlägen und Behandlungswegen, die in jedem Fall als individuell auf ein spezifisches Problem gerichtet zu verstehen sind, von Einfallsreichtum zeugen und in vielen Fällen einfach, aber fern jeder Banalität sind.

In diesem Zusammenhang erscheinen die «Kinder des Heilpädagogischen Kurses» nicht als abgeschlossene, «historische» Fälle, sondern als eine Gruppe von Menschen, durch deren Beispiel und Dasein die anthroposophische Heilpädagogik faktisch ins Leben gerufen werden konnte. In gewisser Weise sind sie fortwährend präsent. Für Menschen, die sich mit dem *Heilpädagogischen Kurs* langjährig beschäftigt haben, sind sie so etwas wie stille Begleiter geworden, denen die heilpädagogische Bewegung vieles verdankt, aber auch schuldet.

Was die Kinder wohl für Rudolf Steiner selbst bedeutet haben? Sie gehören zum Personenkreis seiner letzten Lebensmonate, und der Manuskriptdruck des *Heilpädagogischen Kurses* vom März 1925 dürfte eines seiner letzten Werke gewesen sein, das er noch in Händen hielt. Die Begründung einer geisteswissenschaftlichen Heilpädagogik, die spirituelle, anthropologische, ethische und methodologische Dimensionen mit den alltagspraktischen Aufgaben der Hilfen für Kinder mit Entwicklungsproblemen verbinden konnte, ist nicht nur Steiner selbst, sondern auch den Kindern zu danken, die sich durch ihr Schicksal an den beiden Orten zusammengefunden hatten und ihm die Gelegenheit gaben, eine Heilpädagogik zu begründen, deren Entwicklung in ihrem Zukunftspotenzial noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Literatur

Bort, Julia (1962). «Heileurythmie und Heilpädagogik». In: Pache, W. (Hg.), *Heilende Erziehung. Vom Wesen seelenpflegebedürftiger Kinder und deren heilpädagogischer Förderung.* Unter Mitarbeit von Julia Bort, Walter Holtzapfel, Hermann Kirchner, Franz Löffler, René Maikowski, Werner Pache und Edmund Pracht. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 126–218.

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie: Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980.* Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena (= Edition Anthropos, Bd. 4).

Grimm, R. (Hg.) (1999). *Neues kommt nicht von selbst. Erinnerungen an die Jahre der Aufbauarbeit der Heilpädagogik.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Grimm, R. (2011a). «Der Lauenstein-Tag – Geburtstag der anthroposophischen Heilpädagogik». *Punkt und Kreis*, 24, S. 36–38.

Grimm, R. (2011b). «Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik. Zur Interpretationsgeschichte des ‹Heilpädagogischen Kurses› in Bezug auf die Vorträge drei bis fünf». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 31(3), S. 40–61.

Grimm, R. (2013). «Die ‹Kinderhysterie›. Eine historische Studie zum ‹Heilpädagogischen Kurs› Rudolf Steiners. *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 33(4), S. 39–58.

Grosse, R. (1998). *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg.* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Klimm, H. (1974). «Betrachtungen zum Heilpädagogischen Kurs von R. Steiner». In: Arnim, G.v., Klimm, H. & Starke, G. (Hg.), *Zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 1), S. 13–47.

Müller-Wiedemann, H. (1981). «Grundlagen einer allgemeinen heilpädagogischen Konstitutionsdiagnostik». In: Müller-Wiedemann, H., Vierl, K. & Goelzer, G., *Beiträge zur heilpädagogischen Methodik.* 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 2), S. 7–35.

Selg, P. (2006). *Willfried Immanuel Kunert. Zur Lebens- und Therapiegeschichte eines Kindes aus dem «Heilpädagogischen Kurs».* Dornach: Verlag am Goetheanum (= Monografien zur geisteswissenschaftlichen Entwicklungsphysiologie und Pädagogik).

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Strohmayer, W. (1923). *Die Psychopathologie des Kindesalters. Vorlesungen für Mediziner und Pädagogen.* 2., neu bearb. Aufl., München: Verlag von J.F. Bergmann.

Uhlenhoff, W. (1994). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Krankheitsbilder und Lebenswege.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 11).

Der heilpädagogische Ansatz Rudolf Steiners für die einzelnen Kinder

Gerhard Hallen

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, jene Behandlungen zu beschreiben, die bei den Kindern des *Heilpädagogischen Kurses* angewandt wurden bzw. aufgrund der Empfehlungen Rudolf Steiners hätten angewandt werden können. Dabei sollen jeweils sowohl die Wirkungserwartung als auch deren Realisierung beleuchtet werden. Nicht berücksichtigt werden die medizinischen und heileurythmischen Empfehlungen, die im Rahmen dieser Publikation gesondert gewürdigt werden.

1 Schulpädagogische Hinweise – Der Unterricht der Waldorfschule als pädagogisch-psychologische Handhabung

Der Unterricht nach der Waldorfpädagogik wurde von Rudolf Steiner als zentrale Maßnahme zur pädagogisch-psychologischen wie auch therapeutischen Behandlung der im *Heilpädagogischen Kurs* vorgestellten bzw. besprochenen Kinder empfohlen. Bei der Besprechung Sandroes wird deutlich, dass diese Methode bei Kindern mit Assistenzbedarf jedoch differenzierter angewandt werden sollte als im Bereich der Regel-Waldorfpädagogik. Die Methode sei – so Rudolf Steiner – den konstitutionellen Voraussetzungen der betreffenden Schüler:innen anzupassen (GA 317, S. 78, S. 90 f., S. 146, S. 162 f., S. 166 f., S. 186, S. 196).

1.1 Zur Haltung der Unterrichtenden

Abgesehen von denjenigen Grundhaltungen, die sich für die Heilpädagog:innen u.a. aus dem pädagogischen Gesetz ergeben (ebd., S. 35–38), sollten die Lehrpersonen beim Unterrichten Folgendes beachten:

- Alle Handlungen der Schüler:innen sind mit Interesse zu begleiten.
- Die Aufmerksamkeit soll mithilfe des Gesprächs über die gemeinsam ausgeführte Tätigkeit geschult werden.
- Dabei werden die Ziele dieser Tätigkeit mit den Schüler:innen besprochen und nach deren Vorstellungen ausgerichtet.

- Gleichermaßen wird durch das Gespräch über die Zielsetzung und Ausführung das Ausdrucksvermögen der Schüler:innen erweitert (Grimm 2018, S. 6–17).
- Beim Unterrichten wie auch bei der Planung des Unterrichts wirkt der Enthusiasmus der Lehrkräfte so, dass die Schüler:innen zum Mitwirken angeregt werden (GA 317, S. 110).

1.2 Die von Gerda Langen entwickelte Unterrichtsmethode

Gerda Langen war seit der Aufnahme Sandroes im Klinisch-Therapeutischen Institut am 6. September 1923 mit der Erziehung des Jungen betraut. Gemeinsam mit Rudolf Steiner entwickelte sie eine Unterrichtsmethode, über die sie 1927 berichtete (Uhlenhoff 2007, S. 37–40).

Sandroes Voraussetzungen wurden im 6. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* von Rudolf Steiner wie folgt beschrieben: Der Astralleib und die Ich-Organisation des Neunjährigen seien nicht in der Lage, in der verhärteten physisch-ätherischen Gesamtorganisation eine reguläre Sinneswahrnehmung, eine daraus resultierende Aufmerksamkeit und ein an der Außenwahrnehmung orientiertes Vorstellungsleben zu entfalten. So konnte der Junge weder Instruktionen befolgen noch ein Interesse an der Außenwelt gewinnen. Rudolf Steiner sprach deshalb in Hinblick auf Sandroe von einer «Felsennatur des Organismus» (GA 317, S. 107).

Im siebten Vortrag konstatierte Steiner, dass Sandroes Astralleib aus dem physischen Körper herausragte und für die Wahrnehmung des Jungen Tiergestalten bildete, mit denen er sich identifiziere – u.a. mit der Gestalt eines Löwen. Außerdem trat für Sandroes Wahrnehmung ein Wesen an seinem rechten Zeigefinger in Erscheinung, das er als «Bebe Asey» bezeichnete. Rudolf Steiner erkannte darin eine Besetzung des unbeseelten Empfindungsleibes durch ein «objektives Elementarwesen» (ebd., S. 115; Kummer 2014, S. 2 f.).

1.2.1 Die Anbahnung der Unterrichtsfähigkeit durch die Schulung der Leiberfahrung und der Aufmerksamkeit

Die erste Verordnung für die Erziehung Sandroes bestand darin, die Konzentration und die Aufmerksamkeit des Jungen so weit zu schulen, dass man wenige Eindrücke an ihn heranführte und diese klar wie auch übersichtlich gestaltete. Auch sollte sich Gerda Langen einer auf die Interessen des Jungen bezogenen Bildhaftigkeit bedienen. So griff sie Sandroes Vorstellung, ein Löwe zu sein, in der Weise auf, dass beim Formenzeichnen die «Krumme» als Wasserstrahl dargestellt wurde, der den Durst des

Löwen löschte (Uhlenhoff 2007, S. 35). Außerdem erlernte Sandroe das Stricken, und er aquarellierte gemeinsam mit seiner Lehrerin (ebd., S. 31 f., S. 40 ff.).

1.2.2 Vier Schritte der Unterrichtsorganisation

Erst nach diesen Anbahnungsmaßnahmen konnte Gerda Langen mit dem eigentlichen Waldorfunterricht beginnen. Sie organisierte diesen in vier Schritten, die sich an die Entwicklung der Hüllen in den ersten vier Lebensjahrsiebten orientierten:

- Der physische Leib sollte durch die Schulung der Aufmerksamkeit als Instrument für die von Astralleib und Ich-Organisation initiierte Wahrnehmung und deren Verarbeitung tauglich gemacht werden. Das setzte Gerda Langen in der Weise um, dass sie die Inhalte des Unterrichts bildhaft darstellte. Als Beispiel beschrieb sie die Aufbereitung der Fabel vom Fuchs und vom Storch, die sie für Sandroe in Form eines Spiels aufbereitete, das sie ihm präsentierte.
- Der Ätherleib sollte durch die aktive Einbindung Sandroes in die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen als Träger der Lebensprozesse gestärkt werden. Gerda Langen bezog Sandroe in die gespielte Fabel als Darsteller mit ein. Mal spielte er den Fuchs, ein anderes Mal den Storch. Durch das Spiel wurde implizit das Gedächtnis Sandroes ausgebildet.
- Der Astralleib sollte durch Perspektivwechsel auf die Unterrichtsgegenstände in den Stand versetzt werden, als Träger der Lernprozesse die dazu erforderliche seelische Dynamik zu gewinnen. Das setzte Gerda Langen in der Weise um, dass sie Sandroe Rätsel stellte. Dadurch wurde der Junge angeregt, einen Perspektivwechsel auf den Unterrichtsgegenstand vorzunehmen und Analogieschlüsse zu ziehen.
- Die Ich-Organisation sollte als Initiator der Kreativität und Identität stiftenden Seelentätigkeiten agieren. Diesen Schritt vollzog Sandroe aus Eigenmotivation. Nachdem Gerda Langen ihm mehrere Rätsel gestellt hatte, wollte auch er seiner Lehrerin ein Rätsel stellen. Mit Unterstützung durch sie gelang ihm dies.

Die Anbahnungsmaßnahmen wie auch die vier Schritte der Unterrichtsorganisation dienten u.a. dem Aufbau einer Frustrationstoleranz, die es Sandroe ermöglichte, die durch seine Konstitution gegebenen Hindernisse zu überwinden und seine Kreativität zu entfalten (ebd., S. 32–40).

In der Folge konnte Sandroe seine Aufmerksamkeit gezielt fokussieren und ein reges Interesse an seinen Mitmenschen wie auch an den Lerninhalten entfalten. Auch trat das Wahrnehmen der Tierformen und des

Elementarwesens am eigenen Leibe zurück. Sandroes Assistenzbedarf bestand jedoch zeitlebens fort (ebd., S. 48–67).

1.3 Zur Didaktik des Waldorfunterrichts

Anhand der Kindervorstellungen bzw. -besprechungen im *Heilpädagogischen Kurs* wird erkennbar, dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen altersentsprechend unterrichtet werden sollten, selbst jene Jugendlichen, die noch nicht die elementaren Kulturtechniken erworben hatten. Zum anderen sollten die Inhalte so aufbereitet sein, dass sie rezipiert werden konnten.

Daraus ergab sich für die Lehrkräfte das Erfordernis, sich für die konstitutionellen Voraussetzungen der betreffenden Schüler:innen so weit zu interessieren, dass sie eine ressourcenorientierte Sicht auf die betreffenden Kinder und Jugendlichen ausbildeten. Daraus konnte in der Folge ein didaktisches Konzept entwickelt werden, das im Rahmen der damaligen Möglichkeiten fortlaufend evaluiert wurde. Darüber hinaus sollten die Lehrpersonen eine Empathie einbringen, die ein vertieftes Verständnis für die Lernschwächen der Schülerinnen und Schüler ermöglichte (GA 317, S. 37 f.).

Die daraus entwickelten Maßnahmen sollten vorrangig der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zur konstitutionellen Gesundung und nicht der Realisierung bzw. Einhaltung eines Lehrplans dienen.

1.3.1 Die Behandlung von Kurts Wahrnehmungsverarbeitungsstörung durch die Verlebendigung seiner Handschrift

Rudolf Steiner schrieb Kurt eine «Kinderhysterie» zu (Frielingsdorf et al. 2013, S. 39–49). Doch strömte Kurts Astralleib nicht allein über seine vier meteoritischen Organe zu intensiv aus, sondern auch über die Kopforganisation (Schöffler 1984, S. 8–28). Das wirkte sich auf die visuelle Wahrnehmung dergestalt aus, dass Kurts Ich-Organisation beim Sehen von innen an den Astralleib stieß. Infolgedessen nahm er dieses Wesensglied in verschiedenen Farbspektren wahr (Müller-Wiedemann 2010, S. 16–24; Holtzapfel 1978, S. 28–52; Dahlhaus 2020, S. 322–334).

So verfügte Kurt nicht über die sensomotorischen Grundlagen, seine unregelmäßig verlaufenden visuellen Wahrnehmungen zu steuern bzw. zu unterdrücken. Dies beeinträchtigte somit auch die Wahrnehmungsverarbeitung und in der Folge die Beweglichkeit des Vorstellungslebens (Wispler 2012, S. 155–186).

Kurts Astralleib und Ich-Organisation waren in diese Konstitution dergestalt eingebunden, dass seine regelmäßige seelische Entwicklung beeinträchtigt war. Kurt fixierte sich so intensiv auf das «Farbensehen», dass er

noch als Erwachsener dem Zwang unterlag, das Betrachten von farbigen Spektren herbeizuführen.

Zur Schulung der Wahrnehmung und Konzentration sollte Kurt eine lebendigere und beweglichere Handschrift erlernen. Er hatte bis dahin in der nach dem Graphologen Sütterlin bezeichneten Form der deutschen Fraktur geschrieben. Die Frakturschrift leitete aber zum mechanischen Schreiben an.

Stattdessen sollte sich Kurt nun der lateinischen Schrift bedienen. Diese Anweisung korrespondiert mit Steiners Empfehlung, insbesondere bei der Einführung der Buchstaben durch eine bildgeleitete Darstellung jene Kräfte des Ätherleibes anzuregen, die zu einer Stärkung des Lebenssinns führen (GA 233a, S. 96 f.).

Dadurch sollten jene ätherischen Kräfte mobilisiert werden, die dem Astralleib ein Widerlager boten und sein zu starkes Hinausschnellen aus den körperlichen Grundlagen und damit ein Sich-vor-die-Ich-Organisation-Schieben verhinderten (GA 293, S. 165 f.).

Ein Brief des erwachsenen Kurt an seinen ehemaligen Lehrer Pickert belegt, dass er die lateinische Handschrift erlernt hatte (Uhlenhoff 2007, S. 245). Außerdem konnte Kurt – wenn auch eingeschränkt – seine Wahrnehmungen wie auch seine Impulse selbst steuern. Indes bestand weiterhin Assistenzbedarf, zumal Kurt seine Fixierung auf das Beobachten von Farbspektren in Glasscherben beibehielt (ebd., S. 233–245).

1.3.2 Lothar und seine bewegungsarme Konstitution

Lothar war mit 16 Jahren auf dem Lauenstein in Jena aufgenommen worden. Obwohl er ein reges Interesse an seiner Umwelt hatte, fiel es ihm schwer, äußere Eindrücke in Handlungsimpulse zu verwandeln. Bei einer Subtraktionsaufgabe brauchte er über eine Stunde, um die richtige Lösung zu finden. Die geschwächte Perzeption wurde auf eine Verhärtung der physisch-ätherischen Organisation zurückgeführt.

Resonanzübungen und Rechnen nach der Waldorfmethode

Damit Lothars Astralleib besser durch die physisch-ätherische Organisation dringen konnte, empfahl Rudolf Steiner folgende Maßnahmen für den Unterricht:

- Wie bei Sandroe sollten die Erzieher:innen auch bei Lothar an die Interessen des Jungen anknüpfen und diese in den Unterricht einbeziehen (GA 317, S. 162).
- Er sollte mit einem zwischen den Zehen geklemmten Stift bzw. Pinsel schreiben bzw. malen. Dabei wurde er angehalten, seine Aktionen in-

tensiv zu beobachten. Diese Maßnahme war eine praktische Ausführung jenes Hinweises aus dem 5. Vortrag, der auf die Intensivierung der Resonanz zwischen Kopf- und Gliedmaßenpol abzielte (Uhlenhoff 2007, S. 178 f.).

- Das Subtrahieren nach der Waldorfmethode (Auffinden des Minuenden bei Angabe des Ergebnisses und des Subtrahenden) zielte gleichermaßen auf eine Stärkung des Astralleibes ab, da das Auffinden des Minuenden die seelische Beweglichkeit stärker anregt als die Subtraktion des Minuenden vom Subtrahenden (GA 317, S. 163).

Lothar arbeitete vom 20. bis zu seinem 27. Lebensjahr im väterlichen Betrieb als Büroangestellter und versah dort Hilfstätigkeiten. Später traten epileptische Krampfanfälle auf, die ihn gesundheitlich wie auch seelisch stark beeinträchtigten. Er verstarb am 29. Juli 1954 (Uhlenhoff 2007, S. 179–186).

1.3.3 Karl – altersentsprechend und entwicklungsbezogen unterrichten

Der damals sechzehnjährige Karl war durch eine Lehrerin unterrichtet worden, die offenbar wegen der Umtriebigkeit des epileptischen Jungen auf seine Kastration gedrungen hatte. Karls Epilepsie spiegelte sich sowohl in Anfällen wie auch in seinem ungesteuerten Verhalten wider. Dadurch konnte er keine Beziehung zur Außenwelt aufbauen. Er beherrschte die Kulturtechniken nicht einmal in den ersten Anfängen.

Rudolf Steiner riet daraufhin, Karl nach den Prinzipien des Anfangsunterrichts in den Waldorfschulen zu unterweisen. Insbesondere sollten die Lehrkräfte ihn Farbübungen mit Aquarellfarben ausführen lassen. Auf diese Weise könne er all jene Vorstellungen, die quälend in ihm aufstiegen und seine Unruhe verursachten, in die Farbbewegungen hineinlegen. Dass Karl bei diesen Übungen begleitet und durch Gespräche angeleitet werden musste, wurde nicht erwähnt, ergab sich aber aus dem Entwicklungsstand des Jungen, der dem eines Vorschulkindes entsprach.

Ebenso sollte Karl, seinem Alter entsprechend, an die Begegnung mit der Außenwelt herangeführt werden, indem man ihn fortdauernd beschäftigte. Das wurde nicht weiter ausgeführt. Offenbar waren damit anstehende Arbeiten im Garten und im Haus gemeint.

So ergab sich ein pädagogisch-psychologisches Konzept, das einerseits den Rückgriff auf den Anfangsunterricht an Waldorfschulen, andererseits die seelische Reifung des Jugendlichen einbezog (GA 317, S. 166 ff.).

Es gelang den Erziehern und Erzieherinnen vom Lauenstein nicht, Karl in eine sinnstiftende Tätigkeit einzubinden. Er zerstörte vieles in Haus und Garten, seine innere Erregbarkeit milderte sich aber ab, sodass er umgäng-

licher wurde. 1925 verstarb er an einer tuberkulösen Erkrankung (Uhlenhoff 2007, S. 187–191).

1.3.4 Erna – Schauspiel und Waldorfunterricht

Die leibbildenden Kräfte des Astralleibes der damals fünfzehnjährigen Erna waren im vierten Lebensjahr infolge einer fiebrigen Erkrankung beeinträchtigt worden. Daraus resultierten körperliche Deformationen, u.a. die wulstartige Ausbildung der Lippen und die Unförmigkeit des Rumpfes wie auch der Gliedmaßen. Psychisch rief diese Verkümmerung eine erschwerte Wahrnehmungsverarbeitung und ein entsprechend beeinträchtigtes Vorstellungleben hervor (GA 317, S. 168 f.). Da Erna infolgedessen kaum ein Interesse an der Außenwelt entfalten konnte, verfiel sie auf den Genuss von Süßspeisen.

Bis zum Frühjahr 1924 hatte sie eine Förderschule (damals «Hilfsschule») besucht und konnte lesen und schreiben sowie im Zahlenraum bis 1.000 rechnen (Uhlenhoff 2007, S. 192 ff.).

Pädagogisch-psychologische Maßnahmen

Im *Heilpädagogischen Kurs* wird der marginale Hinweis gegeben, dass Ernas Interessen «beweglicher» gemacht werden sollten. Dadurch werde der Astralleib aus seiner Verkrampfung und Verkümmerung gelöst und angeregt, stärker in die physisch-ätherische Organisation einzugreifen (GA 317, S. 175 f.).

Ein Foto aus dem Jahre 1928 belegt, dass die im HPK gegebene Anregung durch die schauspielerische Aufarbeitung von Unterrichtsinhalten aufgegriffen wurde (Uhlenhoff 2007, S. 197). Das entsprach dem Ansatz Gerda Langens, die nach der Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch eine phantasievolle Darstellung im zweiten Schritt die schauspielerische Darstellung dieser Inhalte folgen ließ (Hallen 2018, S. 21).

Erna arbeitete später in verschiedenen sozialtherapeutischen Einrichtungen als betreute Hilfskraft im Küchen- und Haushaltungsbereich.

1.3.5 Die pädagogisch-psychologische Behandlung der Kleptomanie bei Richard und Karlheinz

Bei Richard und Karlheinz verhinderte, so Rudolf Steiner, der Stau des Astralleibes in der Kopfregion dessen Vordringen in das rhythmische System und damit das Erfassen moralischer Impulse. Gleichermaßen verursachte dieser Stau auch Aufmerksamkeitsstörungen und eine reguläre Impulskontrolle. Die Folgen waren eine «Moralblindheit» sowie eine damit verbundene Kleptomanie. Bei Richard verwies Rudolf Steiner darüber hinaus auf

die Abhängigkeit des Astralleibes von einer aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol aufsteigenden Wunschnatur mit entsprechend negativen Zielsetzungen. Bei Karlheinz lag außerdem eine Ich-Schwäche vor, die sich u.a. durch eine gestörte Eigenwahrnehmung äußerte (Kummer 2010, S. 74).

Die Konstitution beider Jungen verdeutlichte Rudolf Steiner bei der Vorstellung Richards anhand einer Gleichung: Demnach haben Kinder mit Bewegungsarmut das Problem, ihre Handlungsmotive nicht umsetzen zu können, während die Kinder mit Kleptomanie und Moralblindheit ihre Handlungsimpulse nicht aus jenem Vorstellungsleben des Hauptes hervorbringen können, das auf der eigenen seelischen Aktivität basiert. So führten Richard und Karlheinz Handlungen aus, insbesondere das Stehlen, von denen sie selbst kein Bewusstsein hatten (GA 317, S. 144 f.).

1.3.5.1 Die Frage der Bestrafung und die Bildung eines Vertrauensverhältnisses

Da beide Jungen ihre kleptomanischen Handlungen und ihr anderweitiges Fehlverhalten nicht bei vollem Wachbewusstsein vollzogen und deshalb auch nicht reflektieren konnten, sah Rudolf Steiner keinen Sinn in einer Sanktionierung (Arnim 2000, S. 60 ff.). Stattdessen empfahl er bei Richard, ihn «wie einen Herrn» zu behandeln. Das diene der Bildung eines Vertrauensverhältnisses zu den Erziehenden (Uhlenhoff 2007, S. 111 f.). Um eine Beziehung zu Karlheinz anzuknüpfen, sollte man bei den Erzählungen im Unterricht dort ansetzen, wo die Interessen des Jungen lägen. Dadurch könne Karlheinz seinen Willen leichter ergreifen (ebd., S. 224).

1.3.5.2 Drei Stufen der therapeutischen und psychologisch-pädagogischen Behandlung

Rudolf Steiners therapeutische und psychologisch-pädagogische Hinweise zielten auf eine Auflösung des Staus des Astralleibes in der Kopfregion. Damit sollten die Jungen befähigt werden, moralische Prinzipien zu begreifen und auch zu befolgen. Gleichermaßen sollte Richard seine aus dem Stoffwechselpol aufsteigenden negativen Phantasien und Wünsche unterdrücken können. Außer jenen im dritten Vortrag gegebenen Hinweisen, die eine Abhilfe durch die Anwendung des pädagogischen Gesetzes und die Stärkung der Resonanz, darüber hinaus aber auch durch moralische Geschichten in Aussicht stellten, wurde bei den Empfehlungen zum Umgang mit Richard und Karlheinz folgendes Vorgehen empfohlen:

Die Schulung der Aufmerksamkeit und Konzentration

- In der Heileurythmie sollte Richard die Vokale intensiv mit den Füßen herausarbeiten.
- Die Erzieher sollten moralische Geschichten ersinnen, in denen das Fehlverhalten der Jungen ad absurdum geführt werden würde.
- Erinnerungsübungen sollten zu einem verstärkten Vordringen des Astralleibes in das rhythmische System führen. So sollte Karlheinz ein Tagebuch führen. Auch sollte er allabendlich eine Rückschau auf die Ereignisse des Tages abhalten. Das wird rückläufig geschehen sein, sodass insbesondere das Eingreifen des Astralleibes in den Ätherleib gefördert wurde. Ähnliche Empfehlungen sind für Richard nicht überliefert (Uhlenhoff 2007, S. 222 ff.).
- Bei Richard wurde die intensive Betreuung durch einen Individualbegleiter, bei Karlheinz durch die Heimunterbringung und eine enge pädagogische Betreuung angesetzt (ebd., S. 124 ff.).

1.3.5.3 Das Erleben der Selbstwirksamkeit durch handlungspädagogische Impulse

Bei den handlungspädagogischen Maßnahmen stand die Stärkung der Selbstwirksamkeit im Vordergrund. Diese Maßnahmen sollten das Bewusstsein der Jungen auf die Aktivität ihrer Hände lenken und so ein Handeln aus eigenen Vorstellungen fördern. Dadurch wurde ein unbewusstes Hinabgleiten kognitiver Impulse in die Gliedmaßenregion unterbunden.

Dazu trat der Impuls, dass die Erzeugnisse aus dieser Tätigkeit eine soziale Anerkennung bewirkten, also den moralischen Stand der Jungen aufwerteten. So arbeitete Richard in einer Schreinerei und zog noch vor dem Abitur in Erwägung, ob er eine Lehre in diesem Beruf ergreifen sollte, anstatt zu studieren (ebd., S. 130). Karlheinz sollte, so die Empfehlung Rudolf Steiners, Stiefel besohlen und praktische Arbeiten verrichten, die anderen zugutekamen.

1.3.5.4 Die Förderung der Kreativität

Zur Stärkung der Ich-Organisation und damit der Eigenwahrnehmung und Impulskontrolle sollte Karlheinz technische Apparaturen entwickeln. So wurde er angeregt, einen ausfahrbaren Einstieg für Eisenbahnwaggons zu entwickeln (Frielingsdorf et al. 2013, S. 82).

Dagegen sind ähnliche Empfehlungen zur Erziehung Richards nicht bekannt. Er nahm aber von sich aus die Bildungsinhalte des Gymnasiums wie auch später des Studiums so intensiv auf, dass er sie später als Lehrer in der Erwachsenenbildung anzuwenden vermochte.

1.3.5.5 Evaluation

Beide Jugendlichen durchlebten psychische Krisen. So klagte Richard noch mit 15 Jahren über seine massive Konzentrationsschwäche. Auch die Erziehung von Karlheinz gestaltete sich zwei Jahre nach dem Besuch Rudolf Steiners auf dem Lauenstein schwierig. Wie Steiner für Richard bei einer Vorstellung im KTI im Frühjahr 1924 prognostiziert hatte, nahm die Abhängigkeit der beiden Jugendlichen von ihrer aus dem Willen aufsteigenden ungesteuerten Triebhaftigkeit im 17./18. Lebensjahr ab. Die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben waren damit erfüllt.

Richard war vorher durch seinen Lehrer Rudolf Grosse fünf Jahre intensiv begleitet worden. Dieser setzte die Empfehlungen Rudolf Steiners zur pädagogisch-psychologischen Behandlung so erfolgreich um, dass Richard die Matura (das Abitur) bestand und nach dem erfolgreichen Studium Lehrer in der Erwachsenenbildung wurde. Karlheinz wurde später Krankenpfleger (Uhlenhoff 2007, S. 124 f., S. 131 f.).

2 Sprachliche Impulse

Bei den Kinderbesprechungen finden sich mehrere sprachliche Impulse, die von den Erzieherinnen und Erziehern selbst entwickelt werden sollten. Rudolf Steiner begründete diese Anforderung mit der Wirksamkeit des pädagogischen Gesetzes. So wirke das durch Kreativität inspirierte Sprechen positiv auf die Ich-Organisation der Schülerinnen und Schüler und damit unter anderem auf deren Impulssteuerung und Eigenwahrnehmung ein (GA 317, S. 129).

2.1 Der Einsatz von Handgesten beim Sprechen

Im 9. Vortrag wird im Zusammenhang mit dem Ersinnen moralischer Geschichten auf die Bedeutung der Handgesten beim Sprechen hingewiesen. Diese verstärken die Wirkung der von den Erziehenden selbst erdachten Geschichten, indem das kleptomanische Verhalten auch in den Bewegungen gespiegelt wird. Rudolf Steiner konstatierte, dass jegliches Sprechen ohne Handgesten uninspiriert sei (ebd., S. 160 f.). Insofern bestehe ein Zusammenhang der Handgesten mit der Sprachkultur und mit der Entwicklung der Sprachkompetenz (GA 204, S. 41 f.). Zum einen verstärkten die Gesten die Möglichkeit der vortragenden Person, vom Sprachgenius inspiriert zu werden, zum anderen regten sie sowohl beim Sprechenden wie auch bei den Zuhörer:innen die Aktivität der Sprachzentren im Gehirn an (GA 129, S. 214 ff.).

Die Schülerinnen und Schüler sollten also jene Handgesten beobachten, die einen klar artikulierten und formulierten Vortrag begleiten (GA 207, S. 31–46). Alles das vollziehe sich in der Regel unbewusst, könne aber in seiner Wirkung durch die meditative Verbindung der Lehrperson mit dem Sprachgenius intensiviert werden (Hallen 2022, S. 29–40).

2.2 Doris – die Behandlung von Gedächtnisschwund

Doris war 10 Jahre alt und besuchte die 2. Klasse. Sie hatte eine erhebliche Gedächtnisschwäche, die auf ein unregelmäßiges Eingreifen des Astralleibes in den Ätherleib zurückgeführt wurde. Das Symptom für diese Schwäche waren Wucherungen im Nasenraum wie auch im Bereich der Blase (GA 317, S. 181 f.).

Es wurden zwei pädagogisch-psychologische Möglichkeiten angegeben, um das Gedächtnis zu stärken:

- Jegliche Eindrücke, die an sie herangetragen wurden, sollten intensiv und nicht zu komplex sein.
- Auch wurde die Rezitation von Gedichten empfohlen, die in Vierzeiler mit einem Refrain am Ende einer jeden Strophe gegliedert seien – so wie es u.a. bei Volksliedern üblich sei. Das verstärke die Eindrücke und fördere die Erinnerungsfähigkeit.

Ob diese Empfehlungen aufgegriffen wurden, ist nicht bekannt, weil Doris nicht im Heim auf dem Lauenstein untergebracht war. Sie wurde nicht wieder vorgestellt.

2.3 Mantren für Kinder mit Schwächen in der Gedächtnisbildung

Im 5. Vortrag wird den Erziehenden empfohlen, Mantren und Sinnsprüche für Kinder mit Problemen bei der Gedächtnisbildung zu verfassen und diese mit ihnen gemeinsam zu sprechen. Dabei spielen folgende Bedingungen eine Rolle:

- Die Sprüche sollen von den Lehrpersonen selbst für das betreffende Kind verfasst sein. Das erfordert die Fähigkeit, sich so mit dem Kind zu verbinden, dass man als Lehrperson entsprechend inspiriert wird.
- Die Mantren sollen kurz und bildhaft gestaltet sein – wie eine verdichtete sinnige Geschichte –, z.B.: «Der Bach springt durch das weite Tal.»
- Ein Mantram soll vier Wochen gesprochen werden, damit eine Wirkung auf den Ätherleib eintritt. Dabei wird offengelassen, in welcher Weise es eingeführt wird. Das kann z.B. so erfolgen, wie die Zeugnissprüche eingeübt werden. Diese Zeitspanne ermöglicht dem Astralleib ein verstärk-

tes Eingreifen in den Ätherleib, damit dieser in die Lage versetzt wird, die zu fest verankerten Eindrücke im Stoffwechselpol zwecks gezielten Erinnerns herauszulösen.
- Nach vier Wochen wird ein neuer Spruch entwickelt, der die Aufmerksamkeit weckt und das Interesse verstärkt (GA 317, S. 93).

2.4 Eindrucksvolle Sprachbilder für bewegungsarme Kinder

Bei bewegungsarmen Kindern – wie Sandroe, Erna, Lothar und Doris – wurde gemäß der Angabe im 5. Vortrag empfohlen, mithilfe von eindrucksvollen Bildern und komprimierten Inhalten zu unterrichten.

Daneben spielen rhythmisch-musikalische Elemente, wie bei Doris empfohlen, und Bewegungselemente, die zur Leiberfahrung führen, eine ebenso große Rolle, um den Astralleib zu einem verstärkten Eingreifen in die unteren Wesensglieder des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pols zu bewegen.

2.5 Sprachliche Impulse zur Gegensteuerung bei den aggressiven Ausfällen Lores

Rudolf Steiner gab den Hinweis, man solle Lore etwas erzählen, das sie in Aufregung versetze. Dabei müsse man ihr helfen, an sich zu halten und nicht in aggressive Handlungen auszubrechen. Das sei ggf. durch das Festhalten der Unterarme oberhalb der Handgelenke zu bewirken. Rudolf Steiner hatte diese Maßnahme selbst angewandt, als Lore ihm bei einem Spaziergang in Begleitung ihrer Mutter begegnet war und aggressiv reagiert hatte. Er verwies darauf, dass derartige Maßnahmen vier Wochen lang durchzuführen seien, man dabei aber genau beobachten müsse, ob das betreffende Kind depressiv reagiere. Auch solle man darauf achten, die Maßnahme beim erneuten Auftreten von Aggressionen zu wiederholen (Uhlenhoff 2007, S. 152).

Diese Handhabung sollte jene aggressiven Ausfälle, welche durch seelische Anspannungen entstanden, abbauen. Durch das Festhalten in Verbindung mit dem Erzählen seelisch erregender Inhalte wurde zum einen dem Kind die Aggression bewusst gemacht; andererseits wurde ihm anhand des Festhaltens die Möglichkeit gegeben, durch Gegendruck die Aggression abzuleiten. Die von Rudolf Steiner empfohlene und von ihm selbst angewandte Haltetherapie zielte demnach auf die Stärkung der Impulskontrolle des Kindes.

Derartige Maßnahmen können im Kontext der gegenwärtigen Erziehungskultur nur in Zusammenhang mit Spielen durchgeführt werden. Dabei geht es um ein verstärktes Bewusstwerden eigener Handlungsimpulse.

Wäre Lore schon ein Schulkind gewesen, hätte man diese Maßnahme ggf. durch bibliotherapeutische Impulse ersetzen können. Bei Lore riet Rudolf Steiner nämlich zu der Option, aus ihren Träumen Geschichten zu entwickeln, die einerseits die Impulskontrolle des Kindes stärkten, andererseits aber auch aus den Motiven der Träume ein Verhalten aufzeigten, das für das Kind nachahmenswert erschien (Hallen 2021, S. 28–34).

Lore führte später ein selbstbestimmtes Leben als Chemielaborantin.

2.6 Sprachübungen

Die von Rudolf Steiner empfohlenen Sprachübungen dienten in erster Linie dem Ergreifen einer geschwächten physisch-ätherischen Organisation bzw. des Willenslebens durch Astralleib und Ich-Organisation.

Vorwärts- und Rückwärts-Sprechen bei Hans

Der damals dreijährige Hans war stark retardiert. Er hatte weder das Gehen noch das Sprechen erlernt. Er hatte keine Nachahmungskräfte ausgebildet, weil er seine Organe nicht von Ich und Astralleib aus in Bewegung bringen konnte. Neben der Toneurythmie empfahl Rudolf Steiner als Therapie das Vorwärts- und Rückwärtssprechen von Sinnsprüchen. Dadurch sollte der Astralleib angeregt werden, den Ätherleib zu ergreifen und in Bewegung zu bringen. Daraus ergab sich die Wirkungserwartung, dass Hans dann zu laufen und in der Folge auch zu denken beginnen werde.

Es wurde zum Nachsprechen folgendes rhythmisch gestaltete Mantram gegeben: «Und es wallet und woget und brauset und zischt.» (GA 317, S. 183 ff.) Das sollte langsam vor- und rückwärts gesprochen werden und zum Nachsprechen anregen. Erkennbar wird an diesem Spruch, dessen Semantik nach Rudolf Steiners Aussage zweitrangig war, neben den in Bewegung versetzenden Konsonanten WLR und Z die Mehrfacherwähnung und Betonung der Laute IEA. Diese sollte Hans gesondert in der Reihenfolge IEA mehrmals vorwärts und rückwärts sprechen lernen. Begleitend dazu wurden Wechselbäder angewandt. Das hebe ebenso seine Trägheit auf und belebe ihn. Das alles sollte aber nicht übertrieben werden.

Die empfohlene Therapie schlug an, sodass Hans zu lautieren begann, aber immer noch nicht laufen konnte. Mit vier Jahren verstarb der Junge unerwartet am 31. März 1925.

2.7 Roberts Aufmerksamkeit wecken

Für Robert empfahl Rudolf Steiner schon vor dem Heilpädagogischen Kurs, den Jungen Sätze nachsprechen zu lassen, und zwar vorwärts und rückwärts. Der Junge hatte mit fünf Jahren noch nicht zu sprechen begonnen. Wie bei Hans sollte auch seine Nachahmung angeregt und durch das Nachsprechen das eigenständige Formulieren von Sätzen eingeleitet werden. Als Wirkungserwartung gab Rudolf Steiner ein verstärktes Eingreifen des Astralleibes in den Ätherleib an (Uhlenhoff 2007, S. 68 f.). Bei der Vorstellung im Heilpädagogischen Kurs konnte Robert schon eigenständig Sätze formulieren.

2.8 Ein Spruch für Sandroe

Rudolf Steiner hatte Sandroe und seine Eltern auf dem Kurs in Ilkley vom 5. bis 17. August 1923 kennengelernt. Damals übertrug er seinem persönlichen Assistenten Günther Wachsmuth die Betreuung des Jungen. Da Sandroe sehr unruhig und kaum zu führen war, gab Rudolf Steiner einen Spruch, der inhaltlich und formal dem Morgenspruch der ersten vier Klassen an Waldorfschulen, aber auch einem Gebet ähnelte. Ob dieser Spruch den Jungen beruhigte und seine Aufmerksamkeit richten konnte, ist nicht überliefert. Der Spruch lautete wie folgt:

Oben stehet die Sonne,
Sie schenkt mir liebes Licht:
Im Lichte gibt mir Gott
Die edle Kraft des Lebens,
Und des Gottes Kraft,
Sie strahlet überall,
In jedem Stein,
In allen Pflanzen,
In Tieren und Menschen,
Und wenn auch
In meinem Herzen
Die Liebe wohnen kann,
Dann ziehet Gottes Kraft
Auch in mich selbst hinein,
Die hohe Gotteskraft,
die Christus den Menschen
Auf Erden hat geschenkt.
Ich danke für sie jeden Tag,
An dem ich leben darf.
Amen. (Uhlenhoff 2007, S. 30)

Am 6. September 1923 wurde Sandroe im KTI aufgenommen. Dort schien sich noch keine Besserung eingestellt zu haben.

2.9 Bibliotherapeutische Impulse

Wie die oben dargestellten sprachlichen Impulse dienen die bibliotherapeutischen Maßnahmen dem verstärkten Vordringen und in der Folge dem Eingreifen des Astralleibs in den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol. Wie im 3. Vortrag bei der Beziehung des Astralleibes zu den Ätherarten beschrieben, ist hier insbesondere das Eingreifen in den Ätherleib und seine Kräfte gemeint.

2.9.1 Robert – Eingrenzen des sich ausbreitenden Astralleibs durch absurde Geschichten

Der damals knapp siebenjährige, kleinwüchsige Robert war in seiner Gesamtentwicklung retardiert. Er war noch nicht schulreif, weil der physische Leib sich nicht aus dem Erbstrom hatte lösen können (Schikarski 2019, S. 1–5). Durch das stark emotional geprägte Theaterspiel der Mutter war in Rudolf Steiners Augen der Astralleib des Ungeborenen in den ersten vier Schwangerschaftsmonaten so stark überformt worden, dass die Anspannung der Mutter den Astralleib des Embryos veranlasst habe, keine Tendenz zum Wachstum zu entwickeln (GA 317, S. 116–119).

Die Impulse des Theaterspiels der Mutter hätten, so Rudolf Steiner weiter, im Astralleib Roberts auch nach der Geburt fortgewirkt und sich u.a. dadurch geäußert, dass er die rollenden Bewegungen der schauspielenden Mutter durch eine Fixierung auf den R-Laut fortführte. Gleichermaßen habe der Junge keine Neigung, Interesse an der Außenwelt zu entfalten.

Die Schwäche des Astralleibes habe sich auch auf die Unfähigkeit erstreckt, die dem Körper zugeführte Nahrung vollends abzubauen. Daraus habe sich eine Störung der Darmtätigkeit ergeben. Das habe sich wiederum in einer zu weichen Ausbildung des Gehirns widergespiegelt. Anstatt gestaltend in die Leibesorganisation einzugreifen, habe sich der Astralleib ins Umfeld ausgedehnt (Schikarski 2019, S. 12–14).

2.9.1.1 Die pädagogisch-psychologische Behandlung der Stereotypie

Dem stereotypen Lautieren des R mit Ermahnungen beizukommen, riet Rudolf Steiner ab. Das könne die Unruhe des Jungen erheblich steigern und in einer Weise zurückschlagen, wie es bei Goethes «Zauberlehrling» beschrieben werde (GA 98, S. 107). Dagegen seien die Sprachtherapie und die Heileurythmie ein geeigneter Ansatz zur Behandlung (GA 317, S. 128 ff.).

2.9.1.2 Dramatische Geschichten als Therapie

Ergänzend zu Sprachtherapie und Heileurythmie wurde von Rudolf Steiner das Erzählen von dramatischen Geschichten empfohlen. Die betreffende Lehrperson sollte Geschichten ersinnen, die sich höchst dramatisch steigern und auf dem Gipfelpunkt der Dramatik durch eine Nichtigkeit zusammenbrechen. So könne der Protagonist der Geschichte beispielsweise gezwungen sein, im spannendsten Augenblick zu niesen, oder er werde unvermittelt von einem Schluckauf befallen. Die kollabierende Dramatik dürfe aber nicht dazu führen, dass Robert den Spaß an den Geschichten verliere. Durch die plötzliche Wendung der dramatischen Geschichten solle jedoch ein feiner Schock ausgelöst werden, der zum Zusammenziehen des Astralleibes führe, in der Folge dessen Eingreifen in die physisch-ätherische Organisation fördere und damit ein forciertes Wachstum bewirke (Kummer 2014, S. 7 f.; Frielingsdorf et al. 2013, S. 98).

Diese Maßnahme korrespondiert mit der Empfehlung (4. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses), den zu weit ausströmenden Astralleib eines übersensiblen Kindes durch «feine» Schocks zu therapieren. Derartige Maßnahmen sollten aber positiv überraschen und nicht im Sinne einer Schocktherapie einschüchtern (Hallen 2020, S. 11 f.).

Robert blieb kleinwüchsig. Er war zeitlebens auf die Hilfe seiner Mutter angewiesen, die ihn bis zu ihrem Tod im Jahre 1973 begleitete. Markant war weiterhin seine Sprache, insbesondere die Betonung der Konsonanten – auch des vertrauten «R». Indes hatte Roberts Interesse an seinem Umfeld zugenommen, aber weiterhin in Verbindung mit Fixierungen – wie u.a. Wetterbeobachtungen. In sein jeweiliges soziales Umfeld war Robert gut integriert (Uhlenhoff 2007, S. 85, S. 89 f.).

2.9.2 Geschichten zur Eindämmung von Kurts Prahlerei

Bei Kurt schien die Begeisterung für Ideale, die Rudolf Steiner ihm konstatierte, hin und wieder in Prahlerei umzuschlagen. Das erklärt sich allein schon aus dem Umstand, dass es dem Jugendlichen nicht möglich war, seine Ideale klar zu formulieren. Er konnte sie lediglich aus einer Ahnung bzw. einer unbestimmten Empfindung innerlich fassen und dementsprechend zum Ausdruck bringen. Dabei schien sich Kurts Astralleib offenbar in ähnlicher Weise in seine Umgebung auszudehnen, wie es bei Robert der Fall war. Denn Rudolf Steiner gab als Intervention eine ähnliche Form der bibliotherapeutischen Geschichte an wie bei Robert.

Man solle Kurt Geschichten von Menschen erzählen, deren Prahlerei sich selbst «ad absurdum» führt (GA 317, S. 186). So muss man als Lehrperson den Vorgang des Prahlens so weit aufbauen, dass ein Spannungsbogen ge-

zogen wird, auf dessen Höhepunkt die Prahlerei in nichts zusammenfällt (Uhlenhoff 2007, S. 231 f.).

Ob und inwieweit diese Geschichten erzählt wurden, ist nicht überliefert (ebd., S. 232 f.).

2.9.3 Moralische Geschichten für Richard und Karlheinz

Rudolf Steiner empfahl für die kleptomanischen Jungen Richard und Karlheinz moralische Geschichten als Therapie. Solche Geschichten sollten das Verhalten auf möglichst drastische Weise widerspiegeln, damit der Astralleib der Jungen angeregt werde, zwecks Nachempfindung der Geschichte in das rhythmische System vorzudringen.

Die Voraussetzungen für das Ersinnen derartiger Geschichten werden auf die Fähigkeit der betroffenen Kinder und Jugendlichen ausgerichtet, die Impulse zu erfassen und zu verarbeiten. Schauen wir auf Richard und Karlheinz, dann waren folgende Bedingungen gegeben:

- Richard griff nach allem, was ihn interessierte.
- Er hatte beim Stehlen keine Skrupel.
- Das Gleiche galt für Karlheinz. Dieser konnte darüber hinaus aus dem Stegreif die abenteuerlichsten Dinge erfinden, um den Diebstahl zu vertuschen (GA 317, S. 295).

Diese Motive mussten in moralische Geschichten eingebunden und beim Erzählen, das sich Tag für Tag fortsetzte, in neuen Variationen vorgetragen werden. Dabei mussten die Erzählenden jene Handgesten einflechten, welche die Jungen beim Stehlen ausführten.

Durch das tägliche Erzählen moralischer Geschichten waren Richard und Karlheinz in der Lage, ihre Taten mit den Erziehenden zu besprechen und ihr Verhalten zu reflektieren. Das weckte bei den Jungen den Wunsch, auf eine Änderung des eigenen Verhaltens hinzuwirken – auch wenn dies erst mit dem 17./18. Lebensjahr nachhaltig realisiert wurde.

3 Das Rückläufig-Machen

Insbesondere bei jenen Maßnahmen, die auf das Nachholen versäumter bzw. nicht vollzogener Entwicklungsschritte abzielen, sind der esoterische Mut und die positive Haltung zu den Heilungsaussichten der am Therapie- und Erziehungsprozess Beteiligten gefordert (GA 317, S. 34). Wie Rudolf Steiner bei der Vorstellung Willfried Immanuel Kunerts mehrfach betonte, eröffnen der Heilungswille und die Zuversicht die Möglichkeit, auf even-

tuelle Krisen geistesgegenwärtig mit den entsprechenden Maßnahmen reagieren zu können (ebd., S. 153 f.).

3.1 Karlheinz – die Stärkung der Ich-Organisation durch die Rückschau

Bei dem kleptomanischen Karlheinz sollten Eigenwahrnehmung und Impulskontrolle geschult werden. Aus diesem Grunde wurde die Rückschau auf den Tag in zwei unterschiedlichen Varianten gepflegt:

- Zum einen sollte der sechzehnjährige Karlheinz ein Tagebuch führen. Das förderte die eigenständige Verarbeitung jener Erlebnisse, die ihm bewusst wurden. Diese Maßnahme zielte auf ein stärkeres Eingreifen der Ich-Organisation wie auch des Astralleibs in den Gewohnheitsleib, außerdem auf die verbesserte Durchlässigkeit des physischen Leibes insbesondere für den Astralleib.
- Zum anderen sollte Karlheinz allabendlich eine Rückschau auf die Ereignisse des Tages abhalten. Dieses wird rückläufig geschehen sein, sodass insbesondere das Eingreifen des Astralleibes in den Ätherleib gefördert wurde. Gleichermaßen ergab sich durch die von einer erwachsenen Person begleitete Rückschau die Möglichkeit, die Eintragungen ins Tagebuch zu korrigieren. Damit diese Maßnahmen wirkten, musste ihnen die Bewusstwerdung der Kleptomanie durch Karlheinz vorgeschaltet werden. Dies geschah in Form moralischer Geschichten.

Es ist nicht bekannt, wann diese Maßnahmen zur Selbstreflexion des kleptomanischen Verhaltens führten. Doch soll es noch Monate gedauert haben, bis eine Veränderung in der Einstellung der Jugendlichen zu ihren Vergehen bemerkbar wurde.

3.2 Ernst – das Wecken leibbildender Kräfte durch das Gestalten von Spielzeug

Der Vererbungsleib des damals 11 Jahre alten Ernst war durch den Alkoholkonsum der Mutter während der Schwangerschaft so weit geschädigt worden, dass sämtliche Organe des Jungen von einer degenerativen Ausbildung betroffen waren. Bis zur Vorstellung im HPK war der Erbleib noch nicht individualisiert, denn sowohl der Empfindungsleib wie auch die Ich-Organisation des Jungen hatten nicht gestaltend in die physisch-ätherische Organisation eingreifen können.

Die irregulär weiterentwickelten Organe hatten im vierten Lebensjahr eine Epilepsie ausgelöst. Im zehnten Lebensjahr setzte eine Halbseiten-

lähmung ein, die durch den Stau des Astralleibs in jener Körperhälfte ausgelöst wurde, die er nicht durchdringen konnte. Der Astralleib wich in die andere, und zwar linke Körperhälfte aus, sodass durch den Überschuss an Astralität in dieser Hälfte eine «Infiltration» mit toxischen Abbauprodukten stattfand und dort zu einer Halbseitenlähmung führte.

Pädagogisch-psychologische Maßnahmen

Rudolf Steiners Anweisungen für die Therapie zielten darauf ab, den Empfindungsleib so weit anzuregen, dass er den Ätherleib in den Stand versetzte, die unvollkommen entwickelten Organe weiter auszubilden und dadurch die Lähmung in der betroffenen Körperhälfte aufzulösen. Dazu musste sich der Empfindungsleib der physisch-ätherischen Organisation anpassen, um auf dieser Grundlage leibgestaltende Kräfte zu mobilisieren.

Dieses Ziel sollte durch die Anregung der Phantasie des Jungen erreicht werden – und zwar, indem er sein Spielzeug selbst gestaltete, z.B. durch das Schnitzen menschlicher Gestalten aus Holz. Durch den Schnitzvorgang wurde aber auch das Gleichgewicht des Jungen geschult und damit das Verhältnis seiner Ich-Organisation zu den physischen Kräften gestärkt – womit die Erwartung verbunden war, dass die Anfallshäufigkeit reduziert und die Halbseitenlähmung gänzlich überwunden werde. Diese war nämlich schon vor dem HPK durch Therapiemaßnahmen weitgehend abgemildert worden (GA 317, S. 119–125).

Auch sollte Ernst aus eigenen Vorstellungen heraus zu malen beginnen und damit gleichfalls seine Phantasie anregen. Die Impulse des Waldorfunterrichts mit der Pflege der Lebens- und Lernprozesse war die dritte unterrichtstherapeutische Komponente – wobei es nachrangig war, wie weit Ernst mit der Ausbildung seiner Fertigkeiten und Kenntnisse wirklich gelangen würde.

Das für Ernst entwickelte Konzept setzte an der Arbeit am Astralleib an und wich insofern von jenen Empfehlungen ab, die Rudolf Steiner im 3. Vortrag zur organbezogenen Therapie der Anfallsepilepsie gab, in deren Mittelpunkt das Verhältnis der Ich-Organisation zu den physischen Kräften der Außenwelt wie auch des eigenen Leibes steht (Hallen 2019, S. 42–45). Es ist aber davon auszugehen, dass die im 3. Vortrag vorgeschlagenen Maßnahmen wie selbstverständlich übernommen und die Hinweise für Ernsts Behandlung zusätzlich gegeben wurden.

Die Anweisungen wurden leider nicht befolgt, sodass keine Evaluation möglich war. Ernst war zeitlebens auf eine Betreuung angewiesen (Uhlenhoff 2007, S. 228).

3.3 Willfried Immanuel und die Wiederholung des Übergangs von der embryonalen in die postembryonale Phase

Bei der Vorstellung Willfried Immanuels im 8. und 9. Vortrag beschrieb Rudolf Steiner als wesentliche Voraussetzung für die Ausbildung des Hydrozephalus die Tendenz des Säuglings, den Embryonalzustand persistieren zu lassen. So hätten sich schon während der Schwangerschaft – und zwar drei Monate vor der Geburt – jene Kräfte zurückgezogen, die nach der Geburt aus der Ich-Organisation des Kindes heraus die Individualisierung des «Erbleibs» vorangetrieben hätten. Gleichzeitig sei der Empfindungsleib des Kindes mit dem der Mutter identisch geworden (GA 317, S. 133–136).

Diese Voraussetzungen führten dazu, dass Faktoren, die ansonsten nicht einen so massiven Einfluss auf die Entwicklung des Embryos genommen hätten, die Ausbildung des Hydrozephalus vorantrieben:

Die Mutter hatte in der Schwangerschaft die Dissertation ihres Mannes auf einer mechanischen Schreibmaschine niedergeschrieben. Diese Tätigkeit wirkte sich durch die schon vorgegebenen Tendenzen zur Retardierung hemmend auf die Ausbildung des rhythmischen Systems des Kindes aus (GA 302, S. 167 f.). Auch war das ungeborene Kind durch die seelische wie auch körperliche Anspannung der Mutter bei der Niederschrift betroffen.

Der Vater, der einen Tag vor der Kindervorstellung im HPK unerwartet verstorben war, hatte dem Kind seine schwache Gliedmaßenorganisation vererbt, sodass ein Schwergewicht der kindlichen Entwicklung auf der – von den mütterlichen Erbkräften dominierten – Kopforganisation lag (Selg 2006, S. 28–34).

3.3.1 Die Diagnose

Bei Willfried Immanuel trat ein Urphänomen in Erscheinung, das Rudolf Steiner als radikalen Infantilismus bzw. als ein postnatales Persistieren des Embryonalzustandes beschrieb (Holtzapfel 1990, S. 41 f.). Die Grundgeste sei das Verharren auf einer Entwicklungsstufe, die als frühere Lebensepoche eine gegenwärtige überwuchere. Dieses könne bei jeder kindlichen Entwicklung bis hin zum Jugendalter der Fall sein (Frielingsdorf et al. 2013, S. 99).

3.3.2 Die Zusammenarbeit mit der Mutter

Rudolf Steiner erklärte der Mutter bei der ersten Begegnung im Klinisch-Therapeutischen Institut, dass die von ihm vorgeschlagene Therapie nicht zwangsläufig zum Erfolg führen werde (Selg 2006, S. 43). Frau Kunert gab nach Rücksprache mit ihrem damals in Köln verbliebenen Mann das Ein-

verständnis dazu. Im weiteren Verlauf stimmten sowohl Rudolf Steiner als auch Ita Wegman alle sich daraus ergebenden medizinischen Maßnahmen mit Frau Kunert ab. Da die emotionale Bindung Frau Kunerts an ihr Kind sehr stark war, wurde auf ihr eigenes Betreiben hin ihr Kontakt zu Willfried Immanuel unterbunden. Rudolf Steiner hatte diese Maßnahme zwar erwogen, sie aber der Mutter nicht zumuten wollen (ebd., S. 52).

3.3.3 Die Therapie

Die Therapie zielte auf eine Wiederholung des Übergangs vom prä- in den postnatalen Zustand ab, um dadurch die Ich-Organisation und den Astralleib des Säuglings anzuregen, die Entwicklung der Gliedmaßen und des Rumpfes altersentsprechend voranzutreiben. So sollte das Kind – wie im Embryonalzustand – keinen sinnlichen, insbesondere visuellen Außeneinflüssen ausgesetzt sein und nach erfolgter Ruhephase allmählich an Sinneseindrücke herangeführt werden, die seine Wahrnehmungstätigkeit weckten.

Auch sollte der Übergang in den postnatalen Zustand durch das Absetzen der Muttermilch und deren Substitution durch Blütennektar noch einmal vollzogen werden. Rudolf Steiner verwies im 12. Vortrag auf den Umstand, dass die Muttermilch gegebenenfalls schädlich wirken könne. Bei der Vorstellung Willfried Immanuels beschrieb er die Chance, durch Blütensaft jene Kräfte bei dem Säugling mobilisieren zu können, die ein geregeltes Eingreifen des Empfindungsleibes und der Ich-Organisation in den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Bereich förderten (GA 145, S. 23 f. und GA 293, S. 163 ff.). Außerdem wurden Medikamente verabreicht, die den Abbau in der Kopforganisation und ein verstärktes Eingreifen der Ich-Organisation in den unteren Menschen forcieren sollten.

3.3.4 Meditativer Hinweis

Rudolf Steiner verwies in diesem Zusammenhang auf eine Begebenheit aus seiner eigenen Kindheit. Damals sei er oftmals einem hydrozephalen Erwachsenen begegnet, der wegen des gewaltigen Umfangs seines Kopfes auf Krücken habe gehen müssen. Es sei von diesem Menschen etwas Mildes und Weisheitsvolles ausgegangen. Diese Erinnerung verband Rudolf Steiner mit einer Zukunftsvorstellung vom erwachsenen Willfried Immanuel (GA 317, S. 156 f.).

Damit nahm er auf jene Übung Bezug, die das meditative Bemühen um ein Kind mit der Frage verband, wie dieses Kind seiner karmischen Strebensrichtung entsprechend als Erwachsener dastehen werde. Diese Übung wirke sich positiv auf die eigene pädagogische und therapeutische Kreativität wie auch auf die Entwicklung des Kindes aus (GA 304a, S. 89). Sie sei

gleichermaßen eine Umsetzung der pädagogischen Tugend der Positivität, auf die Rudolf Steiner insbesondere am Ende der Vorstellung Willfried Immanuels im Heilpädagogischen Kurs rekurrierte (GA 317, S. 153 f.).

Die Behandlung hatte nicht den erhofften Erfolg. Der Kopfumfang nahm zu, auch durchlebte Willfried Immanuel schon vor seiner Vorstellung im Heilpädagogischen Kurs eine schwere gesundheitliche Krise, auf die Rudolf Steiner im 9. Vortrag Bezug nahm (ebd., S. 155). Willfried Immanuel starb am 30. November 1925 (Uhlenhoff 2007, S. 145).

4 Aquarellieren als Therapie und Mittel zur Unterrichtsanbahnung

Die Malstunde im Haus Holle gilt als die ‹Blaupause› für die Vorgehensweise beim Aquarellieren nach Motiven. Indem die malende Lehrkraft das Leitmotiv vorgibt, können die Kinder sie beim Malen beobachten und auf Anfrage oder aus eigenem Antrieb ihre Wünsche bezüglich der in das Bild einzubeziehenden Elemente vortragen. Die malende Lehrperson initiiert ihrerseits mit eigenen Vorschlägen und weiterführenden Fragen ein Gespräch, das der Schulung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit dient (GA 317, S. 340 f.).

Das Vormalen nach Motiven, welches von der Lehrkraft im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt wird, kann im Unterricht dem eigenständigen Malen durch die Kinder vorangestellt werden. Dabei bleibt es den Kindern und Jugendlichen überlassen, ob sie nach der Vorlage oder nach eigenen Motiven malen. Daraus ergibt sich eine Schulung der Aufmerksamkeit, der Erinnerungsfähigkeit wie auch im anschließenden Gespräch eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen (Reflexion).

4.1 Therapeutisches Malen zur Bewältigung eines Augenleidens

Martha war bei ihrer Vorstellung auf dem Lauenstein erst drei Jahre alt. Sie hatte infolge eines stark ausgeprägten Albinismus lichtempfindliche Augen. Dabei war ein leichtes Schielen wie auch ein Nystagmus herausgebildet worden. Da diese Voraussetzungen beim Schreiben- und Lesenlernen hinderlich gewesen wären, wurde als vorgeschaltete Therapie das Aquarellieren empfohlen. Martha sollte beim Malen die Farbübergänge beobachten – was die Fähigkeit der Augen, sich auf eine Fläche zu fokussieren, förderte.

Ob die Empfehlungen aufgegriffen wurden, ist nicht bekannt. Martha besuchte die Volksschule und hatte aufgrund ihrer Sehschwäche Schwierigkeiten beim Lesen. Auch konnte sie deswegen keine Lehre absolvieren.

Später arbeitete sie bei der Firma Schott in der «Packerei». Martha verstarb mit 61 Jahren am 12. Februar 1983 (Uhlenhoff 2007, S. 217 f.).

4.2 Bewältigung der inneren Unruhe durch Farbübungen

Auf die seelische Qualität der drei Grundfarben bezog sich die Empfehlung, den sechzehnjährigen Karl aquarellieren zu lassen. Es wurde davon ausgegangen, dass der Jugendliche in den Malvorgang und die sich daraus ergebenden Mischungen der Farben all jene Empfindungen hineinlegen konnte, die ihn bedrückten.

Bei Karl wurde ein Abnehmen der inneren Unruhe beobachtet. Es ist aber nicht bekannt, ob und in welcher Form Farbübungen durchgeführt wurden (Uhlenhoff 2007, S. 188–191).

4.3 Aquarellieren nach Motiven zur Schulung der Aufmerksamkeit

Rudolf Steiner empfahl als Einstieg in das schulische Lernen für Robert und Karl das Malen – womit offenbar das Aquarellieren gemeint war.

Auch hier sollte mit dem Vormalen durch die Lehrperson begonnen werden, um die Jungen zum eigenständigen Malen zu motivieren. Dabei sollten Robert und Karl lernen, ihre Bewegungen zu konzipieren, die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, im Dialog den Prozess vorauszuplanen und hinterher auszuwerten. Gleichermaßen bildete diese Tätigkeit ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler (GA 317, S. 138, S. 167).

5 Bewegungsübungen für Lothar

Wie bei der Beschreibung zu Lothars Förderung schon ausgeführt wurde, griff Rudolf Steiner seinen Hinweis aus dem 5. Vortrag auf, den Jungen mit einem zwischen die Zehen geklemmten Stift malen und seine eigenen Bewegungen dabei beobachten zu lassen (Uhlenhoff 2007, S. 178 f.). Diese Empfehlung zielte auf ein verstärktes Vordringen der bewussten Wahrnehmung in den Gliedmaßenbereich und damit auf eine verstärkte Resonanz zwischen dem Kopfpol und dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Pol.

Lothars Wahrnehmungsverarbeitung verbesserte sich – u.a. durch die Therapien – so weit, dass er später zeitweilig, wenn auch in geschützter Umgebung, einen Beruf ausübte (Uhlenhoff 2007, S. 179–186).

6 Fazit

In den Vorträgen über die Konstitutionsbilder finden sich lediglich zur Epilepsie umfassende Hinweise zu einem unterrichtstherapeutischen Vorgehen. Hier gab Rudolf Steiner für jeden Stau der Ich-Organisation in den vier meteoritischen Organen die Symptome und die entsprechenden Fördermaßnahmen an. Diese bezogen sich insbesondere auf die Sinnesschulung.

Diese Hinweise finden bei den Kindervorstellungen bzw. -besprechungen keine Erwähnung mehr. Es ist davon auszugehen, dass sie implizit bei den Therapieempfehlungen einbezogen waren (Hallen 2019, S. 40–50). Gleichermaßen gab Rudolf Steiner im 4. Vortrag zum Umgang mit übersensiblen Kindern dezidierte Hinweise, die sich in den Kinderbesprechungen ebenfalls nur marginal wiederfinden. Freilich wurde im Heilpädagogischen Kurs lediglich ein Jugendlicher mit Übersensibilität (Kurt) besprochen (vgl. Hallen 2020, S. 4–14).

Bei jener Konstitution, welche die beeinträchtigte Beziehung des Astralleibes zu den Ätherarten betrifft, wie auch bei den Konstitutionsbildern, die sich auf das Resonanzgeschehen beziehen, beschränkte sich Rudolf Steiner auf die Charakterisierung der Konstitution und schlaglichtartige Empfehlungen für den psychologisch-pädagogischen Umgang damit.

Erst bei den Vorstellungen und Besprechungen der 15 Kinder und Jugendlichen des Heilpädagogischen Kurses wird erkennbar, wie Fördermaßnahmen aus der individuell geprägten Konstitution abgeleitet und in heilpädagogisches Handeln umgesetzt werden können. Insbesondere bei der Arbeit mit Willfried Immanuel Kunert wird deutlich, wie um die Therapie gerungen wurde und dass auch damals ein Scheitern von Maßnahmen zum Prozess dazugehören konnte.

In diesem Sinne sind die hier aufgeführten Maßnahmen als Bemühungen aufzufassen, die ein fortlaufendes Ausbalancieren des Zusammenwirkens der Wesensglieder beschreiben. Infolgedessen sind sie nicht als Rezepte zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu verstehen, die nach einem vorgegebenen Cluster einem oder auch mehreren der sechs beschriebenen Konstitutionsbilder zugeordnet werden können. Insofern mögen die hier beschriebenen Interventionen, insbesondere aber auch die Geste ihrer Entstehung, als Inspirationshilfen für das Entwickeln eigener Maßnahmen bei der heilpädagogischen Arbeit dienen.

Literatur

Arnim, G.v. (2000). «Der erschwerte Inkarnationsprozess. Bemerkungen zur Methode der Heilpädagogik». In: Arnim, G.v., *Bewegung, Sprache, Denkkraft. Der geistige Impuls der Heilpädagogik*. Hg. v. Steel, R. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 53–64.

Dahlhaus, W.J. (2020). *Seelische Erkrankungen bei Menschen mit Behinderung. Ein Handbuch für Heilpädagogen und Angehörige*. Stuttgart: aethera.

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder 1920–1980*. Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena (= Edition Anthropos, Bd. 4).

Grimm, R. (2018). «Aufmerksamkeit: Die Entdeckung eines inneren Potentials. Eine kleine Studie zum 6. Vortrag von Rudolf Steiners ‹Heilpädagogischem Kurs›». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 4, S. 6–19.

Hallen, G. (2018). «Lebendige Bilder im Vierschritt». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 4, S. 18–33.

Hallen, G. (2019). «Das therapeutische Potential des Unterrichts für ein Kind mit Epilepsie». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 2, S. 40–50.

Hallen, G. (2020). «Die kindliche Hysterie». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 4, S. 4–14.

Hallen, G. (2021). «Kinder mit Problemen in der Gedächtnisbildung». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 3, S. 24–35.

Hallen, G. (2022). «Sprechen aus Inspirationen. Ein Kommentar zu R. Steiners Bemerkungen über die Sprachgenien im Heilpädagogischen Kurs». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 2, S. 29–40.

Holtzapfel, W. (1978). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 2. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Holtzapfel, W. (1990). *Seelenpflege-bedürftige Kinder*, Bd. 1. 4. Aufl., Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Kummer, K.-R. (2010). «Was bedeuten die Konstitutionsbilder aus dem Heilpädagogischen Kurs heute für die Pädagogik? 2. Teil». *Medizinisch-Pädagogische Konferenz*, 55/2020, S. 73–86.

Kummer, K.-R. (2014). «Therapeutische Urbilder im Heilpädagogischen Kurs (2. Teil)». *Medizinisch-Pädagogische Konferenz*, 71/2014, S. 1–22.

Müller-Wiedemann, H. (2010). *Autismus verstehen. Beiträge auf Grundlage anthroposophischer Menschenkunde*. Hg. v. B. Schmalenbach und D. Schulz. Wuppertal: Edition Lionardo.

Schikarski, C. (2019). *Der Begriff des Modellleibes im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners*. In: ARS-Studien. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart. Verfügbar unter: https://ars-studien.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_Schikarski_Der-Begriff-des-Modellleibes.pdf [17.05.2024].

Schöffler, H. H. (1984). *Zur medizinischen Menschenkunde Rudolf Steiner*s. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Selg, P. (2006). *Willfried Immanuel Kunert. Zur Lebens- und Therapiegeschichte eines Kindes aus dem «Heilpädagogischen Kurs»*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Steiner, R. (GA 98, 1996). *Natur- und Geistwesen – ihr Wirken in unserer sichtbaren Welt.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 129, 1992). *Weltenwunder, Seelenprüfungen und Geistesoffenbarungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 145, 2005). *Welche Bedeutung hat die okkulte Entwicklung des Menschen für seine Hüllen und sein Selbst?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 204, 1979a). *Perspektiven der Menschheitsentwicklung.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 233a, 1991). *Mysterienstätten des Mittelalters, Rosenkreuzertum und modernes Einweihungsprinzip.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 293, 2010). *Allgemeine Menschenkunde.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 302, 1978). *Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 304a, 1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924.* 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Uhlenhoff, W. (2007). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Krankheitsbilder und Lebenswege*. 3. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Wispler, R. (2012). «Menschenkundliche Aspekte zum Verständnis autistischer Phänomene». *Medizinisch-Pädagogische Konferenz*, 62, S. 26–47.

Die Horoskop-Studien des *Heilpädagogischen Kurses*

Alan Thewless

1 Einführung

Aus anthroposophischer Sicht muss man, um den Menschen in Leib, Seele und Geist wirklich zu verstehen, damit beginnen, dass man sich den Geheimnissen des Kosmos zuwendet. Dass beides zusammengehört, die individuell-menschliche Schöpfung und die universelle Schöpfung, beschäftigt die Menschheit in ihrem spirituellen Streben seit dem Altertum. Ursprünglich sind dabei sowohl Wissenschaft als auch Kunst und Religion in einer Erkenntnisbemühung zusammengeflossen.

Diese integrative Betrachtungsweise, die eine innere Einheit von Mikrokosmos und Makrokosmos voraussetzt, wurde in den vergangenen Jahrhunderten, in denen die materiellen Wissenschaften vorherrschten, nur noch wenig beachtet. Die von Rudolf Steiner begründete Geisteswissenschaft greift eine solche Betrachtungsweise für die moderne Zeit wieder neu auf. Im *Heilpädagogischen Kurs* (GA 317), in dem es um Menschen mit herausfordernden Schicksalswegen geht, werden die Verständniszugänge der anthroposophischen Geisteswissenschaft auf sehr berührende Weise sichtbar. Denn durch den Kurs zieht sich ein Verständnis für die Beziehung zwischen Kosmos und Mensch, das zu einem tieferen Verstehen der Schicksalszusammenhänge in diesem wichtigen Bereich der pädagogischen und therapeutischen Arbeit führen kann. Diese Beziehung zwischen den kosmischen Kräften und dem individuellen menschlichen Schicksal wird besonders deutlich bei der Betrachtung dessen, was nach dieser Sichtweise aus der himmlisch-vorgeburtlichen Daseinsweise in die Sphäre der individuellen Inkarnation hineingebracht wird.

Die Beziehung des Menschen zu den Sternen wird in vielen Schriften und Vorträgen Rudolf Steiners thematisiert; seine enge Mitarbeiterin Elisabeth Vreede, die zur Leiterin der Mathematisch-Astronomischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum in Dornach berufen wurde, beschrieb den Weg zu einem umfassenden Verständnis der Sterne als dreistufig, bestehend aus *Astronomie*, *Astrologie* und *Astrosophie*: Die *Astronomie* umfasse den Bereich, der sich auf den physischen Körper des Kosmos bezieht; in der *Astrologie* gehe es um ein

Verständnis der Sterne und Planeten in ihrer Beziehung zur menschlichen Seele; und die *Astrosophie* beschäftige sich mit den geisteswissenschaftlichen Forschungen, die mit der Entwicklung des Bewusstseins, der Erde und der Schicksalselemente zwischen Tod und Wiedergeburt zu tun haben; man kann sich vorstellen, dass dies auch die geistige Natur des Kosmos einschließt (vgl. Vreede 1980).

In den alten Kulturen vor dem 15. Jahrhundert wurde der Kosmos als ein göttliches Wesen betrachtet, das mit der Natur des Göttlichen, wie es im Menschen lebt, verwandt ist. Durch die Astrosophie soll das Verständnis für die geistigen Zusammenhänge zwischen Mensch und Kosmos gepflegt werden, allerdings nicht, indem allein auf frühere Konzepte zurückgegriffen wird, sondern durch die Entwicklung der von Rudolf Steiner als *Imagination*, *Inspiration* und *Intuition* bezeichneten Fähigkeiten (siehe GA 12), welche eine intensive Beschäftigung mit in der Gegenwart wahrnehmbaren Erscheinungen ermöglichen. Diese Erkenntnisfähigkeiten gründen in einem Gefühl des Staunens, wie es sich beim Anblick des majestätischen Sternenhimmels, der die Erde umgibt, oft ganz natürlich einstellt. Rudolf Steiner hat dies in dem Vortragszyklus *Die geistigen Wesenheiten in den Himmelskörpern und Naturreichen* (GA 136, S. 181) folgendermaßen dargestellt:

> Lernen wir die Schrift, die ausgebreitet ist im Kosmos, in den Sternen, in ihrer Anordnung und Bewegung kennen, so spricht überall aus dem Kosmos dasjenige, was unsere Herzen durchdringt mit der Wahrheit, mit der Liebe und mit jener Frömmigkeit, die die Menschheitsentwicklung fortträgt von Epoche zu Epoche.

Elisabeth Vreede (1980, S. 14) schrieb 1927 über diesen Vortragszyklus: «Es gibt keine bessere und vollständigere Einführung in die anthroposophische Astronomie.» In diesem Sinne ist der gesamte Vortragszyklus eine wesentliche Quelle für jeden, der sich näher mit diesem Thema befassen möchte.

In Zusammenhang mit dem seelisch-geistigen Weg des inkarnierenden Menschen vor der Geburt beschreibt der Vortragszyklus *Das Leben zwischen dem Tode und der neuen Geburt im Verhältnis zu den kosmischen Tatsachen* (GA 141) einerseits einen Durchgang der Seele durch die Planetensphären nach dem Tod und dann wieder den Abstieg durch diese Planetensphären bis zu einer neuen Geburt. Über die Planeten selbst und ihren Charakter ist ein Vortrag sehr aufschlussreich, den Steiner (GA 228) am 27. Juli 1923 in Dornach unter dem Titel *Die geistigen Individualitäten unseres Planetensystems – Schicksalbestimmende und menschenbefreiende Planeten* gehalten hat.

In einem frühen Vortragszyklus *Geistige Hierarchien und ihre Widerspiegelung in der physischen Welt* spricht Rudolf Steiner (GA 110) über die Ent-

wicklung der Erde und der Menschheit und bringt damit Themen zur Sprache, die er in seinem Buch *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13) ausführlich bearbeitet. Im 9. Vortrag dieses Vortragszyklus (GA 110, S. 146) spricht er von der «kleinsten Zelle»:

> Denn wie klein ist die Zelle, innerhalb welcher sich die Befruchtung vollzieht, im Verhältnis zum Kosmos! Einzig und allein aber die Geheimnisse des großen Kosmos werden auflösen, was in der kleinsten Zelle vor sich geht. Nichts anderes kann die Geheimnisse der Vorgänge in der Zelle lösen.

Die oben angeführten Quellen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus dem großen Verständnishorizont, den Rudolf Steiner auf der Grundlage seiner Untersuchungen über die Bereiche, in denen das Wirken des Kosmos im menschlichen Leben sichtbar wird, zu vermitteln versuchte. Die zunehmende Vertrautheit mit diesem Gebiet und die Entwicklung einer wahren zeitgenössischen Astrologie, einer Astrosophie, die ein solches Bild des Menschen in sich trägt, das sich nicht nur auf die Bereiche der leiblichen Existenz, sondern auf alle Regionen der Seele und des Geistes erstreckt, soll zugleich zu immer wirkungsvolleren Arbeitsweisen führen, insbesondere auf den therapeutischen Gebieten, auf denen es darum geht, eine wirklich menschliche Entwicklung und Entfaltung zu fördern, zu begleiten und zu unterstützen.[1]

2 Die Geburtshoroskope im *Heilpädagogischen Kurs*

Im 10. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* befasst sich Rudolf Steiner mit dem Geburtshoroskop, dem Bild des Kosmos, das den Moment der Geburt umgibt, und wie dieses ein tieferes Verständnis für die Qualitäten und Kräfte ermöglichen kann, die der Mensch mit dem Eintritt ins leibliche Leben in sich trägt. Die Verbundenheit von Mensch und Kosmos ist ein zentrales Thema der Anthroposophie, und obwohl diese Verbundenheit in fast allen Werken Rudolf Steiners zur Sprache kommt, wird nur selten speziell auf die kosmische Konstellation bei der Geburt eines Menschen eingegangen.

Im 10. Vortrag wird indes dieses Thema im Zuge der Betrachtung zweier Kinder im Heil- und Erziehungsinstitut Lauenstein, die an Albinismus leiden, beleuchtet. Im Rahmen dieses Vortrags wird Elisabeth Vreede gefragt, ob sie für die beiden betroffenen Kinder Horoskope erstellt habe, damit diese zusammen mit anderen relevanten Aspekten – insbesondere geo-

1 Zur Einführung in die Grundlagen der Astrosophie siehe auch Willi Suchers dreibändige Sammlung *Isis Sophia* (Sucher 2000, 2007, 2012).

logisch-geografischen und erblichen – näher untersucht werden können. Zusammen bilden diese kosmischen, irdischen und biologischen Faktoren das Kräfte-Umfeld der sich inkarnierenden Seele, das auch die Matrix der Absichten in sich trage, die sich während des Wegs vor der Geburt herausgebildet haben.

> Der Mensch steht auf der einen Seite in Bezug auf seine Bildung […] im Zusammenhang mit denjenigen Kräften, die in der Erde sind, und die sich uns verraten durch die Substanz der Erde, und er steht im Zusammenhang mit dem ganzen Kosmos. […] von beiden ist er abhängig. Beide sitzen sowohl in der individuell-karmischen Fortentwicklung wie auch in der Vererbungsströmung. (GA 317, S. 178)

Was die tellurischen Kräfte betrifft, so werden die Einflüsse von Eisen und Schwefel auf die menschliche Organisation und ihre Bedeutung in Zusammenhang mit den Symptomen des Albinismus bei den beiden Kindern untersucht, zumal festgestellt wird, dass die Gegend, in der sie geboren wurden, reich an diesen Substanzen ist. Die polaren Auswirkungen der Eisen- und Schwefeltendenzen auf die Konstitution des Menschen wurden im 5. Vortrag ausführlich behandelt (siehe auch den Beitrag von Kalwitz zu Gedächtnis und Erinnerung im vorliegenden Band).

Am Beispiel dieser beiden Kinder aus dem Lauenstein wird beschrieben, wie stark die Einflüsse des Schwefels auf die Konstitution sind und wie schwach dagegen die des Eisens. Um tiefer zu ergründen, warum dies bei den beiden Kindern so ist, nimmt Rudolf Steiner Bezug auf das kosmische Bild, das sich bei der Geburt bietet: «Welche Konstellationen müssen da sein, um den Menschen besonders geeignet zu machen, Eisen zurückzuweisen und den Schwefel aufzunehmen?» (GA 317, S. 179)

Mithilfe der Geburtshoroskope gibt Rudolf Steiner Hinweise darauf, wie im Zusammentreffen von kosmischen Kräften und irdischen Gegebenheiten zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort Licht in die oben genannte Frage gebracht werden kann. Darüber hinaus spielt aber auch das menschliche Schicksal eine Rolle, das die Begegnung von kosmischen und irdischen Einflüssen in der Zeit zwischen Empfängnis und Geburt mitbestimmt. Dies ist der Zeitpunkt, an dem die tieferen Veranlagungen und Absichten des sich inkarnierenden geistig-seelischen Wesens durch den Kosmos der Sterne und Planeten in den Ätherleib ‹eingewoben› werden – ein Prozess, der sich im Moment der Geburt zu einem endgültigen Bild formt. Obwohl dieser letzte Aspekt im 10. Vortrag in Bezug auf die beiden Kinder nicht weiter ausgeführt wird, ist das Thema des menschlichen Schicksals für Rudolf Steiner immer präsent, wenn er sich dem nähert, was im Hintergrund eines menschlichen Lebens liegt. In Bezug auf das, was den inkarnierenden Menschen vorgeburtlich zu seiner leiblichen Konsti-

tution hinzieht, ist es besonders interessant, im 1. Vortrag von den bemerkenswerten Vorgängen zu lesen, die sich gemäß Rudolf Steiner abspielen, wenn das geistig-seelische Wesen vor der Inkarnation durch geistige Welten wandert und sich einer neuen Geburt nähert.

Im Zusammenhang mit den Geburtshoroskopen, um die Elisabeth Vreede gebeten wurde, fällt auf, dass Rudolf Steiner sofort fragt, was sie über die Positionen der langsam laufenden Planeten festgestellt habe. Diese Frage hängt damit zusammen, dass bei seltenen Krankheitsbildern wie dem Albinismus zunächst diejenigen Planetenbeziehungen zu betrachten sind, die ebenfalls recht selten auftreten und die insbesondere durch Wechselwirkungen der sich langsam bewegenden Planeten entstehen. In diesem Sinne beginnt Steiner, sich an den jeweiligen Geburtshoroskopen zu orientieren. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass sich die Wechselwirkungen dieser sich langsam bewegenden Planeten über einen längeren Zeitraum erstrecken und daher auch viele Geburten betreffen.

Aus diesem Grund und mit Blick auch auf Steiners Interesse an der Stellung des Mondes ist es nicht nur wichtig, die langsam laufenden Planeten zu studieren, sondern auch, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wie sich ihre Bewegungen mit den inneren, schneller laufenden Planeten verbinden. Daraus ergibt sich aus astrosophischer Perspektive ein klareres Bild der einzelnen Inkarnation und nicht nur eine allgemeine Betrachtung der Geburten innerhalb eines bestimmten Zeitraums. Es sollte an dieser Stelle betont werden, dass eine bestimmte Planetenkonfiguration bei der Geburt nicht automatisch zu einer konkreten Erkrankung führt, sondern nur bedingt, dass eine Disposition vorhanden ist, zu der die oben genannten Faktoren beitragen. Um die starken Einflüsse der inneren Planeten zu berücksichtigen, geht Rudolf Steiner dazu über, auch den Mars, die Venus und den Mond in seine Betrachtungen einzubeziehen. Hier wird die enge Verbindung sichtbar, die der Mars zu den Kräften des Eisens hat und die Venus zu den Kupferkräften, die zum schwefeligen Pol tendieren. Außerdem wird deutlich, wie wichtig der Mond als ‹Hebamme› für die Verkörperung einer Inkarnation ist.

In seinen Beschreibungen scheint Rudolf Steiner intuitiv die Einflüsse der planetarischen und zodiakalen Kräfte zu erkennen, die bei den jeweiligen Individuen eine konstitutionelle Rolle spielen. Dass derlei Aspekte in den Bereich dessen fallen, was sich im Geburtshoroskop widerspiegelt, dem Bild des Kosmos in dem Moment, in dem die Seele die kosmischen ‹Mutterkräfte› verlässt und den tiefgreifenden ‹Schritt› ins leibliche Dasein tut, darauf weist Steiner seine Zuhörer:innen ausdrücklich hin. Auf diese Weise eröffnet er mit der Anwendung des Geburtshoroskops einen Verständnishorizont, der eng mit dem Geheimnis der Inkarnation verbunden ist. Wie

eingangs erwähnt, verlor diese uralte Erkenntnispraxis in den Jahrhunderten, in denen materialistische Sichtweisen die Oberhand gewannen, an Bedeutung – vor allem in der konventionellen medizinischen und therapeutischen Praxis. Dagegen kann Rudolf Steiners Beitrag, das Geburtshoroskop als therapeutisches Instrument zu nutzen, als Beitrag zu einem neuen Verständnis der Verbindung des Menschen mit dem Kosmos verstanden werden – eine Perspektive, die für den Impuls der Anthroposophie insgesamt von zentraler Bedeutung ist.[2]

Im 11. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* führt Rudolf Steiner die zuvor eingeschlagene Richtung in der Auseinandersetzung mit den beiden Geburtshoroskopen einen Schritt weiter, indem er Elisabeth Vreede fragt: «Ist ihnen [sic] aufgefallen, dass unter den äußeren Planeten Uranus und Neptun stark hervortreten?» Diese Frage beantwortet Elisabeth Vreede mit «Ja». Rudolf Steiner sagt daraufhin, dass hiermit Neuland betreten werde, und stellt bescheiden fest, es sei «das Beste, in dieser Sache ganz heuristisch vorzugehen» (ebd., S. 186 f.).

Um die Teilnehmenden auf dieses Neuland vorzubereiten, entwickelt Rudolf Steiner das Bild von der Neungliederung des Menschen und arbeitet heraus, wie diese mit den neun Planeten in Beziehung steht. Bei der Beschreibung der äußeren Planeten Saturn, Uranus und Neptun angekommen, stellt er fest, dass diese eine Verbindung zu den höchsten geistigen Wesensgliedern des Menschen haben, insbesondere Uranus und Neptun, die den noch nicht entwickelten Eigenschaften und Fähigkeiten des Menschen – dem Lebensgeist und dem Geistesmenschen – entsprächen.

Darauf folgt eine möglicherweise verwirrende Aussage, als Rudolf Steiner diese beiden äußeren Planeten wie folgt beschreibt: «[…] das sind ja die Vagabunden, die sich unserem Planetensystem später zugesellt haben. Da haben wir also die planetarischen Einflüsse zu suchen, die eigentlich unter normalen Verhältnissen auf die Geburtskonstellation nicht einen sehr starken Einfluss haben.» (ebd., S. 187 f.) Wie Rudolf Steiner bereits angedeutet hat, ist es wichtig, die Positionen von Uranus und Neptun in den erwähnten Geburtshoroskopen zu beachten, und er verdeutlicht, dass diese Planeten in den hier betrachteten Ausnahmefällen einen wichtigen Einfluss ausüben können; ebenso macht er noch einmal deutlich, dass sich diese Einflüsse besonders stark im Zusammenspiel mit den langsamer laufenden klassischen Planeten im Rahmen einzelner Inkarnationen auswirken kön-

2 Dazu beispielhaft noch einmal der Verweis auf die bereits zuvor erwähnte Aussage von Rudolf Steiner (GA 136, S. 181), nach der es darum gehe, die «Schrift» der Sterne im Kosmos kennenzulernen, um aus dem Kosmos das sprechen zu hören, was als Wahrheit und Liebe die Entwicklung der Menschheit vorwärtsbringe.

nen. In dieser Hinsicht sind bei den beiden Lauenstein-Kindern vor allem Mars und Mond und in gewissem Maße auch die Venus von Bedeutung. Rudolf Steiner greift damit den Einfluss des Mondes in Bezug darauf auf, wie die inkarnierende Seele mit dem Strom der Vererbung in Beziehung tritt:

> Nun wissen Sie ja aus anderen anthroposophischen Vorträgen, wie stark der Einfluss des Mondes auf dem Umwege durch den menschlichen Ätherleib ist. Er hängt ja zusammen mit dem gesamten Vererbungsprinzip. Er prägt diesem Modell des physischen Leibes von den Eltern aus alle möglichen Kräfte ein. Dieser Mondeinfluss gibt von der frühesten embryonalen Kindheitsentwickelung aus die ganze Richtung eigentlich an. (ebd., S. 188)

Es stellt sich nun die entscheidende Frage, wie es möglich ist, dass die Einflüsse der äußeren Planeten Uranus und Neptun die Mondkräfte, die normalerweise den Ätherleib unterstützen, daran hindern, bei der Bildung des leiblichen Gefäßes der Inkarnation harmonisch zu wirken. Wie können die planetarischen Kräfte möglicherweise genau die Kräfte ablenken, die daran arbeiten, die Inkarnation zu gestalten? In diesem Zusammenhang beschreibt Rudolf Steiner nun die Beziehungen zwischen den Planeten im Geburtshoroskop.[3]

Da die Rolle der äußeren Planeten in den Geburtshoroskopen der beiden Lauenstein-Kinder von Interesse ist, scheint es wahrscheinlich, dass Rudolf Steiner, wäre Pluto 1924 bereits entdeckt gewesen, ihn in seine Untersuchung einbezogen hätte. Zum damaligen Stand der Dinge scheint Steiner jedoch die bedeutende Rolle der äußeren Planeten bereits derart erkannt zu haben, dass die Anwesenheit des Pluto bereits ‹spürbar› war. Dies wird deutlich, wenn man die außergewöhnliche Rolle von Pluto in den beiden genannten Geburtshoroskopen betrachtet. Aus diesem Grund wird Pluto hier in den Kontext der Geburtshoroskope, die Elisabeth Vreede erstellt hat, einbezogen.[4]

---

3 An dieser Stelle ist es wichtig, im Rahmen der weitreichenden karmischen Studien Rudolf Steiners, sowohl im *Heilpädagogischen Kurs* als auch in vielen anderen Vortragszyklen, darauf hinzuweisen, dass die Einflüsse der Planeten bei der Geburt eines Individuums, wie sie aus dieser Perspektive verstanden werden, nicht als willkürliche oder zufällige Ereignisse betrachtet werden können, sondern als solche, die aus einer geistigen Intentionalität heraus entstanden sind – einer Intentionalität, die widerspiegelt, was das Individuum aus einer Ebene der tiefen moralischen Einsicht heraus als wesentlich für die kommende Inkarnation erachtet. In diesem Sinne erweist sich das Geburtshoroskop als etwas, das aus tiefen inneren Ressourcen des Individuums gebildet wird.

4 Hier könnte eingewendet werden, dass der 1930 entdeckte Pluto am 24. August 2006 von der Internationalen Astronomischen Union (IAU) aufgrund einer Änderung der Definitionskriterien für «Planeten» nicht mehr als solcher eingestuft wurde. Diese Entscheidungen ändern jedoch nichts an der kosmischen Bedeutung des Pluto als Himmelskörper im Sonnensystem.

2.1 Das Geburtshoroskop der älteren Schwester, geboren am 6. Dezember 1909 in Jena, Deutschland

«Nehmen wir das eine Horoskop […], dann finden Sie hier – das kann Ihnen aufgefallen sein – Uranus mit Venus und Mars in diesem Bereich.» (ebd., S. 189)[5] Diese Worte Rudolf Steiners sind schwer mit den genauen Details im Horoskop in Verbindung zu bringen, da sie sich auf eine Nähe von Uranus, Venus und Mars beziehen; Uranus ist im Geburtshoroskop der älteren Schwester jedoch fast 80° von Mars entfernt. Sie könnten sogar den Eindruck erwecken, dass das von Vreede gezeichnete Horoskop fehlerhaft sei. Bei genauerer Betrachtung ist dies jedoch höchstwahrscheinlich nicht der Fall, da die Positionen der entscheidenden Planeten, Uranus und Mars, korrekt in ihren Beziehungen zu anderen Planeten dargestellt werden. Uranus wird zum Beispiel korrekt als Opposition zu Neptun beschrieben, und Mars und Mond werden zutreffend als «starke Opposition» beschrieben. Damit wird deutlich, dass Rudolf Steiner bei seiner Aussage über die kombinierte Nähe von Uranus, Venus und Mars weitreichendere Parameter als in der Astrologie üblich verwendet, dass aber innerhalb dieser Parameter dennoch Bedingungen erfüllt sind, durch die die prägenden Einflüsse sichtbar werden. Dies wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass Mars, Venus und Mond eng zusammenwirken, was sich in ihren Aspekten zueinander zeigt – Beziehungen, die bedeutsam sind, weil sie auf Winkelabständen von 60° und Vielfachen davon beruhen.[6]

Hätte Rudolf Steiner schon von Pluto gewusst, hätte er sicherlich auf die Aktivität dieses ‹Planeten› hingewiesen, da er in einer 90°-Dynamik mit dem Mond steht, was als besonders problematisch für die natürliche Wirkung des Mondes angesehen werden kann. Hier ist wichtig zu beachten, dass Rudolf Steiner vermutet, dass durch die Rolle der äußeren Planeten in ihrer Gesamtheit die natürlichen Impulse des Mondes, das Ätherische im physischen Leib zu verankern und die Integration des Eisens (welches mit den Kräften des Mars in Verbindung gesehen wird) in der Inkarnation zu unterstützen, erheblich beeinträchtigt werden. Zweifellos spielt auch die exakte Opposition von Mars und Mond eine große Rolle,[7] wie Rudolf Steiner ausführt: «Der Mars also, der bei sich hat in der Nähe Venus und Uranus, er steht selber in starker Opposition zum Monde. Hier ist der

5 Zu den von Rudolf Steiner erwähnten «Konstellationen» ist anzumerken, dass die Horoskope nach dem tropischen Tierkreis, dem Tierkreis der ‹Zeichen›, entworfen sind und nicht nach dem Tierkreis der astronomischen Sternenkonstellationen.

6 Mars bildet einen Aspekt von ca. 60° zu Venus, Venus steht in einem Aspekt von ca. 90° zum Mond und der Mond in einem Aspekt von ca. 180° zum Mars.

7 Ebenso von Bedeutung ist die Opposition von Jupiter und Mond.

Mond, da ist der Mars. Der Mars schleppt den Uranus und die Venus in seiner Nähe mit.» (ebd., S. 189)

Rudolf Steiner weist auch darauf hin, dass der Mond durch seine Stellung in der Waage geschwächt ist. Dass vom Mond in der Waage die Rede ist, wirft eine Frage auf, die es zu klären gilt, denn astronomisch gesehen befindet sich der Mond in diesem Horoskop nicht in der Waage, sondern noch immer im letzten Grad der Jungfrau. Die Aussage Rudolf Steiners wird jedoch unterstützt durch den Grundsatz, dass ein Planet, der kurz vor dem Eintritt in ein Tierkreiszeichen steht, von dem Bereich des Tierkreises, in den er eintreten wird, stark beeinflusst wird. Da der Mond innerhalb von ein oder zwei Stunden nach der Geburt in die Waage übergeht, wird davon ausgegangen, dass seine Einflüsse hauptsächlich aus der Waage und nicht aus der Jungfrau stammen.[8]

Was die von Rudolf Steiner erwähnte Opposition von Uranus und Neptun betrifft, so ist ihre Seltenheit durchaus bemerkenswert, denn diese Opposition wiederholt sich nur in sehr langen Abständen – etwa alle 171 Jahre. Das hat auch einen direkten Einfluss auf den sich schnell bewegenden Mond durch die Beziehung zwischen Mond und Neptun, die einen Winkelabstand von 72° aufweist. Dies entspricht der zuvor erwähnten Tatsache, dass langsam laufende Planeten besonders großen Einfluss haben; in diesem Fall sind es die latent auflösenden Qualitäten des Neptun, die das Potenzial haben, die festigenden bzw. bildenden Prozesse des Mondes zu beeinträchtigen. Zusammen mit den bereits erwähnten Einflüssen von Pluto auf den Mond ergibt sich ein umfassendes Bild davon, wie stark der Mond zu diesem Zeitpunkt von allen langsam laufenden äußeren Planeten beeinflusst wird. Da sich dieselbe Konstellation von Mond und Pluto auch im Horoskop des jüngeren Kindes exakt wiederholt, lässt sich nachvollziehen, warum im Geburtshoroskop die Auswirkungen solcher Beeinträchtigungen auf das Wirken des Mondes aufgegriffen wurden. Das legt nahe, dass Rudolf Steiner nicht nur eine unmittelbare Wahrnehmung der planetarischen Wirkungen auf die menschliche Konstitution im Allgemeinen hatte, sondern auch die direkten Auswirkungen auf einzelne Individuen wahrnahm, indem er die ‹Interferenzen› zwischen den äußeren Planeten und dem Mond bei der Verkörperung des geistig-seelischen Wesens in der irdischen Inkarnation erkannte. In diesem Zusammenhang kann es wertvoll sein, sich die eindrucksvollen Schilderungen in Erinnerung zu rufen, die Rudolf Steiner im 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* in Bezug

8 Hier ist zudem zu beachten, dass es sich – wie zuvor erwähnt – um den tropischen Tierkreis handelt; aus der Perspektive des siderischen Tierkreises steht der Mond im Sternbild der Jungfrau.

auf das gibt, was auf dem vorgeburtlichen Weg der geistig-seelischen Individualität bei ihrer Präsenz in der Mondsphäre vor der Inkarnation und ihrem Herannahen an eine neue Geburt geistig erlebt werden kann.

2.2 Das Geburtshoroskop der jüngeren Schwester, geboren am 18. Mai 1921 in Jena, Deutschland

Auch im Horoskop der jüngeren Schwester verweist Rudolf Steiner auf die Nähe der Planeten zueinander: Uranus, Venus und Mars und wie sie in einer dem Mond gegenüberliegenden Himmelsregion stehen. Wieder sind die Begriffe ‹Nähe› und ‹Opposition› weit gefasst, wenn auch nicht so weit wie im Horoskop der älteren Schwester. Elisabeth Vreedes Hinweis auf die Ähnlichkeit der Mond-Neptun-Beziehung in den Horoskopen der älteren und der jüngeren Schwester ist ebenfalls als weiter gefasste Veranschaulichung zu verstehen, denn die beiden Planeten liegen in den beiden Horoskopen 70° bzw. 59° auseinander. Die für den Eisenprozess so wichtige unterstützende Beziehung zwischen Mars und Mond wird jedoch, wie von Rudolf Steiner angedeutet, durch eine Vielzahl herausfordernder Beziehungen des Mars zu anderen Planeten stark beeinträchtigt; die bemerkenswerteste davon ist seine Äquidistanz im rechtwinkligen Aspekt (ca. 90°) zu Uranus und Jupiter. Dies ist eine klassisch schwierige Konstellation, die durch die starken Einflüsse von Pluto und Neptun auf den Mars noch verstärkt wird, wodurch das Potenzial des Mars, den Mond in seiner Fähigkeit zu unterstützen, Eisen und den Eisenprozess zu integrieren, erheblich geschwächt wird – etwas, das als charakteristisch für das Phänomen des Albinismus gesehen wird (vgl. auch den Beitrag von Kalwitz zu Gedächtnis und Erinnerung in diesem Band).

Dies entspricht auch hier der ‹Richtung›, die Rudolf Steiner einschlägt, wenngleich sie allgemeiner gehalten ist. Auch hier kommt als entscheidender Aspekt der Winkelabstand von 90° zwischen Mond und Pluto zum Tragen, der auch im Horoskop des älteren Kindes zu sehen war und der die Fähigkeit des Mondes, die verankernden Kräfte des Mars zu integrieren, deutlich beeinträchtigt. Zusätzlich zu dem starken Einfluss von Pluto ist der Mond auch stark von den anderen sich langsam bewegenden äußeren Planeten, nämlich Uranus und Neptun, beeinflusst und dadurch quasi mit ihnen ‹verbunden›, was den Ausführungen Rudolf Steiners entspricht, dass die Einflüsse eben dieser Planeten besondere Aufmerksamkeit verdienen.

In beiden Horoskopen sind also starke Einflüsse zu erkennen, die das Wirken von Mond und Mars beeinträchtigen, wobei im Horoskop der jüngeren Schwester die Auswirkungen der drei äußeren Planeten auf Mond und Mars sichtbar sind, während bei der älteren Schwester hauptsächlich

der Mond von eben diesen drei Planeten beeinflusst wird. Hinsichtlich der zodiakalen Position des Mondes im Geburtshoroskop des jüngeren Kindes sind die Einflüsse der Waage ebenfalls offensichtlich, nur befindet sich der Mond innerhalb dieses Zeichens in einer deutlich zentraleren Region.

Auch wenn Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* nur relativ kurz auf die Geburtshoroskope der beiden Kinder eingeht, lenkt er die Aufmerksamkeit doch auf einen Bereich, in dem sichtbar wird, wie sich aus der astrosophischen Perspektive die planetarischen Dynamiken in den einzelnen Biografien widerspiegeln. Während diese Dynamiken von Steiner intuitiv wahrgenommen werden, wird gleichzeitig eine Brücke geschlagen, indem durch die detaillierte Bildsprache der gegebenen Geburtshoroskope entsprechende Hinweise erkennbar werden. Es scheint, dass ein Prozess, der einige Arbeit und die Entwicklung von Imagination und Intuition erfordert, zu dem führen kann, was Rudolf Steiner offensichtlich unmittelbar zu ‹sehen› vermochte. Damit kann eine Betrachtungsweise unterstützt werden, bei der das Geburtshoroskop zu einem ‹Fenster› wird, das einen Blick darauf ermöglicht, wie der Mensch sein irdisches Gefäß aus den kosmischen Welten heraus im Einklang mit dem formt, was er als Absicht aus den geistigen Welten mitbringt.

Zur Unterstützung des irdischen Gefäßes fährt Rudolf Steiner mit einer Reihe von therapeutischen Empfehlungen für die beiden Kinder, deren Geburtshoroskope betrachtet wurden, fort. (Siehe auch die Beiträge zu den Kinderbesprechungen im vorliegenden Band.)

Übersetzt aus dem Englischen von Karin Gaiser und Jan Göschel

Literatur

Steiner, R. (GA 12, 1993). *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 110, 1991). *Geistige Hierarchien und ihre Widerspiegelung in der physischen Welt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 136, 2009). *Die geistigen Wesenheiten in den Himmelskörpern und Naturreichen*. Vortrag vom 13. April 1912. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 141, 2018). *Das Leben zwischen dem Tode und der neuen Geburt im Verhältnis zu den kosmischen Tatsachen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 228, 2002). *Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Sucher, W. (2000). *Isis Sophia III: Our Relationship with the Stars*. Meadow Vista, CA: Astrosophy Research Center. Verfügbar unter: https://www.astrosophy.com/books [14.11.2023].

Sucher, W. (2007). *Isis Sophia I: Introducing Astrosophy.* Meadow Vista, CA: Astrosophy Research Center. Verfügbar unter: https://www.astrosophy.com/books [14.11.2023].

Sucher, W. (2012). *Isis Sophia II: Outline of a New Star Wisdom*. Meadow Vista, CA: Astrosophy Research Center. Verfügbar unter: https://www.astrosophy.com/books [14.11.2023].

Vreede, E. (1980). *Astronomie und Anthroposophie*. 2. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.

Zur inneren Entwicklung

Über die Ausbildung von Intuitionsfähigkeit in der Heilpädagogik

Sabine Bulk

1 Goldader im *Heilpädagogischen Kurs*

Beim Lesen und wiederholten Lesen des *Heilpädagogischen Kurses* kann man die Vorträge in ihrer Reihenfolge als einen großen, komplexen und organisch sich erweiternden Zusammenhang auffassen. Aber auch einzelne Motive sind herauszulesen, denen man wie einer Spur folgen kann. Eine solche Spur waren für mich immer die Aussagen Rudolf Steiners, die er in Bezug auf Ansprüche an die Fähigkeiten der heilpädagogisch Tätigen machte. Er formulierte sie als ermutigende Anregungen und scheinbar leicht zu erfüllende Aufforderungen, aber auch als starke, manchmal drastisch anmutende Sprach-Bilder, denen er ebenfalls einen direkt impulsierenden Duktus gab.

Von dem «tief innerlich Interessant-Finden der Abnormitäten» (GA 317, S. 41) über das Erwerben lebendiger Begriffe – u.a. im Studieren verschiedener Nasenformen –, das einem zu einer «Seelenstimmung» verhilft, «bei der einem etwas einfällt, wenn die Veranlassung dazu da ist» (ebd., S. 92), bis hin zum Entwickeln einer Konzentrationskraft und zu Anfängen und Stufen der Meditation (ebd., S. 172) – dies alles zieht sich wie eine breite Goldader durch sämtliche Vorträge.

Und schon im zweiten Vortrag spricht Rudolf Steiner direkt die Zuhörenden – und uns heute als Lesende – an, nachdem er das «Pädagogische Gesetz», das Verantwortungsgefühl und den inneren Mut zu Entscheidungen in der Erziehung von Kindern mit Beeinträchtigungen benannt hat: «Nehmen Sie das meditierend auf. Es denken zu können, hat eine große Bedeutung.» (ebd., S. 44)

Heilpädagogisches Handeln als «Wirken aus dem Geistigen» (ebd., S. 43), dies steht als Anspruch dahinter. Bei den damals Anwesenden konnte Rudolf Steiner sicherlich von deren persönlichen Erfahrungen in meditativer Arbeit ausgehen. Wie sieht es aber bei uns aus, heute – hundert Jahre später? Wie wirken wir «aus dem Geistigen» heraus (ebd.)? Haben wir genügend meditative Fähigkeiten, können wir diese vielen Anregungen aus dem *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners denkend verwirklichen? Wann erleben wir die «Seelenstimmung […], bei der einem etwas einfällt,

wenn die Veranlassung dazu da ist» (ebd., S. 92)? Wie sieht es mit unserer Intuitionsfähigkeit aus?

Während des Studiums von Sonderpädagogik und anthroposophischer Heilpädagogik und in meiner jahrzehntelangen Tätigkeit als Klassenlehrerin an einer heilpädagogischen Waldorfschule sind es – neben Rudolf Steiner und vielen anderen – zwei Menschen, die mir immer tieferen und konkreten Aufschluss über dieses «Wirken aus dem Geistigen» (ebd., S. 43) geben konnten. Zum einen ist es Laura, die mit Taubblindheit und einer komplexen Behinderung acht Jahre lang meine Schülerin war. Zum anderen ist es Georg Kühlewind, dessen Bewusstseins-Forschungen, eng an die Werke Rudolf Steiners anschließend, sehr detaillierte zeitgenössische Wege zu einer Ausbildung der Intuitionsfähigkeit zeigen.[1]

Seine Analyse unserer heutigen Bewusstseinskonfiguration, die er als eine erkrankte beschreibt, und die daraus folgenden möglichen Wege einer Gesundung und Weiterentwicklung sind – 100 Jahre nach dem *Heilpädagogischen Kurs* – wichtig für jeden Menschen, aber besonders auch für diejenigen, die andere Menschen mit Beeinträchtigungen unterstützend, helfend und womöglich auch gesundend begleiten wollen (vgl. Kühlewind 2017).

Mit dem Begriff der Seelenpflege ist die heilpädagogische Arbeit heute immer noch gut beschrieben, denn Seelenpflege in Bezug auf Andere braucht die Pflege der eigenen Seele. Mit dem Bewusstwerden meiner eigenen Seelenkräfte und ihrer Weiterentwicklung stärke ich ein Potenzial, das in meiner täglichen heilpädagogischen Arbeit notwendig und sinnhaft ist.

Der Begriff der Egoität des heutigen Menschen und deren Auflösung in freie Aufmerksamkeits- und Intuitionskräfte bilden einen zentralen Ansatz bei dieser Bewusstwerdung. Es sind die Phänomene des – «normalen», d.h. erkrankten – Alltagsbewusstseins, bei denen Kühlewind anknüpft; dies macht seine Arbeit unmittelbar zugänglich und in der heilpädagogischen Praxis anwendbar. Aus diesen Gründen werden Georg Kühlewinds Forschungsergebnisse und Übungsanregungen hier grundlegend herangezogen.

In heilpädagogische Zusammenhänge wurde Georg Kühlewind oft eingeladen und hatte hier entscheidende Erlebnisse, die den von ihm gepräg-

1 Georg Kühlewinds äußerer Lebensweg führte ihn aus der Kulturwelt Budapests der 1930er-Jahre zu einem vom Zweiten Weltkrieg und dem Überleben des Konzentrationslagers Buchenwald unterbrochenen Hochschulstudium und später zu einem Lehrstuhl für Physikalische Chemie an der Technischen Universität Budapest. Seine Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners setzte Georg Kühlewind – nach kritischer Prüfung – fort, indem er seine Bewusstseinsforschung in der Entwicklung eines modernen Übungsweges zur Schulung des Bewusstseins ausdrückte. In zahlreichen Veröffentlichungen, in unzähligen Vorträgen, Seminaren und langjährigen Übungsgruppen fast überall auf der Welt hat Georg Kühlewind diese Arbeit kommuniziert, ständig weiterentwickelt und seine Zuhörenden und Mitarbeitenden inspiriert.

ten Begriff des «Mich» für die Egoität wesentlich erhellten. Mit Marianne Stärkle, die mit einer Autismus-Spektrum-Störung in einer anthroposophischen Einrichtung lebt und unterstützt schreibt, hatte Georg Kühlewind vielfachen brieflichen Austausch. Als er starb, hat sie mitgeteilt: «Ich habe auch einen guten Freund verloren auf der Erde, Georg Kühlewind ist gestorben und ich bin auch traurig, dass ich ihn nie mehr sehen werde hier. Ich meine ich habe vielleicht die Möglichkeit ihn in der geistigen Welt zu treffen. Jetzt ist noch zu früh ich muss noch warten.» (Thimm et al. 2006, S. 276).

Laura war acht Schuljahre lang meine Schülerin, sie ist mit Taubblindheit und einer intensiven motorischen und kognitiven Beeinträchtigung geboren. In Schulalltag und Unterricht konnte sie sich wenig in aktiver Weise einbringen, nahm jedoch alles, was rund um sie herum geschah, mit ihren Möglichkeiten wahr. Bei guter Befindlichkeit und positiven Eindrücken zeigte sie ein strahlendes Lächeln, sie konnte aber auch Unmut und Missbehagen mit lautem Tönen und durch heftige Bewegungen mitteilen. Sie liebte es, den Wind an ihrem Gesicht zu spüren, und genoss es, wenn es turbulent und lebhaft um sie herum zuging.

Für das schulische Leben und Arbeiten mit Laura waren viele Einfälle nötig, um ihr eine gute und förderliche Teilnahme zu ermöglichen. Manchmal schien es, als flögen mir die Einfälle als kleine Intuitionen nur so zu, dann wieder stellten sie sich überhaupt nicht ein. Auch waren sie häufig auf etwas «Kleines» gerichtet, z.B. auf die Art, wie ich Lauras Bewegungsimpulse verstehen und aufgreifen könnte, oder auf die Möglichkeit, ihr eine wiederkehrende Situation ankündigen zu können. So fand sich der – sehr kleine – Einfall, Laura vor dem Mittagessen einen Löffel in den Schoß zu legen, damit sie bei einer ihrer suchenden Bewegungen auf ihn stoßen und ihn als kennzeichnend für das kommende Essen «lesen» könnte. In einem Wahrnehmungskontinuum, in dem weder eine visuelle Gliederung noch eine auditive Rhythmizität direkt erlebbar sind, bekommen einfache und wiederkehrende Situationen und Dinge wie das Mittagessen und ein Löffel immer wieder sinnstiftende – als zusammenhängend erfahrbare – orientierende Bedeutung.

Im meditierenden Besinnen der Lesefähigkeit generell und der «Lesbarkeit» eines Löffels im Besonderen eröffneten sich mir größere Zusammenhänge (siehe Abschnitt *Löffel und Stein* unten).

Die Herausforderungen, die der tägliche Unterricht mit Laura an mich stellte, fanden im Verlauf der acht Schuljahre eine ständige Unterstützung durch die Auseinandersetzung mit Kühlewinds Forschung. Vor allem seine Charakterisierung der intuitionshemmenden Macht der Egoitäts-Kräfte war mir dabei ein Ausgangspunkt. Rudolf Steiner benennt im *Heilpädagogischen Kurs* die Eitelkeit als ein Phänomen der Egoität, das ein Bemerken

von Intuitionen verdeckt – eine parallele «Goldspur», der ich – ebenfalls in meditativer Bemühung – folgen konnte.

Am 5. Juli 1924, in seinem zehnten Vortrag, spricht Rudolf Steiner so:

> Sehen Sie, es ist ja eine merkwürdige Erscheinung, dass diese inneren Intuitionen von den Menschen, die sie verhältnismäßig gut haben können, so wenig bemerkt werden. Die Anthroposophen haben doch so viele Gelegenheiten, auf diese inneren Intuitionen achtzugeben, sie haben sie auch viel mehr, als man glaubt, aber sie geben nicht acht darauf, weil sie sich hingestellt finden in dem Augenblick, wo sie auf so etwas achtgeben sollen, vor eine beim Menschen schwer besiegbare Eitelkeit. Nicht wahr, mit diesem Entdecken von Fähigkeiten sprossen herauf alle möglichen Eitelkeitsimpulse, und zu allen Dingen, die ich […] geschildert habe, gehört auch die Neigung, die ungeheure Neigung der heutigen Menschheit, zu Eitelkeiten zu kommen. (GA 317, S. 169 f.)

Wenig später, im gleichen Vortrag, stellt Rudolf Steiner das Motiv der «Andacht zum Kleinen» dazu. Sie solle anstelle der Abstraktion gepflegt werden, die verstärkt «mit Wucht hinaufreißt in die [Eitelkeiten]» (ebd., S. 171; eckige Klammern im Original kennzeichnen Änderungen in der Neuausgabe 2024 aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko). Und die Art dieser Pflege der «Andacht zum Kleinen» wird von ihm in einem eindringlichen Bild angedeutet: «Also nicht im Spintisieren, nicht in Gedankengeweben das suchen, was sich entwickeln soll, sondern in diesem fortdauernden mutvollen Bewusstsein, das sich dadurch einfach entwickelt, dass man in der allereinfachsten Weise dasjenige, was von ungeheurem Schmutz und Sumpf und Torfmoor bedeckt ist – bildlich gesprochen –, aus seiner Seele heraufholt.» (ebd., S. 171 f.)

Anschließend führt Rudolf Steiner die Punkt-Kreis-Meditation aus, nennt dies «eine Wahrheit in sich rege» (ebd., S. 172) machen und umschreibt die Stimmung des Meditierens: «Aber es darf eben die Meditation […] nicht die Stimmung haben, meine lieben Freunde: Ich will mich innerlich in ein warmes Nest legen, es soll mir immer warm und wärmer werden –, sondern es muss die Stimmung vorliegen, dass man in die Wirklichkeit untertaucht, dass man die Wirklichkeit ergreift. Andacht zum Kleinen. Ja, zum Kleinsten.» (ebd., S. 173, Hervorhebung SB) In der Meditation sei es so, «dass innerlich erschaffen werden kann dasjenige, was äußerlich sichtbar ist, wenn man nur jene Überwindung hat, welche im meditativen Leben eben notwendig ist» (ebd.).

Dies sind starke Worte und starke Bilder, mit denen Rudolf Steiner meditative Tätigkeiten und ihre Hindernisse andeutet. Zum Motiv der seelischen Eitelkeit setzt er am Ende der Vorträge noch ein beeindruckendes Bild für die «Egoität» hinzu: «Nicht wahr, da ist nun einmal dasjenige als ein Hindernis angegeben für eine solche Entwicklung [meditative Entwicklung, SB], was menschliche Egoität in dem Sinne ist, dass der Mensch zu sehr sein Urteil

auf das eigene Ich konzentriert. […] Und wer die Dinge durchschaut, hat, wenn jemand so richtig schwimmt in seinem Egoismus, die Imagination einer wolllüstigen [sic] Kinderfrau, die Wolllust [sic] empfindet in ihrem Herzen gegenüber dem kleinen Kinde […]. Der heutige Mensch trägt sein eigenes Ich auf dem Arm und herzt es zärtlich.» (GA 317, S. 203 f.) Rudolf Steiner charakterisiert diese Imagination der menschlichen Egoität besonders klar als «eine außerordentlich nützliche Meditation für den Erzieher» (ebd., S. 204).

Intuition und Eitelkeit, eine Andacht zum Kleinen, Meditation und Egoität – diese Motive des *Heilpädagogischen Kurses* münden in die Fragen: Wie kann ich mich mit der Egoität auseinandersetzen? Wie bemerke und entwickle ich meine Intuitionsfähigkeit? Und: Wie und mit welchen Kräften kann ich dies tun?

Anknüpfend an einen zentralen Begriff aus der Arbeit Georg Kühlewinds – den der Aufmerksamkeit – und an das Motiv der «Andacht zum Kleinen», von Rudolf Steiner geprägt, sollen im Weiteren Bewusstseinsphänomene und ihre Begriffe in Zusammenhang mit Aussagen im *Heilpädagogischen Kurs* gebracht werden. Erfahrungen und Situationen aus meinem heilpädagogischen Alltag stellen sich dazu.

2 Andacht und Aufmerksamkeit

Der Ausdruck «Andacht zum Kleinen» lässt aufhorchen, ist doch ‹Andacht› eher mit religiösen Hintergründen konnotiert. Mit «Andacht» klingt etwas an, das Rudolf Steiner 1909 in einem öffentlichen Vortrag ausführlich entwickelt und dabei in einen entscheidenden Bezug zur Selbsterziehung bringt: «Die Mission der Andacht» (GA 58, S. 81–107). Eine kurze Charakterisierung dessen, was in dem genannten Zusammenhang unter «Andacht» verstanden wird, kann Aufschlüsse über die «Andacht zum Kleinen» geben. Rudolf Steiner führt aus, wie im Verlauf der Menschheitsentwicklung – folgend auf die Überwindung des Zorns als Erzieher der Empfindungsseele und auf die Mission der Wahrheit als Erzieherin der Verstandes- oder Gemütsseele – die Andacht «zum Erzieher der Bewusstseinsseele» werden kann (ebd., S. 89). Die Wahrheit lässt das Ich im Denken und Wissen einerseits als «innerster Besitz» in sich stärker werden, macht es aber zugleich in der Hinwendung zur Welt «selbstloser» (ebd., S. 85).[2]

2 «Wir haben gesehen, dass die Verstandes- oder Gemütsseele sich in positiver Weise erzieht durch die Wahrheit, wenn die Wahrheit als etwas verstanden wird, was man völlig in sich selber besitzen soll und was, obwohl es innerster Besitz ist, uns zugleich

Die Andacht nimmt als Ausgangspunkt zwar ebenfalls das Denken, greift dann aber im inneren Impuls des Menschen, auch Nicht-Sinnliches zu erfassen, auf die nächsthöheren Kräfte des Fühlens und Wollens zu. Denn dieses Nicht-Sinnliche ist zunächst unbekannt und kann vom Menschen nur durch ein fühlendes Wollen angestrebt werden. «So kann der Wille entwickeln die Ergebenheit in das Unbekannte, das Gefühl kann entwickeln die Liebe zum Unbekannten; und wenn sich beide vereinigen, […] dann entsteht […] dasjenige, was wir im wahren Sinne des Wortes Andacht nennen. […] Die Andacht soll aus dem Ich herausströmen und zu dem Ding hinströmen, das erkannt werden soll.» (ebd., S. 89 f.)

Auch schon in dieser notwendigen Kürze wird deutlich: Die «Andacht», die Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* 15 Jahre später wieder aufgreift, ist keinesfalls eine rein betrachtende, womöglich sentimentale Hinwendung zu irgendeiner Einzelheit, sondern eine anspruchsvolle Erkenntnistätigkeit, die über das alltägliche Denken, Fühlen, Wollen und Wahrnehmen hinausgeht. Das «Ding […], das erkannt werden soll» (ebd., S. 89 f.), kann verstanden werden als ein anderes Wesenhaftes, wie es ein anderer Mensch ist.

Eine weitere einfachere Näherung an den Begriff ‹Andacht› kann ebenfalls einen Einstieg in dieses Phänomen geben: Das niederländische Wort ‹Aandacht› bedeutet im Deutschen ‹Aufmerksamkeit›. Damit haben wir einen Schlüsselbegriff, der in der Bewusstseinsforschung Georg Kühlewinds eine zentrale Rolle spielt. Der Aufmerksamkeitsbegriff dient im Folgenden als Fokus, um Phänomene auf dem Weg zur Auflösung der Egoität und zur Ausbildung von Intuitionsfähigkeit zu zeigen.

Wenn wir – dem übenden Duktus von Kühlewinds Methode folgend – gerade jetzt einmal versuchen, die Aufmerksamkeit für ca. drei Minuten auf etwas ‹Kleines› zu lenken, z.B. auf die Vorstellung, einen Knopf zuzuknöpfen, dann wird schnell zweierlei erfahrbar: Ich kann meine Aufmerksamkeit zwar auf diese überraschend komplexe Bewegungsvorstellung richten, bin aber doch schnell und immer wieder davon abgelenkt.

Dies ist ein uns gut bekanntes Phänomen der alltäglichen Aufmerksamkeit. Sie wird auf etwas ausgerichtet und gebündelt, dann aber von allerlei anderen Bewusstseinsfragmenten abgelenkt: von Nebengedanken, von Assoziationen, von Wahrnehmungen und Empfindungen. Immer wieder falle ich aus der konzentrierten Aufmerksamkeit heraus. Dennoch, es ist meine Aufmerksamkeit, ich weiß von meiner konzentrierten, aber auch von der ablenkenden Tätigkeit, ich kann dies quasi bezeugen.

---

hinausführt, das Ich erweitert und das Ich stärker und stärker und selbstloser macht, gerade durch sich selbst.» (GA 58, S. 85)

Offenbar sind wir also mit unserer Aufmerksamkeit prinzipiell autonom, aber nicht durchgehend. Wir können sie konzentrieren, wir können sie schweifen lassen – sogar aufsaugen lassen können wir sie, wenn wir uns unkontrolliert entsprechenden Medien überlassen. Je interessanter und wichtiger uns etwas erscheint, umso stärker und länger können wir unsere Aufmerksamkeit darauf konzentriert halten, auch wenn Ablenkungen und Störungen aller Art vorhanden sind. Sogar ein Missbefinden oder auch – nicht allzu starke – Schmerzen kann unsere Aufmerksamkeit überwinden, wenn sie stark genug ist.

Und mehr noch: Je intensiver die Aufmerksamkeit konzentriert war, umso genauer haben wir nachträglich von den Inhalten eine Zeugenschaft. Auch im Wahrnehmen können wir uns in unserer Aufmerksamkeit relativ autonom bewegen; im Prinzip können wir alles, was uns äußerlich umgibt, mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen, insoweit sie «belehrt» sind, d.h. insoweit wir die entsprechenden Begriffe haben (Kühlewind 2002, S. 45–52). Allerdings muss die Aufmerksamkeit dann schon beim Wahrnehmungsobjekt sein, denn wir sind auch sehr gut in der Lage, mit offenen Augen zu träumen, nichts zu sehen und mit unserer Aufmerksamkeit ‹woanders› zu sein.

3 Unterbewusstes und Überbewusstes

Die Aufmerksamkeitskräfte, die wir frei verwenden, lassen sich auch auf innerseelische Gebiete richten, z.B. auf Erinnerungen, Gedankenformen und -muster, auf Vorurteile, Emotionen und etablierte Handlungsmotive. Im aktuellen Denken, im denkenden Vorstellen und Erinnern sind wir frei – denn wir können in beweglicher Aufmerksamkeit jeden Gedanken denken, auch neue Gedanken; wir können uns Vorstellungen bilden und Erinnerungen ins Bewusstsein rufen.

Dagegen haben Gedankenmuster, Vorurteile, Emotionen und Routinehandlungen eher festgeformten und unbewegten Charakter. Wie alte Gewohnheiten sind ‹eingefahrene Denkwege› und daran entstandene Vorurteile vorhanden; sie tauchen ohne aktuelle Denktätigkeit bei den entsprechenden Anlässen im Bewusstsein auf wie fertige Pakete. Sie entstehen aus ehemals beweglicher und aktueller Aufmerksamkeit, mit der sie bei ihrem ersten Mal bewusst gebildet wurden. Dann jedoch sinken sie in einer festen Form ab, weil wir sie nicht mehr neu denken. Man könnte hier also von einer Art ‹geronnener Aufmerksamkeit› sprechen. So werden sie zu seelischen Geformtheiten mit objektartigem Charakter. Oft sind sie auch von Emotionen durchsetzt, denn starre Denkmuster und Vorurteile

entstehen meist nicht, wenn wir klar und sachlich denken oder gedacht haben.

Die Emotionen selbst, wie z.B. Wut, Ärger, Eifersucht, sind noch festere seelische Formgebilde. Wir sind ihnen gegenüber nicht mehr autonom. «Im Gegenteil, man könnte sagen, sie sind autonom uns gegenüber.» (Kühlewind 2019, S. 16) Sie treten spontan auf, ungerufen, und manchmal überwältigen sie uns – wir können sie nicht willentlich beenden. Genauso wenig können wir sie direkt hervorrufen. Gefühls-Formungen lassen sich auch oft nicht so klar beschreiben und in ihrer Entstehung verfolgen. Das liegt u.a. daran, dass Gefühle nicht mit derselben Bewusstheit und Intentionalität in unserem Bewusstsein auftauchen wie z.B. das Denken. In ihrem überwältigenden Charakter lassen sie eine aktuelle denkende Erfassung und Bearbeitung nicht zu. Und je weniger sie nachträglich von uns bewusst gemacht und bearbeitet werden, umso mehr gerinnen diese Emotionen zu festen Gebilden, die quasi unterhalb unseres Alltags-Bewusstseins-Niveaus geraten.

Gewohnheiten und feste Formungen im Willensbereich sind zunächst alle die gedankenfreien Handlungsroutinen wie z.B. das Autofahren oder das Knopf-Zuknöpfen. Zwar mussten wir diese Tätigkeiten einmal bewusst und mit viel Aufmerksamkeit lernen und üben, dann jedoch werden sie quasi ‹automatisiert› ausführbar und enthalten keine aktuellen und hellbewussten Anteile mehr – sie sind in diesem Sinne unterbewusst. Diese körpergebundenen Willensprozesse erleben wir nicht bewusst, auch sie vollziehen sich unterhalb unseres Alltagsbewusstseins. Wir erleben nur ihre Wirkung, ihren Vollzug. Denn nur das *Was* unseres Wollens ist bewusst; in den Motiven und Absichten, etwas willentlich auszuführen, hat es gedanklichen und vorstellenden Ursprung. Im Phänomen der Zwangshandlungen ist ein solches aktuelles gedankliches Element nicht mehr vorhanden.

Alle diese geformten Gebilde der verschiedenen Seelentätigkeiten werden von Georg Kühlewind insofern «unterbewusst» genannt, als sie nicht autonom, d.h. intentional in das Bewusstsein gerufen werden können. Sie sind in ihrem Auftreten mächtig, können nicht ohne Weiteres frei von uns beeinflusst werden. Aus ehemals freien Aufmerksamkeitskräften entstanden – unterbewusst – (vgl. ebd., S. 34), kann man sie auch als «geformte, gefangene Aufmerksamkeitskräfte» bezeichnen (Böszörmenyi 2022, S. 194). Aus diesem unterbewussten Gebiet der fertigen Formen «stammen die Assoziationen, Ablenkungen, Wachträume, irrationalen Ängste, eingefahrenen Verhaltensformen, seelischen Gewohnheiten […]: ein Gebiet, das vom Bewusstsein nicht durchleuchtet ist und schwer durchleuchtet werden kann, das aber doch seine Wirkungen in das Bewusstsein heraufschlägt und sich oft durchsetzt» (Kühlewind 2017, S. 23). Parallelen zu Rudolf

Steiners fast beiläufiger Erwähnung von «Sumpf und Torfmoor» zeichnen sich hier deutlich ab (siehe Abschnitt *Goldader im Heilpädagogischen Kurs* oben). Über weiter differenzierende und vertiefende Forschungen in Bezug auf den Bereich der seelischen Formen gibt Georg Kühlewind in seinem Buch *Aufmerksamkeit und Hingabe. Die Wissenschaft des Ich* Auskunft (Kühlewind 1998).

Es ist der freie Teil unserer Aufmerksamkeit, der alles dies bemerken und feststellen kann – und immerhin *können* wir es bemerken. Ähnlich wie der Blick auf die seelisch festgeformten Gebilde kann auch die normale Ebene unseres Bewusstseins betrachtet werden, unser Alltagsbewusstsein – dies soll nun kurz skizziert werden. Wenn wir bewusste Tätigkeiten ausführen, z.B. wenn wir denken, so wird uns der reale Denkprozess als Prozess nicht bewusst, sondern nur das Gedachte, quasi das ‹Produkt› des Denkprozesses. Wir können nicht sagen, *wie* wir denken, wir können es einfach – mehr oder weniger. Wir vollziehen es und wachen quasi am Gedachten auf. Das heißt nicht, dass das Denken träumerisch geschähe, denn wäre dies so, könnten wir den Inhalt des gedachten Gedankens nicht mehr bewusst haben. Im Gegenteil, der Wachheitsgrad im denkenden Geschehen ist so hoch, dass wir ihn auf der Ebene des Alltagsbewusstseins nicht mitvollziehen können. Wir wissen, dass es dieses Denk-Geschehen gab, denn wir können davon zeugen: Wir wissen, dass wir in bewusster und konzentrierter Aufmerksamkeit Gedanken gefolgt sind bzw. sie gebildet haben, wir kennen auch ihren Inhalt.

Während jedoch Denkprozess und die aktuelle Zeugenschaft darüber oberhalb des Bewusstseins bleiben, ist das Ergebnis klar bewusst und tritt als Gedachtes, als eine Art Vergangenheit in unser Alltagsbewusstsein ein. Deutlich wird dies auch im Prozess des Sprechens: Der Sinn dessen, was wir sagen wollen, die unsichtbare Bedeutung, ist schon *vorher* da, bevor wir es sprachlich ausdrücken. Dies steht dann als ein Ergebnis, etwas Ausgesprochenes da. Auch im Wahrnehmen vollziehen wir den Prozess als solchen nicht bewusst mit, sondern haben nur das Wahrgenommene, z.B. als ein Objekt, als Ergebnis des Wahrnehmungsgeschehens bewusst.

So können wir unser Alltagsbewusstsein ein Vergangenheitsbewusstsein nennen: Bewusst und klar haben wir normalerweise nur das Gedachte, Gefühlte, Wahrgenommene. Georg Kühlewind bringt dazu dieses veranschaulichende Bild: «Ein Vogel fliegt auf einem Baum von Ast zu Ast, und wir sehen sein Fliegen nicht, nur dass er von Zeit zu Zeit an einem anderen Ort sitzt.» (Kühlewind 2017, S. 15) Dass unser ‹Vergangenheitsvogel› – dieses Bild aufgreifend – irgendwo sitzt, dies bemerken wir mit unserer Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit selbst bemerken wir jedoch nicht. Alles scheint sich durch sie zu vermitteln – aber warum haben wir kein

Bewusstsein von ihrer Tätigkeit? «Weil wir *alles durch sie* erfahren […] bleibt sie selbst unerfahrbar. Sie scheint das Undurchsichtige, die ganze Objektwelt, das ‹Andere› zu vermitteln, indem sie zu ihren Objekten hin durchsichtig ist, und ist als Durchsichtiges nicht zu sehen.» (Kühlewind 1998, S. 13) Und nicht nur die ‹Durchsichtigkeit› kennzeichnet unsere Aufmerksamkeit, sondern auch, dass sie quasi auf alles aufmerksam sein kann. Sie ist unbestimmt, nicht vorgeformt, sie ist formfrei. «Die Aufmerksamkeit kann prinzipiell jegliche Bedeutung vernehmen. Das bedeutet, dass sie an sich formfrei ist. Denn nur eine formfreie Wesenheit kann jegliche Form annehmen.» (ebd.)

Aufmerksamkeit ist insofern wesenhaft zu nennen, als es zu einem Ich-Wesen gehört, formfreie Aufmerksamkeitskraft aufbringen zu können. Ein ‹aufmerksames› Tier ist immer innerhalb seines Lebensbereiches eingebunden; was an ihm aufmerksam erscheinen könnte, ist ein instinktgeleitetes Verhalten, hochgradig geformt und der Umgebung angepasst. Eine Katze, die eine Maus jagt, kann nicht plötzlich aufhören damit – so wie wir unsere Aufmerksamkeit von ihrem Gegenstand willentlich abwenden können. Das Tier ist nicht autonom, wir schon – meistens. In ihrer ‹Durchsichtigkeit› und Formfreiheit ist die Kraft der Aufmerksamkeit überbewusst zu nennen, sie hat Fähigkeiten-Charakter, keinen Objekt-Charakter. «Der bedeutsame Unterschied zwischen den *überbewussten Fähigkeiten* und den *unterbewussten Gewohnheiten* besteht eben darin, dass die unterbewussten Wirkungen stets ‹fertig› sind, geformt auftreten […]. Die überbewussten Kräfte oder Fähigkeiten dagegen sind immer unfertige Wesenheiten, durch die überhaupt Geformtes oder Fertiges entstehen kann – eine ursprünglichere Wesensschicht also.» (Kühlewind 2017, S. 34) Georg Kühlewind setzt einen Vergleich dazu: Es ist eine Gewohnheit, am Klavier nur ein bestimmtes Stück spielen zu können, eine Fähigkeit ist es jedoch, wenn man jegliches Musikstück spielen kann (vgl. ebd.).

Wie die freie Aufmerksamkeit ist auch die Denkkraft in ihrer Tätigkeit überbewusst, auch sie ist eine Fähigkeit, die nie ‹fertig› ist. Unendlich viele Denkprozesse können wir vollziehen, immer neue. Und dies: Neues zu können bzw. hervorzubringen, gehört zu den wichtigen Kennzeichen überbewusster Fähigkeiten – sie sind schöpferisch. Zugleich sind sie erkennend, im Vollzug bzw. in Ausübung, bevor das Vergangenheitsprodukt erscheint, wie z.B. im Denken. «Im Denk-Vorgang kann das Wirken des Überbewussten ertastet werden», denn ob etwas logisch, also denkbar ist oder nicht, zeigt das Evidenz-Gefühl, «das *erkennende Fühlen* der Logizität» (ebd., S. 36 f.). Denn: «Was unser Denken in seinem logischen Verlauf führt, ist das helle *Fühlen der Evidenz*, dass es eben einleuchtet.» (ebd., S. 30)

Wenn also das aktuelle Denken von einem erkennenden Fühlen geleitet wird, wie steht es dann mit dem Willen? Wir lassen dazu noch einmal Georg Kühlewind sprechen:

> Auch die Ahnung eines recht hellen, für unser gewöhnliches Bewusstsein allzu hellen Willens kann uns aufgehen. […] Wir bestimmen bewusst das Thema; dann lassen wir das Denken selbst walten, unter möglichster Fernhaltung *unserer* subjektiven Willkür. Und in dem also waltenden Denken ist ein Wille verborgen: *ich* will ja nicht ein Bestimmtes denken, ich weiß ja gar nicht, was im nächsten Augenblick gedacht wird: der Wille im improvisierenden Denken ist eins mit ihm, ein Denk-Wille, der nicht von mir gewollt wird. […] Im reinen konzentrierten Denken steckt ein überbewusster Wille. In diesem ist das Fühlen der Evidenz verborgen, nach der das Denken vor sich geht. Kann ich sagen, dieser Wille sei meiner? Keineswegs, ich kann ihn nur in Gang setzen; wie ich das tue, ist mir auch nicht bewusst. (ebd., S. 37 f.)

Auch das Wahrnehmen gehört zu den überbewussten Fähigkeiten, wir richten zwar die Aufmerksamkeit auf etwas, aber wir können «das Grüne nicht als Gelbes sehen. Der ‹Wille› der Wahrnehmungswelt bestimmt, was wir sehen. […] Je mehr er [der Wahrnehmende, SB] die Wahrnehmungswelt ‹sprechen› lässt, je weniger er selbst hereinredet, desto vollständiger wird seine Wahrnehmung: je mehr er den fremden Willen, der auf ihn zukommt, walten lässt, einen umgekehrten Willen, der nicht von ihm ausgeht in die Richtung der Welt, sondern aus der Welt auf ihn zufließt. Auch dieser umgekehrte Wille ist überbewussten Ursprungs.» (ebd., S. 38)

Mit diesen Ausführungen Kühlewinds werden wir an die «frei strömende Gedanken-, Gefühls-, Tatenrichtung […] im Menschen» erinnert, die Rudolf Steiner im vierten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* erwähnt. Sie allein berechtigt uns, in das Schicksal eines Menschen einzugreifen, wie wir das bei den uns anvertrauten Menschen tun (GA 317, S. 66). Aus der Sphäre der überbewussten Fähigkeiten ist diese Arbeit letztendlich herauszuholen und ihre Berechtigung als ein «Wirken aus dem Geistigen» (siehe Abschnitt *Goldader im Heilpädagogischen Kurs* oben) zu begründen. Auch auf Rudolf Steiners Ausführungen zur «Andacht» können wir mit der von Georg Kühlewind erarbeiteten Begrifflichkeit des Überbewussten Bezug nehmen: Ergebener Wille und fühlende Liebe zum Unbekannten führen zu dem «Ding […], das erkannt werden soll» (GA 58, S. 90).

Was haben wir nun bis jetzt an Einsichten gewonnen? Einen Blick auf das Alltagsbewusstsein, das an ein überbewusstes Gebiet von formfreien Fähigkeiten und an ein unterbewusstes Gebiet von geformten Gewohnheiten grenzt – sowie die Aufmerksamkeit als zentrale Kraft, die, dies alles bemerkend, dazwischen hin- und herschwingen kann. In ihrem formfreien Teil ist sie überbewusste Fähigkeit, in ihrem ‹gefangenen› Teil objekthafte Gewohnheit. Die überbewussten Fähigkeiten sind erkennend und schöp-

ferisch. Damit sind die Kräfte beschrieben, die uns berechtigterweise zur Ausbildung der Intuitionsfähigkeit zur Verfügung stehen.

4 Bildung der Egoität

Rudolf Steiner hat quasi vor der Schulung der Intuitionsfähigkeit die Überwindung der Eitelkeit und dessen, «was von ungeheurem Schmutz und Sumpf und Torfmoor bedeckt ist» (GA 317, S. 171 f.), sehr eindringlich empfohlen. Was wir heute unter «Sumpf und Torfmoor» verstehen könnten, lässt sich mit Georg Kühlewinds Phänomenologie der unterbewusst vorhandenen geformten Seelengebilde gut in Zusammenhang bringen. Ihre Auflösung in freie Kräfte der Aufmerksamkeit ist eine zentrale und erste Übung zu dieser Schulung.

Was aber ist mit der von Steiner angesprochenen Eitelkeit gemeint (vgl. Abschnitt 1 oben)? Abgesehen von der vordergründigen Tendenz zur Selbstbestätigung und oberflächlichen Eitelkeit, die jeder von uns kennt, kann noch grundlegender nach dem Grundphänomen des Selbstbezugs geforscht werden. Auch hier ist wieder die Aufmerksamkeit der Ausgangspunkt. In einem gewöhnlichen Aufmerksamkeitsgeschehen können zwei Phasen unterschieden werden: die Phase der Hingegebenheit und die des Bei-sich-Seins. In der Hingabe ist die Aufmerksamkeit ganz ‹Das›: eben das, worauf sie sich gerichtet hat. In der Phase des Bei-sich-Seins bezeugt, benennt und registriert sie das, woran sie in der ersten Phase hingegeben war. «Während der Hingegebenheit kann man nicht denken oder sagen, ‹ich sehe oder erlebe das oder jenes› – man *wird* zu dem, was man ‹erlebt›, und *dass* man erlebt, wird daher auch bloß im Nachhinein bewusst.» (Kühlewind 1998, S. 14)

In einem Theaterstück, in einem Konzert, beim Betrachten von etwas Schönem und auch beim Lesen von Texten sind wir stark in der Hingabephase, denn wir machen innerlich alles mit, was wir wahrnehmen, wir gehen ganz darin auf: «In diesen Fällen ist erfahrbar, dass das Subjekt gänzlich identisch wird mit dem, was sonst als Objekt erscheint. In diesem Zustand ist es nicht möglich, sich auf sich selbst zu besinnen, sonst würde gerade der Zustand der Hingabe aufhören.» (ebd., S. 14) Das haben wir alle schon oft erlebt, es sind meistens herausragende Momente, an die wir uns – nachträglich – gut erinnern und über die wir eine Zeugenschaft haben. Demgegenüber ist das Bei-sich-Sein etwas Gewohntes, denn es basiert auf einem quasi permanent vorhandenen Mich-Fühlen, das unser Alltags-Ich ausmacht bzw. begleitet und das wir primär als körpergebunden empfinden (ebd., S. 15).

Georg Kühlewind hat dafür den plastischen Ausdruck «Mich» oder

«Mich-Fühlen» geprägt. Wir identifizieren uns in unserem Alltagsbewusstsein mit unserem Körperempfinden. Meistens ist es unauffällig, wenn es nicht durch Erkrankungen gestört ist und dadurch ins aktuelle Bewusstsein gerät. Aber auch im Seelischen sind mich-fühlende Elemente und Gebilde wahrzunehmen: sie haben einen selbstreferenziellen Charakter – «Ich fühle mich heute supergut» – und tendieren dazu, fest geformte Empfindungsgewohnheiten zu werden, die in das unterbewusste Gebiet geraten können. Zwischen diesen Polen pendelt die Aufmerksamkeit des Alltags: Hingabe und Mich-Fühlen machen einen großen Teil unseres Alltagsbewusstseins aus. Die Hingabephase ist meistens sehr kurz und wird wenig bemerkt, die Phase des Bei-sich-Seins und Mich-Fühlens ordnet das in der Hingabe Aufgenommene dann – meist begrifflich – ein (ebd., S. 19).

Diese seelische Konstitution haben ganz kleine Kinder noch nicht. Als Säuglinge leben sie quasi völlig in der Hingabe und lassen sich von allem prägen, was sie umgibt: von Sinneseindrücken, die noch nicht begrifflich gegliedert sind, von Situationen, von seelischen Stimmungen und von den Individualitäten der anwesenden Menschen. Diese Hingabe, diese Identität mit allem ist wie ein einziger Strom des Welterlebens, denn: «Solange die Aufmerksamkeit einheitlich ist, ungeteilt, kann der Mensch nicht reflektieren, lebt er in der Gegenwärtigkeit, ohne Distanz, in der ungeteilten Bewusstheit, im Paradies.» (ebd.) Jedoch setzt im Prozess des Spracherwerbs eine Teilung dieses Aufmerksamkeitsstromes ein, es entwickeln sich einerseits die kommunikativen, überbewusst bleibenden Fähigkeiten und andererseits das zunehmende Mich-Fühlen, die Identifikation mit dem Körperempfinden heraus. «Das Kind versteht die ersten Worte unmittelbar, ohne Worte, intuitiv, oder, anders ausgedrückt: durch eine so tiefgehende Nachahmung des Sprechenden, dass es nicht nur die Worte, sondern die Sprechintention mit seinem Sinn ‹nachahmt›. Es identifiziert sich mit der Quelle des Sprechens, mit dem Ich des Sprechenden.» (Kühlewind 2017, S. 29) Ein solches Sinn-Mitmachen in Identifikation, das «intuitive, wortlose Verstehen» (ebd., S. 30) geschieht auch später im Erwachsenenleben bei jedem Verstehen, das sich gegenwärtig vollzieht. Es ist und bleibt auch späterhin eine überbewusste Fähigkeit.

In der kindlichen Entwicklung bildet sich dann nach und nach das begriffliche Denken heraus, aus einem ebenso intuitiven, wortlosen Verstehen. Zugleich entsteht eine andere Art der Identifikation: die mit dem Körper und dem Körperempfinden. Sie wird im weiteren Entwicklungsverlauf zu dem unterbewussten Mich-Fühlen, das wir alle im Alltag haben.

Das Kleinkind erlebt zunächst noch – wenn es sich am Tisch gestoßen hat – den Tisch quasi als den Schuldigen bzw. als den ebenso von Schmerz Betroffenen und zeigt damit sein Eins-Sein mit Situation, Gegenstand und

Eigenerlebnis. Später trennt sich diese Einheit spätestens dann, wenn sich das Kind als ein «Mich» sicher im und am Körper erleben kann. Rudolf Steiner nennt dieses Phänomen auch «Ich-Vorstellung» und bringt es mit diesem Anstoßen an den «Widerstand der Außenwelt» einerseits, aber auch mit einem Anstoßen an die «eigene[ ] innere[ ] Leiblichkeit» in Zusammenhang (GA 140, S. 41). Dieser Prozess mündet in die Trennung von Ich und Objektwelt und damit in die Konstitution des Alltagsbewusstseins ein.

Diese Alltagsbewusstseinskonstitution zeigt sich – unter anderem – schon, wenn das Kind «Ich» sagt und dabei auf sich selbst deutet: Dabei ist der eigene Körper oder besser: das Mich-Fühlen schon Objekt geworden. Diese Distanznahme, dieses Erobern der Dualität von Ich und Welt begründet einerseits die Möglichkeit der Freiheit und des autonomen Denkens, Fühlens und Handelns, andererseits entstehen dadurch aber auch – im Zuge des Erwachsenenlebens – die vielfältigen Formungen des Unterbewussten, die Egoität. Das alltägliche Mich-Empfinden hat also zwei Seiten: Es hat eine Art von *Anker-Qualität*, die mich in der relativ autonomen Fläche des Alltags hält, und zugleich eine *Qualität des Filterns*, eines gewissen Abschließens von der seelisch-geistigen Welt.

Georg Kühlewind hat diese zweite Seite in seinen Seminaren oft bildlich und scherzhaft «den Bademantel» genannt, denn wir richten uns in unserem Mich-Fühlen eigentlich auch ganz gemütlich in einer Alltagswelt ein, die ja nicht unerheblich von Egoität und Egoismus geprägt ist. Eine Parallele findet sich in Rudolf Steiners Bild vom Egoismus: «Der heutige Mensch trägt sein eigenes Ich auf dem Arm und herzt es zärtlich.» (GA 317, S. 204)

Im Vergleich zu dem Alltagsbewusstsein, das seinen Anker im Mich-Fühlen hat, gibt es Menschen wie Laura und andere, die diese Egoität nicht genau auf diese Art ausbilden. Sie erleben sich nicht so sicher im Körper als ein «Mich», sind jedoch auch nicht so stark vom Erleben des Seelisch-Geistigen abgeschlossen. Laura war der seelischen Atmosphäre in der Klassengemeinschaft sehr hingegeben. Ohne irgendetwas hören oder sehen zu können, nahm sie doch wahr, was seelisch im Miteinander geschah, und reagierte mit ihren Ausdrucksmöglichkeiten deutlich darauf. Auf der anderen Seite genoss es Laura sehr, eine direkte Körperempfindung zu haben und angeboten zu bekommen. Dies ermöglichte ihr ein punktuelles, altersgemäßes Mich-Empfinden als ein vom seelisch-geistigen Kontinuum abgetrenntes Eigenes.

5 Offene Konstitutionen

Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) beschreiben sehr oft, wie wenig sie das zugrunde liegende o.g. Anstoßen an die Leiblichkeit entwickeln können. Sie erleben sich wenig verankert in ihrem Körperempfinden und umso stärker in einer seelisch-geistigen Umwelt wahrnehmend. So beschreibt Iris Johansson, wie stark sie in der «richtigen Welt» lebt: «In meinem Inneren, das ich das Außen oder die Richtige Welt oder ‹in der Atmosphäre sein› nannte, dort war das Universum, und ich war ein Teil davon, aber in der Normalen Welt war ich fremd, von der verstand ich nichts.» (Johansson 2014, S. 46)

Zugleich schildert sie, welch starke und auch schmerzhafte Sinneseindrücke sie sich als Kind verschaffte, um dennoch ihre Leiblichkeit zu erleben. «Oft hatte ich das Gefühl, an Sachen einfach riechen zu müssen. Vater hatte im Melkzimmer einen Pappkarton mit einem weißen Pulver, das mich reizte. Als der Karton einmal offen und erreichbar war, steckte ich mein ganzes Gesicht hinein und bekam den ganzen Mund voller Pulver. Es handelte sich um ein Reinigungsmittel […], das […] zum größten Teil aus Soda bestand. Ich bekam Verätzungen im ganzen Hals. […] Als der Hals abgeheilt war und ich langsam wieder essen konnte, ging ich noch einmal hin und machte dieselbe Sache mit demselben Ergebnis.» (ebd., S. 110)

Dietmar Zöller, ein Mensch mit einer ASS, der sich auf die Erforschung seines stark wechselnden Körper- und Sinneserlebens konzentrierte und dazu ein Buch veröffentlichte, ist in der Lage, die Unsicherheit seines Körperempfindens äußerst genau zu beschreiben: «Es hat Zeiten gegeben, da wusste ich gar nicht, wo ich anfing und wo ich aufhörte. Ich spürte keine Begrenzungen. Das aber bedeutete, dass ich keine Person sein konnte. Ich hatte kein Ich, keine Identität.» (Zöller 2001, S. 91) Und die Zwillinge Kornelius und Konstantin Keulen, ebenfalls Menschen mit einer ASS, teilen Erfahrungen mit, die sie in einem ungeteilten Strom des Erlebens von nicht sinnlichen Bedeutungen haben: angefangen von der Mathematik, über die Musik bis hin zu einem Zustand bzw. Gebiet, in dem das äußerlich gesprochene Wort schon das Erleben und Erlebte verschattet und verfälscht (vgl. Keulen et al. 2003).

Dieses Wahrnehmen und Verweilenkönnen in der Ebene des Seelischen und des Geistigen drückt Iris Johansson aus, indem sie von ihrem Verhältnis zu der 80-jährigen Emma, einer besonderen Frau, erzählt: «Ich erzählte Emma von allem, was ich sah und erlebte [auch von nicht sinnlichen Erfahrungen, SB], und sie hörte interessiert zu und gab auch Kommentare ab wie ‹Ist das wahr? Das ist ja toll!› Und dann lächelte sie geheimnisvoll, und um sie herum strahlte die Liebe. – Heute bin ich sicher, dass sie alles wusste

und dass sie manchmal auch in der Richtigen Welt war. Sie verstand Dinge über die Menschen und das Leben, von denen andere nichts wussten, und dieses Wissen holte sie aus ihrem tiefsten Innern.» (Johansson 2014, S. 77)

In Bezug auf das Wahrnehmen von Egoität schreibt sie quasi gegenteilig über ihren Vater, der versuchte, mit ihr Augenkontakt zu bekommen: «Manchmal gelang es ihm, dann war er glücklich, doch in dem Moment stellte ich den Kontakt sofort ein. Er merkte, dass er keinen Kontakt zu mir herstellen konnte, wenn er sich auch nur im Geringsten erwartungsvoll oder besorgt zeigte, sondern nur, wenn er sich völlig neutral und konzentriert verhielt. […] … er merkte, dass ich mich zurückzog, wenn er selbst auch nur das geringste eigene Interesse zeigte.» (ebd., S. 35 f.) Iris Johansson konnte also ganz genau den egoistischen Rückbezug des Vaters wahrnehmen, auch wenn er aus einem – aus unserer Sicht – positiven Gefühl des Glücklichseins bestand. Es ist ein eigenes, sehr lohnendes Studium, die Aussagen von Menschen mit einer ASS zu verstehen, die sie im Hinblick auf ihren Umgang mit den überbewussten Kräften machen.

Aber auch andere Menschen mit Beeinträchtigungen haben diese Konstitution, die man als ‹offen› bezeichnen kann. Laura, auf der körperlichen Ebene in mehrfacher Weise stark und durch ihre Taubblindheit eingeschränkt, hatte auch eine Offene Konstitution. Sie nahm bei guter Befindlichkeit sehr fein die seelischen Stimmungen im Raum wahr und äußerte sich oft auch dazu: durch lautes Protestieren ablehnend oder in schönem Lächeln zustimmend. Laura war an einem Tag jedoch eher unruhig und unzufrieden, als – unangekündigt – ihre Großmutter, bei der sie lebte, ins Klassenzimmer kam und an der Tür stehenblieb. Fast zeitgleich wurde Laura stiller und begann, deutlich zu lächeln und ihr Gesicht zum Strahlen zu bringen. Was hatte sie – blind und taub – wahrgenommen?

In dieser Weise gibt es bei den uns Anvertrauten viele Ausprägungen und Phänomene einer seelisch-geistigen Offenheit, die wir in unserem Alltagszustand des Mich-Fühlens oft nicht bemerken oder – schlimmer – nicht für möglich halten. Für ein begründetes und begrifflich-gedanklich getragenes Verstehen dieser Menschen sollten wir uns darum bemühen, auch auf dieses überbewusste Gebiet des seelisch-geistigen Erlebens zu gelangen, und zwar auf bewusste Art. Denn wir haben die Freiheit, dies mit unseren ungebundenen, formfreien Kräften zu tun. Wir sind auch darin frei, dies als eine Aufgabe zu sehen und sie im heilpädagogischen Zusammenhang übend und ausübend zu verwirklichen. Diese Autonomie haben die Menschen mit Offener Konstitution in der Regel nicht. Sie können – im Vergleich zu unserer Alltagskonstitution – den ‹Anker› des Leib- und Mich-Fühlens nicht zuverlässig benutzen, um sich aus eigenem Entschluss quasi davon abzustoßen und ihre Wahrnehmungen im Nicht-Sinnlichen

selbstständig zu verfolgen – um dann wieder in die Bewusstseinshaltung des Alltags zurückzukehren.

Wir haben uns nun – relativ ausführlich – mit den Phänomenen und Begrifflichkeiten bekannt gemacht, die eine Grundlage zur Schulung von Intuitionsfähigkeit und zur gleichzeitigen Überwindung der Egoität als einer zeitgemäßen heilpädagogischen Aufgabe bilden. Im Folgenden sollen nun anfängliche konkrete Übungsvorschläge und entsprechende Erfahrungen aus meinem Alltag an einer heilpädagogischen Schule geschildert werden.

6 Üben und Ausüben

Nur klar durchschaubare Schritte sind heute einer Schulung der freien Kräfte angemessen: Wenn ich in einer Weise Übungen vollziehe, die ich nicht völlig verstehe, gebe ich Teile meiner Autonomie ab und folge Autoritäten. Aus diesem Grund haben wir die Begrifflichkeiten so genau wie hier möglich betrachtet. Zu wissen und bewusst zu entscheiden, wie und mit welchen Kräften ich arbeite, entspricht dem Freiheits- und dem Bewusstseinscharakter der heutigen Zeit.

Die ersten Schritte gehen von dem aus, was ich im Alltagsbewusstsein vorfinde, z.B. von der Egoität. Sie wird schon – ein Stück weit – überwunden, wenn sie überhaupt bemerkt wird, denn dazu werden die freien Aufmerksamkeitskräfte gebraucht, weil sie im Akt des Bemerkens selbst tätig sind. Es ist dann noch ein weiterer kleiner Schritt, von diesem Bemerken ein Bewusstsein zu haben, d.h. sich als Zeuge dabei zu wissen. Dies geschieht oft erst ‹hinterher› – nach dem Bemerken. Und so ist einer der allerersten und wirksamsten Schritte, vor einer bewussten Übung oder einer bewussten Handlung kurz einen Moment innezuhalten, um die Alltagsgewohnheiten des Bewusstseins ‹anzuhalten› und einen Moment der gegenwärtigen Leere zu haben.

Mit einem inneren «Stop! Moment!» – nur einen Wimpernschlag lang – rufe ich meine aktuelle Aufmerksamkeit auf, ohne einen Inhalt. Bevor dann ein – gewohnter – Inhalt diese kleine Leere wieder zurückerobert, wende ich mich dezidiert und mit voller Aufmerksamkeit der übenden Handlung zu. Aufmerksamkeit ist als freie Kraft das Element, das wir üben – indem wir sie *bewusst* ausüben. Mit einer derartigen im ‹Moment› aufgerufenen Aufmerksamkeit kann ich eine Art Reinigungs-Übung versuchen und die freie Aufmerksamkeit auf einige meiner Gewohnheiten lenken, z.B. auf meine Denk-, Fühl- und Handlungsgewohnheiten. Es hilft dabei, sich eine konkrete Situation vorzustellen und sie wie ‹von oben› aufmerksam als

Erinnerungs-Vorstellung zu betrachten. Wenn dies kurz, konzentriert und möglichst ohne inneren Kommentar geschieht, kann man diese Vorstellung wieder fallen lassen, wieder einen Moment der Leere erleben und dann diese kleine Übung beenden.

Es geht dabei nicht darum, in vielfältiger Weise nach-zu-denken, wie und warum wir diese Gewohnheit haben und dies zu bewerten, sondern darum, mit diesem ‹Mehr› an freier Aufmerksamkeitskraft sich von der «gefangenen Aufmerksamkeit» dieses seelischen Gebildes zu befreien. Anderes will diese Reinigungs-Übung zunächst nicht. Sie kann jedoch dazu führen, dass in ähnlichen Situationen die freie Aufmerksamkeit bewusst bleibt und neue Wahrnehmungen bzw. Lösungen ermöglicht.

Ein Beispiel mit einer Denk-Gewohnheit kann das konkreter zeigen: In meiner Klasse war ein Schüler, Titus, der mit der Autismus-Spektrum-Störung lebt. Titus machte, wenn er bei guter Befindlichkeit war, die meisten unserer Aktivitäten und Unterrichte mit, antwortete auf klar gestellte Fragen mit «Ja» oder «Nein» – aber er lächelte oder lachte nie. – «Typisch Autist!», sagte die Denk-Gewohnheit, auch bei mir.

Eines Abends, als ich mich auf das stille, fast unbewegte Gesicht von Titus zu konzentrieren versuchte, dachte ich im Vorfeld: Warum halte ich mich mit dieser Beobachtung so sehr auf? Warum bestätige ich mich so oft darin, obwohl ich doch nichts anderes von Titus erwarte? Damit hatte ich immerhin meine Denk-Gewohnheit schon bemerkt. Ich versuchte, diese Denk-Form zu überwinden, sie quasi fallen zu lassen. Das gelang mir in dem Maße, wie ich mich konzentrierte: auf das Gesicht von Titus, so wie es war, ohne weitere Gedanken – weder über ihn noch über mich selbst. Dieser Konzentrationszustand war relativ kurz, aber nicht von inneren Kommentaren, von Erinnerung oder anderen Assoziationen abgelenkt. Einfach dieses nicht lächelnde Gesicht als Vorstellung in der Konzentration zu halten, das war meine Tätigkeit.

Zum einen befreite mich diese Übung tatsächlich von diesem ‹Typisch-Autist-Gedanken›, zum anderen geschah etwas, etwas scheinbar Kleines. Am nächsten Tag – tatsächlich – schaute ich ohne weitere Absicht für einen Moment zu Titus herüber, der an einem Tisch saß und mit Malstiften beschäftigt war, und Titus hob den Kopf, schaute zurück, lächelte kurz – und wandte sich wieder seiner Tätigkeit zu. – Das war ein Mini-Moment von freier Begegnung mit freien Kräften, ein kurzer ‹Aufenthalt› im Gegenwärtigen, gemeinsam erlebt. Als ein unbeabsichtigtes Erlebnis war es quasi ein Geschenk, etwas Neues – eine kleine Intuition, ein gemeinsames Da-Sein. Und ich halte es nicht für ausgeschlossen, dass Titus meine ‹erübte› Bereitschaft dazu unmittelbar von mir ablesen konnte und auch erwidern wollte – er hätte ja nicht lächeln müssen. Wir können also jederzeit gewohnte

Denkmuster überwinden und damit freie, potenziell erkennende intuitive Kräfte herauslösen.

Auch Gewohnheiten im Bereich der Gefühle und Emotionen, die im Alltag oft stark und unmittelbar wirken, lassen sich – nach und nach – auflösen. Im (heil-)pädagogischen Alltag gibt es häufig Situationen, die in uns Erziehenden und Unterrichtenden Emotionen auslösen. Wir geraten in Ärger, wenn sich wieder einmal ein aus unserer Sicht unnötiger Tumult abspielt; wir sind enttäuscht, wenn unsere Bemühung kein direktes positives Resultat bringt; wir kommen in aggressive Resonanz und Aufregung, wenn starke Aggressionen in unserer Gruppe geschehen. Und gewohnheitsmäßig reagieren wir eben auch emotional – trotz aller Professionalität. Solche Situationen im Sinne dieser ‹Auflösungs-Übung› für kurze Zeit im Nachhinein konzentriert zu betrachten und sie möglichst ohne erneute Emotion anzuschauen, führt dazu, dass wir das ‹Zuviel› des vergangenen Ärgers, der gefühlten Emotionen bemerken. Die Aufmerksamkeitskräfte, die wir in der Übung diesem Gefühlsgebilde durch dieses bewusste Bemerken entziehen, können in ähnlichen Situationen bewusst bleiben und einem wahrnehmenden Fühlen quasi ‹Platz machen›.

Hierzu ein Beispiel: Unsere dritte Klasse kam aus der Pause und hatte direkt anschließend Musikunterricht. Dazu mussten alle in den Musikraum im Obergeschoss gehen, die Kollegin legte Wert auf Pünktlichkeit. Alex, ein Junge mit massiver Trauma-Erfahrung, trödelte, ich ging – leicht antreibend – hinter ihm her. Alex stieg drei Treppenstufen hinauf, setzte sich dann nieder und war zu nichts mehr zu bewegen, im buchstäblichen Sinne. Ich merkte, wie in mir Ärger hochstieg – denn schließlich waren alle anderen Kinder schon oben, die Zeit drängte, die Kollegin konnte ungemütlich werden. Mir lagen schon entsprechende Worte auf der Zunge, als ich sah und wahrnahm, wie Alex dort saß: Er wirkte einsam und ließ den Kopf hängen. Plötzlich bemerkte ich meinen ‹Berg von Ärger› und fand ihn unangemessen groß. Ich setzte mich auch auf die Treppe, atmete aus und ließ ebenfalls den Kopf hängen, eher unwillkürlich. Fast eine Minute lang war Schweigen – eine lange Zeit. Ich fühlte eine reale Ohnmacht bzw. Nicht-Macht, die sich in mir langsam ausbreitete. Es war eine bewusste fühlende Wahrnehmung, neutral und fast unpersönlich.

Dann sprang Alex auf, rannte die Treppe nach oben, beugte sich über das Geländer, rief «Jetzt sitzt du da!» und verschwand in Richtung Musikraum. Ein – im wahrsten Sinne des Wortes – lösender Moment hatte sich ereignet, für uns beide. Ich war von meinem ‹Emotions-Berg› heruntergekommen, hatte eine kurze Zeit lang ohne weitere vorgefertigte Emotionen oder auch Gedanken zugebracht – und es war offenbar eine Art ‹nullemotionaler Raum› entstanden, in dem Alex sich frei fühlte und handeln konnte. Dass

Alex dies bis zu einem gewissen Grad bewusst war, konnte ich an dem erkennen, was er zu mir sagte. Denn mit dem Satz «Jetzt sitzt du da!» hatte er seine eigene vorherige emotional blockierte Situation offenbar erkannt. Wir alle können also gewohnte emotionale Muster überwinden und damit freie – potenziell erkennende – Kräfte herauslösen.

Aus dem intentionalen Wollen, das wir im Alltagsbewusstsein haben und ausüben, entstehen viele Willens-Gewohnheiten, die sich vor allem in den vielen Alltagshandlungen zeigen, die wir uns angeeignet haben und die wir auch brauchen. Wir können nicht jedes Mal neu überlegen, wie wir eine Tasse zum Mund führen – wir lernen es als Kind und üben es dann aus. Gerade dieser intentionale Wille steht Menschen mit ASS nicht oder nicht immer ausreichend zur Verfügung, wie viele von ihnen erzählen. Dieser intentionale Wille geht immer von einem körperbasierten Mich-Empfinden aus und hilft, die Handlungen in der räumlich-zeitlichen Welt zu vollziehen. Dagegen ist der überbewusste «helle Wille» (siehe Abschnitt *Unterbewusstes und Überbewusstes* oben), der im Alltagsgeschehen dunkel bleibt, in den ebenfalls aus dem überbewussten Fähigkeitengebiet stammenden Tätigkeiten, wie z.B. Denken, Kunstwahrnehmung und -ausübung, als anwesend erfahrbar. Georg Kühlewind nennt ihn den «sanften Willen» (Kühlewind 2020).

Gerade nicht intentional und von Absichten und Vorstellungen geleitet, steht er – frei von jedem persönlichen Wollen – offen und indirekt quasi als Substanz zur Verfügung: für etwas Neues, für Intuition, für Anfangendes. Georg Kühlewind hat in seinen Seminaren immer eine bestimmte Geste zu seinen Ausführungen über den sanften Willen gemacht: Die zugreifende Hand steht für den direkten, intentionalen Willen – dieselbe Hand, umgedreht und mit der offenen Handfläche nach oben deutet auf den indirekten, empfangenden Charakter dieser anderen Willensart hin. Diesen empfangenden, sanften Willen üben wir im gegenwärtigen Denken, in jeder aktiven oder wahrnehmenden Kunsttätigkeit aus. Wir gehen mit, wir werden (mit-)schöpferisch, wir sind in Identität mit dem Erlebten, dem ‹Objekt›, und wissen zugleich davon. Im Ausüben des sanften Willens lassen wir das Mich-Empfinden weitgehend hinter uns, gehen in eine bewusste und hochaufmerksame Hingabe und öffnen uns für Improvisatorisches, für Neues.

In Pädagogik und Heilpädagogik haben wir praktisch immer Absichten und bestimmte Vorstellungen, das macht einen Großteil unserer Professionalität aus – zu Recht. Gerade das Studieren und Erweitern von Begriffen zur Menschenerkenntnis bringt uns dazu, klare und bewusste förderlich-heilsame Handlungen und Situationen zu schaffen. In der Umsetzung brauchen wir dann unseren intentionalen Willen. Dennoch: Nur zu schnell bilden sich auf diesem Gebiet Gewohnheiten und Handlungsmuster. Der

turbulente Alltag in Schule und Einrichtung reißt die Beteiligten mit sich, es scheint keine Ruhe oder Muße für den sanften, empfangenden Willen zu geben.

Eigentlich braucht es jedoch keine ‹Extra-Ruhe›, keine Extra-Zeit, um diese Willens-Art auszuüben. Dies können wir in einer Art von Auflösungs-Übung erfahren, in der wir den «Pendelschlag der Aufmerksamkeit» (siehe Abschnitt *Unterbewusstes und Überbewusstes* oben) in seiner Hingabephase verstärkt erleben – als eine Art von Leere. Das Bemerken einer Intention – z.B. «Ich möchte jetzt üben» – ist der Ansatz, und die weitere konzentrative Vertiefung in einen Satz wie «Ich will (dabei) nichts» macht eine solche Übung aus. Es erfordert allerdings schon geübte Aufmerksamkeit, dabei die Konzentration aufrechtzuerhalten, eine Konzentration ohne ‹Inhalt›. Oft jedoch kann sich die Erfahrung der reinen Anwesenheit als ein zeitloses Geschehen einstellen – für kurze Momente. Darin ist der sanfte Wille befreit, der sich quasi einem Neuen zur Verfügung stellt. Eine solche Übung kann dazu führen, dass ich in einer scheinbar ‹festgefahrenen› Situation ebenfalls eine Art sanften Willen erreiche, der alles ändert.

Auch hierzu ein Beispiel: Meli mit ASS war mit mir zur Sprachförderung in einem kleinen Raum. Sie sprach nicht verbal, und äußerlich betrachtet schien sie niemals auf etwas zu reagieren, was man mit ihr oder für sie tat. Ihre Unruhe, ihren Ärger und ähnliche Emotionen zeigte Meli, indem sie Möbel umwarf und auch autoaggressiv wurde. Meli liebte es, unter Tischen zu sitzen oder Sand durch die Finger rieseln zu lassen. Als Meli in dieser kleinen Fördersituation wieder einmal hartnäckig unter dem Tisch blieb und durch nichts hervorzulocken war – sie hatte schon zu Anfang die Stühle und den anderen Tisch umgeworfen –, setzte ich mich ebenfalls auf den Boden. Im Grunde war ich ratlos, denn meine Vorstellung war es, zunächst in einem gemeinsamen Sandrieseln einen Kontakt zu Meli aufzunehmen und später mit ihr ein Buch zu betrachten, um eventuelle Äußerungen von ihr zu erreichen. Die mitgebrachte Sandkiste beachtete Meli nicht, sie saß unter dem Tisch und schaukelte hin und her.

Mir gingen mögliche Strategien durch den Kopf, wie ich den Kontakt zu Meli aktuell herstellen könnte; sie liefen alle darauf hinaus, direkt und aktiv auf sie zuzugehen und ihr ein ‹Etwas› anzubieten. Es wurde mir daran sehr klar, dass dies alles von mir ausgehen würde, von meinen Vorstellungen und Absichten, von meinem intentionalen Willen. Es kam mir die Idee, darauf zu verzichten. Nichts zu wollen, weder von ihr noch von mir. «Ich will nichts. Es ist alles gut so» – dieser Gedanke wurde plastisch für mich. Meine direkte Aufmerksamkeit auf Meli zog ich zurück – und begann, das mitgebrachte Buch zu betrachten, das mit schönen feinen Bildern illustriert war.

Ich verfolgte den Text nicht, sondern betrachtete nur die Bilder. Und weil

sie wirklich schön waren, konnte man sie lange betrachten, und ich kam in einen Zustand der selbstvergessenen Hingabe bzw. einer ‹offenen Konzentriertheit›. Auf einmal merkte ich, dass Meli langsam näher rutschte und schließlich neben mir auf dem Fußboden lag. Ich fuhr fort, mich in diesen Zustand der konzentrierten Selbstvergessenheit und in die Schönheit der Bilder wieder hineinzufinden. So saßen wir eine ganze Zeit lang; ich glaube, ab und zu schaute Meli auch auf die Bilder. Es war eine ganz ruhige, gemeinsam hingegebene Stimmung – äußerlich fand nichts statt. Zum Schluss musste ich einmal durchatmen und sagte dann – quasi unwillkürlich: «Das war schön.» Mit einem Seitenblick sah ich, wie Meli ganz leicht lächelte.

Was war geschehen? Eigentlich nichts anderes, als dass ich auf eine Absicht, auf die Ausübung eines direkten und pädagogisch zugreifenden Willens bewusst verzichtet hatte und mit einem sanften Willen mich in eine künstlerische Betrachtung vertieft hatte. Meli konnte offenbar in diese offene und empfangende ‹Willens-Stimmung› gut hineingehen und an ihr teilnehmen. War das nun eine Sprachförderung? Ja und nein. Nichts war zu hören gewesen, weder Meli noch ich hatten gesprochen oder uns auf andere Art geäußert. Dennoch sind wir in einer kommunikativen Beziehung, einem gemeinsamen Erleben gewesen, von dem wir beide wussten – sonst hätte Meli, denke ich, nicht gelächelt. Das Fallenlassen und das Aufgeben der intentionalen Willensgewohnheit von mir waren das Entscheidende gewesen, beides öffnete die Situation für freie, künstlerische und improvisatorische Kräfte. –

Diese drei Situationen erzählen von kleinen Begebenheiten; sie haben Momente der Freiheit, des Überraschenden, des Neuen – eine intuitive Haltung – möglich gemacht. Diese kleinen Einfälle bestanden im Grunde darin, etwas nicht zu tun: das Gewohnte, das Übliche, das, was man sich vorgenommen hatte. Das Bemerken dieser eigenen Gewohnheiten und die bewusste Gebärde des Verzichts darauf gingen diesen kleinen Einfällen voraus.

Alles dies dient der Auflösung der mehr oder weniger festen seelischen Formen, die bei uns unterbewusst vorhanden sind.

7 Löffel und Stein

Das Auflösen und – phasenweise – Überwinden von Denk-, Gefühls- und Willensgewohnheiten gelingt eher, wenn wir die Aufmerksamkeit konzentriert und verstärkt ausüben. Je intensiver ich etwas im Fokus meiner Aufmerksamkeit halten kann, umso stärker sind die freien, formauflösenden

und kreativen überbewussten Kräfte anwesend bzw. erfahrbar. Die Aufmerksamkeit als das mir nächste Element, in dem ich weitgehend autonom bin, kann ich geradezu unendlich verstärken – bis zu dem Moment, wo sie in sich selbst besteht – ohne Etwas, ohne Inhalt.

Rudolf Steiner beschreibt dies so: «Nicht worauf man konzentriert [ist], kommt es an, sondern was man tut, darauf kommt es an.» (GA 69d, S. 343) Einen selbst gewählten Inhalt so zu konzentrieren, bis meine Aufmerksamkeit ihn quasi durchdringt, ihn auflöst und – bildlich gesprochen – fallen lässt, führt zur reinen Aufmerksamkeit als bewusste gegenwärtige, gegenstandslose rein seelisch-geistige Tätigkeit. «Den Inhalt austilgen, ganz unterdrücken, an nichts mehr denken und dennoch denselben Zustand in der Seele haben – dann weiß man, was Aufmerksamkeit ist», so spricht Rudolf Steiner davon (ebd.). Georg Kühlewind hat diesen Prozess als eine zentrale Übung der allgemeinen Seelenhygiene und zugleich als Ansatzpunkt einer weitergehenden Schulung der freien Kräfte sehr differenziert ausgearbeitet (Kühlewind 2017, S. 116–265).

Diesen Ansatz möchte ich nachfolgend kurz vorstellen: Es fällt uns gewöhnlich leicht, unsere Aufmerksamkeit auf etwas zu konzentrieren, das uns interessiert. Um jedoch unsere «Aufmerksamkeitsmuskeln» zu stärken, wie Georg Kühlewind es in Übungsgruppen oft ausdrückte, wählen wir für eine Aufmerksamkeitskonzentration etwas Uninteressantes. Ausgehend von einem menschengeschaffenen Alltagsgegenstand, z.B. von einem Löffel, halten wir unsere Aufmerksamkeit darauf, indem wir ihn uns bildlich innerlich vorstellen – irgendeinen Löffel. Alles, was sich nun über den Löffel denken lässt, denken wir. «Je konzentrierter man einen Gegenstand denkt, und je unbedeutender, uninteressanter dieser ist, umso wacher wird das Denken.» (ebd., S. 208)

Eine der ersten Erfahrungen, die wir dabei machen können, ist, dass wir sehr schnell abgelenkt werden und plötzlich ‹woanders› aufwachen, z.B. beim nächsten Urlaub. Dies ist eine wertvolle Erfahrung, zeigt sie doch, wie und welche Assoziationen, Wünsche und anderen unterbewussten Gebilde unser Bewusstsein ‹übernehmen› können. Es hilft dann am besten, einfach zum Thema zurückzukehren. Nach einiger Zeit der Übung gelingt es jedoch immer besser, bei dem Gegenstand zu bleiben und alles um ihn herum zu denken, vorzustellen oder auch zu erinnern. Die sich steigernde Wachheit erstreckt sich damit auch auf den Prozess selbst: Ich komme zu der Erfahrung, dass ich ein Gedachtes (Erinnertes, Vorgestelltes) denke, denn «der wirkliche Löffel kommt ja nicht ins Bewusstsein» (ebd.). Erfahrung bedeutet in diesem Sinn einen Bewusstseins-Zusammenklang von vorgestelltem Objekt – Prozess – Zeugenschaft in einer Einheit. Es ist ein fundamentaler Unterschied, ob ich diesen «Zusammenklang»

nur als Gedanken denke und ihn quasi abstrakt für möglich halte oder ob ich davon die unmittelbar gegenwärtige aktive seelisch-geistige Erfahrung habe. Kühlewind nennt das in Bezug auf diese Übung ein «Aufleuchten der Wirklichkeit» (ebd.), d.h., die geistige Wirklichkeit des Denkens wird realisiert. Zudem scheint auf, dass der Gegenstand aus einer Idee, aus einem – erfindenden – Denken heraus entstanden ist, sonst könnte man ihn nicht denken.

Diese Idee des Gegenstandes mache ich nun weitergehend zum Thema meiner Konzentration, z.B. indem ich die Funktion eines Löffels bzw. aller möglichen Löffel nehme, dies möglichst wortlos und bildlos. Es führt mich zur reinen Idee, die ohne weiteres Vorstellungsbild gestaltlos und als reines Geschehen anwesend ist – «es löffelt». Ich bleibe – bildlich gesprochen – in dem Geistesblitz, in der Intuition anwesend, den bzw. die der Erfinder des Löffels gehabt hat. «Wenn es gelingt, dauerhaft in diesem Geistesblitz zu bleiben, dann erreicht die Aufmerksamkeit dabei eine solche Intensität, dass sie sich selbst gewahr wird», so beschreibt Laszlo Böszörmenyi, ein langjähriger Freund und Schüler Georg Kühlewinds, diese Erfahrung (Böszörmenyi 2022, S. 78). In der Idee des Löffels stehend, bin ich die Idee, bin ich die Quelle dieses erkennenden Denkens, des Verstehens: Ich bin. «Da hier die Tätigkeit des Übenden und das Geschehen der Idee dieselbe Realität sind, umfasst das Bewusstseinslicht seine eigene Tätigkeit und damit auch den Tätigen, das reale Ich. […] Man kann diese Erfahrung das Grunderlebnis des Geistes nennen.» (Kühlewind 2017, S. 210 f.)

Mit dieser scheinbar unscheinbaren Gegenstands-Übung kann ich bei einer sich steigernden Aufmerksamkeit bewusst in «das überbewusste Fähigkeitsgebiet der Seele» gelangen bzw. es ausüben (Kühlewind 1998, S. 319). Diese konzentrative Gebärde kann ebenfalls noch gesteigert bzw. vertieft werden: durch ein längeres Verweilen im Geschehen der Intuition, im Sinne einer Meditation. Der Übergang kann fließend sein. Der ursprüngliche Gegenstand, das Thema, ist ‹verschwunden›, die Anwesenheit des Ich oder «Ich bin (Aufmerksamkeit)» wird erfahrbar.

Wenn wir diese Gegenstands-Übung mit demselben Gegenstand wiederholt machen, werden sich vielfältige Arten von Störungen zeigen, und es wird sich auch nicht unbedingt immer diese o.g. Erfahrung einstellen. Denn es lässt sich nichts wiederholen – wie alles, was gegenwärtig ist. Daher ist es wichtig, dass man einfach dabei bleibt und immer wieder anfängt – und das in einer eher lockeren und auch spielerischen Weise. Georg Kühlewind hat gerade auch zu diesen Übungsphasen viele Erfahrungen ermöglicht und viele Hinweise gegeben (vgl. Kühlewind 2017).

Eine weitere zentrale Übung ist der Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung gewidmet. In ihrer Grundform nehmen wir uns etwas aus der Natur,

z.B. einen Stein. Auch hier ist es förderlich, etwas Uninteressantes zu nehmen, also einen unscheinbaren Stein, um nicht durch ästhetische Sympathien sofort in Ablenkungen zu geraten. Im ersten Teil der Übung schauen wir diesen Stein an, indem wir dabei quasi den Modus wechseln: Einmal so, dass wir alle Einzelheiten genau wahrzunehmen versuchen und – nach ca. einer halben Minute – so, dass wir versuchen, die Ganzheit des Steins zu sehen, ohne Beachtung der Einzelheiten. Diese beiden «Blicke» können wir wechseln, die gesamte Übung kann kurz sein. Die inneren Kommentare, die zunächst auftauchen, wie ein Registrieren der Einzelheiten oder auch der Ganzheit, sollten nach und nach zum Schweigen kommen. So können – bei einiger Übung – beide «Blicke», beide Arten der Aufmerksamkeit wortlos geschehen. Allenfalls ein inneres «aha» oder «so also» könnten im Prozess des inneren Ruhigerwerdens da sein. Denn im Grunde haben wir keine passenden Worte für das, was wir da sehen; die «Wahrnehmungswelt ist in der Tat mit Worten nicht zu beschreiben» (Kühlewind 2002, S. 61). Die unverwechselbare Form eines Kieselsteins können wir nicht beschreiben, obwohl wir ihn u.U. wieder erkennen würden. Im Alltag sind wir allerdings gewohnt, Wahrgenommenes verbal-begrifflich zu bezeichnen, es quasi denkerisch zu erfassen. Im Zuge eines anderen Wahrnehmens, das sich aller begrifflichen Zuweisungen immer mehr zu enthalten versucht, tauchen – bei fortschreitendem Üben – immer mehr und neue Details und ein immer tieferes Erfassen der Ganzheit eines Steins auf. Dies vertiefte Erfassen öffnet sich quasi hin zum Thema der Wahrnehmung.

Ein nächster Schritt nimmt diese hingegebene Wahrnehmungsphase und versucht, sie immer weiter zu vertiefen. Zunächst üben wir den zugreifenden, intentionalen «Einzelheiten-Blick» aus, schließen dann für einen Moment (!) die Augen und wenden uns dann in stiller Wahrnehmungsoffenheit der Ganzheit des Steins zu. Innerlich schweigend und möglichst ohne weitere Assoziationen schauen wir den Stein so an, dass er sich ganz sehen lässt. Diese zwei Phasen – «Ich schaue ihn» und «Er lässt sich sehen, er gibt sich, er spricht sich aus» –, intentionales und offen empfangendes Sehen wechseln sich ab.

Die Hingabephase kann verschieden lange dauern; wenn sie abbricht, fangen wir von vorne an. Es ist gut, wenn das Ganze unangestrengt und leicht verläuft. Eine weitere – meditative – Vertiefung kann geschehen, denn der «Übergang zwischen Konzentration und Meditation ist im Gebiet des Wahrnehmens fließend» (ebd., S. 67). In der verlängerten Hingabe scheint allmählich die mächtige Ideen-Kraft auf, die in der Natur wirkt, in ihrem fühlenden und wollenden Charakter. Es braucht eine gewisse Ich-Kraft, dies entgegenzunehmen (ebd.). Denn im Alltagsbewusstsein ist die wirkmächtige Ideen-Kraft der Natur abgedämpft, wir bemerken sie gar

nicht, weil wir uns ihr stets nur begrifflich – wenn überhaupt – zuwenden. Die Wahrnehmungsübung eröffnet die Hingabephase des Pendelschlages der Aufmerksamkeit zum eigenen bewussten fühlend-wollenden Erfassen bzw. Mitmachen der Natur-Ideen. Es ist bei dieser Übung wichtig, immer wieder eine bewusste Rückkehr zum intentionalen Wahrnehmen zu vollziehen, denn es kann auch geschehen, dass der eigene Grad der Wachheit herabdämmert und wir in ein genießendes ‹Hineinschlafen› ohne weiteren erkennenden Charakter kommen.

Ausgehend vom Denken und Wahrnehmen stellt Kühlewind in seinen Werken diese, andere und weiterreichende Übungsansätze detailliert vor, gibt Hinweise zum Umgang mit ihnen und führt sie fortschreitend in Wege der Meditation hinein. Wichtig ist ihm dabei: «Alle Übungen sind keineswegs erfolgs- oder leistungsorientiert: Ziel ist das Üben selbst.» (ebd., S. 62) Mit allen derartigen Bemühungen, die sich auf die Überwindung von seelischen Gewohnheiten, auf die Stärkung von Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungskräften beziehen, betätigen und schulen wir unsere freien überbewussten Fähigkeiten. Es sind Fähigkeiten, die die Egoität nachhaltig abschwächen können, erkennende Erfahrungen ermöglichen und uns damit in die Lage versetzen, den potenziell Offeneren Konstitutionen der uns anvertrauten Menschen verstehend entgegenzukommen.

8 Alltag im Kleinen und die Liebe

Wie lassen sich die überbewussten schöpferischen Fähigkeiten im heilpädagogischen Alltag anwenden? Wie kann ich sie so üben, dass ich sie anwenden kann? Und wie, so fragt man sich unwillkürlich, kommt man aus einer Denk-Gewohnheit heraus? Es ist ja immer ‹etwas los›, es scheint keinen Moment der Ruhe zu geben, und im privaten Bereich sind wir oft zu erschöpft, um tatsächlich konzentriert üben zu können.

Das stimmt – und es stimmt auch wieder nicht. Denn es ist nicht nötig, etwas ‹anzuwenden›. Die geschulten Fähigkeiten können sich schon relativ bald zeigen – man muss sie dann aber auch bemerken. Erfahrungsgemäß sind viele kleine Einfälle, bestimmte Momente des Innehaltens oder auch bewusst bemerkte Routinen quasi wie ‹Lücken› im Gewohnheitsgefüge des Alltags vorhanden. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit z.B. durch die Konzentrationsübung mit einem Gegenstand so gestärkt haben, dass wir sie überhaupt bemerken können, bietet sie uns Ansätze für weitere Übungsbewegungen. Zunächst ist es tatsächlich sinnvoll, in der privaten Zeit zu üben – es reichen dazu die berühmten ‹fünf Minuten›. «Wer eine Entwicklung durchmacht, klagt nie darüber, dass er abgehalten werden

könnte. […] Denn darauf kommt es an, dass man es in seiner Macht hat, sich herauszureißen aus der einen Welt und sich hineinzufinden in die andere Welt. Und das ist überhaupt der Anfang alles Aufrufens innerer Kräfte.» (GA 317, S. 204 f.) Es braucht also schon einen Entschluss zum Üben und Ausüben der überbewussten Fähigkeiten, dann aber kann man eigentlich einfach beginnen.

Auch Probleme gehören zu den vielfach auftretenden Anlässen, sie in die übende Aufmerksamkeit aufzunehmen, sie zum Thema einer Konzentrationsübung zu machen. Dabei können wir genauso vorgehen, als hätten wir den o.g. Löffel als Thema: Wir denken zunächst alles ‹rundherum um das Problem›, möglichst ohne uns in die emotionalen Begleiterscheinungen hineinziehen zu lassen, um uns dann in die Substanz des Problems hineinzuvertiefen.

Eine Schilderung aus meiner persönlichen Arbeit mag dies verdeutlichen: Laura, meine Schülerin mit Taubblindheit, hatte eine Unterrichtsepoche zur Einführung der Konsonanten. Sollte sie daran teilnehmen – ohne Hör- und Sehfähigkeit und mit ihrer motorisch und kognitiv intensiven Beeinträchtigung? Sie würde sicherlich das Lesen und Schreiben der Laute und Buchstaben im herkömmlichen Sinne nicht erreichen. Das war ein Entscheidungsproblem. In einer ersten konzentrativen Besinnung auf die Frage «Was ist dieser Unterricht für Laura?» verdichtete sich dies auf das Thema ‹Unterricht› für die Konzentration. Es erschien ein vertieftes Verstehen von ‹Unterricht› im Sinne eines Rechtes auf Teilnahme an den kulturellen Entwicklungen unserer Zeitepoche – für jeden Menschen. Dies war ein vergleichsweise banales ‹Ergebnis›. Es stattete mich aber in der Art, wie die ‹Idee Unterricht› hervortrat, mit der klaren Entscheidungskraft aus, Laura diesen Unterricht so zu ermöglichen, dass er für sie im Sinne dieser Idee zugänglich werden würde. Daran schlossen sich weitere Probleme an; sie wurden zu Fragen, die ich in konzentrativer und meditativer Arbeit bewegte.

In einer nächsten Verdichtung standen der Begriff ‹Lesen› und wieder daran anschließend ein bestimmter Konsonant im Zentrum meiner Konzentrationsübung – und es vollzog sich ein neues Erfassen. Der Lese-Begriff erweiterte sich, und das Laut-Erfassen des Konsonanten vertiefte sich. Je tiefer die Konzentration-Meditation gelang, umso weiter und offener wurde der Kreis der Einfälle, die danach auftraten. Der erweiterte Lese-Begriff gliederte sich in verschiedene Komplexitätsebenen, und vielfältige Ideen für eine unterrichtsmethodische Umsetzung traten auf. Bildlich gesprochen, kamen aus der konzentrativ-meditativen Verdichtung wie aus dem Umkreis die konkreten Ideen hervor: Es ‹sprudelte von außen nach innen› wie in einer Art umgekehrter Quell-Bewegung.

So trat mir zum Beispiel der Laut ‹R›, den ich vorher in vorliegenden Forschungen wie Lauteurythmie, Chirophonetik und Lautetymologie studiert hatte, als Thema der eigenen mehrfachen Vertiefung so vielfältig entgegen, dass sich fast unmittelbar quasi unendliche Möglichkeiten ergaben, wie dieses Laut-Erleben für Laura zugänglich gemacht werden konnte (Bulk 2019).

Ich könnte hier jetzt noch viele Beispiele erzählen, die von den Ergebnissen einer solchen übenden Arbeit im Alltag berichten, für ein Unterrichtsthema, für das Bewältigen von schwierigen Situationen und für gutes Zusammenleben im heilpädagogischen Rahmen. Es wären dies im Prinzip allerdings dann nicht mehr als ‹Rezepte›, die allenfalls ‹anzuwenden› wären. Und es geht nicht, um im Bild zu bleiben, um das Nachkochen von Rezepten, sondern um die Fähigkeiten, Neues und Eigenes zu schaffen, das nährt.

Es lassen sich prinzipiell alle Themen aus Unterricht und Alltagsleben in dieser Art vertiefen, bis hin zum Quellort ihrer Idee, bis zur Identität. Und es ist dann meine Erfahrung – dieses Eins-Werden von Idee, Prozess und Zeugenschaft –, die wirklich wirksam ist. Denn es ist mein reales gegenwärtiges Verstehen, und das ist neu, gerade dieses mein Verstehen ist noch nie dagewesen, wenn es diesen erkennenden Charakter hat. In Identität mit einem Thema sein, das kann nur Ich. Und dies ist nicht das «geherzte Ego», das Rudolf Steiner in dem o.g. Meditationsbild charakterisiert, nicht das «Mich-Fühlen», das Georg Kühlewind beschreibt. In der vertieften Übungsarbeit werden in der erkennenden Identität die Egoität überwunden, seelische Geformtheiten aufgelöst und eine bewusste «Einfalls-Offenheit» ermöglicht.

Diese seelische Arbeit – an einem Unterrichtsthema, einem Problem, einer heilpädagogischen Frage – ist es dann auch, die bildend, erziehend und im besten Fall heilend wirkt, nicht ein äußeres ‹Ergebnis›. In diesem Sinne kann es keine Ergebnisse geben. Denn auch ähnliche Fragen, Probleme etc. können nur dann sinnvoll angegangen werden, wenn sie *immer wieder neu* besonnen, konzentrierend vertieft und meditiert werden. Rückbezüge auf Vergangenes helfen da nicht.

Eine großartige Übung ist es, ‹neu› zum Thema einer Konzentration-Meditation zu machen. Und jedes noch so kleine Momentchen von erkennendem Denken, erkennendem Fühlen oder auch erkennendem Wollen hilft; jedes kurze Innehalten beim Ablaufen von Gewohnheiten, jeder Versuch der Übung hilft.

Rudolf Steiner weist ebenfalls darauf hin, dass es nicht um das Befolgen von «Vorschriften» (GA 317, S. 81) oder um das Anwenden von «technischen Kunstgriffen» (ebd., S. 205) geht. Damit sagt er sehr deutlich, dass

irgendwie geartete Gewohnheitselemente in der heilpädagogischen Arbeit nicht sinnvoll sein können. Dagegen betont er die enorme Bedeutung der Liebe, die wir den uns anvertrauten Kindern und Jugendlichen entgegenbringen sollten. Besonders eindringlich tut dies Steiner am letzten Tag der Vortragsreihe direkt nach dem Hinweis auf die Kraft, «sich herauszureißen aus der einen Welt und sich hineinzufinden in die andere Welt» als den Beginn des «Aufrufens innerer Kräfte»: «Es ist sofort, wenn [man] mit wirklicher Liebe an das Kind herangetreten ist […], sofort die Wirksamkeit der Erziehung, besonders bei abnormen Kindern, da.» (ebd.; eckige Klammern für Einschub im Original, eckige Klammern für Auslassung SB)

Man kann diese Liebe zum Kind in dem angedeuteten Kontext als eine Anfangs-Gebärde auffassen oder aber auch als eine Art von Steigerung verstehen, die die meditative Arbeit ergänzt und krönt. Und schon deutlich vorher, am 28. Juni 1924, gibt Rudolf Steiner den wegweisenden Rat, wie dem neuen «Rätsel», das jedes Kind für uns Erziehende darstellt, begegnet werden kann: Der Erziehende «kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muss» (ebd., S. 81).

In beiden Zitaten wird also auf die Wesenheit des Anderen hingedeutet, die tief anzusprechen und zu lieben nötig ist, wenn wir heilpädagogisch wirken wollen. Und dies in einer Weise, die die anderen – ebenfalls nötigen – Gebärden des Erkennens quasi umfasst oder durchzieht, als Beginn und zugleich als Steigerung verstanden. Wie wäre aber denn die Wesenheit des Anderen zu erfassen? So wie durch eine Art von konzentrativer Verdichtung in der einfachen Konzentrationsübung die nachfolgenden Ideen wie aus einem Umkreis kommen können, so kann durch wahrnehmende Öffnung im Sinne der hingebenden Wahrnehmungsübung eine seelische Gebärde ausgeübt werden, die sich wie aus dem Umkreis der Wahrnehmungen zu einer Verdichtung auf die Wesenheit des Anderen hin vollzieht.

Georg Kühlewind hat dazu in einem Seminar, das er zusammen mit Henning Köhler gegeben hat, einen Vorschlag gemacht, der hier andeutend ausgeführt werden soll. Wenn wir uns erinnernd eine bestimmte Situation vorstellen, in der ein uns anvertrautes Kind oder ein Jugendlicher sich befunden und in einer bestimmten Weise verhalten hat, so können wir diese Erinnerungsvorstellung wie ‹von oben her› betrachtend anschauen. Wir halten sie in unserer Konzentration und versuchen, die Ganzheit dieses Geschehens vor uns zu haben. Natürlich sollten dabei alle inneren Kommentare, Urteile und Emotionen, die zu dieser Situation gehört haben mögen, schweigen. Wird dieses Bild klar und können wir es eine kurze Zeit lang halten, dann legen wir es quasi ab und holen uns ein anderes Bild von einer anderen Situation mit demselben Menschen vor die erinnernde

Konzentration. Wir versuchen immer, die Ganzheit zu erfassen, wie in der Wahrnehmungsübung mit dem Stein: wir versuchen, dieses Bild sich aussprechen zu lassen. Allmählich haben wir eine Reihe von Bildern ‹abgelegt›, die nun wie durchsichtig aufeinanderliegen, sodass sie einander vor dem inneren Blick durchdringen. Alles geschieht in unserer Vorstellung, aber mit der geübten, offenen, hingegebenen Wahrnehmungshaltung. Und indem die Ganzheit dieser Bilder transparent und zeitgleich anwesend wird, kann eine Grundgebärde, eine Art des *Wie*, ein Stil durch alle Bilder heraufsteigen. Die unteilbare, unverwechselbare Art eines Seins, die In-Dividualität kann aufschimmern, das Wesenhafte des Anderen scheint auf – nicht in Worten auszudrücken, aber real.

Als ich in dem o.g. Seminar diese Übung machte, stellten sich auch keine Worte ein, sondern es trat ein unmittelbar klares fühlendes Wahrnehmen dieses Menschen auf, ähnlich dem Erfassen einer bestimmten Farbigkeit beim physischen Sehen. Auch dies war kein ‹Ergebnis›, das ich irgendwie ‹anwenden› konnte, jedoch erweiterte gerade diese Übung meine Wahrnehmungsoffenheit gegenüber dem Anderen in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, die mir anvertraut sind. Und sie ist – in meiner Erfahrung – die Grundlage für eine «wirkliche Liebe» (ebd., S. 205) zum Kind, die jenseits von Sentiment, Sympathie und Emotion einen Näherungsprozess zur Wesenheit des Anderen begründet, der immer wieder neu ausgeübt werden will. Die Ideen, die Intuitionen, die in solcher fortlaufenden Arbeit erscheinen, können wie aus der Wesenheit des Anderen hervorgehend wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

«Es ist eine unbequeme Arbeit, [die die Geisteswissenschaft anregt], aber sie ist die einzig reale» (ebd.; eckige Klammern im Original), so charakterisierte Rudolf Steiner diese Erkenntnisarbeit des Erziehenden – sie ist zudem auch eine sehr schöne Arbeit. Und vor allem: Es steht in meiner Freiheit, sie – mit allen Anregungen und Hinweisen, die ich als sinnvoll erkenne – so auszuüben, dass der konkrete Weg dadurch erst entsteht. Die eigene Entwicklungs-Bewegung ist das Entscheidende bei aller Erziehung, denn – so Rudolf Steiner – «[…] meine lieben Freunde, Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist» (ebd., S. 37).

Es war mein Anliegen, aus dem umfassenden und auffordernden Mut-Impuls des *Heilpädagogischen Kurses* heraus und mithilfe des genaueren Hinblickens auf die freien schöpferischen Kräfte ansatzweise zu zeigen, wie ein lebendiges heilpädagogisches Arbeiten individuell immer wieder neu entstehen kann. Wir sind «nie fertig, […] jedes Kind [ist] […] ein neues Rätsel» (ebd., S. 81). Für jeden Menschen mit und ohne Beeinträchtigun-

gen kann aus den freien Kräften heraus ein eigenes schöpferisches Erkenntnisorgan gebildet werden. Ein zartes, tastendes «Wirken aus dem Geiste» (siehe Abschnitt *Goldader im Heilpädagogischen Kurs* oben) wird sich bilden, und damit zugleich der Wille, sich – auch nach 100 Jahren – immer wieder dem *Heilpädagogischen Kurs* und seinen zahlreichen Goldadern zuzuwenden.

Literatur

Böszörmenyi, L. (2022). *Georg Kühlewind. Ein Diener des Logos*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Bulk, S. (2019). «Dimensionen des Lesens». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 4, S. 4–17.

Johansson, I. (2014). *Eine andere Kindheit. Mein Weg aus dem Autismus*. 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Urachhaus.

Keulen, K., Keulen, K. & Koog, S. (2003). *Zu niemandem ein Wort. In der Welt der autistischen Zwillinge Konstantin und Kornelius*. München/Zürich: Piper.

Kühlewind, G. (1998). *Aufmerksamkeit und Hingabe. Die Wissenschaft des Ich*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kühlewind, G. (2002). *Wege zur fühlenden Wahrnehmung. Die Belehrung der Sinne*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kühlewind, G. (2017). *Vom Normalen zum Gesunden. Wege zur Befreiung des erkrankten Bewusstseins*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Kühlewind, G. (2020). *Der sanfte Wille. Vom Gedachten zum Denken, vom Gefühlten zum Fühlen, vom Gewollten zum Willen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Steiner, R. (GA 58, 1958). *Metamorphosen des Seelenlebens. 7 öffentliche Vorträge. 28.10.1909*. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

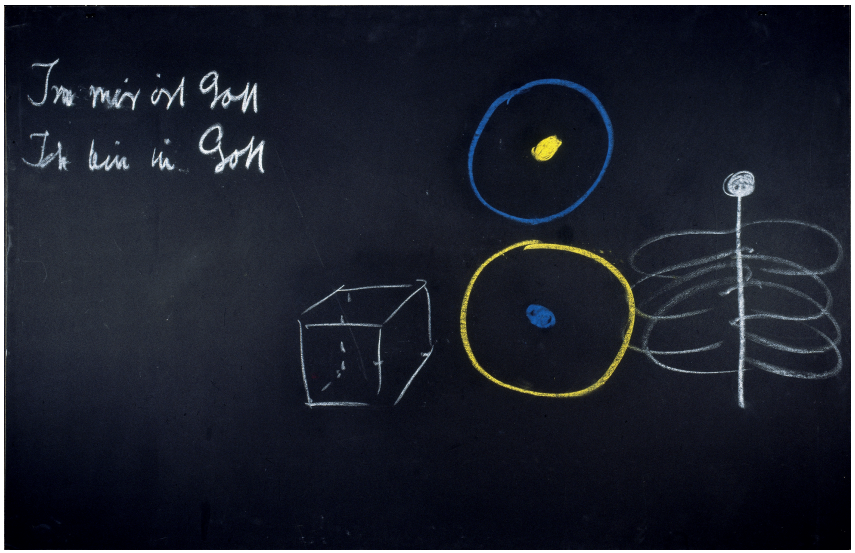
Steiner, R. (GA 69d, 2017). *Tod und Unsterblichkeit im Lichte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 140, 2003). *Okkulte Untersuchungen über das Leben zwischen Tod und neuer Geburt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Thimm, U., Stärkle, M. & Domeyer, J. (2006). «Gedanken von Betroffenen». In: Fischer, A. (Hg.), *Ausbildung und Kunst. Die Bedeutung des Künstlerischen für heil- und sozialpädagogische Berufe*. Bern [u.a.]: Haupt, S. 269–280.

Zöller, D. (2001). *Autismus und Körpersprache. Störungen der Signalverarbeitung zwischen Kopf und Körper*. Berlin: Weidler.



Tafelzeichnung 14 aus dem 10. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses:*
Die Punkt-Umkreis-Mediation

Punkt-Umkreis-Meditation – Geometrische Metamorphosen Das Erschließen innerer und äußerer Handlungsräume

Simon Pepper

Im Gedanken schwanger gehen –
In der Erwartung,
Neues hervorzubringen

Einleitung

Die Punkt-Kreis-Meditation vereinigt in sich das denkbar größte Spannungsfeld: von dem einfachsten geometrischen Gebilde – einem Punkt – bis zur Gottesvorstellung.

In diesem Aufsatz werden wir versuchen, einen Weg zwischen diesen Gegensätzen mithilfe der Projektiven Geometrie zu vollziehen.

Im ersten Teil geht es um *Rückblicke*: Wir schauen auf den Umgang mit geometrischen Vorstellungen in der Geschichte, um das Spezifische in Rudolf Steiners Verwendung hervorzuheben und um die Meditation in einen weiteren Kontext zu stellen. Danach werden einige elementare geometrische Sachverhalte, die hilfreich sind, um die Metamorphose von Kopf und Gliedmaßen nachzuvollziehen, erlebnisnah betrachtet. Es geht dabei um die Verhältnisse von Mittelpunkt, unendlicher Ferne (Peripherie) und Parallelität.

Der zweite Teil handelt von *Einblicken*. Dafür untersuchen wir die geometrischen Elemente, die in der Meditation sowohl explizit als auch implizit zu finden sind. Nach einer Darstellung der Metamorphose vom Kreis zur Hyperbel nehmen wir Gebärden zu Hilfe als einen Schlüssel für die weiteren Betrachtungen in der Anatomie des Skeletts.

Im dritten Teil geht es sodann um *Ausblicke*: Hierfür suchen wir Aspekte der Meditation auf, die in Haltung und Bewusstsein eine Vertiefung der alltäglichen Arbeit bewirken können.

1 Rückblicke – Vorbereitung

1.1 Geschichtliches I

Die Elemente Punkt und Umkreis haben eine lange Geschichte. Sie tauchen bereits im 12. Jahrhundert auf als Mittelpunkt und unendliche Kugel in einem Text mit dem Titel *Das Buch der 24 Philosophen* (Liber XXIV philosophorum) auf. Das Buch wurde anonym veröffentlicht. Es enthält 24 Definitionen Gottes, die in den darauffolgenden Jahrhunderten viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. Uns interessiert die zweite Definition, sie lautet:

> Gott ist die unendliche Kugel, deren Mittelpunkt überall
> und deren Umfang nirgends ist.[1]

Diese Definition hat bei vielen Gelehrten wie beispielsweise Nicolaus von Kues und Giordano Bruno, Anregungen gegeben, neue Gedanken von theologischer, philosophischer und weltanschaulicher Natur zu entwickeln. Frappierend nahe finden wir bei Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* folgende Aussage:

> Bringen Sie es bis dahin, dass Sie den Kopf empfinden, wenn Sie sich sagen: Der Punkt ist Punkt, der Kreis ist Kreis. – Spüren Sie, dass Sie vom Kopf heruntergleiten zum Stoffwechselsystem, wenn Sie sich sagen: Der Punkt ist Kreis, der Kreis ist Punkt – das Umgekehrte. (GA 317, S. 194)

Mehr als vierhundert Jahre früher hatte Giordano Bruno das Verhältnis von Punkt, Kreis und Kugel ganz ähnlich formuliert:

> Ein Kreis ist nur ein sichtbar gewordener Punkt und eine endlose Kugel nur ein allgegenwärtiger Mittelpunkt.[2]

Im Vergleich zu diesen mehr auf Erkenntnis zielenden Bemerkungen hatte auch schon Angelus Silesius in seinem *Cherubinischen Wandersmann* Bilder für die Kontemplation geschaffen, in denen er Punkt und Kreis aufeinander bezogen hat:

> Als Gott verborgen lag in eines Mägdleins Schoß,
> Da war es, da der Punkt den Kreis in sich beschloss.

oder

> Gott ist mein Mittelpunkt, wenn ich ihn in mich schließe;
> Mein Umkreis dann, wenn ich aus Lieb in ihn zerfließe.
> (Angelus Silesius 1986, S. 173, S. 210)

---

1 Flasch 2011, siehe zu diesen Fragen auch die umfassende Darstellung von Mahnke 1937.

2 «Nam nihil est cyclus praeter spectabile centrum Et sine fine globus nihil est nisi centrum ubique.» https://archive.org/details/jordanibruninola13brun/page/144/mode/2up?view=theater.

Schauen wir nun bei Rudolf Steiner, wie er in der Meditation mit diesen Elementen umgeht. Bei ihm finden wir eine Umkehrung der Komposition:

Anstatt sich mithilfe geometrischer Mittel eine Vorstellung von Gott zu bilden, eröffnet er eine Möglichkeit, mithilfe einer Vorstellung von Gott («Gott oder der Gottesgeist oder was immer …» (GA 317, S. 172)) eine Selbst- und Wesensbestimmung des Menschen vorzunehmen. Dies aber bedeutet eine doppelte Inversion der Verhältnisse! Statt Erkenntnishilfe eine Anleitung zur inneren Willensbetätigung, statt einer Annäherung an das Wesen Gottes eine Annäherung an das Wesen des Menschen.

1.2 Geschichtliches II

Schon lange vor dem *Heilpädagogischen Kurs* finden sich ähnliche Äußerungen von Steiner. So erwähnt er 1903 in einem Brief an Günther Wagner[3] eine Form der Punkt-Umkreis-Meditation:

> *Sinne nach:* wie der Punkt zur Sphäre wird und doch er selbst bleibt. Hast du erfasst, wie die unendliche Sphäre doch nur Punkt ist, dann komme wieder, denn dann wird dir Unendliches in Endliches scheinen. (GA 264, S. 47)

Zwanzig Jahre später im sogenannten *Astronomischen Kurs* geht Steiner auf die Notwendigkeit ein, das Verhältnis zwischen Kopf und Gliedmaßen als Umstülpung zu denken und dies mathematisch zu erfassen:

> Man muß sich eine gewisse mathematische Behandlung der Tatsache denken, daß man das, was früher nach außen gekehrt war, nach innen kehrt, und das, was früher innen war, nach außen. Ich will das schematisch so aufzeichnen (Abb. 1, Fig. 1): irgendein Gebilde, das nach außen hin zunächst weiß sei und nach innen rot. Dieses Gebilde behandeln wir nach dem Muster des Handschuhumdrehens, so daß es also jetzt außen rot wird und innen weiß ausgekleidet ist (Abb. 1, Fig. 2).

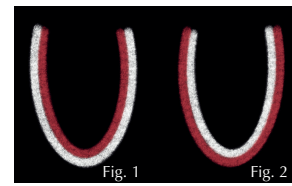


Abb. 1

> Denn in dem Augenblick, wo man lernt, dieses auf die Wirklichkeit anzuwenden, kommt man dazu, in unseren Röhrenknochen, also im Oberarmknochen, im Ober- oder Unterschenkelknochen und Unterarmknochen ein Gebilde zu sehen, das umgedreht zum Schädelknochen wird! Es sei das hier nach innen bis zum Mark hin durch Rot charakterisiert, nach außen durch das Weiße (Abb. 2, Fig. 1).

3 Günther Wagner (6.3.1842 Hamburg, 12.10.1930 Frauenalb) war ein initiativer Unternehmer (Begründer der bekannten Firma Pelikan) und wichtiger Mitarbeiter Rudolf Steiners, vor allem in den ersten Jahren der Deutschen Sektion der *Theosophischen Gesellschaft*.

> Es wendet nach innen diejenige Struktur, diejenigen Kräfteverhältnisse, die wir untersuchen können; nach außen das, was wir sehen, wenn wir den Muskel abziehen vom Röhrenknochen. Denken Sie diesen Röhrenknochen aber nach demselben Prinzip, das ich Ihnen angegeben habe, umgedreht und seine anderen Spannungsverhältnisse geltend gemacht, dann können Sie ganz gut das bekommen (Abb. 2, Fig. 2). Jetzt hat er innerlich dieses (weiß) und nach außen macht sich dasjenige, was ich durch Rot kennzeichnete, so geltend. (GA 323, S. 25 ff.)

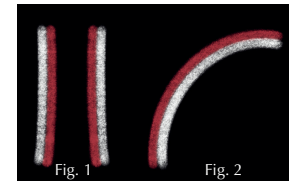


Abb. 2

Dieser Aufgabenstellung ist Louis Locher-Ernst nachgekommen. Die Ausführungen hier folgen seinem Ansatz. In der Synthetischen Geometrie ergibt sich die Möglichkeit, die Verwandtschaft von Kreis, Parabel und Hyperbel als Gestaltmetamorphose darzustellen, die auf die Gestalt von Kopf, Rumpf und Gliedmaßen bezogen werden kann:

> Die einfachsten Gebilde der Elementargeometrie sind, außer der Geraden und der Ebene, Ellipse (insbesondere Kreis), Parabel und Hyperbel. In der rein projektiven Geometrie stellen sie sich als Erzeugnis einer und derselben Idee dar. Erst durch Berücksichtigung ihres Verhaltens zum Unendlichfernen erscheinen sie als *verschiedene* Ausgestaltungen derselben Idee. Es gibt unzählige Wege, den Zusammenhang dieser Ausgestaltungen darzustellen. Ein schöner Teil der Geometrie behandelt das. Halten wir in der Figur den Punkt links außen mit seiner Tangente fest und lassen den Gegenpunkt nach rechts hinauswandern, so kann man aus dem Kreise über elliptische Formen zur Parabel kommen, wenn der wandernde Punkt in das Unendliche gerückt ist (Abb. 3).
> Kommt er nun von links wieder zurück, so lässt sich der Übergang machen zu Hyperbeln, deren zwei über das Unendliche zu einem Linienzug verbundene Äste sich immer mehr aneinanderschließen.

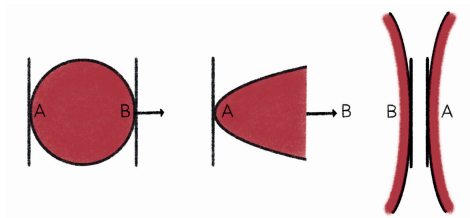


Abb. 3

> Das Innere des Kreises ist nun zum Äußeren (im gewöhnlichen Sinne) des hyperbolischen Streifens geworden, während im Parabelfall das Innere des Kreises sich an einer Stelle in die unendliche Ferne gedehnt hat. Sprechender wird diese Umformung, wenn man dabei die Einzelheiten der Verwandlung innerhalb der ganzen Ebene studiert.
> Wenigstens auf einiges sei hier hingedeutet. Der «Umkreis» des Kreisringes, das Unendlichferne, welches die projektive Geometrie sachgemäß als Gerade zu betrachten lehrt, wird zur Achse des hyperbolischen Röhrenquerschnittes (Doppelpfeile); die Richtungspfeile von den unendlich fernen Punkten her, von außen

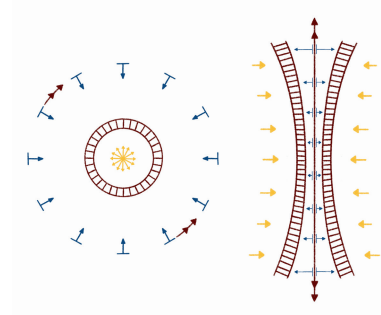


Abb. 4

> nach innen weisend, werden zu den parallelen, von der Achse aus nach außen weisenden Pfeilen (Abb. 4). Umgekehrt wird aus dem vom Mittelpunkt des Kreisrings nach außen strahlenden Stern das Büschel der von links und rechts aus dem entsprechenden unendlichfernen Punkt her auf den Röhrenquerschnitt hin sich richtenden Strahlen, usw. (Locher-Ernst 1973, S. 64; Hervorhebung im Original)

Um tiefer in diese Art der Anschauung einzusteigen, nehmen wir Gebärden als Übersetzungshilfe.

1.3 Gebärden

Gebärden weisen in verschiedene Sphären oder Ebenen, wo sie beheimatet sein können – es müssen nicht immer alle präsent sein:

G1 Das Medium, in denen sie erscheinen.
G2 Die Form oder die Gestalt, die sie annehmen.
G3 Der Sinn oder die Bedeutung, die sie ausdrücken.
G4 Individueller Ausdruck oder Mitteilung der Person.

Damit ist auf eine Korrespondenz zu den Wesensgliedern des Menschen hingewiesen, die sich als Instrument oder Schlüssel für die weiteren Betrachtungen eignen – um in diesem Kontext, wie bereits gesagt, die rein geometrischen Inhalte auf verschiedenen Ebenen zu erschließen.

Ein weiterer Aspekt ist dadurch gegeben, dass der Vollzug einer Gebärde mit einer doppelten Erfahrung am eigenen Leib verbunden ist. Nach außen hin, in der Ausführung, zeigt sie eine Intention, eine Aussage, eine Anweisung oder Ähnliches an. Gleichzeitig, nach innen, vermittelt sie unmittelbar ein entsprechendes Gefühl für den Ausführenden selbst.

So können Gebärden in Besprechungen als Erfahrungs- und Erkenntnisinstrumente gehandhabt werden.

1.4 Zur Meditation

1.4.1 Polaritäten in der Punkt-Kreis-Meditation

Aus der Meditation greifen wir die folgenden Aspekte gesondert heraus:

PK1 Die Grundelemente Punkt und Kreis, die zweimal vorkommen, Mittelpunkt und Umraum bildend.

PK2 Die Farben Gelb und Blau, die zweimal vorkommen und damit eine Umkehr oder Inversion des Verhältnisses von Innen und Außen andeuten.

PK3 Der Wortlaut der beiden Mantrams, der ebenfalls im Satzbau in dieser Umkehr oder Polarität steht.

PK4 Inhaltlich, mit dem Blick auf die Person (ich, mir) und, weit darüber hinausweisend, der Bezug zu Gott.

Auf allen vier Ebenen haben wir ein Element als Fokus und dazu ein entsprechendes Umfeld. Wir werden diese Schichten nacheinander gesondert anschauen. Eine hervorragende Rolle werden dabei geometrische Überlegungen spielen, wofür die Projektive oder Synthetische Geometrie prädestiniert zu sein scheint.

Der Einstieg in solche Überlegungen erfordert zunächst einen ziemlichen Umweg. Man kann das mit dem Hausbau vergleichen, der vieler Elemente – vom Architekten bis hin zum Maurer und Installateur – bedarf. Alles wird in der Ausführung aufeinander abgestimmt. Ist das Haus dann fertig, sind diese Aufgaben abgeschlossen und können vergessen werden. Das Haus wird bezogen, damit sich darin neues Leben entfalten kann.

Das gilt ebenso in der Meditation: Die Gedanken, die beim Aufbau der Meditation durchgegangen worden sind, können dann losgelassen werden. Ihre Aufgabe ist es, die Grundelemente transparent zu machen und das Bild der Meditation in seiner Komposition beweglich und lebendig zu halten. Das Folgende kann dazu dienen, dies zu verdeutlichen.

1.4.2 Aufbau einer Imagination

In den Vorträgen über *Pneumatosophie* beschreibt Steiner den Aufbau einer Imagination (GA 115, S. 241–251, S. 263–266). Das sei hier kurz zusammengefasst:

Der Weg zum Geistigen geht nicht über die Wahrheit allein (d.h. Wahrheit als Übereinstimmung von Gedanken und Welt):

> Die Wahrheit hat ihre Existenzberechtigung in der Welt, die uns zunächst umgibt, und zur Annahme der Wahrheit brauchen wir nichts anzunehmen als die Existenz einer äußeren physischen Welt. (ebd., S. 246)

Sondern über den Irrtum und dessen Korrektur:

> Dass der Mensch nicht beim Irrtum zu bleiben nötig hat, sondern den Irrtum zu überwinden und in die Wahrheit überzuführen in der Lage ist, das ist das Maßgebende! (ebd., S. 247)

Zu der Nichtübereinstimmung des Irrtums mit der Wahrnehmungswelt führt Steiner aus:

> Das fortwährende Sich-Hingeben der äußeren Wahrheit führt nicht sehr weit in Bezug auf das, was jetzt gemeint ist, aber das willkürliche Kraftenlassen des Irrtums in sich selber kann allerdings zur Hervorbringung gewisser verborgener Seelenkräfte führen. (ebd.)

Aber der Irrtum *allein* wirkt *zerstörend*. Er wird erst gesund, wenn bedeutungsvolle Gedanken – *«die edelsten Regungen der Seele»* – dazukommen.

Rudolf Steiner spricht dabei von zwei Bedingungen. Hier wird eine Bedingung (die nullte) vorangestellt.

0. Bedingung – Bildelemente der Welt entnommen, aber
1. Bedingung – Bildkomposition nicht der Welt entnommen

   > Wir geben uns, wenn wir über das Rosenkreuz meditieren, einer Vorstellung hin, die für die äußere materielle Wahrheit ein Irrtum ist, also die Bedingung erfüllt, dass wir willkürlich einen Irrtum in unsere Seele aufnehmen. (ebd., S. 248)

2. Bedingung – Begriffe mit einem hohen moralischem Wert (z.B. Reinheit, Leidenschaften, Läuterung)

   > Und da kommen wir auf die zweite Bedingung. Es werden da gewisse moralische Qualitäten der Seele angegeben, die da sein müssen, wenn das, was vor sich gehen soll, in einer richtigen Art geschehen soll. (ebd., S. 248)

Der «Irrtum» wird zur *«sinnbildlichen, bedeutungsvollen Vorstellung»*.

Die Betonung auf dem Begriff ‹Nichtübereinstimmung› deutet drauf hin, dass die Gesamtkomposition der Imagination sich nicht erschöpft in der Erfassung einer Gegebenheit der äußeren Welt, sondern neue Zusammenhänge und Einsichten erschließen kann.

Wir haben es also mit dem Kontrast von geschlossenen und offenen Systemen zu tun. Die Unabhängigkeit von einem bestimmten Kontext eröffnet uns eine Empfänglichkeit für neue Sinnzusammenhänge.

Die folgenden Gedanken, die stark ins Geometrische gehen, haben die Aufgabe,

- die Elemente, aus denen die Meditation aufgebaut ist, zu untersuchen,
- die zunächst starren Vorstellungen von diesen Grundelementen des Raumes in innere und äußere Bewegung zu bringen,
- die Gebilde Kreis, Ellipse, Parabel und Hyperbel, die meistens in den Raum hineingezeichnet werden, aus den Grundelementen entstehen zu lassen,

- das eigene Verhältnis zum Raum, in dem wir alle leben, zu vertiefen und ebenfalls zu verlebendigen.

Mit anderen Worten: Der Raum ist kein leerer Behälter für diese Formen, sondern bringt diese aus seinen eigenen Gesetzen selbst hervor.

Hinweis: Wer will, kann beim ersten Lesen auch gleich zu Abschnitt 2 «Einblicke» gehen.

1.5 Astronomisches I

Zwei Menschen stehen vor einem Baum. Dahinter, etwas versteckt, steht am Himmel der Mond. Der eine Mensch geht nach links, der andere nach rechts – jeder sieht den Mond – und, obwohl die Menschen in entgegengesetzte Richtungen gegangen sind, hat sich der Mond mit beiden mitbewegt. Für uns (auf der Erde) ist er überall, obwohl er an einem (!) Ort ist (Abb. 5).

Das Phänomen, dass der Mond sich ‹mitbewegt›, hängt damit zusammen, dass er weit weg ist und die Lichtstrahlen parallel sind. Anders ausgedrückt: Die Blickrichtung bleibt gleich, während man sich bewegt, im Gegensatz zu einem nahegelegenen Objekt. Hier ändert sich die Richtung und man muss den Kopf bzw. die Augen drehen.

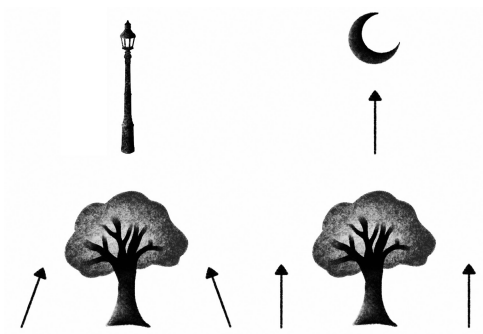


Abb. 5

Somit wird die Vorstellung der Unendlichkeit in ihren Auswirkungen *Parallelität* und *Mitbewegen* näher in das unmittelbare Erleben gebracht.

In früherer Zeit erlaubte dies die Bildung der Vorstellung: Für Gott als unendliche Sphäre ist jeder Punkt (der Mensch) Mittelpunkt! Im Folgenden werden wir sehen, dass die parallele Stellung eine wesentliche Rolle bei der Gestaltmetamorphose spielt.

1.6 Geometrisches

1.6.1 Fernpunkt und Parallelität

In der folgenden Bildreihe stellt man sich ein Dreieck vor mit der oberen rot markierten Spitze (**A**) (Abb. 6). Dann werden die Seiten nach außen gedreht, mit der Folge, dass der Kreuzungspunkt sich nach oben bewegt (**B**). Wenn die Seiten parallel werden, verschwindet der Punkt aus dem Raum in der Unendlichkeit (**C**); er wird zu einem sogenannten Fernpunkt oder uneigentlichen Punkt, da er im gewöhnlichen Sinn des Wortes im Raum nicht vorhanden ist. Drehen sich die Seiten weiter, erscheint der Punkt nach dem Durchgang durch die Unendlichkeit auf der anderen Seite (**D**).

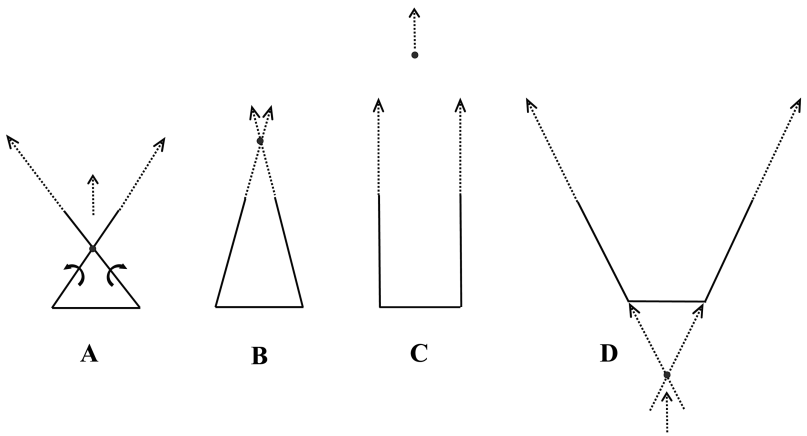


Abb. 6

Der Übergang von einem geschlossenen Innenraum (gelb) zum voll ausgebreiteten Sein kann eindrucksvoll dargestellt werden, indem die Zeichnungen eingefärbt werden (Abb. 7). Dabei wird der blaue Umraum nach dem Durchgang durch die Parallelstellung (jetzt gelb) eingefasst – eine erste Form der Umstülpung des Raumes: das Gelbe von innen nach außen und das Blaue von außen nach innen.

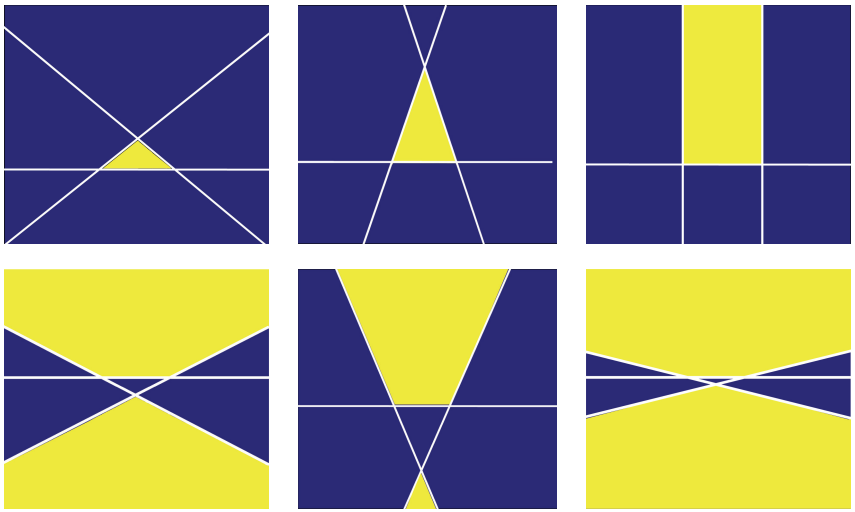


Abb. 7

Man kann die Verwandlung, die in diesen Figuren dargestellt ist, auch direkter in Erfahrung bringen, indem der Vorgang mit den Armen nachvollzogen wird. Wenn die Arme anfangen auseinanderzugehen, werden sie in der Verlängerung vorgestellt, und damit wird der Kreuzungspunkt, der nicht mehr durch Berührung zustande kommt, in der Vorstellung anvisiert. Nach der Parallelstellung erscheint der damit verbundene Schnittpunkt hinten, sodass das Erlebnis entsteht, dass der Kreuzungspunkt einem nun von hinten entgegenkommt.

Hilfreich für das weitere Vorgehen im zweiten Teil ist die Vergegenwärtigung der Empfindungen, die sich mit der jeweiligen Stellung bilden.

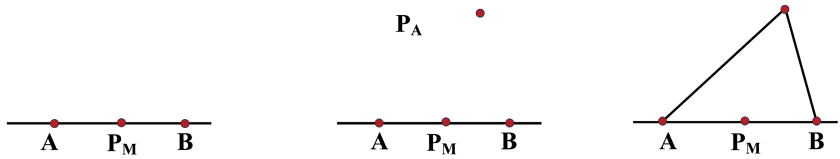
Somit kann dieser Vorgang, der essenziell für die geometrische Metamorphose ist, auf verschiedene Weise zur Erfahrung gebracht werden:

- in Gedanken durch das Verfolgen der Schnittpunkte durch die Unendlichkeit;
- in der Empfindung gesteigert durch das Erleben der Farben in der Verwandlung des Raumes;
- schließlich auch in der eigenen Handlung (Willen) durch die Erfahrung der jeweiligen Gebärden.

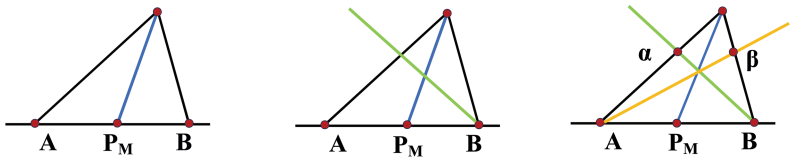
1.6.2 Mittelpunkt, Fernpunkt und Parallelität

Es gibt nun auch noch eine andere, zunächst überraschende Möglichkeit, den Fernpunkt zu bestimmen, und zwar mit der Hilfe des Mittelpunktes (Abb. 8–11).

In der Strecke AB wird der Mittelpunkt P_M eingezeichnet und darüber ein *beliebiger* anderer Punkt, der dann mit A und B verbunden wird:



Danach wird die blaue Gerade mit dem Mittelpunkt verbunden. In den darauffolgenden Schritten kann die grüne Gerade von B frei gesetzt und der von A (gelb) durch den Kreuzungspunkt in der Mitte des Dreiecks festgelegt werden.



Ihre jeweilig sich ergebenden Kreuzungspunkte α und β werden dann verbunden; sie bilden dann eine Parallele zur Strecke AB und deuten damit den Fernpunkt zu P_M an.

Nachdem A, B und P_M festgelegt sind, können alle anderen Punkte und Geraden frei gewählt werden. Die entstehende rote Gerade wird dabei immer parallel sein.

Somit haben wir die besondere Tatsache, dass Mittelpunkt und Peripherie (hier der Fernpunkt) in einer direkten Beziehung zueinander stehen.

Wäre am Anfang ein anderer Punkt gewählt worden, bliebe das Ergebnis dasselbe. Diese Freiheit macht einen Teil des Reizes der Synthetischen Geometrie aus.

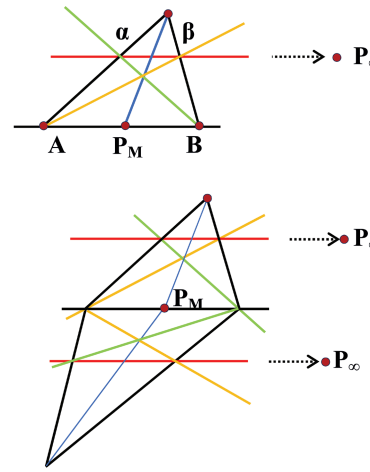


Abb. 8–11

1.6.3 Inversion und Hüllkurven

In diesem Abschnitt schauen wir auf die Inversion, die in der Meditation angedeutet wird (PK2).

Dies führt zu einer zweifachen Anschauung des Aufbaus von Gestaltungen im Raum: einmal als punktuelles, lineares Nacheinander und polar dazu als umhüllendes Nebeneinander (Abb. 12 u. 13).

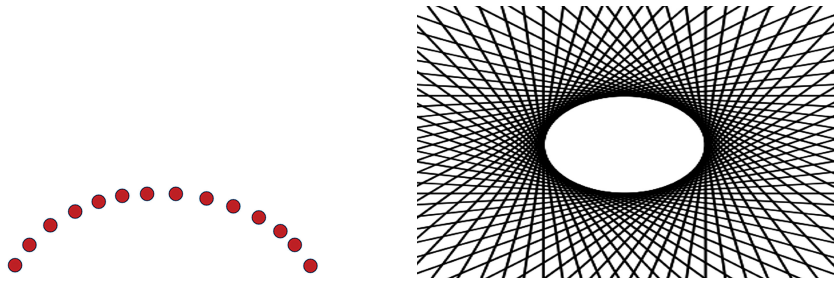


Abb. 12 u. 13

Wenn die Vorstellung der vielen Geraden – diese sollen eigentlich nur das Formprinzip andeuten – störend wirkt, kann man diese auch als Wachstumsrichtungen denken, also als die Geraden, die die Orte des Wachstums mit dem Fernpunkt verbinden. Diese beiden Prinzipien können wir übrigens in einer entsprechenden Form auch im Skelett wiederfinden.

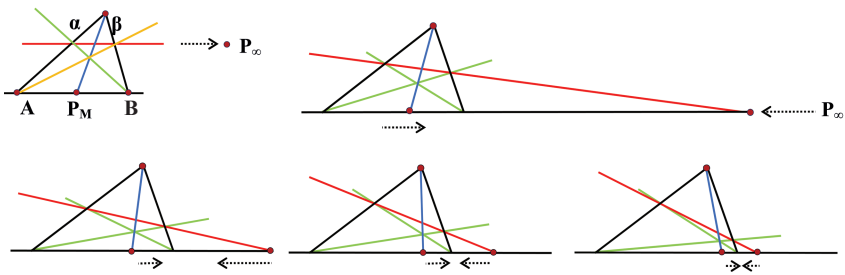


Abb. 14 u. 15

Nun war eine Inversion in der vorherigen Konstruktion implizit angegeben. Wird der Mittelpunkt P_M weiter nach B gerückt, zieht der Fernpunkt auch von außen nach B in die entgegengesetzte Richtung. So werden Innen und Außen auf der Geraden um den Punkt B getauscht bzw. gespiegelt (Abb. 14 u. 15).

Als Nächstes wollen wir die Inversion räumlich bzw. in der Ebene herstellen – dies ist eine sehr schöne Aufgabe aus der Synthetischen Geometrie.

Sie ist sehr ähnlich der vorangegangenen, dieses Mal allerdings bezogen auf den Kreis und nicht auf die Gerade (Abb. 16–18).

I Außerhalb des Kreises wird ein Punkt P_a gezeichnet,

II danach zwei Geraden, die den Kreis schneiden, durch diesen Punkt. Die Wahl dieser beiden Geraden ist ganz frei, sie müssen nur den Kreis schneiden. Das Ergebnis der Konstruktion bleibt aber gleich.

III Ihre Schnittpunkte mit dem Kreis werden verbunden und begegnen sich einmal außerhalb des Kreises in P_b,

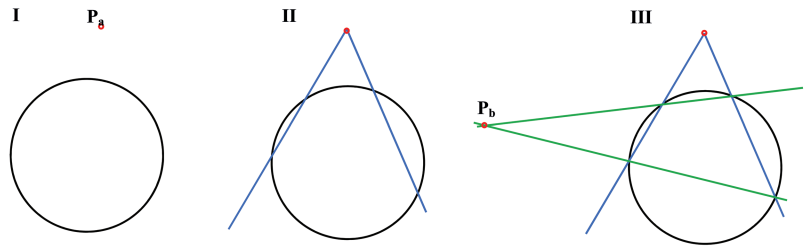


Abb. 16

IV aber auch innerhalb des Kreises in P_i.

V Durch P_b und P_i wird eine Gerade (rot) gezogen. Diese Gerade steht in einem polaren Verhältnis zu Punkt P_a außerhalb des Kreises. Die Entfernung der Gerade vom Mittelpunkt des Kreises und die Entfernung P_a sind zueinander invers.

Bewegt sich P_a weg vom Kreis, rückt die Gerade zum Mittelpunkt.

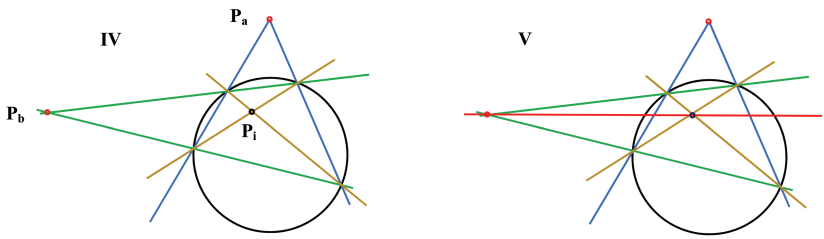


Abb. 17

VI Wird ein Kreis durch P_a gezogen (die punktierte blaue Linie in der Zeichnung), dann hüllen die daraus resultierenden polaren Geraden einen Kreis (gelb) ein. Er entsteht als polares Gebilde und ist eine Hüllkurve, bestehend aus lauter Tangenten.

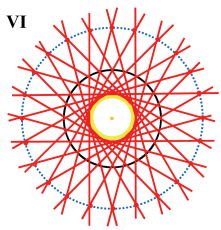


Abb. 18

2 Einblicke

2.1 Das Skelett

Im Anhang wird die folgende Reihe (Abb. 19) entwickelt, hier ohne den eingeschriebenen Fünfstern. Alle diese Formen sind zweidimensional, geben aber die Grundgesten wieder, die hier infrage kommen. Louis Locher-Ernst hat herausgearbeitet, wie das in drei Dimensionen gelingen kann – aber das ist dann tatsächlich höhere Mathematik (vgl. Locher-Ernst 1970).

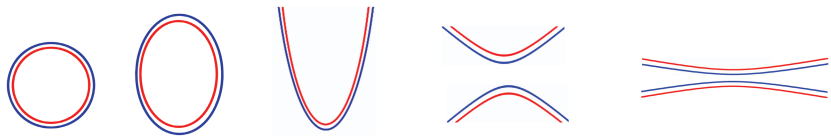


Abb. 19

Die Ellipse deutet die Form des Kopfes an. Er besteht aus platten Knochen *(ossa plana)*, die nebeneinander zusammengewachsen sind. Es handelt sich hier also um eine Hüllform, die tatsächlich eine umschließende Hülle bildet (Abb. 20).

Abb. 20

Es gibt beim Kopf drei Hauptschichten: den Schädel, darunter den *Liquor cerebrospinalis* und innen das Gehirn. Diese drei Schichten aus Knochen, Flüssigkeit und Nervensubstanz sind ihrerseits der Ort für das Ich in seinen Manifestationen im Bewusstsein und im Selbstbewusstsein.

Die Parabel mit einer halboffenen Geste entspricht dem Brustraum: nach vorne offen, empfangend und hinten geschlossen stützend.

Die langgestreckte Hyperbel weist auf die Gliedmaßen Knochen, Röhrenknochen *(ossa longa)* hin (Abb. 21). Hier ist der Aufbau, wenn auch nicht so anatomisch eindeutig wie im Kopf, doch dazu polar. Von innen nach außen sind dies Knochen, Lymphe und Bindegewebe als Flüssigkeitsträger und Muskeln, die auch Träger der Nerven sind.

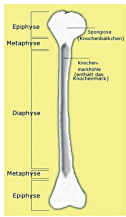


Abb. 21

Sie sind ihrerseits der physische Ort für das Ich («Außen-Ich») in seinen Manifestation in Handlungen und Gebärden.

Zum rhythmischen System sagt Steiner:

> So dass wir zentrifugal, vom Ich zum physischen Leibe nach außen, die Anordnung in der Kopforganisation haben, zentripetal, von außen nach innen, vom Ich bis zum Physischen, die Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organisation angeordnet haben.

> Und fortwährend durcheinanderflutend, so dass man gar nicht weiß: ist das von außen nach innen oder von innen nach außen, so ist die Anordnung im rhythmischen System dazwischen. Das rhythmische System ist halb Kopf, halb Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. (GA 317, S. 85)

Diese Aussage lässt sich am Knochen anatomisch genau anschauen. Die beiden Hauptpartien sind Wirbelsäule und Brustkorb. Die Wirbel sind innen hohl und enthalten wie der Kopf Gehirnwasser *(liquor cerebrospinalis)* und Rückenmarksnerven. Diese sind linear, nacheinander angeordnet und bilden im Ganzen eine den Gliedmaßen ähnliche Gestalt.

Die Rippen sind flach, länglich und gebogen. Sie sind nebeneinander angeordnet und bilden im Ganzen einen umhüllten Innenraum, die Brusthöhle.

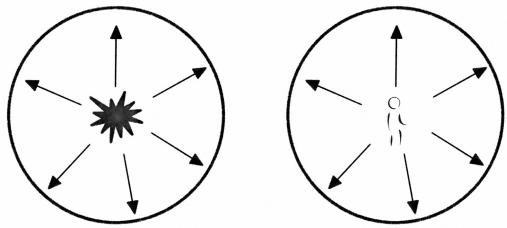
So enthalten beide Partien Gestaltungselemente vom Kopf und von den Gliedmaßen.

Diese polare Gegenüberstellung geht bis in die Substanzen: Der Rippenbogen ähnelt, obwohl er länglich ist, den Gliedmaßen und besteht aus einer ähnlichen Substanz wie die Plattenknochen. Der Rippenkopf, mit dem die Rippe an den Wirbel anschließt, besteht aus einer den Röhrenknochen verwandten Substanz, der Wirbelkörper, dem Kopf ähnlich, aus platten Knochen.

So sind die Formprinzipien von Kopf und Gliedmaßen in erstaunlich übereinstimmender Weise auch im Brustbereich aufzufinden. Außerdem durchlaufen die einzelnen Rippenpaare von oben nach unten einen ähnlichen Gestaltwandel wie die Reihe der Kegelschnitte.

Abb. 22–24

2.2 Astronomisches II: Punkt und Kreis in der Kosmologie



Urknall «von außen» «von innen»

Abb. 25

In den beiden Bildern wird in vereinfachter Form die gängige Anschauung des Universums skizziert. Von außen bedeutet hier, wie das Universum vorgestellt werden kann, von innen, wie es von der Erde gesehen wird: einmal also die Anfangsexplosion mit dem «Urknall» – und dann der Blick hinaus in die Weiten des Himmels. Jedes Mal gibt es ein Zentrum und einen Umkreis.

Durch die Entdeckung der kosmologischen Rotverschiebung war es möglich, die Entfernung der Galaxien und ihre Geschwindigkeit von uns weg zu berechnen und ein Modell der weiteren Entwicklung zu generieren.

Hier interessieren uns die folgenden grundlegenden Aspekte. Da die Zeit jetzt eine Rolle spielt, ist der Umkreis im zweiten Bild räumlich fern, aber zugleich zeitlich fern. Das Licht braucht umso länger anzukommen, je größer die Rotverschiebung und die damit verbundene Entfernung sind. Das gewährt einen Blick in die Vergangenheit des Universums. Der am weitesten entfernte Teil liegt am längsten in der Zeit zurück und somit am nächsten zum Anfang! Wird das zu Ende gedacht, kann man sagen: Der Urknall (Punkt) liegt aus unserer Sicht ausgebreitet als ferner Rand, als Peripherie des Universums.

Rudolf Steiners Formulierung für die Meditation – «Sie müssen verstehen, dass ein Kreis ein Punkt, *ein Punkt ein Kreis ist*, und müssen das ganz innerlich verstehen» – können wir so in der gegenwärtigen Anschauung des Kosmos wiederfinden.

3 Ausblicke: Der doppelte Blick

Im zweiten Teil dieser Ausführungen hat die Punkt-Kreis-Meditation mithilfe der Geometrie zu einer vertieften Anschauung der menschlichen Gestalt in Bezug auf das Skelett geführt. In diesem Abschnitt suchen wir auf der Ebene des Bewusstseins Felder auf, in denen die Grundgesten der Meditation Rudolf Steiners gefunden werden können. Zu Hilfe nehmen wir

- die Gebärden,
- eine Umformulierung des Wortgehalts und
- eine Anweisung Steiners zum Umgang mit einem Mantram aus den Klassenstunden.

Jedes Mal handelt es sich dabei um einen *doppelten Blick*.

Die Grundpolarität von Innen und Außen können wir jetzt – bezogen auf das Bewusstsein – als Fokus nach innen und den entsprechenden Kontext nach außen fassen.

Steiners Formulierung «Gott, Gottesgeist oder was immer» lässt frei, welche übergeordneten Gesichtspunkte an dieser Stelle stehen können. Wir gebrauchen hier den offenen Begriff «Instanz». Daraus ergibt sich folgende Fassung: «Eine Instanz, die uns trägt und die wir auch in uns tragen.»

Diese Instanz kann eine Person sein, die einem nahesteht, ein Ideal, eine Vision und vieles andere mehr.

Für die Bezeichnung «doppelter Blick» gibt es ein aufschlussreiches Beispiel im Sehen. Das Auge verfügt über scharfes und peripheres Sehen. Das scharfe Sehen wird durch die *fovea centralis* vermittelt, sie hat eine sehr hohe Auflösung und ist Hauptinhalt des Bewusstseins.

Das periphere Sehen, das über 90 % des Gesichtsfeldes ausmacht, hat dagegen eine niedrige Auflösung, sie ist aber empfindlicher für Helligkeit und Bewegung.

Hier kommt es darauf an, dass *gleichzeitig* zwei Ebenen des Bewusstseins vorhanden sind. Taucht in der Peripherie ein neuer Eindruck auf, wird er registriert, aber nicht bewusst wahrgenommen, d.h., das Umfeld bleibt *präsent*, obwohl es nur unterschwellig wahrgenommen wird.

In den folgenden Beispielen kommt es auf den Gegensatz an: einerseits ein gezielter Fokus der Aufmerksamkeit (Punkt) und andererseits die indirekte Präsenz des nicht unmittelbar im Bewusstsein gehaltenen Umfeldes (Kreis). Dieses Phänomen spielt sich in den oberen Beispielen im Wahrnehmen ab.

Nun wollen wir es auch im Feld des Bewusstseins aufsuchen. Im alltäglichen Leben kommen Situationen wie die folgende öfters vor: Es gibt die Aufgabe, ein Gericht auf dem Herd zuzubereiten, die Verantwortung da-

für hat eine bestimmte Person oder man hat es sich selbst vorgenommen. Kommt nun etwas dazwischen, das eine Ablenkung bedeutet, bleibt die Frage, ob die Aufgabe innerlich durchgetragen wird oder ob sie schlichtweg vergessen wird – bis von außen eine Erinnerung kommt: Es brennt etwas an, die Person ist verschwunden oder Ähnliches. Hier liegt die Betonung auf dem, was außen passiert und was in Erinnerung geblieben ist. Die Aufgabe bezieht sich auf die Außenwelt, und ihr Erfolg hängt davon ab, ob der Vorgang im Gedächtnis behalten wird.

Nun nehmen wir ein Beispiel, in dem das Periphere präsent bleibt, selbst gesetzt ist und doch eine mitwirkende Rolle für den zentralen Inhalt ausüben soll.

Steiner gibt in diesem Zusammenhang folgende Anweisung:

> Bevor die Übung angestellt wird, kann die Konzentration in der Seele dadurch bewirkt werden, dass man sich ein ganz bestimmtes Bild vor die Seele rückt. Und man stellt sich vor, während man die Übung macht, ohne dass man weiter an dieses Bild denkt – während man die Übung macht, wird das Bild vor der Seele stehen bleiben.
> Und wiederum zum Schluss stellen wir uns das Bild – von dem wir uns aber vorstellen, dass es *immer vor unserer Seele gestanden hat während der ganzen Übung* –, das stellen wir wiederum vor unsere Seele hin. (GA 270 II, S. 245, Hervorhebung SP)

Wieder suchen wir Situationen im Leben, die ähnlich konfiguriert sind. Bei den heilpädagogischen Kinderbesprechungen wird manchmal einer der mitwirkenden Personen die Aufgabe gegeben, statt selbst aktiv am Gespräch teilzunehmen, mit den Ohren des Kindes zuzuhören und anschließend die Frage zu beantworten, wie es dem Kind dabei wohl gegangen ist.

Nun kann man diese Gesprächskonfiguration ‹virtuell› herstellen. Geht es um eine dritte Person, wird sie im Geiste gebeten, dabei zu sein und sich anschließend einzubringen. So werden solche Personen zum Getragenen und gleichzeitig zum Mittragenden.

Ein anderes Beispiel: Es steht eine schwierige Aufgabe an. Als Teil der Vorbereitung stellt man sich einen Menschen oder eine Gruppe von Menschen vor, die einem nahe sind, und bittet sie um inneren Beistand. Auch hier geht es nicht darum, ständig an sie zu denken, sondern darum, dass man versucht, sie sozusagen mitzunehmen, wodurch sie zu einer Kraftquelle werden können.

In den weiteren Ausführungen zu der Punkt-Kreis-Meditation wird auf die Inkarnationsfolge und auf die Metamorphose von Gliedmaßen und Kopf geschaut. In diesem Fall erfolgt die Metamorphose nach einer räumlichen und einer zeitlichen Unterbrechung.

Das nehmen wir als Anregung, den Schlaf, den ‹kleinen Bruder des To-

des›, als Unterbrechung des Bewusstseins mit einzubeziehen. Der Inhalt des Bewusstseins tritt aus dem Raum (dem Bezug zur Sinneswelt) und (während des Schlafs) aus der Zeit.

In den folgenden Beispielen kommt es darauf an zu beobachten, wie die eigene seelische Verfassung durch die Übung beeinflusst wird.

1) Visualisierung der Situation

Zuerst auf der ganz basalen Ebene: Am Abend vor der Arbeit stellt man sich den Eingang zum Arbeitsplatz vor und denkt daran, dass man die Tür aufmacht und hineingeht. Nachdem am nächsten Tag diese Schritte tatsächlich vollzogen sind, kann die Empfindung entstehen (vielleicht nur sehr zart): Die Tür und die damit verbundene Handlung kommen auf mich zu, oder, anders gesagt, die Situation empfängt mich.

In diesem Fall ist die Entsprechung zur Meditation noch genauer, indem der Punkt – hier der Ausführende und der Umkreis – und der Eingang an den beiden Tagen ihre Rollen tauschen. Ich trage das Bild des Eingangs am Abend vorher in mir, und am Morgen kommt es mir von außen entgegen. Dies ergibt ein Grundmuster, das vielfältig erweitert werden kann mit Orten, Aufgaben, Menschen und so fort.

2) Vorausschauende Verinnerlichung der Handlung

Ein Lehrer nimmt sich vor, immer zwei Tage im Voraus vorbereitet zu sein. Es gibt natürlich genau so viel zu tun wie sonst, aber nach getaner Arbeit kann er loslassen und die enge Verbindung von Vorbereitung und Ausführung lockern. Zwei Tage später bewegt er sich in eine vorbereitete Zukunft hinein.

Vorbereitung ist immer gut und notwendig – hier geht es darum, ein gesundes Verhältnis von Agieren und Reagieren zu entwickeln. So stellt sich das Erleben ein, dass die Zukunft einem vertraut entgegenkommt.

3) Erarbeitung eines offenen Handlungsraums

Um eine wiederkehrende schwierige Situation zu meistern, geht die Erzieherin verschiedene Möglichkeiten in Gedanken durch und überlegt ihre möglichen Reaktionen, ihre Betroffenheit, verschiedene denkbare Handlungsansätze. Hätte sie nur eine einzige Antwort durchdacht, wäre sie vermutlich in eine ähnliche Situation wie früher auch geraten. Durch das Visualisieren von mehreren Optionen ist nun aber ein offener Handlungsspielraum entstanden, sodass nach dem Durchgang durch die Nacht in der tatsächlichen Situation dann auch Neues entstehen kann.

Aus der Peripherie kommen daher nicht nur unterstützende Zuversicht, sondern auch hilfreiche Intuitionen.[4] In dem oben angeführten Beispiel

4 Das Zimmer war immer wieder chaotisiert. Beim Eintreten hat die Erzieherin etwas Unerwartetes auf dem Boden gesehen und statt eine der gewöhnlichen Möglichkeiten auf-

liegt also der Fall vor, dass das Vorgestellte am Abend eine innere Beschäftigung ist und dass dies einem dann am Tag von außen entgegenkommt mit der Möglichkeit, intuitiv eine Antwort zu erfahren. Diese genaue Entsprechung von Innen und Außen zeigt, dass das Stehen innerhalb der Dinge und Vorgänge auf der einen und das Leben der Dinge in der Seele auf der anderen Seite in einer engen Weise aufeinander bezogen sind. Steiners Anregungen in seinem Buch *Stufen der höheren Erkenntnis* (GA 12) zeigen, wie dieser intuitive Zugang zielführend entwickelt werden kann.[5]

4 Schlusswort

Durch die Ausführungen dieses Beitrags haben wir versucht zu zeigen, wie die Punkt-Kreis-Meditation mithilfe der Synthetischen Geometrie Einblicke in die Anatomie und in die seelisch-geistige Verfassung des Menschen ermöglichen kann. Zudem kann diese Meditation auch, wie angedeutet, zu einer praktischen Lebenshilfe werden und dazu beitragen, dass sich für uns Intuitionen ergeben, durch die es uns gelingt, Probleme und Schwierigkeiten unkonventionell zu lösen.

Literatur

Andes Rovida, A. (1988). *Übungen zur synthetischen projektiven Geometrie*. Mathematisch-Astronomische Blätter, Bd. 13. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Angelus Silesius (1986). *Cherubinischer Wandersmann*. Hg. von Louise Gnädinger. Zürich: Manesse.

Bruno, Giordano (1591). *De triplici minimo et mensura*. Verlegt von Johann Wechel.

Flasch, K. (2011). *Was ist Gott? Das Buch der 24 Philosophen*. München: Beck.

Locher-Ernst, L. (1970). *Geometrische Metamorphosen: Beiträge zu einer geisteswissenschaftlichen Metamorphosenlehre. Gesammelte Aufsätze*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

zugreifen, hat sie diese alle fallen gelassen und es gemeinsam mit dem Kind untersucht, um dann später zusammen mit ihm eine Aufräumaktion zu starten.

5 Das Stehen innerhalb der Dinge und Vorgänge und das *Leben der Dinge in der Seele* ist nun die Intuition. «Diese Erfahrung [der Intuition] drückt sich darin aus, dass er [der übende Mensch] das Gefühl hat: er stehe jetzt nicht mehr außer den Dingen und Vorgängen, welche er erkennt, sondern innerhalb derselben. Bilder sind nicht der Gegenstand; sie drücken ihn bloß aus. Auch was die Inspiration gibt, ist nicht der Gegenstand. Sie spricht ihn nur aus. Das aber, was jetzt in der Seele lebt, ist wirklich der Gegenstand selbst. Das Ich hat sich ergossen über alle Wesen; es ist mit ihnen zusammengeflossen. Das Leben der Dinge in der Seele ist nun die Intuition.» (GA 12, S. 22).

Locher-Ernst, L. (1973). *Mathematik als Vorschule zur Geist-Erkenntnis*. 2., erw. Aufl., Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

Mahnke, D. (1937). *Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der mathematischen Mystik*. Halle (Saale): Niemeyer.

Steiner, R. (GA 12, 1979). *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 115, 2012). *Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 264, 1984). *Zur Geschichte und aus den Inhalten der ersten Abteilung der Esoterischen Schule 1904–1914*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 270, 2022). *Esoterische Unterweisungen für die erste Klasse der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 323, 1997). *Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Abbildungsnachweis

Abb. 1–5, 25: Zeichnungen © Ivana Suppan

Abb. 20: iStock-486798914 jakkapan21

Abb. 21: Abschnitte eines Röhrenknochens. Foto: United States Federal Government. Lizenz: public domain, da Werk der United States Federal Government. https://xonk.de/biologie/zoologie-evodevo/themen/knochenbildung-chondrale-und-desmale-ossifikation/

Abb. 22: iStock-1287896026 mr.suphachai praserdumrongchai

Abb. 23: Wirbel iStock-122158684 MedicalArtInc

Abb. 24: By Henry Vandyke Carter – Henry Gray (1918) Anatomy of the Human Body. Bartleby.com: Gray‘s Anatomy, Plate 122, Public Domain, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=792323

Alle anderen Abbildungen wurden vom Autor angefertigt und vom Verlag nachbearbeitet.

Anhang

Konstruktion der Kegelschnitte in der Projektiven Geometrie

Mithilfe von Lineal und Stift wird die Kurve punktweise entwickelt. Je nach der Lage der Ausgangsfigur entstehen Ellipse, Parabel oder Hyperbel.

Geraden werden mit kleinen und Punkte mit großen Buchstaben gekennzeichnet.

Geraden durch A werden mit Vermittlung a, M und b, auf Geraden durch B bezogen.

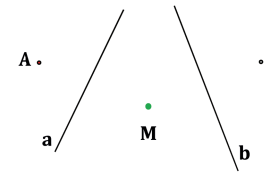


Abb. 26

Schritt I
Schneide eine Gerade durch A mit a. Das ergibt den Punkt s.

Schritt II
Verbinde S und M. Schneide diese Gerade mit b. Das ergibt den Punkt T.

Schritt III
Verbinde B und T.

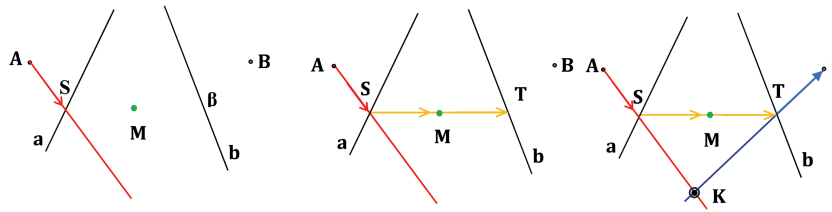


Abb. 27

Der Schnittpunkt ⊙ K, der dann entsteht, gehört zum Kegelschnitt.

Durch einige Überlegungen oder das Drehen der gelben vermittelnden Gerade wird man feststellen können, dass folgende Punkte zu diesem Vorgehen dazugehören – hier fett in Schwarz gezeichnet.

Dadurch entsteht, als Orientierungshilfe, der Fünfstern, so wie im Text bei der Metamorphose dargestellt.

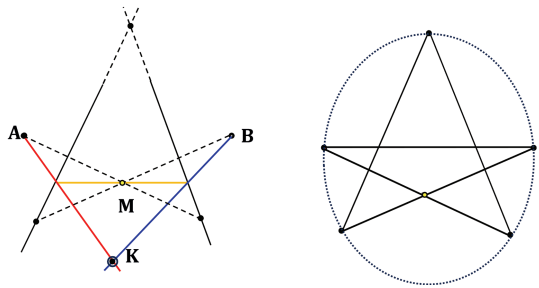


Abb. 28

Die restliche Kurve wird erzeugt, indem die gelbe Gerade einmal um den Punkt M weitergedreht wird, gefolgt von der roten und blauen und ihren Kreuzungspunkten.

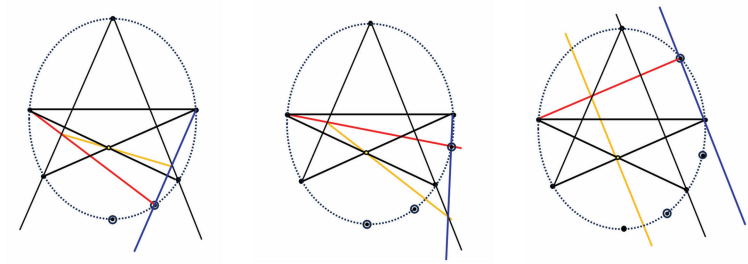


Abb. 29

Diese Konstruktion hat folgende besondere erstaunliche Eigenschaft:

Werden die fünf Punkte nummeriert, dann entspricht in der Ausgangsfigur

A dem Punkt 3
B dem Punkt 4
a der Geraden durch 1 und 5
b der Geraden durch 1 und 2 und
M dem Schnittpunkt der Geraden 3-2 mit 5-4.

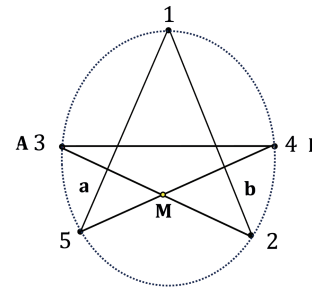


Abb. 30

Führt man dann eine beliebige Nummerierung durch und folgt den gegebenen Anweisungen, entsteht immer der gleiche Kegelschnitt!

Das kann eine Hilfe sein, falls in der Durchführung notwendige Schnittpunkte außerhalb des Papiers liegen.

Werden die beiden Geraden a und b immer weiter nach außen gedreht, wie in Abschnitt 1.6.1, durchläuft der Kreis die Reihe der Kegelschnitte.

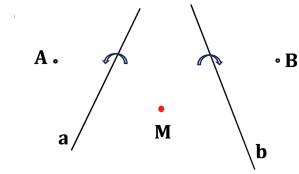


Abb. 31

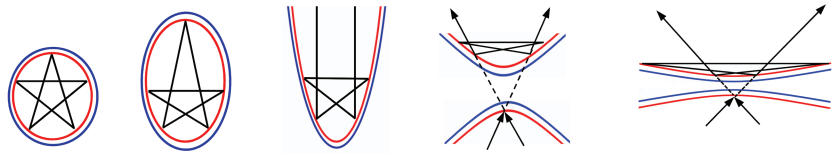


Abb. 32

Die duale Konstruktion der Kegelschnitte

Punkt und Gerade stehen selbst in einem polaren Verhältnis, das Dualität heißt. Werden sie in einer Konstruktion oder einem Beweis getauscht und die entsprechenden Schritte, Verbinden oder Schneiden, ebenfalls, entsteht ein duales Gebilde, in diesem Fall ein Kegelschnitt als Hüllkurve. Jetzt nicht aus Punkten konstituiert, sondern aus Geraden.

Mithilfe von Lineal und Stift wird die Kurve aus Tangenten entwickelt. Je nach der Lage der Ausgangsfigur entstehen Ellipse, Parabel oder Hyperbel.

Punkte auf a werden mit Vermittlung durch A, m und B auf Punkte auf b bezogen.

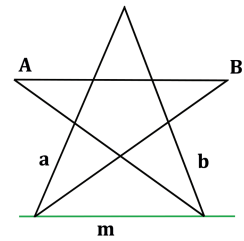


Abb. 33

Schritt I
Verbinde einen Punkt • auf a mit A. Das ergibt die Gerade s.

Schritt II
Schneide s und m. Verbinde den Schnittpunkt • mit B. Das ergibt die Gerade t.

Schritt III
Schneide b und t.

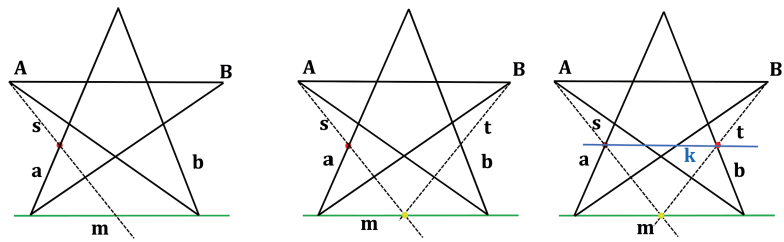


Abb. 34

Die Verbindung k der roten Punkte gehört als Tangente zum Kegelschnitt.

Durch einige Überlegungen oder das Bewegen des gelben vermittelnden Punkts wird man feststellen können, dass der Fünfstern zu diesem Vorgehen dazugehört.

Die restliche Kurve wird erzeugt, indem der gelbe Punkt einmal entlang m bewegt wird und die entstehende Punkte verbunden werden.

Am Ende von Abschnitt 1.6.3 wurde die Polarität der Kurvenformen, punkthaft und umhüllend, mithilfe der Inversion im Kreis dargestellt. Hier sehen wir, dass sie viel tiefer in der Grundstruktur des Raumes angelegt ist.

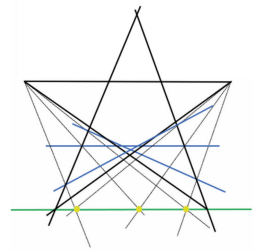


Abb. 35

Hineinfinden in eine andere Welt: Voraussetzungen und Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation

Annette Pichler

1 Einführende Gedanken zur Punkt-Kreis-Meditation

Am 5. Juli 1924, dem zehnten Tag des *Heilpädagogischen Kurses*, gibt Rudolf Steiner eine Darstellung, die später als Punkt-Kreis-Meditation bekannt geworden ist. Diese gilt in der anthroposophisch inspirierten Heil- und Inklusionspädagogik – im Folgenden als (Heil-)Pädagogik bezeichnet – als zentrales Instrument zur Schulung von Wahrnehmung, Einfühlungsvermögen und Intuition. Obwohl das Punkt-Kreis-Motiv eine gewisse Kulmination im *Heilpädagogischen Kurs* findet, schließt es stringent an frühere Darstellungen Steiners an. So steht es in tiefer Verbindung mit bereits früher von Steiner entwickelten Bildern zum Menschsein, z.B. in der *Allgemeinen Menschenkunde*.

Innerhalb des *Heilpädagogischen Kurses* steht die Meditation in direktem Zusammenhang mit dem im 5. Vortrag entwickelten Menschenverständnis. Dieses stellt menschliches Sein in vier Dimensionen dar: Materie (physischer Leib), Lebens- und Bildeprozesse («Ätherleib»), Wahrnehmung und Kommunikation mit der Umwelt («Astralleib») sowie geistige Aktivität (Ich). Dabei sieht Steiner das Ich als einerseits im Kopf innenliegend zentriert und andererseits in den Gliedmaßen außenliegend der Umwelt zugewandt. (Siehe Tafelzeichnung auf S. 134.)

Dieses Bild kann als eigentliches Punkt-Kreis-Motiv und als Ausgangspunkt der Entwicklung der Meditation gesehen werden. Während das Ich demnach im Kopfbereich nach innen gewandt ist und sich selbst und seine Handlungen prospektiv vorstellen und planen sowie retrospektiv erinnern und reflektieren kann, tritt es in der Umsetzung von Plänen mithilfe seiner Gliedmaßen handelnd nach außen in Erscheinung. Es geht also um die dynamische und wechselseitige Beziehung zwischen Vorstellen/Denken einerseits und Handeln/Wollen andererseits, die als Punkt und Kreis gesehen werden können. Vermittelt wird diese Umstülpung von innen nach außen (Planung und Umsetzung) und von außen nach innen (Erinnerung und Reflexion) durch das Ich. Im rhythmischen System von Herz und Lunge begegnen sich Punkt und Kreis und können im Prozess des Fühlens als

nur scheinbar polare Ausdrucksformen ein- und derselben Aktivität des Ich erlebt werden. (Siehe Tafelzeichnung auf S. 386.)

In der Meditation bringt Steiner diesen Prozess in direkten Zusammenhang mit zwei wiederum nur auf den ersten Blick polaren Elementen: zum einen dem pädagogischen Handeln und zum anderen der diesem Handeln wiederum zugrunde liegenden geistigen Dimension. Er spricht von einer «Wahrheit», die darin bestehe, «dass Sie sich am Abend einleben in das Bewusstsein: In mir ist Gott, in mir ist Gott oder der Gottesgeist, oder was immer […] – aber sich dieses nicht bloß theoretisch vorschwätzen, die Meditationen der meisten Menschen bestehen darin, dass sie sich etwas theoretisch vorschwätzen –, und am Morgen so, dass das hineinstrahlt in den ganzen Tag: Ich bin in Gott.» (GA 317, S. 172) Es geht Steiner also erstens um ein im Tageslauf aktiv gestaltetes Erleben im Hinblick auf das eigene Verhältnis zum übergeordneten Göttlich-Geistigen.

Steiner weist dann darauf hin, dass «diese zwei Vorstellungen […] ganz Empfindung, ja Willensimpulse werden» (ebd.). Er benennt also zweitens die Beziehung zwischen dem inneren Empfinden der pädagogisch Handelnden und den daraus entstehenden Willensimpulsen. Dies steht in direktem Zusammenhang mit seinen Ausführungen im 3., 4. und 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses*. Hier hatte Steiner bestimmte Phänomene beschrieben, die sich im Spektrum zwischen Konstitution (z.B. stoffwechselbedingte Vergesslichkeit) und Behinderung (z.B. Epilepsie) bewegen (GA 317; vgl. Holtzapfel 1976; vgl. Niemeijer 2011). In Zusammenhang mit dem Bild von Punkt und Kreis im 5. Vortrag wird deutlich, dass es Steiner um ein Verständnis der konstitutionellen Bedingungen geht, die die Möglichkeiten des Ich, sich zur Welt in Beziehung zu setzen, auf den drei Ebenen Denken/Vorstellen, Fühlen/Empfinden und Wollen/Handeln beeinflussen. Die dann im 10. Vortrag entwickelte Meditation dient der Wahrnehmung der Bewegungsrichtungen, der Kräfte und der Dynamiken zwischen Punkt und Kreis und wird von Steiner als grundlegend für Diagnostik und Therapie der oben erwähnten Phänomene gesehen (vgl. GA 317, S. 172 ff.).

Und drittens soll der erlebte Prozess durch ein übergeordnetes Bewusstsein erfasst werden, denn mit Bezug auf seine Tafelzeichnungen beschreibt Steiner im Folgenden, dass beide inneren Erlebnisse «ein und dasselbe» (ebd., S. 172) seien, und schließt mit den Worten: «Und Sie müssen einfach verstehen: Das ist ein Kreis, das ist ein Punkt. Es kommt nur abends nicht heraus, es kommt nur morgens heraus. Morgens müssen Sie denken: Das ist ein Kreis, das ist ein Punkt. Sie müssen verstehen, dass ein Kreis ein Punkt, ein Punkt ein Kreis ist, und müssen das ganz innerlich verstehen.» (ebd.) Diese zunächst rätselhaften Äußerungen erschließen

sich unmittelbar aus Steiners spirituellem und monistischem Menschenverständnis: (Heil-)Pädagogik ergibt sich hier unmittelbar aus der handelnden Persönlichkeit und deren Beziehungsgestaltung zum Göttlichen wie auch zu sich selbst. Es geht also um die zentrale Frage, wie der sich zwischen Punkt und Kreis, zwischen Ich und Welt, Ich und Gott, Ich und Du aufspannende dynamische Zwischenraum konkret gestaltet werden kann. Vor diesem Hintergrund haben verschiedene Autor:innen herausgearbeitet, dass das Punkt-Kreis-Motiv die Vortragsreihe nicht nur durchzieht, sondern geradezu deren «konstituierendes Prinzip» darstellt (Schmalenbach 2001, S. 2; vgl. Klimm 1974, S. 23). Im vorliegenden Text versuche ich, dies in einen größeren Zusammenhang mit dem Werk Steiners sowie aktuellen berufspädagogischen Fragestellungen zu bringen, und argumentiere, dass die Punkt-Kreis-Meditation bestimmte Voraussetzungen braucht, um ihr Potenzial entfalten zu können.

Das Bild von Punkt und Kreis ist ein großes, in gewisser Weise allgemeingültiges Motiv, führt es doch in die Mitte unserer menschlichen Existenz. «Meine Seele und die Welt sind eines nur», so Steiner in einer Wort-Meditation aus dem Jahr 1914 (GA 40, S. 161) – ein Satz, der eine tiefe Sicherheit erzeugen kann, als Individuum Teil eines größeren Ganzen zu sein. Schon wenn ich mir denkend klar mache, dass Punkt und Kreis immanent verbunden sind, verändert sich etwas in meinem Verhältnis zur Welt. Wenn ich dies dann durch die Meditationspraxis auch im Bereich des Fühlens und schließlich durch die Wirkung der Meditation im Bereich des Handelns erlebe, erweist sich das Motiv von Punkt und Kreis durchaus als wirkmächtig. Denn durch die Verbindung mit dem Punkt-Kreis-Motiv hat die Meditation das Potenzial, eine Einfühlung in die leibliche, seelische und geistige Wirklichkeit eines anderen Menschen zu ermöglichen und auf dieser Basis intuitiv richtige – das heißt: zur Situation des Anderen passende – Handlungen zu ergreifen (vgl. Grimm 2005). Wenn eine solche auf Intuition beruhende, sich im Augenblick konkret offenbarende «unerwartet gelungene» (De Vries 2009) Handlung geschieht, ist sie das Gegenteil einer schematisch erlernbaren Methodik und damit alles andere als eine rezeptähnlich verschriebene ‹Anwendung›.

Doch auch intuitive Fähigkeiten entwickeln sich erst nach und nach durch Übung, und die Meditationsworte «Ich bin in Gott – Gott ist in mir» weisen deutlich darauf hin, dass dieser Übungsprozess nur gelingen kann, wenn er von Anfang an auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Person beruht. Die Wahrnehmung des Gegenübers setzt voraus, dass ich auch zu mir selbst in Beziehung bin. In diesem Sinne beschränkt sich die Bedeutung der Punkt-Kreis-Meditation keinesfalls auf den (heil-)pädagogischen ‹Umgang› mit Menschen mit einer Behinderung. So lassen Kinder sich, im

Sinne des heutigen inklusiven Paradigmas, nicht einfach in solche mit oder ohne ‹Förderbedarf› einteilen. Immer geht es um eine möglichst genaue, stets fragende und kontinuierlich zu aktualisierende Wahrnehmung eines konkreten, einzigartigen Individuums.

Auch Steiner sah keine kategoriale Trennung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Bereits in den ersten Minuten des *Heilpädagogischen Kurses* äußerte er: «Man möchte sagen, irgendwo in einer Ecke sitzt bei jedem Menschen im Seelenleben zunächst eine sogenannte Unnormalität.» (GA 317, S. 13) Daher gehe ich davon aus, dass Steiner das Punkt-Kreis-Motiv als ein universales Motiv jeglicher Pädagogik sah, auch wenn er es in dieser speziellen Form erst während des *Heilpädagogischen Kurses* entwickelte. Denn jede Begegnung mit Menschen, sei sie persönlich oder beruflich, stellt Fragen an die eigene innere Entwicklung. Eine tatsächlich inklusive, personinspirierte Pädagogik kann nur gelingen, wenn die Fachkräfte auch sich selbst gegenüber achtsam sind und aktiv in Verbindung mit ihrem eigenen Personsein treten. Das Wort «Unnormalität» (ebd.) würde ich zwar heute eher durch Begriffe wie ‹Verletzlichkeit› oder ‹Herausforderung› ersetzen, gemeint ist jedoch in jedem Fall, dass Pädagogik immer auch Selbsterfahrung, Selbstmitgefühl und Selbstreflexion beinhalten und auch den eigenen Untiefen gegenüber inklusiv sein muss. Das Wissen um die «eigenen Grenzerfahrungen» (Grimm 2017, S. 20) ist deswegen so wichtig, weil sich aus diesen Erlebnissen Dynamiken und Verhaltenstendenzen entwickeln, die auch in der sozialen oder pädagogischen Beziehung mit einem Gegenüber ihre Wirkung entfalten.

2 Punkt und Kreis als Motiv bei Steiner

2.1 Punkt und Kreis im *Heilpädagogischen Kurs*

Zwar ist der Gedanke von Punkt und Kreis bei Steiner bereits in früheren Darstellungen sichtbar, jedoch entstehen im *Heilpädagogischen Kurs* zwei neue, sehr eindrückliche Bilder: im 5. Vortrag die Darstellung der Umstülpung der Wesensglieder zwischen zentriertem Kopf und peripheren Gliedmaßen und im 10. Vortrag dann die eigentliche Punkt-Kreis-Meditation. Dass die Punkt-Kreis-Meditation nicht im luftleeren Raum entstanden ist, sondern innerhalb des *Heilpädagogischen Kurses* eine Art zentrierendes Ereignis der an den Vortagen entwickelten menschenkundlichen Gedanken Steiners ist, wurde vielfach dargestellt (Holtzapfel 1976; Klimm 1974; Schmalenbach 2001). Rüdiger Grimm drückt es so aus: «Auch wenn Steiner die Meditation von ‹Punkt und Kreis› erst gegen Ende der Vorträge einführte, bildet sie in gewisser Weise den Dreh- und Angelpunkt des ge-

samten Kurses.» (Grimm 2017, S. 11) Das Punkt-Kreis-Motiv entsteht dabei unmittelbar aus der Darstellung zentrifugaler und zentripetaler Tendenzen im 3. bis 5. Vortrag.

Den historischen und pädagogisch-intentionalen Hintergrund der dann im 10. Vortrag erscheinenden Punkt-Kreis-Meditation hat Peter Selg ausführlich dargestellt, u.a. wie Steiner die Meditation in Zusammenhang mit der Betrachtung der Jugendlichen Erna einführte (Selg 2013, S. 13 ff.). Steiner erlebte – und nicht nur bei dieser Gelegenheit –, dass seine Zuhörer:innen sich darauf beriefen, nicht «hellsehend» zu sein wie er, statt «durch die liebevolle Hingabe in sich die Fähigkeit [zu] erzeugen, […] hinzublicken einfach auf das, worauf es ankommt» (GA 317, S. 169). Selg arbeitet heraus, dass Steiner hier gewissermaßen als «Erzieher» (Selg 2013, S. 22, S. 30) seiner Zuhörer:innen agierte, über deren mangelnde Wahrnehmung bestimmter Phänomene bei gleichzeitigem allgemeinem «Reden von Missionen, von großen Aufgaben» und geringer «Neigung, auf die speziellen kleinen Dinge, die man dazu braucht, einzugehen» (GA 317, S. 171), er geradezu erschüttert zu sein schien.

Es lohnt sich, die ausführliche Analyse Selgs zu dieser Situation nachzulesen, denn sie verdeutlicht, warum Steiners Sprache sehr radikal und absolut erscheint, wenn er zur Einführung der Meditation sagt, die Menschen könnten «im Allgemeinen auf dem Gebiete der Pädagogik nichts erreichen, weil sie nicht ernsthaftig jemals eine Wahrheit in sich rege gemacht haben» (ebd., S. 172). Denn Steiner ist tief überzeugt von der geistigen Wirklichkeit, die sich ihm zufolge durch in Erscheinung tretende Phänomene zeigt. Er sieht die Tatsache der physischen Erscheinung des Menschen als Ausdruck eines im Geistigen gründenden Intentionswesens, und beide stehen für ihn in einer ebenso spannungsreichen wie unmittelbaren Beziehung: «Ich bin in Gott», und «In mir ist Gott» (ebd.).

Die Meditation schließt die Meditierenden also unmittelbar an die Wahrnehmung einer dynamischen Wirklichkeit zwischen den physisch anwesenden Menschen und ihrem geistigen Bezugspunkt an. Die Meditation ist eine Aktivität, die diese Wirklichkeit nachvollzieht und damit ins Bewusstsein ruft und eine Grundlage für (heil-)pädagogisches Handeln legt. Dementsprechend schreibt Bernhard Schmalenbach:

> Auch die Haltungen des Heilpädagogen leben im Kraftfeld von Zentrum und Peripherie, welches in der Punkt-Kreis-Meditation verdichtet wird, in deren Verlauf der Meditierende den fortwährenden Übergang von Punkt und Kreis sich vor das innere Auge führt. Bei dieser Gedankenbewegung handelt es sich nicht um eine Abbildung einer Wirklichkeit im Sinne einer Modellvorstellung, sondern um den Mitvollzug eines schaffenden Prinzips, eines «lebendigen» Gedankens, welcher der Bildung der menschlichen Organisation in ihren verschiedenen Schichten zugrunde liegt. (Schmalenbach 2001, S. 2)

2.2 Punkt und Kreis als Grundmotive in anderen Werken Steiners

Obwohl das Punkt-Kreis-Motiv eine gewisse Kulmination im *Heilpädagogischen Kurs* findet, schließt es stringent an frühere Darstellungen Steiners an. Im Rahmen dieser Darstellung beziehe ich mich im Wesentlichen auf zwei Quellen: auf Steiners Buch *Theosophie*, wegen seiner grundlegenden Bedeutung in diesem Zusammenhang, sowie auf die Vortragsreihe *Allgemeine Menschenkunde*, wegen ihrer fachlich-inhaltlichen Nähe zum *Heilpädagogischen Kurs*. Selbstverständlich findet sich das Motiv aber auch an anderer Stelle bei Steiner. Grundsätzlich betrachtet Steiner menschliches Sein als geistigen Ursprungs. Geist bildet Leib (GA 56, S. 84), wobei «das Ich […] in Geist und Seele [lebt]» (GA 9, S. 51) und seinerseits ein Ort ist, an dem sich Geist offenbart. Das Ich kann aufgrund seiner Verbindung mit dem Geist den Leib mit seinen drei Dimensionen (Materie, Lebens- und Bildeprozesse sowie auf Leiblichkeit basierende Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse mit der Umwelt) beeinflussen (ebd., S. 51 ff.).

Das Ich des Menschen lebt zwar im Leib zentriert, tritt jedoch durch seine seelische Antwort auf Erfahrungen in eine bewegte Korrespondenz zur Welt. Insofern es ein Ort des Geistes wird, kann es sich sogar unbegrenzt in den Umkreis erweitern. Das Ich befindet sich also in einer aktiv-dynamischen Bewegung zwischen Verdichtung und Entgrenzung. Indem das Ich sich mit einem Leib verbindet, kann dieser zur Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeit für das Ich werden: Das Ich ergreift durch den Leib hindurch unmittelbar und ganz konkret die Welt (GA 317, S. 37 ff.). Indem das Ich sich mit dem Gegenüber, aber erweitert auch mit dem Unendlichen, dem Zukunftspotenzial, dem «Geistigen» verbindet, kann es mit diesem wachsen. Vermittelnd dazwischen liegt das seelische Erleben. Als eine Art Antwort des im Leib wohnenden Ich auf die Außenwelt entstehen Gefühle, die je nach Reifegrad der Entwicklung als reine Empfindung erlebt, durch den Verstand geordnet oder durch die Aktivität des Ich in der Bewusstseinsseele auch über den eigenen leiblich-seelischen Bezugsort hinaus erweitert werden (GA 9).

In seiner 1919 vor den Lehrkräften der ersten Waldorfschule gehaltenen Vortragsreihe *Allgemeine Menschenkunde* entwickelt Steiner die Idee, dass sich diese dynamische Wirksamkeit in zwei Richtungen – mit einer beweglichen, zwischen den beiden Polen liegenden und diese verbindenden mittleren Aktivität – auch in der Morphologie der menschlichen Gestalt zeigt. Die vielfältige gegenseitige Bedingtheit der drei Bereiche Leib, Seele und Geist stellt Steiner hier systematisch gegliedert dar: in den Vorträgen 1 bis 4 zunächst die Seele und ihre Tätigkeiten Vorstellen, Fühlen und Wollen; in den Vorträgen 5 bis 9 den Geist und seine Bewusstseinszustände

Schlafen, Wachen und Träumen; in den Vorträgen 10 bis 13 schließlich den Leib und seine Erscheinungsformen Kugel, Halbkugel und Radius.

Der Bezug zum Punkt-Kreis-Motiv lässt sich auf allen drei Ebenen finden: in den leiblichen Formzuständen, in den seelischen Tätigkeiten sowie im Bereich der geistigen Bewusstseinszustände. Bezüglich der leiblichen Erscheinungsformen skizziert Steiner im 10. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* den Kopfbereich des Menschen als eine Kugelform, deren Mittelpunkt im Innern des Kopfes liegt. Den Brustbereich beschreibt er als «Mondenform», die ein «Kugelfragment» enthält (GA 293, S. 156); deren Mittelpunkt befinde sich im Raum vor der Brust, also nicht mehr im leiblich Gewordenen, aber durchaus noch im unmittelbar seelischen Erlebnisraum. Die Gliedmaßen beschreibt Steiner als strahlenförmig, als die sozusagen physisch sichtbar gewordenen Enden der Radien einer unendlich großen Kugelfläche; hier können wir unsere eigene Wirkung nur mit größter Mühe wahrnehmen, denn wir wissen nicht mit letzter Sicherheit, welche Folgen das, was wir tun, bei einem anderen Menschen – vielleicht sogar an irgendeinem weit entfernten Punkt der Erde – letztlich auslöst. Dabei sind diese Bereiche selbstverständlich nicht scharf zu trennen, sondern agieren miteinander.

So ist die punktartige Zentrierungsfähigkeit des Kopfes eine dynamische Tendenz, denn das Nerven-Sinnes-System, das rhythmische System und das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System durchdringen sich ständig und sind aufeinander angewiesen (GA 293). Im Kopfbereich z.B. zeigt sich dies vor allem nach vorne und nach unten hin, wo jeweils eine Öffnung zu finden ist: Augen, Nase, Mund und Ohren als zentrale Organe der seelisch tingierten Sinneswahrnehmung nehmen die physisch-äußere Sinneswelt wahr, stellen aber auch den Bezug zum rhythmischen System (Nase) sowie zum Stoffwechsel-Gliedmaßen-System (Mund) her.

Im Kopfbereich findet sich also eine tendenziell kugelig-abgeschlossene Form mit dem Mittelpunkt der Kugel im Inneren; in diesem – zwar durch die Sinnesorgane zur Welt geöffneten, jedoch verhältnismäßig geschützten – Raum findet die Aktivität der Wahrnehmungsverarbeitung statt. Der Kopf dient v.a. der Vorstellungsbildung, die sich immer auf bereits Erfahrenes berufen muss – der Kopf in seiner Funktionalität kann keine Zukunft schaffen, nur Erkenntnisse in die Handlungsplanung einbringen. Zwar kann er uns bei der Zukunftsplanung unterstützen, durchführen jedoch können die Planungen nur die Gliedmaßen – und dies geschieht auch nur dann, wenn der Plan auch im Fühlen bejaht wird. Wie oben dargestellt, geht Steiner davon aus, dass sich Geist als Leib zeigt (GA 56, S. 84). Dabei steht der Kreis als Bild für Vollkommenheit sozusagen für die ganz in Erscheinung tretende geistige Wirksamkeit. Da der Kopf mit seiner Tätigkeit bereits voll-

endete und nicht mehr änderbare Wirklichkeiten abbildet, tritt die dahinter stehende Wirksamkeit auch physisch ganz in Erscheinung, ist die Kopfform ebenfalls «abgeschlossen» im Sinne von vollendet: «Nur die Kopfkugel bringt sich selbst ganz zum Ausdruck, sie ist voll sichtbar ganz Leib.» (Leber 2002, S. 140)

Während sich die Vorstellungs- und Erinnerungstätigkeit des Kopfes auf bereits Vollendetes bezieht, spielt sich die Gefühlstätigkeit zwischen Vergangenheit und Zukunft ab. So bleiben manche Gefühle sozusagen in der Vergangenheit stecken, z.B. bei sehr schlimmen, traumatischen Erfahrungen, oder richten sich auf eine Zukunft, von der völlig ungewiss ist, ob sie sich so gestalten wird, wie wir sie ersehnen. Im Idealfall aber sind wir im Fühlen so frei, dass wir ganz gegenwärtig sein können und Gefühle zu dem entwickeln, was ist. Da die von uns häufig im Brust- und Herzbereich erlebte Tätigkeit des Fühlens sich nicht nur auf bereits Abgeschlossenes oder noch nicht Seiendes bezieht, sondern auf etwas Prozessuales, tritt die zugrunde liegende umfassende Wirksamkeit gemäß Steiner auch nur teilweise physisch in Erscheinung: Nach hinten schließen die Rippen sich zusammen, hier erscheint mondenförmig das «Kugelfragment», nach vorne hin sind die Rippen ganz offen und der Mittelpunkt der Kugel liegt im Raum vor der Brust.

In den Gliedmaßen öffnet sich die Gestalt schließlich ganz zur Welt, Steiner bezeichnet sie daher als «Radien der Kugel» (GA 293, S. 157), deren Zentrum potenziell überall dort im Raum entsteht, wohin die Bewegung der Gliedmaßen intendiert. Da wir uns mit unseren Gliedmaßen jederzeit in jede Richtung wenden und dadurch zu den Handlungen anderer Menschen in Beziehung setzen können, entsteht hier eine quasi unendliche Kugelfläche. Es ist eine Kugel, die sich nicht in ihrer leiblichen Ausgestaltung erschöpft und abschließt, sondern von den Gliedmaßen werden nur die Radien einer hochbeweglichen, dynamischen Kugelfläche sichtbar. Das Zentrum dieser Kugelfläche ist überall, daher können wir uns durch Muskeln und Gliedmaßen in alle Richtungen wenden und durch unsere Handlungen gemeinsam mit anderen Keime für die Zukunft legen.

Das Punkt-Kreis-Motiv erschöpft sich jedoch nicht in der leiblichen Anschauung, sondern bildet die Grundlage des jeweiligen seelischen Erlebens. Im Bereich von Wahrnehmung, Vorstellung und Denken ist der Kopf der «Punkt», in dem Wahrnehmung gebündelt und entschlüsselt wird; im *Heilpädagogischen Kurs* bezeichnet Steiner dies auch als ein «synthetisches System» (GA 317, S. 16). Dabei ist Steiner überzeugt, dass der Kopf und das Nervensystem die Wahrnehmungen, Gefühle und Gedanken nicht in sich geschlossen erzeugen, sondern im Gegenteil eine Art Spiegel für die äußere (externe Objekte, eigener Leib) und für die innere Welt (Gefühle,

Reaktionen auf Objekte und physische Erlebnisse) sind. Aus phänomenologischer Sicht hat Thomas Fuchs systematisch begründet, wieso das Gehirn nicht – wie von manchen Vertreter:innen der Neurobiologie bis heute angenommen – die Sinneswelt erzeugt, sondern für seine inneren Bilder/Repräsentationen der äußeren Welt immanent auf die gesamtleibliche und seelische Existenz und deren Welterleben angewiesen ist (Fuchs 2009).

Im «mondenförmigen» Brustbereich entsteht das Wechselspiel zwischen Wahrgenommenem und eigener seelischer Reaktion. Gemäß Steiner erstreckt sich der Bereich der Wahrnehmung auf den eigenen Körper sowie auf dessen Interaktion mit der Umwelt, auf die Umwelt an sich und schließlich auch auf die in der Umwelt anzutreffende Innenwelt anderer Menschen (GA 293; Auer 2007). Sofern unsere Gefühle sich auf die natürliche oder soziale Umwelt beziehen, erleben wir den Raum vor uns, der uns mit den Menschen, denen wir begegnen und mit denen eine seelische Wechselwirkung entsteht, verbindet. Hier finden wir ein träumendes Bewusstsein vor. Da dieses Bewusstsein sich zwischen Schlaf- und Wachzustand bewegt, kann ich versuchen, den Übergang vom träumenden Bewusstsein in eine wachere Wahrnehmung meiner selbst und der Dynamiken zwischen mir und anderen aktiv zu gestalten. Wenn ich nun seelisch etwas erlebe, kann dies zu einem Handlungsimpuls führen. Dabei kann ich nicht nur den unmittelbar sichtbaren Umkreis meines Körpers beeinflussen, sondern mein Handlungsimpuls kann sich – entsprechend dem von Steiner entwickelten Bild einer unendlichen Kugelfläche – letztlich auf die gesamte Welt erstrecken. In diesem Bereich gibt es letztlich keine Trennung zwischen mir und den anderen, denn meine Kugelfläche fällt im Kosmos zusammen mit der Kugelfläche anderer Menschen: Wir begegnen uns in den Auswirkungen unserer Handlungen, auch wenn dies (noch) weitgehend unbewusst ist. Punkt (Kopf bzw. im Sozialraum der einzelne Mensch) und Kreis (Gliedmaßen bzw. im Sozialraum die durch Handlungen erzeugte Sozialgestalt) sind untrennbar verbunden: Der Punkt ist ein Kreis, und der Kreis ist ein Punkt.

Die Gliedmaßen sind also die einzige Möglichkeit, unsere in Vorstellung und Gefühl wahrgenommenen Intentionen auch tatsächlich auszuführen; dabei sieht Steiner nun auch einen Bezug zu einem von ihm gedachten nächsten Leben, denn jede Handlung hat über die Gegenwart weit hinausreichende Folgen. Gerade weil im Falle der Gliedmaßen im Leib nicht die volle Wirksamkeit sichtbar wird, ist hier noch Entfaltungspotenzial für die Zukunft.

2.3 Punkt und Kreis als Grundlage von Wiederverkörperung

Steiners Ideen gehen also weit über die Betrachtung der in einem gegebenen Moment mehr oder weniger sichtbaren Bezüge zwischen Kopf und Gliedmaßen, Einzelmensch und Sozialraum hinaus. Immer wieder skizziert er eine Umwandlung zwischen Kopf und Gliedmaßen, eine mehrere Leben übergreifende Metamorphose von Punkt zu Kreis und Kreis zu Punkt: «Es stecken eigentlich drei Menschen […] in dem Menschen drinnen. Der erste, der Kopfmensch, ist eigentlich die Umbildung der vorigen Inkarnation. Der Brustmensch ist eigentlich die jetzige Inkarnation an sich. Und das, was der Mensch tut, wie er sich in der äußeren Welt betätigt, was namentlich in seinen Gliedmaßen zum Ausdruck kommt und in seinem Stoffwechsel, das trägt ihn wieder in die nächste Inkarnation hinüber.» (GA 208, S. 78) Steiner entwickelt hier also nicht nur die Idee, dass eine physische Wiedergeburt möglich sei, sondern auch die Idee eines sich bis in die seelisch-leibliche Gestalt auswirkenden Zusammenhangs zwischen den drei Formprinzipien Kugel, Halbkugel und Radius.

Wenn ich persönlich dieses Bild auf mich wirken lasse, erlebe ich innerlich eine große dynamische Bewegung. Mit meiner gewöhnlichen Wahrnehmung beziehe ich mich zunächst auf die physisch sichtbare sinnliche Welt; selbstverständlich sind die Qualität und Genauigkeit dieser Wahrnehmung von meiner leiblich-seelischen Verfassung geprägt: Wie sind meine Sinnesorgane ausgebildet, wie wach bin ich, wie aufmerksam kann ich mich dem Wahrgenommenen zuwenden? Nehme ich wirklich das wahr, was da ist – oder geraten Erinnerungen, Wunschvorstellungen oder andere verzerrende Faktoren in meine Wahrnehmung hinein? Gleiches gilt auch für die Wahrnehmung innerseelischer Zustände oder auch interaktiver Dynamiken zwischen mir und anderen Menschen: Ich kann in diesem Bereich etwas wahrzunehmen versuchen, und wenn ich mich auch in den schmerzhaften Regionen meiner Seele gut orientieren kann und beginne wahrzunehmen, welche Faktoren meine Wahrnehmung eventuell beeinflussen, kann ich mit recht hoher Sicherheit eine zumindest für diesen Moment gültige Aussage machen. Vielleicht wage ich mich dann noch ein Stückchen weiter und versuche zu erfassen, welche biografischen Intentionen ich selbst habe oder andere Menschen haben: Welche Ziele setzt sich ein Individuum in einem Leben – und was sehe ich daran? Da die Zukunft immer offen ist und sowohl intra- als auch interpersonell völlig Unerwartetes geschehen kann, bin ich hier zwar schon in einem Bereich, in dem sich keine sichere oder gar abschließende Aussage machen lässt. Dennoch: Vielleicht erfasse ich aufgrund des Verhaltens oder der Aussagen meines Gegenübers zumindest dessen Sehnsucht, Hoffnung oder Intention, die sich auf die Zukunft richten.

All dies findet also noch im Rahmen von Zusammenhängen statt, die ich prinzipiell mit meinem jetzigen seelisch-leiblichen Wahrnehmungsvermögen erfassen kann – je nach Bewusstseinszustand mehr oder weniger gut. Wenn ich mir hingegen Steiners Bild einer Metamorphose von Kopf und Gliedmaßen über das jetzige Leben hinaus vorstelle, verlasse ich diesen mir bereits bekannten Wahrnehmungsbereich und es entsteht eine Bewegung, die weit über das hinausreicht, was ich persönlich noch mit meinem jetzigen Wahrnehmungsvermögen erfassen kann. Zum jetzigen Zeitpunkt weiß ich persönlich tatsächlich noch nicht, ob ich das Bild als eine mächtige Halluzination einordnen soll oder als Offenbarung eines geistig realen Zusammenhangs. Ich selbst habe beschlossen, mit dieser Offenheit, mit der Idee als Bild zu leben – und zu beobachten, was dies für mich bedeuten wird.

Unabhängig von meiner subjektiven Auseinandersetzung ist dieses Bild meines Erachtens innerhalb von Steiners ganzheitlichem Ansatz stimmig. Hier sind Leib, Seele und Geist aufeinander bezogen und können nur als Ganzes verstanden werden. Dementsprechend müsste der Prozess der Wiederverkörperung auch alle drei Dimensionen enthalten. Dies sieht Steiner so, dass aus den Handlungen eines früheren Lebens (Kreis) eine Art konkret leiblicher Punkt (Kopf) entsteht, der wiederum in seiner Wirkungskraft immanent angewiesen ist auf die Tätigkeit der Gliedmaßen, die während der embryonalen Entwicklung aus der Punkt-Geste nach und nach in den Umkreis wachsen, motorische Fähigkeiten entwickeln und in ihren Handlungen wiederum auf die Zukunft gerichtet sind (vgl. GA 293, 2. Vortrag).

Da Zukunft per se noch nicht physisch verwirklicht ist, entsteht ein offener Raum, in dem alles möglich ist. Dieses Element der Freiheit, die in jedem Moment zumindest innerlich neu erzeugt und gewollt werden kann, ist in meinen Augen ein zentrales Element der Anthroposophie. In der Punkt-Kreis-Meditation verwirklicht sie sich in dem Zwischenraum zwischen Punkt und Kreis (vgl. Grimm 2017, S. 15), worauf ich später zurückkommen werde.

3 Die Punkt-Kreis-Meditation und ihre Zielsetzungen

3.1 Die Punkt-Kreis-Meditation als Ergebnis von Steiners phänomenologischer Betrachtung im *Heilpädagogischen Kurs*

Ähnlich wie in der *Allgemeinen Menschenkunde* ergibt sich das Punkt-Kreis-Motiv im *Heilpädagogischen Kurs* aus der Betrachtung der menschlichen Gestalt, hier jedoch erweitert um (heil-)pädagogische Aspekte, insbesondere um die im 3. bis 5. Vortrag beschriebene dynamische Wirkung

zentripetaler und zentrifugaler Kräfte. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Steiner im 10. Vortrag auf die Bedeutung der Meditation im Rahmen seiner menschenkundlichen Darstellung aus dem 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* verweist. Unter Bezugnahme auf die Tafelzeichnung aus dem 5. Vortrag beschreibt Steiner, dass die dort gegebene Darstellung ebenfalls eine Punkt-Kreis-Darstellung ist: «Im Menschen ist das verwirklicht, dass der Ich-Punkt des Kopfes im Gliedmaßen-Menschen zum Kreis wird, der natürlich konfiguriert ist.» (GA 317, S. 172) Dann betont Steiner erneut, «dass die zwei Figuren, die zwei Vorstellungen ein und dasselbe sind, dass sie gar nicht [verschieden] sind voneinander. Nur von außen angesehen sind sie verschieden. Da ist ein gelber Kreis, da ist er auch […]. Da ist ein blauer Punkt, da ist er auch. Warum? Weil das die schematische Figur des Kopfes ist, weil das die schematische Figur des Leibes ist.» (ebd., S. 172 f.; eckige Klammern für Einschub im Original, eckige Klammern für Auslassung AP) Dabei wird deutlich, dass die beiden zunächst polar erscheinenden Form-Elemente leibbildende Kraft haben und in dynamischem Verhältnis zueinander stehen, denn «wenn der Punkt sich behauptet in den Leib hinein, dann wird er eben zum Rückenmark» (ebd., S. 173). Und auch diese Dynamik kann meditativ erschlossen werden: «Sie können eine Anatomie, eine Physiologie bekommen, indem Sie von dem ausgehend meditieren.» (ebd.)

Die im 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* dargestellten morphologischen Zusammenhänge sind jedoch nicht rein leiblich zu verstehen, sondern ebenso seelisch-geistig, als polare Grundgesten von Reflexion (Kopf) und Intentionalität (Gliedmaßen). Im Kopf integriert das Ich seine vielfältigen, auf den eigenen Körper sowie die Umwelt bezogenen Wahrnehmungen. Auf dieser Grundlage versucht es, seine autobiografische Identität und Verortung in einem sozialen Zusammenhang zu erfassen sowie seine zukünftige Zielrichtung zu erahnen. Es trifft Entscheidungen, die dann mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger stringent von den Gliedmaßen umgesetzt werden. Das vermittelnde Element zwischen diesen Polen ist das Fühlen, das allerdings in der Darstellung Steiners an dieser Stelle aufgrund des polaren Aufbaus der beiden Bilder nur impliziert, nicht konkret dargestellt wird. Auf die zentrale Rolle des Fühlens werde ich später zurückkommen.

Das menschenkundlich hergeleitete Punkt-Kreis-Motiv aus dem 5. Vortrag und die Punkt-Kreis-Meditation aus dem 10. Vortrag lassen sich also nicht voneinander trennen. Wenn auch die Zielrichtung der Meditation über die Wahrnehmungsschulung menschenkundlicher Phänomene weit hinausreicht, entsteht sie doch unmittelbar aus der von Steiner entwickelten anthropologischen Perspektive und dient zugleich deren Wahrnehmung in der konkreten Anschauung. Dabei geht es, wiederum im Sinne von Kreis

und Punkt, sowohl um «große» Zusammenhänge (z.B. der Bezug zum Göttlichen in mir und im Gegenüber) als auch um scheinbar unbedeutende «kleine» Phänomene, die «Andacht zum Kleinen» (vgl. ebd., S. 171; vgl. hierzu auch Fischer 2001).

3.2 Die Punkt-Kreis-Meditation als Instrument der Kompetenzentwicklung

Die im 3., 4. und 5. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* dargestellten zentripetalen und zentrifugalen Bewegungsrichtungen haben eine unmittelbare Auswirkung auf leibliche Bedingungen und seelisches Erleben. Wie bereits erwähnt, wurde die Punkt-Kreis-Meditation von Steiner in unmittelbarem Zusammenhang mit diesen Bewegungsrichtungen entwickelt. Mit der Frage, inwiefern die Punkt-Kreis-Meditation der Kompetenzentwicklung dienen kann, richtet sich das Augenmerk daher wie selbstverständlich zunächst auf die Wahrnehmung oder – in der Sprache des in der anthroposophischen Heilpädagogik lange vorherrschenden medizinischen Paradigmas – auf die «Diagnostik» dieser leiblich-seelischen Bedingungen. Ein solch konkreter Wahrnehmungsversuch hinsichtlich der Situation eines anderen Menschen beruht jedoch immer auf der Entwicklung allgemeiner Kompetenzen wie Wahrnehmung, Einfühlung und Intuition. Rüdiger Grimm hat in verschiedenen Veröffentlichungen den Zusammenhang zwischen der Entwicklung derartiger allgemeiner Kompetenzen durch die Punkt-Kreis-Meditation (Grimm 2005; 2011b) sowie auch durch andere meditative Elemente des *Heilpädagogischen Kurses* (Grimm 2017) und der konkreten Wahrnehmungsfähigkeit im Hinblick auf die seelisch-leibliche Situation eines anderen Menschen herausgearbeitet.

In diesem Sinne lässt sich die Punkt-Kreis-Meditation als ein Instrument zur Entwicklung zweier miteinander zusammenhängender Zielrichtungen verstehen: Zum einen kann sie ein Instrument der Entwicklung von Wahrnehmung, Empathie und Intuition – auch sich selbst gegenüber – bilden (vgl. Hammerstein 2007; Pichler 2016; Suska 2017). Zum anderen kann sie im Hinblick auf die von Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* herausgearbeiteten menschenkundlich-konstitutionellen Aspekte auch zum Instrument einer auf diesen allgemeinen Fähigkeiten beruhenden, nachvollziehenden Diagnostik werden (Grimm 2011a; Niemeijer 2011). Beide Zielrichtungen sind verbunden durch den göttlich-geistigen Aspekt der Meditation, denn Grundlage der Bemühungen um Entwicklung des Selbst sowie um die Wahrnehmung des Gegenübers ist die in der Meditation erlebte Verbindung. Am Abend: «In mir ist Gott.» Am Morgen: «Ich bin in Gott.» (GA 317, S. 172)

Grimm beschreibt die Punkt-Kreis-Meditation auf verschiedenen, zunächst polar strukturierten Ebenen: räumlich (Ausdehnung – Zusammenziehung), zeitlich (Abend – Morgen), seelisch bewusstseinsbildend (Kontemplation – Handlungsintention) und überpersönlich (Gott ist in mir – Ich bin in Gott) (Grimm 2005 sowie 2011b, 2017). Diese Ebenen sind nur *zunächst* polar, weil der Prozess der Meditation diese Polarität ständig aufhebt: «Sie müssen verstehen, dass ein Kreis ein Punkt, ein Punkt ein Kreis ist.» (GA 317, S. 172) Grimm arbeitet heraus, dass das «Bild eines Kindes […] einerseits das Ergebnis von Beobachtung und Wahrnehmung ist und andererseits Resultat der Bemühung, die aus der Wahrnehmung gewonnenen Daten und Inhalte nicht als äußere Resultate stehenzulassen, sondern sie als Möglichkeit zu nutzen, sich in die leibliche und seelische Konstitution eines Kindes einzuleben». Grundlage für ein solches Einleben ist «eine offene, aber auch verinnerlichende Haltung» (Grimm 2005, S. 6). Grimm verweist darauf, dass Steiner den dieser einfühlenden Wahrnehmung zugrunde liegenden Prozess «als einen Akt der Nähe und der Distanz charakterisierte, d.h. in welchem das Empathie bildende Mitgefühl die Situation des Kindes nachbildet und nachfühlt, zugleich jedoch die eigenen Gefühle zurückhält […]. Dadurch stehen nicht die Emotionen und Gefühle, die man selber hat, im Vordergrund des Bewusstseins, sondern die Fähigkeit des Fühlens wird zu einem Instrument der Wahrnehmung für die Lage des anderen Menschen. Der eigene seelische Innenraum bildet den Ort, an dem eine fremde Innerlichkeit zum Ausdruck gelangen kann.» (Grimm 2005, S. 6)

Die Entwicklung einer solchen bewusst geführten «meditativen Steigerung der Aufmerksamkeit» (Grimm 2011b, S. 1) für das Gegenüber erfordert einen besonderen Umgang mit dem eigenen Gefühlsraum. Hier geht es um das Wechselspiel zwischen Innen- und Außenwelt, aber auch um den Grenzübergang zwischen Ich und Du. Handlungen sind dann der Situation und/oder der Person angemessen, wenn sie wirklich deren Bedürfnissen entsprechen. Diese Bedürfnisse können nur dann wahrgenommen werden, wenn sie nicht mit denen der wahrnehmenden Person zu einer nicht mehr differenzierbaren Einheit verschmelzen.

Rudolf Steiner hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass es darum geht, ein Phänomen «mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild» zu nehmen, «nicht anderes […] als Mitleid» dafür zu empfinden (GA 317, S. 37). Es versteht sich von selbst, dass mit dem von Steiner gewählten Begriff des «Mitleid[s]» weder ein sich verstrickendes Mit-Leiden noch ein sich abgrenzendes Herabsehen gemeint ist, sondern das aktive Erzeugen eines Innenraums, in dem die Situation der so wahrgenommenen Person so objektiv wie möglich erfasst werden kann. Da die Punkt-Kreis-

Meditation die zugrunde liegende allgemeine Fähigkeit schult, von einer Welt in die andere zu gehen und damit deren Polarität immer wieder aufzulösen, kann die Punkt-Kreis-Meditation hier eine zentrale Rolle spielen. Ein häufig teils verborgen bleibender Prozess ist dabei der Umgang mit der Kreuzungsbewegung zwischen Punkt und Kreis, in dem ein höchst gesteigertes Bewusstsein eigener Gefühle lebt, die jedoch die Du-Wahrnehmung nicht bestimmen. Diese Wahrnehmungsqualität ist wegen der un- oder nur teilbewussten bzw. «träumenden» (GA 293) Eigenschaft des Fühlens immer nur im gegenwärtigen Moment aktiv zu erzielen und muss immer wieder neu gegriffen werden. Im folgenden Abschnitt werde ich argumentieren, dass die Punkt-Kreis-Meditation diese Entwicklung schulen kann, dass sie ihr volles Potenzial in der Regel aber erst entfalten wird, wenn eine grundlegende Gefühlsregulation auch auf anderen Wegen ausgebildet wird.

4 Voraussetzungen und Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation

4.1 Entstehungsbedingungen intuitiven Handelns

Das Potenzial einer Methode entsteht in Abhängigkeit von der konkreten Beziehung eines Individuums zu dieser Methode und deren Umsetzung in einem gegebenen Moment. Dies gilt umso mehr für eine Methode wie die Punkt-Kreis-Meditation, die nicht im eigentlichen Sinne ein für alle Mal erlernt oder gar beherrscht werden kann, sondern die ihr Potenzial eigentlich erst – und immer wieder neu – im konkreten inneren Vollzug, in der konkreten Selbstwahrnehmung und -regulation und in der konkreten sozialen Beziehung erschließt.

Grimm spricht von «Entstehungsbedingungen intuitiven Handelns» (Grimm 2005, S. 4). Mehrere Ebenen von Aktivität stehen in der Punkt-Kreis-Meditation in dynamischer Wechselbeziehung: Die Beziehung zum Überpersönlichen und damit zum Göttlich-Geistigen, die Beziehung zum eigenen Sein und schließlich der Versuch, sich in das Sein eines anderen Menschen einzufühlen, die Wahrnehmung einer «fremden Innerlichkeit» (ebd., S. 6). Letzteres stellt die größte Herausforderung dar, denn es gelingt nur aus einer tiefen Selbst-Beziehung bei gleichzeitiger Fähigkeit, zu diesem Selbst eine reflektierende Distanz einzunehmen. Die beiden Meditationssätze «Ich bin in Gott» und «Gott ist in mir» verweisen auf die Notwendigkeit und das Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation, diesen dynamischen Zugang zu sich selbst zu entwickeln.

Bei jeder Annäherung an die eigene seelische Bedingtheit ist indes Vor-

sicht geboten, da wir als Menschen aus guten Gründen nicht alles über uns selbst wissen. So können schlimme, vielleicht sogar traumatische Erlebnisse mithilfe unserer psychodynamischen Schutz- und Abwehrfunktionen vorübergehend verdrängt, unter Umständen ganz vergessen oder in diverse starre Verhaltensmuster umgewandelt werden. Jede intensive Selbstauseinandersetzung kann an die Grenzen dieser noch nicht verarbeiteten Lebensthemen führen und erfordert u.U. professionelle Begleitung.

All dies trifft allerdings auf jegliche Formen und Methoden der Selbstannäherung zu. Bei der Punkt-Kreis-Meditation ist darüber hinaus zu beachten, dass sie nicht nur auf eine berufspädagogische, psychohygienische und diagnostische Schulung zielt, sondern als Meditation der anthroposophischen Geisteswissenschaft in eine nicht sinnliche Wahrnehmung führen kann. Bereits das Punkt-Kreis-Motiv führt gedanklich über das körperliche und seelische Erleben hinaus; die Punkt-Kreis-Meditation kann diesen Gedanken in ein inneres Erleben bringen. Hier erhält eine kontinuierliche Kontaktaufnahme mit der eigenen Bedingtheit eine noch höhere Bedeutung, denn Steiner hat bezüglich des von ihm beschriebenen Schulungsweges immer wieder darauf hingewiesen, dass jeder Versuch, nicht unmittelbar sinnlich Wahrnehmbares zu erfassen, zu der großen Schwierigkeit führt, dass bekannte Anhaltspunkte und Kriterien dann möglicherweise keine oder nur wenig Orientierung bieten (GA 13, S. 37). Aus diesem Grund kann sich in der geistigen Forschung «der Irrtum noch leichter […] einschleichen […] als in der äußeren Sinneswelt» (GA 69e, S. 140). Meditationsübungen können sogar «wertlos, ja, in einer gewissen Beziehung sogar schädlich» (GA 267, S. 55) sein, wenn sie nicht durch Übungen zur seelischen Stabilisierung wie zum Beispiel die sogenannten Nebenübungen (ebd., S. 55 f.) begleitet werden.

Die Punkt-Kreis-Meditation braucht also bestimmte Bedingungen – nicht nur, um ihr volles Potenzial zu entfalten, sondern auch, damit sie überhaupt sinnvoll wirken kann und nicht in eine verzerrte Wahrnehmung führt. Insbesondere ihre auf das Gegenüber gerichtete Zielsetzung – die möglichst umfassende Einfühlung in die jeweils aktuelle Wirklichkeit eines anderen Menschen, also ihr diagnostisches Potenzial – kann die Punkt-Kreis-Meditation erst bei intensiver Selbstführung wirklich entfalten. Es ergibt sich daher die Frage, unter welchen konkreten Voraussetzungen die Punkt-Kreis-Meditation als geeignetes Instrument für heilpädagogische Diagnose und Handlung wirksam werden kann.

Letztlich spielt in allen Begegnungen – seien diese (heil-)pädagogischer, medizinischer, psychologischer oder einfach zwischenmenschlicher Natur – eine entscheidende Rolle, wie gut es den sich begegnenden Personen gelingt, sich auf die Wirklichkeit des Anderen einzulassen.

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die von Steiner dazu im 2. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* getätigten Aussagen (GA 317, S. 37) werden – so die Erfahrung aus vielen Gesprächen im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit – häufig in dem Sinne missverstanden, dass es darum gehe, die eigenen Gefühle ‹wegzulassen›. Wie Grimm (2017) herausgearbeitet hat, ist jedoch zunächst eine gesteigerte Aufmerksamkeit auch für das eigene Fühlen zentral. Es kann also keinesfalls darum gehen, die eigene Wirklichkeit einfach zu ignorieren, zu verdrängen, zu vermeiden oder gar zu verleugnen. Im Gegenteil, es geht zentral um die *Wahrnehmung* der eigenen Situiertheit: Je bewusster ich mir meiner körperlichen und seelischen Verfassung bin, desto besser gelingt es in der Regel, mich auf die Wirklichkeit des Gegenübers einzulassen. Denn bewusst beiseite stellen kann ich nur etwas, von dessen Existenz ich in einem gegebenen Moment weiß. Dieses Grundwissen der eigenen Bedingungen ist notwendig, da unsere Wahrnehmungen, Vorstellungen, Motive und Handlungen im Verhältnis zu anderen durch unsere persönliche Erfahrungswelt in hohem Maße beeinflusst werden, z.B. durch körperliche Bedingungen, Vorerlebnisse, Gefühle und Erinnerungen sowie darauf basierende Verhaltensmuster, Überzeugungen und Vorurteile.

Unbewusste Erlebnisse – insbesondere seelische Verletzungen und starke, aber zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht mehr oder noch nicht wieder zugängliche Gefühle – entwickeln ein Eigenleben, das dann der Entwicklung der von Grimm beschriebenen «Fähigkeit des Fühlens (als) Instrument der Wahrnehmung für die Lage des anderen Menschen» (Grimm 2005, S. 6) im Wege steht bzw. sogar schädlich wirken kann. Unter Umständen werden eigene Gefühle auf die andere Person übertragen, und je weniger sich diese wiederum der eigenen Verfassung bewusst ist, desto höher ist das Risiko, dass sie die übertragenen Gefühle übernimmt und ausagiert – ein Phänomen, das als projektive Identifizierung umfassend erforscht worden ist (Frank & Weiß 2017).

Das Auftreten solcher Dynamiken ist – nicht zuletzt aufgrund der großen Faszination, die das (heil-)pädagogische, soziale und therapeutische Berufsfeld auf Menschen ausübt, die selbst exkludierende oder traumatisierende Erfahrungen gemacht haben – eine reelle Gefahr (Schmidbauer 1977). Denn das weithin bekannte Bild eines archetypischen «verwundeten Heilers» von C.G. Jung kann durchaus auch kritisch betrachtet werden (Rösing 2020); verwundete Menschen können eben nur dann heilen, wenn sie sich ihrer eigenen Wunden bewusst sind und wissen, wie sie diesen begegnen können. Für diese Begegnung sind Selbstwahrnehmung und Gefühlsregulation eine Grundvoraussetzung.

4.2 Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Gefühlsregulation

Einen aktiven Umgang mit Gefühlen zu lernen, stellt eine der größten Entwicklungsherausforderungen in der menschlichen Biografie dar und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bindungsentwicklung, die ein Kind in der Interaktion mit seinen Bezugspersonen vollzieht (Mikulincer & Shaver 2019). In einer sicheren Bindung zu ihren Bezugspersonen lernen Kinder am besten, ihre Gefühle wahrzunehmen und zu regulieren. Eine solche sichere Bindungssituation ist jedoch nur für ca. zwei Drittel einer durchschnittlichen Population gegeben (Scheithauer & Niebank 2022, S. 394). Viele Menschen haben daher zumindest anteilig auch unsichere Bindungsmuster, die in bestimmten Situationen (z.B. persönlichen Krisen oder beruflichen Überforderungen) aktiviert werden. Es besteht dann die hohe Gefahr, dass eigene und fremde Gefühle miteinander verschmelzen und sich gegenseitig aufschaukeln (Verstrickung); oder umgekehrt, dass eigene oder fremde Gefühle gar nicht mehr wahrgenommen, deren ‹Berechtigung› verleugnet oder sie abgewertet, bagatellisiert oder rationalisiert werden (Vermeidung).

Je unbewusster die eigene Gefühlswelt in einem gegebenen Moment ist, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit solcher Dynamiken. Personen, die mit manchen zentralen Bindungspersonen unsicher-vermeidende, mit anderen unsicher-ambivalent-verstrickte Erfahrungen gemacht haben, erleben dabei sogar das ganze eigentlich konträre Spektrum zwischen Vermeidung und Verstrickung. Doch selbst beim Vorliegen eines klar sicheren Bindungsmusters und gut entwickelter Gefühlsregulation sind Gefühle per se nur zeitweise bewusst. Daher erfordert deren Wahrnehmung bis zu einem gewissen Grad auch bei Vorliegen primär sicherer kindlicher Bindungserfahrungen unser ganzes Leben lang aktive Aufmerksamkeit. Denn Gefühle sind komplex, unter Umständen widersprüchlich, und sie entziehen sich immer wieder unserem Wachbewusstsein. Es reicht daher kein einfaches einmaliges Kennenlernen von Gefühlen, sondern wir müssen zuverlässige Mittel und Wege entwickeln, um immer wieder aktiv Zugang zu ihnen zu bekommen, wenn sie aus unserem Bewusstsein entschwunden sind, wir aber merken, dass sie uns doch belasten oder soziale Interaktionen stören. Eine aktiv geführte Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Gefühlsregulation hat also eine große Bedeutung für die Punkt-Kreis-Meditation. In dem Umwandlungsraum, in dem der Punkt zum Kreis bzw. der Kreis zum Punkt wird, findet ein imaginativer Metamorphose-Prozess statt, der vom Ich so bewusst als möglich geführt werden muss. Dabei lässt sich aufgrund der eigentlichen – da nur mathematisch beschreibbaren – Nicht-Existenz eines Punktes bzw. der Unendlichkeit des möglichen Kreises (vgl. Holtz-

apfel 1976) in keinem Moment fixieren, wo ich mich gerade befinde, ob im Punkt oder im Kreis.

Der Kreis ist Punkt, und der Punkt ist Kreis. Dieser Nicht-Raum ist also zugleich ein All-Raum, ein Raum höchster Kreativität bei gleichzeitig geringster Fixierbarkeit. Dies bedeutet aber auch, dass es ein Raum ist, in dem die Orientierung immer wieder aktiv gefunden werden muss. In früheren Veröffentlichungen habe ich dargestellt, inwiefern die Punkt-Kreis-Meditation auch als Instrument zur Schulung von Bindungssicherheit und Gefühlsregulation gesehen werden kann (Pichler 2016) und welche konkreten begleitenden Maßnahmen im Rahmen anthroposophisch inspirierter Ausbildungen eingesetzt werden können (Pichler 2020). Denn zum einen braucht die Punkt-Kreis-Meditation begleitende Übungen, zum anderen erhalten diese Übungen durch die Punkt-Kreis-Meditation eine Fokussierung. Insofern kann die Punkt-Kreis-Meditation einen hochwirksamen Fokuspunkt berufspädagogischer Entwicklung bilden, sofern sie von Übungen zur seelischen Stabilisierung begleitet ist. Dann zeigt sich das außergewöhnliche Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation.

4.3 Das Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation: Im Zwischenraum sein

Vor dem Hintergrund der Annahme eines geistigen Ursprungs der Person, die, durch einen Leib handelnd, in der Welt in Erscheinung tritt (vgl. GA 317, 3. Vortrag, S. 45 ff.), zielt Kompetenzbildung durch die Punkt-Kreis-Meditation auf drei Beziehungsdimensionen ab, die sich in wechselseitiger Abhängigkeit entwickeln: Je sicherer ich mich in der göttlich-geistigen Welt und in mir selbst erlebe, desto besser kann ich mich auf die Wahrnehmung des Gegenübers einlassen. Je treffender meine Wahrnehmung des Gegenübers ist, desto stimmiger werden meine Handlungen. Je stimmiger meine Handlungen sind im Hinblick auf das Gegenüber, das in Beziehung zu mir steht, desto mehr bin ich auch in Verbindung mit meinem göttlich-geistigen Ursprung und den sich daraus ergebenden Schicksalsintentionen.

Eine systematische Kompetenzentwicklung in diesem Sinne kann konkret auf drei Ebenen erfolgen: Ich kann das Punkt-Kreis-Motiv imaginativ als inneres Bild entwickeln, ich kann es intuitiv-gestaltend mit dem Körper im Raum wahrnehmen, z.B. in einer Bewegungsform (auch in der Gruppe), und ich kann es im Zwischenraum der Inspiration künstlerisch gestalten, zum Beispiel bildnerisch oder musikalisch (Beilharz 2020). Zu diesem Zwischenraum des Fühlens wird in Steiners Beschreibung im *Heilpädagogischen Kurs* explizit zunächst nur gesagt, dass es eine vermittelnde Rolle

zwischen den beiden Polen innehat: «Das rhythmische System ist halb Kopf, halb Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. […] [W]enn wir einatmen, ist es mehr Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Wenn wir ausatmen, ist es mehr Kopfsystem, sodass zwischen Systole und Diastole […] die Sache so verläuft, dass man sagen kann […]: Kopf-System – Gliedmaßen-System […] [ist Ausatmung und Einatmung]. Nun sehen Sie also, dass wir, vermittelt durch den mittleren Teil, [den] rhythmischen Organismus, eigentlich zwei vollständig polarisch entgegengesetzte Wesenheiten in uns tragen.» (GA 317, S. 85 f.; eckige Klammern für Einschübe im Original, eckige Klammern für Auslassungen und Großschreibung AP)

Interessanterweise findet jedoch in der Punkt-Kreis-Meditation genau in diesem Zwischenraum, dem oben beschriebenen Raum der Unsicherheit und Kreativität, der eigentliche meditative Prozess statt; denn hier wird in einer bewegten Aktivität der Punkt zum Kreis und der Kreis zum Punkt. In diesem zunächst unsichtbaren Übergangsraum vollzieht sich eine Metamorphose. Je aktiver ich diese Metamorphose selbst gestalte, desto mehr kann ich sie mit Bewusstsein erfüllen. Wenn Steiner im 12. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* sagt, dass es darauf ankomme, es in seiner Macht zu haben, «sich herauszureißen aus der einen Welt» und «sich hineinzufinden in die andere Welt» und dass dies «der Anfang alles Aufrufens innerer Kräfte» sei (ebd., S. 205), so beschreibt er eben diesen Vorgang. Dabei ist die Qualität des Seins im Ankunfts-Raum abhängig von meinem Bewusstsein für den Zwischenraum. Dieser ist der Ort, an dem – für einen so unsichtbaren wie unendlichen Moment – die eine Welt die andere ist und die andere Welt die eine. Je bewusster ich diesen Raum erlebe, desto mehr gelingt es mir, mich durch das gleichzeitige Vorhandensein von Gegensätzen (Punkt und Kreis sind *auch* Gegensätze) nicht verunsichern zu lassen, sondern diese kreativ auszuschöpfen. Es ist also ein in sich bewegter und beweglicher Raum, der weder zeitlich noch räumlich fixiert werden kann und der gleichzeitig nicht beliebig, nicht nivelliert ist. Im Gegenteil: Er ist erfüllt mit *kommunizierender* Polarität. Punkt und Kreis sind im Dialog.

Das hat nun eine hohe Relevanz für konkrete (heil-)pädagogische und soziale Situationen. Damit meine ich nicht nur die bereits beschriebene Diagnostik konstitutioneller leiblich-seelischer Bedingtheiten, sondern insbesondere alle Arten von Situationen, in denen dieser Raum in gewisser Weise als *zeitlich* ausgedehnt erlebt wird: Scheinbare Entwicklungsstillstände, sich verändernde Lebens- oder Beziehungssituationen, Krisen und Konflikte, verfahrene Kommunikationen – hoch verunsichernde Situationen also, die uns mit existenziellen Fragestellungen konfrontieren. In derartigen Situationen gelingt der Übergang von einer Welt in die andere

zunächst nicht. Oft scheint dann eine Notwendigkeit zu bestehen, schier unmögliche Entweder-oder-Entscheidungen zu treffen. Auch wenn am Ende eines Prozesses manchmal tatsächlich so eine Entscheidung getroffen werden muss, sollte sie meiner Erfahrung nach nicht getroffen werden ohne ein möglichst umfassendes Bewusstsein, was dies konkret für alle Beteiligten bedeutet. Wenn durch eine ‹Dagegen-Entscheidung› eine bestimmte Perspektive letztlich verworfen wird, muss sie davor umso intensiver im Bewusstsein erscheinen.

Es geht daher in gewisser Hinsicht darum, für eine zunächst nicht zu bestimmende Zeit in einem noch nicht entschiedenen Zwischenraum zu bleiben: in der scheinbar unaushaltbaren Situation *anwesend* zu sein, mit sich und den anderen in Beziehung zu bleiben und das gemeinsame Bewusstsein für die Situation nach und nach zu entwickeln. Dies gelingt umso umfassender, je aktiver alle Beteiligten die Gegensätze in ihrer jeweiligen Qualität halten können; dabei geht es nicht um ‹Aushalten›, sondern eher um ein wahrnehmendes ‹Ausharren›. Wenn dies gelingt, beginnen die sich scheinbar ausschließenden Gegensätze miteinander zu kommunizieren. Manchmal wird dies als ‹goldene Mitte› verstanden, doch eigentlich geht es nicht um die Mitte, sondern um die aktiv gestaltete Beziehung zu beiden Polen. Denn häufig werden Entscheidungen in solchen Situationen entweder zu früh oder zu spät getroffen. Im ersten Fall versuchen die Beteiligten, dadurch der unangenehmen Unsicherheit des Zwischenraums und der damit verbundenen Gefühlsüberforderung zu entkommen. Im zweiten Fall versuchen sie, der Entscheidung zu entgehen und beide Seiten zu berücksichtigen, verharren aber emotional verstrickt in den durch die Ränder des Zwischenraums gebildeten Polaritäten.

Hier liegt nun ein großes Potenzial der Punkt-Kreis-Meditation. Allein schon denkend zu begreifen, dass die Gegensätze von Punkt und Kreis in einem wechselseitig-dynamischen Verhältnis stehen, einander bedingen, dass sogar der Punkt Kreis ist und der Kreis Punkt ist, lenkt den Blick auf das Unvorstellbare und öffnet die Perspektive auf den Zwischenraum, durch den hindurch ich ‹von der einen Welt in die andere› gelange. Was genau in diesem aktiv gebildeten Zwischenraum geschieht, ist tatsächlich kaum zu fassen und sicherlich individuell unterschiedlich. Ich persönlich erlebe immer wieder, dass sich in diesem Zwischenraum das Bewusstsein für die eigene Situation entwickelt – das Bewusstsein für den Kipp-Punkt in mir selbst, in dem z.B. ein widersprüchliches Gefühl beginnt, mein Handeln zu beeinflussen. Ich packe die Polarität dann sozusagen am Schopf und frage sie, was sie mir sagen möchte. Dann erkenne ich vielleicht, welche Vorannahmen über andere Beteiligte oder über die Situation mir im Weg stehen, welche anderen Themen oder Vorerfahrungen ich in diesen

Zwischenraum projiziert habe, wo es Gefühlsverstrickungen gibt und welchen Anteil ich selbst daran habe. Gerade eine Situation, in der es um unbewusste wechselseitige Beeinflussung geht, erfordert den Mut, in die Unsicherheit des Zwischenraums hineinzugehen, sich selbst in seiner Verletzbarkeit zu zeigen und einen Gedanken zur Situation in den Raum zu stellen, auch wenn ich mir noch nicht sicher bin.

Es ist wenig überraschend, dass ein solches bewusstes Betreten des Zwischenraums immer wieder dazu führt, dass die zunächst unlösbare, vollkommen gegensätzliche konflikthafte Situation schließlich den polaren Entweder-oder-Raum verlässt und eine bis dahin nicht gesehene dritte Möglichkeit sichtbar wird. Dabei geht es wiederum nicht um die ‹goldene Mitte›, sondern um eine ganz neue Idee. Natürlich gelingt das nicht immer. Auch bei einer Entweder-oder-Entscheidung gehe ich aber aus einem solchen Prozess mit dem Bewusstsein heraus, was diese Entscheidung bedeutet und bleibe so auch mit dem in Kontakt, wogegen ich mich entschieden habe.

5 Schluss: Menschen als Rätsel

In der Punkt-Kreis-Meditation entsteht Wahrnehmung in der Metamorphose zwischen Punkt und Kreis in jedem Moment neu, in einem fluiden Prozess. Durch die kontinuierliche Übung einer solchen nicht festlegenden Wahrnehmung gelingt die Gestaltung einer stabilen und zugleich offenen Selbst-Beziehung und auf deren Basis die Gestaltung einer (heil-)pädagogischen Beziehung mit dem Gegenüber, denn dieses ist als Entwicklungswesen existenziell darauf angewiesen, immer wieder neu wahrgenommen zu werden. Dieses Prinzip ist vor dem Hintergrund jedes entwicklungsfreundlichen Menschenverständnisses eine ethische Grundbedingung. Völlig unabdingbar ist es, wenn ich mit Steiner oder anderen spirituellen Ansätzen annehme, dass wir es im Hinblick auf die Arbeit mit Menschen immer auch mit deren geistigem Wesen zu tun haben – mit einer Dimension also, die per se nicht ‹greifbar› ist, weil Menschen als Geistwesen eine Zukunft haben, die weit über die beschreibbare Biografie hinausgeht.

Inwiefern das Punkt-Kreis-Motiv und die Punkt-Kreis-Meditation sich für eine konkrete (heil-)pädagogische Diagnostik tatsächlich eignen, ist noch nicht systematisch erforscht. Für eine tiefgreifende Bearbeitung dieser Frage wären unter anderem auch Selbstaussagen von Menschen nötig, für deren Situation auf diesem Wege ein Verständnis entwickelt werden soll – oder, sofern sie dies selbst nicht ausdrücken können, mindestens eine Evaluation durch Menschen aus ihrem Umkreis. Es liegt hier also für die Zukunft ein

weites Forschungsfeld offen. Spannend sind dabei auch von Rudolf Steiner selbst hergestellte Bezüge.

Deshalb sei abschließend darauf hingewiesen, dass der vorliegende Text ursprünglich in Zusammenhang mit einer kritischen Analyse von Steiners Darstellung im *Heilpädagogischen Kurs* zur Situation des Kindes Willfried Immanuel Kunert und seiner Eltern entstanden ist (Pichler 2024). Denn Steiner stellte im *Heilpädagogischen Kurs* deutliche Bezüge zwischen dieser Situation und dem Punkt-Kreis-Motiv sowie der Punkt-Kreis-Meditation her und basierte darauf sowohl Diagnose als auch Therapie für Willfried Immanuel. Insbesondere Steiners Aussagen zur Situation von Willfrieds Mutter Theodora Kunert (ebd., S. 136 f.) stehen dabei meines Erachtens in deutlichem Widerspruch zu der von ihr selbst aufgezeichneten Darstellung eines Gesprächs mit Steiner (Krück von Poturzyn 1968, S. 39 f.). In der kritischen Analyse dieses Widerspruchs – die den Rahmen des vorliegenden Textes aufgrund der Komplexität der Thematik sprengen würde – komme ich zu dem Schluss, dass Steiner in *dieser* Situation nicht in der Lage war, die hier in Abschnitt 4 dargelegte Auseinandersetzung mit seiner eigenen inneren Bedingtheit so zu führen, dass ihm eine umfassend richtige Erkenntnis möglich gewesen wäre. Ich gehe daher davon aus, dass Steiner in diesem Falle der ja auch von ihm selbst gesehenen erhöhten Irrtumswahrscheinlichkeit in Zusammenhang mit geistiger Forschung erlegen ist (GA 69e, S. 140), sodass seine Aussagen zu Familie Kunert durchaus kritisch zu sehen sind. Dies werde ich an anderem Ort begründen.

Schließen möchte ich vor diesem Hintergrund mit einem allgemeinen Gedanken: Im anthroposophischen Milieu ist es auch heute noch meiner Erfahrung nach durchaus nicht immer selbstverständlich, Rudolf Steiner als einen Menschen zu sehen, der auf seinem eigenen Schulungsweg auch Irrtümern erliegen konnte. In gewisser Weise erinnert dies an die von Steiner in Zusammenhang mit der Einführung der Punkt-Kreis-Meditation monierte Tendenz, sich auf die Hellsichtigkeit Steiners zu berufen statt die eigene Wahrnehmung zu schulen. Daher möchte ich dafür plädieren, auch Rudolf Steiner in dem von ihm beschriebenen Sinne als ein «Rätsel» zu sehen (GA 317, S. 81). Inwieweit ich mich einem solchen Rätsel nähern kann, hängt – das sollte deutlich geworden sein – immanent davon ab, wie ich auch mein Verhältnis zu mir selbst gestalte: «Es ist eine unbequeme Arbeit […], aber sie ist die einzig reale. Daher handelt es sich im Sinne dieser Geisteswissenschaft […] so stark darum, daß wir gerade als Erzieher im allereminentesten Sinne Selbsterziehung pflegen.» (ebd.) Die Punkt-Kreis-Meditation ist – unter Beachtung der in diesem Beitrag beschriebenen Voraussetzungen – mit Sicherheit eines der spannendsten Instrumente auf diesem Entwicklungsweg.

Literatur

Auer, W. (2007). *Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen.* München: Kösel.

Beilharz, G. (2020). «Punkt-Kreis-Motive in der Musik – Gesichtspunkte zur Ausbildung heilpädagogischer Kompetenzen». *Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development*, 3, S. 8–15.

De Vries, A. (2009). *Ervaringsleren cultiveren – Onderzoek in eigen werk.* Utrecht: Eburon Uitgeverij B.V.

Fischer, A. (2001). «Andacht und Aufmerksamkeit». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 20(4), S. 3–15.

Frank, C. & Weiß, H. (Hg.) (2017). *Projektive Identifizierung. Ein Schlüsselkonzept der psychoanalytischen Therapie.* 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Fuchs, T. (2009). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption.* 2., aktualisierte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Grimm, R. (2005). «Inneres Bild und Intuitives Handeln – Zur meditativen Grundlage heilpädagogischer Arbeit». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 24(3), S. 4–9.

Grimm, R. (2011a). «Der polarische Ansatz in Rudolf Steiners Heilpädagogik: Zur Interpretationsgeschichte des Heilpädagogischen Kurses in bezug auf die Vorträge drei bis fünf». *Seelenpflege in der Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 30(3), S. 40–61.

Grimm, R. (2011b). «Inner picture and intuitive action. Enhancing attentiveness through the Point and Circle meditation in Rudolf Steiner's Curative Course». *Point and Circle*, 2011 (Summer), S. 3–7.

Grimm, R. (2017). «Selbstentwicklung und heilpädagogischer Alltag – Meditative Elemente im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners». *Seelenpflege in der Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 36(1), S. 6–22.

Hammerstein, A. (2007). «Die Punkt-Kreis-Meditation als hygienischer Prozess». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 26(2), S. 21–28.

Holtzapfel, W. (1976). *Punkt und Kreis im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners.* Arlesheim: Natura-Verlag.

Klimm, H. (1974). «Betrachtungen zum Heilpädagogischen Kurs von R. Steiner». In: Arnim, G.v., Klimm, H. & Starke, G. (Hg.), *Zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (= Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde, Bd. 1), S. 13–47.

Krück von Poturzyn, M.J. (1968). *Aufbruch der Kinder 1924.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik». Band 3: Der leibliche Gesichtspunkt.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2019). «Attachment orientations and emotion regulation». *Current Opinion in Psychology*, 25, S. 6–10.

Niemeijer, M. (2011). «Konstitutionsbilder». In: Niemeijer, M., Gastkemper, M. & Kamps, F. (Hg.), *Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Medizi-*

nisch-pädagogische Begleitung und Behandlung. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 103–126.

Pichler, A. (2016). «Die Dynamik von Punkt und Kreis als Grundlage von Bindungssicherheit». *Seelenpflege in der Heilpädagogik und Sozialtherapie, Spezial* (Sonderheft Internationale Perspektiven), S. 175–180.

Pichler, A. (2020). «Die Erfahrung von Punkt und Kreis als didaktisches Element in der Ausbildung von Heilpädagog*innen». *Anthroposophical Perspectives in Inclusive Social Development*, 3, S. 18–23.

Pichler, A. (2024). Kreis und Punkt. Eine kritische Analyse zum Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners. Frankfurt: Info3 Verlag.

Rösing, I. (2020). *Der Verwundete Heiler. Kritische Analyse einer Metapher*. 3. Aufl., Kröning: Asanger.

Scheithauer, H. & Niebank, K. (Hg.) (2022). *Entwicklungspsychologie – Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters*. München: Pearson.

Schmalenbach, B. (2001). «Punkt und Kreis – Annäherungen an das Wesen des Menschen». *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 20(1), S. 2–25.

Schmidbauer, W. (1977). *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Selg, P. (2013). *Die Punkt-Umkreis-Meditation des Heilpädagogischen Kurses. Vom werdenden Ich des Menschen*. Arlesheim: Ita Wegman Institut (= Studien zu Meditationen Rudolf Steiners, Bd. 3).

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 9, 2013). *Theosophie: Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. 33. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 40, 2019b). *Wahrspruchworte*. 10. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 56, 1985). *Die Erkenntnis der Seele und des Geistes*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 69e, 2017). *Geisteswissenschaft und die geistigen Ziele unserer Zeit. Achtzehn Vorträge in verschiedenen Städten 1910–1914*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 208, 1992). *Die Gestaltung des Menschen als Ergebnis kosmischer Wirkungen*. 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 267, 2018). *Seelenübungen I*. 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 293, 2019a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 10. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Suska, T. (2017). «Die Punkt-Umkreis-Meditation und der Ich-Rhythmus des Menschen». *Seelenpflege in der Heilpädagogik und Sozialtherapie*, 36(2), S. 27–41.

Spirituelle Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik

Das Geistige in der sinnlichen Erscheinung
Die lebenskonstitutive Kraft des Denkens

Wolf-Ulrich Klünker

Rudolf Steiners *Heilpädagogischer Kurs* kann als ein entscheidender psychologischer Entwurf des 20. Jahrhunderts gelten. Seine Bedeutung soll im Folgenden in drei Blickrichtungen skizziert werden: Erstens führt der *Heilpädagogische Kurs* eine Differenzierung von geistiger und irdischer Existenz des Menschen ein und beschreibt deren dynamisches Verhältnis; zweitens bietet der *Heilpädagogische Kurs* Grundlagen für eine individuelle Entwicklung, wenn die konstitutionell mitgebrachten Kräfte nicht ausreichen; drittens wird im *Heilpädagogischen Kurs* implizit an eine Tradition wissenschaftlicher Psychologie angeknüpft, deren Grundlagen die Menschlichkeit der Wissenschaft und des Denkens gewährleisten können.

1 Grundlagen

«Der Mensch ist alles» – dies ist eine zentrale Aussage der Naturphilosophie des Johannes Scotus Eriugena im 9. Jahrhundert. Es braucht eine gewisse Willenskonsequenz des Denkens, um sich die weitreichenden existenziellen Folgen dieses kurzen Satzes zu verdeutlichen.[1] Die Aussage integriert nämlich Mensch, Natur und Welt, und zwar für jede irdische und auch jede kosmische Wirklichkeit. Aristoteles hatte die wissenschaftliche Dimension eines solchen Verständnisses benannt, indem er an verschiedenen Stellen zum Ausdruck brachte, dass Wirklichkeit und Mensch, Welt und wahrnehmendes bzw. denkendes Wesen nicht zu trennen sind.[2] Die methodische Zuspitzung dieser Perspektive findet sich im dritten Buch von Aristoteles' *Über die Seele*, also in seiner Grundlegung einer wissenschaftlichen Psychologie: «Die eigentliche Wissenschaft und ihr Gegenstand sind identisch.»[3] Was der Mensch in dieser Wissenschaft erkennt, ist Wirklichkeit, und Wirklichkeit kann nur sein, was vom Menschen im Sinne einer solchen Wissenschaft erkannt wird. Dem wissenschaftlichen Bewusstsein des Menschen steht also nicht eine gegebene Realität gegenüber, sondern die Wirklichkeit entwickelt sich in der menschlichen Erkenntnis. Zudem

1 Ausführlicher dazu, auch mit Stellenangaben: Klünker (1988), S. 99 f.

2 Entsprechende Aussagen finden sich an verschiedenen Stellen der Psychologie, der Methaphysik und der Physik des Aristoteles.

3 Vgl. bspw. Aristoteles (1983), S. 333 und 335.

fallen in einer solchen Perspektive Welterkenntnis und Selbsterkenntnis zusammen, weil die Erkenntnis der Welt das erkennende Bewusstsein selbst konstituiert.

Für die Psychologie hat Aristoteles ein entscheidendes Axiom in eine Aussage gefasst, die vor allem in ihrer lateinischen Version bekannt wurde und Wissenschaftsgeschichte geschrieben hat: *«anima forma corporis»*, die Seele als Formkraft im Leib. Diese psychologische und anthropologische Maxime bildet auch das Grundprinzip des *Heilpädagogischen Kurses* Rudolf Steiners. Es durchzieht den *Heilpädagogischen Kurs* in allen seinen Aspekten und Aussagen, allerdings an keiner Stelle explizit. Dennoch hat Rudolf Steiner dieses Grundprinzip mit den Vorträgen des Kurses zunächst für das 20. Jahrhundert, damit aber auch für die Zukunft von Psychologie, Anthropologie und Therapie konkretisiert und exemplifiziert.

Der weitreichenden therapeutischen Praxis des *Heilpädagogischen Kurses* liegt also ein umfassendes erkenntnistheoretisches wie wissenschaftliches Axiom zugrunde. Für den Menschen heißt dieses Prinzip bei Aristoteles und in der umfassenden Ausdifferenzierung seiner Psychologie im lateinischen Mittelalter *«anima intellectiva forma corporis»* bzw. *«intellectus forma corporis»*[4], die denkende Seele bzw. das Denken als Formprinzip im Leib. Das Denken gilt in seiner (zunächst unbewussten) Kraftseite, nicht seinem (bewussten) Inhalt nach als die formende und damit auch belebende Kraft des Leibes. Die erwähnte mittelalterliche Ausprägung dieses Prinzips vor allem im Werk des Albertus Magnus und des Thomas von Aquin folgte der Intention, die leibüberdauernde Individualität des form- und lebenkonstituierenden Denkens nachzuweisen und zu begründen, gegenüber einer Deutungsrichtung, die Individualität des Ich nur für die irdisch-leibliche Existenz gelten lassen wollte.

Diese wichtige psychologiegeschichtliche Spur führt schließlich zum *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners. Auch wenn man den *Heilpädagogischen Kurs* nur oberflächlich kennt, kann man seine grundlegende Beziehung zu der angesprochenen psychologischen Tradition erkennen. Im zweiten Vortrag findet Rudolf Steiner deutliche, aber zunächst nicht leicht verständliche Worte: «Da drinnen sind noch die lebendigen Gedanken, in dem, was am Menschen bildet und organisiert.» (GA 317, S. 32) Und

4 Stellvertretend möchte ich hier auf zwei psychologische Spezialschriften des 13. Jahrhunderts verweisen: Albertus Magnus und Thomas von Aquin haben jeweils eine Untersuchung mit dem Titel *De unitate intellectus* verfasst. Beide Schriften finden sich im Literaturverzeichnis in den Ausgaben von Klünker bzw. Klünker & Anzulewicz. Wegen der einfacheren Schreibweise und aufgrund der philologisch-philosophischen Tradition verwende ich hier die lateinische, nicht die ursprüngliche griechische Version dieser Aussage.

etwas später: «Wir werden also dadurch, dass wir das lebendige Denken in uns wirkend tragen, fähig gemacht, der Welt unser Sinnes- und Nervensystem entgegenzustellen.» (ebd., S. 33) Im ersten Vortrag deuten einige Formulierungen an, dass letztlich die gesamte Organismusbildung diesem Prinzip unterliegt. Der Mensch schafft sich aus dem Denken heraus den Organismus und insbesondere das Gehirn mit dem Sinnes- und Nervensystem als Grundlage für die eigene Bewusstseinsbildung in der irdischen Existenz – und das Denkbewusstsein der irdischen Existenz kann heute für diese eigene Kraftwirkung aufwachen. So lässt sich am *Heilpädagogischen Kurs* das Grundprinzip der sinnlichen Erscheinung des Geistigen anthropologisch und im Sinne der aristotelischen Tradition auch psychologisch konkretisieren.

Am Ende des ersten Vortrags spricht Rudolf Steiner von einem zweifachen «Geheimnis». Die erste Gestalt dieses Geheimnisses besteht darin, dass aus der Kraftseite des Denkens vorgeburtlich die Fähigkeit entsteht, den eigenen Organismus für die nächste Inkarnation bewusst aufzubauen. Diese Kraft des Denkens wirkt dann in der Inkarnation als Lebens- und Funktionskraft des Organismus, wird also unbewusst: Vorgeburtliche Erkenntniskraft des Denkens verwandelt sich in unbewusste Lebenskraft. Auch hier zeigt sich die Nähe des *Heilpädagogischen Kurses* zum *intellectus*-Begriff von 2.500 Jahren aristotelischer Psychologie: *anima intellectiva* bzw. *intellectus* als eigentliche Formkraft des Leibes. Neu im *Heilpädagogischen Kurs* ist die Bezugnahme auf die vorgeburtliche Existenz, also ein Entwicklungsgesichtspunkt. Und ein weiterer Aspekt dieser ersten Gestalt des Geheimnisses: Die organismusbildende Kraft des Denkens entsteht durch die Beziehungen der Individualität zur eigenen Lebensperipherie, zur natürlichen, kulturellen und menschlichen Umgebung. Wird die Denkkraft durch diese Außenberührungen nicht entwickelt, so besteht die Gefahr einer pathogenen Organsituation. Mein Erleben der Außenwelt wird gleichsam zur Innenkraft des eigenen Organismusbezugs.

Der zweite Aspekt des Geheimnisses integriert auf der Bewusstseinsseite das Welterleben und das Selbsterleben. «Das andere Geheimnis ist dieses: Sie gehen durch die Welt. Jetzt glauben Sie, wenn Sie so durch die Welt gehen, zum Beispiel einen Tag, jetzt meinen Sie, das ist etwas Geringes; es ist auch etwas Geringes für das gewöhnliche Bewusstsein, es ist aber nichts Geringes für dasjenige, was im gewöhnlichen Bewusstsein das Unterbewusstsein bildet. Denn wenn Sie nur einen Tag durch die Welt gehen und sie genauer anschauen, so ist das schon die Vorbedingung für die Erkenntnis des Inneren des Menschen. Außenwelt im Erdenleben ist geistige Innenwelt im außerirdischen Leben.» (ebd., S. 23) Was ich irdisch-alltäglich bewusst in meiner Umgebung erlebe, beispielsweise in der Natur, wird als

Erlebniskraft zum Innenerleben oder Selbstgefühl in der Existenz nach dem Tod, und aus diesem Selbstgefühl entsteht die Denkkraft, die im Sinne des ersten Geheimnisaspektes den individuellen Leibesorganismus aufbauen kann – eine völlig neue ‹periphere› Sichtweise auf die leibliche Konstitution des Menschen! Hinzuzufügen wäre, dass das Innenerleben der irdischen Existenz nachtodlich zur individuellen Lebensumgebung wird, sowohl in der ethisch-intentionalen als auch in der Empfindungsdimension dieses Innenseins.

In dem damit eröffneten Entwicklungszusammenhang erscheint die Beziehung des menschlichen Ich zu seiner Umgebung als ein umfassender Tastvorgang. Dessen Gegenseitigkeit wird deutlich, indem der Entwicklungszusammenhang von irdischer und nachtodlicher Existenz hinzugenommen wird. Letztlich wird hier eine umfassende Psychologie des zentralen und des peripheren Ich begründet: Was ich irdisch von meiner Umwelt ‹ertaste›, also mir für mein Erleben bewusst mache, bildet nach dem Tod meine Innenexistenz und bringt meine Denkkraft zur Konstituierung eines neuen Leibesorganismus hervor, der wiederum Grundlage für ein entsprechendes individuelles Umgebungserleben in der Welt wird. In dieser Beziehung von zentralem und peripherem Ich ‹taste› ich die Welt, und die Welt ‹tastet› mich. Indem ich die Welt erlebe, spüre ich mich, und indem ich mich spüre, kann ich die Welt als Welt erleben, also zum Bewusstsein dieser Welt werden. Was ich von der Welt erlebe, konstituiert mich nachtodlich, und was ich nachtodlich als Leibesorganismus konstituiere, wird in der folgenden Erdenexistenz wiederum zur Grundlage für das Erleben der Welt. Die von mir erlebte Welt bildet die Voraussetzung für den Leibesaufbau, der nun von Neuem ermöglicht, dass ich mich in weiteren Aspekten an der Welt erleben kann. Bei dieser Perspektive handelt es sich um eine umfassende anthropologisch-psychologische Einlösung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses und um eine ungeheuer weitreichende Integration von Mensch, Natur und Leibesorganisation. Unter den geschilderten Erkenntnis- und Erlebensvoraussetzungen wird spürbar, was die ältere Naturphilosophie mit der Aussage meinte *«opus naturae est opus intelligentiae»*.[5]

Die Aussagen zum «Geheimnis» sind in mehrfacher Hinsicht entscheidend. Zum einen zeichnet sich ab, dass die erkennende und erlebende Verbindung mit der Welt die Grundlage für die Kraft des Denkens bildet, mit der die Individualität den Organismus für die nächste Inkarnation vorbereitet. Damit zeigt sich erkenntnistheoretisch wie anthropologisch eine Integration von außen und innen, von Subjekt und Objekt. Rudolf Steiner

5 Vgl. dazu: Nicolaus Cusanus (1970), S. 46 und S. 78 (Anm. 3 zu Kap. 11).

deutet in relativ drastischer Weise an, dass ein Defizit im Welt- bzw. Naturbezug als Ursache für Krankheitsdispositionen der Leibesorganisation gelten kann: Dies ist eine im Zeitalter der ubiquitären Digitalität besonders erschütternde Perspektive. Zum anderen zeigt sich eine anthropologisch-existenziell grundlegende Beziehung von irdischer und geistiger Existenz. Die Umgebung, mit der ich mich verbunden habe, metamorphisiert sich nachtodlich in mein Selbsterleben, in meine individuelle Innerlichkeit. Umgekehrt wird mein Selbsterleben in seiner geistigen Metamorphose zu meiner Lebensumgebung im nachtodlichen Sein. Die Peripherie, mit der ich wirklich verbunden bin, wird zum Zentrum, das Zentrum zur Peripherie.[6] Hier kann man den Ansatz einer umfassenden Ich-Psychologie erkennen, die zwischen zentralem und peripherem Ich zu unterscheiden hätte und in der sich im Zuge der Ich-Entwicklung irdisches und geistiges Sein in einer Art Oszillationsvorgang verbinden. Denn auf die nachtodliche Metamorphose folgt ja wiederum eine Umkehrung in der darauffolgenden Inkarnation usw.

Die Psychologie des zentralen und peripheren Ich wäre so irdisch und spirituell zugleich, Metaphysik und eine ‹Physik› im umfassenden Sinne wären kein Widerspruch mehr. Das Geistige zeigt sich in der sinnlichen Erscheinung, während sich die sinnliche Erscheinung zu geistiger Wirklichkeit in der individuellen Entwicklung des Menschen verwandelt. Das Verhältnis des Menschen zur Natur und zur Welt und damit die gesamte ökologische Problematik erscheinen in einem völlig neuen Licht. Die ökologische Fragestellung ist von der konkreten Naturbeziehung des Einzelnen nicht mehr zu trennen. Die ökologische Dimension des *Heilpädagogischen Kurses* liegt in seiner impliziten Perspektive der Individualisierung der Welt und der Objektivierung der menschlichen Individualität als Kraft der Naturentwicklung. Die weitreichende Verbindung von Mensch und Natur, von Ich und Welt kann sich zeigen, wenn die nachtodliche Weiterentwicklung anthropologisch und psychologisch berücksichtigt wird.

---

6 Diese Innen-Außen-Oszillation soll mit einer kleinen Übung konkretisiert werden. Das nebenstehende Gemälde von Ramona Rehn [Abb. 1] trägt den Titel *Löwe erwachend*. Bei der Betrachtung das Bildes kann man sich die geschilderte Dynamik von innen und außen durch folgende Fragen verdeutlichen: Welches Selbsterleben löst der Löwe in mir aus? Welche Aspekte meiner selbst erlebe ich an dem Löwen? In welcher Beziehung steht mein Erleben des Löwen mit meinem Selbsterleben, und wie lassen sich beide Erlebnisrichtungen gegenseitig beeinflussen? Vereinfacht: Wie finde ich mich in dem abgebildeten Löwen und wie findet sich der Löwe in mir wieder?

2 Methodische und therapeutische Implikationen

Mit dem zentralen Motiv des *Heilpädagogischen Kurses*, dem Verweis auf die Kraftseite des Denkens, befindet man sich am Quellort der Anthroposophie. Das Bewusstsein für die (zunächst unbewusste) Kraftwirkung des Denkens kann als eine entscheidende Grundlage der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners gelten. Neben der anthropologischen und psychologischen Bedeutung öffnet sich an dieser Stelle auch die geistesgeschichtliche Einbettung der Anthroposophie, und zwar vor allem in zweifacher Perspektive. Erstens kommt es hier (wie oben skizziert) zu einer Einlösung des psychologischen Grundprinzips des Aristoteles, das die wissenschaftliche Psychologie für zweieinhalb Jahrtausende bestimmen sollte: *anima intellectiva* bzw. *intellectus forma corporis*: Das Denken wirkt als Formkraft im Leib. Dabei erscheint das im Menschen individualisierte kosmische Denken als Grundlage und Träger der Individualität, des Seelenlebens, der Lebens- und der Leibesentwicklung.

Die zweite geistesgeschichtliche Perspektive liegt in dem Hauptmotiv des *Heilpädagogischen Kurses*, dem Bewusstsein für die Kraftwirkung des Denkens, die eigentliche Korrektur an dem fast zeitgleich sich ausbildenden psychoanalytischen Begriff des Unbewussten. Während Sigmund Freud und die von ihm ausgehende psychoanalytische Bewegung das Unbewusste individuell und kollektiv in verdrängten Erlebnissen der biografischen und menschheitsgeschichtlichen Kindheit sahen, bezieht sich das Aufwachen für die Kraftwirkung des Denkens eher auf ein zunächst nicht bewusstes Überbewusstsein, das nun durch die Anthroposophie zugänglich wird. Das Bewusstwerden dieses Überbewusstseins kann als Grundprinzip einer Wissenschaft der Erscheinung des Geistigen im Sinnlichen gelten.[7] Diese Wissenschaft verlässt die Methodenbereiche der Analyse und bemüht sich um einen im wissenschaftlichen Denken zu vertretenden Zugang zur Synthese, zu konstituierenden oder konstitutiven Prozessen. Für den *Heilpädagogischen Kurs* ist hier in erster Linie an den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Organismus und des Schicksals zu denken.

Der hier sich gegenüber der Psychoanalyse bildende Begriff des Unbewussten bezieht sich auf die überbewusste Formkraft des Denkens. Der Anspruch, gleichsam die geistige Spitze und damit auch die Zumutung des *Heilpädagogischen Kurses* besteht darin, den menschlichen Leib als Wirkung der Formkraft des Denkens und damit als konkrete Manifestation des Geistigen in der sinnlichen Welt zu begreifen. Da in der Leibbildung

7 Vgl. zu einem solchen Wissenschaftsverständnis: Klünker (2016).

sowie in der leiblich-biografischen Entwicklung der Individualitätskern, die Kraft des Denkens, wirkt und erhalten bleibt, kann das so sinnlich Erschienene auch wieder vergeistigt werden. Auch diese Bewegung ist in den bereits erwähnten Aussagen Rudolf Steiners über das «Geheimnis» am Ende des ersten Vortrags angelegt – und sie kann in der oben angedeuteten Weise auch das Verhältnis der menschlichen Individualität zu der irdischen Naturumgebung einbeziehen.[8] Der Oszillationsvorgang der Erscheinung des Geistigen im Sinnlichen und der daran sich anschließenden neuen Vergeistigung, die wiederum zu einer sinnlichen Manifestation kommt, könnte sogar als ein eminent christliches Prinzip der Entwicklungsgemeinschaft von Mensch und Natur auf der Erde und des auf diese Entwicklung gerichteten wissenschaftlichen Verständnisses begriffen werden.

Ein solcher Blick auf das Grundprinzip des *Heilpädagogischen Kurses* vermag auch den daraus sich ergebenden Begriff der Heilung zu erhellen. Therapeutisch wirkt nicht erst eine Anwendung dieses Prinzips, sondern bereits sein nur im konstitutiv wirksamen Denken nachzuvollziehendes Verständnis. Denn mit diesem Verständnis, mit diesem Denken, partizipiere ich an den unbewussten aufbauenden Kräften des Denkens. Die aufbauenden Kräfte liegen allerdings nicht im Inhalt des Denkens, sondern in der Teilhabe an dem im Denken wirksamen Kraft- bzw. Lebensprinzip. Eine solche Teilhabe wird möglich, indem ich einen solchen Zusammenhang eigenverantwortlich denke. Zu dem eigenverantwortlichen Denken möchte Rudolf Steiner mit den Ausführungen des *Heilpädagogischen Kurses* ermuntern; hier liegt das entscheidende ‹methodische› Prinzip des Kurses.

Diese Kraft wirkt auch in sich aus ihr ergebenden therapeutischen Maßnahmen, beispielsweise den im *Heilpädagogischen Kurs* exemplarisch besprochenen Empfehlungen. Aber auch hier kann nicht allein eine ‹Anwendung› oder ‹Umsetzung›, sondern nur die Partizipation an dem Kraftprinzip des Denkens therapeutisch wirken. Jedenfalls ist festzuhalten, dass therapeutische Kraft bereits in der Begriffsbildung wirkt. Mit ihr wird in einer Art geistigem Tastvorgang die Grenze organischen Lebens und auch der Substanz berührt. Durch eine solche geistige Berührung kann im Organismus und in Substanzbereichen diejenige Kraft gleichsam ‹angesprochen› werden, die in ihnen aus dem geistigen Prinzip heraus zur

8 Die Innen-Außen-Beziehung des «Geheimnisses» greift Rudolf Steiner modifiziert in dem Vortragskurs zur Johannes-Apokalypse vom September 1924 (GA 346) wieder auf. Dort wird von Anfang an das Motiv verfolgt, dass sich der Apokalyptiker in dem von ihm beschriebenen Weltinhalt selbst in seinem Ich ausspricht. Außerdem wird der karmische Zusammenhang zwischen der Individualität und ihrer Naturumgebung angesprochen.

Erscheinung kommt. Der Organismus und die Natur werden gleichsam aus einer gleichgültigen biologischen Objektivität erlöst und in der Kraft menschlich-irdischer Entwicklung ‹aufgehoben›.

Genau in die Zeit des *Heilpädagogischen Kurses* fällt eine schriftliche Charakterisierung der unbewussten Kraft des Denkens. Am 6. Juli 1924, also einen Tag vor dem Ende des *Heilpädagogischen Kurses*, erscheint in der Zeitschrift *Das Goetheanum* der 59. sogenannte «Anthroposophische Leitsatz» mit einer allgemeinen, aber äußerst weitreichenden Aussage zum Denken. Rudolf Steiner hat sie vermutlich in den Tagen zuvor schriftlich formuliert, also genau während des *Heilpädagogischen Kurses*: «Eine unbefangene Betrachtung des Denkens zeigt, dass die Gedanken des gewöhnlichen Bewusstseins kein eigenes Dasein haben, dass sie nur wie Spiegelbilder von etwas auftreten. Aber der Mensch fühlt sich als *lebendig* in den Gedanken. Die *Gedanken* leben nicht; *er aber* lebt *in* den Gedanken.» (GA 26, S. 41; Hervorhebungen im Original)

Dieser «Leitsatz» enthält eine fast schwellenartige Zuspitzung. Das Leben des Menschen und sein Lebensgefühl werden auf ein Nichtdaseiendes gegründet, das kein Leben besitzt, auf das Denken. Es ist methodisch und für ein vertieftes Verständnis sehr wichtig, diese Zuspitzung umfassend zu verstehen. Hier handelt es sich um eine grundsätzliche Bestimmung des Verhältnisses von Bewusstsein, Sein und Leben. Zugleich zeigt sich, dass der Übergang vom toten Bewusstsein zum Lebendigen vom Menschen selbst vollzogen werden muss – in einem Denkakt, der an die Grenze der Nichtexistenz führt, um von dort aus den Ursprung des Lebens zu begründen. Zugleich implizieren die knappen Formulierungen wichtige Aspekte zum Verständnis des Unbewussten bzw. Überbewussten aus geisteswissenschaftlicher Sicht.

Das nicht hinterfragte Denken bildet keine eigene Wirklichkeit, sondern es spiegelt lediglich (bestenfalls) eine gegebene Wirklichkeit ab. Aber das Denken verbindet innerhalb der Biografie unterschiedlichste Erfahrungen, Intentionen und Gefühle, selbst wenn diese sich widersprechen oder gegenseitig aufheben. Nur aus der Kontinuität des Denkens, nicht aus dem Gedächtnis heraus ist der Mensch, im Unterschied zum Tier (aber auch zum Engel) in der Lage, sich in einer Biografie zu erleben. Rudolf Steiner geht in Leitsatz 59 so weit, das Lebensgefühl in den nicht wirklichen Gedanken zu verankern. Der Mensch fühlt sich als lebendig in den «Gedanken»: Auf der Gedankenbildung beruht nicht nur ein biografisches Bewusstsein, sondern auch die entsprechende Gefühlsbildung und damit letztlich auch der Lebensprozess. Damit lebt der Mensch im Nichtwirklichen, im Nichtlebendigen: er lebt in den Gedanken durch die Gedanken, die selbst kein Leben besitzen. Man könnte fast von einem Leben im Toten

sprechen – als menschliche Existenzsituation, in der das Geistige in die sinnliche Erscheinung gebracht werden kann.

Die Aussagen von Leitsatz 59 begründen die Anthropologie und die Psychologie des *Heilpädagogischen Kurses*; sie sind dabei erkenntnistheoretisch und existenziell zugleich. Sie markieren den Ausgangspunkt der Anthroposophie und des menschlichen Lebensprozesses und Lebensgefühls. Wer sie nachvollzieht, stellt für sich die Grenzberührung her, die notwendig ist, um Anthroposophie wirklich zu begreifen, aber auch um die Kraft des Denkens zu verstehen, wie sie im *Heilpädagogischen Kurs* als konstitutiv für den leiblichen Organismus und die menschliche Existenz dargestellt wird. Es kommt darauf an, mit aller Konsequenz an die Nichtigkeit der eigenen Gedankenbildung anzustoßen, um von dort aus zu den im Denken konstituierten Grundlagen des eigenen Seins zu gelangen. Eine Beziehung zu einer solchen Grenze besteht letztlich in jeder Aussage der Anthroposophie. Die Grenze zu bemerken, bildet eine Voraussetzung, um anthroposophische Aussagen vom reinen Inhalts- und Abbildcharakter in die Sphäre des Wirklichen und des Lebendigen zu transformieren. Dabei gelangt das Denken in radikaler Konsequenz an seinen eigenen Grenzen zu der ihm eigenen lebenskonstituierenden Kraft.

Der *Heilpädagogische Kurs* Rudolf Steiners setzt an jeder Stelle eine solche Erkenntnisradikalität voraus, auch in seinen vermeintlich rein praktischen Aussagen. Denn seine therapeutischen Hinweise und auch angegebene Maßnahmen beruhen wie seine Anthropologie und Psychologie auf der zunächst unbewussten lebensstiftenden Kraft des Denkens und sind allein aus ihr heraus zu verstehen. Nur durch die Grenzberührung am Todespunkt des eigenen Denkens ist seine Lebensschicht zu erreichen. Das Geistige stirbt in der irdischen Erscheinung und dem entsprechenden Denkbewusstsein – und muss durch den Übergang vom Inhaltsbewusstsein des Denkens zum Erleben der eigenen Lebenskraft im Denken befreit und verlebendigt werden. Damit wird das Geistige mit der ihm eigenen geistigen Lebendigkeit auch in seinem irdisch-sinnlichen Widerschein zugänglich.

Vom Erleben des eigenen Lebens aus dem Denken heraus kann sich dann ein neuer Inhalt in einem lebendigen Bewusstsein ergeben. Wie weit diese erkenntnistheoretische und existenzielle Grenzberührung ausstrahlt, wird aus dem Kontext der zitierten Formulierung deutlich. Der Leitsatz 59 endet mit den Worten: «Dieses Leben urständet in Geist-Wesen, die man […] als die der dritten Hierarchie, als eines Geist-Reiches, ansprechen kann.» (ebd., S. 41) Die Grenzberührung, die in der radikalen Verdeutlichung der Nichtwirklichkeit der Gedanken die Lebensebene zu spüren beginnt, erreicht damit die Existenzdimension höherer geistiger Wesen. Diese wur-

den in der christlichen Tradition als Engel, Erzengel und Archai-Wesen bezeichnet. Die Wirklichkeitsdimension dieser dritten Hierarchie, aber auch der darüber anzusiedelnden zweiten und ersten Hierarchie werden in den darauffolgenden Leitsätzen und Mitgliederbriefen erörtert. Zudem wird in dem Mitgliederbrief, der auf die Gruppe des Leitsatzes 59 folgt, das menschliche Schicksal behandelt, und Leitsatz 62 bringt zum Ausdruck, dass die «Tiefen» der Sinneswelt die «Nachwirkungen» früheren menschlichen Wirkens enthalten. Diese Beispiele mögen genügen, um anzudeuten, dass die Grenzberührung mit dem Übergang zur Lebensebene des Denkens weitreichende Aspekte geistiger Wirklichkeit aufzuschließen vermag. Das Geistige in seiner sinnlichen Erscheinung und der geistige Hintergrund irdischer Wirklichkeit zeigen sich in einer solchen Konsequenz des Denkerlebens.

Der Leitsatz 59 mit seinen Konsequenzen kann zum geistigen Milieu des *Heilpädagogischen Kurses* gezählt werden; beide dokumentieren einen Schwerpunkt der geisteswissenschaftlichen Arbeit Rudolf Steiners im Sommer 1924. Eine besondere, bisher wenig erarbeitete Stellung für ein Verständnis der Kraft- und Lebensseite des Denkens nimmt auch der Leitsatz 98 ein; er gehört damit ebenfalls zum geistigen Milieu des *Heilpädagogischen Kurses*. Die entsprechende Leitsatzgruppe ist am 28. September 1924, also am Tag der letzten Ansprache Rudolf Steiners, in der Zeitschrift *Das Goetheanum* erschienen. Hier wird eine neue Bestimmung des Verhältnisses von Denken, Fühlen und Wollen vorgenommen. Es handelt sich dabei um eine Art Seitenbeleuchtung, vielleicht auch Radikalisierung der vorangegangenen sogenannten Karma-Vorträge; aber auch der Denkbegriff des *Heilpädagogischen Kurses* kann von hier aus konkretisiert werden: «Das Fühlen und Wollen des Gedankenlebens enthalten das karmische Ergebnis voriger Erdenleben. Das Denken und Wollen des Gefühlslebens bestimmen auf karmische Art den Charakter. Das Denken und Fühlen des Willenlebens reißen das gegenwärtige Erdenleben aus dem karmischen Zusammenhange heraus.» (ebd., S. 74)

Für die Kraft des Denkens, die im Sinne des *Heilpädagogischen Kurses* leiblich und schicksalsbezogen konstituierend wirkt, lässt sich hier erkennen, dass die Einbeziehung des Fühlens und des Wollens in verschiedener Hinsicht diese Lebensdimension des Denkens freilegen kann. Wird nämlich das Fühlen und das Wollen des Gedankenlebens berücksichtigt, dann kann es zu einer Berührung mit derjenigen Kraft kommen, die aus der karmisch früheren Ich-Entwicklung des Menschen heraus aufbauend wirkt. Dabei ist nicht die Emotion gemeint, die mich mit dem einen Gedanken sympathisch, mit einem anderen antipathisch verbindet; ebenso wenig ist das Wollen gemeint, aus dem heraus ich mit dem Denken utilitaristisch

oder funktionell etwas erreichen will. Vielmehr wird auf das Fühlen und Wollen hingewiesen, ohne die dieser Gedanke nicht eigenständig gedacht werden könnte. Jeder wirklich eigentätig gedachte Gedanke benötigt eine Begleitung des Willens, die Denkanstrengung, und des Fühlens, die Empfindung, dass ich selbst denke; das Wollen und die Empfindung verbinden mich mit meinem Denken. Eine solche Zusammenhangbildung erscheint heute angesichts automatisierter digitaler Verknüpfung von Gedankeninhalten fraglos relevant. Hier konturiert sich nämlich ein Kriterium für eigenständiges Denken; dieses kann nicht in dem Gedankenzusammenhang selbst, sondern nur in dem Fühlen und Wollen gesucht werden, die mich mit meiner Gedankenbildung verbinden. Das Bemerken dieser Verbindung kann als ein erster Schritt gesehen werden, die leibeskonstitutive und schicksalsbildende Kraft des Denkens im Sinne des *Heilpädagogischen Kurses* zu erschließen.

In einem zweiten Schritt wird in Leitsatz 98 der Blick auf das Denken und das Wollen im Fühlen gerichtet; sie «bestimmen auf karmische Art den Charakter» (ebd.). Damit ist die Grunddisposition des Lebens- und Selbstgefühls in der biografischen Gegenwart angesprochen; letztlich vollzieht sich im Denk- und Willensanteil des Gefühls die Individualisierung des Denkens und des Fühlens. Nicht gemeint kann sein, wie die eigene Gefühlssituation interpretiert wird oder was mit der eigenen Gefühlsbildung «gewollt» oder intendiert bzw. bezweckt wird. Die Denkdimension des Gefühls besteht vielmehr in der Kraft, durch die sich der Bewusstseinsraum des Fühlens vertieft. Beispielsweise wird meine Gefühlsbildung einem Kind gegenüber stark davon bestimmt, wie ich das betreffende Kind in einer Art Empfindungsqualität oder -qualifizierung denkend begreifen kann. Und die Willensdimension des Gefühls zeigt sich vor allem in einer Verhältnisbildung: Wenn ich eine Gefühlsbeziehung zu dem Kind aufbaue, so ist in der Empfindung selbst, nicht erst in ihrer moralischen Ausrichtung enthalten, dass dieses Gefühl in eine gemeinsame Lebensperspektive einmündet, die morgen nicht abrupt beendet ist, weil mein Gefühl sich modifizieren könnte. Vielleicht liegt in der damit angesprochenen Qualifizierung des Fühlens durch das ihm inhärente Denken und Wollen sogar eine psychologisch wie existenziell wichtige Möglichkeit eines zukünftigen Gefühlsverständnisses. Für die in unserem Zusammenhang fokussierte Kraft des Denkens ergibt sich hier, dass das Gefühl als eine Art Zwischenstufe der Realisation des Denkens gelten kann, und zwar des Denkens als Kraft der eigenen Lebensentwicklung im gegenwärtigen Selbst- und Lebensgefühl.

In einer dritten Schicht, dem «Denken und Fühlen des Willenslebens» (ebd.), kommt die Kraft des Denkens noch deutlicher zur Geltung. Rudolf Steiners Formulierung bringt zum Ausdruck, dass der «alte» karmische Zu-

sammenhang aufgelöst werden kann. Zudem zeigt sich für eine zukünftige Psychologie der Ansatz für ein Verständnis der Individualisierung des Willens. Der Wille kann individuell werden, d.h. sich aus der Mechanisierung von Instinkt und Zwang befreien, indem er Bewusstseinskräfte, die ihn mit dem individuellen Ich verbinden, in seinem Denk- und Gefühlsanteil entwickelt. Auch hier ist mit der Dimension des Denkens wieder nicht eine Reflexion über eigene Intentionen gemeint, sondern der sich nur aus dem Denken ergebende Zusammenhang des Willens selbst: meine Intentionsbildung hängt stark von den im Denken gebildeten Bewusstseinsformen ab. Ähnliches gilt für die Gefühlsdimension des Willens; auch sie bezieht sich nicht auf Emotionen, die den Willen begleiten, sondern auf die Empfindungsbildung im Willen selbst. Der Wille, der stark mit meinem Lebens- und Selbstgefühl verbunden ist, lässt sich kaum ablenken, also etwa durch Werbe- oder Ideologieangebote beeinflussen.

Die Identifizierung des Denkens und Wollens im Fühlen kann veranschaulichen, welche Bedeutung Rudolf Steiner dem individualisierten Willen in der modernen Menschheitsentwicklung zuschreibt. Denn in letzter Konsequenz zeigt die radikale Formulierung Rudolf Steiners im Leitsatz 98, dass der Wille alle karmisch mitgebrachten Dispositionen ändern und in seiner Denk- und Gefühlsdimension auch die Grenzen mitgebrachter Dispositionen des Leibesorganismus und des Schicksals überwinden kann. Die Ursachenbestimmung aus der Vergangenheit wird durch eine aus der Zukunft ergänzt oder vielleicht sogar substituiert. Aus der Frage «woher» wird die Frage «wozu» bzw. «worauf läuft es hinaus» in der Ursachenbestimmung. In philosophischer, historischer und ethischer Perspektive wird gegenüber der causa materialis und der causa formalis wieder die causa finalis zur Geltung gebracht, und zwar auch psychologisch und therapeutisch, also über rein erkenntnistheoretische Erörterungen hinaus.

Neben einer sehr konzentrierten begrifflichen Konkretisierung enthält der Leitsatz 98 eine gewisse Zuspitzung des Schicksalsbegriffs und gegenüber der Grundperspektive der Karma-Vorträge und des *Heilpädagogischen Kurses* auch eine gewisse ‹Korrektur›, indem gegenüber der Bedeutung karmischer Vergangenheit für die karmische Gegenwart die Zukunft stärker zur Geltung kommt. Der Leitsatz 98 atmet die Luft einer notwendig abstrakten geisteswissenschaftlichen und anthropologischen Erkenntnisspitze. Das Denken wird in einen Abstraktionsgrad hineingesteigert, in dem die Kraftwirkung des Denkens in die Empfindung übergehen kann, sobald der dargestellte Zusammenhang wirklich in individueller Kraftanstrengung gedacht wird. Damit ist auch das ‹methodische› bzw. geisteswissenschaftliche Grundprinzip des *Heilpädagogischen Kurses* angesprochen. Auch in seinen Erkenntniszusammenhängen ist ein höchster Abstraktionsgrad festzustellen,

obwohl die Aussagen mündlich frei und situativ konkret formuliert sind. Dieser Abstraktionsgrad ist berechtigterweise häufig bemerkt und auch moniert worden, aber er scheint auch in den Ausführungen des *Heilpädagogischen Kurses* unabdingbar und im eigentlichen Wortsinn «notwendig» zu sein.

Der Durchgang durch die Abstraktionsschwelle des Denkens kann in ähnlicher Weise, wie dies in dem besprochenen Leitsatz 59 geschieht, den Übergang zu der organismus- und schicksalsbildenden Kraft des Denkens ermöglichen, die sonst vermutlich auf keinem anderen Weg bewusst werden kann – sondern nur in der praktizierten Kraft des Denkens, die zu einer Grenzberührung führt und gerade in der Abstraktion wie an einem Umschlagspunkt die Lebensdimension des Denkens freilegen kann. Käme es nicht zu der Grenzberührung und würde der Durchgang durch die Abstraktion nicht vollzogen, so könnte das Denken nicht aus seinem Abbildcharakter erlöst werden; Bewusstsein und Leben, Denken und Wirklichkeit würden sich weiterhin getrennt gegenüberstehen.

Rudolf Steiner selbst spricht das zu überwindende dualistische Verhältnis im ersten Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* im Hinblick auf ein anatomisches Körperverständnis an, das die lebendige Kraft der Leibesentwicklung nicht erreicht, wie sie dem Ich in seinem Denken vorgeburtlich für die Leibesorganisation zugänglich ist. Das Geistige in der sinnlichen Erscheinung in seiner damit verbundenen Lebendigkeit wirklich zu verstehen, setzt den eigenen Durchgang durch die Abstraktion des Denkens voraus. Dies gilt für den *Heilpädagogischen Kurs* an jeder Stelle; denn er ist vollständig begrifflich aufgebaut, also in einer ‹abstrakten›, nur zu denkenden Zusammenhangsbildung. Sie nicht nur am Text, sondern auch in sich nachzuvollziehen und damit neu hervorzubringen, kann als entscheidender methodischer Zugang gelten; dieser ist nicht durch Beispiele, Anwendungen oder praktische Erfahrungen zu substituieren.

3 Perspektiven: Wirkung und Weiterentwicklung

Ein Verständnis des Geistigen in der sinnlichen Erscheinung konkretisiert sich im *Heilpädagogischen Kurs* für die menschliche Existenz in der leib- und schicksalsbildenden Kraft des Denkens. Als Erkenntnishaltung und wissenschaftliche Akzentuierung ergibt sich aus dieser Grundperspektive, die zunächst unbewusste Kraft des Denkens, die nicht mit seinem Inhalt identifiziert werden kann, ins Bewusstsein zu überführen. Ein solches Bewusstsein kann, wie bereits angedeutet, kein abbildendes sein, sondern stellt sich selbst im bewussten Vollzug dieser Kraft dar. Als wissenschaftliche Ausrichtung wird damit das wissenschaftliche Ideal des Aristoteles ein-

gelöst, das er auch für seine Psychologie formuliert hat: Die Wissenschaft und ihr Gegenstand werden identisch.[9] Auch Hegel spricht am Ende seiner *Phänomenologie des Geistes* aus, dass im Begriff «das Dasein unmittelbar Gedanke ist […]. Indem also der Geist den Begriff gewonnen, entfaltet er das Dasein und Bewegung in diesem Äther seines Lebens und ist *Wissenschaft*» (Hegel 1976, S. 589; Hervorhebungen im Original): Wissenschaft und Leben, Bewusstsein und Wirklichkeit fallen in dieser Erkenntnisdimension zusammen.

Der menschliche Geist des *Heilpädagogischen Kurses*, das Denken, beobachtet und identifiziert sich selbst über seine Kraftwirkung in der Konstitution des Leibes und des Schicksals; und indem er sich in der Leib- und Schicksalsbildung selbst erkennen kann, gelangt dieser Geist im Durchgang durch die Berührungsgrenze von der Abstraktion des Denkens zur Lebensdimension des Denkens. In diesem Ansatz verbirgt sich implizit ein wissenschaftlicher Anspruch, weil er das oben skizzierte Grundprinzip der wissenschaftlichen Psychologie einlöst: anima intellectiva forma corporis. Dieses Prinzip hat die Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft seit ihrer Begründung durch Aristoteles bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bestimmt.

Rudolf Steiner knüpft im *Heilpädagogischen Kurs* an dieses Prinzip zwar nicht ausdrücklich an, er hatte aber sieben Jahre zuvor in seiner Schrift *Von Seelenrätseln* mit der Bezugnahme auf Franz Brentano, den letzten Repräsentanten des psychologischen Aristotelismus, die Verbindung einer anthroposophischen Psychologie mit dieser Tradition hergestellt. Der sechste Anhang dieser Schrift behandelt «die physischen und die geistigen Abhängigkeiten der menschlichen Wesenheit» und beschreibt beispielsweise für das Denken den leiblichen Bezug im Nerven- und Kopfsystem, für den geistigen Bezug die Imagination. Hier deutet sich schon in der Begriffswahl an, dass eine entsprechende Erkenntnisweise nicht allein analytisch ausgerichtet sein kann, sondern der zusammenhangsbildenden Kraft der Imagination bedarf. Der dritte Anhang dieser Schrift beschäftigt sich mit der notwendigen Abstraktheit der Begriffe und der dahinter sich entfaltenden Lebensschicht. Dieser Anhang ergänzt eine Aussage des Haupttextes, in der über «Vorstellungen», also über Begriffe und Gedanken, formuliert wird: «Sie bleiben, so lange sie ihrem Eigenwesen nach lebendig sind, in der Seele unbewusst. Die Seele *lebt* durch sie, aber sie kann nichts von *ihnen* wissen. Sie müssen ihr eigenes Leben herabdämpfen, um bewusste Seelenerlebnisse des gewöhnlichen Bewusstseins zu werden.» (GA 21, S. 26; Hervorhebungen im Original) Am Anfang der Schrift verweist Rudolf Steiner auf die Erfahrung, dass «Begriffe, abgesehen davon, dass sie auf die

9 Vgl. Anm. 3.

Sinneseindrücke bezogen werden sollen, noch ein eigenes Leben in der Seele entfalten können» (ebd., S. 13). Der *Heilpädagogische Kurs* vertieft diesen Ansatz und konkretisiert ihn für die Entwicklung des Leibes und des Schicksals aus dem Denken. Grundlegend ist dabei die methodische Ausrichtung, dass sich das Denken in einer Art Selbsterkenntnisvorgang erkennt, indem es sich als Kraft verstehen lernt, das eigene geistige Sein in der Leib- und Schicksalsbildung zu einer individuellen lebendigen Wirklichkeit in der sinnlichen Erscheinung zu verwandeln.

So kann der *Heilpädagogische Kurs* als ein entscheidender Schritt in der Weiterentwicklung des Prinzips der wissenschaftlichen Psychologie seit Aristoteles gelten. Er identifiziert das Denken als diejenige Kraft, die zwischen geistigem und irdischem Sein vermittelt. Damit schließt er implizit an die für die Individualpsychologie wichtigen Entwicklungsschritte des Aristotelismus im 13. Jahrhundert an, beispielsweise in den bereits erwähnten gleichnamigen Schriften des Albertus Magnus und des Thomas von Aquin *De unitate intellectus*.[10] Hier wurde die *anima intellectiva*, der *intellectus*, also das Denken, als für den Menschen formgebende Kraft identifiziert, vor allem in der Leibesentwicklung. Zugleich wurde herausgearbeitet, dass der so verstandene Denkprozess als Lebensprozess zu verstehen ist.[11] Deshalb sind die *anima sensitiva*, die Sinnenseele, und die *anima vegetativa*, die Lebensseele, beim Menschen nur von der *anima intellectiva,* dem Denken her zu verstehen. Hier zeigt sich ein Kriterium der Differenzierung zwischen Mensch und Tier. Das Prinzip *anima forma corporis* erfordert ein Verständnis ‹von oben her›. Der Mensch kann nicht als Tier mit *intellectus*, also mit Denkfähigkeiten verstanden werden, sondern mit dem *intellectus* als Form-

10 Vgl. Anm. 4.

11 Albertus bringt in Übereinstimmung mit anderen relevanten Aristoteles-Interpreten in verschiedenen psychologischen Werken, beispielsweise auch in der erwähnten Schrift *De unitate intellectus*, zum Ausdruck: Der Lebensprozess der Pflanze ergibt sich aus der *anima vegetativa* und besteht u.a. im Wachstum; der Lebensprozess des Tieres ergibt sich aus der *anima sensitivstem* (nicht aus der *anima vegetativa*) und besteht in Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Bewegungsvorgängen; der Lebensprozess des Menschen bestimmt sich aus der *anima intellectiva*, also aus dem Denken (nicht aus dem Seelenprozess der *anima sensitiva* und auch nicht aus dem Lebensprozess der *anima vegetativa*). Diese Perspektive lässt sich auch auf die Beziehung von Ätherorganisation, Astralorganisation und menschlichem Ich übertragen. Der Lebensvorgang bestimmt sich «von oben» her. Der Lebensaspekt der menschlichen Existenz kann somit nicht ätherisch begriffen werden, der Seelenaspekt nicht astral. Vielmehr wird der menschliche Seelenprozess vollständig von der Ich-Tätigkeit des Denkens her ausgestaltet, und der so entstehende Erlebnisraum ist grundlegend für den menschlichen Lebensprozess. Dieser Zusammenhang erscheint im Hinblick auf ein psychologisches und therapeutisches Verständnis der sogenannten Wesensglieder und für deren Entsprechungen in der aristotelischen Tradition entscheidend wichtig: Der Mensch lebt seelisch und leiblich aus dem Denken, sodass die Seelen- und Lebensvorgänge prinzipiell anders als beim Tier oder bei der Pflanze zu betrachten sind.

prinzip sind die *anima sensitiva* und die *anima vegetativa* grundsätzlich qualifiziert. In ähnlicher Weise ist auch das Tier nicht als *anima vegetativa* plus *anima sensitiva* zu verstehen, sondern beim Tier ist der vegetative Prozess substanziell durch Sinnes- und Bewegungsfähigkeiten bestimmt.

Ein solcher Hinweis erscheint wichtig, weil im Laufe des 20. Jahrhunderts sich das psychologische Grundprinzip faktisch in sein Gegenteil verkehrt hat, nicht zuletzt durch den Einfluss der Psychoanalyse, die sich zeitgleich mit der Anthroposophie entwickelt hat. Inzwischen gilt sowohl wissenschaftlich als auch im öffentlichen Bewusstsein wie selbstverständlich das gegenteilige Prinzip *corpus forma animae*, der Leib als Formkraft alles Seelischen (und Geistigen). Dieses Prinzip bietet kaum eine Möglichkeit, eine sinnliche Erscheinung des Geistigen zu verstehen; geistige (und auch seelische) Prozesse werden tendenziell als rein mental-sublime Wirkungen von an sich bewusstseinsfreien biologischen Prozessen verstanden. Obwohl geistig-seelischen Erfahrungen und Tätigkeiten noch eine gewisse organisch-plastische Wirkung zugeschrieben wird, etwa in der Psychosomatik, in der neueren Hirnforschung und in der Epigenetik, hat sich im Ganzen das Erleben eines Primats körperlicher Prozesse verbreitet. Zudem wird die Differenzierung zwischen der Existenz des Menschen und des Tieres zunehmend schwieriger.[12]

Man kann den *Heilpädagogischen Kurs* Rudolf Steiners als einen konsequenten Entwicklungsschritt der begriffsrealistischen psychologischen Wissenschaft im 20. Jahrhundert betrachten. Mit ihm könnte für das 21. Jahrhundert der Übergang in die lebensschaffende Dimension des Denkens vollzogen werden, und zwar, zumindest dem Anspruch nach, als Zugang des wissenschaftlichen Denkens in den Bereich des Lebendigen. Dabei zeigt sich in geistesgeschichtlicher Perspektive, dass der anthropologische und therapeutische Ansatz des *Heilpädagogischen Kurses* wissenschaftshistorisch nicht isoliert dasteht. Die Entwicklung der aristotelischen Psychologie von den drei Büchern des Aristoteles *Über die Seele* über das individualpsychologisch wichtige 13. Jahrhundert bis zum Werk von Franz Brentano, an das Rudolf Steiner die Schrift *Von Seelenrätseln* 1917 anknüpft, findet im *Heilpädagogischen Kurs* auch insofern eine implizite Fortsetzung, als die zentralen Begriffe der Äther- und Astralorganisation auf die *anima vegetativa* und die *anima sensitiva* in der aristotelischen Überlieferung bezogen werden können.

12 Vgl. etwa Markus Gabriel: *Der Mensch als Tier. Warum wir trotzdem nicht in die Natur passen.* – Das Buch ist 2022 erschienen, in kurzer Zeit zum Bestseller geworden und hat mehrere Auflagen erlebt. Der Verfasser postuliert ein neues Naturverständnis: Zur Natur sind nur die pflanzlichen Prozesse zu zählen; ihnen gegenüber steht die bewusstseinsfähige Existenz von Tier und Mensch.

Der Berührungspunkt beider Wesensglieder wird im *Heilpädagogischen Kurs* zum entscheidenden diagnostischen Kriterium. Eine Überlagerung der Astralorganisation durch die ätherische führt seelisch und leiblich zu Entformungsprozessen, während umgekehrt die Überlagerung ätherischer Lebensprozesse durch die Astralorganisation eine Art Überformung bewirkt. Die damit angesprochenen Krankheitsrichtungen fasst Rudolf Steiner in die klassischen psychiatrischen Begriffe von Hysterie und Epilepsie. Letztlich spiegelt sich aber am Berührungspunkt von Äther- und Astralorganisation die Wirkung der menschlichen Ich-Individualität, die unbewusste Kraft des individuellen Denkens. Diese Kraft entscheidet darüber, wie sich der Geist der menschlichen Individualität, der sich in der Tätigkeit des menschlichen Denkens realisiert und manifestiert, selbst die Voraussetzungen für seine sinnliche Erscheinung im Leib schafft.

Um diesen Vorgang zu verdeutlichen und wissenschaftlich zugänglich darzustellen, knüpft der *Heilpädagogische Kurs* an den geisteswissenschaftlichen Begriff des lebendigen Denkens an. Im lebendigen Denken ergreift sich die menschliche Individualität als geistiges Wesen mithilfe der Bewusstseinsgrundlagen, die sie sich durch die Leibbildung selbst geschaffen hat. Das erwachende Bewusstsein für das Denken richtet sich auf den zunächst unbewussten Lebensprozess der Leib- und Schicksalsbildung und erreicht diese Lebensdimensionen, ohne die Erkenntnis gegenüber dem Lebensprozess zu abstrahieren. Damit wird wie nebenbei das bereits erwähnte wissenschaftliche Ideal der Identität von Subjekt und Objekt eingelöst; Gleiches erkennt Gleiches, ohne aus dem lebendigen Prozess herauszufallen.

In der philosophisch-psychologischen Tradition des Aristotelismus war umstritten, ob sich der menschliche Geist (griechisch *nous*, lateinisch *intellectus*) als Ganzes mit dem Leib verbindet und damit umfassend in die sinnliche Erscheinung tritt. Diese Frage war anthropologisch zentral und hat die Geschichte der Psychologie, die für einen langen Zeitraum wissenschaftlich eine Auslegungsgeschichte der Psychologie des Aristoteles war, über zwei Jahrtausende lang geprägt.

Thomas von Aquin bezieht sich in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts auf Themistios und dessen Kommentar zu den Büchern des Aristoteles über die Seele. Themistios hatte als neuplatonischer Denker im 5. Jahrhundert einen Kommentar zu den drei Büchern des Aristoteles *Über die Seele* verfasst.[13] Darin prägte Themistios den ersten expliziten Ich-Begriff und betonte, dass dieses Ich des Menschen (Ego) nicht nur den bewirkten *in-*

13 Im Literaturverzeichnis findet sich die für das Mittelalter relevante lateinische Version des Werkes; seine Übersetzung aus dem Griechischen hatte Thomas von Aquin selbst veranlasst – auch daran zeigt sich die Bedeutung, die er der Schrift beigemessen hat.

tellectus possibilis, sondern auch den wirkenden *intellectus agens* umfasst. Thomas zitiert diese epochale, geistesgeschichtlich aber kaum rezipierte Aussage des fünften nachchristlichen Jahrhunderts und bringt damit zum Ausdruck, dass der *intellectus* nicht nur in seiner (bewirkten) menschlich-irdischen, sondern auch in seiner geistig-göttlichen Dimension leibbildend und als menschliche Seele in der irdischen Existenz wirkt.[14]

Thomas von Aquin und Albertus Magnus wollten gegenüber anderen Deutungsrichtungen der aristotelischen Tradition *wissenschaftlich* die Unsterblichkeit der individuellen menschlichen Seele sichern, indem sie darlegten, dass diese *intellectus*-Seele als individuelles Ich-Wesen im Denken vollständig Mensch wird. Dabei haben Albertus und Thomas herausgearbeitet, dass die Denkseele *(anima intellectiva)* als *geistiges* Wesen den Leib bildet und in die sinnliche Erscheinung eintritt – und als geistiges Wesen dann nach dem Tod des Leibes die Konsequenzen und Wirkungen der irdischen Ich-Entwicklung geistig erleben kann. Das *intellectus*-Ich ist nicht nur im (zweifelsfrei individuellen) Leib, sondern bleibt auch in seiner geistigen (nachtodlichen) Existenz individuell.

Viele andere Autoren konnten, meist in Anlehnung an die arabische Aristoteles-Tradition, allein den (sterblichen) Leib als Individuationsprinzip gelten lassen. Tatsächlich hat diese Alternative den Diskurs der wissenschaftlichen Psychologie in der Antike und im Mittelalter bestimmt und sich bis in das 19. Jahrhundert erhalten. Aristoteles ist in dieser Hinsicht im dritten Buch seiner Psychologie einfach «dunkel» geblieben. Vielleicht war die große offene Frage der Psychologiegeschichte erst aus der Entwicklungssituation der Individualität im 20. Jahrhundert wirklich konsequent zu stellen und ansatzweise zu beantworten.

Das Motiv, dass die menschliche Individualität den Tod überdauert und als leiblich-irdisches Wesen eine Entwicklung vollzieht, die dann auch wieder vollständig geistfähig wird, greift der *Heilpädagogische Kurs* auf und erweitert bzw. konkretisiert es durch den Reinkarnationsbegriff. Das ist der entscheidende Entwicklungsschritt, den Rudolf Steiner für das 20. Jahrhundert in die geschilderte geistes- und psychologiehistorische Überlieferung einbringt. Der *Heilpädagogische Kurs* übernimmt dieses Motiv, das zeitgleich in der ‹offiziellen› psychologischen Entwicklung des 20. Jahrhunderts marginalisiert und scheinbar ‹überholt› wurde. Dabei wird gegenüber älteren spirituellen Reinkarnationsanschauungen deutlich, dass sich die menschliche Individualität mit der ihr eigenen Formkraft selbst die leiblichen Voraussetzungen für eine irdische Weiterentwicklung schafft. Der Träger und der Akteur dieser Entwicklung ist das menschliche Ich in

14 Vgl. Thomas von Aquin (1987), insbesondere S. 53 bis 60.

seiner Tätigkeit des Denkens. Indem das Denken als Bewusstseinskraft und als (zunächst unbewusste) Lebenskraft identifiziert wird, kann die Leibbildung als individuelles Prinzip auch für das 20. (und 21.) Jahrhundert verstanden und die Ich-Entwicklung selbst in ihrer irdischen *und* in ihrer geistigen Dimension begriffen werden, also über die Schwellensituationen von Geburt und Tod hinaus.

Die oft benannte Schwierigkeit des *Heilpädagogischen Kurses* und seiner Begriffsbildung besteht darin, dass eine solche Perspektive der Verbindung des lebendigen Organismus mit dem Leben im Denken selbst keine abstrakten Definitionen oder theoretischen ‹Modelle› hervorbringen darf. Vielmehr musste Rudolf Steiner den Versuch unternehmen, einen anthropologischen Begriffszusammenhang zum Nachvollzug im lebendigen Denken anzubieten, sodass die Erarbeitung des *Heilpädagogischen Kurses* eine Partizipation an den entsprechenden Lebensprozessen im Denken ermöglichen sollte, zunächst als geistige Aktivität des Verstehens, dann aber auch als wirksame therapeutische Kraft, durchaus mit Rückwirkungen auf die individuellen Lebensprozesse der Rezipienten.

Der *Heilpädagogische Kurs* ist im 20. Jahrhundert weit hinter der öffentlichen Wirkung etwa der Psychoanalyse zurückgeblieben. Gerade seine Grundlagen wurden wenig erarbeitet und sind für die größere psychologische und anthropologische Entwicklung innerhalb und außerhalb der Wissenschaft unbemerkt, in gewisser Weise ‹okkult› geblieben. Seine Erschließung und die Weiterarbeit an seinen Motiven könnten für das 21. Jahrhundert beispielsweise die bereits erwähnte Beziehung zwischen dem zentralen und dem peripheren Ich vertiefen – sodass die erlebte Beziehung des Menschen zu seiner Umgebung nicht erst im Hinblick auf ihre nachtodliche Wirkung, sondern auch für die irdische Biografie in ihrer Bedeutung für das zentrale Lebensgefühl wahrgenommen werden kann. Als Weiterführung des Verhältnisses von Äther- und Astralorganisation, wie es im *Heilpädagogischen Kurs* beschrieben wird, könnte man so für das 21. Jahrhundert eine gewisse astrale Sensibilität im ätherischen Geschehen und die Tendenz zu einem ätherischen Kraftschluss im astralen Erleben des Menschen betrachten. Dadurch kommen sich Äther- und Astralorganisation im 21. Jahrhundert näher als im 20.; entsprechend wäre zu prüfen, wie der für den *Heilpädagogischen Kurs* zentrale Berührungspunkt von Äther- und Astralorganisation für das 21. Jahrhundert zu modifizieren wäre. Damit wird die ökologische Frage zu einer psychologischen und die psychologische Frage zu einer ökologischen; meine Beziehung zu meiner Umgebung ist dann kein Verhältnis zu einer Nicht-Ich-Wirklichkeit.

Auf der anderen Seite könnte sich so problematisieren, ob ich mich wirklich mit allen Erlebnisformen, die in mir auftreten, identifizieren kann; ob

wirklich alles zu mir gehört, was ich in mir erlebe. So wäre vielleicht auch eine Sensibilisierung für einen bisher wenig beachteten Gefühlsbereich möglich, für die Empfindung hinter dem Denken. In der Empfindung hinter dem Denken kann man ein Verbindungsglied zwischen dem bewussten Denken und der unbewussten, bis in den Organismus hinein wirksamen Kraft des Denkens sehen; da es sich um eine Empfindung handelt, vereinen sich hier Bewusstsein und Kraft. So könnte für eine so sensibilisierte Psychologie deutlich werden, dass das Denken neben seiner inhaltlichen Bedeutung eine Kraftwirksamkeit im Ich entfaltet und sich aus seiner Kraft heraus zwischenmenschlich und schließlich auch zivilisatorisch auswirkt.

Entscheidend ist dabei die konsequente Integration von geistiger und irdischer Dimension in der Entwicklung der menschlichen Individualität. Im Menschen kommt der Geist zur sinnlichen Erscheinung, und die Berücksichtigung dieser Blickrichtung ermöglicht auch und gerade für das 21. Jahrhundert eine Erweiterung von Anthropologie, Psychologie und Therapie. Zentral ist dabei das Zusammenspiel der Bewusstseinsseite des Denkens mit seiner konstitutionell wirksamen Kraft. Rudolf Steiner spricht am Ende des ersten Vortrags des *Heilpädagogischen Kurses* einen Wirkzusammenhang an, der aus gegenwärtiger Sicht wohl als transgenerationell bezeichnet werden kann. Der Sohn des Psychologen Franz Brentano, Johannes, konnte, so Steiner, nicht in einen «Tramwagen» einsteigen. «Kein Mensch wusste, warum er nicht einstieg. Er wusste auch nicht, warum. Er blieb stehen. Der Wille stockt. Nun, was lag da vor? Eine sehr komplizierte Sache.» (GA 317, S. 25) Anschließend führt Rudolf Steiner aus, dass Franz Brentano in seiner Psychologie keinen Begriff des Willens gebildet hatte. «Er, der Vater, hatte durch ewiges Nicht-Denken des Willens der Leber die Anlage eingepflanzt, die subjektiven Intentionen nicht umzusetzen in die Tat. Beim Sohne trat das als Erkrankung auf. Und da können Sie sehen, warum auch dieses Sohnes Individualität gerade diesen Vater gewählt hat: weil sie nichts anzufangen wusste mit der inneren Organisation der Leber. Da hatte sie sich eine Konstitution gewählt, bei der sie sich nicht bemühen musste um die Leber.» (ebd.)

An diesem Beispiel konkretisiert sich der Wirkungszusammenhang des Denkens als Bewusstsein mit seiner konstitutionellen bzw. leibbildenden Kraft, und zwar im Hinblick auf die Intentionsebene des Vaters und des Sohnes. Wichtig erscheint für die Qualifizierung solcher Wirkungszusammenhänge, nicht einfach zu fragen «Stimmt das?», sondern eine solche Darstellung als Perspektiveröffnung zu verstehen – und als Sensibilisierung für bestimmte Wahrnehmungsbereiche. Dann kann sich zeigen, dass in jedem Denken potenziell eine Kraftwirkung enthalten ist, die nicht allein auf den Inhalt des Gedankens bezogen sein kann. Wichtig erscheint da-

bei, dass solche Wirkungen sich im zwischenmenschlichen Bereich nicht abstrakt vollziehen, sondern im Kraftfeld gelebter Empfindungen und Beziehungen.

Das gilt auch für einen weiteren Wirkungszusammenhang von Bewusstseins- und Konstitutionskräften im *Heilpädagogischen Kurs*. Rudolf Steiner berichtet im sechsten Vortrag von seiner Beziehung zu Otto Specht, den er in seiner Wiener Hauslehrerzeit betreut hatte. Rudolf Steiner bezeichnet Otto als «hydrozephal» (ebd., S. 106), und er schildert, wie durch Unterrichtsmaßnahmen die Erkrankung und ihre Folgen überwunden werden konnten. Ein solcher intensiver therapeutischer Effekt ist gelegentlich bezweifelt und davon ausgehend auch die Diagnose infrage gestellt worden. Die sich hier ergebenden Fragen sollen an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden; allerdings kann man darauf hinweisen, dass auch in diesem Fall eine menschliche Affinität von Bewusstseinskräften und Kräften der Lebensebene vorlag. Rudolf Steiner lebte über Jahre mit der Familie Specht zusammen; seine Beziehung zu den Familienmitgliedern und insbesondere auch zu Otto war intensiv und für die eigene biografische Entwicklung von Rudolf Steiner von großer Bedeutung. Gerade auch mit der Mutter von Otto, Pauline Specht, fühlte er sich menschlich verbunden, weit über seine Wiener Zeit hinaus. In seiner Autobiografie *Mein Lebensgang* wird Pauline Specht zweimal ausführlich charakterisiert.[15]

Pauline Specht verfolgte Rudolf Steiners geistige Entwicklung mit großem Interesse; sie erhielt ein Exemplar der *Philosophie der Freiheit* bei deren Erscheinen. Zu fragen wäre, ob die intensive, die Ebene der leibbildenden Kräfte erreichende Wirkung auf Otto Specht möglich wurde, weil auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung Rudolf Steiners eine Anknüpfung an die konstitutionsbildenden Kräfte in der Familie Specht und damit indirekt auch an die Schwangerschaftssituation der Mutter möglich war, gleichsam im Sinne einer nachträglichen positiven Qualifizierung.[16] In der Konkretion zwischenmenschlicher Empfindungs- und Beziehungsbildung auf der Lebensebene kommen sich Bewusstseins- und Lebenskräfte des Denkens sehr nah – ein wichtiges Prinzip zum Verständnis von therapeutischem Wirkungspotenzial.

Solche Perspektiven rechnen mit einer sich ständig weiterentwickelnden

15 Zu diesen eindrücklichen Charakterisierungen kommt es im 13. Kapitel von Rudolf Steiners Biografie *Mein Lebensgang*; dabei wird zunächst die familiale Situation, dann aber auch die geistige Haltung von Pauline Specht im Hinblick auf die «Wiener medizinische Schule» und in der Beziehung zu dem Mitbegründer der gerade entstehenden Psychoanalyse, Josef Breuer, geschildert.

16 Den Hinweis auf einen solchen möglichen Wirkungszusammenhang verdanke ich Ramona Rehn.

praktischen Bedeutung des *Heilpädagogischen Kurses*; diese ist umfassend menschlich und kann nicht auf heilpädagogische bzw. therapeutische Anwendungen reduziert werden. Deswegen wäre hermeneutisch zu berücksichtigen, dass die praktische Dimension des Kurses nicht erst in seinen Kindervorstellungen und Hinweisen auf therapeutische Maßnahmen zu finden ist. Vielleicht sind seine anthropologischen und psychologischen Inhalte mit dem 21. Jahrhundert wenig bemerkt in eine irdisch-konkrete Empfindungs- und Lebensschicht übergegangen.

> Damit setzt sich der menschenkundliche Ansatz des *Heilpädagogischen Kurses* im Leben und in der Schicksalsentwicklung fort. Die beiden völlig unterschiedlichen Wirklichkeitsschichten des Denkens im Bewusstsein und des Denkens als konstitutions-(leib-)bildende Kraft kommen in einer Wirklichkeitsdimension zusammen, in der sich Leben und Bewusstsein nicht mehr gegenseitig separieren. In diesem Sinne ist der *Heilpädagogische Kurs* Rudolf Steiners heute gegenwärtig: nicht als menschenkundliche Lehre, sondern als Schicksalskraft im Leben und in der Realität, aber auch im möglichen Bewusstseinsraum des Ich. (Klünker 2011, S. 126)

Eine solche Entwicklung könnte als Ausdruck einer untergründigen, also nicht sofort erkennbaren, aber sich vielleicht zunehmend intensivierenden ‹modernen› Form der Erscheinung des Geistigen in der sinnlichen Wirklichkeit gelten. Wenn allerdings das Geistige sinnlich erscheint, wirken im irdischen Geschehen geistige Kräfte. Diese unterscheiden sich von den irdischen auch dadurch, dass sie durch menschliche Bewusstseinsbildung positiv oder negativ qualifiziert werden müssen; eine Wirkungslosigkeit ‹in der Mitte› ist nicht möglich. Was nicht bewusst aufgegriffen und intentional ausgebildet wird, kann als problematische Kraft auch destruktiv wirken. Vielleicht können manche Symptome der neueren gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit als Ausdruck davon gelten, dass der *Heilpädagogische Kurs* im 21. Jahrhundert selbst noch auf eine solche Sensibilität für seine Realisation in der sinnlichen Erscheinung wartet.

Literatur

Albertus Magnus (2022). *De unitate intellectus. Über die Einzigkeit des Intellekts.* Eingeleitet und kommentiert von Henryk Anzulewicz und Wolf-Ulrich Klünker. Übersetzt von Wolf-Ulrich Klünker. Unter Mitarbeit von Philipp A.C. Anzulewicz. Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann holzboog.

Aristoteles (1983). *Vom Himmel. Von der Seele. Von der Dichtkunst.* Übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon. München: dtv.

Gabriel, M. (2022). *Der Mensch als Tier. Warum wir trotzdem nicht in die Natur passen.* Berlin: Ullstein.

Hegel, G.W.F. (1976). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Klünker, W.-U. (1988). *Johannes Scotus Eriugena. Denken im Gespräch mit dem Engel*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Klünker, W.-U. (2011). Die Empfindung des Schicksals. Biografie und Karma im 21. Jahrhundert. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Nicolaus Cusanus (1970). *Compendium*. Übersetzt und mit einer Einleitung und Anmerkungen hg. v. Bruno Decker und Karl Bormann. Hamburg: Meiner.

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

Steiner, R. (GA 26, 1982). *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 28, 1982). *Mein Lebensgang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 346, 1995). *Apokalypse und Priesterwirken*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Themistios (1957). *Commentaire sur le traité de l'áme d'Aristote*. Traduction de Guillaume de Moerbeke. Édition critique par G. Verbeke. Paris, Louvain: Publications universitaires.

Thomas von Aquin (1987). *Über die Einheit des Geistes gegen die Averroisten. De unitate intellectus contra Averroistas*. Übersetzung, Einführung und Erläuterungen von Wolf-Ulrich Klünker. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Abbildungsnachweis

Abb. 1: © Ramona Rehn

Heilpädagogik als gestalterisches Handeln in karmischen Zusammenhängen Wiederverkörperung und Schicksal im *Heilpädagogischen Kurs*

Jan Göschel

1 Einführende Horizontbestimmung

Karma und Reinkarnation sind Schlüsselbegriffe im Werk Rudolf Steiners. Sie bilden auch einen wesentlichen Hintergrund für die Darstellungen im *Heilpädagogischen Kurs*. Gleichzeitig handelt es sich bei ihnen auch um zwei der Begriffe, an denen sich das Spannungsverhältnis zwischen Anthroposophie und säkularem Humanismus am stärksten fokussiert. Einen inneren Zusammenhang zwischen zwei raum-zeitlich getrennten Biografien zu denken, liegt einer spirituellen Anthropologie sicher näher. Andererseits ist der Karma-Begriff inzwischen zweifellos in der westlichen Alltags- und Popkultur angekommen, wenngleich oft relativ unreflektiert und ohne einen wirklich differenzierten Begriff davon, was damit eigentlich gemeint sein könnte. So entsteht auch dort, wo Wiederverkörperung und Karma als Aspekte des Menschseins nicht von vornherein abgelehnt werden, eine moralische Verunsicherung, wenn sie als Deutungshorizont für das Schicksal von Menschen mit Behinderung herangezogen werden.

Um zu klären, welche Rolle Reinkarnation und Karma im *Heilpädagogischen Kurs* spielen und was sich daraus für das professionelle Selbstverständnis einer anthroposophisch orientierten Heilpädagogik ableiten lässt, müssen beide Begriffe aus dem Kontext ihrer Entwicklung im Gesamtwerk Rudolf Steiners erschlossen werden. Das anthroposophische Karma-Verständnis, das den *Heilpädagogischen Kurs* durchzieht, wurzelt in der Perspektive des *ethischen Individualismus*, wie ihn Steiner wegweisend in seiner *Philosophie der Freiheit* (GA 4) formuliert hat. Im Zentrum des ethischen Individualismus steht die *moralische Phantasie*, durch die der frei handelnde Mensch jederzeit die Möglichkeit hat, den Gegebenheiten, die aus der Vergangenheit herrühren, einen neuen, intuitiven Impuls einzugliedern und sie dadurch grundlegend zu verwandeln:

> Sie ist die Quelle für das Handeln des freien Geistes. […] Die moralische Phantasie muß, um ihre Vorstellung zu verwirklichen, in ein bestimmtes Gebiet von

> Wahrnehmungen eingreifen. Die Handlung des Menschen schafft keine Wahrnehmungen, sondern prägt die Wahrnehmungen, die bereits vorhanden sind, um, erteilt ihnen eine neue Gestalt. […] Das moralische Handeln setzt also voraus neben dem moralischen Ideenvermögen und der moralischen Phantasie die Fähigkeit, die Welt der Wahrnehmungen umzuformen, ohne ihren naturgesetzlichen Zusammenhang zu durchbrechen. (GA 4, S. 193 f.)

Dieses spirituelle Paradigma konnte bei den Teilnehmenden des *Heilpädagogischen Kurses* vorausgesetzt werden. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass auch Steiners Verständnis von Reinkarnation und Karma sich bis zum Ende seiner Vortragstätigkeit in Entwicklung befand – dies gilt ganz besonders in seiner letzten Lebensphase, in welcher der *Heilpädagogische Kurs* stattfand.[1] Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein Verständnis von Reinkarnation und Karma, das geeignet ist, den Blick auch unter herausfordernden Umständen vor allem auf die Freiheitsmöglichkeiten des Individuums zu lenken und sich gleichzeitig von den Schuldbegriffen der präkonventionellen und der konventionellen Ebene der moralischen Entwicklung emanzipiert (im Sinne der von Lawrence Kohlberg beschriebenen postkonventionellen Phasen der Moralentwicklung, die eine individuelle Orientierung an moralischen Prinzipien unabhängig von einem in Konventionen verankerten moralischen Kodex ermöglichen; vgl. Wilber 2000).

Der durch Steiner erweiterte goetheanistische Entwicklungsgedanke sieht Entwicklung als eine organische Zeitfigur, in welcher Vergangenheit und Zukunft als in der Gegenwart kopräsente, dynamisch ineinandergreifende Wesensschichten gedacht werden.[2] Die Vergangenheit setzt die Gegebenheiten, die Zukunft das, was als Möglichkeit noch unbestimmt ist, aber durch das selbstwirksam handelnde Individuum als neuer Keim im Jetzt angelegt werden kann. Selbstwirksamkeit setzt voraus, dass ich die Bedingungen meines Lebens als zu mir gehörend erlebe und mich in ein gestalterisches Verhältnis zu ihnen setze. Der Karma-Gedanke als *blicklenkende Idee* hilft, Zukunftsmöglichkeiten als Figur vom Hintergrund der Gegebenheiten sichtbar abzuheben und dadurch gestalterisch zu ergreifen und zu verwirklichen. Diese Idee, kontemplativ erfasst, kann eine atmende Beziehung gerade auch zu schwierigen Lebensverhältnissen ermöglichen

1 Die Vorträge in den Bänden 2 und 3 der Reihe *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge* (GA 236, GA 237) fanden teilweise parallel zum *Heilpädagogischen Kurs* im Frühsommer 1924 statt.

2 Siehe z.B. Steiners schon 1903 veröffentlichten Aufsatz *Reinkarnation und Karma, vom Standpunkt der modernen Naturwissenschaft notwendige Vorstellungen* (in GA 34, S. 67–91), in dem er für eine Wiederverkörperungslehre als notwendige Konsequenz und Erweiterung des in der Evolutionsbiologie angelegten organischen Entwicklungsgedankens argumentiert (vgl. u.a. auch Schad 2016, 2024; Sheldrake 2012).

und inneren Raum entstehen lassen für verwickelte Situationen, für die aus einer zweckrationalen Perspektive zunächst keine ‹Lösung› sichtbar wird.

2 Karma und Reinkarnation im Werkkontext Rudolf Steiners

Als Hintergrund für ein anthroposophisch-geisteswissenschaftliches Verständnis von Reinkarnation müssen zunächst die Prozesse ins Auge gefasst werden, durch die sich die geistige Individualität vorgeburtlich und im Verlauf der kindlichen Entwicklung eine neue leibliche Konstitution aufbaut. Die Entwicklung des übersinnlichen und überpersönlichen Ich geschieht durch die Erfahrungen verschiedener Biografien und Persönlichkeiten, durch die dieses Ich sich immer wieder neu als wahrnehmendes und handelndes Subjekt mit der äußeren Welt verbindet. Um Steiners Ausführungen dazu nachzuvollziehen, ist eine Grundkenntnis der dreigliedrigen und viergliedrigen Perspektiven auf die menschliche Leiblichkeit notwendig, wie sie an anderer Stelle in diesem Band dargestellt sind.[3]

Die geistige Individualität des Menschen kann sich nicht aus freien Stücken verkörpern; das heißt, sie kann nicht aus sich heraus ein organisches Kräftefeld bilden und durch dieses ganz frei und unabhängig, nur ihren eigenen Gestaltprinzipien folgend, einen Leib bilden. Sie benötigt einen geeigneten organischen Ansatzpunkt in Form eines menschlichen Embryos, der auf dem Wege der Vererbung entsteht und eine Art ‹Kristallisationskern› für ihre leibgestaltende Wirksamkeit bildet. Daher wird die Individualität in der Gestaltung ihrer Leiblichkeit sowohl unterstützt als auch eingeschränkt durch die im vererbten Keim angelegten, ihm zunächst teilweise fremden organischen Gestaltprinzipien. Diese setzen sich zusammen aus den allgemeinen organischen Voraussetzungen zum Bau eines menschlichen Körpers, aus Variationen, die von den Eltern weitervererbt werden, und aus neuen idiosynkratischen Variationen, die während der Genese der elterlichen Keimzellen, während der Befruchtung oder in den frühen embryonalen Zellteilungen auftreten können.

Die Individualität kann den Leib nur so bilden, wie es die Möglichkeiten dieser Vorlage erlauben. Dabei spielen unter anderem genetische Faktoren eine wichtige Rolle: Sie bestimmen, welche Proteine gebildet werden können und welche nicht. Darüber hinaus geht Steiner auch von epigenetischen Vererbungsprozessen aus, die auf der Ebene der organischen Bildekräfte wirken. Von ihnen hängt zum Teil ab, welche der rein

3 Siehe u.a. die Beiträge von Kalwitz, Kummer und Janisch in diesem Band.

physisch gegebenen Möglichkeiten auch tatsächlich metabolisch umgesetzt werden und in welcher funktionalen Gestaltung. Da die organischen Bildekräfte plastischer sind als die rein materiellen, chromosomalen Bedingungen, hat die geistige Individualität hier stärkere Eingriffsmöglichkeiten, und sie kann so im Laufe der Zeit unabhängig von den Vorgaben der vererbten Vorlage selbst prägend auf die leiblich-organische Entwicklung wirken und diese graduell umgestalten. Dieser Prozess der Individualisierung des Leibes reicht über die embryonale Phase hinaus bis in die kindliche Entwicklung.

An der Wirksamkeit der Individualität in der Leibgestaltung sind diejenigen vormateriellen Aspekte der Leiblichkeit beteiligt, die sich die Individualität aus ihrem kosmischen, vorgeburtlichen Weltverhältnis kommend zunächst unabhängig vom geerbten Keim vorbildet, bevor sie mit diesem in Beziehung tritt. Auch sie tragen eine individuelle Signatur, durch die sie kein reines Abbild eines kosmischen Archetyps sind. Durch die Spuren eines fortlaufenden Entwicklungsprozesses wirken sie als Träger einer individuellen Vergangenheit, die sich als formgebendes Kraftfeld in der Gegenwart der Leibgestaltung einprägt.[4] Zu diesen übersinnlich vorgebildeten Aspekten der Leiblichkeit gehören Ich-Organisation, Seelen- oder Astralleib, Bildekräfte- oder Ätherleib und die nicht materiellen Formprinzipien des physischen Leibs. Durch die immer auch unvollständige und nur teilweise gelingende Integration dieser Wesensglieder in die geerbte Grundlage entsteht der sinnlich wahrnehmbare materielle Leib, durch den das Ich nach der Geburt mit seinen Bewusstseins- und Seelenkräften immer mehr mit der äußeren Welt in Beziehung tritt.

Die Entwicklungsbedingungen dieser Leiblichkeit und das funktionale Verhältnis des Ich und des Seelenlebens durch den Leib zur Welt sind also unter anderem durch die Signatur der individuellen Vergangenheit, aber auch durch die kollektive Vergangenheit, in die das Individuum so eintaucht, und durch andere äußere Bedingungen geprägt. Einige, aber nicht alle dieser äußeren Bedingungen (geografischer Ort, sozialer und kultureller Kontext, Familie, Zeitereignisse und -phänomene usw.) sucht das Individuum vorgeburtlich-intentional als Umfeld für seine neue Biografie auf, da sie etwas mit der Dynamik seiner eigenen Entwicklung zu tun haben. Andere treten neu in die Sphäre des Ich ein, ohne dass es für sie irgendwelche Antezedenzien in der individuellen Entwicklungslinie gibt. Das Individuum steht ihnen aber gleichermaßen zu jedem Zeitpunkt gestalterisch frei

4 Wie dieses vorgeburtliche, formgebende Kraftfeld im Durchgang der Individualität durch den Prozess zwischen Tod und neuer Geburt gestaltet wird und wie die Erfahrungen der vorherigen Biografie umgewandelt in diese Gestaltung einfließen, wird von Steiner an verschiedenen Stellen detaillierter dargestellt (vgl. u.a. GA 140, GA 153).

gegenüber, um aus der Zukunft heraus sich selbst verwirklichend aktiv zu werden und die in der jeweiligen Situation liegenden Entwicklungsmöglichkeiten in seinen weiteren Weg zu integrieren.

Auch, was als ‹Behinderung›, ‹Krankheit› oder ‹Schicksalsschlag› auftritt, kann je nach Situation ganz unterschiedliche Quellen haben – und kann, muss aber nicht in Verbindung mit einer früheren Biografie stehen. Wie alle Phänomene können auch diese aus äußeren Ursachen in eine individuelle Biografie einwirken, mit denen die betroffene Individualität bisher nichts zu tun hatte, oder sie können auch aus einer Zukunftsintention heraus aufgesucht werden, um die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten zu ermöglichen. Ob allerdings im konkreten Fall eine karmische Antezedenz, eine reine Zukunftsintention oder zunächst keine vorgeburtliche Beziehung zu einem bestimmten biografisch prägenden Umstand vorliegt, ist letztlich kaum relevant dafür, welcher Art der pädagogischen, therapeutischen oder auch sozialen Begleitung die Situation bedarf. Denn in der Gegenwart geht es in allen drei Varianten schließlich um das Gleiche: das Individuum darin zu unterstützen, die Entwicklungsmöglichkeiten, die in der jeweiligen Erfahrung liegen, selbstwirksam zu ergreifen und gestalterisch in seinen zukünftigen Entwicklungsweg – das heißt in seine über die einzelne Biografie hinausreichende, karmische Biografie – zu integrieren. Daher legt auch der *Heilpädagogische Kurs* keinen Wert darauf, etwaige konkrete Antezedenzien aus vergangenen Biografien freizulegen. Es geht vielmehr darum, intuitiv pädagogische und therapeutische Handlungsimpulse zu finden, die der Dynamik der vorliegenden Situation zwischen Bedingtheit und Zukunftsmöglichkeiten entsprechen und die gestalterische Selbstwirksamkeit des Ich innerhalb dieser Situation zu fördern und zu stärken.

Steiner beschreibt zwar an verschiedenen Stellen seines Werks allgemeine karmische Prinzipien, die Handlungen und Bedingungen aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einer Individualität in einen gesetzmäßigen Entwicklungszusammenhang bringen. Er betont jedoch ausdrücklich, dass aus solchen allgemeinen Prinzipien keine Rückschlüsse auf konkrete Einzelfälle abgeleitet werden können. Jeder Einzelfall lässt sich jeweils nur aus sich selbst heraus induktiv, das heißt durch tatsächliche Beobachtung der konkret in diesem einen Fall vorliegenden Umstände verstehen und erklären, denn die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten werden erst durch die jeweilige Individualität selbst integriert; ja, «wir sind eigentlich unser Karma selber» (GA 235, S. 61). Durch die meditative Beschäftigung mit den allgemeinen Prinzipien können die Wahrnehmungs- und Intuitionsfähigkeiten für diese individuelle Dimension methodisch entwickelt werden – aber eben nur, wenn von einer deduktiven Anwendung abge-

sehen wird.[5] Die Enthaltsamkeit gegenüber einer solchen Hypothesenbildung ist also gerade in diesem Zusammenhang ein zentrales erkenntnismethodisches Element.

3 Karma und Reinkarnation im *Heilpädagogischen Kurs*

Im *Heilpädagogischen Kurs* charakterisiert Steiner heilpädagogisches Handeln als «ein tiefes Eingreifen in die karmischen Tätigkeiten» (GA 317, S. 43). Anhand wesentlicher Stellen aus diesem Kurs, die sich auf diesen Themenkreis beziehen, soll hier herausgearbeitet werden, aus welchen Gesichtspunkten Wiederverkörperung und Karma dort thematisiert werden, und wie heilpädagogische Professionalität aus Sicht des Kurses als gestalterisches Handeln in Schicksalszusammenhängen verstanden werden kann.

3.1 Bedingungen und Prozesse der Leibbildung

Schon im 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* bezieht sich Steiner auf den Prozess der Wiederverkörperung als Hintergrund für den Zugang, der im Kurs entwickelt wird. Die leibliche Konstitution in ihrer individuellen Ausprägung bedingt die Art und Weise, wie das Ich durch den Leib in eine wirksame Beziehung zur Welt tritt – und dadurch auch sich selbst als verkörperte und biografische Persönlichkeit erlebt. Die Leiblichkeit wird vor der Geburt in Resonanz mit den kosmischen Archetypen und Formprinzipien wesentlich durch das Ich selbst gestaltet. Sie wird auch nach der Geburt immer wieder umgestaltet – ganz entscheidend in einem ersten Umgestaltungs- und Individualisierungsschritt während der frühkindlichen Entwicklungsphase, die mit dem Zahnwechsel abschließt.

Hinter den Erscheinungen des Denkens, Fühlens und Wollens des Kindes, die im Wachzustand durch die Leiblichkeit nach außen als Verhalten sichtbar werden und deren sich das Kind mit zunehmender Reife immer mehr als Innenleben und biografische Persönlichkeit bewusst wird, liegt das «eigentlich dauernde Seelenleben» (ebd., S. 16) als übersinnliche Aktivität des transpersonalen eigentlichen Ich selbst. Dieses «steigt herunter, das geht durch die wiederholten Erdenleben und sitzt in der Organisation des Leibes darinnen» (ebd.). Dabei trifft das «eigentlich dauernde Seelenleben» als leibgestaltende Tätigkeit des Ich auf Bedingungen, die aus un-

5 Vgl. u.a. Steiners (GA 302a) Erläuterungen zur meditativen Arbeit mit den Prinzipien anthroposophisch-geisteswissenschaftlicher Menschenkunde.

terschiedlichen Richtungen seine Möglichkeit einschränken, einen Leib zu bilden, der die archetypischen Gesetzmäßigkeiten menschlicher Leiblichkeit und die Signatur des eigentlichen Ich unverfälscht abbildet.

Ähnlich, wie in einer übersättigten Lösung sich feste Kristalle aus der gelösten Substanz erst bilden können, wenn ein schon fester Anknüpfungspunkt vorliegt – der auch substanzfremd sein darf, wie eine staubartige Verunreinigung –, kann sich die leibbildende Aktivität des Ich vorgeburtlich nur bis kurz vor die Bildung eines materiellen Leibes verdichten. Irdische Substanz kann aber in diesen Leibbildungsprozess erst aufgenommen werden, wenn er sich mit einer befruchteten Eizelle verbindet. Dieser Keim bringt jedoch aus der Vererbung und dem Fortpflanzungsprozess eigene Gestaltprinzipien ein, die dann in der Entwicklung als dem Ich fremde Formen und Qualitäten in Erscheinung treten, soweit sie nicht durch das sich inkarnierende Ich umgewandelt, integriert und individualisiert werden.

Bei dieser individualisierenden Umgestaltung und Integration der Vererbungskräfte, die vor allem bis zum Zahnwechsel stattfindet, können verschiedene Situationen eintreten, auf die Steiner im 1. Vortrag des *Heilpädagogischen Kurses* hindeutet. In einem Szenario verbindet sich das inkarnierende Ich mit einem Keim, der nicht gut als Grundlage dafür geeignet ist, einen Leib zu bilden, durch welchen es sich nach der Geburt wirksam in Beziehung zur Außenwelt setzen kann. Die Auswahl des Keimes erfolgt zwar durch das Ich selbst, das sich vorgeburtlich in Richtung Inkarnation orientiert und dabei in ein Resonanzverhältnis mit einem Vererbungsstrom tritt, dessen Qualitäten seinen Entwicklungsbedürfnissen und Intentionen entsprechen. Es ist aber möglich, dass die Stimmigkeit dieser Auswahl aufgrund einer mangelnden Resonanzfähigkeit des «eigentlich dauernde[n] Seelenleben[s]» (ebd.) beeinträchtigt ist. In den gestaltbildenden Prozessen der äußeren Welt finden sich dieselben schöpferischen Kräfte, die auch der Leibbildung für eine neue Inkarnation zugrunde liegen. Die zur Inkarnation notwendige Resonanzfähigkeit bildet sich durch Erfahrungen, die das Ich in einer vorhergehenden Biografie gemacht hat, indem es sich in der Außenwelt engagiert und so diese Kräfte und Prozesse innerlich mitvollzieht.

Um die Resonanzfähigkeit auszubilden, um die es für eine zukünftige Leibbildung geht, ist vornehmlich das unbewusste, nicht unbedingt bewusst gespiegelte, aber substanzielle Eintauchen in die Phänomene der Welt auf der Willensebene von Bedeutung. Dieses bildet nach dem Tod die Grundlage dafür, dass das Ich mit seinem «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (ebd.) diese Gestaltprinzipien in ihrer kosmischen Natur wieder willenhaft, also mitvollziehend, erkennen und zur Bildung der Leiblichkeit für eine nächste Inkarnation heranziehen kann:

> Sie gehen durch die Welt. Jetzt glauben Sie, wenn Sie so durch die Welt gehen, zum Beispiel einen Tag, jetzt meinen Sie, das ist etwas Geringes; es ist auch etwas Geringes für das gewöhnliche Bewusstsein, es ist aber nichts Geringes für dasjenige, was im gewöhnlichen Bewusstsein das Unterbewusstsein bildet. Denn wenn Sie nur einen Tag durch die Welt gehen und sie genauer anschauen, so ist das schon die Vorbedingung für die Erkenntnis des Inneren des Menschen. Außenwelt im Erdenleben ist geistige Innenwelt im außerirdischen Leben. (GA 317, S. 23)

Dieses «Wissen, was wir da haben, was dann untertaucht in den Körper und daher vergessen wird, weil es untertaucht» (ebd.), ermögliche es dem Ich, in dem Zeitraum vor der Geburt eine Beziehung zu einem Vererbungsstrom zu entwickeln, der möglichst kongruent mit der eigenen intendierten Leibbildungsgeste ist. Hat aber das Ich in seinem «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (ebd., S. 16) keine ausreichend differenziert ausgebildete Möglichkeit, mit den Gestaltprinzipien der Leibbildung in Beziehung zu treten, kann dies – laut Steiner an dieser Stelle des *Heilpädagogischen Kurses* – sich auf mindestens drei verschiedene Arten in der Bildung der leiblichen Grundlage für die kommende Inkarnation niederschlagen.

Liegt «vor der Konzeption eine Unkenntnis der menschlichen Organisation vor» (ebd., S. 22), so kann es sein, dass ein vererbter Keim ‹ausgewählt› wird, der nicht die Möglichkeit bietet, bestimmte Anlagen, die eventuell durchaus im vorgeburtlichen Seelenleben vorhanden sind, auch in die leibliche Konstitution umzusetzen. Selbst da, wo die geerbten Voraussetzungen kein Hindernis darstellen, kann aber eventuell eine Schwierigkeit entstehen. Ergreift das vorgeburtlich-substanzielle Seelenleben die leiblichen Formkräfte, die aus der Vererbung resultieren, im Laufe der ersten Entwicklungsphase bis zum Zahnwechsel nicht ausreichend tief, so kann es diese nicht im Sinne seiner eigenen Intentionen umbilden. Dann «erscheint der eigentliche Karma-Impuls übertönt von dem, was als vererbte Eigenschaften herauskommt» (ebd., S. 30); das heißt, bestimmte karmische Anlagen des «eigentlich dauernde[n] Seelenleben[s]» (ebd., S. 16) kommen in dieser Biografie nicht oder nur eingeschränkt zum Ausdruck.[6]

Außerdem kann es sein, dass sogar durch die formbildenden Kräfte im geerbten Keim «ein gutes Modell» (ebd., S. 24) für irgendein Organsystem gegeben ist, dieses aber dennoch nicht über die frühe Kindheit hinaus erhalten werden kann, da «die Individualität [aus ihrer vorgeburtlichen Veranlagung] unfähig ist, das zu verstehen, was da drinnen liegt» (ebd.). In diesem Fall tritt dann vornehmlich in der zweiten Phase der Kindheit, also zwischen Zahnwechsel und Pubertät, eine Schwächung auf der leiblich-

6 Zu diesem Themenkomplex, siehe auch Steiners Vorträge über *Anlage, Begabung und Erziehung* vom 14.11.1910, 6.2.1911, 12.2.1911 und 23.2.1911 in GA 69b.

organischen Seite auf, die wiederum Konsequenzen für Denken, Fühlen und Wollen haben kann, wie sie durch die Leiblichkeit gespiegelt als Verhalten und Tagesbewusstsein nach außen erscheinen.

Dies alles ist wesentlich vermittelt durch den Bildekräfte- oder Ätherleib, der als eine Art ‹morphisches Feld› (vgl. Sheldrake 2009, 2012) zwischen dem «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (GA 317, S. 16), durch das es seine individuelle Konfiguration erhält, und der leiblichen Entwicklung, die durch seine Wirksamkeit geformt wird, vermittelt. Hat dieser Kräfteleib Schwachstellen, sodass in bestimmten Organsystemen die leibliche Substanz nicht vollständig von ihm ergriffen werden kann, ihm sozusagen ‹entrinnt›, entstehen dadurch spezifische, organisch bedingte Funktionsbeeinträchtigungen:

> Der Ätherleib mit all seiner Lebendigkeit ist so in dem Menschen, wie der Mensch aus dem vorirdischen Dasein mit seinem Karma ankommt und den Ätherleib in sich aufnehmen kann. […] Wenn [der Mensch] zum Beispiel so ankommt, dass er seinem Karma gemäß das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System nicht ordentlich durchdringen kann, so wird dieses in kümmerlicher Weise mit dem Ätherleib versorgt, und der Mensch hat dann seinen Ätherleib in der Kopfgegend ordentlich ausgebildet, er hat ihn in der Unterleibsgegend und Gliedmaßengegend schlecht ausgebildet. (ebd., S. 35)

Die Beeinträchtigung der organischen Funktion führt dann, je nach betroffenem Organ, sekundär eventuell auch zu Einschränkungen und Störungen auf der kognitiven und psychischen Ebene. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen und Handeln werden als in der Leiblichkeit ‹gespiegelte› Erscheinungen der Aktivität des eigentlichen Seelenlebens verstanden, das sich durch die leiblichen Organe mit der äußeren Welt verbindet. Sind die leiblichen Resonanz- und Spiegelorgane funktionell eingeschränkt, so wird eine vollumfängliche Teilhabe am Leben in und mit Leib, äußerer und sozialer Welt erschwert, und es werden in besonderem Ausmaß Begleitung und Unterstützung notwendig.[7]

Gegen Ende der Fallbesprechungen fügt Steiner im 10. Vortrag des Kurses noch zwei weitere Faktoren hinzu, die in den Leibbildungsprozess hineinspielen und die ebenfalls auf verschiedenste Arten karmisch bedingt sein können. Zum einen ist das die Wahl des geografischen Geburtsortes, zum anderen die des genauen Geburtszeitpunkts:

---

7 Der Behinderungsbegriff in seinen gegenwärtigen multidimensionalen Formen war zur Zeit des Kurses noch nicht etabliert und kommt im *Heilpädagogischen Kurs* als solcher nicht vor. Der Kurs bezieht sich vorwiegend auf konkrete Funktionseinschränkungen, die nur eine Dimension des heutigen Behinderungsbegriffs darstellen (vgl. WHO 2001). Inwiefern ein eigenständiger multidimensionaler Behinderungsbegriff in den Darstellungen des Kurses implizit ist, kann hier nicht ausgearbeitet werden.

> Der Mensch steht auf der einen Seite in Bezug auf seine Bildung […] im Zusammenhang mit denjenigen Kräften, die in der Erde sind, und die sich uns verraten durch die Substanz der Erde, und er steht im Zusammenhang mit dem ganzen Kosmos. [Von] beiden ist er abhängig. Beide sitzen sowohl in der individuell-karmischen Fortentwicklung wie auch in der Vererbungsströmung. (ebd., S. 178)

Durch die Geburt an einem bestimmten Ort verbindet sich das Ich mit den Substanzen und Substanzkräften, die an diesem Ort vorliegen. Der Leib wird aus diesen Substanzen unter Einwirkung der lokalen Kräfteverhältnisse aufgebaut und erhält von ihnen eine Prägung. Wie stark sich dies auf die tatsächliche Gestaltung der Leiblichkeit und der Organsysteme auswirkt, hängt wieder vom Zusammenspiel der anderen schon genannten Faktoren ab, sodass nicht alles, was in der Geologie eines Ortes angelegt ist, im Einzelfall auch tatsächlich in Erscheinung tritt. Gleiches gilt für die Relation des embryonalen Entwicklungsprozesses zu den rhythmischen Bewegungen derjenigen Kräfte, die aus dem Kosmos auf die Erde einwirken und die sich etwa im Geburtshoroskop abbilden.[8]

Keiner dieser Faktoren ist an und für sich determinativ, sondern das Ich kann in ihnen aus seiner Entwicklungsgeschichte und aus seinen vorgeburtlichen Intentionen heraus gestalterisch aktiv werden. Das Zusammenspiel der verschiedenen Kräfte, Substanzen und Bedingungen wird durch das Wirken des «Mensch[en] mit seiner eigentlichen Individualität […] vom Freiheitsprinzip aus in eine individuelle Regulierung» gebracht (ebd., S. 187). Auf die Verwirklichung genau dieser individuellen Freiheits- und Gestaltungsmöglichkeit und die Entwicklung der dazu nötigen Selbstwirksamkeit zielt heilpädagogisches Handeln im Sinne des *Heilpädagogischen Kurses*.

3.2 Karma und Reinkarnation in den Kinderbesprechungen des *Heilpädagogischen Kurses*

3.2.1 Johannes Brentano – Individualität und Vererbung

Der *Heilpädagogische Kurs* thematisiert Reinkarnation und Karma vor allem unter dem Gesichtspunkt der Leibbildung. Andere Aspekte wie die karmische Dynamik zwischenmenschlicher Beziehungen oder biografische Schicksalsereignisse bleiben eher im Hintergrund. Wo sie angesprochen werden, handelt es sich vor allem um die familiären Beziehungen, in die das Kind in Zusammenhang mit dem Vererbungsstrom eintritt. Dabei wird die Möglichkeit angedeutet, dass die Inkarnation in einen bestimmten Verwandtschaftszusammenhang eventuell nicht primär deswegen stattfindet,

8 Siehe dazu den Beitrag von Thewless in diesem Band.

weil die Übereinstimmung bezüglich der Voraussetzungen für die Leibbildung besonders günstig ist, sondern weil der Gesichtspunkt überwiegt, eben mit diesen anderen Menschen in einen familiären Zusammenhang zu kommen. Anlagen im «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (ebd., S. 16), die das Kind mitbringt, kommen dann möglicherweise in dieser Biografie aufgrund der fehlenden leiblichen Voraussetzungen nicht oder nur ansatzweise zum Ausdruck und fließen dann unter veränderten Bedingungen (und eventuell genial potenziert) in eine zukünftige Inkarnation ein (vgl. u.a. GA 135).

Aber auch in seiner auf die Leibbildung fokussierten Darstellung im *Heilpädagogischen Kurs* versteht Steiner die biologischen Vererbungsprozesse umfassend und bezieht epigenetische Prozesse mit ein, die auf der Ebene der Bildekräfte (also morphisch) wirken. Von einer Elterngeneration biografisch veranlagte Gewohnheiten und Tendenzen können dadurch als Konstitutionsanlagen an eine unmittelbar folgende Generation weitergegeben werden.[9] Dies wird schon im 1. Vortrag in den Bemerkungen zu Franz und Johannes Brentano deutlich (vgl. Uhlenhoff 2017):

> Er, der Vater, hatte durch ewiges Nicht-Denken des Willens der Leber die Anlage eingepflanzt, die subjektiven Intentionen nicht umzusetzen in die Tat. Beim Sohne trat das als Erkrankung auf. Und da können Sie sehen, warum auch dieses Sohnes Individualität gerade diesen Vater gewählt hat: weil sie nichts anzufangen wusste mit der inneren Organisation der Leber. Da hatte sie sich eine Konstitution gewählt, bei der sie sich nicht bemühen musste um die Leber. Denn die Leber war eben ohne diese Funktion, die der Betreffende nicht mit heruntergebracht hatte. Sie sehen also: in einer ganz merkwürdigen Weise muss man hineinschauen auch in das Karma, wenn man das Kind verstehen will. (GA 317, S. 25)

Diese Passage lässt sich nachvollziehen, wenn man die morphogenetische Perspektive ernst nimmt. Der Vater, der Philosoph Franz Brentano (den Steiner als Student in Wien kennengelernt hatte und den er hochschätzte), konnte – so Steiner – den Willen, dessen Aktivität im Unbewussten liegt, in seiner Psychologie wissenschaftlich nicht als substanziell greifen. So gewöhnte er sich über Jahre intensiver Beschäftigung an, das Seelenleben ohne das Willenselement zu denken. Die Leber als Hauptorgan des Stoffwechsels versteht Steiner als dasjenige Organ, über das vornehmlich das

9 Die Bedeutung epigenetischer Vererbungsprozesse, die auch von psychologischen Prozessen (z.B. Stress und Traumata) ausgehen können, ist in den vergangenen Jahren in der Forschung immer mehr in den Fokus gerückt. Zumeist werden die hierfür verantwortlichen Mechanismen aber auf der molekularen Ebene gesucht (siehe z.B. Lacal & Ventura 2018). Sheldrakes (2009, 2012) nicht reduktionistischer Ansatz, solche Erscheinungen als Wirkungen ‹morphischer› gestaltbildender Kraftfelder zu erklären, steht Steiners Vorstellungen näher.

«eigentlich dauernde Seelenleben» (ebd., S. 16) in die Leiblichkeit eingreift, um diese aufzubauen. Dadurch, dass es sich dann in der aufgebauten und gereiften Leber spiegelt, entsteht die Möglichkeit, auch nach außen in die Welt durch Willensimpulse zu wirken, die sich dann in Handlungen ausdrücken.

Als Erwachsener prägte Franz Brentano seine Denkgewohnheit zwar als Muster seinem Bildekräfteleib ein. Dies verursachte ihm selbst aber keine Schwierigkeiten, da seine eigene Leber zu diesem Zeitpunkt schon strukturell gefestigt war. Das Muster übertrug sich jedoch auf die an seinen Sohn vererbten Bildekräfte, der unabhängig davon selbst auch eine ähnlich geartete ‹Schwachstelle› in der Konfiguration seines durch das vorgeburtliche Seelenleben ausgebildeten Bildekräfteleibs mitbrachte. Dadurch konnte er die vom Vater geerbte Anlage im Verlauf der frühen Kindheit auch nicht durch die Individualisierung des geerbten Leibes ausgleichen und musste sich dies erst später in der Auseinandersetzung mit der Außenwelt erarbeiten.

Steiner erzählt diese Situation, um einen prinzipiellen Zusammenhang zu verdeutlichen. Dabei deutet sich zwar an, dass dahinter noch eine andere Ebene steht, auf der eine karmische Beziehung zwischen den beiden Individualitäten besteht, die vielleicht auch als Geschichte zweier früherer Biografien erzählt werden könnte. Um diese geht es aber offensichtlich nicht. Was bei der «ganz merkwürdigen Weise» (ebd., S. 25) wichtig ist, durch die hier aus heilpädagogischer Perspektive die Situation betrachtet wird, ist die Form, in der Karma, als das jetzt vorliegende konstitutionelle Muster mit seinen unmittelbaren Antezedenzien, im gegenwärtigen biografischen Zusammenhang auftritt. Dieses gilt es zu verstehen.

Heilpädagogische Karma-Erkenntnis ist die Erkenntnis des *jetzt als leibliche Gestalt* vorliegenden Karmas, also der Vergangenheit, wie sie als Wesensschicht der Gegenwart mit den in ihr angelegten zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten präsent ist.

3.2.2 Sandroe – individuelles Schicksal und Zeitgeist

Eine etwas andere Situation stellt Steiner im Fall von Sandroe dar, der im 6. Vortrag besprochen wird (vgl. Uhlenhoff 2017). Zunächst weist er auf «einen rein mechanischen Insult» hin, also ein physisches Trauma durch äußere Einwirkung, welches er während Schwangerschaft oder Geburt vermutet und welches «in den Vererbungskräften nicht begründet» ist (GA 317, S. 103). Dadurch sei eine leichte Deformation des Schädels eingetreten, die äußerlich wahrnehmbar ist und die den Metabolismus an der betroffenen Stelle des Kopfes einschränke. Hier könne man «auf nichts anderes sehen […] als auf das Karma» (ebd.) – und zwar diesmal

in Form eines äußeren Schicksalsereignisses. Die Voraussetzungen für die organische Gestaltung des Leibes sind intakt, und das Verhältnis zu den Kräften, die ihm aus der Vererbung entgegenkommen, ist an sich unproblematisch.

Hier geht es also um die andere Seite der karmischen Prozesse, die mit den Wirkungen zu tun hat, die vom Individuum aus in den peripheren Weltzusammenhang hinausgehen und wie eine Welle, die sich umkehrt, aus der Peripherie als äußere Ereignisse wieder zurückkehren. Auch hier betrachtet Steiner aber nicht die Ereignisse vergangener Biografien. Das Augenmerk bleibt wieder ganz bei dem, was eben jetzt – in dieser Biografie – als objektive Tatsache vorliegt.

Nun folgt eine Passage, in der die Deutung der Situation Sandroes noch einmal erweitert wird. Zum einen weist Steiner auf eine Art kulturell-karmisches Zeitphänomen (im Gegensatz zu individuellem Karma) hin, das dadurch, dass die Eltern des Jungen in besonders intensiver Art daran Anteil nehmen, auch Sandroe besonders stark betreffe: Durch die intellektuelle Prägung der Gegenwartskultur trete eine «Verhärtung des Organismus» ein, die es dem «Geistig-Seelischen» erschwert, «in der richtigen Weise ins Körperlich-Physische» einzugreifen (ebd., S. 107). Die Konsequenz sei eine motorische Ungeschicklichkeit; auch dies also wieder ein Verweis auf den morphogenetischen Prozess, durch den sich der erworbene innere Habitus der Eltern auf die Leibbildung des Kindes auswirkt.

Auch hier bleibt Steiners Haltung rein beobachtend und charakterisierend, nicht beurteilend. So stellt er fest, dass Sandroe doch «unter den gegenwärtigen Verhältnissen […] geboren werden musste», wenngleich gerade diese allgemeinen Zeitverhältnisse es auch verhinderten, dass etwas, was eigentlich seinen individuellen karmischen Antezedenzien nach angelegt sei, in dieser Biografie zum Ausdruck kommen könne; nämlich, dass «Sandroe […] ein Genie» sei (ebd., S. 106).

3.2.3 Sandroe und Goethe – Genie und Behinderung

Die enge Verwandtschaft zwischen Genie und (insbesondere) kognitiver Beeinträchtigung ist ein wiederkehrendes Motiv bei Steiner. Er unterscheidet generell, ob etwas im vorgeburtlichen Seelenleben angelegt ist und ob es durch die Leiblichkeit auch tatsächlich wirksam werden kann. Die spezifische Art und Weise, wie sich das «eigentlich dauernde Seelenleben» (ebd., S. 16) in die leibliche Konstitution eingliedert, kann den Ausdruck besonderer Anlagen sowohl begünstigen als auch erschweren. ‹Normalität› ist in dieser Beziehung, wie Steiner schon gleich zu Beginn des *Heilpädagogischen Kurses* auseinandersetzt, kein hilfreicher Referenzpunkt – einen ‹Normalzustand› als normatives Ziel für Therapie und Pädagogik zu

setzen, führe nur dazu, dass man, «abzuhelfen glaubt» – stattdessen aber treibe man dann oft «ein Stück Genialität heraus» (ebd., S. 15).

In einem Vortragszyklus zum *Karma des Berufes des Menschen in Anknüpfung an Goethes Leben* (GA 172) beschreibt Steiner, wie durch eine schwere innere Blutung, an der Goethe als Student in Leipzig fast verstarb, eine dauerhafte Lockerung des Verhältnisses zwischen Bildekräfteleib und physischem Leib eintrat. Dadurch lockerte sich auch das Denken von seinem physischen Spiegelorgan; Goethe entwickelte «gewissermaßen eine losere Beziehung zu seinem Gehirn» (GA 172, S. 61). So entstand «zwischen seinem besonderen Innern und zwischen der Außenwelt eine Art Kluft» (ebd., S. 45), die es ihm unter anderem schwierig gemacht habe, seine romantischen Beziehungen in eine stabile Lebensgemeinschaft zu überführen und sich ausdauernd auf eine abstrakt-intellektuelle Weise mit philosophischen Gedankengebäuden zu befassen. Gleichzeitig ermöglichte diese Gelöstheit andererseits erst die sanfte imaginative Art, die Wirklichkeit künstlerisch umzugestalten und sie so transparent zu machen, wie dies für Goethes Werk charakteristisch ist.

Steiner versteht Genie als die Fähigkeit, etwas wirklich Neues in die Welt zu bringen. Diese sei immer im «eigentlich dauernde[n] Seelenleben» (GA 317, S. 16) angelegt. Vererbung oder Umweltbedingungen könnten nur ihr Erscheinen begünstigen oder behindern (vgl. u.a. GA 68d, GA 69b, GA 177 und GA 191). Auf Goethe bezogen bedeutet das: Die karmisch bedingte Krankheit erzeugt nicht an sich die geniale Fähigkeit; sie bedingt aber die konstitutionelle Veränderung, die es ermöglicht, dass die vorgeburtlich angelegte geniale Fähigkeit durch die Leiblichkeit in der Welt wirksam werden kann.

Schreitet die Lösung des Ätherleibes, insbesondere im Gehirn, noch etwas weiter fort, sodass «gewissermaßen ein solcher Mensch [noch] isolierter [als Goethe] sein kann gegenüber seiner Umgebung, daß ein [noch] komplizierterer Vorgang vorliegt, wenn ein Eindruck auf seinen physischen Leib gemacht wird» (GA 172, S. 44), so gelangt man zur Vorstellung einer Konstitution, die derjenigen ähnlich ist, von der Steiner bemerkt, dass «viele Fälle der heutigen» kognitiven Beeinträchtigungen (GA 100, S. 109) – oder vielmehr «ein Teil der Fälle […], aber durchaus nicht alle; das sei extra betont» (GA 109, S. 188) – auf sie zurückgingen (vgl. u.a. auch GA 94, GA 95, GA 99, GA 111 und einige Fragenbeantwortungen in GA 244). Ähnlich, wie das ‹Lebenstableau›, das im Augenblick des Todes eintritt, wenn sich der Bildekräfteleib, der auch Träger der Erinnerung ist, vom physischen Leib löst – und das auch in Nahtoderfahrungen oft beschrieben wird –, entstehe, wenn der vorgeburtlich durch das «eigentlich dauernde Seelenleben» (GA 317, S. 16) neu gebildete Ätherleib sich etwa am Ende

der dritten Schwangerschaftswoche mit dem Keim des neuen physischen Leibes verbindet, eine Art ‹Vorschau› der Umstände und Gegebenheiten, in welche das Ich durch diesen neuen Leib eintritt. Diese Vorschau werde zwar später nicht erinnert, da der Organismus zur Bildung von Erinnerungen noch nicht reif sei:

> In diesem Augenblicke nun kann der Mensch sehen: So sind die Familien-, so sind die Landes-, so die Orts- und die Schicksalsverhältnisse, in die ich hineingeboren werde. – Und da kommt zuweilen die Tatsache vor, daß der Mensch, wenn er in diesem Moment der Vorschau erfahren hat, daß ihm Schlimmes bevorsteht, einen Schock bekommt, einen Schreck über das ihm bevorstehende Leben, und daß sich dann der Ätherleib nicht ordentlich vereinigt mit dem physischen Leib, nicht in ihn hinein will. Und dann treten im Leben die Folgen eines solchen Schreckens […] einem entgegen in der Form von [kognitiven Beeinträchtigungen]. Der geistig Schauende kann bei solchen Menschen den Ätherleib hinausragen sehen über den physischen Kopf. Und durch dieses Nichteingegliedertsein des Ätherleibes bleibt das Gehirn in seiner Entwicklung zurück, weil der Ätherleib nicht ordnungsgemäß am Gehirn arbeitet. (GA 100, S. 108 f.)

Die Konsequenz ist, dass die intellektuellen Fähigkeiten und die Form der Selbstwahrnehmung, die auf der Spiegelung des Denkens im Gehirn beruht, also «die Fähigkeit, sich als ein Ich zu empfinden […], die Fähigkeit, zu rechnen, kombinieren zu können und so weiter» (GA 100, S. 137) mehr oder weniger unvollständig ausgeprägt sind, stattdessen aber eventuell ein stark bildhaftes, imaginatives Bewusstsein «analog den Traumbildern» entsteht (GA 93a, S. 35) – dies wiederum sei dem ähnlich, was, so Steiner, bei Goethe ansatzweise vorlag und es ihm ermöglichte, seinem wissenschaftlichen und künstlerischen Wirken die charakteristische genial-imaginative Qualität zu geben.[10]

Steiner deutet an, dass in den hier beschriebenen Fällen die Rückzugsbewegung des vorgeburtlichen Seelenlebens durch eine Konfrontation mit den schwierigen, nicht menschengemäßen Aspekten des Zeit-, Kultur- und sozialen Kontextes ausgelöst wird (GA 100). An anderer Stelle erwähnt er, dass auch Menschen, «die in früheren Leben viel gelitten haben und sehr Schweres durchgemacht haben» (GA 95, S. 53; vgl. auch GA 99), also traumatische Erfahrungen aus früheren Leben mitbringen, bei der Wiederverkörperung einen solchen ‹Schock› und infolgedessen eine unvollständige Eingliederung in den Leib erfahren können.

Bei Goethe war es eine Krankheit, die zu seinem Individualschicksal gehörte; bei Sandroe die Kombination eines äußeren schicksalshaften, mechanischen Traumas mit der – aus allgemeinen zivilisatorischen Umständen resultierenden und durch die Eltern als Personen ihrer Zeit vermit-

10 Vgl. auch die Darstellungen von Grandin (2006) über das Denken in Bildern bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung.

telten – Verhärtungstendenz der leiblichen Konstitution, welche zu ähnlichen Resultaten in jeweils etwas unterschiedlicher Ausprägung führte; bei Sandroe vor allem auch in der Form, dass nicht nur der Ätherleib, sondern «dass durch den verhärteten Organismus der Astralleib nicht völlig hineinkommt» (GA 317, S. 115), sodass jener Astralleib dann besonders empfänglich für äußere Einwirkungen werde, die das Kind imaginativ als um es herum präsente übersinnliche Wesen wahrnehme.[11]

Bei Kurt, einem weiteren Kind des *Heilpädagogischen Kurses* (vgl. Uhlenhoff 2017), beobachtet Steiner im 11. Vortrag «eine gewisse leise Sehnsucht nach Idealen, dabei aber wieder ein Zurückzucken, so ein Nicht-Zurechtkommen mit der Welt» (GA 317, S. 186). Hier scheint es sich nach Steiners Einschätzung um eine verwandte Seelengeste zu handeln, die noch eher in das Spektrum allgemeiner Zeitphänomene fällt, und bei der «kaum etwas anderes gemacht werden» kann (ebd.), als eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und ihn nach der «Waldorfschul-Methodik» (ebd.) zu unterrichten, sodass er dadurch das Selbstvertrauen gewinnt, sich mit der Welt trotz ihrer erlebten Abweichung vom Ideal beherzt zu verbinden.

Aus diesen Zusammenhängen heraus werden auch die Bemerkungen Steiners nachvollziehbar, die darauf hindeuten, dass einer Biografie mit genialen Fähigkeiten «in den meisten Fällen» eine solche mit einer kognitiven Beeinträchtigung vorangehe, durch welche sich eine geniale Anlage erst wirklich herausbilden konnte, ob dies «die Kräfte zu einem philanthropischen Genie» (GA 35, S. 165), also zu einer besonders ausgeprägten Menschlichkeit und moralischen Integrität, seien oder andere besondere Fähigkeiten.

All dies setzt Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* nicht explizit auseinander, aber es bildet den Kontext für die Bemerkung, Sandroe sei seinen geistig-seelischen, karmischen Voraussetzungen nach eigentlich ein Genie, könne dies aber nicht zum Ausdruck bringen. Dieses Beispiel verdeutlicht auch, dass sich in jeder Einzelbiografie verschiedene karmische Ebenen und Stränge kreuzen, die auf komplexe Weise dynamisch miteinander verflochten sind und die auch in einem Spannungsverhältnis stehen können, das sich erst im Laufe der weiteren Entwicklung auflöst.

---

11 Damit rückt der Phänomenzusammenhang ‹Lösung des Ätherleibs vom Gehirn – kognitive Beeinträchtigung – Genie – bildhaftes Bewusstsein› einem weiteren Zustand nahe, nämlich dem der sogenannten ‹Einweihung›. Ziel sowohl alter als auch moderner spiritueller Schulungsmethoden ist es, eine ähnliche Lösung der Wesensglieder intentional herbeizuführen, um damit imaginative und andere erweiterte Bewusstseinsformen zu ermöglichen; allerdings im Fall des anthroposophischen Schulungsweges unter Beibehaltung des vollen Ich-Bewusstseins, das es so zu stärken gilt, dass es sich auch ohne die Spiegelung des Denkens im Gehirn erhalten kann (vgl. u.a. GA 10, GA 12, GA 13; siehe auch verschiedene Vorträge in GA 69d).

3.2.4 Willfried Immanuel – Familienkonstellation

Bei einem weiteren Kind, das im 8. Vortrag vorgestellt wird, zieht Steiner eine unmittelbare Parallele zur Situation Goethes:

> Also es begann sich deutlich zu zeigen die Unmöglichkeit, dass die Ich-Organisation und der astralische Leib in den physischen und Ätherleib hineinfahren. Es schlug mit den Armen um sich und wurde blau. Das Blausein bedeutet immer das Nicht-Untertauchen-Können in den physischen Leib. Es ist dann, wenn es sehr stark ausgebildet ist, in besonderer Eigenart vorhanden. Es braucht nichts anderes zu sein, als dass der astralische Leib bei der Geburt stark konfiguriert ist. Er kann bei der Geburt stark konfiguriert sein, wie es bei Goethe der Fall war, der ganz blau geboren worden ist, der erst später dazu gebracht worden ist, dass er den astralischen Leib und die Ich-Organisation aufnahm. (GA 317, S. 133)

Bei dem im 8. Vortrag besprochenen Kind handelt es sich um Willfried Immanuel (vgl. Uhlenhoff 2017), einen Jungen, der bei der Geburt unauffällig war und mit Ausnahme der beschriebenen Krämpfe zwei Wochen nach der Geburt «im ersten halben Jahr eine ganz normale Entwicklung» (GA 317, S. 133) durchzumachen schien, dann aber einen ausgeprägten Hydrozephalus entwickelte.

Der Hinweis auf einen schon vorgeburtlich ‹stark konfigurierten› Astralleib – «wie es bei Goethe der Fall war» (ebd.) – kann zunächst auch wieder als Anzeichen einer genialischen Anlage des «eigentlich dauernde[n] Seelenleben[s]» (ebd., S. 16) gedeutet werden. Die Schwierigkeit, in den Leib und durch den Leib in die Welt einzugreifen, wird dann nicht so sehr auf eine Unzulänglichkeit der leiblichen Vorbedingungen zurückgeführt, sondern auf die Ansprüche, die ein ungewöhnlich stark ‹konfigurierter› Astralleib an eine solche stellt.

Allerdings kommt nun ein weiterer Aspekt ins Spiel: das karmisch angelegte Beziehungsdreieck von Vater, Mutter und Sohn. Dabei geht Steiner auch hier in keiner Weise auf eventuelle Umstände früherer Inkarnationen ein, sondern schildert aus der «unmittelbare[n] Anschauung» (ebd., S. 134) die gegenwärtig vorliegende Dynamik. Unter dem ausdrücklichen Hinweis, dass «die Lebensverhältnisse […] sehr kompliziert [sind …], sodass es […] schwer ist, immer alles [zusammenzuschauen]» (ebd., S. 137; eckige Klammern für Einschub im Original kennzeichnen Änderungen in der Neuausgabe 2024 aufgrund des Stenogramms von Lily Kolisko, eckige Klammern für Auslassungen JG), skizziert er in etwa folgendes Bild: Generell gelte, dass das erbliche Modell für die Kopforganisation stärker durch den leiblichen Organismus der Mutter geprägt werde, dasjenige des Gliedmaßensystems aber durch den Leib des Vaters. Der Vater habe aber eine organisch-konstitutionelle Schwäche, die sich in der Embryonalentwicklung auf das Kind übertragen habe, und an welcher der Vater – im Zeitraum des

Kurses – sogar verstirbt.[12] Diese schwache Präsenz der leibbildenden Kräfte aus der väterlichen Linie führe dann dazu, dass der Leib des Kindes embryonal vorwiegend unter dem Einfluss der mütterlichen Vererbungskräfte stehe. Insbesondere konfiguriere sich der Astralleib so, dass er «ganz deutlich mit einer ungeheuren Klarheit die Züge des astralischen Leibs der Mutter trägt» (ebd., S. 134). Aufgrund dessen entwickle sich nach der Geburt die Kopforganisation weiter stark, die vorgeburtlich-kosmischen Entwicklungsprinzipien fortsetzend, die durch die «Kräfte des Mutterleibes» (ebd., S. 135) vermittelt werden. Die Wirkung der individuellen Ich-Organisation auf die Ausbildung des Leibes sei schon in den letzten Schwangerschaftsmonaten merklich eingeschränkt gewesen. Die Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organisation gliedere sich nicht richtig in die irdischen Kräfteverhältnisse ein und bleibe in ihrer Entwicklung zurück.

Bei der Mutter entsteht nach Steiners Einschätzung eine Symptomatologie, die vielleicht heute als Postpartale Depression diagnostiziert würde. Insbesondere wird das für diese Erscheinungen als charakteristisch beschriebene Leeregefühl thematisiert:

> Dieses Gefühl, das deutet [eben] auf der einen Seite auf einen ganz außerordentlich starken Zusammenhang im karmischen Sinne, und aber auf der andern Seite [wieder] darauf, dass geradezu damit die Bedingungen gegeben waren, dass [auch] im Kinde [nur] blieben jene Kräfte, die während der Embryonalzeit wirksam sind. Sie sehen, hier beginnt das abnorme Seelenleben [eigentlich] bei der Mutter, und – natürlich [durch] einen tiefen karmischen Zusammenhang – überträgt es sich auf das Kind. (ebd., S. 136 f.; eckige Klammern im Original)

Gemeint ist hier nicht, dass die erlebten Gefühle der Mutter ursächlich für die geschilderte Situation seien; sondern es geht um das leibbildend wirksame, substanzielle Seelenleben. Erst mit der Geburt tritt die psychisch erlebte Situation der Mutter auf, als jetzt im Bewusstsein gespiegelte Symptomatik des schon zuvor vorliegenden Ungleichgewichts im substanziell wirkenden Seelenleben, das während der embryonalen Entwicklung in den Leibbildungsprozessen des Kindes aktiv und unterhalb der Bewusstseinsschwelle gebunden war.[13]

---

12 Der Vater verstirbt an einem Herzleiden. Das Herz ist zwar eigentlich ein zentrales Organ des rhythmischen Systems, Steiner verbindet die Herzerkrankung des Vaters aber hier mit der von ihm konstatierten konstitutionellen Schwäche des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems. Dies ist vermutlich in dem Sinne gemeint, dass sich alle konstitutionellen Einseitigkeiten in den beiden polaren Systemen auch auf das mittlere System auswirken, das diese fortlaufend auszugleichen versucht.

13 Die komplexe Geschichte dieses Kindes und seiner Eltern wird ausführlicher von Selg (2006) dargestellt.

3.2.5 Richard – Moralität

Bei den bisher besprochenen Fallbeispielen spielt eine moralische Bewertung der als ‹karmisch› eingeordneten Situationen keine Rolle. Sie werden als jetzt vorliegende Konstellationen gelesen, die es zu verstehen gilt, ohne dass ein Zusammenhang mit möglicherweise moralisch bewertbaren Handlungen vorheriger Biografien thematisiert wurde. Auch die Beschreibungen des seelischen Habitus der Eltern sind rein aufzeigend und charakterisierend, ohne moralische Wertung.

Explizit aufgegriffen wird das Thema ‹Moralität› erst in der Besprechung des zwölfjährigen Richard, den Steiner im 8. und 9. Vortrag als einen «freundlich entgegenkommenden, gutmütigen Jungen» vorstellt (ebd., S. 138), der aber auch «in unglaublicher Weise kleptoman» sei (ebd., S. 139; vgl. hierzu auch Uhlenhoff 2017). Um den Kontext dafür zu schaffen, leitet Steiner diese Besprechung mit einem Exkurs zu der Frage ein, was unter ‹Moralität› zu verstehen ist und innerhalb welcher Grenzen dieser Begriff überhaupt sinnvoll angewendet werden kann:

> Sie müssen sich vorstellen, dass dasjenige, was sich auf die Moralität bezieht […], dass das nur innerhalb des Erdendaseins zum Ausdruck kommt. Man könnte sagen […]: Da, wo die Erde aufhört, wo Sie hinauskommen ins Übersinnliche, gibt es in diesem Sinne wie auf der Erde […] nicht moralische Urteile, weil dort das Moralische selbstverständlich ist. Moralische Urteile beginnen erst [dann, wenn] die Wahl eintritt zwischen Gut und Böse. Dagegen ist Gutes und Böses für die geistigen [Welten eben] einfach eine Charaktereigenschaft. Es gibt […] gute Wesen [und] es gibt böse Wesen; […] gerade so wenig, wie bei einem Löwen man davon sprechen kann, ob er das Löwenhafte haben soll oder nicht haben soll, ebenso wenig kann man – von der Erde weggekommen – von Gutem und Bösem so sprechen. Dazu gehört ein Ja und Nein, das nur innerhalb der Organisation des Menschen infrage kommt und zwischen den in ihrer moralischen Umgebung lebenden Menschen. (GA 317, S. 144 f.; eckige Klammern für Einschübe im Original, eckige Klammern für Auslassungen JG)

Auch an anderer Stelle betont Steiner, dass eine Einordnung von Taten in ‹gute› und ‹böse› nur im irdischen Dasein eine Bedeutung haben könne, wo das menschliche Ich sich durch den Leib mit der äußeren Welt in Beziehung setzt. Auf der Erde lasse sich beispielsweise ein zwischenmenschliches Phänomen wie ‹Feindschaft› durchaus negativ bewerten:

> Aber es gilt nicht mehr dasselbe für die höheren Welten; da ist auch Gegnerschaft der Geister etwas, was zum Gefüge, zur ganzen Evolution der Welt dazugehört. Das heißt, wir müssen, sobald wir in die höhere Welt hinaufkommen, andere Maßstäbe anlegen, andere Färbungen des Urteils uns zu eigen machen. […] Also es muß vor allen Dingen das ins Auge gefasst werden, daß der Mensch mit der Weltenordnung in Kollision kommt, wenn er das Urteil, das für den physischen Plan gilt, für höhere Welten gültig sein läßt. (GA 155, S. 180)

Auf den karmischen Prozess bezogen bedeutet dies, dass alles, was inner-

halb der irdischen Biografie nach moralischen Gesichtspunkten bewertet werden kann, im Durchgang durch die geistige Welt zwischen Tod und neuer Geburt in objektive Tatsachenzusammenhänge einfließt und damit seine moralische Wertigkeit verliert. Stattdessen wird es zur neuen Ausgangssituation eines weiterführenden Entwicklungsprozesses.

Im irdischen Dasein erlebt sich das Individuum als abgesondertes Wesen, das sich erst wieder durch seine eigene Aktivität erkennend, erlebend und handelnd in den Gesamtzusammenhang eingliedern kann. Darin liegt die Möglichkeit der Freiheit begründet, aber auch die Tatsache, dass diese Eingliederung nicht reibungslos funktioniert. Das Verhältnis des Ich zur Welt durch den Leib ist nicht einfach gegeben, sondern muss aktiv errungen werden und gelingt erst allmählich immer mehr. Dabei können Störungen der Weltbeziehung im Erkennen, im Fühlen und im Handeln auftreten. Ein moralisches Urteil ist ein Urteil darüber, ob das Verhältnis zur Welt auf eine Art und Weise gestört ist, die anderen gegenüber grenzverletzend ist, also den anderen auf irgendeiner Ebene seines persönlichen Daseins beschädigt.

Die Fähigkeit, die Grenzen des anderen wahrzunehmen und achtsam mit ihnen umzugehen, sind – ähnlich wie motorische oder kognitive Kapazitäten – Fähigkeiten, das eigene Verhältnis zur Welt intentional zu regulieren. Sie lassen sich nur unter den Bedingungen des leiblichen Daseins entwickeln und bedürfen einer geeigneten leiblich-organischen Grundlage als Resonanzkörper zwischen Ich und Welt. Die Leibbildung kann aber, wie schon dargestellt, unter anderem aus Gründen, die das eigentliche Seelenleben in die Vorbereitung der neuen Inkarnation mitbringt, eine Störung erfahren, durch welche die moralische Wahrnehmungsfähigkeit beeinträchtigt wird und die eventuell gleichzeitig sogar in «Deformationen des physischen Organismus» sichtbar wird (GA 317, S. 62). Genauso ist es aber möglich, dass der störende Faktor aus der Umgebung des Kindes stammt, die über die frühkindliche Nachahmung ebenso einen starken Einfluss auf die Leibbildung hat, sodass, «wenn die Erzieher und Eltern in der Umgebung des Kindes unmoralisch sind, unmoralisch reden, […] nicht die äußere Handlung, sondern der unmoralische Gehalt in der tiefen Innenorganisation des Kindes mit imitiert» wird (ebd., S. 60). In beiden Fällen «handelt es sich darum, dass wir auch mit der Außenwelt in Beziehung treten, aber auf dem Umwege durch den ganzen Organismus, nicht durch einzelne Organe» (ebd.) – und es ist die Störung dieses In-Beziehung-Tretens mit der Außenwelt durch den leiblichen Organismus, welche dann symptomatisch als ‹unmoralisches›, das heißt grenzverletzendes Verhalten in Erscheinung tritt.

Die Fähigkeiten, die *innerhalb* einer Biografie auf moralischem Gebiet

entwickelt werden, und die Erfahrungen an und mit der Welt, die durch ein moralisch resonantes Weltverhältnis zustande kommen, wandeln sich hingegen in der Zeit zwischen Tod und neuer Geburt (wie auch andere entwickelte Fähigkeiten) um in die karmischen Voraussetzungen für eine neue Leibbildung – aber eben nicht schon von sich aus in moralische Fähigkeiten. Diese müssen jedes Mal wieder nach der Geburt neu erlernt werden:

> Der Mensch bringt unter allen Umständen ein unrichtiges Willenssystem in die Welt herein. Und das bewirkt, dass wir niemals in [die] Welt, indem wir physische Menschen werden, mit Moralität heruntersteigen. Die Moralität müssen wir uns erst nach und nach erwerben. Das, was Moralität war für unsere frühere Inkarnation, das haben wir mittelbar gebraucht zwischen Tod und neuer Geburt, wo wir beschäftigt waren mit unserem weisheitsvollen Bauen [unserer Organisation], das haben wir längst verschwitzt; die Moral müssen wir uns immer in jedem einzelnen Erdenleben neu erwerben. (ebd.; eckige Klammern im Original)

Dieser Prozess ist, wie alles, was durch die Transformationen zwischen Tod und Geburt hindurchläuft, ein rein objektiv-sachlicher, für den eine moralische Beurteilung – so begründet sie vielleicht *innerhalb* einer Biografie sein mag – keine Bedeutung mehr hat.[14]

Bei Richard stellt Steiner fest, «dass er durch die Hemmungen, die im astralischen Leibe liegen, nicht den Zugang findet zu dem, was die Urteilsmäßigkeit ist unter den Menschen in der äußeren Welt» (ebd., S. 144). Das Kind handelt – in diesem Fall in Form des Stehlens – grenzverletzend, was *nach Gesichtspunkten des sozialen Zusammenlebens* in den Bereich des moralischen Urteils fällt. *Heilpädagogisch relevant* ist hier aber nur das sachliche Verständnis dafür, wie es zu der zugrunde liegenden Störung der Weltbeziehung kommt, in der sein grenzverletzendes Handeln von Richard selbst gar nicht als solches wahrgenommen wird (vgl. dazu Steiners Vortrag vom 20.9.1915 in GA 164). Richards Kleptomanie gründet in gewissem Sinn genau darin, dass er unvollständig in die irdischen

14 Siehe zu dieser komplexen Thematik auch Steiners Interpretationen der Perikope von der Ehebrecherin im Johannes-Evangelium (Joh 8, 1–11). Stark vereinfacht, lässt sich nach Steiners Auslegung sagen: Die objektiven Folgen menschlicher Taten schreiben sich als Tatsachen der Erdentwicklung objektiv in den irdischen Zusammenhang ein und müssen dort bearbeitet und umgestaltet werden. Das kann durch die verursachende Individualität oder durch andere geschehen. Sie existieren als ‹Schulden› – sofern dieser Begriff überhaupt verwendet werden soll – nur im sachlichen Sinne von ‹noch nicht aufgelösten Verbindlichkeiten› (wie in der Bilanzbuchhaltung). Das Verhältnis des Individuums zu ihnen als ‹moralische Schuld› löst sich spätestens mit dem Ende der irdischen Biografie auf und kann durch den in dieser Erzählung dargestellten inneren Haltungswechsel auch innerhalb der Biografie schon aufgelöst werden. Dadurch entsteht eine innere schöpferische Freiheit gegenüber den objektiven Tatsachen, die aus der individuellen und kollektiven Vergangenheit resultieren und in der Gegenwart als zu verwandelnde Bedingungen und Ansatzpunkte für neues, freies Handeln vorliegen (vgl. GA 94, GA 100, GA 103, GA 112, GA 117a, GA 155, GA 164).

Verhältnisse eintritt und sie noch nach den Gesichtspunkten betrachtet, die aus der geistig-vorgeburtlichen Perspektive berechtigt wären – das heißt, er bleibt bezüglich des Themas ‹Besitz› in einer spirituellen Haltung:

> Und wie es da wenig Sinn hat, bei Farbenblindheit von den Farben zu sprechen, ebenso wenig hat es Sinn, von Besitz oder Nichtbesitz in der höheren Welt zu sprechen. So weit betritt ein solcher Junge die physische Welt nicht, dass er imstande wäre, irgendwie für sich eine Vorstellung zu verbinden mit demjenigen, was man redet über Besitzverhältnisse. (GA 317, S. 145)

Es fehlt das Bewusstsein für diejenigen Grenzen, auf denen das Gefühl für ‹Besitztum› im sozialen Kontext basiert. Stattdessen erlebt er «besonders stark den Begriff des Auffindens, den Begriff: Etwas überrascht ihn, etwas interessiert ihn» (ebd.). Das, was ihn interessiert, das macht er sich zu eigen. Im Bereich der Ideen, die unendlich viele Menschen gleichzeitig ‹haben› können, ohne dass dies die Verfügung des Einzelnen über die Idee einschränkt, wäre dies auch voll berechtigt. Bei Sachgegenständen hingegen entsteht dadurch ein Konflikt, da die Verfügungsgewalt des einen die des anderen ausschließt.

Ausgangspunkt für den von Steiner vorgeschlagenen heilpädagogischen Ansatz ist die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung, in der sich das Kind vom Erwachsenen gesehen und verstanden und nicht beurteilt fühlt. Diese Haltung, die laut Steiner eigentlich allen Kindern gegenüber notwendig ist, entsteht weder durch ein antiautoritäres ‹Laisser-faire› noch durch autoritäre Disziplin.

Ein «gutes Heilmittel auf […] psychologischem Gebiet» (ebd., S. 149) ergibt sich nur, wenn das Kind auf der Grundlage einer liebevollen und gleichzeitig verbindlichen Vertrauensbeziehung allmählich in ein neues Verhältnis zur Welt geführt wird, indem das Interesse und der Wunsch, sich die Welt anzueignen, nicht abgetötet, sondern in den Bereich der Erfahrungen, Erlebnisse, Ideen und Bilder übergeleitet werden, wo sie voll berechtigt sind. Gleichzeitig wird ebenfalls sanft und allmählich durch Geschichten, die mit Humor und Enthusiasmus erzählt werden, eine Wahrnehmung für grenzverletzendes Verhalten und seine Konsequenzen entwickelt. Das greife dann «tatsächlich in das Karma ein» (GA 317, S. 64).

Um im Sinne dieser sanften pädagogischen Intervention die moralische Entwicklung zu fördern, muss die erwachsene Bezugsperson ein tiefes und authentisches Interesse für das einzelne Kind entwickeln, mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit verbindlich bei ihm sein und sich so in die Situation hineinversetzen lernen, dass sie das Weltverhältnis des Kindes innerlich nachvollziehen und daraus eine Möglichkeit zu dessen Wandlung anbieten kann. Gerade auf diese Weise kommt man, so Steiner, «auf diesem Gebiet durch die Diagnostik in die Therapie hinein» (ebd., S. 65).

3.3 Heilpädagogisches Handeln als «Eingreifen ins Karma»

Der im *Heilpädagogischen Kurs* angelegte pädagogisch-therapeutische Handlungstypus gründet auf einem Prinzip, das Steiner schon in seiner *Philosophie der Freiheit* als Kernelement des *ethischen Individualismus* formuliert hat:

> Wer das einzelne Individuum verstehen will, muß bis in dessen besondere Wesenheit dringen, und nicht bei typischen Eigentümlichkeiten stehen bleiben. In diesem Sinne ist jeder einzelne Mensch ein Problem. […] Menschen, die in jede Beurteilung eines anderen sofort ihre eigenen Begriffe einmischen, können nie zu dem Verständnisse einer Individualität gelangen. (GA 4, S. 240 f.)

Heilpädagogisches Handeln aus moralischer Intuition, die in einer solchen situativen Wesenserkenntnis wurzelt, kann dem künstlerischen bzw. gestalterischen Handeln zugeordnet werden. Dieser Handlungstypus ist zugleich intentional und ergebnisoffen (vgl. Brater et al. 1989). Ziel und Weg ergeben sich aus einem dialogischen Prozess zwischen Handelndem und Handlungssituation. Das tiefe Interesse und die innere Verbindung zum einzelnen Kind ermöglichen eine gestalterische Beziehung zur Dynamik des substanziellen Seelenlebens jenseits der psychologischen Symptomatik, die an der Oberfläche erscheint.

> Das aber fordert uns erst recht auf, hinzuschauen auf das, was da heruntersteigt, liebevoll hinzuschauen auf dasjenige, was sich da in der sogenannten Verrücktheit auslebt […], und hinauszukommen über die bloße Symptomatologie des Seelenlebens […], und mehr auf die karmischen Zusammenhänge hinzuschauen […], mehr auf seine Verbindung mit der Außenwelt zu schauen, in welche Lebenslagen er kommt […], und dann diese Verrücktheit außerordentlich interessant finden und sie zu nehmen für ein verzerrtes Abbild der höchsten Weisheit, für ein Toröffnen von Seiten der geistigen Welt, die eben nur durch verzerrte Ausgangsmittel hereinkommt, immer mehr und mehr sich hineinzuleben in das Interessant-Finden, nicht etwa sensationell, sondern tief innerlich Interessant-Finden der Abnormitäten. (GA 317, S. 40 f.)

Alles, was nach außen als irreguläres Bewusstsein und Verhalten erscheint, ist Ausdruck der Beziehung des Ich in seinem substanziellen Seelenleben zum Leib und durch den Leib zur Welt. Diese Dynamik gilt es, innerlich mitzuvollziehen und ihr gegenüber intuitionsfähig und imaginativ-gestalterisch handlungsfähig zu werden. Mit ‹Karma› ist dieses individuell-leiblich-biografische Kräftefeld in seiner Gesamtheit gemeint, wie es jetzt in der Gegenwart das Verhältnis des Ich zur Welt bedingt. Es bildet und gestaltet sich fortwährend durch die Wirksamkeit des Ich im Dialog mit dem, was aus der Welt an es herantritt und vom Ich in seine weitere Entwicklung integriert wird. Als individuell konfigurierte Leiblichkeit tritt dieses dynamische Kräftefeld gestalthaft in Erscheinung.

Tiefgreifende Umgestaltungen des dynamischen Verhältnisses zwischen

Ich, Leib und Welt geschehen, wenn nach dem Tod aus den Lebenserfahrungen, die das Ich in sein substanzielles Seelenleben integriert, eine neue Leiblichkeit und biografische Ausgangssituation für den weiteren Entwicklungsweg des Ich gestaltet wird. Im Leben zwischen Geburt und Tod sind die Möglichkeiten, diese leiblich-biografische Kräftedynamik grundlegend umzugestalten, hingegen relativ eingeschränkt. Heilpädagogisches Handeln im Sinne des Kurses von 1924 versucht, sie dennoch aufzufinden und aus der Beziehung mit dem Kind heraus Wege in zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten freizulegen, die sonst nicht ohne Weiteres zur Verfügung stünden.

Dieses «Eingreifen ins Karma» (ebd., S. 41) setzt voraus, dass die erwachsene Bezugsperson selbst in einem Entwicklungsprozess ist und in der pädagogischen Beziehung mit dem Kind in Resonanz tritt. Alle spezifischen pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen ermöglichen, vermitteln und ergänzen diese schon für sich wirksame Beziehung. Dadurch hat sie die Möglichkeit, die Dynamik, die in der Situation aus der Vergangenheit angelegt ist, mit einem «neuen Entscheid durch den inneren Mut des Lebens» (ebd., S. 43) zu unterbrechen und aus moralischer Intuition einen neuen Impuls zu setzen. Dies ist es, was «sonst dem überlassen bleibt, dass in dem Weiterleben zwischen Tod und neuer Geburt diese Sachen ausgeglichen werden» (ebd., S. 41). Dazu muss man «bei jeder Tat sich vor die Möglichkeit gestellt fühlen, sie tun zu können oder unterlassen zu können, oder sich völlig neutral verhalten zu können» (ebd., S. 43) – also sich von den gewohnheitsmäßig angelegten Mustern der Situation zu emanzipieren und immer wieder aus neuem situativem Entschluss zu handeln.

Heilpädagogik ist in diesem Sinne ein gestaltendendes Handeln in karmischen Zusammenhängen, das vergangene Muster auflöst und die Bedingungen für die Entwicklung zukünftiger Möglichkeiten schafft. Die Hinweise im *Heilpädagogischen Kurs* auf die inneren Entwicklungsbedingungen heilpädagogischer Professionalität haben vor allem die Ausbildung der Fähigkeiten und Haltungen zum Ziel, die für dieses gestalterische und transformative Handeln im zwischenmenschlichen Beziehungs- und Resonanzraum notwendig sind.

Literatur

Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. & Herz, G. (1989). *Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Grandin, T. (2006). *Thinking in Pictures. And other Reports from my Life with Autism*. New York: Vintage Books.

Lacal, I. & Ventura, R. (2018). «Epigenetic Inheritance: Concepts, Mechanisms and Perspectives». *Frontiers in Molecular Neuroscience*, Sep 28; 11, S. 292.

Schad, W. (2016). *Zeitbindung in Natur, Kultur und Geist*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Schad, W. (2024). *Was ist Zeit? Die Welt zwischen Wesen und Erscheinung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Selg, P. (2006). *Willfried Immanuel Kunert: Zur Lebens- und Therapiegeschichte eines Kindes aus dem «Heilpädagogischen Kurs»*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Sheldrake, R. (2009). *Morphic Resonance: The Nature of Formative Causation*. Rochester, VT: Park Street Press.

Sheldrake, R. (2012). *The Presence of the Past: Morphic Resonance & the Memory of Nature. Revised & Expanded Edition*. Rochester, VT: Park Street Press.

Steiner, R. (GA 4, 2017). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 10, 2022). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 12, 1993). *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 34, 1989). *Lucifer-Gnosis. 1903–1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften «Lucifer» und «Lucifer-Gnosis»*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 35, 2014). *Philosophie und Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 68d, 2022). *Das Wesen des Menschen im Lichte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 69b, 2013). *Erkenntnis und Unsterblichkeit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 69d, 2017). *Tod und Unsterblichkeit im Lichte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 93a, 2014). *Grundelemente der Esoterik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 94, 2001). *Kosmogonie: Populärer Okkultismus. Das Johannes-Evangelium. Die Theosophie anhand des Johannes-Evangeliums*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 95, 1990). *Vor dem Tore der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 99, 1985). *Die Theosophie des Rosenkreuzers*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 100, 2006). *Menschheitsentwicklung und Christus-Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 103, 1995). *Das Johannes-Evangelium*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 109, 2021). *Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit Wiederverkörperungsfragen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 111, 2018). *Einführung in die Grundlagen der Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 112, 2007). *Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien, besonders zu dem Lukas-Evangelium*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 117a, 2018). *Das Johannes-Evangelium und die drei anderen Evangelien*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 135, 1989). *Wiederverkörperung und Karma und ihre Bedeutung für die Kultur der Gegenwart*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 140, 2019). *Okkulte Untersuchungen über das Leben zwischen Tod und neuer Geburt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 153, 1997). *Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 155, 1994). *Christus und die menschliche Seele*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 164, 2006). *Der Wert des Denkens für eine den Menschen befriedigende Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 172, 2002). *Das Karma des Berufes des Menschen in Anknüpfung an Goethes Leben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 177, 2023). *Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 191, 1989). *Soziales Verständnis aus geisteswissenschaftlicher Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 235, 1994). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Erster Band*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 236, 1988). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Zweiter Band*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 237, 1991). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Dritter Band: Die karmischen Zusammenhänge der anthroposophischen Bewegung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 244, 2022). *Fragenbeantwortungen und Interviews*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Uhlenhoff, W. (2017). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses: Krankheitsbilder und Lebenswege*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Genf: World Health Organization.

Wilber, K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston: Shambala.

Heilpädagogik, Anthroposophische Gesellschaft und Freie Hochschule für Geisteswissenschaft

Peter Selg

Im Schlussvortrag des *Heilpädagogischen Kurses*, nachdem keine weiteren Fragen mehr gestellt worden waren, kam Rudolf Steiner unter anderem auf die Weihnachtstagung 1923/24 der Anthroposophischen Gesellschaft zu sprechen, auf die anthroposophische Bewegung und auf die Sektionen – d.h. Fachabteilungen – der *Freien Hochschule für Geisteswissenschaft*, alles im Hinblick auf die junge heilpädagogische Initiative, die sich in den Monaten zuvor entwickelt hatte.

Im Folgenden werden einige Vorgänge der Weihnachtstagung (1.) und ihre Konsequenzen für den *Heilpädagogischen Kurs* im Schlussvortrag beleuchtet (2.). Anschließend wird ein Blick auf diesbezüglich folgenreiche Entwicklungen nach Steiners Tod geworfen (3.). Den Abschluss bildet die Skizzierung einiger heutiger Herausforderungen der *Freien Hochschule für Geisteswissenschaft* im Zusammenhang der Vortragsmotive (4.).

1 Vom Neubeginn der Weihnachtstagung

Die Weihnachtstagung 1923/24 fand am Ende eines dramatischen Jahres statt, das von einer schweren Krise innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft nach der Brandzerstörung des ersten Goetheanums geprägt war, inmitten großer Spannungen im gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und sozialen Kontext (vgl. Selg 2017a). Für Deutschland und Europa war 1923 ein Jahr der gravierenden Verarmung, der Inflation und des Hungers gewesen, der politischen Radikalisierung, des Extremismus und der Verzweiflung (vgl. u.a. Ullrich 2022). Mit der Einführung der «Rentenmark» hatte Mitte November die Phase der relativen Konsolidierung begonnen und der Hitler-Putsch war gescheitert; die Situation aber blieb ausgesprochen labil.

Nachdem Steiner angesichts der Dornacher Brandruine vergeblich darauf gewartet hatte, dass die Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft die Initiative ergreifen und Verantwortung für die Zukunft der Gesellschaft und ihrer Arbeitsfelder in der gegebenen Situation übernehmen würden, nahm er schließlich den Vorsitz *in personam* auf sich, begründete die Gesellschaft und die in Dornach angesiedelte *Freie Hochschule für Geisteswissenschaft* neu und ordnete sie in Sektionen (vgl. Selg 2023).

Diese neue Gesellschaft sollte den Leib des Wesens Anthroposophie bilden mit einer neuen spirituellen «Gesinnung», innerem Mut und Aufrichtigkeit; an ihren Statuten hatte Rudolf Steiner über Wochen gearbeitet. Es gehörte jedoch zur besonderen Atmosphäre, ja zur Sozialgestalt der Tagung, dass Steiner die Statuten nicht einfach verkündete, sondern der Gesellschaft als «Vorschläge» unterbreitete und eine Aussprache zu jedem Punkt wünschte. Auch war für die Tagung kennzeichnend, dass es 15 internationale Berichte von anthroposophischen Landesgesellschaften gab, deren Arbeiten für die Anthroposophie und die anthroposophischen Initiativen in ihrer Region von Steiner vollumfänglich gewürdigt wurden.

Die neue «Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft» war weltumfassend, kosmopolitisch konzipiert und nicht länger auf Deutschland zentriert – mit Generalsekretärinnen und Generalsekretären der «autonomen Landesgesellschaften», die bei ihrer Anwesenheit in Dornach als vollberechtigte Mitglieder des erweiterten Vorstands betrachtet wurden, und mit einem internen «Nachrichtenblatt», in dem Berichte aus allen Ländern durch verantwortliche Korrespondenten wöchentlich erscheinen sollten. Das geplante zweite Goetheanum sollte der Hochschulbau einer neuen Weltgesellschaft in der neutralen Schweiz werden, eine, so Ita Wegman, «Michaelsburg». Ein anderes Welt- und Aufgabenbewusstsein als zuvor war gefragt, auch ein anderes Verantwortungsbewusstsein der Anthroposophischen Gesellschaft für die Lage der anthroposophischen Institutionen in der Welt.

Steiner veranlagte Ende 1923 diese öffentliche Weltgesellschaft mit einer Hochschule, die in vielen Zivilisationsgebieten Veränderungsimpulse zur Geltung bringen sollte. Er stellte einen neuen Vorstand vor, dessen Mitglieder allesamt Fachbereiche der Hochschule verantwortlich leiten würden, in intensiver Zusammenarbeit mit ihm. Der Vorstand sollte in Zukunft ein initiatives Herzorgan der anthroposophischen Bewegung bilden – mit einem offenen Sinn für Aktivitäten aus der Mitgliedschaft im Dienst der Zivilisationsentwicklung. Nach all den Krisen und chaotischen Versammlungen des Jahres 1923, angesichts der Ruine des ersten Goetheanum-Baues und des katastrophalen Zustands der politischen Landschaft sollte ein neues Leben entstehen, in einer Gemeinschaft von Menschen, die bereit und in der Lage waren, die anthroposophischen Impulse in der Welt mutig und aufrecht zu vertreten, kompromisslos, aus dem innersten Zentrum der Anthroposophie, aber ohne jeden Fanatismus und Dogmatismus.

Rudolf Steiner kümmerte sich in den Monaten, die auf die Weihnachtstagung folgten, nicht nur um die Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft, sondern auch um die Einrichtung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft – um den schrittweisen Aufbau der einzelnen Fachab-

teilungen, aber auch um den esoterischen Schulungsgang der Hochschule, der für alle Sektionen gültig war und ab Mitte Februar 1924 mit einer «Ersten Klasse» und entsprechenden Klassenstunden innerhalb der Allgemeinen Anthroposophischen Sektion begann (vgl. Selg 2017b).

Die «esoterische Schule des Goetheanums» bezeichnete Steiner, wie die gesamte Hochschule, deren «Herz» sie war oder vielmehr werden sollte, als die «Seele» der Anthroposophischen Gesellschaft. Von dem esoterischen Kern der Anthroposophischen Gesellschaft bzw. von der Gemeinschaft der Klassenmitglieder erwartete er die wirkliche Repräsentanz der «anthroposophischen Sache» in der Öffentlichkeit, und dies in jeder Beziehung. Er machte deutlich, dass nur Menschen in die Hochschule aufgenommen werden sollten, die bereit und in der Lage waren, nicht nur Anthroposophie anzuhören, sondern Verantwortungen und Verpflichtungen auf sich zu nehmen. Die esoterische Vertiefung und Verinnerlichung durch die Klassenstunden war kein Selbstzweck und kein spiritueller Luxus – und vielen Anfragen nach der Wiedereinrichtung von esoterischen Stunden hatte sich Rudolf Steiner in den vorausgegangenen Jahren versagt, weil er das Aufgabenbewusstsein und nicht den privaten Egoismus der Schüler stärken wollte.

Die nun begründete esoterische Schule sollte im Dienst der Zivilisationsaufgaben der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Dornacher Hochschule stehen, d.h., sie hatte von vornherein eine spirituell-soziale Aufgabe. Obwohl Rudolf Steiner darauf hinwies, dass die Intentionen der Weihnachtstagung, insbesondere der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, sich erst langsam und «allmählich» verwirklichen lassen würden, ging er doch mit seinen Vorstandsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern unmittelbar nach der Weihnachtstagung innovativ und aufbauend voran: mit Ita Wegman im Bereich der Medizin und Heilpädagogik, mit Marie Steiner-von Sivers in der Eurythmie und Sprachgestaltung, mit Guenther Wachsmuth in der Naturwissenschaft, mit Elisabeth Vreede in der Mathematik und Astronomie, mit Albert Steffen in der Literaturwissenschaft und anthroposophischen Publizistik, aber auch mit dem Kollegium der Stuttgarter Waldorfschule.

Die Leitung der Pädagogischen und Allgemeinen Anthroposophischen Sektion übernahm Steiner selbst. Das konkrete Lösen von wissenschaftlichen und künstlerischen Aufgaben sei die Forschungsaufgabe der Hochschule, so betonte er; darüber hinaus sollten die Sektionen lehren und ausbilden, d.h. Menschen dazu befähigen, auf ihrem jeweiligen Fachgebiet die Anthroposophie so gut als möglich zu verwirklichen. Der erste Hochschulkurs, der direkt nach der Weihnachtstagung am 2. Januar 1924 begann und in seinem gesamten Duktus ein Modell für den künftigen Lehr-

und Ausbildungsbereich der neu gegründeten Hochschule darstellte, war der sogenannte *Jungmediziner-Kurs* (vgl. Selg 2006), an dem auch die drei Heilpädagogen Siegfried Pickert, Franz Löffler und Albrecht Strohschein teilnahmen. Der eigentliche Kurstitel lautete: «Moral des medizinischen Studiums und der Praxis (esoterisch und exoterisch)».

Die Sozialgemeinschaft der «jungen Mediziner» war in der Folge auch der erste Kreis von Menschen, der sich nach der Weihnachtstagung durch einen Hochschulkurs formierte, eine gemeinsame esoterische Vertiefung anstrebte und bereit war, dasjenige, «was vom Goetheanum eigentlich heute für die Welt und Zivilisationsentwickelung gewollt wird» (GA 316, S. 223), fach- und aufgabenspezifisch in die Tat umzusetzen. Das Goetheanum, die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, brauche, so Steiner, tragende Stützen in der Welt. Für die Ermöglichung dieser Ärzte- und Heilpädagogen-Gemeinschaft setzte sich Ita Wegman als Sektionsleiterin intensiv ein – sie führte mit allen Kursteilnehmern persönliche Beratungsgespräche über ihren weiteren beruflichen Weg und wirkte vielseitig unterstützend. Auch der Heilpädagogik nahm sie sich in der Folge zusammen mit Steiner mit großem Engagement an: Das erste Kind mit einer schweren Entwicklungsverzögerung und komplexen Verhaltensproblematik, das Rudolf Steiner in Ita Wegmans klinische Behandlung und pädagogische Förderung übergeben hatte, war im Herbst 1923 in ihrer Arlesheimer Klinik aufgenommen worden – Sandroe Staughton (vgl. Uhlenhoff 2017).

Nahezu zeitgleich hatten Siegfried Pickert, Franz Löffler und Albrecht Strohschein damit begonnen, ihre ersten heilpädagogischen Erfahrungen in einem Kinder- und Jugendsanatorium in Jena (Trüper'sche Anstalten) zu sammeln. Das heilpädagogische Heim «Sonnenhof» baute Wegman in der Nähe ihrer Klinik in Arlesheim auf, und Pickert, Löffler und Strohschein nahmen an der Weihnachtstagung teil. «Wir waren tief beeindruckt von dem, was wir durch die Weihnachtstagung erlebten, Neubegründung der Mysterienstätte, Eröffnung einer Weltgesellschaft, frei und großzügig. Im Mittelpunkt dieser Weltgesellschaft die esoterische Schule, die Hochschule für Geisteswissenschaft. […]. Mit tiefstem Interesse haben wir das aufgenommen, beladen mit unseren Schicksalsfragen, die wir mitgebracht hatten von unseren Kindern.» (Pickert 1991, S. 8 f.)

Siegfried Pickert, Franz Löffler und Albrecht Strohschein wurden direkt nach Beendigung des Kurses für die «jungen Mediziner» von Rudolf Steiner zu einem Gespräch in sein Atelier eingeladen, in dem er auch von seiner Hoffnung sprach, nach Jena kommen zu können, um sie dort in ihrer Initiative zu beraten. Er bat sie, mit Wegman und der Medizinischen Sektion in Verbindung zu bleiben. Im April 1924 konnten die drei Heilpädagogen zum zweiten Hochschulkurs für Medizinstudenten und junge

Ärzte erneut nach Dornach kommen («Menschenwesen und Weltenorientierung im Hinblick auf Erziehung und Heilung, sowie auf die zunächst besonders wichtigen Menschheitsaufgaben auf diesem Gebiete»). Pickert, Löffler und Strohschein hatten im März 1924 auch den ersten Hochschul-«Rundbrief» von Steiner/Wegman für die «Jungmediziner»-Gruppe erhalten, der auf gestellte Fragen einging, den Titel des Osterkurses ankündigte und ein Mantram enthielt, das auf das Motiv der Erziehung Bezug nahm: «Es war in alten Zeiten, / Da lebte in der Eingeweihten Seelen / Kraftvoll der Gedanke, dass krank ein jeglicher Mensch sei. / Und Erziehen ward angesehen / Gleich dem Heilprozess, / Der dem Kinde mit dem Reifen / Die Gesundheit zugleich erbrachte / Für des Lebens vollendetes Menschsein.» (GA 316, S. 225) Umgekehrt nahmen zwei Monate später nicht weniger als sechs Ärztinnen und Ärzte aus der Hörerschaft des «Jungmedizinerkurses» am *Heilpädagogischen Kurs* teil.

2 Motive von Gesellschaft, Hochschule und Bewegung im zwölften Vortrag

Vor diesem geschichtlichen Hintergrund der Vorgänge an der Jahreswende 1923/24 und im ersten Halbjahr 1924 sind verschiedene Aussagen Steiners im Abschlussvortrag des *Heilpädagogischen Kurses* motivisch zu sehen und besser zu verstehen. Sowohl Steiners Ausführungen zu der in «älteren Zeiten» gesehenen Zusammengehörigkeit von «Erziehen» und «Heilen» als auch seine Aussagen zur «Geistigkeit» jeder inneren oder äußeren Erkrankung (GA 317, S. 199 f.) können im Kontext seiner Ausführungen des *Jungmedizinerkurses* zum spirituellen Krankheitsverständnis gesehen werden. Über die «Plastische Gruppe des Goetheanum», die «Mittelpunktsstatue» mit dem «Menschheitsrepräsentanten» zwischen Luzifer und Ahriman, der das Gleichgewicht «in dem Sinne des Fortganges des guten Geistigen» hält (GA 317, S. 199), sprach Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* nicht explizit, aber indirekt. Die Plastik bildete für ihn nicht nur die «Krönung» des Baues, sondern stand zugleich (und in eins damit) für die Arbeitsausrichtung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, daher auch ihrer Medizinischen und Pädagogischen Sektion. «Es war meine Aufgabe in Dornach, in diesen Bau der Hochschule für Geisteswissenschaft hineinzustellen die Hauptgruppe, welche darstellt den Menschheitsrepräsentanten zwischen dem Luziferischen und dem Ahrimanischen.» (GA 192, S. 171)

Auch Rudolf Steiners Worte im Schlussvortrag von der notwendigen «Gesinnung» in der anthroposophischen Bewegung und vom «Substantiell-Anthroposophischen» als «Realität» (GA 317, S. 205) haben einen engen Zu-

sammenhang mit dem Weihnachtstagungs-Impuls und der Neugründung der Anthroposophischen Gesellschaft als einer «Gesinnungsgesellschaft» (GA 260, S. 48). Für die heilpädagogische Initiative und die Institutsgründung in Jena-Lauenstein wünschte Rudolf Steiner wie für alle anderen von der Anthroposophie inspirierten Einrichtungen einen inneren Anschluss an die Dornacher Hochschule und ihre Sektionen. Als er nach der Brandzerstörung des Goetheanum in verschiedenen Krisensitzungen der Anthroposophischen Gesellschaft die existierenden Probleme beschrieben hatte, war Steiner immer wieder auf die Trennung der anthroposophischen Einrichtungen von der Anthroposophischen Gesellschaft und ihrer Hochschule eingegangen; nicht nur die Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule hatten sich nach 1919 im Wesentlichen um ihre Schule gekümmert und dabei die Gesellschaft und das Goetheanum nahezu aus dem Blick verloren bzw. sich selbst überlassen. Umgekehrt war die Gesellschaft nicht in die Mitverantwortung für die erfolgten Gründungen gegangen und hatte sich als Studiengesellschaft weiter mit sich und ihren eigenen Problemen beschäftigt. Nach der Weihnachtstagung, so sagte Steiner im Abschlussvortrag des *Heilpädagogischen Kurses*, müsse dies anders werden, und zwar wechselseitig – «Da muss als ganz real angesehen werden, was vom Goetheanum in seinen Einrichtungen ausgeht, und so kann es in der Zukunft gar nicht anders sein, als dass durch die verschiedenen Sektionen dasjenige geht, was in der Zukunft anthroposophisch wirken soll» (GA 317, S. 205). Rudolf Steiner streifte dann kurz die Bedeutung der Hochschulmitgliedschaft bzw. der Hochschulmitglieder für das Gelingen dieser neuen Orientierung der Arbeit. Auch deutete er die Aufgaben der Sektionen in diesem Zusammenhang an, in der Pflege derjenigen «Substanz», «für die sie im Besonderen verantwortlich sind» (ebd., S. 206). Er machte sehr deutlich, möglicherweise für seine Zuhörer überraschend deutlich, dass er die Anerkennung der auf der Weihnachtstagung berufenen Sektionsleiterinnen und -leiter erwarte, d.h. im Falle der Heilpädagogenschaft die Anerkennung Ita Wegmans als «die volle autoritative Stelle» (ebd., S. 207).

Offensichtlich wandte sich Steiner in dieser Vortragspassage in erster Linie an die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des «Lauenstein» und bat sie um die dringliche Beachtung dieser Zusammenhänge («bei einer solchen Gründung wie die Ihrige»; ebd., S. 209). Nicht nur im «Wir» der Kindervorstellung von Sandroe Staughton im Kurs, der sich in der Betreuung der Arlesheimer Klinik und des «Sonnenhofs» befand, wurde deutlich, dass Steiner die Arlesheimer Einrichtung Wegmans zum innersten Bereich der Sektion zählte. Für das Klinisch-Therapeutische Institut in Arlesheim, zu dem der «Sonnenhof» gehörte, musste nicht eigens deutlich gemacht werden, dass der innere und soziale Anschluss an die Hochschule für die künf-

tige Entfaltung der heilpädagogischen Arbeit von zentraler Bedeutung war. Was Steiner als erforderlich ansah, waren nicht nur anthroposophische Initiativen, sondern deren (gegenseitig fördernde) Beziehung zur Anthroposophischen Gesellschaft und ihrer Hochschule.

Eine «Erhöhung der Kraft der anthroposophischen Bewegung» (GA 317, S. 209) war für ihn nicht nur ein Desiderat, sondern angesichts der Lage der Zivilisation eine absolute Notwendigkeit. «Die geistige Welt will mit der Menschheit in dem gegenwärtigen Augenblicke der historischen Entwickelung etwas, will dieses Etwas auf den verschiedensten Gebieten des Lebens, und an uns ist es, klar und wahr den Impulsen aus der geistigen Welt heraus zu folgen», sagte er auf der Weihnachtstagung (GA 260, S. 93 f.), und an anderer Stelle: «Es ist eben eine stärkere Stoßkraft nötig, als früher angewendet worden ist, wenn der Geist, dessen die Menschheit bedarf, einziehen soll.» (GA 260a, S. 190)

Als Voraussetzung einer jeden «Erhöhung der Kraft der anthroposophischen Bewegung» erachtete Rudolf Steiner auch die Zusammenarbeit der verschiedenen Sektionen der Hochschule. Er machte deutlich, dass mehrere Dornacher Fachabteilungen zum Gelingen der heilpädagogischen Bewegung beitragen sollten – so neben der primär zuständigen Medizinischen Sektion auch die Pädagogische Sektion, die Sektion für Redende und Musizierende Künste sowie indirekt die Allgemeine Anthroposophische Sektion. Er wünschte ein «lebendiges Zusammenwirken» der Hochschulabteilungen und unterstrich beispielsweise die Bedeutung der Heileurythmie für die Heilpädagogik; diese wiederum habe ihre Grundlage in der Eurythmie (und damit in der Sektion für Redende und Musizierende Künste) im Zusammenhang mit ärztlicher Expertise («[…] und so kann nicht anders als da, wo Heileurythmie ausgeübt wird, die Anlehnung an den Arzt gesucht werden»; GA 317, S. 186)).

Der *Heilpädagogische Kurs* fand innerhalb der Medizinischen Sektion Ita Wegmans statt; aber auch Marie Steiner nahm an ihm teil – und Rudolf Steiner gab den Kurs als Leiter der Allgemeinen und Pädagogischen Sektion (und lud alle Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule zu ihm ein, die abkömmlich waren). Parallel zum *Heilpädagogischen Kurs* fand ein Eurythmie-Kurs statt, den Siegfried Pickert und seine Freunde mit größtem Interesse besuchten. Es ging um Zusammenarbeit, an den Lebensorten der Heilpädagogik und in der Dornacher Hochschule – sowie zwischen den Lebensorten und der Hochschule, als einer im Aufbau befindlichen Stätte der Menschenerkenntnis und Verinnerlichung, der Forschung, Lehre und Ausbildung.

3 «Sind die Verantwortlichkeiten aufrechtzuerhalten?» Die weiteren Entwicklungen

Die Zukunft war selbst für Rudolf Steiner ungewiss und offen, in die Freiheit der Menschen gelegt – auch die Zukunft des Goetheanum als Sitz der Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Kurz vor dem Ende des Schlussvortrages des *Heilpädagogischen Kurses* warf er eine überraschende Frage auf und sagte: «[…] Es wird in der Zukunft die Entscheidung an die Anthroposophische Gesellschaft herantreten, die in ganz intensiver Weise dahin geht: Sind die Verantwortlichkeiten aufrechtzuerhalten, oder sind sie nicht aufrechtzuerhalten?» (GA 317, S. 207)

Sie waren es in der Anthroposophischen Gesellschaft nach 1925 nicht, allerdings nicht durch die heilpädagogischen Institute, die im Gegenteil eine intensive Beziehung zu Ita Wegman und ihrer Medizinischen Sektion unterhielten, auch alle nach 1924 gegründeten neuen Einrichtungen (vgl. Zeylmans van Emmichoven 1992a; Frielingsdorf et al. 2013). Wegman besuchte die Heime nicht nur regelmäßig, sah die Kinder und die Mitarbeiterschaft, gab medizinische und soziale Ratschläge und hielt esoterische Klassenstunden; sie stand mit ihnen auch in einer intensiven Korrespondenz und baute innerhalb ihrer Sektion einen eigenen heilpädagogischen Ausbildungslehrgang mit internationaler Ausstrahlung im «Sonnenhof» auf. Sie sorgte für qualitative interne Fortbildungen und für die Entstehung eines Publikationsorganes zur Verbreitung wichtiger Studien aus der praktischen Arbeit. Das vierte Heft ihrer *Natura*-Zeitschrift (vom Oktober/November 1926) widmete sie ganz der anthroposophischen Heilpädagogik, eröffnete es mit einem eigenen Beitrag: «Über die Grundlagen der Heilpädagogik»; sodann schrieben verschiedene ihrer ärztlichen Kolleginnen und Kollegen sowie tätige Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu allgemeinen und speziellen Gesichtspunkten, darunter die Erzieherin Gerda Langen vom Arlesheimer «Sonnenhof», die eine detaillierte Entwicklungsdokumentation von Sandroe Staughton vorlegte, dem ersten «Seelenpflege-bedürftigen» Kind in Arlesheimer Betreuung («Ein Beispiel individueller Erziehung nach heilpädagogischen Richtlinien»).

Auch in den folgenden Jahrgängen der *Natura* wurden häufig Beiträge aus der praktischen Heilpädagogik publiziert, die vom Tageslauf in den Instituten berichteten oder auf einzelne therapeutische Anwendungen eingingen, auf die Bedeutung der künstlerischen Förderung und der Werkstätten im Leben der Institute, immer wieder auch auf Kinderschicksale,

Konstitutionsbilder und Entwicklungsverläufe. Ende 1929 veröffentlichte Ita Wegman von der Medizinischen Sektion eine hundert Seiten umfassende und für die Öffentlichkeit bestimmte Monografie, die bereits 1931 komplett vergriffen war: «Das seelenpflege-bedürftige Kind».

Auch der von Steiner gewünschte Weg der Hochschulsektion und der mit ihr verbundenen Einrichtungen in die Öffentlichkeit wurde konsequent beschritten. Die anthroposophischen Heime standen ab ca. 1928 in intensivem Kontakt mit Fürsorgeämtern in deutschen Großstädten, die ihre Arbeit schätzten, insbesondere in Berlin und Hamburg. Wegmans Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gründeten 1928 den «Verein soziale Hilfe für seelenpflegebedürftige Kinder», der u.a. öffentliche Vorträge organisierte, in denen die spezifischen Förderungsmethoden der Kinder und Jugendlichen dargestellt und «Euthanasie»-Bestrebungen dezidiert verurteilt wurden. 1930 entstand darüber hinaus die «Allgemeine Soziale Hilfe e.V.» als Trägerverein der heilpädagogischen Institute. «Zweck des Vereins ist es, unter Anerkennung der geistigen Natur jedes Menschen einem sozialen Handeln zu dienen.» (Statuten, Paragraph 1)

Ebenfalls 1930 veranstaltete Wegman in der Medizinischen Sektion einen «Kurs für Sozialbeamte, Fürsorgerinnen und Krankenschwestern» am Klinisch-Therapeutischen Institut Arlesheim und am Goetheanum, zu dem Mitarbeiterinnen aus der Familienfürsorge, der Trinker-, der Tuberkulosefürsorge, der Mutter-, Säuglings- und Kleinkinderberatung, Vertreterinnen der Jugendfürsorge, der Gefangenenfürsorge, Beamtinnen der Kriminalfürsorge sowie Beamtinnen des Arbeitsamtes aus Deutschland anreisten, die wenig oder nichts mit der Anthroposophie zu tun hatten, aber die Qualität der anthroposophischen Arbeit im sozialtherapeutischen Bereich schätzten (Selg et al. 2024).

Wegman setzte sich des Weiteren für heilpädagogische Instituts-Gründungen jenseits der deutschen Grenzen ein, die (nach Tagungen in London 1928 und 1929) u.a. in England (1930), Finnland (1930), in den Niederlanden (1930/31) und in Island (1932) zustande kamen. Mahatma Gandhi besuchte 1931 das anthroposophische Heim «Sunfield Children's Home» bei Birmingham und schrieb darüber nach seiner Rückkehr nach Indien beeindruckt in seinem Journal «Young India» – Ita Wegman hatte ihn eingeladen, auch das Goetheanum kennenzulernen, was jedoch mit seinen Reiseplänen nicht vereinbar war. Auf ihre Bitte aber sprach der Waldorflehrer Walter Johannes Stein mit Gandhi in Lausanne (ebd.). Auch mit der Waldorfschule in Stuttgart, darunter mit Karl Schubert, der die heilpädagogische Hilfsklasse leitete, war Ita Wegman in intensivem Kontakt; sie hatte Steiners Aufforderung zum «lebendigen Zusammenhang», der in der Aufgabenstellung selbst begründet war, vollumfänglich beherzigt. Für

die Heileurythmie-Ausbildung, darunter in der Heilpädagogik, waren in Arlesheim in erster Linie Wegmans enge Mitarbeiterinnen Julia Bort und Margarete Bockholt zuständig, die die Eurythmie bei Marie Steiner gelernt und den *Heileurythmie-Kurs* Rudolf Steiners besucht hatten; mit beiden Ärztinnen intensivierte und vertiefte Wegman die Heileurythmie-Arbeit in ihrer Klinik und Ausbildung (vgl. Selg 2018a).

All dies kam der heilpädagogischen Bewegung und ihren Instituten sehr zugute; im Goetheanum aber hatte Ita Wegman nach dem Tod Rudolf Steiners eine schwere Zeit, wurde immer mehr ausgeschaltet und schließlich (1934/35) abgesetzt, verlor ihr Amt im Vorstand und in der Leitung der Medizinischen Sektion. Die Vorwürfe gegen sie, die sich viele Jahrzehnte später, insbesondere durch die Aufarbeitungen von Emanuel Zeylmans van Emmichoven (1992b) und im Zuge eines Rehabilitierungsverfahrens 2018 als gegenstandslos erwiesen (Selg 2019), bezogen sich am Rande auch auf die heilpädagogischen Institute, deren Leitung und Mitarbeiterschaft.

Ein Vorstandsmitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland, Hermann Poppelbaum, unterstellte Wegman in einer weitverbreiteten Schrift, sie habe die «zahlreichen Heil- und Erziehungsinstitute» zum strategischen Ausbau ihrer Machtposition und Gefolgschaft gegründet (Poppelbaum 1934, S. 5). Hubert Bollig, der Leiter des heilpädagogischen Instituts in Malsch, trat sechs Tage nach dem Ausschluss Ita Wegmans (durch Beschluss der Generalversammlung in Dornach vom 14. April 1935) von seinem Amt als Leiter des Johanneszweiges in Karlsruhe zurück, verließ den Zweig und die deutsche Landesgesellschaft. Bollig schrieb hierzu an den Johanneszweig Karlsruhe: «Sie werden es mir nach den stattgehabten Ereignissen nicht zumuten wollen, in einer Gesellschaft zu arbeiten, deren Leitung in unwahrer Weise die med. Sektion und ihre Leiterin, unsere Institute und damit auch deren Leiter verleumdet.» (Selg 2018b, S. 152)

Alle heilpädagogischen Institute blieben nach 1935 mit Ita Wegman, dem von ihr geleiteten Klinisch-Therapeutischen Institut und dem Arlesheimer «Sonnenhof» als Ort der Aus- und Weiterbildung verbunden, nicht jedoch mit dem Goetheanum und seiner Medizinischen Sektion (mit neuer Leitung), obwohl die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Institute ihre Hochschulmitgliedskarte sehr wahrscheinlich behielten. Von Rudolf Steiners Vision war so Mitte der 1930er-Jahre nahezu nichts mehr übriggeblieben. «Es wird in der Zukunft die Entscheidung an die Anthroposophische Gesellschaft herantreten, die in ganz intensiver Weise dahin geht: Sind die Verantwortlichkeiten aufrechtzuerhalten, oder sind sie nicht aufrechtzuerhalten?» (GA 317, S. 207)

Dramatisch war die Situation auch für den Kinderarzt und Heilpädagogen Karl König, der als Einzelperson von der Anthroposophischen Ge-

sellschaft ausgeschlossen wurde und seine Camphill-Gemeinschaft als jüdischer Flüchtling in Schottland begründete, ganz auf sich und seine Mitarbeiterschaft gestellt. Mit Ita Wegman blieb auch König bis zu ihrem Tod am 4. März 1943 in Verbindung (Selg 2007).

Die Ordnungen der Weihnachtstagung schienen aufgelöst bzw. vollkommen zerstört zu sein; auf der anderen Seite ist jedoch nicht zu übersehen, dass alle heilpädagogischen Institute sowie Camphill in den schwierigen Jahren der NS-Diktatur und des Zweiten Weltkriegs ihre Arbeit in der inneren Beziehung zum *Heilpädagogischen Kurs* und zur Weihnachtstagung, zu Rudolf Steiners Vision einer Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und ihrem esoterischen Schulungslehrgang weiterführten, wenn auch weitgehend ohne Kontakt zum real existierenden Goetheanum.

Neun Jahre nach der zweiten Klassenstunde Steiners, die um das Problem des Bösen zentriert war, erhielt Ita Wegman einen Brief ihres heilpädagogischen Mitarbeiters Werner Pache vom 12. Februar 1933, in dem er u.a. schrieb: «Wir möchten Sie noch einmal bitten, dass Sie es doch einrichten möchten, auf der Rückreise von England über Hamborn zu kommen, um hier eine Klassenstunde zu geben. Als ich vorgestern Abend auf dem Wittenbergplatz in Berlin stand, wo wie an vielen öffentlichen andern Plätzen die Rede Hitlers durch Lautsprecher tönte und die Macht Ahrimans sich fast überschlug, hatte ich auf einmal ein ganz zuversichtlich ruhiges Gefühl, das so stark war, dass ich mit einem Male dem Banne dieser bösen Gewalt entrückt war. Ein Gefühl, dass unsere Sache nicht untergehen wird.» (Selg 2019, S. 251 f.)

In seiner ersten Rede als Reichskanzler hatte Adolf Hitler, eingeführt von Joseph Goebbels, im Berliner Sportpalast am 10. Februar 1933 die Leitlinien seiner künftigen Politik skizziert (Longerich 2017). Werner Pache hatte die dabei sich fast «überschlagende» Macht des Bösen erlebt – und bat Ita Wegman, wieder in das heilpädagogische Institut Schloss Hamborn zu kommen, um eine esoterische Klassenstunde für die leitenden Mitarbeiter zu halten, die allesamt Mitglieder der Hochschule waren. In der gegebenen Situation, die zu einer tödlichen Gefahr für die Kinder und Jugendlichen in den Heil- und Erziehungsinstituten zu werden drohte (mit am Ende ca. 200.000 Morden der «T4»-Aktion, 5.000 bis 10.000 Opfern der «Kindereuthanasie» und ca. 375.000 Zwangssterilisationen), sah Pache die Notwendigkeit, die Gemeinschaft michaelisch zu stärken. «Ein Gefühl, dass unsere Sache nicht untergehen wird …»

Volker Frielingsdorf, Rüdiger Grimm und Brigitte Kaldenberg schrieben hierzu zusammenfassend: «Bezeichnenderweise führte die Spaltung innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft […] in den unter Ita Wegmans Obhut stehenden Einrichtungen keineswegs zu einer Abwendung von der

Anthroposophie, sondern ganz im Gegenteil zu einer Intensivierung der geisteswissenschaftlichen Arbeit.» (Frielingsdorf et al. 2013, S. 217)

Bereits vor den Generalversammlungsbeschlüssen und Ausschlüssen des Jahres 1935 bewegte an der Jahreswende 1934/35 ein Kreis internationaler Mitarbeiter Ita Wegmans aus den Bereichen der anthroposophischen Medizin und Heilpädagogik mit ihr in Arlesheim die Frage, wie die Intentionen der Weihnachtstagung trotz der Dornacher Entwicklungen verwirklicht werden könnten. Auch nach Wegmans Tod 1943 traf sich dieser Kreis weiter, an dem u.a. Albrecht Strohschein, Werner Pache und Willem Zeylmans van Emmichoven beteiligt waren, und versuchte, zukünftige Entwicklungen im Sinne der Weihnachtstagung vorzubereiten.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs fanden heilpädagogische Heim- und Institutsgründungen in großer Zahl und in verschiedenen Ländern statt, auch zahlreiche Ausbildungsstätten für anthroposophische Heilpädagogik entstanden. Albrecht Strohschein übernahm 1949 den Vorsitz der «Vereinigung der Heil- und Erziehungsinstitute für Seelenpflege-bedürftige Kinder», die die Verbindung unter den Einrichtungen intensivierte, ab 1954 die Zeitschrift *Das Seelenpflege-bedürftige Kind* herausgab und sich im Bereich der internen Fortbildungen sowie der Öffentlichkeitsarbeit engagierte. 1952 organisierte Werner Pache im Arlesheimer «Sonnenhof» eine erste «Heilpädagogische Arbeitszusammenkunft». 1954 lud Pache alle noch lebenden Pioniere der anthroposophischen Heilpädagogik erneut in den «Sonnenhof» ein, darunter auch Karl König; während der Zusammenkunft führten Pache und seine Freunde erstmals wieder ein Gespräch mit Guenther Wachsmuth im Goetheanum, der wesentlich am Ausschluss Ita Wegman beteiligt gewesen war.

Ein Jahr später, 1955, übernahmen Wegmans ehemalige Mitarbeiterinnen Margarete Kirchner-Bockholt und Madeleine van Deventer auf Bitten des Dornacher Vorstandes zusammen mit zwei Kollegen die Leitung der Medizinischen Sektion am Goetheanum – und versuchten, diese im Sinne Wegmans neu aufzubauen. Insbesondere Werner Pache betrieb weiter die Vereinigung der verstreuten Heilpädagogen und ihren Wiederanschluss an das Goetheanum; ein von ihm angestoßener «Heilpädagogischer Initiativkreis» war auch nach Paches überraschendem Tod (1958) u.a. bestrebt, die Grundlagenarbeit an der anthroposophischen Heilpädagogik sowie die Zusammenarbeit mit der Medizinischen Sektion am Goetheanum zu intensivieren, Ausbildungsfragen weiterzuentwickeln und Tagungen am Goetheanum durchzuführen.

1960 fand eine erste Zusammenkunft am Goetheanum statt – 1962 gab es eine erste große internationale heilpädagogische Tagung mit ca. 350 Teilnehmenden. 1963 wurde der «Initiativkreis» als Organ der Medizini-

schen Sektion für die Heilpädagogik neu konstituiert. Zahlreiche ehemalige Mitarbeiter Ita Wegmans im Bereich der Heilpädagogik (darunter Siegfried Pickert, Michael Wilson und Bernard Lievegoed) wirkten darin mit; gemeinsam mit der Camphill-Bewegung gründete der «Initiativkreis» 1979 im Arlesheimer «Sonnenhof» dann die «Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie» innerhalb der Medizinischen Sektion am Goetheanum, die von da an die Sektionsaufgaben für den Bereich der Heilpädagogik wahrnahm – von der Organisation von wissenschaftlichen Grundlagenarbeiten und internationalen Tagungen bis hin zu Fragen der Ausbildung und der Herausgabe der Zeitschrift *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie* (vgl. Frielingsdorf et al. 2013).

Ab 2018 trat die «Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie» als verbindendes Organ einer inzwischen stark international geprägten, weltweiten Arbeitsgemeinschaft als «Anthroposophic Council for Inclusive Social Development» auf. Die Fachzeitschrift ist heute mehrsprachig und erscheint als «Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development». Damit wird auch an die Namensgebungen Ita Wegmans für die durch sie begründeten Vereine angeknüpft, die den sozialen Aspekt des Impulses hervorheben. 2024 wurde schließlich in Dornach eine eigenständige Hochschulabteilung für Heilpädagogik und inklusive soziale Entwicklung gegründet – als zwölfte Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft.

4 Heutige Herausforderungen der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft

In der Umsetzung der Weihnachtstagungs-Intentionen ergeben sich bis in die Gegenwart hinein viele Herausforderungen für die Gesellschafts- und Hochschulleitung, aber auch für die anthroposophischen Institutionen, die Mitglieder der Gesellschaft und die Mitarbeitenden der anthroposophischen Bewegung. Wie kann es in den nächsten einhundert Jahren gelingen, die Anthroposophische Gesellschaft wirklich zu einem aktiven, zeitbewussten, kosmopolitischen Organ im Sinne der Weihnachtstagung weiterzuentwickeln, zu einem Organ, das Verantwortung für die Anthroposophie übernimmt, auch für die Anthroposophie in der Öffentlichkeit – sowie Mitverantwortung für die anthroposophischen Institutionen? Wie wird es den Institutionen ihrerseits in Zukunft möglich sein können, ihr anthroposophisches Fundament im Herzen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiter zu entfalten – und damit auch in eine nähere Beziehung zur Gesellschaft und zu ihrer Freien Hochschule für Geisteswissen-

schaft zu treten? Und wird die Hochschule in Zukunft in der Lage sein, wie von Steiner erhofft, zur wirklichen «Seele» der Anthroposophischen Gesellschaft zu werden, sie immer weiter mit der geistigen Substanz der Anthroposophie zu durchdringen? Wie kann die esoterische Schule und Schulung so in den Hochschulmitgliedern leben, dass sie nicht nur dem persönlichen inneren Fortkommen der Einzelnen und kleiner Kreise dient, sondern die Hochschulabteilungen durchwirkt und den Mitarbeitenden in allen Lebensbereichen hilft, ihre berufliche Tätigkeit im Sinne der Anthroposophie zu leisten? Wie kann der Gehalt der 19 Klassenstunden immer tiefer erschlossen und mit der gesamten Ideen- und Wesenswelt der Anthroposophie in Zusammenhang gebracht werden, damit auch mit der fachlichen Arbeit?

An vielen Orten und in vielen anthroposophischen Kreisen wird unter der «Hochschule» gegenwärtig nur noch die Beschäftigung mit den Klassenstunden und ihren Mantren verstanden (vgl. Selg 2023). In Rudolf Steiners Konzeption aber ist der Weg der Klassenstunden ein Schulungsweg für alle Hochschulmitglieder und damit ein verbindendes Fundament für die Tätigkeit der Hochschule in all ihren Bereichen; den Begriff der Hochschule verwandte Steiner für eine produktiv forschende, lehrende und ausbildende, im Kern michaelische Institution, die Umwandlungsimpulse in die Zivilisation bringt. Steiner nahm ganze Berufsgruppen in die Hochschule auf – so den Kreis der «Jungmediziner» (zu denen die ersten Heilpädagogen gehörten), das gesamte Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart und die gesamte Priesterschaft der Christengemeinschaft (vgl. Selg 2014). Die Einzelnen wurden nicht nur als «Privatperson» Mitglied der Hochschule, sondern auch in ihrer Eigenschaft als anthroposophische Lehrerinnen und Lehrer, Ärztinnen und Ärzte, Priesterinnen und Priester, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Sie erlebten dadurch eine Unterstützung für ihre Arbeit, als Einzelne und als Gemeinschaft, eine Unterstützung, die ihnen viel bedeutete.

Diese Entwicklung gilt es wiederaufzugreifen und fortzusetzen, was auch möglich ist, sofern die Anthroposophische Gesellschaft und ihre Freie Hochschule für Geisteswissenschaft in einer Weise tätig und ansichtig werden, die den fachlich arbeitenden Menschen interessant und weiterführend, hilfreich, inspirierend und ermutigend entgegentritt. Das Goetheanum sollte in Steiners Sinne eine Stätte der sozialen wie spirituellen Begegnung mit dem Wesen der Anthroposophie und eine Stätte der Intensivierung der Arbeit werden.

Die zwölf Abteilungen der Hochschule wirken in der Welt – und ihre weltweit durchgeführten Arbeiten und erzielten Ergebnisse werden durch

das Goetheanum allen Hochschulmitgliedern und Interessierten zugänglich gemacht, in Form von «Rundbriefen», Konferenzen und Publikationen.

«Denken Sie in einer geistigen Bewegung daran, diese geistige Bewegung für das praktische Leben fruchtbar zu machen, dann muss man diese geistige Bewegung als eine lebendige ansehen», sagte Rudolf Steiner ganz am Ende des zwölften Vortrags des *Heilpädagogischen Kurses*, und schloss mit den Worten: «Das zur Kraft, zur Steuer und zum guten Wirken Ihres Willens, meine lieben Freunde!» (GA 317, S. 189) In Steiners Sinne blieb die anthroposophische Bewegung bis heute «lebendig», trotz zahlreicher Krisen und innerer wie äußerer Bedrängnisse.

Sie steht freilich vor großen Aufgaben. Der von Steiner noch im letzten Satz des Kurses angesprochene Wille des Menschen ist ein geistiges Organ für die Zukunft, wie das Gedächtnis eines für die Vergangenheit, er ist ein Organ der Freiheit und des Kommenden. Diese Zukunft ist grundsätzlich unbestimmt und sie kann daher Neues bringen, Unvorhersehbares. Die wirkliche Zukunft ist das auf den Menschen Zukommende – und nicht die Folge und Fortsetzung seiner Vergangenheit. Die Vergangenheit ist gewiss, die Zukunft, auch die Zukunft des Goetheanum und der Anthroposophie auf Erden, notwendigerweise ungewiss, daher von Angst *und* Hoffnung gesäumt. «Der Wille mit seinen Zukunftsplänen rüttelt an dem Glauben an die Notwendigkeit, an dem Hinnehmen der Verhältnisse der Welt, das er Gleichgültigkeit nennt», schreibt Hannah Arendt (Arendt 2022, S. 422). Rudolf Steiner hoffte, dass die Hörer des *Heilpädagogischen Kurses* die «Gleichgültigkeit», die «Trägheit des Herzens», überwinden, sich das «Noch nicht» vergegenwärtigen und des «Welten-Willens Liebe-Wort» tatsächlich in die «Höhenziele» ihrer Seele wirksam aufnehmen würden (GA 40, S. 93), was auch geschah.

Die Hoffnung, so lehrte Thomas von Aquin, hat sich stets vor der Vermessenheit oder Vorwegnahme zu hüten, der *praesumptio*, der Vorwegnahme der Erfüllung (vgl. Pieper 1935). Vermittelt man den Anschein oder lebt selbst in dem Bewusstsein, dass die eigene Tätigkeit schon das Signum der Erfüllung trägt, so löst man ihren Weg-Charakter auf, ja zerstört ihn geradezu – durch die vorgenommene Umdeutung des «Noch nicht» in das «Schon» des Vollbrachten. Augustinus sprach von einer *perversa securitas*, einer unechten Sicherheit der Vermessenheit, die nicht nur luziferisch oder hochmütig ist, arrogant und selbstüberschätzend, sondern die eigentliche Substanz der Hoffnung verfremdet und entstellt. Die Verzweiflung nimmt die Nicht-Erfüllung oder prinzipielle Nicht-Erfüllbarkeit vorweg; die Vermessenheit dagegen die Erfüllung. Beide untergraben die wirkliche Hoffnung des «Noch nicht», der realen Utopie im Herzen. Diese reale Utopie

im Herzen gehört zum Sein der Weihnachtstagung, zu ihrem Geist des Aufbruchs und der Zukunft.

«In der Bewegung und Geste entwickelt sich die Liebe als Hoffnung der Zukunft», schrieb der schwer an Parkinson erkrankte anthroposophische Heilpädagoge und Pädiater Georg von Arnim, der sich sein Leben lang mit Krankheiten der Motorik beschäftigt hatte, am 23. Dezember 1981 in Föhrenbühl in sein Tagebuch (Arnim 2002, S. 96).

Literatur

Arendt, H. (2022). *Vom Leben des Geistes*. München: Piper.

Arnim, G.v. (2002). *Meditative Aufzeichnungen*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Frielingsdorf, V., Grimm, R. & Kaldenberg, B. (2013). *Geschichte der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie. Entwicklungslinien und Aufgabenfelder. 1920–1980.* Dornach: Verlag am Goetheanum; Oberhausen: Athena.

Jütte, R., Eckart, W, E., Schmuhl, H.-W. & Süß, W. (2011). *Medizin und Nationalsozialismus. Bilanz und Perspektiven der Forschung*. Göttingen: Wallstein.

Longerich, P. (2017). *Hitler. Biographie*. München: Pantheon.

Pickert, S. (1991). «Die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik». *Zur anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie*, Heft 4, S. 5–19.

Pieper, J. (1935). *Über die Hoffnung*. Leipzig: Hegner.

Pieper, J. (1981). *Thomas von Aquin. Leben und Werk*. München: Kösel.

Poppelbaum, H. (1934). *Aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft seit 1925*. Hamburg: Selbstverlag.

Selg, P. (2006). *«Die Medizin muss Ernst machen mit dem geistigen Leben». Rudolf Steiners Hochschulkurse für die «jungen Mediziner»*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Selg, P. (2007). *Ita Wegman und Karl König. Eine biographische Dokumentation*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Selg, P. (2014). *Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft und die Michael-Schule*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2017a). *Rudolf Steiner. 1861–1925. Lebens- und Werkgeschichte. Band 6: Die Zerstörung des Ersten Goetheanum und das Jahr 1923*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2017b). *Rudolf Steiner. 1861–1925. Lebens- und Werkgeschichte. Band 7: Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft und das Lebensende (1924–1925)*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2018a). *Der Kampf um die Heileurythmie im Spannungsfeld von therapeutischer Gemeinschaft, Anthroposophischer Gesellschaft und Hochschule*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2018b). *Widerspruch. Ungehörte und verdrängte Stimmen gegen die Dornacher Ausschlüsse des Jahres 1935*. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2019). *Die Intentionen Ita Wegmans 1925–1943. Zur Rehabilitierung Ita Wegmans*. Band 2. Arlesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts.

Selg, P. (2023). *Die anthroposophische Weltgesellschaft und ihre Hochschule*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Selg, P., Gross, S.H. & Mochner, M. (2024). *Anthroposophische Medizin, Heilpädagogik und Pharmazie in der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945). Band 1: Anthroposophie im Nationalsozialismus. Die anthroposophische Ärzteschaft*. Basel: Schwabe.

Steiner, R. (GA 40, 2005). *Wahrspruchworte*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 192, 1991). *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 260, 1994). *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/24*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 260a, 1987). *Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanum (1924–1925)*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 316, 2009). *Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst. Vorträge für Ärzte und Medizinstudierende (1924)*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Uhlenhoff, W. (2017). *Die Kinder des Heilpädagogischen Kurses. Sechzehn Biographien*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Ullrich, V. (2022). *Deutschland 1923. Das Jahr am Abgrund*. München: Beck.

Zeylmans van Emmichoven, J.E. (1992a). *Wer war Ita Wegman*. Band 2. Heidelberg: Edition Georgenberg.

Zeylmans van Emmichoven, J.E. (1992b). *Wer war Ita Wegman*. Band 1. Heidelberg: Edition Georgenberg.

Nachworte

Ich bin in Norwegen in einer liberalen und säkularisierten Familie aufgewachsen. Es gab nicht viele Grenzen, die ein junger Mensch überschreiten konnte, aber eine Sache, über die wir nicht sprachen, waren religiöse und spirituelle Themen, und so wurde dies etwas, dem ich nachgehen musste. Ich begann mich für mystische Phänomene und Metaphysik zu interessieren. Ich fühlte mich von dem angezogen, was anders war, und die Tatsache, dass etwas anders war, war ein Wert an sich, sowohl in Bezug auf Ideen als auch auf Menschen. In einer Mischung aus Neugier und Suche erkundete ich verschiedene alternative Settings, und so kam ich auch mit der Anthroposophie in Berührung, durch eine Studiengruppe mit einem Priester aus der Christengemeinschaft. Mit 16 Jahren brach ich das Gymnasium ab und bekam einen Praktikumsplatz an einer kleinen Steiner-Schule in Oslo für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, wo ich mich sofort zu Hause fühlte. Die Leiterin der Schule war eine originelle und inspirierende Frau, was die Art, wie sie die Kinder betrachtete, die Fragen, die sie stellte, und die Antworten, die sie gab, anging. So wie ich sie verstand, waren die geistig behinderten Menschen, wie wir damals sagten, nicht nur gleichwertig, sondern sogar überlegen, weil sie der geistigen Welt näher waren als wir anderen. Auf diese Weise wurde ein Himmel über einer Praxis aufgespannt, die aus ziemlich alltäglichen Handlungen, vielen Wiederholungen und kleinen Entwicklungsschritten bestand. Gleichzeitig wurde meine Arbeit an der Schule zu einem fortlaufenden Seminar in Anthroposophie und Heilpädagogik. Die Anthroposophie, der ich hier begegnete, hatte, wie ich es nennen würde, einen theosophischen Charakter; es waren oft die eher okkulten Themen, die sie hervorhob, wie mir im Rückblick deutlich wurde. Später im Leben wurde ich Hochschuldozentin und unterrichtete Anthroposophie, aber ich habe nie eine Antwort darauf gefunden, warum ich, die ich mich gerade zum Mystisch-Okkultischen hingezogen fühlte, in meinem Unterricht so viel Wert auf die «Normalisierung» der Anthroposophie durch eine logische und erklärende Darstellung legte.

Wir schreiben das Jahr 1968 und es ist die Zeit der politischen und sozialen Rebellion junger Menschen, aber auch der Aussteiger und der transzendentalen Bewegungen. Fight or flight? Die Anthroposophie wurde zu einem dritten Weg, hier fand man eine Spiritualität, die mit sozialem Engagement verbunden war. Ich meldete mich an einem sogenannten alternativen Gymnasium an und machte mein Abitur nach. Im Jahr darauf fand ich mich in einer Bauernkommune in einem norwegischen Bergdorf wieder und dachte, dass ökologische Landwirtschaft der richtige Weg sei. Doch bevor ich mich in der Einöde niederließ, wollte ich noch etwas von der Welt sehen und meldete mich für ein Proseminar im Kinderheim Sonnenhof in Arlesheim bei Basel an. Der Plan war auch, auf diesem Bauernhof

das zu beginnen, was man heute «Green Care» oder «soziale Landwirtschaft» nennt. Die Begegnung mit den behinderten Kindern und der Anthroposophie sowie der professionelle Ansatz der Heilpädagogik, die mir in Arlesheim begegnete, hatten sofort mein Interesse geweckt. Ich bin zu 100 % eingestiegen und habe es nie bereut.

In einem Stationszimmer lag ein vergessenes Exemplar des *Heilpädagogischen Kurses*, und ich begann es während der Nachtschichten zu lesen. Der Text berührte sofort etwas in mir, das in mir geschlummert hatte, und war gleichzeitig frisch und spannend. Auf das Titelblatt des Buches schrieb ich: «Ich erlebe es, als ob direkt zu mir gesprochen wird.» Ich fühlte mich so sehr mit dem Buch verbunden, dass ich es einfach mitnahm, weil es ‹meins› war. Was ich verstanden hatte, muss weniger als die Hälfte gewesen sein; das sah ich später anhand der Unterstreichungen, die ich gemacht hatte. Genau diese Erfahrung des Wiedererkennens und der Zugehörigkeit, die das Lesen vermittelt, verbunden mit der Möglichkeit, immer wieder neue Entdeckungen zu machen, ist eine der besonderen Qualitäten dieses Buches. Man kann es immer wieder lesen, und manchmal erhält man Antworten und Bestätigungen, ein anderes Mal Fragen und Herausforderungen für die weitere Arbeit.

Im Proseminar am Sonnenhof verfolgte ich die Vorträge der Ärzte Helmut Klimm und Walter Holtzapfel und erlebte das Potenzial der angewandten Anthroposophie. Die Vorträge hatten einen phänomenologischen Charakter, der zu eigenen Beobachtungen anregte, während die Perspektiven aus dem Heilpädagogischen Kurs die Phänomene in einen sinnvollen Zusammenhang stellten, der auf einem dynamischen Polaritätsprinzip beruhte. Das war 1974 und im Herbst fand die große heilpädagogische Tagung anlässlich des 50-jährigen Jubiläums des Heilpädagogischen Kurses statt. Hier berichtete Sigfried Pickert über die Anfänge des Kinderheims Lauenstein und die Begegnung der Pioniere mit Rudolf Steiner, und auch die verschiedenen diagnostischen Bilder aus dem Kurs wurden besprochen. Es war ein starkes Erlebnis, und mir wurde klar, dass ich Teil einer großen Bewegung war, wenn auch damals nicht weltweit, so doch zumindest den Kontinent umspannend. Später schloss ich meine Ausbildung am Heilpädagogischen Seminar in Eckwälden bei Stuttgart ab, und erst dann begann ich mit dem systematischen und vertieften Studium der 12 Vorträge des Kurses unter der Leitung von Dr. Frits Wilmar.

Als ich nach Norwegen zurückkehrte, arbeitete ich als Lehrerin in einem heilpädagogischen Kinderheim. In dieser Phase wurde der *Kurs* zu einer Art Handbuch, dem ich Anregungen und Vorschläge für spezifische pädagogische und therapeutische Maßnahmen entnahm, die ich dann in meinem Unterricht einsetzte. Doch Anfang der 1980er-Jahre begannen sich neue

Ideen zur Integration durchzusetzen. Zunächst wurden Kinder mit geistigen Behinderungen nicht mehr in Heime geschickt, sondern es wurden lokale Lösungen gefunden, damit sie in ihren Familien aufwachsen konnten. Die Heime wurden geschlossen oder in Einrichtungen für Erwachsene umgewandelt, und ich und andere Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verließen die Einrichtungen und folgten ‹unseren› Schülerinnen und Schülern in die Steiner-Schulen. Das Netzwerk der anthroposophischen Heilpädagogen in Norwegen war und ist nicht sehr groß, und mit der Integration drohte sich auch die Berufsgemeinschaft der Heilpädagogik aufzulösen. In der Begegnung mit der Schule traten das Studium des Kurses und die diagnostischen und therapeutischen Perspektiven in den Hintergrund zugunsten von mehr sonderpädagogischen Ansätzen mit dem Schwerpunkt auf formalen schulischen Fähigkeiten und Sozialisation.

Die Situation in Norwegen ist dadurch gekennzeichnet, dass der *Heilpädagogische Kurs* nie ins Norwegische übersetzt wurde, und es gab nie mehr als eine Handvoll Menschen, denen der Kurs ein besonderes Anliegen war. Jahrzehntelang habe ich Kurse gehalten und gelehrt, *über* den Kurs und in dem Kurs verwurzelt. Neue diagnostische Bilder und Syndrome tauchten auf, und es war nicht immer einfach, diese in Beziehung zu Steiners Modell zu setzen. Zu dieser Zeit nahmen wir die sechs im Kurs beschriebenen diagnostischen Situationen als mehr oder weniger feste Kategorien auf; «Krankheitsbilder», wie wir sie nannten, aber allmählich entwickelte sich ein flexibleres Verständnis; es ging um verschiedene Positionen auf einer gleitenden allgemeinmenschlichen Skala. Steiners Verständnis von Diagnose wurde zu einem «Mantel», zu einem dynamischen Ganzen, das verschiedene spezifische Zustände umfassen und beleuchten konnte.

Mitte der 1990er-Jahre begann ich ein Studium der Sonderpädagogik an der Universität Oslo. Steiner-Schulen haben in Norwegen eine starke Position, und ich wurde in der Abteilung für Sonderpädagogik positiv aufgenommen, trotzdem aber nicht völlig akzeptiert. Ich stieß auf eine Haltung, die meinen beruflichen Hintergrund als eine *auf Glauben basierende* Praxis definierte, im Gegensatz zur *eigentlichen* Sonderpädagogik, die auf Wissen basiert. In der Geschichte der Behinderung wurde diese Denkweise infrage gestellt. Ich lernte, dass wissenschaftliche Wahrheiten aus einer Epoche in der nächsten nicht nur abgelehnt, sondern schlichtweg abgeurteilt wurden. Eine Außenseiterposition kann aber zu manchen Zeiten auch die einzig richtige sein, sodass es eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe ist, zur Existenz von Alternativen zum ‹Mainstream› beizutragen. Mir wurde auch klar, dass ein geistes- oder humanwissenschaftliches Fach nicht nur auf empirischem Wissen aufbauen kann, sondern dass es ein Wertefundament haben muss, ein Menschenbild und eine Ethik, wenn

man so will. Mein Interesse an der Geschichte der Behinderung hat mich dazu bewogen, über anthroposophische Dienstleistungen in der Behindertenhilfe zu promovieren. Als ich anfing, sagte mir ein Kollege: Wenn du so weit in die Wissenschaft gehst, rechne ich damit, dass du der Anthroposophie den Rücken kehren wirst, wie andere, die diesen Weg schon gegangen sind. Aber das Gegenteil war der Fall. Aus einer Kontextualisierung und Analyse der anthroposophischen Heilpädagogik ergab sich, dass Rudolf Steiner und die anthroposophische Heilpädagogik sich gut behauptet haben. Nach dem Studium der Lehrbücher aus der Zeit um 1924 und dem Vergleich der Perspektiven in der Heilpädagogik wurde mein Verhältnis zur Anthroposophie und zur anthroposophischen Heilpädagogik gestärkt. Es ging um das Diagnoseverständnis im Kurs, aber vor allem um das Menschenbild, die Werte und die Ethik.

Die Arbeit an diesem Buch hat mir eine neue Gelegenheit zum genauen Lesen gegeben. Manchmal ist das Studium des *Heilpädagogischen Kurses* wie eine Wanderung in unbekanntem und unwegsamem Gelände, manchmal hatte ich das Vergnügen, mit einem lokalen Reiseführer zu wandern, und ich hatte auch die Gelegenheit, einige Wege selbst freizulegen und zu markieren. Manchmal war es notwendig, Karten zu zeichnen, während ein anderes Mal ein Gemälde eine bessere Darstellung lieferte. Vielen Dank für die gute Reisebegleitung über mehr als 50 Jahre!

Bente Edlund

Übersetzt aus dem Norwegischen von Bente Edlund und Jan Göschel

Schon bevor ich anfing, mich mit der Arbeit Rudolf Steiners und der Anthroposophie zu beschäftigen, war für mich eine Frage ins Zentrum gerückt: Wie lässt sich die Beziehung von Mensch zu Mensch so gestalten, dass sie heilend wirkt? Mich interessierten die Situationen von Menschen, die auf die eine oder andere Art eine Grenzerfahrung durchmachten, insbesondere da, wo die Möglichkeit des Ich, mit der Welt in eine gelingende, sichere und selbstwirksame Beziehung zu kommen, dadurch infrage gestellt wurde. Die dadurch entstehende Vulnerabilität zu verstehen, war mir ein Anliegen, das mich zum Entschluss führte, Psychologie zu studieren. Und ich hatte das Gefühl – noch ohne es irgendwie theoretisch begründen zu können –, dass das therapeutische Werkzeug für die Begleitung solcher vulnerablen Grenzsituationen im Menschen selbst und in der Möglichkeit einer intentionalen Beziehung liegen müsste, die Entwicklung und Integration der gelebten Situation ermöglicht.

Nach einem Jahr als Freiwilligendienstleistender in einer Camphill-Gemeinschaft in den USA – und damit einer ersten praktischen Begegnung mit der Anthroposophie und einem in dieser begründeten Ansatz der Gemeinschaftsbildung – nahm ich mein Studium an der Universität Edinburgh auf, wo ich auch eine Einführung in Grundlagen der Philosophie und der Systematischen Theologie erhielt. Bald wurde mir klar, dass die wissenschaftliche Psychologie, so wie ich sie kennenlernte, zwar einiges Interessantes beitragen konnte, die Fragen über den Menschen, seine Entwicklung und gelebte Erfahrung, die mir wirklich am Herzen lagen, dort aber weitgehend ausgeklammert wurden. Eine teilweise Annäherung war eher aus einer philosophischen oder theologischen Perspektive möglich, aber hier fehlte wiederum der konkrete Aspekt einer leiblich verankerten menschlichen Entwicklung und Biografie und ihrer praktischen pädagogischen, therapeutischen und sozialen Begleitung.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen begann ich schließlich – angeregt durch den Nachklang meiner Eindrücke aus dem Leben, der Arbeit und vieler persönlicher Gespräche im Camphill Village Minnesota –, mich mit Steiners Perspektiven auf die Fragen des Menschseins zu beschäftigen. Nachdem ich mich zunächst durch die *Philosophie der Freiheit* (GA 4) gearbeitet hatte, die für mich ein entscheidender Türöffner war und ist, und dann auch durch die *Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13), mit der ich mich, ohne zuvor die *Philosophie der Freiheit* gelesen zu haben, sicher schwergetan hätte, entschloss ich mich, parallel zu meinem Hochschulstudium auch noch das Seminar für Waldorfpädagogik an der Edinburgh Rudolf Steiner School zu absolvieren. Dadurch hatte ich Zugang zu einer systematischen Einführung in die Anthroposophie und in die Perspektive auf menschliche Entwicklung und pädagogische Praxis, die sich aus ihr entwi-

ckeln lässt – inklusive solcher Aspekte des Studiums wie künstlerischer Praxis, goetheanistischer Beobachtungsschulung und eines Austauschs über spirituelle Fragen und kontemplative Praxis, die an der Universität so gut wie keinen Raum hatten.

Als ich sowohl mein Hochschulstudium als auch die Ausbildung zum Waldorflehrer abgeschlossen hatte, war mir klar, dass ein anthroposophischer Zugang für mich ein wesentlicher Aspekt meiner beruflichen Praxis sein würde. Die Ausgangsfrage war immer noch dieselbe: Wie lässt sich – im Rahmen eines begleitenden professionellen Handelns, sei es pädagogisch, therapeutisch, sozial oder pastoral – der Raum zwischen Ich und Du so gestalten, dass aus dem, was in diesem Zwischenraum geschieht, eine heilende, fördernde, unterstützende Wirkung hervorgeht? In welcher äußeren Form ich meine Professionalität dazu weiterentwickeln sollte, war mir aber nicht ganz klar; hier gab es mehrere weitere Wege, die prinzipiell infrage kamen. Daher entschied ich mich, zunächst einmal noch einen weiteren Schritt mit der Camphill-Bewegung zu machen, um wieder in die Praxis einzutauchen; diesmal in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Assistenzbedarf in der Schulgemeinschaft The Camphill School (Beaver Run) in Pennsylvania. Dort fand dann meine Begegnung mit dem *Heilpädagogischen Kurs* statt.

Obwohl ich die Ausbildung zum Waldorflehrer mehr aus Interesse am anthroposophischen Menschenverständnis absolviert hatte, und weniger, weil ich vorhatte, Lehrer zu werden, ergab sich in der heilpädagogischen Schule der Camphill-Gemeinschaft schnell die Möglichkeit, eine Klasse zu übernehmen. Dies war für mich eine interessante Aufgabe, in der ich für mich Wachstums- und Entwicklungspotenzial sah, und die mir gleichzeitig erlaubte, am Camphill-Seminar für anthroposophische Heilpädagogik teilzunehmen. Der *Heilpädagogische Kurs* stand im Zentrum des Curriculums im Seminar, und die Schule gab mir den praktischen Kontext und die konkreten Fragestellungen, aus denen heraus ich mich mit dem Kurs auseinandersetzen konnte. Und obwohl ich vieles im Kurs erst später immer besser verstanden habe, wurde mir schnell klar, dass meine Frage nach der heilenden und transformativen Beziehungsgestaltung den roten Faden in Steiners Darstellungen bildet und er hierfür ganz konkrete und gleichzeitig spirituell tiefgründige Ansätze entwickelt, die unmittelbar relevant für die pädagogische und therapeutische Praxis ebenso wie für eine die Professionalität ermöglichende und vertiefende spirituelle innere Praxis sind. Ich erkannte im *Heilpädagogischen Kurs* den Punkt, an dem Steiner aus der Frage heraus arbeitet, die mir von Anfang an am Herzen gelegen war, und die mich zunächst zum Psychologiestudium geführt hatte. In einem gewissen Sinne fand ich hier die Anlagen einer praktischen und gleichzeitig

spirituell vertieften Psychologie – im Sinne einer Perspektive auf den Menschen als inkarniertes Wesen, das sich durch den Leib mit der Welt verbindet und so in die gelebte Erfahrung eintritt, in der sich seine Entwicklung abspielt und er seine individuelle Biografie selbstwirksam gestaltet.

Nach vielen Jahren der Arbeit mit dem *Heilpädagogischen Kurs*, vor allem auch in Ausbildungszusammenhängen, scheinen mir heute vor allem drei zentrale Aspekte interessant, die sich durch den Kurs ziehen, und die – wie mir scheint – heute, mehr noch als zu Steiners Zeit, in einen fruchtbaren und für mich persönlich auch inspirierenden Diskurs mit zeitgenössischer Forschung und aktuellen Fragestellungen gebracht werden können.

Zum einen entwickelt Steiner eine quasi- oder proto-leibphänomenologische Perspektive, die ‹Embodiment› als den lebendigen Zusammenhang erschließt, innerhalb dessen sich menschliche Entwicklung, gelebte Erfahrung und Resonanz zwischen Ich und Welt abspielen – und selbstwirksam gestalten lassen. Damit lässt sich viel neuere Forschung, von der Neurophänomenologie Evan Thompsons (vgl. Thompson 2007) bis zur Resonanztheorie Hartmut Rosas (vgl. Rosa 2016) – um nur einige Anknüpfungspunkte zu nennen – noch einmal unter neuen Blickwinkeln besprechen, integrieren und vertiefen. Zweitens stellt Steiner das Begegnungs- und Beziehungsgeschehen in den Mittelpunkt pädagogischen, therapeutischen und sozialen Handelns – und auch dies wieder unter dem Gesichtspunkt, dass es sich hier um ein gestaltbares Phänomen handelt, dessen intentionale Gestaltung eine reale Wirksamkeit entfaltet. Hier liegt ein Leitmotiv für Fragen der Gemeinschaftsbildung und Sozialraumgestaltung, das – wenngleich es nicht neu ist – immer noch nicht ausgereiztes Potenzial als Quelle für schöpferische soziale Handlungsideen birgt. Das dritte Thema ist das schwierigste, aber dadurch vielleicht auch interessanteste: die Frage nach einem Verständnis von Schicksal und Wiederverkörperung als Hintergrund für menschliche Biografien und Sozialgestaltung. Auch hier steht wieder – nach meiner Lesart – die gestalterische Potenz und Selbstwirksamkeit des menschlichen Ich im Vordergrund, diesmal aber mit einem über die Grenzen der einzelnen Biografie und Persönlichkeit hinaus erweiterten, also transpersonalen Horizont. Diesem weiter nachzugehen und auch diesen Aspekt noch stärker zu erschließen, ist für mich ein spannendes Zukunftsprojekt, das mich motiviert, auch weiter mit dem *Heilpädagogischen Kurs* zu arbeiten, mit der Hoffnung, dass auch einiges, was ich zu dem vorliegenden Band beitragen konnte, rückblickend in Zukunft wieder als veraltet und unvollständig erscheinen wird.

Jan C. Göschel

Literatur

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Steiner, R. (GA 4, 2017). *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 13, 2021). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. 32. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, R. (GA 317, 2024). *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924*. 9. Aufl., Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Mit dem *Heilpädagogischen Kurs* hatte ich keinen leichten Start: Ich war Anfang der 1970er-Jahre als Zivildienstleistender in die kleine Camphill-Heimsonderschule Bruckfelden am Bodensee gekommen, gerade frisch von der Schule. In der dortigen Bibliothek fand ich den *Heilpädagogischen Kurs* Steiners, der spontan mein Interesse weckte. Ich scheiterte allerdings schon am ersten Vortrag, wo über den Jungen, der nicht in die Tram einsteigen konnte, gesprochen wurde. Ich machte noch einen Versuch mit dem zweiten Vortrag, kam aber über den für mich unsäglichen Exkurs Steiners über den Staatsanwalt Wulffen nicht hinaus. Damit war meine Lektüre für längere Zeit beendet. Der Türöffner nicht nur für die Vorträge über Heilpädagogik, sondern für die Anthroposophie überhaupt, kam erst durch ein Seminar über Steiners *Wahrheit und Wissenschaft*, in dem ich erkennen konnte, wie sehr ich von Erfahrungen und Erlebnissen geprägt war, die ich nicht selbst verantwortete, sondern die zu meinem persönlichen und schulischen Werdegang gehörten. Diese Einsicht ermöglichte mir eine neue Sicht auf mein eigenes Denken und eine Perspektive zu einem selbstbestimmten Leben. Vom Heilpädagogischen Kurs hielt ich mich trotzdem noch fern, aber die Lektüre der Schriften und Vorträge Karl Königs wurde zum zweiten Einstiegstor in eine geistige Welt, von der ich bislang nie gedacht hätte, ihr angehören zu wollen.

In diese Jahre fiel auch der fünfzigste Jahrestag des Heilpädagogischen Kurses. Neben großen Vortragsveranstaltungen gab es neue Buchveröffentlichungen, z.B. die ersten Bände der Reihe *Heilpädagogik aus anthroposophischer Menschenkunde* mit Beiträgen der namhaften Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der heilpädagogischen Bewegung. Darunter auch ein Bildband *Heilende Erziehung* mit Fotos aus den Einrichtungen und Ländern. Die Einrichtungen – wie ich es am Beispiel der Camphill-Plätze erlebte – nutzten diesen Zeitpunkt auch dazu, sich sozial neu aufzustellen, sich mehr in die Gesellschaft zu öffnen und ihr Modell eines gemeinsamen Lebens von Menschen mit und ohne Behinderungen nicht nur als eine innere Sache zu betrachten, sondern dessen gesellschaftliche Dimension zu unterstreichen. Für mich war dann auch klar geworden, dass ich dort dabei sein wollte.

Durch das Heilpädagogische Seminar, das ich besuchen durfte, wusste ich nun auch im Großen und Ganzen, was im *Heilpädagogischen Kurs* stand, aber er blieb mir immer noch fern. Mir war jedoch deutlich, dass er den inneren Kern der anthroposophischen Heilpädagogik ausmachte, um den ich noch immer nur herumschlich. Das änderte sich sehr drastisch, als ich mich später noch zu einem Studium der Sonderpädagogik entschloss. Das zwang mich, alles, was Innenleben einer heilpädagogischen Gemeinschaft war, aus einer Außenperspektive zu sehen. Dabei wurde mir der

ungeheure Reichtum der Anthroposophie, der Waldorfpädagogik und der anthroposophischen Heilpädagogik und des Gemeinschaftslebens offenbar. Entscheidend für mein Verhältnis zum Heilpädagogischen Kurs war die Tatsache, dass ich damit einen Perspektivpunkt gewonnen hatte, der mir so vorher nicht zur Verfügung gestanden hatte.

In meiner Zeit in der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie begannen auch fruchtbare Jahre für die Arbeit am Heilpädagogischen Kurs. Sie waren zunächst sehr stark durch die holländischen Kolleginnen und Kollegen, vor allem durch Martin Niemeijer, der in der internationalen Konferenz mitarbeitete, impulsiert. In Holland war das am Heilpädagogischen Kurs orientierte Instrument *Bildgestaltende Diagnostik der kindlichen Konstitution* entwickelt worden. Auch in den anderen Ländern verstärkte sich die Arbeit am Heilpädagogischen Kurs und führte zu einer höheren Produktivität an Schriften und Tagungen. Die Bibliografie der anthroposophischen Heilpädagogik wies Ende der 2010er-Jahre etwa 400 Titel nach, die sich mit ihm befassen.

Das höhere Interesse war auch durch den Fall des Eisernen Vorhangs zustande gekommen, in dessen Gefolge in vielen Ländern des früheren Ostblocks Einrichtungen der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie entstanden, Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen wurden und in konsequenter Weise der *Heilpädagogische Kurs* in viele Sprachen übersetzt wurde. Das stellte die ‹etablierten› Länder vor die Frage, wie sie ihre neuen Kolleginnen und Kollegen unterstützen konnten, und ließ auch das Interesse am Heilpädagogischen Kurs in diesen Ländern wieder ansteigen.

Es waren immer auch konkrete Menschen, die Rudolf Steiners Heilpädagogischen Kurs im Bewusstsein der Bewegung für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie gehalten und an einem zunehmenden Verständnis seiner Inhalte geforscht haben. Zu ihnen gehören neben den Pionieren Albrecht Strohschein, Siegfried Pickert, Franz Löffler, Ilse Knauer, Julia Bort, Werner Pache, Margarethe Hardt, Heinrich Hardt noch weitere, die durch ihre Begeisterung und lebenslanges Engagement ein Fundament geschaffen haben, auf dem seitdem Generationen aufbauen können. Große Persönlichkeiten der zweiten Generation waren Karl König und Walter Holtzapfel, deren schriftliche Beiträge zum Heilpädagogischen Kurs essenziell für ein systematisches Studium geworden sind. Zu ihnen gehören auch Gotthard Starke oder Franz Geraths, zu den etwas später in diese Arbeit gekommenen auch Lotte Sahlmann, Eve Lis Damm, Georg von Arnim, Hans Müller-Wiedemann, Angelika Gäch, Ekkehard Fiedler oder Michael Domeyer, um nur diese Persönlichkeiten stellvertretend für viele andere zu nennen.

Eine einfache und bequeme Lektüre ist der *Heilpädagogische Kurs* auch

heute nicht geworden, und es gibt noch viele Fragen und Aspekte, die auf weitere Bearbeitung und Erkenntnisgewinn warten. Gerade aber die Anstrengung, sich ihm zu nähern und Einsichten zu erlangen, die nicht auf der Hand liegen, die man mühevoll erarbeiten muss und nicht sicher in der Tasche hat, sondern sich in immer neuer Erkenntnisarbeit erschließen muss, oder besser darf, macht seinen besonderen Reiz aus. «Nie fertig zu sein», wie es im vierten Vortrag heißt, weder dem Kind gegenüber noch dem eigenen Denken und Handeln gegenüber, ist eben kein Defizitmerkmal, sondern eher eine Verheißung.

Rüdiger Grimm

Manchmal kann ein Buch ein ganzes Leben verändern. Jedenfalls war das so für mich, als ich den *Heilpädagogischen Kurs* kennenlernte.

Ich war schon lange mit der Anthroposophie vertraut und auf der Suche nach einer Brücke, die mir eine berufliche Möglichkeit eröffnen würde, ihr Menschenbild zur Grundlage meiner Arbeit zu machen. Ich hatte studiert in der Vorstellung, vor dem Eintritt in eine anthroposophisch-medizinische Tätigkeit alles erlernen zu wollen, was die moderne naturwissenschaftliche Medizin einen Arzt lehren kann, und dann eine chirurgische Facharztausbildung zu durchlaufen. Diese hatte mich zwar in eine stets an Verantwortung und Fachkompetenz wachsende berufliche Position geführt, mich aber von dem mir vor Augen stehenden Menschenbild immer weiter entfernt. Meine Versuche, Anschluss an die anthroposophisch erweiterte Medizin zu finden – wie ich es eigentlich geplant hatte –, waren aus verschiedenen Gründen immer wieder im Sande verlaufen. Dies wohl vor allem deshalb, weil ich mich innerlich nicht wieder so weit von der Orientierung an empirischen Befunden zu lösen vermochte, wie es mir bei meinen Hospitationen als notwendige Voraussetzung für einen Einstieg in die anthroposophisch-medizinische Praxis erschienen war. Auch fand ich trotz vieler Kontakte nie die menschlichen Verbindungen, die mir einen Übergang hätten erleichtern können.

So war ich schon viel länger, als ich eigentlich wollte, «schulmedizinisch» tätig und hatte die Hoffnung fast aufgegeben, Beruf und Weltbild in meinem Leben noch irgendwann vereinigen zu können – bis ich dann eines Tages aus einem vagen Interesse heraus den *Heilpädagogischen Kurs* gelesen habe.

Nach den ersten fünf Vorträgen empfand ich mich wie vom Donner gerührt. In der Darstellung einander polar entgegengesetzter Entwicklungsdynamiken, denen der Mensch zeitlebens ausgesetzt ist, in der Notwendigkeit, dabei die Balance zu halten, um nicht in körperliche oder seelische Vereinseitigungen zu verfallen – in dieser Idee fand ich eine Perspektive, auf Gesundheit und Krankheit, auf eine freie oder eine «behinderte» Entwicklung des Menschen zu blicken, die mir seitdem zur fortdauernden schöpferischen Inspiration geworden ist. Hier konnte ich unmittelbar mit meinen Wahrnehmungen und Erfahrungen aus der langjährigen herz- und gefäßchirurgischen Beschäftigung mit unserer rhythmisch-pulsierenden Mitte, mit den verkalkenden und auflösenden Prozessen unseres Körpers anknüpfen und ein so klares Motiv für eine heilende, ausgleichende Tätigkeit erkennen, dass es mir im Weiteren gar nicht mehr schwergefallen ist, meine Berufsrichtung und meine gesamte Lebenssituation vollständig zu verändern.

Glückliche Umstände, die sich gleichzeitig ergaben, haben es mir dann

ermöglicht, ganz in eine zunächst sozialtherapeutische und dann auch heilpädagogische Tätigkeit zu wechseln und mit meiner Familie in eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zu ziehen, in der wir lange Zeit lebten und in der meine Kinder aufgewachsen sind. Seitdem hat mich das Bild der menschlichen Entwicklung im Kraftfeld einander entgegengesetzter Polaritäten stets begleitet und sich in meiner sozialtherapeutisch-heilpädagogischen Tätigkeit ebenso bewährt wie in meiner Arbeit als Schularzt, Ausbilder und Einrichtungsleiter.

Prozesse der Ausdehnung oder Zusammenziehung, der Auflösung oder Verdichtung, Erwärmung oder Abkühlung, Konstitutionen, geprägt von Durchlässigkeit oder Stauung, Situationen von Beschleunigung oder Verlangsamung, seelische Zustände von enthemmter Euphorie oder von Angst und Zwang, von Manie oder Depression – überall findet sich die Signatur dieser einander entgegengesetzten Kräfte, die erzeugt werden von dem, was Rudolf Steiner als Widersachermächte bezeichnet hat. Wir brauchen sie: Ohne die Kräfte der Verdichtung würden wir weder Knochen oder Zähne noch die Fähigkeit der inneren Fokussierung entwickeln können, ohne die Kräfte der Auflösung kein Verdauungs- oder Immunsystem und keine assoziative Kreativität besitzen. Aber wir müssen diese gegensätzlichen Kräfte im Gleichgewicht halten, unser Schwingen mal in die eine, mal in die andere Richtung immer wieder in einen Ausgleich bringen, sonst – am falschen Ort oder zur falschen Zeit dominierend – machen sie uns krank oder binden unsere Entwicklung in Einseitigkeiten.

In der Punkt-Umkreis-Meditation des *Heilpädagogischen Kurses* fand ich eine Übung, um mein Inneres zu sensibilisieren für die Wahrnehmung dieser – zwischen Ausdehnung und Zusammenziehung pulsierenden – Phänomene in der mich umgebenden Welt. Indem ich die hin und her schwingenden Dynamiken dieses inneren Bildes immer wieder nachvollzog, wurde mein Sensorium immer empfänglicher für die ihnen entsprechenden polaren Prozesse in der Außenwelt.

Mir ist daraus im Laufe der Zeit ein großes Vertrauen erwachsen. Ein Vertrauen darauf, dass die heilenden Kräfte, nach denen wir suchen, meist in uns selbst liegen. Wenn Entwicklungsstörungen und Krankheiten nicht irgendeinem Defekt entspringen, sondern einem Ungleichgewicht dieser polaren Kräfte, so geht es auch nicht darum, durch äußere Eingriffe etwas «Kaputtgegangenes» zu reparieren, sondern dieser Vereinseitigung entgegenzuwirken, indem man die ihr gegenüberstehenden Kräfte im Menschen aktiviert. Diese müssen nicht erst in den Menschen hineingetragen, sondern immer nur geweckt werden, um einem neuen Gleichgewicht zumindest wieder näherzukommen, wenn man es auch oft nicht mehr ganz wiederherstellen kann.

Und ein Vertrauen darauf, dass jeder Mitmensch, in welcher Profession oder Situation auch immer, etwas beitragen kann, um in dieser Richtung mitzuwirken: Eltern und Angehörige, Erziehende und Lehrende, ärztliche und therapeutische Fachleute aller Art können mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Methoden daran mitwirken, die Betreffenden beim Ringen um ihr persönliches Gleichgewicht zu unterstützen. Peripherisches Ausufern zu begrenzen oder Überformungen zu lösen, Stauungen wieder ins Fließen zu bringen oder eine vulnerable Durchlässigkeit zu stabilisieren: Jeder im Beziehungsumkreis eines Menschen kann dabei mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln und Methoden helfen.

Das Verständnis der Situation körperlich oder kognitiv eingeschränkter Menschen sowie das Wissen über die dem zugrunde liegenden Störungsbilder ändern sich laufend unter dem Einfluss neuer Erkenntnisse aus den verschiedensten Forschungsbereichen und auch des Zeitgeistes. Merkwürdigerweise bleibt das von Rudolf Steiner im *Heilpädagogischen Kurs* Dargestellte davon in großen Teilen weitgehend unberührt. Obwohl dort ganz konkrete Situationen besprochen wurden, geht es eigentlich nie um die «Behinderungsbilder» an sich, sondern um einen Blick, der es uns ermöglicht, auf die dahinter wirkenden Dynamiken zu schauen und auf das Individuum, das mit ihnen ringt, um seine Impulse durch diese Hüllen hindurch in die Welt zu tragen.

Dieses Individuum war nicht immer behindert: Es hat andere, nicht behinderte Inkarnationen durchlebt, und es wird in zukünftigen Inkarnationen auch wieder unter ganz anderen Bedingungen leben. Dieses Mal hat es sich in eine unterstützungsbedürftige Situation verkörpert, in der nächsten Inkarnation wird es ganz anders sein. Auch ich selbst, der ich ihm diesmal weniger behindert gegenüberstehe, werde in meiner nächsten Inkarnation wahrscheinlich mit einem anderen Geschlecht in einer ganz anderen Kultur leben – und vielleicht meinerseits behindert sein.

Die Begegnungen mit eingeschränkten Menschen vor dem Hintergrund des im *Heilpädagogischen Kurs* dargestellten Menschenverständnisses, in dem die Idee von Reinkarnation und Karma berücksichtigt wird, hat mir sehr dabei geholfen, die aktuelle irdische Erscheinung eines Menschen nicht mit seiner eigentlichen inneren Individualität, mit seinem wahren Wesenskern zu verwechseln.

So aktuell und eigentlich zukünftig ich das Motiv des Ausgleichs polarer Dynamiken als Grundidee von Heilung und Entwicklung erachte, wie es mir aus dem *Heilpädagogischen Kurs* heraus entgegentrat und sich seitdem immer wieder als fruchtbar erwiesen hat, so sehr erscheint mir diese Ahnung des Wesenskerns eines anderen Menschen, zu dem die anthroposophisch fundierte heilpädagogische Arbeit führen kann, als Zukunftsmotiv

einer friedlichen Begegnungskultur zwischen Menschen in einer ansonsten sich immer stärker polarisierenden Welt. Je mehr ich mir bewusst werden kann, dass ich nur gerade in dieser aktuellen Inkarnation männlich, weiß, mitteleuropäisch und nicht behindert bin, dass dies alles im «nächsten Leben» wahrscheinlich ganz anders sein wird, desto mehr werde ich auch in einem anderen Menschen dem begegnen können, was sich hinter seinen körperlichen und seelischen Hüllen verbirgt. Jede Biografie hat ihre eigenen Herausforderungen, und je mehr wir diese respektieren lernen und ihre Diversitäten nicht negieren oder zur Ausgrenzung missbrauchen, umso mehr können wir uns gegenseitig dabei helfen, an diesen Herausforderungen zu wachsen. Um hierüber etwas zu lernen, waren meine besten Lehrer die Menschen mit Behinderungen, denen ich begegnen durfte, teilweise sogar gerade die am schwersten eingeschränkten unter ihnen.

Darauf aufmerksam geworden zu sein, verdanke ich sehr stark dem, was vom Text des *Heilpädagogischen Kurses* auf mich ausgegangen ist.

Ich wünsche diesem Initialimpuls der anthroposophischen Heilpädagogik daher alles Gute zum 100-jährigen Jubiläum und hoffe, dass seine mir oft zeitlos erscheinenden Motive weiterhin ihre Wirksamkeit entfalten mögen.

Bernd Kalwitz

Danksagung

Dieser Band ist ein Kollaborationsprojekt, das nur durch die Mitwirkung und Unterstützung vieler verwirklicht werden konnte.

Ermöglicht wurde das Projekt durch die finanzielle Unterstützung der Software AG-Stiftung (DE), mit der engagierten Projektbegleitung durch Konrad Lampart, und die weiteren finanziellen Förderer: Stiftung Sonnengarten (CH), Humanushaus (CH), Fonds für Heilpädagogik und Sozialtherapie Dornach (CH) und Andreas Fischer (CH). Hierfür einen herzlichen Dank!

Das kompetente, gründliche und sachkundige Lektorat durch Volker Frielingsdorf, die Übersetzungsarbeiten von Karin Gaiser, die das Projekt auch administrativ und mit weiteren Korrekturarbeiten unterstützt hat, sowie von Torodd Lien, die gute Zusammenarbeit mit dem Rudolf Steiner Archiv in Dornach (CH), der dort für die Arbeit am *Heilpädagogischen Kurs* verantwortlichen Herausgeberin Anne Weise und dem Rudolf Steiner Verlag in Basel (CH), der uns einen Vorabzugang zur neuen Textausgabe des *Heilpädagogischen Kurses* zur Verfügung stellte, waren unerlässlich für die Entwicklung und Fertigstellung des Bandes. Die Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Mirela Faldey und Ramona Rehn haben uns großzügig die Rechte für das verwendete Bildmaterial zur Verfügung gestellt. Auch an alle an diesen Prozessen Beteiligten ergeht ein großer Dank.

Die malerische Darstellung des Tafelbildes der Malstunde für die Kinder des Sonnenhofs durch Rudolf Steiner wurde durch Ulrika Müller als Nachlassverwalterin gestattet.

Dankbar sind wir ebenso für die Begleitung durch den Verlag am Goetheanum und den ATHENA-Verlag, in deren kompetenten Händen die Produktion liegt.

Es freut uns sehr, dass wir mit Constanza Kaliks ein Mitglied der Goetheanum-Leitung und des Vorstands der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft, das der Thematik nahesteht und das Arbeitsfeld der Heilpädagogik schon seit vielen Jahren mit Interesse begleitet, dafür gewinnen konnten, unserem Band ein Geleitwort voranzustellen.

Und vor allem gilt der Dank natürlich allen Autorinnen und Autoren, die inhaltlich an diesem Band mitgewirkt haben, ihre Erfahrung, Expertise und auch die Früchte ihrer langjährigen persönlichen Beschäftigung mit Rudolf Steiners Heilpädagogischem Kurs in die Gespräche, das Symposium der Mitwirkenden, den fachlichen Austausch und schließlich in die Texte selbst eingebracht haben. Diese inhaltliche Zusammenarbeit bildet

die Substanz des Bandes, und es war und ist für uns, als Herausgeber und Projektgruppe, ein Privileg, dies gemeinsam mit einem so tief mit der Thematik verbundenen Kreis aus verschiedenen Professionen zu erarbeiten.

Die Projektgruppe: Bente Edlund, Jan Göschel, Rüdiger Grimm und Bernd Kalwitz

Abbildungsnachweis

S. 8 Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnung zum Vortrag vom 25.6.1924 in «Heilpädagogischer Kurs», GA 317. © Rudolf Steiner Archiv, Dornach, Schweiz.

S. 90 Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnung zum Vortrag vom 26.6.1924 in «Heilpädagogischer Kurs», GA 317. © Rudolf Steiner Archiv, Dornach, Schweiz.

S. 134 Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnung zum Vortrag vom 30.6.1924 in «Heilpädagogischer Kurs», GA 317. © Rudolf Steiner Archiv, Dornach, Schweiz.

S. 386 Rudolf Steiner, Wandtafelzeichnung zum Vortrag vom 5.7.1924 in «Heilpädagogischer Kurs», GA 317. © Rudolf Steiner Archiv, Dornach, Schweiz.

Autorinnen und Autoren

Sabine Bulk
Lehrerin für Sonderpädagogik (1. und 2. Staatsexamen). Unterricht und Klassenführung an der Waldorf-Förderschule für Geistige Entwicklung; Beratung in einer inklusiven Waldorfschule; Ausbildungsleitung und Dozentin am Institut für Heilpädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung Witten-Annen. Im Bund der Freien Waldorfschulen Mitglied in den Arbeitskreisen Inklusion und Pädagogische Qualitätsentwicklung. Erfahrungs- und Forschungsthemen: Menschen mit komplexer Behinderung; Zusammenhang und Interaktion von theoretischen, mentoriellen und unterrichtspraktischen Feldern; Entwicklung freier Aufmerksamkeitskräfte.

Walter J. Dahlhaus
Geboren 1953. Heilpädagoge und Facharzt für Psychiatrie und Psychotherapie. Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Einrichtungen der Heilpädagogik, Sozialtherapie und Sozialpsychiatrie sowie der Jugendhilfe. Unterrichts- und Vortragstätigkeit in Fragen von seelischen Erkrankungen bei Menschen mit Assistenzbedarf.

Bente Edlund
Geboren 1952 in Sandefjord, Norwegen. Ausbildung zur Heilpädagogin im Sonnenhof in Arlesheim, Schweiz. Langjährige Praxis als Heil- und Sonderpädagogin in Heimschule, sonderpädagogischer und allgemeiner Waldorfschule in Norwegen sowie als Dozentin an der Steinerhøyskolen (Steiner-Hochschule) in Oslo. 2008 Promotion an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Oslo mit einer Dissertation über die Entwicklung anthroposophischer Heilpädagogik in Norwegen. Aufbau und Leitung eines Bachelor-Studiengangs in Sozialpädagogik an der Steinerhøyskolen. Heute Gastdozentin und Vortragstätigkeit.

Andreas Fischer
Geboren 1954, dipl. Heilpädagoge, Lehrer und Supervisor. 20 Jahre Leiter einer Internatsschule für Kinder mit Behinderungen im Kanton Appenzell A. Rh., später Aufbau und Führung der Fach- und Koordinationsstelle des Schweizer Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik und Sozialtherapie (Anthrosocial). Seit 1995 tätig in der Ausbildung, 2006 bis 2017 Leiter der Höheren Fachschule für anthroposophische Heilpädagogik (HFHS) in Dornach. 2011 Promotion an der Universität Siegen (DE).

Jan C. Göschel
Leiter der Sektion für Heilpädagogik und inklusive soziale Entwicklung der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum. MA (Hons) Psychology (University of Edinburgh). MA Educational Leadership mit sonderpädagogischer Lehrqualifikation (Immaculata University). Promotion in Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften (Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln). Qualifikationen in Waldorfpädagogik, anthroposophischer Heilpädagogik und Spacial Dynamics. Langjährig tätig in der Camphill-Bewegung in Nordamerika, u.a. als heilpädagogischer Lehrer (The Camphill School, Pennsylvania) und als Leiter des Ausbildungsträgers Camphill Academy.

Rüdiger Grimm
Ausbildung zum Heilerzieher am Camphill-Seminar am Bodensee, Deutschland. Studium der Waldorfpädagogik am Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart, Studium der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik, Promotion in Erziehungswissenschaften. Mitarbeiter der Camphill-Bewegung in Deutschland von 1971 bis 1995, Sekretär der Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie am Goetheanum, Dornach, von 1995 bis 2017 und Professor für Heilpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Bonn von 2009 bis 2019. Mitglied mehrerer Arbeits- und Forschungsgruppen, Publikationen zu heilpädagogischen und gesellschaftlichen Themen.

Gerhard Hallen
Geboren 1952 in Bocholt/Westfalen. Studium der Geschichte und Germanistik in Münster, Abschluss des Lehrerstudiums mit dem 2. Staatsexamen, Leiter des Stadtarchivs und Museums in Schwerte. Nach nebenamtlicher Unterrichtstätigkeit an Waldorfschulen ab 1991 Klassenlehrer an einer Waldorfschule, danach bis zu seiner Verrentung an heilpädagogischen Schulen in Wuppertal und Dortmund tätig. Seit 2012 Dozent am berufsbegleitenden Seminar in Herne im Bereich der Lehrerausbildung.

Constanza Kaliks
Dr. phil., Mathematikerin und Pädagogin, promovierte über Nikolaus von Kues. Sie gehört dem Vorstand der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft an und leitet mit ihren Kollegen die Pädagogische und Allgemeine Anthroposophische Sektion am Goetheanum (Freie Hochschule für Geisteswissenschaft).

Bernd Kalwitz
Prof. Dr., Arzt, Sozialtherapeut. Langjährige klinische Tätigkeit, Weiterbildung zum Sozialtherapeuten, Einrichtungsleitung der Lebens- und Arbeitsgemeinschaft Vogthof bei Hamburg, Schulleitung der Fachschule Nord in Kiel, Schularzt in Hamburg, aktuell Professor für Heilpädagogik an der Alanus Hochschule, Studienzentrum Mannheim.

Wilburg Keller Roth
Dr. med., Fachärztin für Allgemeinmedizin. Assistenzarzttätigkeit in Wien, Arlesheim (1 ½ Jahre im Sonnenhof) und Basel, dort 1996–2024 als anthroposophische Hausärztin tätig. Ab 1981 Fortbildungen zur Heileurythmie u.a. mit Trude Thetter, Margrit Hitsch, Lasse Wennerschou, Ursula Ziegenbein. 1992–2010 im Kollegium der Heileurythmie-Ausbildung am Goetheanum unter der Leitung von Christine Junghans und Brigitte von Roeder, danach in Prag, Budapest, Wien und St. Petersburg. 20 Jahre Schularzttätigkeit an einer heilpädagogischen Schule in Basel. Internationale Vortrags- und Fortbildungstätigkeit vorwiegend zu den methodischen Grundlagen der Heileurythmie. Ein Buch zu *System und Methode des Heil-Eurythmie-Kurses* erschien 2021 im Verlag am Goetheanum.

Rüdiger Janisch
Geboren 1950. Lebt und arbeitet seit 1974 in Camphill-Gemeinschaften in Deutschland und den USA. Als langjähriger Schüler der Anthroposophie hauptsächlich in der Heilpädagogik und in der Erwachsenenbildung, besonders in beruflichen Ausbildungen, tätig. Schwerpunkt unter anderem Handlungsforschung und die Entwicklung von künstlerischen und erlebnismäßigen Zugängen zur Geisteswissenschaft. Ausbildung zum Heileurythmisten in der Heilpädagogik. Berufung zum Dozenten für die Ausbildung in der Heilpädagogik durch die Medizinische Sektion. Teilnahme an der Ausbildung für Ausbilder im Leonardo da Vinci Pilotprojekt im Rahmen des CESTE-Net. Klassenvermittler der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum. Mitglied im internationalen Gremium für religiöse Erziehung. Mitglied des Nordamerikanischen Kollegiums der Freien Hochschule für die Allgemeine Anthroposophische Sektion.

Wolf-Ulrich Klünker
Prof. Dr. Dr., Begründer der DELOS-Forschungsstelle für Psychologie und Leiter der Turmalin-Stiftung (Menschenkunde und Heilpädagogik). Professur für Erkenntnisgrundlagen der Anthroposophie an der Alanus Hochschule in Alfter. Forschung und Publikationen auf den Gebieten Psychologie, therapeutische Menschenkunde und Geistesgeschichte. Weitere Informationen: www.delos-forschungsstelle.de

Karl-Reinhard Kummer
Geboren 1947. Dr. med., 30 Jahre Kinder- und Jugendarzt und Schularzt in Karlsruhe. Mitwirkung in der Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte, unter anderem zu anthroposophischen Arzneimitteln. Seit 2013 im Ruhestand beratend als Schularzt und in der Sozialtherapie, Mitarbeit im Rudolf Steiner Zweig und im Arbeitszentrum Berlin der AGID. Publikationen zu Themen aus den Bereichen: Entwicklung des Kindes, Impfungen, Arzneimittel, medizinische Erkenntnis, Heilpädagogik und Sozialtherapie.

Martin Niemeijer
Seit 40 Jahren als Arzt für Kinder mit Entwicklungsproblemen in verschiedenen Einrichtungen tätig. Im Jahr 1981 Mitbegründer und Erster Vorsitzender der niederländischen Vereinigung von Ärzten für Menschen mit Behinderung. Seit 30 Jahren wissenschaftliche Forschung in seinem Fachgebiet, erst als Mitarbeiter des Heilpädagogischen Verbands in den Niederlanden und am Louis Bolk Instituut, später am Lehrstuhl für anthroposophische Gesundheitsfürsorge der Hochschule Leiden. Derzeit Mitglied der Bolk's Companions Group. Autor von Publikationen in Fachzeitschriften und Büchern über Entwicklungsprobleme und -störungen bei Kindern.

Simon Pepper
Geboren 1948. Studium der Physik und Astronomie, BSc, MSc, PhD. Einführung in die Projektive Geometrie bei Angelo Andes Rovida. Ausbildung in Heilpädagogik am Camphill-Seminar am Bodensee. Mitarbeit in der Camphill-Schulgemeinschaft Brachenreuthe, Dozent in der «Freien Musik Schule. Kunst – Pädagogik – Therapie.» Dozent im Heilpädagogischen Seminar der Michael Schule in Tbilissi, Georgien.

Annette Pichler
Geboren 1969 in Tübingen. Heilerziehungspflegerin und Psychologin (MSc), freiberufliche psychologische Praxis. Seit 2010 Leitung des Rudolf-Steiner-Seminars für Heilpädagogik Bad Boll, seit 2021 Leitung der Akademie AnthropoSozial, staatlich anerkannte Fachschule für Sozialwesen mit diversen Ausbildungsgängen im Raum Stuttgart. Seit 2016 Sprecherin des Internationalen Ausbildungsrates des Anthroposophic Council for Inclusive Social Development, seit 2020 Vorständin bei Anthropoi Bundesverband und seit 2023 Vorsitzende der Ständigen Konferenz Ausbildungsstätten für Heilpädagogik in Deutschland.

Peter Selg
Geboren 1963, Prof. Dr. med., Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Er promovierte über den Leibbegriff im Werk Rudolf Steiners, unterrichtet medizinische Anthropologie und Ethik an der Universität Witten-Herdecke und an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter, leitet das Ita Wegman Institut für anthroposophische Grundlagenforschung in Arlesheim und gemeinsam mit Constanza Kaliks die Allgemeine Anthroposophische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft (Goetheanum).

Alan Thewless
War 15 Jahre lang Waldorfklassenlehrer in Großbritannien, bevor er 2002 in die USA zog, um das Camphill-Seminar in Heilpädagogik an der Camphill School, Beaver Run, zu absolvieren. 13 Jahre Tätigkeit als Heilpädagoge und in der Jugendarbeit in den Camphill-Gemeinschaften Beaver Run und Soltane. 2004 Abschluss des vierjährigen Seminars «A Search For A Human Psychosophy» (von der Medizinischen Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft unterstützt). Danach Mitwirkung in der Umwandlung des Seminars in die heutige Association for Anthroposophic Psychology (USA), in der er als Dozent tätig ist. 2009 Abschluss der Dorion School of Music Therapy und Gründung eines kleinen Unternehmens für Leierbau. Seit über 30 Jahren Studium der Astrosophie. Internationale Beratungs- und Dozententätigkeit in Heilpädagogik und Jugendbegleitung. BA in Pädagogik der De Montfort University in Leicester, UK, und BA in Kunst der John Moore's University in Liverpool, UK.

Anne Weise
Geboren in Schwerin, aufgewachsen im Erzgebirge. Studium der Kulturwissenschaften und Kunstgeschichte in Berlin. 1995 Promotion in Kunstgeschichte über Leben und Werk der Bauhauskünstlerin Marianne Brandt, Publikation des Buches *Marianne Brandt: Wegbereiterin des Produktdesigns*, 2018. In den USA Studium der Heilpädagogik, in Camphill-Einrichtungen gelebt und gearbeitet. Archivarin des Karl König Archivs, u.a. Aufbau des digitalen Karl König Archivs und des Camphill-Archivs. Zahlreiche Artikel zu verschiedenen Themen publiziert, insbesondere zwei Bücher zur Thematik des Holocaust: *Alfred Bergel. Skizzen aus einem vergessenen Leben*, 2014 (in englischer Sprache: *Alfred Bergel. Sketches of a forgotten life*, London 2021) und von Robert Fisch *Licht vom Gelben Stern*, 2017. Seit 2017 als Herausgeberin am Rudolf Steiner Archiv, 2024 als Herausgeberin des *Heilpädagogischen Kurses*.

Auch noch nach hundert Jahren ist der *Heilpädagogische Kurs* Rudolf Steiners ein Arbeitsbuch und eine Inspirationsquelle für eine dialogische heilpädagogische Kultur. In dieser gesamten Zeit hat er die Entwicklung der internationalen Bewegung für anthroposophische Heilpädagogik und inklusive Lebensgestaltung maßgeblich impulsiert.

Das Buch «... ein fortwährender lebendiger Zusammenhang» ist das Gemeinschaftswerk einer Gruppe von Autorinnen und Autoren, die vor dem Hintergrund der Entstehungszeit des Kurses und in der Reflexion der gegenwärtigen Situation die Zukunftsperspektiven ausloten, die sich durch Steiners Ausführungen gewinnen lassen.

Themenbereiche

- Der *Heilpädagogische Kurs* in seiner und in der heutigen Zeit
- Ideengrundlagen und Menschenverständnis
- Leitbilder heilpädagogischer Konstitutionsphänomene
- Die Kinder des *Heilpädagogischen Kurses*
- Zur inneren Entwicklung der Fachpersonen
- Spirituelle Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik

So liegt der Schwerpunkt des Buches nicht in der Historizität von Steiners Ausführungen, sondern in der Reflexion seines genuinen Zugangs zu heilpädagogischen Fragestellungen und der Art und Weise, wie er sich dem Leben von Kindern zuwandte, die er bei seinen Ausführungen vor Augen hatte. Dabei ist entscheidend, wie der *Heilpädagogische Kurs* als Quelle und Mittel für die Entwicklung einer personalen wie auch gemeinschaftlichen heilpädagogischen Wissenschaft und Kunst angewendet werden kann.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

wbv | ATHENA
978-3-7639-7780-2

VERLAG AM GOETHEANUM
978-3-7235-1769-7