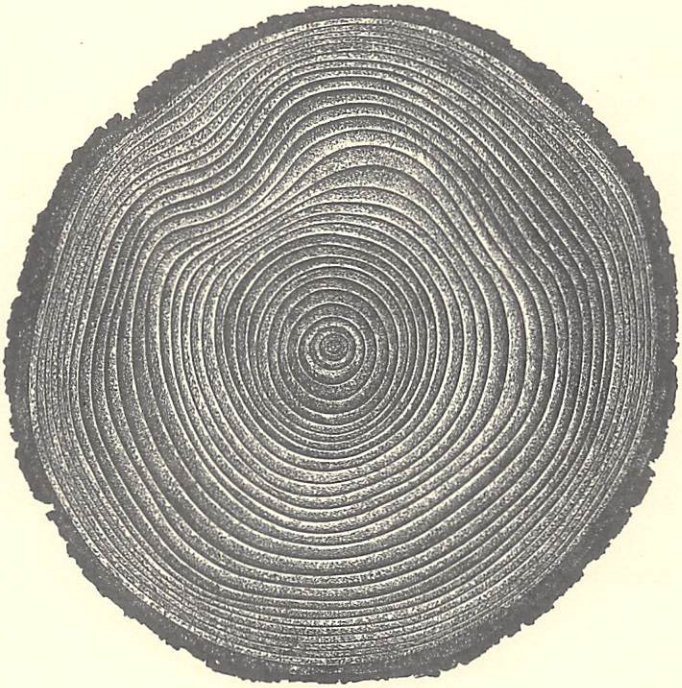
Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für in der Waldorfpädagogik tätige Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten



Heft 76 / Februar 2016

Impressum

Herausgeberin
Dr. med. Claudia McKeen, Bauschweg 6, 70188 Stuttgart
Fax 0711 - 259 19 97, E-Mail: claudia@mckeen.de

Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz erscheint viermal im Jahr in Zusammenarbeit mit dem Bund der Freien Waldorfschulen.

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

Nachdruck einzelner Artikel ist nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Herausgeberin möglich, drei Belegexemplare werden erbeten.

Die Herausgeberin freut sich über Artikel und Zuschriften.

Abonnentenservice und Anzeigen
Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
Fax 0711 - 259 86 99, E-Mail: med-paed-konferenz@gmx.net

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e. V.
Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Eveline Staub Hug
Bank für Sozialwirtschaft Stuttgart
IBAN DE25 6012 0500 0008 7124 00 – BIC BFSWDE33STG

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 4.– zzgl. Versandkosten und wird bei den Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr im Voraus abgebucht. Bei Bestellung von Einzelheften Entgelt bitte im Voraus überweisen oder in Briefmarken beilegen (Deutschland € 6.–, Ausland € 8.–).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. April 2016

Umschlagbild: Baumringe

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für in der Waldorfpädagogik tätige Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten

Heft 76 – Februar 2016

Herausgeberin: Dr. Claudia McKeen

Inhalt

Claudia McKeen Liebe Leserinnen und Leser 3

Gedächtnisbildung

Drei Vorträge vom Thementag in Dornach am 1. November 2015

Michaela Glöckler Grundlagen der Gedächtnisbildung 5

Claus-Peter Röh Der pädagogische Spannungsbogen von Wahrnehmung, Erleben und Erinnern 21

Boris Krause Störung der Gedächtnisbildung durch Traumatisierung 36

* * *

Elke Neukirch Welches Menschenbild braucht eine Bewegungstherapie mit dem kleinen Kind? Teil II 51

Renate Karutz Gesundheitliche Beeinträchtigungen unserer Kinder durch die frühe Einschulung 75

Raimund Pehm „Schulreife": Kernpunkte einer Untersuchung zu ihrer Einschätzung an Waldorfschulen und Waldorfkindergärten in Österreich 81

Oswald Sander Der Traum ein Leben. Dramatisches Märchen als Klassenspiel für ein 8. Schuljahr 88

Rudolf Steiner Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf - Gedächtnisentwicklung beim Kind 94

Tagungsberichte

Beatrice Jeuken-Stark — 14. Fachtagung Heileurythmie im 1. Jahrsiebt — 96

Barbara Zaar — Bericht Regionaltreffen Süd der Kindergarten- und Schulärzte — 99

Buchbesprechungen

Valentin Wember — Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners *(Till Reckert)* — 99

Erika Schöffmann/ Dieter Schulz — Wege zum Anderen *(Karin Kwiek)* — 100

Ingrid Ruhrmann (Hrsg.) — Spektrum Autismus – Verständnis und tägliche Praxis *(Katharina Löwenfeld)* — 102

Ulrike Anderssen-Reuster/Effi Mora — Wie Bindung gut gelingt – Was Eltern wissen sollten *(Birgit Klotz)* — 103

An den Leserkreis – aus dem Leserkreis

Beate Schram — 20 Jahre anthroposophisches Förderlehrerseminar Überlingen — 105

Aktuelle Infos

- Nachhilfe ist teuer – und hilft wenig — 107
- Gleichgewichtsprobleme bei Kindern — 107
- Rohmilch und Asthmahäufigkeit — 108
- Paracetamol kein geeignetes Grippemittel — 108

Tagungsankündigungen

- Chirophonetik-Kurs, 28. März – 2. April 2016 in Kassel — 109
- 2. Welt-Heileurythmie-Konferenz 2016. Kunst des Heilens auf der Grundlage der Wissenschaft des Lebendigen. 16.–21. Mai 2016 in Dornach. — 110
- Berufsbegleitende Weiterbildung zum Förderlehrer — 111

Bestellformular — 112

Liebe Leserinnen und Leser!

Sich erinnern können ist eine wunderbare Fähigkeit. Wir erfahren uns selber, die Welt und vor allem unsere Beziehung zur Welt. Weil wir uns erinnern können, wissen wir am Morgen, wenn wir aufwachen, dass wir derselbe Mensch sind, der am Abend eingeschlafen ist. Wir können lernen und uns geistig weiterentwickeln, denn durch unsere Erinnerung haben wir ein Bewusstsein von unseren Erlebnissen und Erfahrungen im Laufe unserer Biografie und fühlen uns als Ich-Wesen, das dieses Leben lebt, sich entwickelt und sich durch seine Taten der Welt einprägt. Wir begegnen durch die Kraft der Erinnerung auch unseren Taten in der Welt. Sie kommen uns aus dem Umkreis entgegen, kürzlich Vollbrachtes sowie längst Vergangenes.

Diese Kraft der Erinnerung bekommt aber eine andere Qualität, wenn wir im Leben mit Tatsachen zu tun haben, die nicht aus diesem leben stammen, sondern Folge von Entschlüssen aus dem Vorgeburtlichen oder Folge unserer Taten aus vorherigen Leben sind. Wir können uns nicht in gleicher Art erinnern, wie an etwas, was in dieser Inkarnation geschehen ist. Und doch wollen wir an unseren Impulsen weiter arbeiten, uns und die Welt voranbringen. Wir suchen die Bedingungen in der Welt, die wir für unser Schicksal brauchen und spüren, ob das, was geschieht, mit uns zu tun hat oder nicht. Ja, man kann direkt sagen, dass unser Glück oder Unglück davon abhängt, ob wir uns auf *unserem* Weg fühlen, ob wir unserem inneren Auftrag, unseren Lebensimpulsen begegnet sind. Eine solche meist mehr geahnte Schicksalssicherheit können wir auch Erinnerung nennen, d.h. sich erinnern an die Entschlüsse und Absichten, mit denen man aus der geistigen Welt, aus früheren Inkarnationen in dieses Erdenleben gekommen ist.

Für viele Jugendliche ist es sehr schwer, diese karmische Erinnerung zu erleben, sie zu ahnen, in sich zu finden. Sie suchen, wissen nicht, was sie suchen, was sie studieren sollen, welchen Beruf sie ergreifen wollen, finden den Sinn im Leben nicht, finden die spirituellen Ideale nicht, die sie im Leben verwirklichen wollen. Das ist ein Zeichen unserer Zeit, die zu viele Pseudo-Ideale anbietet, uns betäubt. Und es ist auch ein Zeichen unserer Zeit wie unsere Erziehung ist, die mehr in intellektuellem Wissen den Sinn des Lebens sucht und Lebenstüchtigkeit mit äußerem Erfolg gleichsetzt, statt nach Schicksalsverwirklichung zu streben.

„Unser aller Zukunft hängt davon ab, dass es uns in der Erziehung mehr und mehr gelingt, die Seelen der Menschen dem Geiste wieder aufzuschließen." So beschreibt Helmut von Kügelgen, Waldorfpäd-

agoge und Begründer der Waldorfkindergartenbewegung, die Aufgabe der Erziehung heute. Dieses Ziel, so zu erziehen, dass die Kinder dem Geistigen gegenüber, der Erinnerung an ihre vorgeburtlichen Entschlüsse wieder aufgeschlossen werden, das ist eine Frage der leiblichen Entwicklung. Das heißt, dass der Leib durch die Erziehung nicht von außen geprägt nach unseren modernen Vorstellungen gesund, klug und nach Normen bereitet wird, sondern dass er bildsam und durchlässig bleibt, damit das Kind ihn sich so umarbeiten kann, dass er Werkzeug für seine eigenen Impulse und karmischen Lebensgestaltungen werden kann.

In diesem Heft finden Sie Berichte von einem Thementag zur Gedächtnisbildung am Goetheanum. Es wird deutlich, wie je nach Konstitution verschieden, sich die Beziehung der Kinder zur Welt in der Art, wie sie erinnern, ausdrückt und wie behutsam wir als Pädagogen mit dieser Fähigkeit umgehen müssen, um sie zu bilden und zu leiten, ohne die individuelle Prägung zu stören.
Zum anderen sind, als Fortsetzung zum Thema des vorigen Heftes, Beiträge zur Bewegung, zum Willen abgedruckt. Auch hier wird deutlich, dass wir es bei der Bildung und Übung der Bewegungsfähigkeit und der Formung des Leibes mit dem Werkzeug für das sich entwickelnde individuelle Ich zu tun haben, mit der Frage nach Schicksal und Freiheit.

Mit herzlichen Grüßen zum beginnenden Frühling,

Ihre Claudia McKeen

Gedächtnisbildung

Drei Beiträge beim Thementag für Ärzte, Therapeuten, Pädagogen und Eltern am 1. November 2015 in Dornach

Grundlagen der Gedächtnisbildung

Michaela Glöckler

Was unterstützt, was gefährdet unsere Erinnerungsfähigkeit? Was sagt uns die Neurophysiologie und was sind die Grundlagen anthroposophischer Erinnerungskunde?
Auf diesem Bild „Der Denker" von Auguste Rodin

Abb. 1

merken wir am künstlerischen Ausdruck, wie die menschliche Denktätigkeit mit einer Konzentrationstätigkeit verbunden ist, unterstützt durch eine sich selbst berührende, sich „auf einen Punkt bringende" Haltung. Das nennen wir Konzentration. Wir können förmlich sehen, wie sich die physische Gestalt in einer Art Mitte befindet und alles auf

einen Punkt hinläuft, auch die Füße, die wie ganz eingebettet sind in diesen Stein, auf dem der Denker sitzt. Man spürt eine große unsichtbare Aura drum herum: Punkt und Umkreis, wobei der Punkt sichtbar ist, der Umkreis ist unsichtbar und um ihn geht es, denn Denken ist eine unsichtbare Geisteskraft, die wir nur denkend erreichen können, aber nicht mit unseren Sinnen. Man kann wunderbar die Trennung erkennen in eine Welt der Sinne, repräsentiert durch den sich hingebenden, sich entäußernden, offenen Körper, und in eine Welt des Geistes, des Gedankenlebens, wo der Körper sich ganz zurücknehmen muss, als Punkt ganz in den Hintergrund tritt, damit der Umkreis der Gedanken umso lebendiger und für das innere Auge, das Gedankenauge, wahrnehmbarer wird.
Auf dem nächsten Bild sind typische Fingerspiele mit Mustern aus wollfäden:

Abb. 2 [1]

zu sehen, wie sie am Ende der Kindergartenzeit gemacht werden, allein oder zu zweit. Da ist Ähnliches zu sehen wie bei dem Denker: Wir sehen, wie um den Kinderkopf herum eine sehr lebendige Aura ist und die ganze Konzentration sich hier fokussiert. Man spürt Intention und Konzentration.

1 http://www.waldorf-resources.org/articles/display/archive/2015/05/12/article/what-can-parents-do-for-their-childs-healthy-brain-development/061324b093f6318c0f62fc846cf08ec0/

Früher dachte man sich das Gehirn wie eine Landkarte.

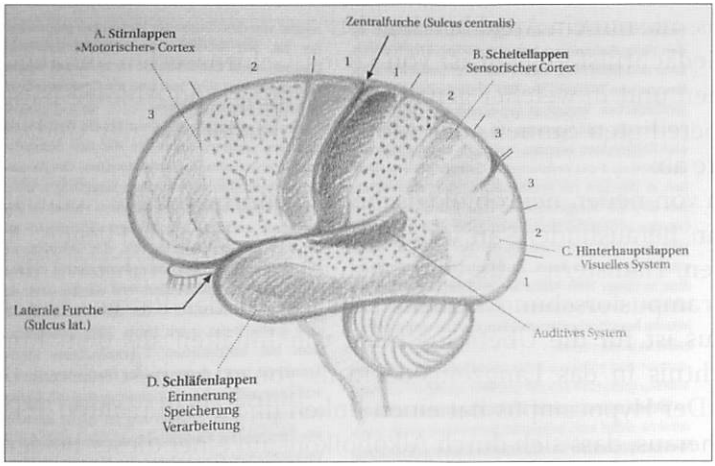


Abb. 3.1: Gliederung in vier Lappen, die durch die Primärfurchen (Zentralfurche, laterale Furche usw.) abgegrenzt werden[2]

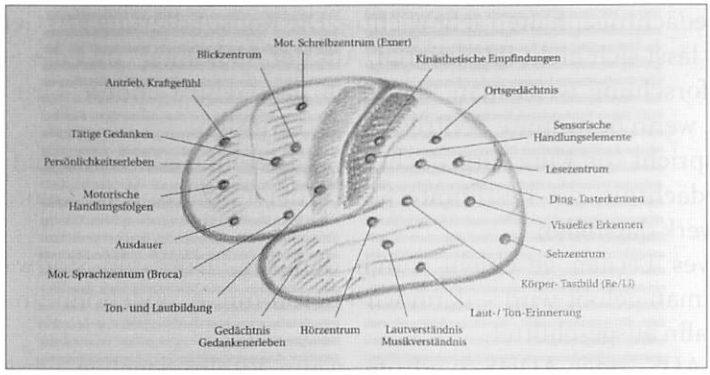


Abb. 3.2: Lokalisation der wichtigsten Rindenfelder nach klinischen Erfahrungen (nach Kleist; aus Rohen)[3]

Wir sehen hier die motorische Rinde, den präfrontalen Cortex das Frontalhirn mit ihren bestimmten Arealen. Heute kann man mithilfe von Magnetresonanz und hochauflösenden EEG-Aufnahmen sehen, dass die gesamte sogenannte Gehirnaktivität, z. B. beim Beobachten,

2 aus J. W. Rohen, Morphologie des menschlichen Organismus
3 ebenda

beim Zuhören, beim Sprechen, beim Sich-Bewegen, beim Sich-Konzentrieren auf bestimmte Inhalte, immer multifokal und sehr komplex ist, dass nie nur ein Areal beteiligt ist.
Die Gedächtnisfähigkeit ist von vielen Gehirnarealen abhängig, von welchen und in welcher genauen Verteilung und Abfolge hängt von den beteiligten Sinnen, der Motorik und der Art der Gedächtnisinhalte ab.
Wenn von neuen neurobiologischen Erkenntnissen die Rede ist, sollte man herausfinden, an welchen Tieren – Bienen, Fliegen, Ratten, Mäusen, Hamstern – die Untersuchungen durchgeführt wurden. Die Hypocampusforschung bedient sich primär der Ratten. Der Hypocampus ist für die Überschreibung von Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis von ganz besonderer Bedeutung. Der Hypocampus hat einen linken und einen rechten Teil. Man fand heraus, dass sich durch Alkoholkonsum einer dieser beiden Teile immer mehr reduziert und sich nur durch totale Abstinenz regeneriert. Längerfristig beeinflusst der Alkohol demnach die Gedächtnisfähigkeit bis ins Organische. Ich weiß nicht, ob dieses Ergebnis schon an Menschen verifiziert wurde. Der präfrontale Cortex ist für die Verarbeitung von Gedächtnisinhalten sehr wichtig. Die Konsolidierung des Gedächtnisses lässt sich nicht lokalisieren. Aus der Alzheimer- und der Schlaganfallforschung weiß man, dass sich das Gehirn andere Orte dafür sucht, wenn bestimmte Zentren zerstört wurden.
Man spricht von Kurzzeitgedächtnis, mittlerem Gedächtnis und Langzeitgedächtnis, die bestimmte Stufen der Codierung im neuronalen Netzwerk darstellen.
Positives Lernen geschieht durch den sog. Dopamin-Stoffwechsel, wenn man gelobt wird – dann wird Serotonin, Acetylcholin und Noradrenalin ausgeschüttet.
Beim ADS- oder ADHS-Syndrom, wenn Ritalin gegeben wird, wird dadurch der dopaminerge Neurotransmitterstoffwechsel moduliert. Modaphenil wirkt ähnlich und wird bei Schlaf-Apnoe eingesetzt. So wirkt sich jede Form der medikamentösen Hirnstoffwechsel-Beeinflussung auch auf Aufmerksamkeit und Gedächtnis aus – aber nur so lange, wie die Substanz tatsächlich wirkt. Der Hirnstoffwechsel wird dadurch nicht grundlegend verändert, die genannten Substanzen modulieren die grundlegende Wirkensweise der Gedächtnisbildung.

Bedingungen, die Lernen und Gedächtnisbildung begünstigen

Die neurobiologischen Regeln des Lernens sind heute gut bekannt. Rudolf Steiner greift sie auf, geht aber noch viel weiter:

Wenn man Lernen und Gedächtnisbildung fördern will,

- muss man die Aufmerksamkeit erregen und an Bekanntes anknüpfen;
- sollten möglichst viele Sinne einbezogen werden: Je mehr Sinne beteiligt sind, umso besser kann ein Vorgang begriffen und erinnert werden. Das Prinzip, eine Sache von vielen Seiten zu denken und anzuschauen, macht sie besser erinnerbar;
- sollte möglichst viel Eigenaktivität stattfinden;
- sollten die Inhalte anschaulich gemacht werden, damit bildhafte Vorstellungen entstehen können;
- Die Umgebung beim Abrufen von Fähigkeiten möglichst ähnlich gestalten wie bei ihrem Erwerb. Je jünger Kinder sind, desto mehr wird an das Lokalgedächtnis appelliert. Im Vortrag „Nervosität und Ichheit" gibt Rudolf Steiner die sogenannte Verlege-Übung für Erwachsene, dass man sich den Ort merkt, wo man etwas hingelegt hat. Wenn man sich erinnern will, wo man etwas hingelegt hat, erinnert man sich an den Ort;
- darf man nicht zu viel auf einmal üben – weniger ist mehr;
- muss man die Wiederholung als Mutter der Weisheit nützen ;
- sollte nach dem Lernen Pause gemacht und das Gehirn geschont werden.

Für Rudolf Steiner ist dieser letzte Punkt von besonderer Wichtigkeit, indem er didaktisch den Epochenunterricht veranlagt, auf die Bedeutung der Nacht hinweist oder sagt, dass man nach der Eurythmiestunde minutenlang ruhig stehen soll. Das hat insofern mit der Erinnerungsfähigkeit zu tun, als sich durch die Eurythmie der Stoffwechsel-Gliedmaßen-Mensch lockert. Wenn sich das durch die Ruhe nicht wieder festigen kann, wird das Gehirn dadurch geschädigt. Die Schulärzte können nicht genug darauf aufmerksam machen, weil es schwer ist, so lange stehen zu bleiben, und es deswegen oft aus Disziplingründen unterlassen wird. Das gilt für jeden Lernvorgang, weil konzentriertes Lernen mentale Eurythmie ist. Danach ist Loslassen notwendig, also entspannte Bewegung, um im Gehirn einen Ausgleich zu der einseitigen Belastung herzustellen.

Es gibt drei Gedächtnisformen:

1. Das Lokalgedächtnis hängt mit dem Raum und den Sinneseindrücken zusammen.
2. Das Zeitgedächtnis hängt mit Abläufen zusammen, von Rudolf Steiner rhythmisches Gedächtnis genannt. Wenn man Kindern mit 4–5 Jahren das erste Wort eines Verses oder einer Geschichte sagt, erinnern sie sich an den Rest selbst, weil sie sich an den rhythmischen Ablauf in der Zeit erinnern.
3. Das abstrakte Gedächtnis ist aus Raum und Zeit herausgelöst (abstrahere = herausziehen, losmachen) und kann sich rein geistig erinnern.

Rudolf Steiners Ansatz

„Dieselbe Kraft, die wir seelisch als Erinnerungskraft benützen, dient dazu, unsere aufgenommenen Nahrungsstoffe umzuwandeln in solche Substanzen, die von unserem Leib gebraucht werden können. Sie müssen immer einen inneren Kampf, der sich im Unterbewusstsein abspielt zwischen einem Seelischen und einem Leiblichen ausführen, wenn Sie sich erinnern wollen an irgendetwas." [4]

Diesen inneren Kampf zwischen einem Seelischen und einem Körperlichen, zwischen der Verarbeitung von Substanzen und der Verarbeitung von Erinnerungen, kennen wir auch aus den Vorträgen von Rudolf Steiner zur Okkulten Physiologie. [5]

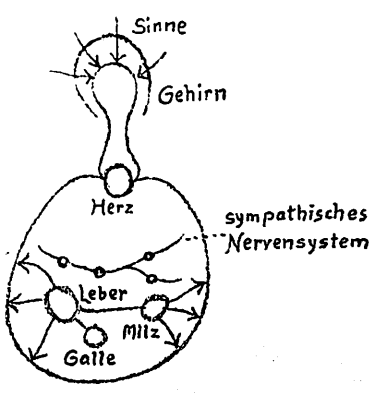


Abb. 4: Rudolf Steiner, Okkulte Physiologie, 3. Vortrag vom 22. März 1911

4 Rudolf Steiner, GA 191, Zyklus „Soziales Verständnis aus geisteswissenschaftlicher Erkenntnis"

5 Rudolf Steiner. Eine okkulte Physiologie. GA 128. Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach 1991

Abb. 4 zeigt die Metamorphose der Wachstumskräfte in Gedankenkräfte, dieses Aufsteigen der freien Ätherkräfte vom Herzen aus: Das Blut wird durch den Stoffwechsel ständig neu gebildet und belebt durch die Atmung. Es strömt in das Herz. In der Diastole kann sich etwas von der ätherischen Kraft, die im strömenden Blut lebt, herauslösen, weil wir Erwachsene ständig älter werden und dabei an Vitalität verlieren oder weil die Kinder und Jugendlichen im Zuge ihres Wachstums aus ausgereiften Organen Kräfte freisetzen, die für das Organwachstum nicht mehr gebraucht werden. Wir sehen hier, wie der Äther diese wunderbare Aura bildet, die wir beim „Denker" von Rodin gesehen haben. Dieser Ätherstrom aus dem Herzen geht zum Gehirn und begegnet dort einem Strom, der sich im Gehirn aus dem Spannungsfeld zwischen Epiphyse und Hypophyse bildet: Was von unten, vom Herzen aufsteigt zur Hypophyse, begegnet dem, was von oben durch die Gehirnaktivität sich in der Epiphyse sammelt, die ja den gesamten Körperstoffwechsel reguliert und stimuliert. Was wir bisher als Elektrochemie im Gehirn abgebildet gesehen haben und das, was wir als Aufmerksamkeit, als leibfreies Denken beschrieben haben, was wir betätigen, wenn wir über etwas nachdenken, etwas beobachten, auf etwas aufmerksam sind, – das staut sich alles in der Epiphyse. Wenn sich dieses Bahn bricht, wird ein Gedanke erinnerbar, sagt Rudolf Steiner in der „Okkulten Physiologie" – von der Kopfseite her gesehen.

Menschenkunde der Gedächtnisbildung in der Erziehung

„Abstraktes Lernen belastet das Gedächtnis, Anschaulich-Künstlerisches bildet das Gedächtnis, Willensanstrengung befestigt das Gedächtnis."[6]
Begriffliches Lernen belastet das Gedächtnis. Wenn man Lerninhalte nicht allseitig, plastisch, handgreiflich lernen kann, sondern rein begrifflich, abstrakt verstehen muss, ist das eine große Belastung. Kinder mit schwächeren Gedächtniskräften haben dann oft das Gefühl, sich das nicht merken zu können. Sie fühlen sich als Ganzes belastet. Natürlich müssen wir unser Gedächtnis auch belasten – um überhaupt Begriffe zu bilden. Wenn wir aber aus dem Anschaulich-Künstlerischen heraus lernen dürfen, können wir das so Gelernte schließlich auch begrifflich fassen, und die Belastung ist erträglich. Wenn ich diese Inhalte gerne wiederhole, mich gerne daran erinnere, wenn ich sie mit meinem Tun verbinde, befestigen sie sich. Das ist der dreigliedrige Gedächtnismensch.

6 Rudolf Steiner, GA 107, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung

Einen anderen Aspekt finden wir in den Aufzeichnungen zur Sinneslehre. [7] Hier schildert Rudolf Steiner die Wirkung jedes Wesensgliedes auf die anderen Wesensglieder:

*„**Das Ich** gibt im Physischen die Form ... im Ätherischen die innere Bewegung ... im Astralischen das innere Leben ... im Geistigen die Beseelung.*
***Der Astralleib** gibt im Physischen die Bewegung ... im Ätherischen die Begehrung ... im Astralischen das Gefühl ... im Geistigen das Denken.*

Jeder Gedanke ist präzise, spezialisiert wie ein kleines Tier. Nicht umsonst sagt Rudolf Steiner, dass Gehirn ist wie ein Ameisenhaufen, jeder Gedanke eine kleine Ameise. Wobei die neuesten Forschungsergebnisse belegen, dass die Ameisen gar nicht so fleißig sind, wie man immer dachte – insofern ist es ein wirkliches Wahrbild für das Gehirn, weil wir längst nicht alles nützen, worüber wir verfügen: Man hat herausgefunden, dass nur 2,6 % der Ameisen in einem Ameisenhaufen unablässig arbeiten. 52 % der Ameisen tun gar nichts; 32 % der Ameisen arbeiten Teilzeit, zwischen 30 und 60 %, dann lungern sie herum, wie die Forscher sagen. Mich freute, dass mehr als die Hälfte der Ameisen nicht arbeiten und ein bedingungsloses Grundeinkommen beziehen. Sicher ist es so, dass wenn eine von den 2,6 % erschöpft zusammenbricht, dass dann irgendeine nachrückt ... „Der Astralleib gibt dem Geistigen das Denken" bedeutet, dass es sich spezialisieren und differenzieren kann.

*„**Der Ätherleib** gibt im Physischen das Selbsterlebnis ... Ätherischen die Selbsterkenntnis ... im Astralischen die Selbsterhaltung ... im Geistigen (Ich-Organisation) das Gedächtnis."*

Da haben wir die Verknüpfung von Ätherleib und Intention. Die Ich-Organisation ist ja unsere gerichtete Aufmerksamkeit, unsere Intentionalität. Und alles, was wir aus der Gedächtnisforschung wissen, beleuchtet nur die Wahrheit der beiden Ströme im Ätherleib: dem von oben und dem von unten, dem leibfreien Äther mit seiner Gehirnaktivität am Tage und dem Leibgebundenen, wo er in das Nervensystem hineingeht, Regeneration des Gehirns bei Nacht bewirkt, was heute in der Schlafforschung bestätigt ist, dass Gedächtnisbildung ohne Schlafen gar nicht geht. Beides macht der Ätherleib, weil er nachts im Kopf ist und das Nervensystem regeneriert und tagsüber draußen, leibfrei ist und das Hirn von außen benützt für die abbauende Gedankenaktivität. Der Ätherleib gibt in der Ich-Organisation die Möglichkeit der Gedächtnisbildung. Den Willensanteil daran verdanken wir der Ich-Organisation, der gedankliche Anteil entspringt unserer ätherischen Kompetenz.

---

7 Beiträge zur Gesamtausgabe, oranges Heft, Nr. 34, S. 23

***Der physische Leib** gibt im Physischen die Egoität ... im Ätherischen die Vorstellung ... im Astralischen die Empfindung ... in der Ich-Organisation die Wahrnehmung.*
Wir verdanken ja unserem physischen Leib das Erlebnis des „Ich-bin-Bewusstseins", der Egoität: Ich bin einmalig, ich bin einzeln. Wir können uns alles Physische vorstellen, weil diese Verbindung zwischen Physischem und Ätherischem besteht. Wir haben Empfindungen, weil die Sinneswahrnehmung sich zum Gefühl verdichten kann und wir sehen nur, nehmen nur das wirklich wahr, was wir sehen, bewusst wahrnehmen wollen.

Polarität von Kopf- und Gliedmaßenmensch und Gedächtnisbildung

Im „Heilpädagogischen Kurs" schildert Rudolf Steiner im 5. Vortrag vom 30. Juni 1924, dass der Kopfmensch und der Stoffwechsel-Gliedmaßen-Mensch polar zueinander sind. Wir wissen schon aus der Embryologie, dass unsere Hände und Füße ganz von der Peripherie aus wachsen. Zuerst bilden sich die Finger, dann der Unterarm, der Oberarm, bis der ganze Arm gebildet ist. Wir wachsen im Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen zentripetal, von außen nach innen. Aber unsere Kopfbildung ist zentrifugal – sie plustert sich wie auf von einem Punkt ausgehend. So ist es auch funktionell. Bei jeder Gedächtnisleistung betätigen wir uns intentional von innen nach außen, also zentrifugal, ebenso wenn wir wahrnehmen, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf etwas richten, wenn wir mitdenken und mitfühlen. Wir benützen dann unsere außerkörperlichen metamorphosierten Gedanken-, Gefühls- und Willenskräfte, machen eine zentrifugale Geste.
Unser Stoffwechsel-Gliedmaßen-Mensch inkarniert uns. Rudolf Steiner spricht über den ganzen Körper als von einem großen Sinnesorgan für die Umwelt. Er ist ein sensibles Reagenz auf Umwelteinflüsse, der ganze Körper ist ein Beziehungsorgan. Er muss sich ständig mit der Umwelt in einer tätigen Wechselwirkung befinden – die Eindrücke aus dieser Umwelt bilden den Leib.
Auf diesem polaren Wirken zwischen unserem Kopfmenschen, unserer seelisch-geistigen Wirkrichtung, und unserer inkarnierenden, körperlich auf die Umwelt reagierenden Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organisation, aus dem Zusammenwirken dieser beiden bildet sich auf der einen Seite unser Körper, aus diesen ganzen Umweltbeziehungen,

die wir tätig erkunden und erfahren, inkarnieren wir uns, auf der anderen Seite lernen wir alles, was wir erlebt haben, auch bis zu einem gewissen Grad zu erinnern.
Der vollständige Sehvorgang wird von Rudolf Steiner so geschildert, dass der leibfreie durch die Sinnesorgane auf etwas gerichtete Äther den Leib verlassen kann und mit ätherischen Fangarmen das Bild abtastet und wahrnimmt. Wenn ich nach diesem Wahrnehmungsprozess, bei dem physischer Leib und Ätherleib zusammengearbeitet haben, die Augen schließe, kann ich förmlich beobachten, wie sich mein leibfreier ätherischer Organismus dieses Bild in meinem Denken nachbildet – damit habe ich es aber noch nicht erinnert. Da flutet ja ständig alles Mögliche an Vorstellungen hindurch. Und wenn ich es jetzt wahrnehme, meine Aufmerksamkeit darauf richte, es multifokal befestige, es am nächsten Morgen in meine Erinnerung hochhole, am zweiten und am dritten Morgen nochmals, geschieht das, was die empirische Erinnerungsforschung belegt: dass es zwei oder drei Nächte braucht, bis etwas wirklich im Langzeitgedächtnis verankert ist. Rudolf Steiner ergänzte damals schon diese heutige Erkenntnis, indem er sagte, dass die Schau nach dem Tode auf unser bewusstes Erleben auf Erden in Form eines Lebenspanoramas – das Unbewusste tritt uns nicht vor Augen, nur das, worauf wir unsere Aufmerksamkeit gerichtet hatten – zwei bis drei Tage dauert, so lange, wie die Erinnerungsbildung während des Lebens gedauert hatte.
Es handelt sich um eine ganze Prozesskette von der genauen Wahrnehmung, über die exakte Vorstellung, die Anreicherung mit Erlebnissen und Gefühlen, das Nehmen in die Nacht mit guten Fragen und das morgendliche Wieder-Wachrufen bis hin zur Gedächtnisbildung.

Das Wirken der Wesensglieder im dreigliedrigen Menschen

In dem genannten Vortrag [8] heißt es: *„Denken Sie sich, wir nehmen etwas auf mit unserem Kopf wie bei der Vermittlung durch die Sprache des anderen, so geht das zunächst durch das Ich hinein in den Astralleib. Aber die Dinge stehen im Organismus in Wechselwirkung ...“*

8 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, 5. Vortrag vom 30. Juni 1924

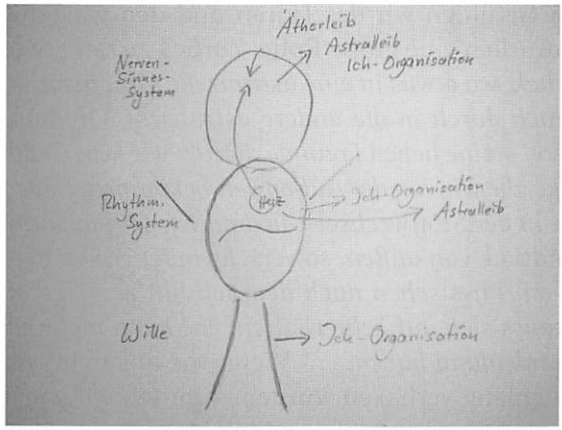


Abb. 9

Also: Ich-Organisation, Astralleib und Ätherleib sind im Kopfbereich leibfrei. Alle vier Wesensglieder sind im Stoffwechsel leibgebunden – es ist so, wie die Wesensglieder konfiguriert sind: Im Willen ist die Ich-Organisation leibfrei, der freie Wille atmet hin und her. Im mittleren rhythmischen Bereich, sind Ich-Organisation und Astralleib frei, wobei der Astralleib sich durch die Atmung stärker verbindet und auch stärker löst und hier im Kopfbereich, finden wir den Rhythmus zwischen Schlafen und Wachen: Nachts ist der Ätherleib drin, tagsüber dehnt er sich aus und ist größtenteils draußen. Hier haben wir die Ströme aus dem Herzen zum Gehirn, zur Hypophyse, und hier den Gedankenstrom von oben zur Epiphyse. Rudolf Steiner sagt dazu, dass die Wesensglieder selbstverständlich kohärent sind, sie wirken unterschiedlich im dreigliedrigen Menschen, aber es ist immer dasselbe Wesensglied – darauf macht er jetzt aufmerksam. Und obwohl die Kopfgestik diesen gerichteten zentrifugalen Aufmerksamkeitsstrom hat und die ganze Stoffwechselwirkung zentripetal, verkörpernd, leibbildend wirkt, obwohl Kopf und Stoffwechsel polar wirken, sind die Wesensglieder etwas Einheitliches. Diese Komplexität der Vorstellung fordert er jetzt an dieser Stelle: „... *Und in dem Augenblick, wo hier etwas angeschlagen wird durch einen Eindruck in der einen Ich-Organisation, vibriert das auch in die andere Ich-Organisation ...*" Hier in der Mitte, sagt Rudolf Steiner, herrscht ständig eine Umkehr, ein Durcheinander von zentrifugal und zentripetal. Das vibriert – deswegen spielt emotionale Intelligenz, die Art,

mit welchen Gefühlen wir das Hören und den ganzen Lernprozess begleiten, natürlich eine große Rolle. Zurück zu der Stelle: *„... und in dem Augenblick, wo etwas in eine astralische Organisation einschlägt, vibriert es auch durch in die andere astralische Organisation. Wenn das nicht wäre, meine lieben Freunde, hätten wir kein Gedächtnis, denn alle Eindrücke, die wir von der Außenwelt bekommen haben, haben ihre Spiegelbilder in der Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organisation. Und habe ich einen Eindruck von außen, so verschwindet er von der Kopforganisation, die vom Physischen nach dem Ich hin zentripetal angeordnet ist, das Ich muss sich aufrechterhalten, das kann nicht einen einzigen Eindruck stundenlang haben, ...“* Wenn wir uns in etwas Aufgenommenes stundenlang verhaken würden, könnten wir gar nichts Neues mehr aufnehmen – es muss sofort wie weggespült werden: Die Eindrücke müssen versinken, damit Ich und Astralleib ganz flexibel bleiben. *„... das Ich muss sich aufrechterhalten, das kann nicht einen einzigen Eindruck stundenlang haben, sonst würde es ja identisch mit dem Eindruck. ...“* Wir dürfen nicht der Eindruck werden, sondern müssen den Eindruck haben. *„... Aber unten bleiben die Eindrücke ...“* – im Unterbewussten, im Willensmenschen, dürfen sie bleiben – *„... und da müssen sie wieder herauf, wenn erinnert wird ...“*

Und die Repräsentanten davon sind eben oben im Kopf – Epiphyse, Hypophyse – aber ganzkörperlich gesehen ist der Stoffwechsel der Erinnerungsspeicher, aus dem über den Herz-Hypophysen-Strom die Erinnerungen wieder heraufgeleitet werden müssen im Zuge des Erinnerungsvorganges.

Was geschieht nun, wenn zu viel im Stoffwechsel versinkt und schlecht erinnert werden kann, und was geschieht, wenn Dinge zu schnell hochgespiegelt werden, wenn wir zu viel erinnern und wir nicht die Möglichkeit haben, dass Eindrücke genügend absinken und unser Bewusstsein frei wird für neue Eindrücke? Da sagt Rudolf Steiner:

„Wenn Sie das bedenken, so bekommen Sie folgende Möglichkeit: Es kann das ganze Untersystem, das polarisch entgegengesetzt ist dem oberen System, im Menschen zu schwach veranlagt sein. Dann geschehen die Eindrücke, die Eindrücke prägen sich aber nicht tief genug dem unteren System ein. Das Ich bekommt einen Eindruck. Ist das alles normal, prägt sich das dem unteren System ein und wird nur heraufgeholt in der Erinnerung. Ist das System unten, die Ich-Organisation, die ganz peripherisch herumliegt, zu schwach – dieser zentripetale Strom ist zu schwach –, *prägen sich die Eindrücke nicht stark genug ein, so strahlt*

fortwährend das, was nicht untertaucht in die Ich-Organisation, nach oben zurück, strahlt in den Kopf hinein. Wir haben ein Kind, das so organisiert ist. Wir haben ihm zum ersten Mal eine Uhr gezeigt, die hat es interessiert. Aber seine Gliedmaßen-Organisation ist zu schwach. Dann taucht der Eindruck nicht unter, sondern strahlt zurück. Jetzt beschäftige ich mich mit dem Kind. Fortwährend sagt das Kind: Die Uhr ist schön! Kaum bin ich ein paar Worte weitergegangen, so sagt es wieder: Die Uhr ist schön! Es kommt immer wieder darauf zurück. Auf solche Anlagen, die manchmal nur ganz leise angedeutet sind, die aber außerordentlich wichtig sind, müssen wir die Aufmerksamkeit in der Erziehung des Kindes richten. Denn bringen wir es nicht zustande, die schwache Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation zu stärken, dann wird das auch immer stärker dieses zurückschlagen, und im späteren Leben tritt jene paranoische Erkrankung auf, die mit Zwangsvorstellungen verknüpft ist. Dann wird das zu ganz konsolidierten festen Zwangsvorstellungen. Es weiß, dass sie sich ganz unrichtig hineinstellen in sein Seelenleben, es kann sie aber nicht abweisen. Warum kann es sie nicht abweisen? Weil da oben das bewusste Seelenleben ist, aber das unbewusste unten ist unbeherrscht. Es stößt zurück gewisse Vorstellungen, und es treten Zwangsvorstellungen auf. Sie sehen, wir haben es da zu tun mit einem zu schwach ausgebildeten Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Was heißt das? Ein zu schwach ausgebildetes Stoffwechsel-Gliedmaßen-System ist dasjenige, welches verhindert, dass die Eiweißsubstanz im menschlichen Organismus die richtige Menge des Schwefels enthält. Also, wir haben ein Stoffwechselsystem, das schwefelarmes Eiweiß entwickelt.

Die ganz individuelle Eiweiß-Konfiguration wird insbesondere durch den Schwefel gesteuert. Im aktiven Bezirk der Enzyme, die aus Eiweißstoffen bestehen, ist das Schwefelatom das ganz entscheidende Movens. Phosphor ist der generelle Überträger, damit der Stoffwechsel überhaupt funktioniert, Schwefel sitzt molekular im Eiweiß, im aktiven Bezirk jedes Enzyms. Das ist reine moderne Biochemie. Jetzt sagt Rudolf Steiner, durch entsprechend heilpädagogisch geführte Lernprozesse können wir den Eiweißhaushalt im Stoffwechsel der Kinder regulieren und auf das gesunde Mittelmaß – weder zu viel noch zu wenig – bringen. Bei zu viel Schwefel können die Kinder nur schlecht erinnern, da strahlt der Stoffwechsel die Dinge nicht zurück, bei zu wenig Schwefel strahlt zu viel zurück, der Stoffwechsel ist zu wenig aktiv und kann das nicht gut aufnehmen. Wenn wir Schwefelbäder

verordnen, machen wir den physischen Leib geneigt, die Wirkungen des Ätherischen aufzunehmen. Man sollte bei Zwangsvorstellungen auch an Schwefelbäder denken, weil sie den physischen Leib anregen, die Wirkungen des Ätherischen aufzunehmen, den Absorptionsvorgang stärken.

Aus der Fragenbeantwortung

Frage: Hat Rudolf Steiner im Zusammenhang mit der Gedächtnisbildung beim unteren Menschen oder Stoffwechsel-Menschen nur die Gliedmaßen oder den Stoffwechsel des Gehirns gemeint?
Glöckler: In diesem Kontext meint Steiner das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Aber differenziert. Stoffwechsel ist primär Eiweißstoffwechsel beim Menschen. Im Stoffwechselmenschen sind alle vier Wesensglieder total inkarniert, wenn er gesund ist. Da strahlt nichts pathologisch zurück, sondern nur real. Im Gliedmaßenmenschen dagegen ist die Ich-Organisation leibfrei. Das heißt, wir könnten gar nicht rein intentional sein, ohne Gefühl, denn Fühlen ist Intention und feines Empfinden, bemerken, was da ist. Denken ist Intention, feines Unterscheidungsvermögen und Gedankenbildekraft. Das heißt, reiner Wille ist nur hier im Stoffwechsel. Wenn Steiner an dieses Intentionale appelliert, dann lässt er das Stoffwechselsystem weg, spricht in diesem Kontext vom Gliedmaßensystem. Es geht darum, die Dreigliederung in der Viergliederung zu verstehen. Das im Zusammenhang wirklich denken zu lernen, ist unsere wichtigste Aufgabe. Den Lehrern wird gesagt, sie müssten die Dreigliederung in Fleisch und Blut haben, aber die Temperamente sind viergliedrig. Bei uns Ärzten geht er von der Viergliederung, den Wesengliedern aus, aber wenn wir Krankheit verstehen wollen, müssen wir die funktionelle Dreigliederung begreifen. Wir brauchen beide beides.

Frage: Ich möchte die Pubertät ansprechen, wenn sich das Äther-Herz inkarniert. Kommt das noch? Kann das noch einbezogen werden beim Denken?
Glöckler: Wenn man die Zeichnung auf Abb. 10 (S. 20) zwischen Geburt und Tod prozessual denkt, dann findet man einen riesigen Unterschied zwischen dem Kopfsystem und dem Stoffwechselsystem. Im Alter ist nur mehr sehr wenig Inkarnation vorhanden. Man ist schon in Vorbereitung leibfrei zu werden, den physischen Leib fallen zu lassen und als

reiner seelisch-geistiger Organismus nachtodlich weiterzuleben. Wenn wir geboren werden, ist nur wenig Bewusstsein da, es ist nur weniges leibfrei. Alle Wesensglieder konzentrieren sich zuerst einmal darauf, den Leib auszubilden. Wir haben durch die ganze Biografie hindurch, nicht nur in den ersten drei Lebensjahren, in jedem Jahr eine andere Konstitution. Man muss sich das voll dynamisch vorstellen. Die Entwicklung von Jahr zu Jahr ist ein Prozess, der zwischen Geburt und Mündigkeit in der Wachstumsperiode am dramatischsten abläuft. Im Alter, wenn man merkt, man wird immer weniger, was manchmal auch eine gewisse Dramatik hat, ändert sich auch alles von Jahr zu Jahr. Im mittleren Lebensalter auch, da merkt man das nur nicht so. Es ist schön, in der inneren Vorstellung eines in das andere übergehen zu lassen. Rudolf Steiner gibt uns Ärzten dazu eine Übung, bei der ich den Eindruck habe, sie ist wie für Pädagogen und Mediziner, für unsere Zusammenarbeit gegeben:[9]

„Schiebe die Frühzeit
In des Kindes Alter
Und des Kindes Alter in die Jugend Zeit.
Dir erscheint verdichtet
Menschenäthersein
Hinter Körperwesen.
Schiebe die Altersdichte
in die Menschenreifezeit
und das reife Alter
In das Jugendleben.
Dir ertönt in Weltenklängen
Menschenseelenwirken
Aus dem Ätherleben."

Rudolf Steiner

Wir altern durch Astralleib und Ich und wir wachsen durch unseren Ätherleib. Der Zusammenhang zwischen Ätherleib und Astralleib ist immer übergängig, in jedem Jahr anders. Wir altern von der Geburt unserem Tod entgegen. Wir werden geboren um dieser Zukunft willen.

9 Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst, GA 316

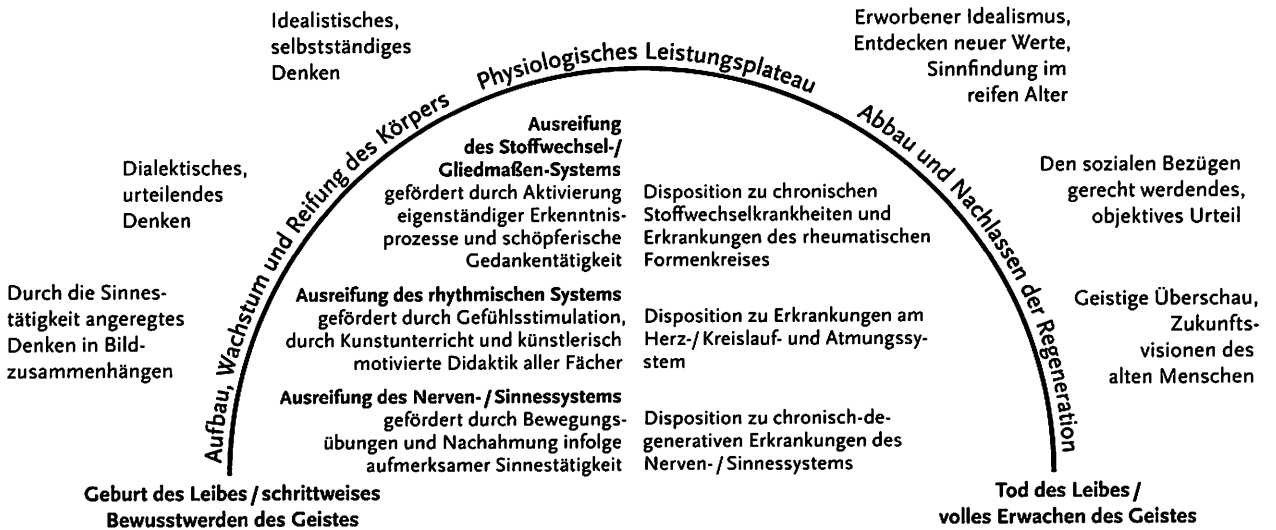

Idealistisches, selbstständiges Denken
Physiologisches Leistungsplateau
Erworbener Idealismus, Entdecken neuer Werte, Sinnfindung im reifen Alter
Aufbau, Wachstum und Reifung des Körpers
Abbau und Nachlassen der Regeneration
Dialektisches, urteilendes Denken
Ausreifung des Stoffwechsel-/ Gliedmaßen-Systems gefördert durch Aktivierung eigenständiger Erkenntnisprozesse und schöpferische Gedankentätigkeit
Disposition zu chronischen Stoffwechselkrankheiten und Erkrankungen des rheumatischen Formenkreises
Den sozialen Bezügen gerecht werdendes, objektives Urteil
Durch die Sinnestätigkeit angeregtes Denken in Bildzusammenhängen
Ausreifung des rhythmischen Systems gefördert durch Gefühlsstimulation, durch Kunstunterricht und künstlerisch motivierte Didaktik aller Fächer
Disposition zu Erkrankungen am Herz-/Kreislauf- und Atmungssystem
Geistige Überschau, Zukunftsvisionen des alten Menschen
Ausreifung des Nerven-/Sinnessystems gefördert durch Bewegungsübungen und Nachahmung infolge aufmerksamer Sinnestätigkeit
Disposition zu chronisch-degenerativen Erkrankungen des Nerven-/Sinnessystems
Geburt des Leibes/schrittweises Bewusstwerden des Geistes
Tod des Leibes/volles Erwachen des Geistes

Abb. 10

Der pädagogische Spannungsbogen von Wahrnehmung, Erleben und Erinnern[1]

Claus-Peter Röh

Aus menschenkundlich-medizinischer Sicht steht der ganze Mensch, die Vernetzung der Ich-Organisation durch alle Leibesschichten hindurch, im Mittelpunkt. Das gibt für die Pädagogik einen großen Auftrag an uns gemeinsam: Kindergarten- und Schulärzte, Heilpädagogen, Förderlehrer, Lehrer und Eltern. Rudolf Steiner beschreibt deutlich: Gerade in der Schulzeit, vom ersten Schuljahr bis in die Mittelstufe – zu dem Neu-sich-Finden im sich bildenden eigenen ätherischen Herzen, in neuer Verbindung zum Astralischen – können wir sehr viel anlegen – nicht nur für das Gedächtnis. In dieser Zeit wird die ganze Grundlage der leiblichen Gesundheit veranlagt. Was ist das? – Eine physische Organisation, die dann die Freiheit des kommenden Lebens tragen kann, dieses Freiwerden des menschlichen Erinnerns. Und damit merkt man, dass das, was Gedächtnis und Erinnerung sind, keineswegs nur einen Vergangenheitsaspekt hat, sondern einen ganz zukünftigen.

Ich möchte auf eine besondere Zusammenarbeit mit einem Schularzt eingehen, der sich vor 16 Jahren entschloss, sich für sein Lebensende – er ist vor einigen Wochen verstorben – mit aller Intensität als Schularzt in eine Schule hineinzustellen. Aus dieser Zusammenarbeit sei einiges genannt, gerade auch in der Frage: *Wie entwickeln wir Erinnerung oder Gedächtnisbildung in dieser menschlichen Weise?* Hierfür müssen wir neue Arten der Zusammenarbeit finden und entwickeln. Natürlich auch unter Lehrern: Förderlehrer, Klassenlehrer, Fachlehrer, Eltern – aber besonders auch mit dem Schularzt. In großer Intensität widmete sich dieser Arzt neben seiner Praxis der Schule. Schon halbjahres- und erst recht jahresweise verwandelt, verschiebt sich die ganze Konstitution bei jedem Kind. Dann ist es gut, einmal im halben Jahr sprechen zu können. Betonen möchte ich die Art der Haltung, die wir zueinander hatten, um daran sozusagen forscherisch zu arbeiten. Er war ein gern gesehener Gast. Anfangs war man selbst unruhig: Als Lehrer steht man ja immer als ganzer Mensch dort, mit allem, was man hat, ob es gelingt oder nicht, das gehört zum pädagogischen Alltag. Dann entwickelte sich die gegenseitige Wahrnehmung, das Vertrauen. Eine Grundregel war, dass wir am selben Tag mindestens eine Stunde direkt über die

1 Vortrag Thementag 1. November 2015 in Dornach

Wahrnehmungen des Morgens sprachen. Sprachen wir dann zwei, drei Tage später nochmals kurz, war es spannend wahrzunehmen, wie die Eindrücke des ersten Tages sich tatsächlich verwandeln: Nach einem direkten Gespräch mit jemandem muss man abends einen Moment suchen, um das Gesicht oder die Kleidung des Gegenübers klar vor sich zu haben. Am nächsten Morgen dann ist das Bild, das man abends gesucht hat, viel deutlicher. In der Nacht prägt es sich etwas tiefer in eine Landschaft ein, die für die ganze Erinnerungsarbeit eine wesentliche Rolle spielt. Man müsste sagen, wir tragen eine riesige Erlebnislandschaft in uns, auch jedes Kind schon. Etwas von dieser Erlebnislandschaft kann wieder erwachen, *neu* erwachen, wenn wir uns erinnern.
Da liegt also eine Herausforderung, denn die Annahme: Ich lege etwas ab und genauso habe ich es dann wieder, trifft nicht auf die Erinnerung zu. Das mag der Schlüssel sein, warum sie so tief bis in die gesundheitlichen Fragen und ins Leibliche hinein wirken kann. Ich möchte danken für die Arbeit mit diesem Schularzt und habe viel dabei gelernt. Wichtig war, dass wir uns wie zwei *Souveräne* begegnet sind. Einige Kollegen hatten Scheu, diesem erfahrenen, gestandenen Arzt, der vieles durchlebt hatte, so zu begegnen. Sie fragten mehr um Rat, was ja auch richtig ist. Aber das wirklich forscherische Gespräch über eine Klasse oder einzelne Kinder muss von beiden Seiten souverän sein. Er schuf sich in der Art ein Vertrauen, dass er niemals pädagogische Dinge nach links oder rechts beurteilte. Er schaute immer auf das einzelne Kind oder etwas, was die Klasse angeht. Da war ein Freiheitsraum entstanden. Mich bewegt die Frage: Wie entsteht so ein Freiheitsraum, frei von beiden Seiten, die ja verschiedener Erfahrung sind – wie entsteht ein solcher Freiheitsraum im Gespräch?

Die Fähigkeit zu erinnern

Die Erinnerungsfähigkeit ist von Steiner so verschieden dargestellt, dass man wunderbar aktiv werden muss, um sich diese Unterschiede klarzumachen. Im zweiten Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde z. B. beschreibt Steiner den antipathischen Strom aus der Vergangenheit, aus dem das Erwachen für Erkenntnis und im nächsten Schritt das Gedächtnis erwächst. Am Ende dieses antipathischen Prozesses des aus der Vergangenheit Erwachenden kommt ein Begriff: Antipathie: Erkenntnis – Gedächtnis – Begriff. Dieser Strom wird auch Nervenstrom genannt.

Daneben steht ein anderer Strom, in dem seelisch die Sympathie waltet. Jeder Schüler, jede Schülerin stellt sich individuell dort hinein. Sympathie: Wille – Fantasie – Imagination. Wille ist in die Zukunft gerichtet, nie fertig, nie am Ende, eher keimhaft im Leben, erst nach dem Leben sich vervollkommnend. In diesem Strom steht nicht das Gedächtnis, sondern die Fantasie. Scharf ausgedrückt von Rudolf Steiner: *Das Gedächtnis ist nur gesteigerte Antipathie. Sie könnten kein Gedächtnis haben, wenn Sie zu Ihren Vorstellungen so große Sympathie hätten, dass Sie sie „verschlucken" würden; Sie haben Gedächtnis nur dadurch, dass Sie eine Art Ekel haben vor den Vorstellungen, sie zurückwerfen – und dadurch sie präsent machen.*[2] Das ist ein Aspekt.
Drei Jahre später, finden wir in der *Meditativ erarbeiteten Menschenkunde*[3] einen anderen Aspekt: Alle Wahrnehmung liege im Nerven-Sinnes-Bereich. Steiner betont den Wahrnehmungsmenschen. Was bewog ihn, hier andere Qualitäten anzuführen? Das neue Register heißt: Wirklich verstehen, was wahrgenommen wird, tun wir erst im mittleren, im rhythmischen Menschen. Gerade in der Förderpädagogik kennen wir Kinder, die manchmal allzu schnell Begriffe aufnehmen, blitzschnell damit umgehen, im Bereich von 2879000 rechnen können. Das *Verstehen* aber, als ganzer Mensch sich tiefer mit den erfassbaren Begriffen zu verbinden, ist schwer für sie, das liegt in der Mitte.

Erinnern bei verschiedenen Kinderpersönlichkeiten

Dem Schnelldenker, dem schnellbegrifflichen Menschen, entspricht Abb. 1 auf der folgenden Seite.
Aufgabe des Förderpädagogen ist es dann, das herunterzubringen in ein Erleben, in ein Rhythmisches, ein Vertiefen. Dann erst ist es gelernt. Die mathematische Fähigkeit dieses Jungen, der den Haifisch so dahingezeichnet hat, war interessant: Er bekam wie vom Schicksal, vielleicht auch aus seinem vererbten Modellleib, die Fähigkeit, blitzschnell Gedanken aufzunehmen, wie das Bild zeigt. Das trug sich aber nicht bis zur Oberstufe. Der junge Mensch musste neu lernen, es sich mit eigenem Willen erarbeiten. Von anderen, die gar nicht diese wie geschenkte Begabung hatten und alles mit dem Willen entwickeln mussten, wurde er später im Rechnen „überholt".

2 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde. GA 293, 2. Vortrag, S. 31 (Ausg. 1980)
3 Rudolf Steiner, Meditativ erarbeitete Menschenkunde, GA 302a, 21. September 1920, S. 43f

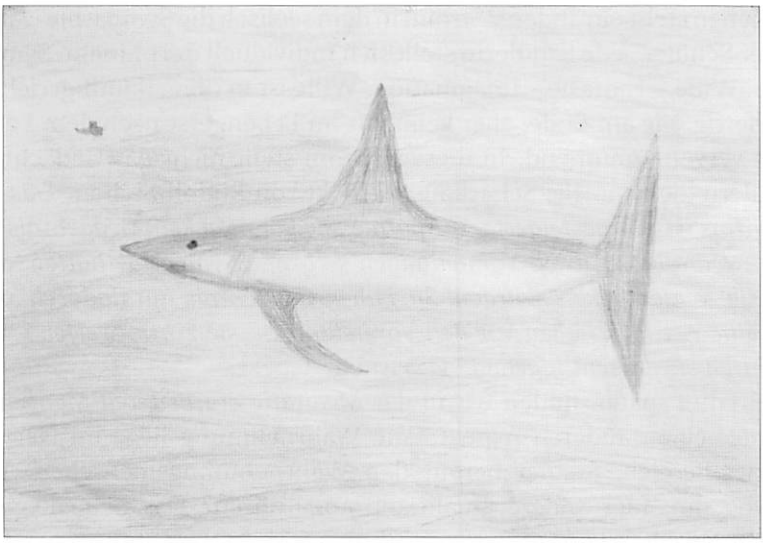


Abb. 1

Jetzt die dritte Stufe in der *Meditativ erarbeiteten Menschenkunde:*[4] Wahrnehmung, Verstehen, in der Mitte des Menschen zu sich nehmen, sich damit verbinden, vom Herzen aus aufnehmend. Hier beschreibt Steiner, Erinnerung und Gedächtnis als ganz leiblich, als physiologischen Prozess, der fortwährend tief in die Organik eingreift. Diese Beziehung zum Organischen ist das Rätsel, zu dem ich anregen möchte, noch anders zusammenzuarbeiten. Wie nimmt man in einer Klasse ein individuelles Kind wahr, das sich verschieden gibt, vielleicht auch in sich verschieden ist? Selbst hat man nicht immer den ganzheitlichen Blick, weil man im Geschehen, im Tun ist und der Abstand fehlt. Hier ist es sehr hilfreich, sich mit Kollegen und Fachkollegen und auch mit dem Schularzt, der das Kind kennt, zusammenzusetzen und die verschiedenen Perspektiven zusammenzutragen.

Steiner geht auch auf die physiologischen Zusammenhänge des Erinnerns ein. Er sagt: Schau dich um, lieber Lehrer, in der Klasse. Du siehst Kinder, die sind eher gestreckt in ihrer Gestalt und blass, sie haben eine Tendenz zum Blasssein. Prüfe einmal, ob das Kinder sind, bei denen bestimmte Lebenskräfte schon früh oder weit ins Gedankliche gegangen sind. Das ist eine spannende Frage in der heutigen Zeit, in der wir gerade die Erinnerungsfähigkeit, verzeihen Sie das Wort, sozusagen „weggoogeln".

4 siehe Anm. 2

Gerd Gigerenzer vom Max-Planck-Institut beschreibt eine bereits nachweisliche Veränderung der Langzeiterinnerung kommender Generationen, weil man, auch schon als Jugendlicher, den Prozess umgeht und sich die Erinnerung sofort auf anderem Weg holt. Das ist ein Zeitzeichen. In London ist nachgewiesen, dass Taxifahrer früher eine andere Gehirnbildung hatten. Ich weiß nicht, wie viele Tausend Straßen in London sind, jedenfalls unglaublich viele. Das trugen die Taxifahrer sozusagen in sich; ihre Physiognomie der Gedächtnis-, Gehirnbildung war anders, wahrscheinlich bis in den ganzen Menschen. Das bildet sich nachweislich zurück mit dem Navi. Hier spürt man, wie tief es ins Physiologische geht.

Abb. 2

Dieses Bild der Heimatkunde (Abb. 2) hat ein Junge gemalt, der von der ersten Klasse an in seiner Gestalt eine starke Streckung hatte, diesen Umschmelzprozess der Wachstumskräfte. Er hatte früh das Aufwachen im Gedanklichen und wurde noch dazu durch ältere Geschwister stark gedanklich angesprochen. Er war immer ein wenig blässlich und mit vielen Einzelheiten beschäftigt, die auch das Bild zeigt.

Man kann mit Bezug auf den elften Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde sagen, er war ein „Gedächtniskind", auch ein grübelndes Kind, das oft tüftelnd mit sich beschäftigt war. Wenn er ganz mit sich beschäftigt war, konnte es vorkommen, dass er plötzlich aufmerkte in der Stunde und sagte: *Du hast aber vor sechs Wochen gesagt, wir würden mal deine alte Klasse besuchen.* Da griff er in ein Reservoir von Erinnerung und sagt dem Lehrer plötzlich genau, was dieser vor Zeiten einmal versprochen hatte. Später, in der fünften Klasse, machte er beachtliche Fortschritte und erfasste mehr die Zusammenhänge.

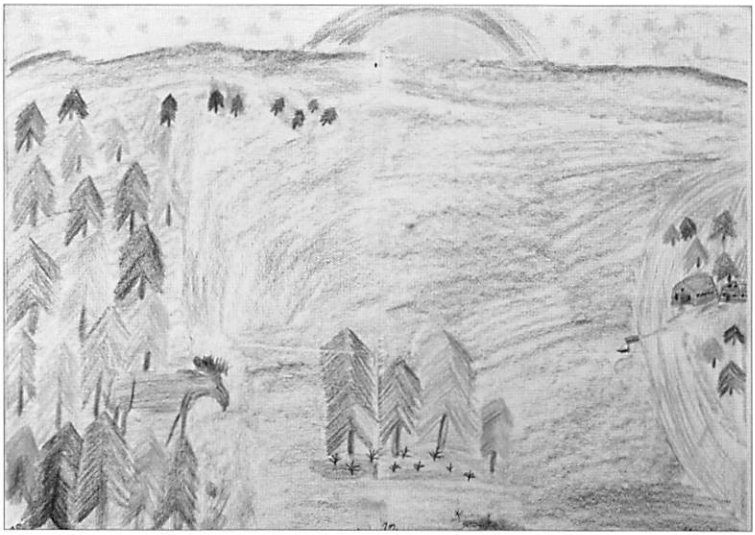


Abb. 3

Auch dieses Bild auf Abb. 3 aus der Geografie zeigt, wie nun ein größerer Zusammenhang der Landschaft entstanden ist.
Sehen wir diesen Jungen vor uns, bei dem viele Kräfte sich umgeschmolzen haben im Zahnwechsel und nur wenig in die Fantasie, aber besonders stark und sehr früh in diese innere Erinnerungsfähigkeit geflossen sind. Da ist er nun, und es entsteht in uns die Frage: Was würde er jetzt brauchen als unsere Gedanken, unsere Ansprache, unsere Vorbereitung? Ein entscheidender Moment war, dass er in der dritten Klasse in diesem Mit-sich-Sein plötzlich einmal geäußert hat: „Also wenn wir diese Arche Noah richtig bauen könnten und noch die Tiere alle dazu plastizieren ..." Sie ahnen den Lehrer, der dann schon entwirft, Vorsatz, Entschluss, das werden wir machen. Dabei ist der Junge wie aufgeblüht.

Er plastizierte Flusspferde und Giraffen und am Ende passte die Reihe des Plastischen fast nicht mehr in die Klasse. Aber damit hatte er uns allen einen Hinweis gegeben: Das kann ich! Er kam freiwillig, um an der Arche zu bauen und ruhte nicht eher, bis alles am Ende der Schöpfungsgeschichte lebendig im Raum war. Durch dieses Plastische fand er Zugang zu seinem Willen bis ins Organische.
Nun lernen wir ein anderes Kind kennen, ein stilles Mädchen, nicht groß gewachsen. Steht der Lehrer morgens an der Tür und sie kommt mit ruhigen, klaren Schritten gegangen, dann sieht er sie nur an und sie merkt, dass er sich freut. Da geht ein solches Lächeln über das Gesicht aus der Freude, gesehen zu werden, dass sie schon morgens manchmal leicht erröten konnte. Sie ist also ganz mit dem Stoffwechsel verbunden. Momente wie solch eine Freude zeigen sich sofort in der Farbe, im Gegenteil zur Blässe. Diese hohe Sensibilität lehrte mich als Lehrer achtgeben, wie sie anzusprechen war. Schon ein Blick genügte; ich wusste gar nicht, dass ich so streng schauen kann; das hat sie mich gelehrt. Ein Blick genügte, um diese Stoffwechselprozesse auszulösen. Umso mehr ein Wort: Wolltest du, könntest du noch die Sterne zur Sonne malen ..., so eine kleine Bemerkung. Dann passte sie anfangs unbewusst, später bewusst auf, dass keiner das sieht. Sie war tief betroffen, ganz in diesem Stoffwechsel, der mit dem Seelischen sofort wie aufflammte.
Wie malt nun dieser junge Mensch?

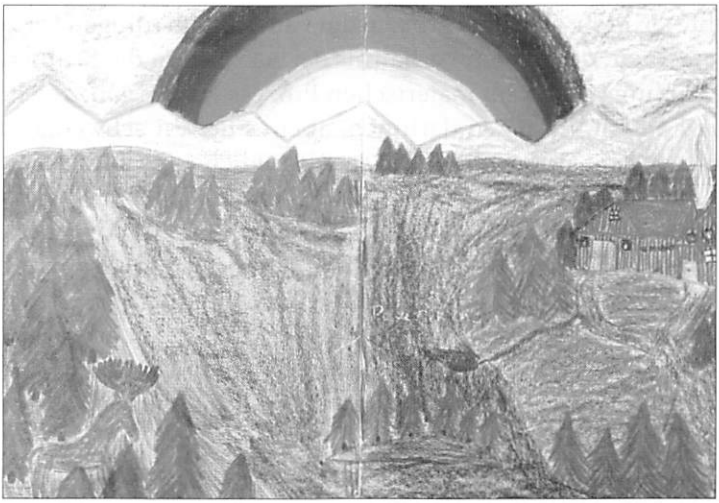


Abb. 4

In Abb. 4 zeigte sich ihre Art, eine Karte zu formen: ein Meer von mächtigen Bergen. Und hier im Vergleich zum Gedächtniskind ihre Landschaft der Geografie:

Abb. 5

Sie lebte so intensiv in der Farbe, in der Fantasie, im ruhigen Fertigstellen der Arbeit, dass sie im Verhältnis dazu schwer in die Erinnerungsfähigkeit hineinkam. Im malerischen Prozess war sie ganz reich, ganz tief und auch im Ganzen darinnen, aber es fiel ihr schwer, sich herauszulösen und an Einzelheiten, an gedankliche Zusammenhänge zu erinnern. Das war ein Rätsel: Gerade das nichterinnernde Kind sollen wir ja durch Erlebnisse und Gefühle ansprechen. Da möchte ich zwei Dinge nennen, die Rudolf Steiner sehr betont: Wir mögen jedes Kind individuell so ansehen, dass wir an der Erscheinung heute, in diesem Unterricht, den Maßstab für das, was wir tun wollen oder was nötig ist, anlegen: ... *Also Gedächtnisstoff muss schon dem Kinde zugemutet werden. Nur muss man durch eine wirkliche Menschenerkenntnis fühlen und beobachten können, wie viel richtig ist an der Zumutung von Gedächtnisstoff und wie viel falsch ist. Denn davon hängt ungeheuer viel ab. Derjenige, der ein erzieherischer Künstler ist, der wird am Aussehen des Kindes selber etwas haben wie ein Barometer, wie viel*

er dem Kind zumuten darf und wie viel nicht ...[5] Nach Gesprächen mit den Kollegen, Eltern und dem Schularzt wurde deutlich: Sie brauchte immer eine Anregung aus dem Bildhaften, aus dem Seelischen, um gern zurückzuschauen auf gestern oder vorgestern. Die Mutter nahm das auf und begann in Momenten, wo das Kind sich wohlfühlte, ein Ritual: In Ruhe die Dinge sinken lassen, aber dann eine Forderung und dann auch wieder loslassen. So schaute das Kind jeden Abend mit der Mutter ein Erlebnis an, das sie an diesem Tag gehabt hatte. Auf diese Weise arbeiteten wir zusammen.

Die umgekehrte Richtung war es bei jenem Jungen in seiner Fülle von Gedanken, Grübeleien: Schläft er genug? Daran war wenig zu ändern, er war Einzelkind, wurde sehr erwachsen angesprochen, und es war nicht leicht, seinen Schlafrhythmus zu ändern. Steiners Rat: Lassen Sie das Kind mehr schlafen, dann kommt es stärker in diese organischen Prozesse. Wir mussten ihn über die Arche Noah und die Tiere, über das Künstlerische erreichen, das war sein Weg. Langsam aus dem gedanklichen Pol herauszuleben und auch vergessen zu können, war für ihn wichtig. Vergessen als das Heilsamste überhaupt. Deshalb machen wir ja auch Epochenunterricht, jenes intensive Erleben und dann wieder Loslassen. Er ging freudig in die Eurythmie und genoss den Moment am Ende: Die Lehrerin stellte immer leise eine Art Rätselfrage, über die alle einen Moment sannen, um pädagogisch zu greifen, dass man nicht gleich herausstürmt mit allem, was man an Geistigem gelöst hat in den Bewegungen. So wurde auch mit ihm gearbeitet. Zum Schluss noch ein Tierkundebild dieses Mädchens (Abb. 6). Es war ein herausforderndes, aufregendes Erlebnis, frei zu sprechen vor der Klasse, und eine große Erlösung, es geschafft zu haben. Wenn Sie den schnellen Hai dort sehen: Was wird sie betonen und wie wird sie malen? Kann man sich das vorstellen? Sie hat den Biber dann vollkommen mit seinem Element und mit der Landschaft verwoben. In Bezug auf die Erinnerung haben wir hier zwei Welten vor uns, zwei individuelle Kind-Erlebnis- und -Erinnerungs-Welten.

5 Rudolf Steiner, Die Kunst der moralischen und physischen Erziehung. Vortrag in Den Haag vom 19. November 1923. In: Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, GA 304a.

Abb. 6

Doppelprozess des Erinnerns

Nun kommt das Rätsel eines Doppelprozesses in jeder Erinnerung. Sieht man den ganzen Menschen, haben wir eine Durchdringung von Ich und Astralleib einerseits und ätherischem und physischem Leib andererseits. Aus dieser Durchdringung ergeben sich in Bezug auf die Erinnerung zwei Pole: Wir sehen auf die Ich-Ebene, die astralische Ebene eng damit verwoben, und dann auf etwas, was in jedem jungen Menschen immer eine Nahtstelle ist: Wie ist der ich-astralische Mensch mit seinen Impulsen in der Erinnerung verbunden mit dem leiblichen und dem ätherischen Menschen? Rudolf Steiner schildert hier eindringlich, dass immer ein Parallelprozess stattfindet, unbewusst. Der eine Prozess ist der offenkundige, mit dem unterrichten wir, begegnen uns, begrüßen uns in einer Schulklasse. Der zweite findet fortwährend in den unteren Wesensgliedern statt.

Wir haben eine Tiefenwahrnehmung, z. B. die Empfindung eines „Blau" im Auge. *Die Leiblichkeit würde alle Eindrücke immer wieder ins Nichts zurücksinken lassen, wenn nicht, indem durch den Wahrnehmungsakt die gegenwärtige Vorstellung sich bildet* – das ist die Gegenwart, ich sehe etwas. Schließe ich die Augen sofort, habe ich eine gegenwärtige Vorstellung, – *wenn nicht zugleich im Verhältnis zwischen Außenwelt und Seele sich etwas abspielte, was in den Menschen eine solche Folge*

hat, dass er später durch Vorgänge in sich wieder eine neue Vorstellung von dem haben kann, was früher von außen bewirkt wurde.[6]
Die jetzige Momentvorstellung ist etwas anderes als das, was wir erinnern. Sie ist eine Erscheinung, die mit dem Jetzt vorübergeht. Die durch die Erinnerung hervorgerufene Vorstellung ist eine neue – nicht eine aufbewahrte alte. Die Seele muss diese Einprägung machen – und dann die eigene Einprägung wahrnehmen. Ist diese Einprägung nicht stark genug – ist sie zu schwach, als dass in dieser Landschaft des Erlebens sich etwas einprägt, in diesem Parallelprozess?
Schilderungen, in denen Rudolf Steiner Ich und Astralleib wie neu in ein Verhältnis setzt zu Ätherleib und physischem Leib, haben immer einen besonderen pädagogischen Schwerpunkt. Für die Zeit zwischen sieben und vierzehn Jahren spielt es eine große Rolle, wie der untere mit dem oberen Menschen in Beziehung tritt. Was ist z. B. Schönheit? Die Schönheit spielt ja eine riesige Rolle in diesen Schuljahren. Im Pädagogischen Jugendkurs[7] heißt es: die Schönheit als Dolmetscherin der Wahrheit. Steiner spricht von einem zweifachen Wahrnehmen. Mit dem oberen Menschen, Ich-Astralleib, nehme ich etwas wahr und frage mich, ob ich das mag. Während ich auf diese Art wach prüfe, ob ich zu einem Kunstwerk ein Verhältnis finde, ist auch im unteren Menschen eine tiefe Wahrnehmung. Kommt der bewusste Teil unserer Wahrnehmung an einem Kunstwerk, einem Kind, unserer Arbeit, in Übereinstimmung mit dem, was unser Gesamtmensch an Eindruck hat, erleben wir Resonanz oder Schönheit. Beides muss nicht immer sein. Die obere Wahrnehmung kann sagen: Antipathie – das ist für mich kein Kunstwerk. Auch der untere Mensch kann revoltieren. Oben findet man es schön, aber etwas in einem sagt: etwas ist da nicht ganz stimmig. Die Schönheit steht also im ähnlichen Verhältnis zum ganzen Menschen wie die Erinnerung: Es braucht ein Verhältnis zweier Prozesse in uns.
Wie kann sich ein Erlebnis dort, wo Erinnerungsschwäche ist, stärker einprägen? Dafür ein Blick auf die Organik: Was hat die Kraft in uns, einen ersten Eindruck in der Wahrnehmung zu vertiefen, tiefer einzuprägen, individueller einzuprägen bis in die Organe? Hier denke ich an das Mädchen, das beschrieben wurde (siehe Abb. 4–6):
Wenn sie so sensibel war und sehr wohl interessiert, warum konnte sie nicht so gut erinnern? So, wie aus dem Auge das Nachbild kommt,

6 Rudolf Steiner, Theosophie. GA 9, S. 40/41 (Ausg. 1978)
7 Rudolf Steiner, Pädagogischer Jugendkurs, GA 217, 9. Vortrag, 11. Oktober 1922, S. 137

so kommt aus unserem ganzen Menschen differenziert in der Erinnerung dasjenige zurück, was wir an der Außenwelt erleben. Ein Satz zur Beteiligung der Organik lautet:
Alle diese Organe vibrieren mit in dem Mitvibrieren mit unserem Gefühls- und Willensleben, der Zirkulation und dem Stoffwechselleben. Der ganze Mensch ist ein Organ, welches nachvibriert, und die Organe, denen man gewöhnlich nur zuschreibt, dass sie physisch eines neben dem anderen lagern, sind in Wirklichkeit dazu da, um dasjenige, was der Mensch auch seelisch-geistig erlebt, innerlich zu verarbeiten und es in einer gewissen Weise aufzubewahren.[8] Wenn wir also bewusst etwas wahrnehmen, prägt sich unbewusst ein Parallelprozess tief ein in eine Erlebnislandschaft. Unser Eindruck hängt davon ab, wie wir das als Pädagogen machen, dass das individualisiert, dass es mit Interesse und Gefühl begleitet wird, um stärker zu werden in den Eindrücken. Erinnern wir das später wieder, dann erleben wir es neu. Es ist nicht einfach nur ein Abdruck vom Früheren; wir lesen es wie neu.
Von den Wesensgliedern gesprochen: Ohne einen starken Ätherleib könnten wir diese Eindruckslandschaft, Tiefenlandschaft nicht im Einzelnen gestalten. Ohne den Astralleib, der jetzt wieder wie neu erlebt, was da ist, könnten wir auch nicht erinnern. Also volle Aktivität, aber ich-hafte Intention im Astralleib. Es ist nötig, dass das Ich dazu kommt, willentlich dahinter steht, denn der Astralleib allein hat diese Intention nicht. Das bedeutet aber, dass dieser Erinnerungsvorgang uns vom Wahrnehmen eines Sinneseindruckes bis in den Zeh, bis in die Organik, immer als ganzen Menschen bewegt, an jedem Tag, in jeder Unterrichtsstunde. Und deshalb spielt auch die Erinnerung in Bezug auf die Lebenseinstellung, die wir mitnehmen, eine ungeheure Rolle. Geht zu viel Kraft in die Erinnerungsbildung, wird alles immer nur zu fest erinnert, dann können bestimmte künstlerisch-ästhetische Kräfte nicht richtig aufleben. Wird zu wenig erinnert, dann hat der Lebens-Stoffwechsel-Pol kein Freiheitspendant in dem wachen, bewussten Menschen, der er ja werden möchte. Das ist ein ungeheurer dynamischer Vorgang! Und dann der Appell Rudolf Steiners: Sie können diesen Willen nicht direkt aufrufen. Sie können nicht, während ein Kind schläft, sagen, jetzt benimm dich aber – das ist eben ein schlafender Willensbereich. Im ersten Lehrerkurs kam dar-

8 Rudolf Steiner, GA 301, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. 3. Vortrag, Basel, 22. April 1920, S. 54/55; Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik

auf sofort die Frage: Ja, was sollen wir dann machen? Und er sagt: Man kann nicht den Willen einfach aufwecken, wenn er eben schläft. Aber *man kann den ganzen Menschen so erziehen, dass er seelische, leibliche und geistige Lebensgewohnheiten entwickelt, die zum Aufraffen des Willens im Einzelfall führen.*[9]

Leibliche, seelische, geistige Lebensgewohnheiten

Eine geistige Lebensgewohnheit bildet sich, wenn der Schüler viele Schuljahre so durchleben kann, dass er von seinem innersten Wesen, vom Ich her, Interesse ausbildet am anderen Menschen und an der Welt. Dieses Interesse, diese Hinwendung lernt der junge Mensch, lebt es mit allen anderen mit. Was am Tag wach aufgenommen wird, kann dann in der Nacht verarbeitet, verwandelt werden. Eine seelische Gewohnheit ist: Ich bin gewohnt, die Dinge zu durchfühlen, in ihnen anwesend zu sein – sie nicht nur zu nennen oder zu kennen. Ich bin bereit, auf die Dinge einzugehen, sie genauer anzuschauen und fühlend zu erleben. Da gibt es viele schöne Hinweise aus dem Strom der Waldorfpädagogik: Cäsar so schildern, dass man ihn wie gehen sieht dort in Rom. Alles hineinlegen an Gefühlen. In der Oberstufe Mathematik, projektive Geometrie: kleine Randbereiche mit einbeziehen, farbige Flächen nennen oder sich farbigen Staub auf den Flächen vorstellen. Also Dinge, die immer das Gefühl einbeziehen. Die Neurologie bestätigt absolut: Ohne Gefühl und Hinwendung des Seelischen entsteht keine gute Erinnerung. Das Fühlen ist die entscheidende Kraft. Wir müssen das Gefühl des jungen Menschen mitnehmen, ihm eine Chance geben zu ankern. Das Konzentrierte, die Einzelheit, zu verankern in einem Gesamterleben, das mit ihm zu tun hat.

Ein paar Dinge zur Gefühlsschulung: Für ein Kind, das nicht gut erinnert, ist es wichtig, täglich, in jeder rhythmischen Arbeit, die Reihen im Rechnen vorwärts und dann rückwärts zu gehen. Von hundert wieder zurück bis null. Das ist unwahrscheinlich anstrengend – Rudolf Steiner sagt, rückwärts vorstellen und rückwärts gehen, beides: Nimm den Leib mit, das prägt sich tiefer ein. Was geschieht hier? Wir reißen uns beim Rückwärtsgehen heraus aus dem Üblichen, sind eigentlich wacher als sonst, aber auch unsicherer. Das spürt man in der Klasse, auch wenn man das oft tut – Gedichte rückwärts, Zahlenreihen rückwärts. Das bildet für einen Moment diesen menschlichen Freiraum: Ich habe

9 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, 8. Vortrag

etwas Eigenes in mir, was nicht nur im Tageslauf liegt: etwas rückwärts – kraft des eigenen Innenraumes – zu bilden. Es sind plastische Bilder. Auch sollten möglichst große Zusammenhänge anschaut werden: In Musik gibt es Lieder, die haben dieselben Teilungen wie im Rechnen der vierten Klasse: Viertel, Achtel, Sechzehntel. Wir können viel mehr Bezüge entwickeln zwischen den Fächern. Selbstverständlich ist dann eine Geschichte im Hauptunterricht auch eurythmisch – Persien, Ägypten usw., diese Dinge kommen in einem anderen Fach auch wieder vor. Beobachtet man als Lehrer, wie die Schüler es genießen, größere Bezüge herzustellen, dann merkt man, da schafft dieser untere Mensch, der alles auch wahrnimmt, einen Bezug zur Ganzheit des Lebens. Da entsteht ein Sinnzusammenhang zwischen unmöglichen Fächern, die lassen sich zusammenbringen. Bei Geschichte und Geografie ist es klar, aber z. B. Ernährungslehre, siebte Klasse, was kann man da einbringen – medizinische Gesichtspunkte, Dinge herstellen, eine Brücke zur Chemie usw. Es gibt sehr viele Bezüge. Je stärker diese sind, desto mehr verankere ich mich im Sinnzusammenhang der Welt.
Eine große Rolle spielt der Wechsel von Spannung – Entspannung. Das hat starke Wirkungen, fordert vom Lehrer allerdings eine ebenso engagierte, wie behutsame, aufmerksame Haltung: Wann beginnt eine Arbeit, wann ist sie zu Ende? Wann greife ich wirklich zu, was ist jetzt zu tun? Und wann gilt es auch wieder loszulassen: Spannung – Entspannung. Ein wunderbares Mittel zur Vertiefung der Empfindungskräfte kommt in jedem Unterricht vor: Der Wechsel vom Zuhören – also sofort mehr in den wachen Menschen gehend – zum eigenen Mittun im Willen. In der Musik, in allen Unterrichten vertieft dieser Wechsel das Zusammenspiel zwischen den unteren und oberen Wesensgliedern und fördert damit das Gedächtnis. Auch der Humor spielt in allen Altersstufen eine wunderbare Rolle, um den ganzen Menschen mitzunehmen in dem, was gelernt wird.
Blicken wir abschließend auf den Prozess der Erinnerung, so finden wir den ganzen Menschen bis in die leiblich-organischen Vorgänge hinein daran beteiligt. So gilt es im fördernden Unterricht, aus der individuell differenzierten Wahrnehmung heraus Hilfestellungen zu entwickeln. Einige grundlegende methodische Ansätze zur Stärkung und Verankerung der Gedächtnisbildung sind im Folgenden zusammenfasst:

- Ausbildung einer Haltung des Interesses bis hin zur seelisch-geistigen Gewohnheit;
- starke, mit vollziehende Bildhaftigkeit in der Unter- und Mittelstufe;

- im Künstlerischen vom Willen und vom Fühlen her die Gedanken wecken;
- Gefühlsansprache und -schulung durch Rückwärts-Vorstellen und -Bewegen;
- Abwechslung von Spannung – Entspannung und von Zuhören – Eigentätigkeit;
- fächerübergreifende Erlebnis- und Sinnzusammenhänge entdecken;
- Humor als Ausdruck und Einladung innerer Beteiligung.

Störungen der Gedächtnisbildung durch Traumatisierung

Boris Krause

Wenn man über Traumatisierung spricht, muss man sehen, dass der Begriff des Traumas über Jahrzehnte in der Psychologie und in der Psychiatrie keine Rolle gespielt hat. Ab den Achtzigern und frühen Neunzigerjahren gab es eine Gegenbewegung, durch die Trauma en vogue wurde. Ich habe den Eindruck, seitdem wird der Begriff zum Teil sogar inflationär gebraucht.

Welche Ereignisse führen zu Traumafolgestörungen?

Die Erlebnisse, die dazu führen, sind massiv. Es sind massive Ereignisse, die das eigene Leben oder das eigene Wohlergehen extrem infrage stellen. Unter Traumatisierung bezeichnet man nicht etwa einen Auffahrunfall. Dieser kann zwar im Einzelfall zu einer Traumatisierung führen, aber dennoch muss man sehen, was dem vorausgegangen ist. Wir kommen zu einem Verständnis des Traumabegriffs nicht, indem wir allein auf die Ereignisse schauen. Sondern wir sehen uns das Verhältnis an zwischen den Verarbeitungsmöglichkeiten des Individuums und der Schwere des Ereignisses. Die Verarbeitungsmöglichkeiten von Kindern sind andere als die von Erwachsenen.

Wir wollen uns einem Verständnis von Traumafolgestörungen nähern, indem wir auf die Erinnerungsbildung blicken. Wenn man sich die posttraumatische Belastungsstörung anschaut, erkennt man eine bestimmte Art von Erinnerungsstörung. Die posttraumatische Belastungsstörung tritt kurze Zeit nach traumatischem Ereignis auf. In der Regel wartet man einige Monate ab, ob nach einem Ereignis folgende Symptome auftreten:

- Erinnerungen, die sich aufdrängen, obwohl man sich daran nicht erinnern möchte. Es sind plastische Erinnerungen, die man als Intrusionen bezeichnet. Manchmal spricht man auch von Flashback-Erlebnissen, ein Begriff aus der Drogenmedizin.
- Permanente oder nahezu permanente vegetative Anspannung und
- ein Vermeidungsverhalten solchen Situationen gegenüber, die diese Erinnerungsbildung wieder auslösen können.

Es gehören eine Reihe von Randsymptomen dazu, aber ich spreche heute über den Kern der Symptomatik.

Erinnerungsbildung

Wenn man sich demgegenüber anschaut, wie eine gesunde Erinnerungsbildung aussieht, dann bemerken wir, dass eine gesunde Erinnerung mitwächst. Ich sage meinen Patienten immer, dass eine gesunde Erinnerung mitwächst wie ein alter Pulli. Der passt Ihnen heute noch. Obwohl Sie ihn damals getragen haben, als Sie vier Jahre alt waren. Irgendwie gehört er zu Ihnen. Gesunde Erinnerung ist offen gegenüber Fantasie, gegenüber Wünschen und manchmal geht es dadurch mit den Erinnerungen etwas durcheinander. Wenn Sie sich zum Beispiel an den Tag Ihrer Einschulung erinnern wollen. Was haben Sie da getragen? Sie können jetzt versuchen, sich daran zu erinnern. Meistens sind die Mädchen dabei etwas besser als die Jungen. Dann merken Sie, dass die Erinnerung total weg ist, aber vielleicht haben Sie eine Erinnerung an eine Hose, von der sie allerdings nicht mehr genau wissen, ob Sie sie damals anhatten. Aber Sie ziehen sie sich mal in Gedanken an, und was können Sie für Schuhe angehabt haben? Sie merken, wir kommen in einen kreativen Bereich. Vielleicht, wenn wir uns dafür Zeit nehmen würden, würden wir zu einem brauchbaren Bild kommen, das durchaus etwas mit Erinnerung zu tun hat, weil es sich aus all dem zusammensetzt, was wir schon erlebt haben. Wir bemerken, unsere Erinnerung ist durchlässig. Wir können uns sogar wünschen, was wir damals angehabt haben. Vielleicht hätte ich gerne schöne Lackschuhe gehabt, die hatte ich aber nicht. Dann wünsche ich es mir, und ich merke, ich komme damit irgendwie zurecht.

Eine Erinnerung wächst also mit. Sie ist Teil unserer Biografie, nur ein Teil! Als wesentlichen Gestalter unserer Erinnerung haben wir diejenige Instanz, die mit den Bildern umgeht. Das ist die eigentlich zentrale Kraft innerhalb der Biografie. Es ist ein Wechselspiel, in dem derjenige, der Bildgestalter ist, mit dem umgeht, was an Bildmaterial vorhanden ist. Beides zusammen macht einen Teil unserer Biografie aus. Es wächst mit. Wir fühlen darin eine Identität. Die Bilder sind durchaus auch Teil dessen, worauf wir uns stützen.

Trauma-Erinnerungen wachsen nicht mit und verweben sich nicht

Das ist völlig anders bei einem Trauma. Traumaerinnerungen wachsen nicht mit. Das ist der zentrale phänomenologische Unterschied zwischen den gesunden Erinnerungen und den Traumaerinnerungen. Ich

erzähle Ihnen eine Geschichte, die ich von Rudolf Steiner habe. Als es noch kein Katasteramt gab, als man Verträge noch in schriftlicher Form gemacht hat und eine Ackergrenze festlegen wollte. Damals kamen Familien zusammen und definierten: Hier ist der große Stein und dort ist die alte Eiche, und die Ackergrenze geht von dem Stein hinüber zur Eiche. Jetzt sollte diese Ackergrenze aber auch in den nächsten 50 Jahren gelten. Wir wissen bereits, wie offen Erinnerung ist für Wunsch und Fantasie. Wie schützt man sich dagegen, dass der Enkel plötzlich behauptet: „Hatte Opa nicht einen krummen Arm?" Da ist man folgendermaßen vorgegangen: Man hat einen zehnjährigen Jungen geholt, hat ihm gesagt: „Schau dir die Ackergrenze an!", und hat ihm dabei aus dem Nichts eine Ohrfeige gegeben. Dieser Junge hat nie vergessen, wie die Ackergrenze wirklich aussah. So machte man das!

Ich habe einmal gelesen, wenn man sprechenden Vögeln etwas beibringen will, muss man sie erschrecken und im gleichen Moment ein Wort sagen. So merken sich die Vögel das Wort. Wir haben die Situation, dass sich etwas einbrennt. Wir haben nicht das Phänomen des Verwachsens, sondern des Einbrennens. Was einmal in die Haut eingebrannt ist, das Brandzeichen, bleibt ein Leben lang. Das wächst nicht mit. Das ist Trauma.

Meinen Patienten male ich ein Bild an die Tafel oder auf einen Zettel und sage: „Das ist ihre Seele und in der Seele ist der Strom der Erinnerung. Alles, woran sie sich erinnern, lebt darin." Das hat mit dem wässrigen Element zu tun. Von R. Steiner gibt es unterschiedliche Aussagen, wie Erinnerungsbildung stattfindet. Wo sich Erinnerungen tatsächlich als Bild „ablagern". Ablagern ist noch nicht einmal das richtige Wort. Kondensieren trifft es besser. „An der Grenze zwischen dem Physischen und Ätherischen", heißt es an manchen Stellen. Manchmal heißt es nur „im Ätherischen". Wir bleiben jetzt an der Grenze vom Physischen zum Ätherischen. Bei einem Einzeltrauma beispielsweise liegt etwas in einem, das sich nicht mit dem Strom der Erinnerung verbindet. Es bleibt immer gleich.

Eine Traumapatientin, deren Vergewaltiger Zigarre geraucht hat, geht auf der Straße. Jemand geht an ihr vorüber, der nach Zigarre riecht und schlagartig ist sie in dieser Erinnerung. Das trägt den Charakter von „jetzt noch einmal". Es passiert jetzt! Alle Original-Emotionen alle Originalsinneseindrücke von damals, selbst der Hass in den Augen des Täters, seine Werthaltungen, werden mit eingebunden. Sie brennen sich mit ein. Wenn man das wieder erlebt, ist es so, wie wenn es gerade

jetzt oder kurz davor geschehen ist. Es verwebt sich nicht im Strom der Erinnerung. Ich erkläre meinen Patienten: „In ihnen liegt so etwas wie ein kalter Stein, der wächst nicht mit."

Umgang der Menschen mit ihren Traumata

Die Menschen gehen unterschiedlich mit diesem Stein um. Manche schaffen es, diesen Stein wie ein Tuberkulom einzupacken. Man merkt gar nicht mehr, dass er da ist. Das merkt man bei einem Tuberkulom auch nicht. Irgendwann kommt der Zeitpunkt im Leben, da bricht es auf. Ich hatte eine Patientin, die einigermaßen im Leben zurechtkam, eine Berufsausbildung absolviert hatte und drei Kinder hatte. Das jüngste war gerade ein Jahr alt, da ging sie in eine Kur. Dort machte sie eine Entspannungsübung innerhalb einer Gruppe mit. Sie legte sich hin, zu einer progressiven Muskelrelaxation, da ging die Tür des Traumas auf und diese Tür konnten wir nicht wieder schließen. Wir haben alles versucht und konnten das Trauma nicht verpacken. Sie trennte sich von ihrem Mann, konnte nicht mehr arbeiten, das ganze Leben wurde zum Problem. Da hat sich das, was vorher eingepackt war, ausgebreitet, und sie konnte es nicht mehr verpacken. Das ist ein anderes Charakteristikum. Nicht alles lässt sich so verpacken, dass es ein Leben lang hält. Oft ist es so, dass man weiß, dass da etwas ist, auf dem Ladung ist. Wenn die Patienten in die Nähe des Verpackten kommen, merken sie, dass es jetzt gefährlich wird. Das merken Traumapatienten instinktiv. Das bedingt auch einen Teil der vegetativen Anspannung.
Alles, was mit Fühlen zu tun hat und mit Loslassen, ist gefährlich. Daher auch das Phänomen, dass die Patienten die ganze Zeit Sinneseindrücke suchen. Immer Input, Input, Input. Wenn außen die Lichter ausgehen, gehen im Inneren die Lichter an. Was man da erlebt, will man nicht sehen. Entsprechend kommen Schlafstörungen zustande. Die Patienten trauen sich nicht einzuschlafen. Ich habe einige Patienten, die müssen vor dem Fernseher einschlafen. Es geht nicht anders. Oder sie müssen Musik hören und aus Versehen einschlafen. Wenn sie Glück haben, funktioniert es so, dass sie aufwachen, den Fernseher ausstellen und weiterschlafen. Das ist typisch für solche Schlafstörungen. Oder es muss immer Licht an sein. Kontrolle.
Wo haben wir Kontrolle? Kontrolle haben wir im Nerven- und Sinnessystem. Was aus den Tiefen unseres Stoffwechsels herauftönt, darüber haben wir keine Kontrolle. Das ist das Grundphänomen der Erinne-

rungsbildung bei Trauma. Es wächst etwas nicht mit, wir haben keinen Übergang des Erlebten in den gesamten Ätherleib des Menschen. Es führt ein isoliertes Dasein und die Kunst besteht darin, das zugänglich zu machen ohne den Menschen zu überfluten.
Zuerst müssen wir uns dort wieder finden, wo wir ganz gesund sind. Man heilt immer nur von da aus, wo man schon heil ist. Das gilt überhaupt in der Medizin, was Patienten gut verstehen. Meine Frau hatte einmal einen Tennisarm mit Schmerzen am Ellenbogen. Zu viel Schnee geschippt. Ich schlug ihr vor, ein geniales Präparat dorthin zu spritzen, dann würde es weggehen oder viel besser werden. Natürlich ist keine Besserung eingetreten. Ich fragte sie: „Wo ist dein Arm noch gut?" Sie zeigte mir eine Stelle am Oberarm, und ich spritzte das Präparat dorthin. Nach einer Woche waren die Schmerzen viel besser. Damals dachte ich, dass das bei meinen Psychopatienten auch so ist. Ich muss immer von dem ausgehen, wo die Patienten intakt sind. Denn in diesen Bereichen ist Ich. In den anderen Bereichen ist Nicht-Ich. Das ist das Entscheidende. Das ist Nicht-Ich!
Wie kann man sich das erklären? Das Nicht-Ich ist doch auch irgendwie in mir! Dafür muss man auf ein Phänomen schauen, das mit der Traumagenese zu tun hat. Das ist das Phänomen der Dissoziation. Assoziation ist, wenn etwas zusammenkommt. Dissoziation ist, wenn etwas auseinandergeht.

Traumaentstehung in Abhängigkeit vom Ausmaß der Dissoziation

Ein Kriterium dafür, ob man eine Traumafolgestörung nach einem schweren Ereignis ausbildet oder nicht, ist der Grad der sogenannten peritraumatischen Dissoziation, das heißt, das Ausmaß dessen, wie weit ich dissoziieren muss, während es geschieht. Der Junge, der danebensteht, während sein Vater mit der Axt auf die Mutter losgeht und einfach nur erstarrt, hat eine höhere Chance, eine Traumafolgestörung zu bekommen, als derjenige, der schnell zum Nachbarn rennt und Hilfe holt. Es mag sein, dass der Junge, der Hilfe holt, auch ein Stück dissoziiert, aber er kann noch etwas tun. Dissoziation stellt sich immer dann ein, wenn ich nicht fliehen kann, wenn ich nicht kämpfen kann oder auch sonst nicht aktiv werden kann. Dann gehen Teile von mir weg. Es gibt ein unterschiedliches Ausmaß von Dissoziation. Es gibt eine ganz normale, milde Alltagsdissoziation, zum Beispiel postprandiale Müdigkeit und ein

Vortrag im Goetheanum. Sie sind nicht ganz im Hier und Jetzt, sondern gehen weg. Man kann es auch auf der Autobahn erleben. Man fährt immer geradeaus und kann dann das Spiel „Mittelstreifen fressen" spielen. Sie stehen still und die Mittelstreifen kommen auf Sie zu. Man merkt dann, jetzt wird es gefährlich, du bist nicht richtig da und wechselst das Bezugssystem. Man driftet innerlich ab. Die Aufmerksamkeit verschwindet. Das Ich geht ein bisschen raus. Es geht hinaus aus Raum und Zeit.
Es gibt noch andere Arten von Dissoziationen: Missbrauchte Frauen können eine dissoziative Empfindungsstörung vom Bauch abwärts bekommen. Oder auch ansonsten spürt man sich nicht gut. Das kann die Grundlage dafür sein, dass man dem seelischen Schmerz, der damit verbunden ist, einen körperlichen Schmerz entgegensetzen muss. Man verbrennt sich mit Zigaretten, man schneidet sich, man malträtiert sich sonst irgendwie. Man kann durch nichts besser als durch selbstverletzendes Verhalten, oder zumindest nicht schneller, einen dissoziativen Zustand beenden. Man engagiert den Astralleib wieder in den Organismus. Es gibt auch dissoziative Lähmungen in unterschiedlich starkem Ausmaß. Ich habe Patienten gehabt, die sagten, sie könnten nicht mehr gehen. Sie haben sich in einen Rollstuhl gesetzt und dann saßen sie im Rollstuhl. Und konnten wirklich nicht gehen. Man darf das nicht abtun. Sie können wirklich nicht gehen.

Außerkörperliche Erfahrung

Der stärkste Grad von Dissoziation ist, wenn Teile des Ätherleibs sich lösen. Sie stehen nachts im Park einer Gruppe von Skinheads mit Baseballschlägern gegenüber. Sie merken: Weglaufen macht keinen Sinn. Kämpfen auch nicht. Irgendwann hören Sie etwas wimmern und fragen sich, wo das jetzt her kommt. Sie schauen von oben herunter und sehen sich im Gebüsch liegen. Und merken: Das bin ich! Sie haben eine außerkörperliche Erfahrung gemacht und sehen sich von oben. Wenn man nachfragt bei den Patienten, die eine Traumafolgestörung haben, ist das gar nicht so selten.
Teile des Ätherischen lösen sich. Es ist nicht so, wie neurobiologische Kollegen uns weismachen wollen, dass es nur auf anderen Prozessen im Gehirn beruht. Nein! Man sieht sich tatsächlich von außen und man kann nach der Reanimation sagen, dass das eigene Gebiss in der dritten Schublade rechts liegt. Man hat gesehen, wo es hingelegt wurde. Oder man kann auch, obwohl man im Auto eingeklemmt war, sagen, wie das

Nummernschild des Rettungswagens beziffert war. Das kann man sich neurobiologisch nicht erklären. Man sieht sich tatsächlich von oben. Man steigt aus dem Körper aus und der Teil, der eigentlich zur Sinnesverdauung da sein muss, derjenige, der prozessual dem Erleben den Stempel des Ichs und der Ich-Kontinuität in der Leibbildung aufdrückt, dieser Teil ist dann gerade mal nicht zu Hause. Das ist die Grundlage dafür, dass ich etwas traumatisch erinnere.

Diskontinuität im Ätherischen führt zu Sinneswahrnehmungen im eigenen Erleben

Das ist eigentlich die neurasthenische Position. Bei der neurasthenischen Position ist es so: Ich muss dem, was von außen, dem, was von der Sinneswahrnehmung kommt, die Stauung im Herzen entgegenbringen können, damit es dann in die Leibbildung übergehen kann. Anders herum muss ich demjenigen, was von unten kommt, die Stauung im Herzen entgegenbringen, damit ich ihm den Schubs geben kann, den es braucht, damit es in die obere Organisation geht. Auf diese Waage des Herzens kommt es an, denn es kann sein, dass die Eindrücke so massiv sind, dass sie nach unten durchbrechen. Dann bilden sie die Ablagerung, den Teil, wo ich dann nicht mehr ich bin. Wo ich Diskontinuität im eigenen Ätherischen habe.

Ich habe Fremdkörper im eigenen Ätherischen. Das merke ich daran, dass ich die Qualität von Sinneswahrnehmungen bekomme, wenn ich sie innerlich anklicke, um sie zu erinnern. Ich habe Sinneswahrnehmungen im eigenen Erleben. Sinneswahrnehmung gehört nicht in den Bereich der Erinnerung. Der Sinneseindruck darf keine Dauer haben, sonst verliere ich mich an ihn. Das Dumme daran ist, der Feind sitzt im Inneren. Der Feind sitzt im Inneren, und ich verliere mich an den Sinneseindruck, den ich habe, an meine eigene Organisation. Was das für Ausmaße annehmen kann, sieht man bei Patienten, wenn wir von sogenannter komplexer Traumafolgestörung sprechen. Wenn ich voller innerer Fremdkörper bin, wird es schwer, zu wissen, wer ich bin. Wenn ich aus so einem inneren Fremdkörper heraus handle, bin ich nicht adäquat. Ich bin nämlich nicht in dem Lebensalter, das ich gerade habe. Ich handele aus dem heraus, wie ich damals war, mit all dem Schrecken, mit all dem Entsetzen und all dem Kindlichen, je nachdem, wann es sich ereignet hat. Ich gehe mit anderen Menschen nicht adäquat um. Es spricht einiges dafür, dass die posttraumatische Belastungsstörung eine

Regulationsstörung ist, die mit toxischem Stress nicht umgehen kann. Möglicherweise bedeutet Persönlichkeitsstörung, dass ich so viele Anteile habe, die in mir aktiv sind, dass ich die Regulation einer normalen Persönlichkeit nicht hinkriege.

Dissoziative Identitätsstörung

Wir wollen jetzt nicht in die Diskussion einsteigen, was eine Persönlichkeitsstörung ist. Aber Sie merken, wie schwer es ist: Womit soll ich mich identifizieren? Wer bin ich? Was man früher multiple Persönlichkeit genannt hat, heißt heute dissoziative Identitätsstörung. Dort gibt es nicht ein einheitliches Subjekt, sondern unterschiedliche Anteile scheinen zu handeln. Da gibt es diese eigenartigen Phänomene, dass die Patienten auf einmal eine ganz andere Stimme bekommen, und sie sprechen dann zum Beispiel wie ein kleines Kind. Sie bewegen sich auch so. Die Schrift ändert sich, es sollen sich sogar Blutwerte ändern je nach Zustand. Da scheint es konstituierende Kräfte zu geben, die unser inneres leibliches System innerhalb von Minuten wirklich umstellen.
Was bei jeder posttraumatischen Belastungsstörung mit sexueller oder körperlicher Gewalt auftritt, sind Bereiche, die als Täterintrojekte bezeichnet werden. Die Patienten sprechen und handeln in einer Weise, dass man hierin Anteile des Täters oder täterloyale Anteile sehen kann. Man fragt sich: Wer spricht jetzt eigentlich, diese Äußerung kann der Patient doch nicht wirklich von sich sagen wollen? Die eigene Identität wird wie zurückgedrängt.
Was eine Traumafolgestörung für Aufmerksamkeitsstörungen bedeutet in der Schule, das kann man sich vorstellen. Es reichen manchmal kleine Bewegungen, kleine Irritationen, die die Kinder dissoziieren lassen. Gerade erst habe ich eine hoch dissoziative Patientin gehabt. Ich wollte ihr etwas an der Tafel erklären. Der Umstand, dass ich dazu aufgestanden bin, war schon zu viel für sie. Sie dissoziierte und ließ sich für den Rest der Sitzung nicht mehr zurückholen.

Empfindungsseele, Verstandesseele und Bewusstseinsseele

Was passiert in der Erinnerungsbildung? Wie kann man sich erklären, was da los ist?
Bei einer Sinneswahrnehmung, zum Beispiel wenn ich einen Ton höre, habe ich, solange ich diesen Ton höre, das Erlebnis in meinem Astral-

leib, eine Wahrnehmung in meinem Astralleib. Wenn der Ton aufhört zu klingen, und ich möchte mir davon eine Erinnerung machen, dann muss der Teil der Seele reagieren, der der Sinneswelt am nächsten ist. Der Teil der Seele, der der Sinnenwelt am meisten zugeneigt ist. Das ist die Empfindungsseele.

Die Empfindungsseele ist der Teil, der am dichtesten an den Sinneserlebnissen dran ist, da wo ich Erinnerungen habe, wo ich mich an Farben, Gerüche, Beziehungsabläufe, an Konkretes erinnere. Der Teil der Seele, auf den ich mit Empfindung reagiere. Aber damit sich etwas als tatsächliche Erinnerung abbildet, brauche ich eine gewisse Ich-Leistung.

Wir haben noch einen anderen Teil der Seele, mit dem wir abstrahieren. Wir ziehen etwas heraus. Ich lebe eigentlich schon in meinen Erinnerungen. Ich kann aber etwas zusammenfassen. Da komme ich in einen Bereich, der nicht nur Verstandesseele heißt, sondern auch Gemütsseele. Es ist wie ein Fond, der sich bildet, der auch eine gewisse eigene Tiefe hat. Ich war schon zweimal daran tätig. Einmal habe ich es aus den Sinneswahrnehmungen herausgenommen und jetzt arbeite ich es sozusagen noch einmal um. Jetzt muss ich mir daraus noch mehr etwas Eigenes bilden. Ich kann Sachen so auf den Punkt bringen, dass das sinnesmäßig Erlebte weg ist. Ich kann zum Beispiel Mathematik betreiben und ich sage einfach „fünf". Daran ist wenig Sinnliches. Eigentlich gar nichts. Trotzdem habe ich es aus dem Sinnlichen herausgezogen. Ich brauche, um in die Verstandes- oder Gemütsseele zu kommen, wieder eine gewisse Ich-Aktivität.

Was bedeutet das für den Strom der Erinnerung?

Wir haben im Bereich des Astralleibes keine gesunde Erinnerung. Weil gesunde Erinnerung daran gebunden ist, dass mein Ich etwas verdaut. Es drückt dem Strom des Ätherischen den Stempel auf: Das ist durch das Ich gegangen. Wenn wir Astralleib-Erinnerung haben, haben wir ganze Stücke darin, durch die sich die Außenwelt mit aufdrückt. Das nenne ich „Frachtgut im Strom der Erinnerung". Manchmal schwimmt etwas in einem Fluss. Das, was am Meer angespült wird, sind ganze Teile. Strandgut. Das sind ganze Teile, die drücken mir sozusagen die Außenwelt, wo noch kein Ich tätig war, in mein eigenes Ätherisches hinein. Dagegen kann man sagen, in der Verstandes- oder Gemütsseele habe ich die Außenwelt total gelähmt. Ich habe die Lebendigkeit der Außenwelt auf dem Punkt gebracht. Da ist es zu Ende mit der Außenwelt. Hier wird man sich sehr schön einig. Es gibt kaum ein Gebiet, wo es so viel Einigkeit in der Welt gibt, wie in der Mathematik. Man kann

nicht sagen: „Ich sehe das aber völlig anders." Man kann auch nicht sagen: „Ja klar, du hast ja auch Entsprechendes erlebt." Fünf und fünf ist zehn. Ich muss hier ein Erlebnis ganz zu Ende führen. Ich lähme die Außenwelt. Wenn ich von hier aus wieder etwas aufleben lassen möchte, muss ich einen kreativen Prozess zum Tragen kommen lassen. Ich muss aus diesem kondensierten Ereignis, wo alle Außenwelt wegfällt, wieder etwas machen. Jetzt ist Fantasie gefragt und Kreativität. Da muss wieder Fleisch an die Knochen. So komme ich dazu, dass ich den Weg gehen kann, der mir meine Erinnerung wieder zum Erlebnis macht. Dann bin ich auf der Mondseite der Seele. Vorher war ich auf der Seite des Saturns. Ich bin eigentlich an den Rand meiner seelischen Möglichkeiten gekommen. In einer gewissen Weise ist es da zu Ende. Man kann sagen, „Astralleib-Erinnerung" bedeutet Trauma, „Verstandeseelen-Erinnerung" bedeutet Erinnerung im eigentlichen Sinne.
Was ist Erinnerung in der Empfindungsseele? Wie sieht da die Erinnerung aus? Man baut die Welt noch nicht ganz ab, es haftet ihr noch Äußeres an. Man ist bezogen auf Situationen. Die Empfindungsseele lebt immer ganz in der Situation, im Geschehen. Die Verstandesseele sortiert. Sie setzt mehrere verschiedene Erlebnisse in einen Zusammenhang und macht daraus den Teil der Seele, den wir Gemüt nennen. Die Empfindungsseele bleibt situativ bezogen, hat dadurch auch den Reichtum der Seele. Diesem Teil, der nicht ganz abgebaut ist, haften äußere Situationen an, was die Grundlage für das Phänomen der Übertragung darstellt.
Übertragung ist zum Beispiel, dass ich weiß, Sie sind Mitorganisatoren der Tagung und Sie sitzen jetzt hier in der ersten Reihe, aber wenn ich Sie so ansehe, fühle ich eigentlich „Mama". Das ist Übertragung, ich werde Ihnen dadurch nicht gerecht. Das Gefühl, das sich dann im Gegenüber einstellt, ist: „Äh? Was will er?" Man kann sich auch als Therapeut in einer Gegenübertragung befinden. Man bezieht etwas aus seiner vergangenen Situation auf das, was man gerade erlebt, auf den Menschen, der gerade vor einem sitzt. Alte Beziehungserfahrungen werden projiziert auf das Jetzt. Man baut etwas nicht ganz ab und reagiert am falschen Ort wieder damit. Es werden immer nur Beziehungen und Gefühle übertragen. Es werden nie abstrakte Gedanken übertragen. Alle Übertragung ist emotional durchtränkt. Freud hat gesagt: „Aus Übertragung muss Erinnerung werden." Aus meinem Verständnis bedeutet das: Aus Empfindungsseelen-Erinnerung muss Verstandes- oder Gemütsseelen-Erinnerung werden.

Was ist nun Erinnerungsbildung in der Bewusstseinsseele? Was heißt Erinnerung in der Bewusstseinsseele, wenn wir doch schon gehört haben, dass wir die Außenwelt bereits in der Verstandesseele überwunden haben? Wenn wir heute seelisch gesund sein wollen, müssen wir auf der Höhe der Zeit sein. Sonst bekommen wir soziale Schwierigkeiten. Sonst ist sie/er jemand, den man vielleicht noch irgendwie gerne dabei hat. Man weiß ja, man kann nicht über jedes Thema sprechen mit ihr/ihm. „Wir nehmen sie/ihn mal so, wie sie/er ist." Das ist aber nicht gesund.

Rückschau

Auf der einen Seite haben wir die Welt der Sinne, auf der anderen Seite die Welt des Geistes. Die Empfindungsseele schaut hinaus in die Welt und die Bewusstseinsseele schaut hinaus in die Geistwelt. Welche erste Erinnerungsübung gibt Rudolf Steiner? Es ist die Rückschau auf Lebensereignisse. Nehmen wir die Erinnerung, die Rückschauübung. Da sollen wir antizyklisch erinnern. Also nicht uns fortreißen lassen im Geschehen der äußeren Welt, sondern dem etwas gegenübersetzen. Da bringen wir doch verschiedene Fragen ein, zum Beispiel:

- Was war heute wesentlich?
- Was habe ich heute in Dankbarkeit erlebt?
- Welche Tat habe ich aus Gewissen getan?

Das beziehen sie nicht aus der Sinneswelt. Das beziehen sie von der andern Seite. Dieser Teil der Seele, die Bewusstseinsseele, bringt die eigene Aktivität den Dingen gegenüber ganz anders mit ins Spiel. Meine eigene Aktivität wird auf einmal etwas Wichtiges: Was habe ich denn heute dazu beigetragen, dass es so und so wurde? Das ist die Frage. Wie bewerte ich es denn? Wenn einerseits in der Verstandesseele die Welt zu einem Ende kommt, geht man in der Bewusstseinsseele wieder in ein Stück Auferstehung. Durch die eigene Aktivität bringt man hier etwas anderes hinzu, etwas Neues. Da ist kein Kondensationskern des äußeren Geschehens mehr. Sondern das, woran ich mich erinnere, ist mein Griff. Ich erinnere mich nur noch an meinen Griff. Und wenn ich noch einmal zu meinem Erlebnis kommen will, muss ich den Weg noch einmal gehen. Ich muss den Griff noch einmal tun. Ich kann mich auch nicht erinnern daran. Hier beginnt Imagination. Ich habe den Eindruck, dass es das ist, was die Traumapatienten von mir fordern. Sie sagen: „Ich kann mich hier in meinen Erlebnissen nicht verorten. Es ist alles verbrannte Erde. Ich weiß nicht, wer ich bin. Überall reagiere ich

aus den verschiedenen Anteilen meiner von außen aufgedrückten Bildlichkeit. Ich muss mich woanders halten. Ich muss mich in der Aktivität halten. Ich muss anfangen, mich als geistiges Wesen zu verstehen. Als Wesen, wo ich derjenige bin, der mit Bildern umgeht, auch wenn diese Bilder nicht mehr Teil meines Ichs sind."
Mir scheint, dass die Traumapatienten auch von uns als Therapeuten fordern, diese Seite zu entwickeln. Diese Seite, wo wir nicht eine satte, in sich integrierte Persönlichkeit vor uns haben, sondern jemanden, der aus unterschiedlichen Anteilen in seiner Erinnerungsbildung besteht, in dieser kranken Erinnerungsbildung. Und dass wir ganz woanders hingreifen müssen und uns verbinden mit demjenigen, dessen Schicksal es ist, so etwas erlebt zu haben. Da sind wir selber aufgefordert, uns ein Stück weit hier zu verorten, um dem Grauen etwas entgegensetzen zu können.

Fragenbeantwortung

Frage: Für mich ist die Frage, dass jeder Mensch wahrscheinlich etwas anders damit umgeht. Der eine bewältigt es besser, der andere etwas schwächer. Ein traumatisiertes Kind hat vielleicht eine Ressource mehr als ein anderes. Warum kann der eine Patient besser damit umgehen als der andere?
Krause: In vielen Fällen steht man einfach davor und kann es nicht fassen, wie ein Mensch es im Leben doch noch zu so viel gebracht hat. Wie man das Leben angesichts der Schwere der Traumatisierung überhaupt noch leben kann. Da bleibt für mich ein großer Teil unerklärlich. Ich kann mich nur verneigen vor der Fähigkeit der Menschen, eben doch noch etwas daraus gemacht zu haben. Unglaubliche Geschichten! Aber was man sagen kann, ist, dass selbst, wenn alles ganz furchtbar war, selbst wenn man verkauft wurde an die Nachbarschaft –, wenn es einen Menschen gab, der einen geliebt hat, dann ist das ein riesiger Resilienzfaktor. Ich muss zugeben, wir haben bisher nicht richtig auf das Kind geschaut. Wir haben den ganzen Bereich der Identitätsbildung ausgelassen, der mit der Realisation der Hüllen zu tun hat. Ich habe den Eindruck, dass dadurch, dass ein Mensch liebend auf das Kind schaut, den Substanzstrom ermöglicht, dass die Hüllen Leib werden können. Das nur, um einen Faktor zu nennen.
Frage: Ein Faktor, der in den pädagogischen Bereich hineinreicht, ist der, den Antonovsky in seiner Salutogeneseforschung erkannt hat: Das

Wesentliche ist das Gottvertrauen. D.h., wie kann ich als Betroffener den Rückbezug auf den Geist und was in der Bearbeitung der Erinnerung weiterführend ist immer wieder herstellen? Oder andersrum gefragt: Wie kann ich als Therapeut oder eben als Pädagoge diesen Rückbezug auf den Geist ermöglichen oder anregen?
Wie ist es denn bei Kindern? Wenn wir mitbekommen, es ist ein Trauma eingetreten? Ich habe das so verstanden, dass wenn sich alles abgekapselt hat, ist es sehr schwer ranzukommen. Wenn man zeitlich relativ früh die Möglichkeit hätte, das zu bearbeiten, könnte man da leichter etwas wieder auflösen? Nicht erst im Erwachsenenalter, sondern wenn dem Kind relativ schnell eine Hilfe zukäme?
Antwort Uwe Momsen (Kinderpsychiater in Herdecke): Das hängt natürlich auch von den Umständen ab. Ist es ein isoliertes Trauma, wo vielleicht das Kind sonst in einem hüllenreichen Leben groß geworden ist, und es gab ein einmaliges Ereignis? Ich denke zum Beispiel konkret an die Situation eines dreijährigen Kindes, das eine Operation brauchte. In der Einschlafsituation der Narkose hatte es traumatische Erlebnisse und im Anschluss daran hat es immer, wenn es blaue Farben sah oder wenn es Menschen mit irgendwelchen Hüten sah, geschrien. Dieses isolierte Erlebnis, das als Trauma vier Monate nach dem Ereignis auf mich zugekommen ist, konnten wir gut anschauen. Wir konnten feststellen, dass das Kind keine sonstigen traumatischen Erfahrungen hatte. Die Therapie konnten wir in dem Fall so handhaben, dass die Eltern die Aufgabe bekommen haben, genau diesen Vorgang, wie er abgelaufen ist, als Geschichte aufzuschreiben. Im Gespräch mit dem Arzt sitzt das Kind auf dem Schoß der Mutter. Der Vater erzählt die Geschichte oder liest sie vor. Ich als Arzt tippe auf die beiden Knie, schaue das Kind an und das Kind bekommt nicht durch das eigene Erinnern, durch das Erinnerungsbild der Eltern diese Geschichte wieder ab. Es kann das Erlebnis geschützt auf dem Schoß der Mutter erinnerungsmäßig vollbringen. Das kann man mit zwei bis drei Sitzungen vom Tisch bringen. Wenn dieses Kind allerdings sehr dünnhäutig ist, mit einer traumatischen Geburt, kann das ganz anders sein. Dann muss man auch anders vorgehen.
Frage: Wo würden die bewährten Mittel Spiel und Arbeit – Spiel macht zum Beispiel Bernd Ruf als Konzept der Notfallpädagogik oder die Arbeitspädagogik – in deinem Schema der Wesensglieder einzuordnen sein?
Krause: Indem man überhaupt aktiv wird. Indem ich mich als Wesen erlebe, indem ich Situationen aktiv gestalten kann. Das ist wichtig.

Ob man jetzt direkt an das Trauma herangegangen ist oder nicht, ich muss mich erst einmal als wirksam wieder erleben. Das heißt, ich kann mir etwas vornehmen und kann etwas tun. Und dabei erlebe ich mich, wenn ich auf das Schema zurückgreife, in Aktivität. Das ist der dissoziierte Teil. Ich bin mit meinem Ich weggegangen, ich war nicht mehr da, ich war nicht mehr handelnd und bin Opfer der Bilder geworden, die sich in mich hineingedrängt haben. Jetzt versuche ich erst einmal, möglichst viele Lebensbereiche wieder so einzurichten, dass ich mich als aktiv erlebe. Man kann auch keine Psychotherapie im freien Fall machen. Ich muss wissen, wo ich wohne. Ich muss wissen, woher ich mein Geld beziehe. Ich muss wissen, zu wem ich hingehen kann, wenn es so ist oder wenn es so ist. Ich muss auch diese Grundbedingungen von zum Beispiel Arbeit oder auch ein Minimum an Freizeitgestaltung haben. Ich muss auch in der Psychotherapie etwas haben, was ich verlieren kann. Ich muss etwas haben, wofür es sich lohnt, sich einzusetzen. Wenn ich gar nichts habe, dann kann ich nicht unbedingt mit dem Patienten direkt arbeiten, sondern ich muss um ihn herum arbeiten: „Hast du einen Sozialarbeiter? Warst du schon bei der Arbeitsagentur?" Dann fange ich an, wie bei einem Kind, den Umkreis zu gestalten. Denn psychische Störung bedeutet immer, ich kann meinen Umkreis nicht selbst bestimmen, sondern er bestimmt mich. Psychische Störung, neurotische oder Traumafolgestörung bedeutet erst einmal, den kleinen Himmel des Sozialen nicht mehr regulieren zu können. Wenn am großen Himmel, der meinen Leib bildet, etwas nicht stimmt, wenn ich den nicht mehr regulieren kann, dann werde ich psychotisch. Wenn einer gar keinen sozialen Himmel hat, dann muss ich als Therapeut schauen, dass das wieder da ist.

Frage: Was tut das Trauma mit unserer Erinnerung? Mir scheint, dass das traumatische Erlebnis wie zum Ich-Ersatz wird, zu einem pathologischen Ich-Erlebnis, das aber zugleich abgelehnt werden muss, weil es nicht gesund ist und weil man es nicht selber ist. Aber es hat mit dem Ich zu tun, weswegen man weiß: „Das bin ich nicht." Kann man diesen Bezug zur Erinnerungskompetenz herstellen, dann kann man an einem Trauma arbeiten, unter Therapie oder selbst, wenn man an seine Ich-Funktion herankommt und anstelle der traumatischen Fixierung sein Ich setzen kann.

Krause: Das habe ich versucht darzustellen, indem ich gesagt habe: „Hier bin nicht Ich." Da steckt die gesamte Täter-Außenwelt drin. Ich bin aber nicht meine Erlebnisse, sondern ich bin derjenige, der sie er-

lebt hat. Das Blöde dabei ist nur, dass wenn ich richtig angestoßen werde, ich aus dem heraus handle. Dann werde ich der Teil, der das früher erlebt hat und bin jetzt nicht Ich. Ich muss sehen, wie ich mich im Jetzt verorte, im Guten und Gesunden. Ich muss immer das Gute finden, und ich muss einen Menschen finden, der es mit mir zusammen macht. Das ist ganz wichtig. Ich habe den Eindruck, dass das dazu gehört: Wenn zwei in meinem Namen versammelt sind, dann bin ich mitten unter ihnen. Ich muss einen anderen Menschen finden, der sagt, ich geh mit dir da noch mal ran. Wir schauen uns zumindest beispielhaft noch mal einen Teil an, von dem, was war. Es reicht beispielhaft. Man hat das früher viel zu heftig gemacht. Das macht man heute viel behutsamer. Man geht ran, aber ich muss ein Gegenüber haben, das mich hält und das mit mir zusammen angeht. Ich bin als Therapeut derjenige, der mit den Bildern umgeht.

Frage: Ich-Ersatz, warum, wie wird etwas überhaupt zum Trauma, dass man hilfsbedürftig wird und das Ich nicht mehr in der Hand hat? Eine gesunde Erinnerung hat eigentlich nur das Ich im Bewusstsein. Und nicht ein Trauma und nicht ein bestimmtes Objekt.

Krause: Wir haben immer auch die Wesenslosigkeiten der Außenwelt in uns, auch in der normalen Erinnerung. Es ist beides. Wir geben den Wesenslosigkeiten der Außenwelt Namen. Die leben in uns. Das ist unsere normale Erinnerung. Erst wenn wir das wirklich überwinden lernen und uns nicht mehr auf das, was von außen gekommen ist, stützen, sondern anfangen, uns auf unseren eigenen Prozess zu stellen: Ich bin derjenige, der mit diesen Erinnerungen umgeht. Ich bin auch nicht meine gesunden Erinnerungen. Trauma-Erinnerungen schon gar nicht. Aber auch nicht meine gesunden Erinnerungen. Die muss ich überwinden. Dann bin ich bei den zehn Prozent, die ich Auferstehung nenne. Auf diesen Teil hinzuweisen, helfen uns die Traumapatienten.

Welches Menschenbild braucht eine Bewegungstherapie, die mit dem kleinen Kind arbeitet? (Teil II)

Elke Neukirch

Ihr achtet nicht, wie inhaltreich
Der Mensch als Bild der Weltenreiche ist.
Sein Haupt, es ist des Himmels Spiegelbild;
Durch seine Glieder wirken Sphärengeister;
In seiner Brust bewegen Erdenwesen sich;
Und allen stehn entgegen, machtvoll ringend,
Dämonen aus dem Mondbereich,
Die jener Wesen Ziele kreuzen müssen,
Was als ein Menschenwesen vor uns steht,
Was als die Seele wir erleben,
Was als der Geist uns leuchtet:
Es schwebte vielen Göttern vor seit Ewigkeiten,
Und ihre Absicht war,
Aus allen Welten Kräfte zu verbinden,
Die im Verein den Menschen bilden.[1]

„Sein Haupt, es ist des Himmels Spiegelbild"

Im Moment der Geburt prägt sich der ganze Sternenhimmel als ein bleibendes Kräftebild, als ein geistiger Siegelabdruck des Himmels der Hauptesorganisation ein. Mit dieser Einprägung werden die Schicksalskräfte über den Weg des astralischen Leibes bis in das Muskelsystem hinein verdichtet.[2] Diese plastische Kräftegestalt beinhaltet den ganzen nachtodlichen und vorgeburtlichen Weg durch die Sternensphären. Die Befähigung, das physische Gehirn gut formen und ausbilden zu können, hängt am Grad der Helligkeit des nachtodlichen Bewusstseins in seinem Gang durch die Sternenwelt.[3] Die Hauptesorganisation als Abbild des Kosmos ist nicht eingegliedert in die Kräfte der Schwere. Während der Wille sich mit den nach unten gerichteten Kräften der Schwere vereinigt und sie durchdringt, ist das physische Gehirnorgan

1 Rudolf Steiner: 2. Mysteriendrama; GA 14; Die Prüfung der Seele, 5. Bild
2 Rudolf Steiner: Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt. GA 153; 9. April 1914
3 Rudolf Steiner: Das esoterische Christentum und die geistige Führung der Menschheit. GA 130; 19. Dezember 1912;
Vom Leben des Menschen und der Erde. GA 349; 9. April 1923

den irdischen Kräften enthoben. Es lebt im Auftrieb. Dieser Tatbestand ermöglicht, dass es die organische Grundlage unseres vorstellenden Bewusstseins ist, während der Mensch durch die Gliedmaßen lernt, sich an die äußere Welt des Irdischen anzupassen.
Die Hauptesorganisation folgt demnach einer außerirdischen Gesetzmäßigkeit, die sich nicht an die Kräfte des Physisch-Irdischen anpasst. *„...wir leben mit unserer Intelligenz nicht in den abwärtsziehenden, sondern in den aufwärtsstrebenden Kräften... dadurch kann der Ätherleib in besonderem Maße sich des Gehirns bedienen. Der kann tun, was er will, weil er nicht beirrt wird durch die Schwere der Materie."* [4]
Durch das Haupt werden im 1. Jahrsiebt die plastisch wirksamen Kräfte der Sternenwelt im Einklang mit den vorgeburtlichen Individualitätskräften in der Ausgestaltung des physischen Leibes tätig. Sie führen den Menschen aus seiner Vorgeburtlichkeit ins irdische Dasein hinein. Das in die Hauptesorganisation eingeprägte Bild des Sternenalls vereinigt sich mit den vorgeburtlichen Willensabsichten der Individualität und wirkt schicksalsgestaltend in den unbewussten Willenskräften des sich entwickelnden Kindes.
Den ganzen Aufbau des Muskelsystems beschreibt Rudolf Steiner als eine Schöpfung der Weltintelligenz, die unser Schicksal als kristallisiertes Karma bis in die feinsten chemischen Zusammensetzungen der Muskulatur hinein verdichtet. Im Muskelsystem lebt die innere Sternenwelt als Kräftebild innerhalb unserer moralischen Wesenheit auf, deren Ausdruck das individuelle Schicksal ist. Rudolf Steiner beschreibt, wie das ganze Planetensystem im Zusammenziehen, Ausdehnen und Erschlaffen des Muskels lebt. Wenn diese Tatsache in der rechten Weise im Denken erfasst und durchfühlt wird, gelangt der Mensch zum Verständnis seiner aus dem Göttlichen heraus geborenen Wesenheit.[5]
Im Durchschauen dieser Zusammenhänge, zwischen den aus dem Vorgeburtlichen hereinkommenden gestaltenden Haupteskräften und dem Gliedmaßensystem, kann die Schicksalssignatur des individuellen Menschen, die sich insbesondere in der Kindheit durch die Bewegungen der Glieder offenbart, transparent werden. Diese menschenkundliche Tatsache fordert eine tiefe moralische Verantwortlichkeit und Behutsamkeit im bewegungstherapeutischen Umgang mit dem Kind. Eine Erkenntnis und Achtung des geistigen Menschenwesens

4 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik I. GA 320; 24. Dezember 1919
5 Rudolf Steiner: Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt. GA 153; 9. April 1914

ist notwendig, um eine adäquate therapeutische Bewegungssprache – unter Berücksichtigung der vom Haupt ausströmende Geistsubstanz, die sich in den Gliedern befestigen will – zu finden. Nur im Sinne des kindlichen Inkarnationswillens können die Kräfte nachhaltig zum Ausgleich, zur Entwickelung und Stärkung gebracht werden.

Die Bewegungsentwicklung als Ausdruck der Geistgestalt des Kindes

Die Bewegungsgestalt des Menschen geht aus seiner Geistgestalt hervor, die bis in die Rhythmik der Säfte-, Zirkulations- und Atmungsbewegung hinein ihre Verbundenheit mit dem Kosmos offenbart. In der Nachahmung betätigt sich der ichhafte, aber noch nicht ichbewusste Wille des Kindes, um den Leib mit den Kräften seines Seelisch-Geistigen ganz zu durchwirken. Im Aufrichten und Gehenlernen fügt sich das Wesen des Kindes mit seinem inneren Rhythmus sowohl in die moralischen Kräfte des Weltenalls als auch in die irdischen Raumeskräfte ein. Die gesamte Leiblichkeit wird vom Ich so durchdrungen, dass es die Fähigkeit erringt, in seinen äußeren und inneren Bewegungen die Balance zu finden. Bewegungs-, Gleichgewichts- und Tastsinn werden vom Ich zu einem Ganzen integriert, wodurch das Kind allmählich seinen Bewegungsorganismus gerichtet und ganzheitlich zu ergreifen lernt. Aus dem, was sich das Kind im Aufrichteprozess aus seiner inneren Organisation heraus an Beweglichkeit aneignet, geht hervor, was den ganzen Organismus in die Gleichgewichtslage einordnet. Das bildet den Boden für die höheren Glieder der menschlichen Wesenheit, aus dem Organismus heraus alle weiteren Entwicklungsschritte zu vollziehen.[6]

Die Sinne, die vorgeburtlich in der geistigen Welt ausgebreitet waren, müssen sich erst an den physischen Leib und die Sinneswelt gewöhnen. Sie waren Geistorgane der Individualität, die ihre Orientierung aus den Schöpfungskräften selbst empfangen haben. Die Geistsubstanz des Tastsinnes vermittelt dem Kind in seine schlafenden Seelenkräfte hinein das tiefe Gottgefühl seines Daseins. Der Gleichgewichtssinn durchdringt im *„sich als Geist fühlen"* den schlafenden Willen. Der Bewegungssinn strahlt *„das Empfinden des freien Seelischen"* [7] in seiner

6 Rudolf Steiner: Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit den göttlich-geistigen Individualitäten. GA 224; 28. April 1923

7 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Grundimpulse sozialer Gestaltung. GA 199; 8. August 1920

Verbindung mit dem Göttlichen in die unbewussten Kräfte der Seele. Die unteren Sinne müssen sich nach der Geburt so in den Leib hineinleben können, dass sie das Selbstgefühl, welches vorher im Kosmos ausgebreitet war, dem Leibessein vermitteln.
Der Bewegungssinn, als grandioser vorgeburtlicher Sphärenmusiker, vollzieht eine Weltallzeremonie im Aufrichten-, Bewegen- und GehenLernen. Der Gleichgewichtssinn erwacht im Kind durch den Aufrichte-Prozess. In diesem Vorgang spricht sich ein Wesen aus, dass die Weltenharmonie kennt – oder auch weniger kennt – und offenbaren kann. Die unteren Sinne arbeiten als kosmische Mathematiker und Architekten zusammen an dem sich entwickelnden Kind. Sie sind als Geist im Leib tätig. Sie schaffen aus der Weltharmonik heraus – im Einklang mit den vorgeburtlichen Veranlagungen und Fähigkeiten – im Wärmeartigen, Luftigen, Flüssigen und Festen durch die Selbstaufrichtung ein Gleichgewicht. Rudolf Steiner nennt das Ganze *„eine aus dem Geiste heraus geborene Statik und Dynamik"*.[8]
Der Heileurythmist schaut durch den räumlich bewegten Menschen auf dessen seelisch-geistiges Wesen. Wenn der Mensch nicht nur als ein Ergebnis von Erdenkräften, sondern als eine geistige Wesensgestalt betrachtet wird, die sich aus der Sphärenharmonie, aus dem Weltenwort heraus einen physischen Leib gebildet hat, so muss bei Störungen im Inkarnationsgang oder bei Krankheit, eine dieser Gestalt angemessene Therapie an die Urbilder menschenschöpferischer Kräfte anknüpfen können. Das setzt voraus, dass sich der Therapeut selbst gründlich mit den schaffenden Kräften des Weltenalls verbinden muss, um sie kennenzulernen. Dadurch befähigt er sich, das Geistig-Seelische des Menschen in seinem Verhältnis zum Leib, sehr differenziert anschauen zu können. Hier erwacht der Heilwille für einen individuellen therapeutischen Weg. Dieser trifft auf die Willensinitiative des Patienten. Gelangt der Therapeut durch seine Vertiefung in die kosmischen Zusammenhänge zur Spiritualisierung und ganzen Bedeutung des Krankseins, kann er das Schicksal des Patienten heilend und helfend beeinflussen. Das geschieht, wenn die therapeutische Hilfe den geistigen Krankheitshintergrund in die Behandlung einbezieht.

---

8 Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. GA 306; 16. April 1923

Der Zusammenhang zwischen Hauptesbildung und Bewegung

Der heileurythmischen Therapie liegt die Weisheit zugrunde, wie der Mensch aus den Kräften des Sternenalls aufgebaut ist. Die Heileurythmie ist insbesondere Träger auch derjenigen Kräfte, die auf die Hauptesorganisation – sowohl durch vokalisch-heileurythmische Übungen als auch durch konsonantisch-heileurythmisches Bewegen – einen sehr differenzierten und unmittelbaren Einfluss ausüben können.[9]

„Wir haben es mit der Eurythmie als einer Heilkunst zu tun,... Wenn man direkt vorgeht, wenn man den Menschen die Bewegungen machen lässt, die seiner Organbildung entsprechen, wobei man nur wissen muss, wie diese Bewegungen sind – z. B. gewisse Fuß- und Beinbewegungen entsprechen gewissen Formungen selbst bis in den Kopf hinauf -, wenn man das alles nachbilden lässt, dann entsteht dieser dritte Aspekt der Eurythmie, die Heileurythmie." [10]

Im Heilpädagogischen Kurs konkretisiert Rudolf Steiner an einem Fallbeispiel, den Zusammenhang zwischen der Erweiterung der Kopfform und der Heileurythmie:

„... dass man bei diesem Jungen schon in ganz früher Zeit, wie er noch nicht gehen konnte, angefangen hätte einfach dadurch, dass man seine Gliedmaßen selbst in eurythmischem Sinne bewegt hätte, dass man angefangen hätte mit einer Heileurythmie. Würde man damit begonnen haben, so hätte man dasjenige, was man ausführt mit den Gliedmaßen, zur Spiegelung gebracht im Nerven-Sinnes-Organismus, und es würde in der Zeit, in der noch alles biegsam war, sich die Kopfform erweitert haben." [11]

„In eurythmischem Sinne bewegt" heißt, dass vom Geistigen ausgehend die Glieder im Sinne der Schaffensmächte in ihrer formenden Tätigkeit unterstützt und befestigt werden.

Die anthroposophische Menschenkunde unterscheidet zwischen äußerer Gliedmaßen-bewegung, die sich an die irdische Gesetzmäßigkeit anpasst, und den sogenannten *„inneren Bewegungen"* des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems, die eingegliedert sind in die Rhythmik und Bewegung außerirdischer Gesetzmäßigkeit. Während der äußerlich bewegte Mensch der irdischen Außenwelt folgt, sind die *„inneren*

9 Rudolf Steiner: Heileurythmie. GA 315; 13. und 17. April 1921; 28. Oktober 1922; Heilpädagogischer Kursus. GA 317; u. a. 30. Juni 1924, 1. Juli 1924

10 Rudolf Steiner: Eurythmie als sichtbare Sprache. GA 279; 24. Juni 1924

11 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs. GA 317; 1. Juli 1924

Bewegungen" des Menschen kosmischen Ursprungs und den Kräften der Schwere enthoben.[12]
Die Heileurythmie arbeitet mit den „*inneren Bewegungen*" und Gesetzen und überträgt sie auf die Bewegung der Glieder. In der Eurythmie werden die Gesetze der inneren Organisation zur äußeren Anschauung gebracht. In der Heileurythmie werden sie metamorphosiert und auf den sich heranbildenden Leib gerichtet. Dadurch können die Formen, die aus dem Göttlichen veranlagt sind, richtig weitergebildet werden.
„... man soll nachhelfen der Gottheit, damit die Form richtig weitergebildet werde, welche die Gottheit veranlagt hat beim Kinde ... das muss so zurückwirken auf ihn, dass die schadhaften Formen wiederum ausgebessert werden." [13]

Durch welche Kräfte wird das Gehirn ausgebildet?

Rudolf Steiner beschreibt, wie aus den Kräften des Weltenäthers in Zusammenhang mit den von Christus durchwirkten Individualitätskräften das menschliche Gehirn aufgebaut wird.[14] Hier erschafft sich der Himmel ein Organ, in welchem er sein eigenes Wesen spiegeln kann. Die Erkenntnis, dass das Haupt aus dem Geiste heraus geformt ist und dass seine Furchen kein irdisches Kräftewirken spiegeln, sondern vom Geist-Seelen-Wesen des menschlichen Ich im Einklang mit dem Kosmos geformt werden, gehört zu derjenigen Menschenerkenntnis, die den Menschen nicht aus seinen körperlichen Funktionen heraus zu erklären versucht, um aus dem Stofflichen zu einem Verständnis der Seelenfunktionen zu kommen. Hier ist ein trinitarisch durchwirktes göttliches Welt- und Menschenbild die Grundlage der Erkenntnis und somit des erzieherischen und therapeutischen Handelns.
Die folgenden Worte Rudolf Steiners mögen die Ausführungen vertiefen:
„Mit dem Erdenwissen kann man hier und da Maschinen ausarbeiten; aber mit dem Erdenwissen kann man nicht das Gehirn ausarbeiten. Bei den Kleinkinderträumen sieht man noch genau: Die haben in ihren Träumen das, was es erlebt hat, bevor es auf die Erde heruntergestiegen ist, weil diese kosmischen Kräfte noch in ihm sind. Das Kind hat dadurch die

12 Rudolf Steiner: Menschenwerden Weltenseele und Weltengeist. GA 205; 24. Juni 1921
13 Rudolf Steiner: Eurythmie als sichtbare Sprache und als sichtbarer Gesang; GA 279, 24. Juni 1924
14 Rudolf Steiner: Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. GA 15; Die Mission der neuen Geistesoffenbarung. GA 127; 11. und 25. Februar 1911

Fähigkeit seinen Körper im Schlafe richtig aufzubauen... Das Wissen, wie wir unseren Körper aufbauen, vergessen wir mit dem Aufwachen für die irdische Welt." [15]

Wenn wir geboren werden, haben wir die Naturreiche um uns, die durch unsere Sinne einströmen. Diese Eindrücke werden schrittweise zum Inhalt unseres Bewusstseins. Die Erinnerung an das vorgeburtliche Dasein und die unmittelbare Wahrnehmung vom Geist der uns umgebenden Natur verblassen in der Regel, sobald das Kind sein Denken entwickelt. Die Individualitätskräfte mit ihren Willensintentionen wenden sich der Ergreifung und Eroberung der irdischen Umgebung zu. Das wird mit jenen Kräften bewerkstelligt, die das Kind aus dem vorgeburtlichen Dasein mitgebracht und zappelnd mit dem Leib verbunden hat. Die menschliche Umgebung hat die Aufgabe, das Umfeld des Kindes so zu gestalten, dass sich die Individualitätskräfte gut mit seinem Leib verbinden können. Das Kind muss sie dann schrittweise wieder aus dem Leib heraus entwickeln, um damit sein Erdenleben einzigartig zu meistern. Die aus dem Vorgeburtlichen mitgebrachten Kräfte lassen sich durch das vorstellende Bewusstsein nicht bestimmen und erziehen, sie können aber durch die menschliche Umgebung so korrumpiert werden, dass die Individualität ihr Schicksal nicht richtig finden und erfüllen kann.

Der menschliche Ätherleib ist ein Glied des Weltenäthers, der bildhauerisch in den ersten sieben Jahren insbesondere an der inneren Kopforganisation arbeitet:

„Das menschliche Gehirn hat – nämlich vom siebten Jahre an – einen ganz wunderbaren Aufbau. Das hat die Seele, der Geist darinnen gemacht, das Seelisch-Geistige darinnen gemacht... wir können nur dadurch, dass wir die Sinne haben, in den ersten sieben Lebensjahren unser Gehirn ordentlich ausbilden.

Aber dasjenige, was sie draußen mit Händen greifen können, das bildet Ihnen das Gehirn nicht aus... alle greifbare Materie hilft Ihnen nichts bei diesem Aufbau des Gehirns in den ersten sieben Jahren. Da kommt die feinste Materie in Betracht, die im Licht lebt zum Beispiel. Da kommt der Äther in Betracht. Sehen Sie, das ist sehr wichtig. Durch alle unsere Sinne saugen wir den Äther ein.

Was arbeitet denn also vom Kopfe aus? Vom Kopfe aus arbeitet im Kinde, auch in den übrigen Organismus hinein, nicht der physische Leib.

---

15 Rudolf Steiner: Vom Leben des Menschen und der Erde. Über das Wesen des Christentums. GA 349; 9. April 1923

Der physische Leib, der arbeitet nicht beim Kinde während das Kind so wunderbar sein Gehirn ausbildet, sondern der Ätherleib arbeitet... der arbeitet im Kinde und bewirkt im Kinde dass der Mensch ein vollkommenes Gehirn bekommt und dadurch ein denkender Mensch wird. Sodass wir sagen können: Der Ätherleib arbeitet im Denken.

...Das Kind könnte nicht sein Gehirn ausbilden, es könnte nicht ein menschliches Gehirn in seinem Inneren haben, wenn es nicht mit dem Äther ringsherum arbeiten könnte. Man kann später, indem man die Muskeln anstrengt durch das Physisch-Greifbare die Muskeln stärker machen. Aber sagen wir z. B. den linken Scheitellappen im Gehirn, den können sie nicht stärker machen durch ein Physisch-Greifbares." [16]

Wie sich dieses Zusammenspiel des kindlichen Ätherleibes mit dem Weltenäther vollzieht, um das Gehirn entsprechend zu gliedern und für die Verbindung von Wahrnehmungen vorzubereiten, schildert Rudolf Steiner folgendermaßen:

„Der Hellseher sieht nun an dem Kind, wie es in den allerersten Tagen und Wochen der Entwicklung umgeben ist von mächtig wirkenden Kräften, die dem zweiten Wesensteil des Menschen, dem Ätherleib, angehören. Wir wissen, dass dieser beim heutigen Menschen etwa dieselbe Größe hat wie der physische Leib, beim Kinde aber noch sehr weit über den physischen Leib herausragt, besonders am Kopf. Und da ist nun auch dieses Arbeiten der Kräfte, das wie ein Lichtspiel sich ausnimmt für den Hellseher, besonders lebhaft. Es ist wunderbar anzusehen, wie gewisse Kräfte aus dem Körper von unten heraufschießen, wie es dann von oben herunterstrahlt, vom Genick, von allen Seiten her und da, wo sich die Haare wirbeln, in ein lebendiges Spiel der Kräfte ausstrahlt, zu einem astralisch-ätherischen Lichtspiel wird im Ätherleib des Kindes, das sich dann mit der Zeit immer mehr verliert. In diesem Lichtspiel liegen die Kräfte, die jene physischen Verbindungsglieder im Gehirn schaffen.

Das Gehirn wird erst in der Zeit gestaltet, wenn das Kind schon geboren ist, und zwar aus einer geistigen Substanz heraus. Vierzig bis fünfzig Kräfteströme können Sie da zusammenarbeiten sehen – aus ihnen ist der Lichtkörper zusammengesetz... Allmählich dringt dieser Lichtkörper in das Gehirn des Kindes hinein, ist dann drinnen. Erst war der Ätherleib des Kindes draußen, er umgab den Kopf, war ganz primitiv; ihn umgab ein Lichtkörper, aus dem er Kräfte sammelte, und nun geht er allmählich in den Kopf des Kindes hinein, sitzt darinnen als der komplizierte Ätherorganismus.

16 Rudolf Steiner: Vom Leben des Menschen und der Erde. GA 349; 4. April 1923

Das ist das Wundervolle an der Entwicklung, dass alles Physische aus der geistigen Welt heraus konstruiert ist, aus dem Geistigen heraus gearbeitet ist, welches wir dann selbst aufnehmen. Das Seelische hat sich zuerst die Behausung ausgearbeitet, in der es dann wohnt."[17]

Das Gehirn bildet sich so einerseits durch den inneren Zusammenhang des menschlichen Ätherleibes mit dem umgebenden Weltenäther aus, andererseits durch das, was der Ätherleib durch die Sinneseindrücke aufnimmt. Bei den Sinneswahrnehmungen ist entscheidend, ob eine geistige Bilder-, Sprach- und Tonwelt hinter den Sinneserscheinungen aufleuchten kann, oder ob die Eindrücke rein prosaisch-materiell, fest und stumpf bleiben. Rudolf Steiner verdeutlicht am Beispiel der sogenannten „schönen Puppe", welch bildende Kraft das Gehirn durch die Sinneseindrücke empfängt. Fantasie und auch die Sprache üben eine große gehirnplastische Tätigkeit aus. Gehirn und Nervensystem werden in ihrem Aufbau durch die Selbsttätigkeit der Seele geweckt und gefördert.

„Wie die Muskeln der Hand stark und kräftig werden, wenn sie die ihnen gemäße Arbeit verrichten, so wird das Gehirn und werden die anderen Organe des physischen Menschenleibes in die richtigen Bahnen gelenkt, wenn sie die richtigen Eindrücke von der Umgebung erhalten. (...) Diese Arbeit der Fantasie wirkt bildend auf die Formen des Gehirns. Dieses schließt sich auf, wie sich die Muskeln der Hand aufschließen durch die ihnen angemessene Arbeit. Erhält das Kind die sogenannte „schöne Puppe", so hat das Gehirn nichts zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen ... Könnten die Menschen wie der Geisteswissenschaftler hineinschauen in das sich in seinen Formen aufbauende Gehirn, so würden sie sicher ihren Kindern nur solche Spielzeuge geben, welche geeignet sind, die Bildungstätigkeit des Gehirns lebendig anzuregen. Alle Spielzeuge, welche nur aus toten mathematischen Formen bestehen, wirken verödend und ertötend auf die Bildungskräfte des Kindes, dagegen wirkt in der richtigen Art alles, was die Vorstellung des Lebendigen erregt ... Das alles schafft Regsamkeit der Organe, und aus dieser Regsamkeit baut sich die richtige Form der Organe auf."[18]

Die sogenannten „sprechenden Handlungen" des Erziehers fördern eine gesunde Entwicklung. Damit sind Tätigkeiten gemeint, die eine sinnvolle Gedankenhaftigkeit offenbaren, in die das Kind nachahmend

17 Rudolf Steiner: Das Prinzip der spirituellen Ökonomie im Zusammenhang mit der Wiederverkörperung. GA 109/111; 3. Juni 1909

18 Rudolf Steiner: Die Erziehung des Kindes. GA 34

hineinwachsen kann. Sie ermöglichen dem Kind, sich sinnhaft in die Welt hineinzuleben und sich mit der Umgebung zu verbinden. Sinnhaftigkeit, geistige Anschaulichkeit, heitere Mienen, Freude, Ehrfurcht und Verehrung sind Kräfte, die den Ätherleib wachsen lassen und damit die Entwicklung fördern.[19] Die harmonische oder weniger gute Ausbildung aller Organe geschieht in der frühen Kindheit insbesondere auch durch Sinneseindrücke, die durch moralische bzw. unmoralische Kräfte auf das Kind wirksam werden.[20]

Die Erziehung wird durch die anthroposophische Menschenkunde zu einer Kunst entwickelt. Das bedeutet, dass der Erzieher das hinter den Sinneseindrücken geistig Wirksame ins Bewusstsein nimmt und in seine erzieherischen Handlungen einfließen lässt. Das sich entwickelnde Kind kann an solchen Handlungen selbst finden, was es zu seiner Entwicklung braucht.

Ähnliches gilt für die Heilkunst, wenn die spirituelle Kraft des Heilenden die tragende Grundlage therapeutischen Handelns wird. Die Heileurythmie ist Träger kosmischer Werde-Geheimnisse des Menschen, die durch das Ich bis zur Leibeswirksamkeit gelangen. Die bewegten Geistgedanken der Heileurythmie schaffen im Einklang mit dem kosmischen Weltenäther jene Bildefähigkeit, welche nicht nur die plastische Ausgestaltung der Organe befördert, sondern die im kleinen Kind noch unverbundene Geistseele mit dem Leibeskörper verbinden kann.[21] Sie arbeitet unmittelbar an den aus dem Gleichgewicht geratenen Zusammenhang des Menschen mit der Weltgeistigkeit, die am Aufbau der Organe tätig ist.

Das heutige Konstitutionsbild des sich bewegenden Menschen

Das Konstitutionsbild des sich bewegenden Menschen in fast allen Altersstufen zeigt heute, dass die Ätherleiber unelastisch, versteift und zu dicht mit dem physischen Leib verbunden sind. Der Materialismus hat dazu geführt, dass die Ätherleiber zu fest an die physischen Leiber gekettet sind. Dadurch nehmen sie immer mehr die Eigenschaften

19 Rudolf Steiner: Die Erziehung des Kindes. GA 34
20 Rudolf Steiner: Das christliche Mysterium. GA 97; 12. Januar 1907
21 Rudolf Steiner: Eurythmie als sichtbarer Gesang. GA 279; 24. Juni 1924; Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. GA 293; 21. August 1919.

des physischen Leibes an. Diese Dichte wird sehr früh am Bewegungsmenschen sichtbar, da der Seelenleib über den Ätherleib in den Muskel untertauchen muss, um eine durchlässige, geschmeidige und geschickte Bewegung sichtbar werden zu lassen.
Das Intellektuelle kann nicht ins Blut-Muskel-System untertauchen. Das prägt die heutigen Bewegungsbilder. In der Heileurythmie wird dieses Phänomen besonders anschaubar. Die Elastizität und Geschmeidigkeit des physischen Leibes ist abhängig vom Ätherleib und der Unterkriechfähigkeit des astralischen Leibes in den Ätherleib bzw. das Muskelsystem. Das Ergebnis ist eine harmonische Dehnung und Zusammenziehung, Spannung und Lösung, Weitung und Verdichtung in der Bewegung.
Das kleine Kind wird durch seine Umgebung in Spannung und Lösung gebracht. Wenn es durch sein Umfeld nicht richtig „atmen lernen" kann, so liegt darin eine der Ursachen, warum die Wesensglieder im physischen Organismus das Gleichgewicht nicht herstellen können. Ausgehend von einer überforderten Nerven-Sinnes-Atmung, beeinflusst diese die Brust- und Stoff-Atmung. Können die höheren Wesensglieder ihre aus der Weltenharmonik heraus geborenen Bewegungen nicht richtig mit dem ätherisch-physischen Leib verbinden, ist eine ausgewogene Bewegungsentwicklung zwischen Spannen und Lösen nicht möglich.
Eine Steifheit des Ätherleibes erhöht nicht nur die konstitutionelle Festigkeit des physischen Leibes, sondern begünstigt auch die einseitig an das Gehirn gebundenen Denk- bzw. Vorstellungssysteme.
Zu den gravierenden Folgen des Materialismus gehört die Tatsache, dass die seelischen Kräfte des Menschen inzwischen derartig ans Physische gefesselt sind, dass R. Steiner 1920 eine Lehrerkonferenz zum Anlass nahm, um auf diese sehr ernste Situation aufmerksam zu machen. In tiefer Besorgnis äußerte er, dass der Menschheit die Gefahr drohe, mit ihrem Seelisch-Geistigen in die ahrimanische Welt überzugehen und damit ihr Geistig-Seelisches zu verlieren. Die Folge wäre, dass der Mensch zu einem Denk-, Fühl- und Willensautomaten degenerieren würde, zu einem Wesen, welches nur mit dem Gehirn materiell physisch denken, fühlen und wollen kann. [22]
Man findet durchaus eine überraschende Übereinstimmung zwischen den Denksystemen des Materialismus und dem Bewegungscharakter der heutigen Zeit.

---

22 Rudolf Steiner: Konferenzen. GA 300 I; 24. Juli 1920

Die Bedeutung des Ätherleibes in der bewegungstherapeutischen Arbeit

Die rein aus der Mechanik des Körpers hervorgeholten Bewegungen tragen Todeskräfte in sich. Sie stoßen auf die inneren Bewegungen des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems, die ganz von kosmischem Leben durchpulst sind. Das wirkt zurück auf die höheren Wesensglieder, die die inneren Bewegungen in ihren Funktionen untereinander harmonisieren und metamorphosieren. Im Heileurythmie-Kurs weist Rudolf Steiner darauf hin, dass in den rein aus der Körperlichkeit hervorgeholten Bewegungsübungen der Ätherleib seine Tätigkeit nicht aufrechterhalten kann. Der physische Leib wird aus seinem Zusammenhang mit dem Ätherischen herausgerissen, da der Ätherleib derartige Bewegungen nicht mitmacht.

„*Diese Bewegungen* (gemeint sind die eurythmisch-heileurythmischen Bewegungen), *die sind wirklich so, dass man ihnen auch durchaus den Vorzug geben kann gegenüber den gewöhnlichen Turnbewegungen, weil die gewöhnlichen Turnbewegungen eigentlich wirklich nur aus der Physiologie, also aus der Physis des Körpers hervorgeholt sind und im Grunde genommen den physischen Leib fortwährend herausreißen aus dem Ätherischen, sodass dann der physische Leib immer seine eigenen Bewegungen macht, die dann nicht die Bewegungen des Ätherleibes in entsprechender Weise nach sich ziehen. Und dadurch ist ja das gewöhnliche, bloß physiologische Turnen im Grunde genommen eine Schule des Materialismus, indem das materialistische Denken ins Gefühl übergeht; und das Eurythmische, das bewirkt, dass der Mensch wirklich mehr die Fähigkeit bekommt, in sich selber sich zu erkennen, in sich selber sich zu beherrschen.*“ [23]

Dieses Verhalten der unteren Wesensglieder hat zur Folge, dass durch derartige Körperübungen die Seele weder in die Beweglichkeit des Ätherleibes noch in die Wärme des Zirkulationswesens untertauchen kann. Sie bleibt gewissermaßen draußen, einer Bewegungsvorstellung verhaftet. Der Intellekt hat nicht die Fähigkeit ins Muskelsystem unterzutauchen. Ein derartiges Bewegungsbild macht sichtbar, dass die höheren Glieder unfähig sind, den Leib von innen her zu ergreifen und die Bewegung wahrnehmend zu durchfühlen. Eine wahrnehmend durchfühlte Lautbewegung aber bildet die Voraussetzung, dass leibge-

23 Rudolf Steiner: Heileurythmie. GA 315; 16. April 1921

staltende Bewegungsimpulse vom Zirkulationsstrom, d. h. vom unteren Ich-Strom, aufgenommen werden können. Die Grundlage eines selbstlosen Lauterlebens ermöglicht, dass Gemüt und Wille in ein rechtes Verhältnis zu den Erzengeln und Archai kommen. Im Schlafe nimmt die 3. Hierarchie jene Geistsubstanz auf, die durch die Wesensglieder an der inneren Kraft des Wortes erbildet wurde, um sie für einen Heilungsvorgang fruchtbar zu machen.
Wenn der obere Ich-Strom in Zusammenhang mit dem Nerven-Sinnesstrom, nicht von der Wärme des unteren Ich-Stroms aufgenommen wird, löst sich das Seelisch-Geistige aus seinen Zusammenhängen mit dem Physisch-Ätherischen heraus. Das bildet im späteren Leben die Grundlage vielfältiger Stoffwechselerkrankungen. Der einseitige Einsatz von Körperübungen bewirkt, dass sich der physische Leib verselbständigt und dadurch zunehmend seinen eigenen Gesetzen folgt. Die höheren Wesensglieder werden dadurch entmachtet, ihre Wirksamkeit auf den physischen Leib zu entfalten.

Der Ätherleib in seinem Zusammenhang mit der Weltgeistigkeit

Der Ätherleib schafft die Verbindung zum moralischen Wirken der Weltgeistigkeit. Er ist das übersinnliche Organ, in das moralische Kräfte der Hierarchien hineinströmen, um dort wirksam werden zu können. Reißen wir den physischen Leib aus dem Ätherleib heraus, entkoppeln wir das Kind aus seinem Zusammenhang mit der Weltgeistigkeit. Ein physischer Leib, der aus seinen Zusammenhängen mit dem Ätherleib herausgerissen wird, verliert seine Verbindung zur geistig-kosmischen Wirklichkeit.
Der Muskel erfährt seine Belebung durch die metamorphosischen Bilder eines beweglichen Ätherleibes. In der Eurythmie/Heileurythmie erhält er diese Belebung und Durchseelung aus der Sphäre des Geistes. Rudolf Steiners weist darauf hin, dass der Muskel nur durch Imagination wirklich begriffen werden kann. Er unterliegt in seiner Eigenschaftlichkeit nicht dem Prinzip der Schwere, sondern ist Träger des webenden Ätherleibes im Element des Wässrigen.[24] Die Eurythmie macht dieses Weben und Leben durch die Bewegung in seinen Formen und Bildern sichtbar. In der Heileurythmie werden diese Bewegungs-

24 Rudolf Steiner: Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst. GA 316; 6. Januar 1924

formen durch eine sehr differenzierte Metamorphose und Methodik zur heilenden Substanz, die bis in den physischen Leib hinein wirksam ist. Um das zu erreichen, muss der physische Leib auf die Stufe des Ätherleibes gehoben werden. Er muss durch Übung den Bewegungen des Ätherleibes folgen können. Dadurch wird er nicht nur beweglich und geschmeidig, sondern empfänglich für die heilende Substanz des Lautes.

Betrachtung der Wesensgliederkonstitution bei persistierenden Reflexen

Wenn man von der anthroposophischen Menschenkunde aus die persistierenden Reflexe betrachtet, so wird anschaubar, dass der Gedankenleib sich nicht richtig zwischen Wahrnehmung und Bewegung einschaltet:

„Beim Gehirn, wenn wir uns seiner als Werkzeug bedienen, schieben sich zwischen Wahrnehmung und Bewegung die Gedanken hinein, während alles Gedankliche, was beim Gehirn dazwischen ist, beim Rückenmark wegfällt." [25]

Eine persistierende Reflexbewegung wird vom Kind nicht wahrgenommen. Sie ist wie naturhaft in den physischen Leib eingeprägt, der seinen Zusammenhang mit den Wesensgliedern verloren hat. Liegt eine Schwäche oder Versteifung des ätherischen Leibes vor, dominieren diese naturhaft eingeprägten Reflexbewegungen über ihre Zeit hinaus. Der astralische Leib greift, ohne dass der Ätherleib seine Impulse richtig vermitteln kann, in den physischen Leib ein, was das Krampfartige und Hineinschießende des Reflexes ausmacht. Die Bewegung will nachgeahmt werden, aber der Ätherleib kann die Bewegung nicht richtig vermitteln. Sie kann dadurch auch nicht genügend vom wahrnehmenden Ich-Bewusstsein aufgenommen werden.

„Der Ätherleib ist unmittelbar in den physischen eingeschaltet...
Bei einem vollständig gesunden Menschen – gesund in Bezug auf den physischen und Ätherleib – muss nämlich der Ätherleib, der vom astralischen Leib dirigiert wird, immer die absolute Führung haben, in den physischen Leib einzugreifen, und der physische Leib muss überall, in allen Bewegungen der Diener des Ätherleibes werden können.

25 Rudolf Steiner: Der Mensch im Lichte von Okkultismus, Theosophie und Philosophie. GA 137, 8. Juni 1912

Wenn der physische Leib auf eigene Rechnung Bewegungen ausführt, *die über das hinausgehen, was eigentlich die Seele wollen kann, was nämlich der astralische Leib wollen kann, dann ist das ein ungesunder Zustand, ein Übergewicht des physischen Leibes über den ätherischen Leib ... wir haben es mit einer Schwäche des ätherischen Leibes zu tun, die darin besteht, dass er den physischen Leib nicht mehr vollständig dirigieren kann.*
Diese Verhältnis des ätherischen Leibs zum physischen Leib liegt ja okkultistisch allen Krampfzuständen zugrunde, die im Wesentlichen damit zusammenhängen, dass der ätherische Leib eine geringere Herrschaft über den physischen Leib ausübt, als er ausüben soll, daher der physische dominiert und auf eigene Faust allerlei Bewegungen ausführt, während der Mensch nur dann in Bezug auf das Volle seines Wesens gesund ist, wenn alles das, was er tut, dem Willen des astralischen Leibes unterstellt ist." [26]
Im Erwerb der Geschicklichkeit wird der lebendige Gedanke zur Konfiguration der Willensprozesse – er schlüpft gewissermaßen in den Willen hinein. Die Heileurythmie wirkt deshalb so intensiv auf die innere und äußere Geschicklichkeit, weil der Wille Träger lebendiger Gedanken ist. Der Ätherleib und das Ich, welche den Willen in der Bewegung konfigurieren, ermöglichen dem astralischen Leib im Durchfühlen der Lautbewegung, seine Impulse sinnhaft in den physischen Leib einzugliedern. Dadurch wird der Astralleib wieder harmonisch in die Gesamtbewegung eingeordnet.
Auffallend ist, dass Reflexe ausgelöst werden, wenn das Kind aus seinen Gleichgewichtskräften, durch welche die Ich-Tätigkeit unmittelbar anschaubar werden kann, herausgeworfen wird. Das Kind kann sein Gleichgewicht nicht halten, ohne das eine Reflexbewegung hineinschießt. Daran wird sichtbar, dass die persistierenden Reflexe eine Frage der höheren Wesensglieder in ihrem Verhältnis zum physischen und zum Ätherleib sind.
Dadurch, dass der Mensch ein Ich hat, kann er sich im Gegensatz zum Tier von innen heraus entwickeln und bilden. Er benötigt keine „Leibesdressur" – auch wenn sie noch so spielerisch daherkommt. Das Ich schafft die Einheit der Bewegungsgestalt. Fällt sie in verschiedene Richtungen auseinander, so ist der Reflex nur der äußerste Abdruck, der durch die Bewegungsgestalt besonders in die Sichtbarkeit tritt. Glei-

26 Rudolf Steiner: Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus. GA 143; 11. Januar 1912;

chermaßen betroffen sind alle feineren inneren Prozesse, die zu den inneren Bewegungen des Ätherleibes und seinen Lebensstufen gehören.

Bewegungsbilder bei mangelhafter Vermittlungstätigkeit des Ätherleibes

Das Bewegungsbild einer persistierenden Reflexmotorik zeigt, dass der Seelenleib über den Ätherleib nicht ins Muskel-Blut-System unterzutauchen vermag, um den physischen Leib zu einer geführten, harmonischen Bewegung zu erziehen. In mechanischen Bewegungsübungen wird der Muskel auf der Stufe des Knochens behandelt, d. h. er wird um eine Stufe unter seine eigene Lebensform gebracht. Dadurch gelingt es dem astralischen Leib immer weniger, den Leib von innen her zu ergreifen. Das hat weitreichende Folgen, von denen die Ungeschicklichkeit in der Grob- und Feinmotorik ein erster sichtbarer Ausdruck ist.
Wenn das Seelisch-Geistige über den Ätherleib nicht richtig in den physischen Leib untertauchen kann, fehlt den Bewegungen Geschmeidigkeit, Elastizität und Grazie. Sie sind eher eckig und kantig und können nicht richtig beherrscht werden. Dieses Konstitutionsbild ist graduell an vielen Kindern heute wahrnehmbar. Vielfältige Ungeschicklichkeiten, Unruhen, Tics, Stereotypen in der Bewegung sind die Folgen einer mangelnden „Unterkriechfähigkeit" des astralischen Leibes in den Ätherleib bzw. in das Muskelsystem. Gleichzeitig kann am Bewegungsbild sichtbar werden, dass das Seelisch-Geistige nicht genügend aus dem Leib befreit werden kann. Es zeigt in seinem Ablauf eine mangelnde harmonische Löse- und Bindefähigkeit, wovon auch das Verhältnis von Atmung und Zirkulation betroffen ist. Der intime, innere Rhythmus einer harmonischen Bewegung, der von Atmung und Zirkulation dynamisch getragen werden muss, kann sich nicht richtig ausbilden.
Wenn wir einen schwachen bzw. verkümmerten Ätherleib vor uns haben, der zwischen Leib und Geistseele im Inkarnationsprozess nur ungenügend die Impulse aufzuschließen vermag, kann auch die metamorphosische Umwandlung des Ätherleibes in den Lernleib betroffen sein. Die Heilungsfrage bei persistierenden Reflexen knüpft sich unmittelbar an die Entwicklung und Wiedergewinnung der Herrschaft des Seelisch-Geistigen über das Physisch-Leibliche durch die Vermittlung des Ätherleibes. Der Ätherleib ist es auch, der den Lebenszusammenhang zwischen Kopforganismus und Gliedern schafft.

Für eine Anwendung der Heileurythmie kommt ergänzend folgende Differenzierung Rudolf Steiners in Betracht:
„Der Ätherleib mit all seiner Lebendigkeit ist so in dem Menschen, wie der Mensch aus dem vorirdischen Dasein mit all seinem Karma ankommt und den Ätherleib in sich aufnehmen kann ... Wenn er z. B. 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. Er ist leer von formenden Gedanken an diesen Stellen." [27]

Welche Anforderung an die Selbsterziehung braucht eine erzieherische und therapeutische Hilfe?

Im Heilpädagogischen Kurs gibt R. Steiner zur Entwicklung und Stärkung des Ätherleibes den Hinweis:
„Wenn Sie gewahr werden, dass in einem Kinde der Ätherleib in irgendeiner Weise verkümmert ist, so müssen Sie Ihren eigenen astralischen Leib so gestalten, dass er korrigierend auf den Ätherleib des Kindes wirken kann." [28]
Der Erzieher wirkt fördernd, ausgleichend und korrigierend mit seinem höheren Wesensglied auf das darunter liegende Wesensglied des Kindes. Wenn der Erzieher einen Einfluss auf den physischen Leib des Kindes ausüben will, so muss er das von seinem Ätherleib aus tun. Sein eigener Ätherleib muss dazu in entsprechende Bewegungen gebracht werden und sich erfüllen können mit den moralischen Gedanken des Weltenäthers. Der Ätherleib entwickelt sich unter der Veredelung des astralischen Leibes. Ein erzieherischer Einfluss auf den astralischen Leib darf nur von einem entwickelten Ich ausgehen, während eine Wirkung auf das Ich des Kindes vom Geistselbst des Erziehers impulsiert werden muss – d. h. von der geisterfüllten Bewusstseinsseele, die durch das Ich ihr Leben entfaltet.
Damit tritt für die Erziehung ein durch und durch moralisches Gesetz in Kraft, dass auch der Schicksalssignatur des Kindes gerecht wird. Dieses pädagogische Gesetz gebietet, nicht einfach aus einer verstandesseelischen Initiative heraus in alle Schichten des menschlichen Wesens

27 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kursus. GA 317; 26. Juni 1924
28 ebenda

einzugreifen. Die Hilfe für das Kind muss ein absolut moralischer, d. h. selbstloser Vorgang sein. Das beinhaltet auch, dass jegliche Vorstellungen des Erziehers oder Therapeuten von dem, wie das Kind zu sein hat und was es können muss, vollständig umgekehrt werden müssen. Methodik und Didaktik des Erziehens beruhen dann auf den Grundlagen einer Selbsterziehung und Selbstentwicklung:

„... du tust etwas, was die Götter sonst tun im Leben zwischen Tod und nächster Geburt. Das zu wissen, ist von gar großer Bedeutung. Nehmen Sie das meditierend auf... dann erzeugt das in uns die Verfassung des astralischen Leibes, die wir brauchen, um uns in der richtigen Weise dem ... Kinde gegenüberzustellen." [29]

Die Anforderungen an eine Selbstentwicklung sind in der heileurythmischen Therapie noch wesentlich höher. Der Heileurythmist arbeitet mit objektiven Imaginationen, objektiven Inspirationen und den intuitierenden Kräften des Weltenalls. Da sind jene Wesenheiten tätig, die mit und durch das Ich die Geistglieder des Menschen entwickeln. Durch die bewegte, innere Wortkraft des Lautes können diese ihre heilende Substanz in alle Glieder der menschlichen Wesenheit – bis in den physischen Leib hinein – einströmen lassen. Je mehr die höheren Stufen des Bewusstseins zur Entwickelung kommen, desto rationeller kann das therapeutische Arbeiten werden:

„Denken Sie sich, wie wir in der Heileurythmie appellieren an dasjenige, was diese Wesenheiten mit dem Geistselbst im Menschen erreichen können in der intuitiven Impulsierung seines Willens." [30]

Die Stärkung des Ätherleibes

Wie angedeutet wurde, sah Rudolf Steiner für die Menschheit eine dramatische Entwicklung voraus, falls die Ätherleiber weiter vertrocknen und verdorren sollten. Er sprach auch außerhalb eurythmisch-heileurythmischer Zusammenhänge in vielen pädagogischen und allgemein anthroposophischen Vorträgen über eine umfassende Pflege und Entwicklung des Ätherleibes, damit seine Plastizität und Bildefähigkeit erhalten bleibt bzw. gekräftigt wird. Dazu gehört die Entwicklung der Gemütskräfte wie der Andacht, der Verehrung und Hingabe. Dankbarkeit, Freude, Erstaunen, Mitgefühl und Gewissenskräfte sollen durch das Vorbild in der Erziehung wirksam werden. Sie bilden an der Elastizität des Ätherleibes, sodass der Weltengeist einströmen und den Menschen zur

29 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kursus. GA 317; 26. Juni 1924
30 Ebd. 4. Juli 1924

Entwicklung bringen kann. Sie bilden auch den seelischen Grundton, auf dem der Laut in der Heileurythmie seine wirksame Heilkraft entfaltet.
„Frömmigkeit regelt die Kräfte und die Gliederung des Ätherleibes.... Weisheit gibt dem Astralleib das, wodurch wir mehr über die hemmenden Kräfte hinwegkommen. Was aber so in unseren Leib hineinströmt dadurch, dass wir von unserem Zusammenhang mit dem Ewigen wissen, das ist Lebenssicherheit, und sie teilt sich bis in die Kräfte des physischen Leibes mit." [31]
Früher überragten die Ätherleiber den physischen Leib. Dadurch war der physische Leib selbst weicher, plastischer und sensitiver. Die Kräfte der Seele und des Geistes hatten einen größeren Einfluss auf den physischen Leib, weil er durch äußere Lebenseinflüsse noch nicht so verhärtet war. Eine durch die Zivilisationserscheinungen nicht beschädigte ätherische Hülle sorgt dafür, dass die sich bildenden Formen des physischen Leibes elastischen bleiben, damit Geist und Seele darin arbeiten können. Der Ätherleib vermittelt sowohl das plastische Vermögen innerhalb der Leibesbildung, das eigentliche Leben der Organe, wozu auch das Gehirn gehört, als auch das Vermögen, die innere Welt des Geistes zu erwecken. Er ist das wesenhafte Prinzip, welches die Leiblichkeit für das Geistige aufschließt.

Der „Luftikus um einen Holzorganismus"

Ein Konstitutionsbild, welches sowohl durch die Folgen einer intellektuellen Erziehung als auch durch Körperübungen, die von außen an das Kind herangebracht wurden, geprägt ist, bezeichnet Rudolf Steiner als *„Luftikus um einen Holzorganismus"*. So wie die Seele durch eine intellektualistische Erziehung einerseits aus dem Leib herausgelöst wird, kann das Seelisch-Geistige andererseits, durch die aus der Physis hervorgeholten Bewegungsübungen, nicht in den Leib untertauchen:
„Sehen wir darauf hin, wie oftmals gerade beim Kind die Veranlassung gegeben wird zur Körperbewegung. Man bildet sich ein – die materialistische Zivilisation bildet sich ja alles ein, obwohl sie glaubt, mit Tatsachen zu rechnen –, das Kind müsse, weil es nur dadurch ein zivilisierter Mensch wird, diese oder jene Bewegung im Spiel, in der Gymnastik und so weiter ausführen. Es gefallen einem ja in der Regel am besten diejenigen Bewegungen, an die sich auch die Erwachsenen gewöhnt haben, und da man das Ideal hat, dass das Kind eben auch so werden muss, wie man selbst

31 Rudolf Steiner: Die Mission der neuen Geistesoffenbarung. GA 127; 23. Februar 1911

ist als Erwachsener, ... so bringt man dem Kinde zwangsmäßig dasjenige spielartig bei, was man als Erwachsener für das Richtige hält. Das heißt, man hat eine gewisse Vorstellung: Das gehöre sich für einen ordentlichen, anständigen Menschen, dazu müsse man das Kind nun auch veranlassen. Da bringt man durch einen äußerlichen Zwang aus der Überlegung, aus dem Abstrakten, wenn die Sache auch noch so materiell ist, das Materielle aus dem Abstrakten an das Kind heran, man sagt ihm: Du musst diese, du musst jene Bewegung machen. Man richtet schon das ganze Gerätewesen so ein, dass das Kind diese oder jene Bewegung machen muss, und es geht an die Bewegung des Körpers um dieser Bewegung willen. ***Allein das erzeugt Verbrennungsprozesse, in denen sich der menschliche Organismus nicht mehr auskennt.*** *Er kann sie nicht mehr rückgängig machen. Und ein solches äußerliches Heranbringen der Körperpflege, der Körperübungen, bewirkt einen unruhigen Schlaf... Bringen wir in äußerer Weise, rein konventionell, die körperlichen Übungen an die Kinder heran, so bekommen die Kinder nicht jenen tiefen, vollen Schlaf, den sie haben müssen, und sie können sich dann auch aus dem Schlafe nicht die Regeneration des Organismus herausholen, die notwendig ist. ... Was fordert die menschliche Organisation für die äußere Bewegung im Raum?...*

Und so sollte man ... sich fragen:

Wie begreift man das Innerliche des Menschen? – Und da kann man dann finden, dass unorganische, das heißt, nicht aus der Menschennatur hervorgeholte Körperübungen den Menschen zu stark verbrennen. Sodass er durch solche Übungen, wenn sie in der Kindheit gepflogen werden, später eine zu geringe Festigkeit in den Muskeln hat, dass die Muskeln nicht folgen seiner Seele, seinem Geist.

Zu einer falschen intellektualistischen Erziehung für das Wachen, die den Körper innerlich verfestigt..., kommt das andere, dass nun die weichen Glieder zu stark zur Verbrennung geneigt sind.

Und so sind wir allmählich ein ***Luftikus um einen Holzorganismus*** *herum geworden, ein Mensch, der auf der einen Seite gefesselt ist durch die Last desjenigen, was in ihm an Salzen sich bildet, und der auf der anderen Seite seinem physischen Organismus durch einen falschen Verbrennungsprozess eigentlich immer davonlaufen, eigentlich davonfliegen möchte. (...)*

Diejenigen Kinder, die zwangsmäßig in die Körperpflege hineingeführt werden, die zappeln seelisch während des Schlafes, und das Zappeln während des Schlafes bewirkt, dass sie am Morgen in ihren Organismus mit

der Seele zurückkommen, indem sie diesen Organismus beunruhigen, ihn zu falschen Verbrennungsprozessen veranlassen."...
Es gibt im ganzen weiten Weltenall in der Tat nichts Größeres als zu sehen, wie bei dem Kinde von der Geburt an aus dem unbestimmten Körperlichen immer mehr und mehr das Bestimmte sich ergibt, wie die unbestimmten Bewegungen, die Zappelbewegungen, die Willkürbewegungen sich umgestalten in solche Bewegungen, die vom Seelischen beherrscht werden, wie da das Innere nach außen sich immer mehr offenbart, wie das Geistige im Körperlichen immer mehr und mehr an die Oberfläche kommt.
Dieses vom Göttlichen auf die Erde heruntergeschickte Menschenwesen, das wir in dem Körperlichen immer mehr sich offenbaren fühlen, das ist es, was uns wie eine göttliche Offenbarung selber erscheinen kann. Die größte göttliche Offenbarung ist der sich entwickelnde Mensch. Lernt man diesen sich entwickelnden Menschen nicht bloß äußerlich anatomisch-physiologisch kennen, lernt man erkennen, wie in den Körper Seele und Geist hineinschießen, hineinströmen, dann verwandelt sich jede Menschenerkenntnis in Religion, in fromme, scheue Ehrfurcht vor demjenigen, was aus den göttlichen Tiefen in die weltlichen Oberflächen hineinströmt.[32]

Verbrennungsprozess und Weltenwille

Durch Bewegungen, die aus der Wesenheit des Kindes selbst hervorgehen, befestigt sich der Wille in gesunder Weise am Leib. Die dadurch entstehenden Verbrennungsprozesse können im Schlaf ausgeglichen werden. Sie bilden das Ferment, aus dem heraus das Geistige im Menschen aufleben kann. Sie vernichten die Konstitution des Materiellen, um Geistiges aufzubauen. Es ist ein Vergeistigungsprozess, in dem der Weltenwille waltet und der die Grundlage zur Entwicklung und Vergeistigung des Menschen bildet. Das schöpferische Ich entfaltet sich auf jener Willensgrundlage, die in den vom Weltenwillen durchpulsten Verbrennungsprozessen unseres Blutes zum Ausdruck kommt.[33]

---

32 Rudolf Steiner: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. GA 307; 11. August 1923
33 Rudolf Steiner: Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie. GA 84; 21. April 1923

Die Zerstörung des Nervensystems

Der Schlaf ist dazu da, um mit der geistigen Welt – unter den Nachwirkungen des physischen Lebens – in einen richtigen Zusammenhang zu kommen. Er ist nicht nur für die Gesundheit des Leibes, sondern für die der Seele und des Geistes von allergrößter Bedeutung. Für die Entwicklung des Menschen ist es notwendig, dass er im Schlafe mit den Urbildern seines Menschentums in Zusammenhang kommt, um die moralische Orientierung seiner Lebensimpulse für sein irdisches Dasein fruchtbar machen zu können. Zappelt die Seele durch die Nachwirkungen des irdischen Lebens im Schlafe, wird diese kosmische Beziehungsebene gestört. Das ist ein Vorgang, der auch das Nervensystem ruiniert, da das Nervensystem dadurch nicht mehr richtig aufgebaut werden kann. [34]

„Durch die einseitige Hingabe im Wachleben an die Sinneseindrücke der Außenwelt, ist in der Nacht der Astralleib des Menschen so verwirrt und zerrissen, dass die astralische Hülle durch geistige Wesen nicht mehr in Ordnung gebracht werden kann. Dadurch wird das Nervensystem zerstört."

Die Kindheit steht heute ganz im Fokus der Gegenmächte, die die Hüllen der menschlichen Wesenheit zerstören bzw. unbrauchbar machen wollen. Das verunmöglicht dem Ich, eine einheitliche Bewegungsgestalt zu schaffen. Kann sich diese Bewegungsgestalt nicht heranbilden, so fällt sie in verschiedene Richtungen auseinander. Das erscheint im Bewegungsbild einer persistierenden Reflexmotorik.

Die Kinder erleben heute immer seltener warme und liebevolle Bewegungen, die vom Seelischen erfüllt und geführt sind. Die Hektik, der Alltagsstress, mechanische Fortbewegungen, das zwanghafte Eingespannt-Werden der Seelen in die mediale Bilderwelt mit ihren technischen Abläufen – das alles steht dem Individualisierungsprozess entgegen. Die technischen Errungenschaften wirken nicht nur in magischer Faszination auf den Seelenleib des kleinen Kindes, sondern in besonders entformender Weise auf den Ätherleib und die sich entwickelnde Bewegungsgestalt. Viele als schädigend und krankhaft zu bezeichnende Bilder und Bewegungen der heutigen Lebenswelt müssen in die innere Nachahmung, d.h. in die plastizierenden Wachstumskräfte aufgenommen werden. Diese, das menschliche Wesen entformenden und verhärtenden Bewegungsbilder, prägen die noch weichen, sich entwickelnden Körperformen, insbesondere auch das Gehirn.

---

34 Rudolf Steiner: Aus den Inhalten der esoterischen Schule. GA 266/1 9. August 1908

Die geistige Behandlung des Leibes in der Heileurythmie

In der Heileurythmie lebt das Kind durch seine Glieder in der Weltengeistigkeit darinnen. Es ist nicht gleichgültig, welchen Geist-Charakter das Kind durch nachahmende Betätigung in sein Blut aufnimmt. Der Stoffwechsel wird durch die Bewegungsorgane der Glieder ernährt und unterhalten. Die in den Gliedern wirkenden Sphärenkräfte verhindern – in Zusammenhang mit dem aufbauenden Ich-Strom –, dass mineralische Substanzen und Stoffe im Organismus kristalline Formen annehmen. Sie regulieren die sogenannten Verbrennungsprozesse. Werden diese in den Gliedern wirkenden Sphärenkräfte geschwächt, entwickeln sich später Stoffwechsel-Erkrankungen, an denen offenbar wird, dass Mineralisches nicht mehr richtig aufgelöst werden kann.
Das Besondere der heileurythmischen Bewegung ist, dass sich das Kind als leiblich-seelisch-geistiges Wesen erfühlen kann.
Eine durchfühlte Lautbewegung wird vom ganzen Kind wahrgenommen. Der Geist wird nicht in die Materie herabgezogen, sondern die einzelnen Glieder des Menschen werden zum Geistigen emporgehoben – auf eine Stufe, wo wirkliche Heilungsprozesse stattfinden können. Eine durchfühlte Lautbewegung arbeitet der persistierenden Reflexmotorik entgegen. Sie überwindet die reflexbehafteten Bewegungsmuster, da der Seelenleib über den Ätherleib in die Ich-Organisation aufgenommen werden kann. Dadurch befreit sich der astralische Leib von den eigenwilligen Tendenzen des physischen Leibes. Er muss ihnen nicht mehr zwanghaft folgen. Indem er sich mit den weisheitsvollen, gestaltenden Wortkräften des Weltenäthers erfüllt, geht er in die Ich-Organisation über. Dieser Vorgang bildet die geistig-physische Voraussetzung, dass das Seelisch-Geistige allmählich seinen physischen Leib wieder von innen ergreifen kann. Der Ätherleib kann die Bewegungen zwischen dem Seelisch-Geistigen und dem Physisch-Leiblichen wieder so vermitteln, dass der physische Leib seine Eigentendenzen in der Bewegung überwinden kann.
In der durchseelten Lautbewegung wird die ganze Aufmerksamkeit des Ichs auf den Bewegungsvorgang gelenkt und mit ihm verbunden. Beim kleinen Kind – vor dem 9. Lebensjahr –, welches das Gefühl als selbstständige Kraft noch nicht ausgebildet hat, ist entscheidend, dass es in einem dem Laut entsprechenden Bild oder in einer entsprechenden, aus dem Laut hervorgehenden Tätigkeit mit seinem ganzen Wesen

leben kann. In der wahrnehmend durchfühlten Willensbewegung wird ein Individualisierungsprozess des gesamten Bewegungsmenschen eingeleitet.

Ahriman möchte den Menschen mit den absterbenden Kräften der Erde verbinden – gerade wenn die geistigen Glieder noch nicht zum Selbstbewusstsein gekommen sind. Er möchte den Menschen von seinem Karma trennen. Mittel, um das zu bewerkstelligen, kommen aus den Bereichen der Mechanisierung, Systematisierung und Normierung des menschlichen Wesens.

Die aus der Ethik geisteswissenschaftlicher Erkenntnis hervorgehenden Handlungsimpulse können zu einer modernen und zukunftsfähigen Gegenwartsaufgabe werden. Das kleine Kind hat ein leiblich-religiöses Verhältnis zur Welt.[35] Eine Bewegungstherapie, die dem Wesen dieser leiblich-religiösen Hingabe an die Welt gerecht werden will, kann das nur durch Bewegungen tun, die ebenfalls einen künstlerisch-religiösen Sinn in sich tragen. Das Religiöse baut die Muskeln so auf, dass das Geistig-Seelische darin leben kann. Dadurch findet das Geistig-Seelische den Weg, den Leib zum Instrument der Seele heranzubilden.

35 Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis von Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. GA 306; 17. April 1923

Gesundheitliche Beeinträchtigungen unserer Kinder durch die frühe Einschulung

Renate Karutz [1]

Argumente gegen eine verpflichtende Einschulung von Kindern, die bis zum 1. Oktober des jeweiligen Jahres sechs Jahre alt werden bzw. für die Beibehaltung oder Einrichtung einer differenzierten Eingangsklasse im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase an Waldorfschulen in NRW.

Während der letzten 10 Jahre haben sich in Deutschland für die gesamte Kindheits- und Jugendzeit gravierende Änderungen im Sinne einer Beschleunigung und Verkürzung vollzogen:

1. So wurde auf der Kultusministerkonferenz von 2004 beschlossen, dass das Einschulungsalter schrittweise herabgesetzt und zugleich Rückstellungen vermieden werden sollten.
2. Die Schulzeit an Gymnasien wurde um ein Jahr verkürzt.
3. Weniger einheitlich, aber nicht weniger gravierend kam es ebenfalls während dieser Zeitspanne zu einer kontinuierlichen Zunahme der frühen Fremdbetreuung der Kleinkinder, inzwischen für einen Großteil der Kinder bereits ab einem Jahr ganztags.

All diese Veränderungen gehen weder auf Anregungen von Pädagogen noch auf Empfehlungen von Kinderärzten und -psychiatern zurück. Sie ergaben sich auch nicht aus der aktuellen Studienlage, sondern folgten vielmehr Vorgaben aus Politik und Wirtschaft.
Sie ergaben sich insofern in keiner Weise aus veränderten Bedürfnissen der Kinder. Deren Entwicklungsbedingungen haben sich mit diesen äußeren Veränderungen deutlich verschlechtert. Das wird zunehmend aus alarmierenden Berichten und Studien, insbesondere von Kinderärzten, Kinder- und Jugendpsychiatern und Sozialpädiatern sichtbar. (Z. B. Studiensammlung von Rainer Böhm zur frühen Fremdbetreuung, Studiensammlung von Christoph Kupferschmidt in der Zeitschrift „Kinder- und Jugendarzt" 09/13 zur Früheinschulung).
Diese drei Änderungen greifen in ihren Auswirkungen ineinander, wie in meinen weiteren Ausführungen deutlich werden wird. Zunächst soll hier aber das Thema **Herabsetzung des Einschulungsalters**

1 In Zusammenarbeit mit Rachel Reding-Steiger, Schulärztin FWS Düsseldorf und Karin Michael (Kinderärztin GKH Herdecke, Schulärztin FWS Bochum-Langendreer)

und Vermeidung von Rückstellungen im Zusammenhang mit den Grundlagen der Waldorfpädagogik im Vordergrund stehen:
Die Waldorfpädagogik orientiert sich ganz bewusst an der Entwicklung des Kindes. Dabei ist der ganze Lehrplan so aufgebaut, dass eine enge Korrelation zwischen jeweiligem kindlichem Entwicklungsstand und Unterrichtsinhalt besteht. Dieser kindliche Entwicklungsstand differiert zwar je nach individueller Konstitution und Eigenart, nach Begabung und Förderung von Kind zu Kind, weshalb die Waldorfpädagogik darauf zielt, immer auch die individuelle Situation des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Jedoch gibt es grundlegende Entwicklungsschritte, die nur mit geringer Abweichung bei allen Kindern zu ähnlichen Zeitpunkten erreicht werden, weshalb eine prinzipiell am Alter der Kinder orientierte Pädagogik unverändert sinnvoll ist.
An Waldorfeinrichtungen bemühen wir uns um **eine möglichst enge Verzahnung zwischen Kindergarten und Schule**, um gemeinsam auf Fragen des Übergangs blicken zu können. Vonseiten der Erzieher stellt sich in diesem Zusammenhang wegen der immer früheren außerhäuslichen Betreuung der ganz jungen Kinder das Problem, dass aufgrund der großen Altersspanne in vielen Gruppen kaum noch Möglichkeiten bestehen, die Vorschulkinder gezielt zu fördern. Unter dem Eindruck, diesen Kindern nicht mehr genug Anregungen bieten können, wird oft zur früheren Einschulung geraten. Tatsächlich sind diese Kinder aber mit dem regulären Schulbesuch oft noch überfordert. Viele sind zwar intellektuell sehr wach, aber in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung noch nicht gleich weit. Auch ist ihre Konzentrationsspanne oft verkürzt, weil sie motorisch noch unruhig, undifferenziert oder ungeschickt bzw. ungeübt sind. Sehr eindrücklich zeigt beispielsweise eine Studie des Landes Hessen den Zusammenhang zwischen einem gut trainierten Gleichgewicht und Lernfähigkeiten.[2] Der Zusammenhang zwischen neurophysiologischer Entwicklung und Lernfähigkeit wird auch in anderen Studien immer besser belegt.
Auch der **Zusammenhang zwischen massiver Zunahme von ADHS-(Fehl?-)Diagnosen und Früheinschulung** muss zu denken geben.[3] Die Studie untersuchte über 900 000 Kinder bezüglich ihres Risikos, abhängig vom Einschulungsalter AD(H)S diagnostiziert zu werden.

2 https://www.schulportalhessen.de/fileadmin/content/Medien/Ordner_S_G/FaltblattSchneckeEndstand3.8.2012.pdf
3 Canadian Medical Association Journal: Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children, Richard Morrow, CMAJ 2012/10/1503

Die ältesten Kinder wurden im Januar, die jüngsten im Dezember geboren. Die im Dezember geborenen Jungen bekamen bis zu 30 % und die im Dezember geborenen Mädchen bis zu 70 % häufiger die Diagnose ADHS als „Januar-Kinder". Daraus resultierte eine um 48 % erhöhte Gabe von Medikamenten gegen ADHS (Methylphenidat u.a.) bei früh (mit 5,5 Jahren) eingeschulten gegenüber spät (mit 6,5 Jahren) eingeschulten Kindern. Die Forscher sahen die Gesundheit junger Kinder gefährdet, weil hier ein normaler Entwicklungsstand durch zu frühe Einschulung zu einer Fehldiagnose und zu einer Therapie mit Psychopharmaka bei eigentlich gesunden Kindern führte. In diesem Sinne war die angeblich therapiebedürftige „Krankheit" ADHS bei einem Großteil der Kinder lediglich eine Entwicklungsverzögerung oder, besser gesagt, eine noch nicht vollzogene motorische Ausreifung und Kontrolle als Voraussetzung für intellektuelles Lernen, Merkfähigkeit und Konzentration. Betrachtet man die gravierenden Auswirkungen einer langfristigen Behandlung mit Methylphenidat bei einer so großen Gruppe von Kindern und die Folgen des geringen Selbstwertgefühls bei diesen Kindern, so muss man die aktuelle Situation als alarmierend bezeichnen.
Bereits 2003 wurde im British Medical Journal[4] von R. Goodman eine Studie veröffentlicht, die 10 000 Kinder umfasste und die **frühes Einschulungsalter als unabhängigen Risikofaktor für die Entwicklung von psychischen und psychiatrischen Störungen im späteren Leben** nachwies.
Was an dieser Stelle ebenfalls dringend beachtet werden muss, sind die ersten Zwischenergebnisse der IPSUM-Studie (Martina Schmidt, Michael Urschitz, Rainer Patzlaff), die bereits deutlich zeigen, dass zum Einschulungszeitpunkt der Entwicklungsstand der Mädchen dem der Jungen um ca. sechs Monate voraus ist, was bedeutet, dass **durch eine frühere Einschulung Jungen deutlich schlechtere Startbedingungen in der Schule** haben. Auch hier ist vor allem durch die Beeinträchtigung ihres Selbstwertgefühls mit langfristig negativen Folgen für ihre gesamte schulische Laufbahn zu rechnen.
Untersuchungen von Prof. Schlack[5] bestätigen diese Ergebnisse insofern, als er darstellen konnte, dass die physiologische Bewegungsunruhe

4 BMJ: 2003/327/472 Child psychiatric disorder and relative age within school year: cross sectional survey of a large population sample
5 Ehemaliger Leiter des Kinderneurologischen Zentrums in Bonn http://www.kinderzentrummecklenburg.de/fileadmin/userupload/pdfdokumente/SchwerinLebensweltGesundheit.pdf; „ADHS: Eine soziogene Epidemie?", „Kinderärztliche Praxis", Sonderheft ADHS 2004: 6–9

bzw. der Bewegungsumfang beim älteren Kindergartenkind deutlich über dem des jungen Schulkindes liegt. Eine langsame Beherrschung und Beruhigung dieses Bewegungsdranges tritt physiologischerweise im Laufe des siebten Lebensjahres auf.

Die aufwendigste über Jahrzehnte reichende Studie, die zu frühes intellektuelles Lernen der Kinder mit der lebenslangen Gesundheit von 1500 Probanden in Verbindung brachte, kam zu besonders alarmierenden Ergebnissen: „Offenbar kann es schlimme Folgen haben, wenn sehr früh eingeschulte Kinder die unstrukturierte Zeit zum Spielen verlieren, die, wie Psychologen wissen, für eine gesunde Entwicklung sehr wichtig ist." Neben vielen anderen Problemen wie mentalen Anpassungsschwierigkeiten und Alkoholmissbrauch führte eine frühe Einschulung mit frühem intellektuellem Lernen zu einer **Verkürzung der Lebenszeit.** Für das Überspringen einer Klasse galt das nicht.[6]

Gerade diese letzte Studie macht deutlich, dass **für Kinder speziell die frühe intellektuelle Belastung langfristig schädliche Folgen hatte und dass die zu frühe Beendigung bzw. Einschränkung des freien kindlichen Spiels nicht nachzuholen war.** Aus diesem Grunde halten wir es nicht für sinnvoll, im Rahmen der Eingangsstufe die jüngeren und die älteren Kinder alternativlos gemeinsam zu unterrichten und den jüngeren, unreiferen und/oder weniger begabten erst sekundär die Möglichkeit zu geben, die ersten zwei Schuljahre in drei Jahren zu absolvieren und damit neben der für sie nicht geeigneten Form des Lernens direkt auch das Erlebnis des Misserfolgs gegenüber anderen zu haben.

Dagegen empfehlen wir im Sinne **der Prävention,** dass für die Kinder, die wir bei unserer ausführlichen Aufnahmeuntersuchung in unserem interdisziplinären Team (aus Lehrern, Ärzten, Heilpädagogen und Therapeuten) als – um einen unüblich gewordenen Begriff zu verwenden – nicht schulreif erleben, entweder eine Rückstellung von der Einschulung beantragt werden kann oder der Schulbeginn in einer speziellen Form beginnt.

Für diese Kinder bieten wir in den ersten Monaten einen schulischen Rahmen, der Zeit für freies Spiel lässt, der Gelegenheiten bietet, ihren Sinnes- und Bewegungsorganismus intensiv zu schulen, soziale Prozesse in einer kleineren, geschützten Gruppe zu üben und Bewegungs- und Ruhephasen so zu gestalten, dass sie lernen, innerlich zur Ruhe zu kommen und zuzuhören. Auf diese Weise versuchen wir,

6 Howard Friedmann, Leslie Martin: „Die Long Life Formel", Beltz 2012

ihre Lernvoraussetzungen zu verbessern, sodass im Laufe dieses ersten Jahres zunehmend größere und zeitlich längere Projekte den Übergang zum schulischen Lernen im eigentlichen Sinne einleiten. In diese Zeit lassen sich auch gemeinsame Unterrichtsphasen mit der regulären ersten Klasse sinnvoll eingliedern.

Eine weitere Besonderheit der Waldorfschulen liegt ja bekanntermaßen darin, dass es kein Sitzenbleiben gibt. Studien der letzten Jahre zeigen deutlich, dass früh eingeschulte Kinder seltener Gymnasialempfehlungen bekommen und häufiger Klassen wiederholen müssen.[7]

Beides ist für Waldorfschulen nicht relevant, bedeutet aber im Umkehrschluss, dass dem Zeitpunkt der Einschulung besondere Bedeutung zukommt. Gerade an einzügigen Waldorfschulen, wo sich die Schüler untereinander kennen, wird es nur nach sehr reiflicher Überlegung einen Wechsel in eine tiefere oder höhere Klasse für einzelne Schüler geben, auch wenn die Möglichkeit prinzipiell natürlich besteht. Die Klassengemeinschaft bleibt – mit entsprechenden Differenzierungen ab Ende der Mittelstufe – wenn irgend möglich während der ganzen Schulzeit erhalten, was für die Schüler Kontinuität und Sicherheit bietet und das Sozialverhalten schult.

Die langjährige Erfahrung zeigt, dass innerhalb dieser Klassengemeinschaft fast immer die älteren Schüler im Sozialen führend sind. Ihre Sozialkompetenz konnte in Ruhe ausreifen, sie werden von den jüngeren als Vorbilder wahrgenommen. Dasselbe ist auch im Schulorganismus als ganzem, z. B. in der SV wahrnehmbar, wo überwiegend später eingeschulte Schüler von ihren Mitschülern in führende Positionen gewählt werden.

Wir gehen davon aus, dass man hier beispielhaft wahrnehmen kann, dass diese Sicherheit und Sozialkompetenz, die später eingeschulte Schüler häufig ausstrahlen, damit zusammenhängt, dass sie sich in den ersten sieben Lebensjahren ihren Bedürfnissen entsprechend in größerer Freiheit und weniger intellektuell-gedächtnismäßig belastet entwickeln konnten.

Zusammen mit den angeführten Studien, in denen es um die negativen Auswirkungen der frühen Einschulung auf die lebenslange geistige, seelische und körperliche Gesundheit ging, sehen wir hier Grund genug, unser ganz bewusst an der kindlichen Entwicklung orientiertes Konzept für die Eingangsphase fortzuführen.

---

7 Gabriele Bellenberg, 1996, Volker Hagemeister, 2009, zitiert in der Übersichtsarbeit von Christoph Kupferschmid in „Kinder- und Jugendarzt" 09/13

Ganz aktuell bekommen wir wieder zahlreiche Rückmeldungen von Eltern, die genau dieses Konzept als optimal für ihre Kinder ansehen, zum Teil sogar über dieses Angebot überhaupt erst auf die Waldorfpädagogik aufmerksam wurden.

* * * * *

Kindergartenpädagogik – Erste Schuljahre

Arbeitsmaterial für Kindergarten- und Schulärzte nach Hinweisen Rudolf Steiners

Wann ist der richtige Zeitpunkt für die Einschulung eines Kindes? Das ist ein immer wieder heiß diskutiertes Thema, bei dem die Waldorfpädagogik dem Gesundheitsaspekt besondere Beachtung schenkt. Mit dieser Sammlung von Originalstellen Rudolf Steiners zum Thema der Schulreife und Metamorphose der Ätherkräfte, der Wachstumskräfte in Bewusstseins- und Denkkräfte, bekommen wir eine entscheidende Hilfe für die Beurteilung dieses wichtigen Entwicklungsschrittes im Leben der Kinder. Ob im Gespräch miteinander oder für unsere Beobachtung als Ärzte, Lehrer und Eltern kann uns diese Sammlung helfen und wichtige Gesichtspunkte und Argumente geben.

Zu beziehen über die Medizinische Sektion am Goetheanum in Dornach. E-Mail: sekretariat@medsektion.ch

Claudia McKeen

„Schulreife“
Kernpunkte einer Untersuchung zu ihrer Einschätzung an Waldorfschulen und Waldorfkindergärten in Österreich

Raimund Pehm

So unterschiedlich sich Kindheiten heute gestalten: Die Schulpflicht betrifft nach wie vor alle Kinder gleichermaßen. Zum Schulkind werden Kinder jedoch zumindest an Waldorfschulen nicht einfach per Stichtag: Voraussetzung dafür ist der aus einer eigenen „Aufnahmeuntersuchung“ – der Schuleingangsuntersuchung – hervorgehende Beschluss des Aufnahmegremiums der Schule, das Kind in die 1. Klasse aufzunehmen. Der „Schulreife“[1] wird dabei traditionell eine Schlüsselrolle zugewiesen. Doch von was ist eigentlich die Rede, wenn von „Schulreife“ gesprochen wird? Hat der grundlegende Wandel, der Kindheiten in den vergangenen Jahrzehnten gestaltet und umgestaltet hat, seine Spuren auch im waldorfpädagogischen „Schulreife“-Verständnis und in der Praxis der „Schulreife“-Einschätzung und -Feststellung hinterlassen? Nicht zuletzt diesen Fragen ging das Projekt „Schuleingangsphase oder Schuleintritt? Der Umgang mit der „Schulreife“ an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“ mit einer Untersuchung nach, die zwischen 2013 und 2015 durchgeführt wurde.[2] Einige Kernergebnisse werden im Folgenden kurz dargestellt.[3]

1 „Schulreife“ ist im Folgenden immer dann in Anführungszeichen gesetzt, wenn damit nicht der ursprüngliche, reifungstheoretische Schulreifebegriff gemeint ist, sondern – wie häufig in Wissenschaft und Praxis – ein inhaltlich unbestimmter Sammelbegriff für alle vergleichbaren Konzepte.

2 Projektteam: Maria Theresia Pehm, Innsbruck; Brigitte Schober, Wien; Raimund Pehm, Graz und Innsbruck. Projektträger: Zentrum für Kultur und Pädagogik Wien – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn. Gefördert wurde das Projekt von den folgenden (hier alphabetisch gereihten) Institutionen: M. & E. Elbogen, Privatstiftung, St. Johann im Tirol; Ernst-Michael-Kranich-Stiftung, Flensburg und St. Jakob am Thurn; Helmut-von-Kügelgen-Stiftung, Neustadt an der Weinstraße; Hermes-Österreich, Salzburg-Hallwang; Köck Privatstiftung – Initiative Neues Lernen, Wien; Stiftung Evidenz, Arlesheim; Waldorfbund Österreich, Wien; Zentrum für Kultur und Pädagogik, Wien

3 Der gesamte Forschungsbericht („Das Neue gewinnen, ohne das Alte aufzugeben? Der Umgang mit der „Schulreife“ an waldorfpädagogischen Einrichtungen in Österreich“) ist online unter der URL http://www.kulturundpaedagogik.at/data/Schuleingangsphase_Forschungsbericht_final_2015_2.pdf verfügbar.

Die Konzeption der Untersuchung

Die Untersuchung bezog alle 14 Mitgliedsschulen des Waldorfbunds Österreich (Stand 2014), ihre Horteinrichtungen und die mit den Schulen verbundenen Kindergärten ein und war triangulativ angelegt, kombinierte also gezielt Methoden, Datenformate und theoretische Ansätze. Erhoben wurde daher nicht nur die „geschriebene Verfassung" der SchülerInnenaufnahmen, die Gestaltung der Aufnahmeunterlagen der Schulen (d. h. der mit den SchülerInnenaufnahmen verbundenen Dokumente): Über leitfadengestützte Befragungen wurden die im Übergangsbereich Kindergarten/Schule tätigen relevanten Personen(-gruppen) einbezogen und damit auch die „gelebte Praxis" erhoben. Das so gewonnene Datenmaterial – neben den zahlreichen Dokumenten sind dies Interviewmitschnitte aus 75 Einzel- oder Gruppeninterviews im Umfang von insgesamt 58 Stunden – wurde in der Folge teils manuell, teils computergestützt dokumenten- und inhaltsanalytisch und teils auch frequenzanalytisch ausgewertet. Auf theoretischer Ebene wurden dabei gezielt Elemente der Übergangs- bzw. Transitionsforschung, des soziologischen Gatekeeping-Ansatzes und der Organisationsentwicklung in die Forschungsarbeit einbezogen. Vor allem aber wurden das Schulreife-Konzept und die mit ihm verwandten bzw. ihm nachfolgenden Konzepte (Schulfähigkeit, Schulbereitschaft, Kindfähigkeit), die ihnen jeweils zugrunde liegenden entwicklungstheoretischen Vorstellungen und der damit verbundene Fachdiskurs insbesondere seit 1945 systematisch erarbeitet und zur vergleichenden Analyse und Einordnung der waldorfpädagogischen Perspektiven herangezogen.

Der große Wandel im Verständnis von Entwicklung und „Schulreife"

„Schulreife", der zugrunde liegende Themenkomplex der Voraussetzungen für den Schuleintritt und das Verständnis von kindlicher Entwicklung insgesamt haben sich in den vergangenen Jahrzehnten tatsächlich stark verändert. In einem dialektisch verlaufenden Prozess zunehmender Kontextualisierung, Relativierung und letztlich auch Normalisierung wurde das strikt kindzentrierte, reifungstheoretisch-nativistische Entwicklungsverständnis der 1930er-, 40er- und 50er-Jahre (Leitbegriff: Schulreife) zunächst von einem kontextzentrierten, lerntheoretisch-schulvorbereitenden Verständnis (Leitbegriff: Schulfähigkeit) kritisiert, relativiert und partiell überwunden. Diesem

folgte schließlich ein zugleich Kind und Kontext und deren Wechselwirkungen fokussierendes, systemisches und interaktionistisches Verständnis von Entwicklung (Leitbegriffe: Kindfähigkeit, Schul- und Kindbereitschaft). Aufgrund der doch recht deutlichen Unterschiede dieser drei Entwicklungsverständnisse kann man durchaus von Paradigmen sprechen – und damit auch von Paradigmenwechseln.
Dieser bedeutende Wandel im allgemeinen themenbezogenen Fachdiskurs wurde im waldorfpädagogischen Diskurs allerdings lange eher skeptisch beobachtet. In den letzten Jahren wurde dann aber ein nachholender „Sprung nach vorn" gemacht. Das lerntheoretische Paradigma wurde dabei gleich übersprungen: Die gegenwärtige Diskussion spielt sich zwischen reifungstheoretischem und systemischem (interaktionistischem) Paradigma ab und ist durch das Bemühen geprägt, eine tragfähige Verbindung zwischen dem grundsätzlich reifungstheoretisch fundierten klassischen waldorfpädagogischen Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie" und systemischen Ansätzen herzustellen – ein Projekt mit offenem Ausgang.

„Schulreife" und Aufnahmeentscheidung in der österreichischen waldorfpädagogischen Praxis

Die wohl bedeutendste Folge dieses nachholenden Sprungs nach vorn: „Schulreife" und die Aufnahmeentscheidung erscheinen in der österreichischen Praxis heute als multidimensional. Sie ergeben sich nicht nur aus der „Vermessung des Kindes", also aus dem weitgehend exklusiven Blick auf die unmittelbar kindbezogenen Faktoren. Bestimmend dafür sind vielmehr auch umfeld-, institutions- und entscheidungsprozessbezogene Faktoren sowie die Intuition und das implizite Wissen der „EntscheiderInnen". Was ist damit gemeint?

- **Kindbezogene Faktoren** sind unmittelbar auf das Kind selbst und seine Entwicklung bezogen. Zu nennen sind hier neben dem Alter vor allem kognitive, motivationale („willensmäßige"), physisch-motorische, psychisch-emotionale und soziale Faktoren.
- **Umfeldbezogene Faktoren** betreffen das entwicklungs- und einschulungsrelevante Umfeld des Kindes. Diese Kontexteinflüsse auf Entwicklung gehen von Eltern und Herkunftsfamilie aus, von Freunden und Peergroups, aber auch von formell (oder informell) pädagogischen Angeboten und Dienstleistungen auf lokaler Ebene wie Kinderkrippen, Tagesmüttern/-vätern oder Sportvereinen.

- **Institutionsbezogene Faktoren** betreffen die an der Einschulung beteiligten pädagogischen Institutionen, insbesondere die aufnehmende Schule. Von erheblicher Bedeutung sind hier die Klassensituation (etwa die Klassengröße oder die Altersverteilung) und die künftige klassenführende Lehrperson (etwa ihre Berufserfahrung und Qualifikation). Sehr wichtig sind jedoch auch strategische Überlegungen und Zielsetzungen auf Schulebene, die sich beispielsweise auf die lokale oder regionale Position der Schule beziehen können (etwa das Ziel, Kinder möglichst nicht an andere SchulträgerInnen zu „verlieren") oder die finanzielle Situation der Schule betreffen.
- **Entscheidungsprozessbezogene Faktoren** betreffen den Entscheidungsprozess im Aufnahmeverfahren, seine Gestaltung und seine Dynamik. Diese Faktorengruppe konnte aus forschungsmethodischen und -ökonomischen Gründen in dieser Untersuchung nicht im Detail erhoben werden. Deutlich wurde jedoch, dass nach Einschätzung der befragten PädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte bis zu zehn AkteurInnen an den Abwägungs- und Entscheidungsprozessen rund um die „Schulreife"-Feststellung beteiligt sind.
- Als **Intuition und implizites Wissen** sind schließlich jene die „Schulreife"-Einschätzung und damit auch die Aufnahmeentscheidung beeinflussenden, kaum oder gar nicht verbalisierbaren Faktoren zu bezeichnen, die von den Befragten typischerweise mit Hilfsausdrücken wie „Bauchgefühl" oder „Gefühlssache" beschrieben werden.

Wirklich bewusst ist diese real vorzufindende Vielfalt an recht unterschiedlichen Einflussfaktoren, die einem strikt reifungstheoretischen Schulreife-Verständnis offensichtlich widerspricht, den PädagogInnen und MedizinerInnen in der Regel nicht.

„Schulreife" ist dynamisch – und sie wird ausgehandelt

Das doch recht breite Spektrum an Einflussfaktoren zeigt schon: „Schulreife" ist nichts Feststehendes und Statisches. Sie existiert nicht unabhängig von denen, die sie feststellen, vielmehr entsteht sie aus einem Abwägungs- und Entscheidungsprozess heraus, an dem bis zu zehn funktional miteinander verflochtene AkteurInnen beteiligt sind. Eine hierarchische Steuerung etwa über „einsame" Direktorialentscheidungen ist bei einem derart komplexen Prozess schwierig. „Schulreife" entsteht an den untersuchten Waldorfschulen daher in einem Aushandlungsprozess. In diesem Prozess sind – die Untersuchung zeigt dies deutlich – auch die Kinder als eigenständige AkteurInnen engagiert.

Von besonderer Bedeutung für die SchülerInnenaufnahme als Aushandlungsprozess ist in jedem Fall das an Waldorfschulen fast durchwegs übliche, jedoch sehr unterschiedlich zusammengesetzte Aufnahmegremium: Ihm kommt die Rolle des zentralen Aushandlungsforums in Sachen „Schulreife" zu. Eine gezielte multiprofessionelle Besetzung dieses Gremiums kann daher auch in besonderer Weise zu einer mehrperspektivisch fundierten Einschätzung und Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in die Schule beitragen.
Die relative Komplexität des Aufnahmeprozesses, die hohe Zahl an Beteiligten, die Arbeit mit einem eigenen Aufnahmegremium als zentralem Aushandlungsforum und der mit diesen drei Elementen verbundene Umstand, dass „Schulreife" und Aufnahmeentscheidung an den meisten Waldorfeinrichtungen faktisch, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß Gegenstand von Aushandlungsprozessen sind, müssen dabei keineswegs peinlich berührt verschwiegen, versteckt oder bestritten werden. Sie können vielmehr als Qualitätsmerkmal der SchülerInnenaufnahmen verstanden werden: Mit ihnen kann im besten Fall ein deutlich ausgewogeneres und intersubjektiveres Bild von der Situation eines Kindes erreicht werden, als dies bei von Einzelpersonen hierarchisch gesteuerten SchülerInnenaufnahmen möglich ist. Ein bewusster, offener Umgang damit liegt deshalb nahe – ebenso aber auch die gezielte Entwicklung, Pflege und kontinuierliche Reflexion einer qualitätsvollen Abwägungs- und Aushandlungskultur.

Entwicklungs- und Professionalisierungsbedarf auf organisatorischer Ebene

Freilich werden die SchülerInnenaufnahmen gegenwärtig eher spontan und nach informellen Kriterien organisiert. Ablaufbeschreibungen und Organisationspläne existieren nur an einzelnen Schulstandorten, und dies in sehr unterschiedlichem Umfang. Ein schulstandortübergreifender, differenzierter und inhaltlich begründeter Musterablauf existiert derzeit nicht. Auch schulstandortübergreifende Mustervorlagen für Aufnahmeunterlagen (z. B. differenziert nach Kleinschulen und mittleren bzw. großen Schulen) liegen gegenwärtig nicht vor. Vor allem: In den Beobachtungsprotokollen der Aufnahmegremien gibt es keine Beurteilungshilfen zu den dort angeführten Beobachtungskriterien – einzige Ausnahme: der an einer Schule als Beobachtungsbogen in die Aufnahmeunterlagen aufgenommene Untersuchungsbogen samt Beurteilungshilfe des Forschungsprojekts „Einschulungsalter und

Gesundheitsentwicklung"[4] (der freilich nur die physisch-motorischen Faktoren berücksichtigt).
Dabei dienen Aufnahmeunterlagen keineswegs nur der Dokumentation. Bei den SchülerInnenaufnahmen wirken sie vielmehr auch als Aufmerksamkeitsdirigent: Sie lenken die Aufmerksamkeit der damit befassten PädagogInnen, TherapeutInnen und MedizinerInnen auf bestimmte Merkmale (indem diese ausdrücklich erwähnt werden) und konstruieren dadurch deren besondere Bedeutsamkeit.
Die „gelebte Praxis" eilt der „geschriebenen Verfassung" voraus „Heute ist jeder Weg, wie ein Kind in unsere Schule findet, höchst individuell", erklärt eine Klassenlehrerin und Aufnahmekoordinatorin auf exemplarische Weise in den Interviews (10AT1-TS01: § 21), „und es spielen ganz viele Faktoren mit, warum das Kind hierher kommt und in welcher Phase sich das Kind befindet. Aber nicht nur das Kind, sondern die Umgebung des Kindes. Und all diese Faktoren zusammen ergeben die Entscheidung, ob das Kind eben aufgenommen wird oder nicht."
Die gelebte Praxis berücksichtigt „all diese Faktoren zusammen" immer stärker. Die „geschriebene Verfassung" in Form der Aufnahmeunterlagen kann damit derzeit nicht Schritt halten: Sie ist noch stärker auf die ausschließlich kindbezogenen „Schulreife"-Faktoren konzentriert. Die Folge: Bei den SchülerInnenaufnahmen besteht eine Dokumentationslücke – es wird weniger protokolliert und dokumentiert, als untersucht wird und in die Aufnahmeentscheidung einfließt. Das bei den beteiligten PädagogInnen und MedizinerInnen relativ schwach ausgeprägte Bewusstsein über die Vielfalt der Einflüsse auf „Schulreife", ihre Einschätzung und Feststellung wird durch die geringe Präsenz der nichtkindbezogenen Faktoren in den Aufnahmeunterlagen überdies zusätzlich gestützt und scheinbar „legitimiert".

Der Begriff „Schulreife" bildet die gelebte Praxis nur noch teilweise ab

Auch das themenbezogene Vokabular kann mit der „gelebten Praxis" kaum Schritt halten: „Schulreife" als Begriff bildet nur noch teilweise die gelebte Praxis ab. Zwei Gründe sind dafür von besonderer Bedeutung: Zum einen die einschränkende Bezugnahme des Begriffs auf den

4 Vgl. hierzu zuletzt Martina Schmidt/Michael S. Urschitz/Rainer Patzlaff (2013): Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung. Ein Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts. Ergebnisse der Zwischenbefragung von Lehrern und Eltern der 2. Klasse, in: Medizinisch-Pädagogische Konferenz Nr. 67, 40–47

Reifebegriff und damit die biologistisch ausgerichtete Reifungstheorie, zum anderen die im Begriff „Schulreife" fehlende Berücksichtigung von umfeld- und institutionsbezogenen Faktoren sowie des Aushandlungscharakters von „Schulreife". Als Begriff beschreibt „Schulreife" damit nur noch teilweise das, was in der Praxis tatsächlich beobachtet und eingeschätzt wird – und stellt daher inhaltlich einen letztlich historischen Maßstab bereit. Mit anderen Worten: „Schulreife" als Begriff wird beschreibend (deskriptiv) und inhaltlich orientierend bzw. regelnd (normativ) nicht mehr voll den Erfordernissen gerecht.
Daraus folgt nicht unbedingt, dass dieser Begriff möglichst rasch aufzugeben sei – auch die gegenwärtig diskutierten Alternativbegriffe haben durchwegs ihre problematischen Seiten oder bedürfen zumindest noch einer weiteren begrifflichen Präzisierung. Um Missverständnissen vorzubeugen scheint eine deutlichere Distanzierung vom reifungstheoretisch-nativistischen Schulreifebegriff, etwa durch die Setzung dieses Begriffs in Anführungszeichen, inzwischen jedoch hoch an der Zeit.

Das Neue gewinnen, ohne das Alte aufzugeben?

Das waldorfpädagogische Verständnis von „Schulreife" und der Umgang mit diesem Konzept befindet sich, so kann resümiert werden, gegenwärtig im Umbruch. Waldorfpädagogische Theorie und Praxis suchen nach Wegen, das grundsätzlich reifungstheoretisch fundierte klassische waldorfpädagogische Verständnis von Entwicklung als „biografisch orientierter Psycho-Physiologie" mit neuen, systemischen und interaktionistischen Ansätzen zu verbinden. Im Grunde versuchen sie also, das Neue zu gewinnen, ohne das Alte aufzugeben – ein Vorhaben, das nicht ohne die Neukontextualisierung, Revision, teils wohl auch Aufgabe einzelner Elemente des bislang Gewohnten möglich scheint. Manche WaldorfpädagogInnen und Schulärztinnen/-ärzte beobachten diese Entwicklung mit unverhohlener Skepsis und beharren auf dem, was sie einst in ihrer eigenen Ausbildung gelernt haben. Doch eine wachsende Zahl an KollegInnen steht eben diesem Beharren zunehmend skeptisch gegenüber und verweist dabei auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Umgangs mit der „Schulreife" und der zugrunde liegenden theoretischen Vorstellungen, denn: „Sobald es starr wird, das System, sag ich, wird es eben nicht mehr der Individualität des Kindes gerecht." (02DR1-TS01: § 206)

Dramatisches Märchen in vier Aufzügen als Klassenspiel für ein 8. Schuljahr

Oswald Sander

„Wozu die sauere Arbeit der dramatischen Form?
Wozu ein Theater erbauet,
Männer und Weiber verkleidet,
Gedächtnisse gemartert,
die ganze Stadt auf einen Platz geladen?"

Gotthold Ephraim Lessing

1. Fragen wir so mit Lessing, führt dies zu Betrachtungen über die Theatersituation heute, von der Friedrich Hiebel schrieb: „Inmitten des Niedergangs unserer Zivilisation hat das allgemeine Theaterleben einen Anteil genommen, der in Abgründe hineinzieht, in die das klassische Erbe einstiger Größe hinuntergezerrt wird."[1] Beobachtungen über psychologisierende und politisierende Bühnendarstellungen[2] oder über den Mangel „moderner" Regisseure, das Werk eines Autors durch sich transparent zu machen, sodass dessen Wesensart erhalten bleibt, sind nicht neu.[3] Bereits im Magazin für Literatur von 1899 steht: „Zweierlei muss ein Schriftsteller können, wenn er heute eine große Wirkung haben will: Er muss den Geist durch narkotische Mittel einlullen und den Körper (die Nerven, Anm. d. Verf.) durch allerlei Reize aufregen."[4] Was bleibt da vom klassischen Erbe? Wie verändert sich die Stellung der Schauspielkunst? Schiller überschrieb einen Aufsatz mit: „Die Schaubühne als moralische Anstalt" und betrachtete das Theater wie einen Tempel, in dem der Zuschauer nicht bloß unterhalten, sondern erbaut werden soll. Er fühlte sich als Priester der Kunst, dem das Schaffen etwas Heiliges war.

1 Wochenschrift „Das Goetheanum" Nr. 1/1978
2 Hanns Scheck „Theater am Abgrund", in: „ Das Goetheanum", 10. Dezember 1978
3 Heinz Frankfurt „Zum Problem der Regiekunst", in: „Das Goetheanum", 17. Dezember 1978
4 Rudolf Steiner „Gesammelte Aufsätze zur Literatur 1884–1902", GA 32, Dornach 1971, Seite 13 ff.

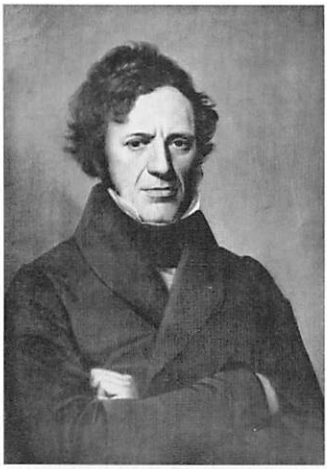
2. Wie steht es nun mit dem Schülertheater? Um es gleich anzumerken: Auch wenn sich die Klassenspiele zum Abschluss des „Volksschulalters" und gegen Ende der Schulzeit vielfach eingebürgert haben, zum Lehrplan der Waldorfschulen gehören sie nicht. In der dramatischen Arbeit tritt die erzieherische Tätigkeit an und mit den Schülern in den Vordergrund,[5] ohne den Anspruch zu erheben, Theater machen zu wollen. Nun zwingt aber die am Abschluss stehende Repräsentation zu mancherlei Kompromissen. Die Schwierigkeiten beginnen bereits bei der Stückwahl. Sucht man in der klassischen Literatur, so stellt man bald fest, dass Dreizehn- bis Vierzehnjährige z. B. die Rolle einer Jungfrau von Orleans kaum ausfüllen können. Denn es kann von den Kindern nicht die spezifisch schauspielerische Begabung, eine fremde Individualität sich so anzuverwandeln, dass sie als eigene erscheint, verlangt werden, sondern Konzentration, Wachheit, Geschicklichkeit, Präzision und schönes, deutliches Sprechen.[6] Da die Schüler sich in der Probenarbeit intensiv mit dem ausgewählten Stück beschäftigen, sollte es sich um ein Werk mit einer guten, gehaltvollen Sprache auf hohem Niveau handeln, deren Tiefe und Sinngehalt sich ihnen beim Älterwerden erst recht erschließen. Das folgende Zitat bringt das zum Ausdruck: „Das Leben schafft Mühen und Sorgen; es fordert Pflichten und Arbeiten. Es beschert uns aber auch Freuden und schöne Stunden. Zu den größten Freuden gehören die, welche uns denkende und dichtende große Menschen durch ihre Werke gewähren; zu den schönsten Stunden müssen wir diejenigen rechnen, in welchen wir uns durch solche Werke geistige Nahrung verschaffen. Wir stärken uns durch diese Werke für den Lebenskampf. So wenig unser Leib ohne körperliche Nahrung sein kann, ebenso wenig kann unsere Seele ohne geistige Speise sein. Ein Mensch, der sich um die Werke der Dichter und Denker nicht kümmert, kann nur einen rohen und armseligen Geist haben. Er wird oft ein viel härteres Los haben als derjenige, welcher die geistigen Schöpfungen kennt. Denn über manche traurige Stunde kann ihm eine Dichtung hinweghelfen; manchen Trost kann uns geben, was ein bedeutender Mensch gesagt hat. Ohne dass wir es merken, wird unser Charakter veredelt, wenn wir die Schöpfung der Dichter in uns aufnehmen."[7]

---

5 Zur pädagogischen Bedeutung der Klassenspiele: siehe Themenheft „Erziehungskunst", Oktober 1994

6 Elisabeth Weißert „Spielmöglichkeiten für das Schülertheater", in: „Erziehungskunst" 1962, Nr. V

7 Rudolf Steiner „Einführung zu Schiller", in „Biographien und Biographische Skizzen 1894–1905", GA 33



33. Franz Grillparzer
(Ölgemälde von Heinrich Hellpeis (1836))

3. Auf der Suche nach einer geeigneten Textvorlage stößt man auch auf den Österreicher Franz Grillparzer (geboren am 15. Januar 1791), einen Dichter, der noch ganz unter dem Einflusse klassischer Kunstanschauungen stand. Rudolf Steiner charakterisierte das Phänomen Grillparzer einmal kurz, indem er sagte: „Ein großer Dichter wohnte in einer willensschwachen Persönlichkeit."[8] Die Darstellung dieses Lebenslaufes bleibt für die Kinder wenig ergiebig, denn Grillparzer ist an den Widerständen des Lebens nicht gewachsen, sondern schwächer geworden. Der Zauber der alten Kaiserstadt Wien erfüllte seine Jugendzeit. Sein erster großer Lese-Eindruck war Schikaneders Textbuch für Mozarts „Zauberflöte", das ihm ein Dienstmädchen geliehen hatte. Die Musik spielte in Grillparzers Leben eine bedeutsame Rolle. Seine Fantasie nährte sich an den Geschichten von Tausendundeiner Nacht, dem Alten Testament, den Rittergeschichten sowie den Dramen von Shakespeare, Lessing, Goethe und Schiller. Grillparzer selbst schrieb später: „Die Jugendeindrücke wird man nicht los. Meinen eigenen Arbeiten merkt man an, dass ich in der Kindheit mich an den Geistes- und Feenmärchen des Leopoldstädter Theaters ergötzt habe." Schon lange hatte er sich mit dem Stoff für sein Werk „Der Traum ein Leben" beschäftigt. Nicht zu verwechseln ist es mit „Das Leben ist ein Traum" von Calderón de la Barca. Eine Ähnlichkeit besteht nur in der Umkehrung des Titels. (Der Gedanke, dass das Leben ein Traum sei, ist uralt und weitverbreitet. Auch Walther von der Vogelweide fragte um 1200: „Ist mîn leben mir getroumet, oder ist ez wâr?") Unter dem sinngemäßeren Arbeitstitel „Des Lebens Schattenbilder" ließ Grillparzer das angefangene Werk längere Zeit liegen. Am 4. Oktober 1834 wurde es, inzwischen vollendet, am Burgtheater uraufgeführt. Es hatte großen und nachhaltigen Erfolg. Auf dramatischen Gebiet verwirklicht „Der Traum ein Leben" dasjenige, was Goethe nach seiner

italienischen Reise als Kunstideal hingestellt hat: die Liebe in idealer Gestalt; den natürlichen Seelenadel und die Hoheit der Empfindung einer Frau; die männliche, heldenhafte Energie. – Schicksalsschläge und Enttäuschungen aller Art verbitterten Grillparzer. Er wurde immer grillenhafter, einsamer und starb am 21. Januar 1872 in Wien.

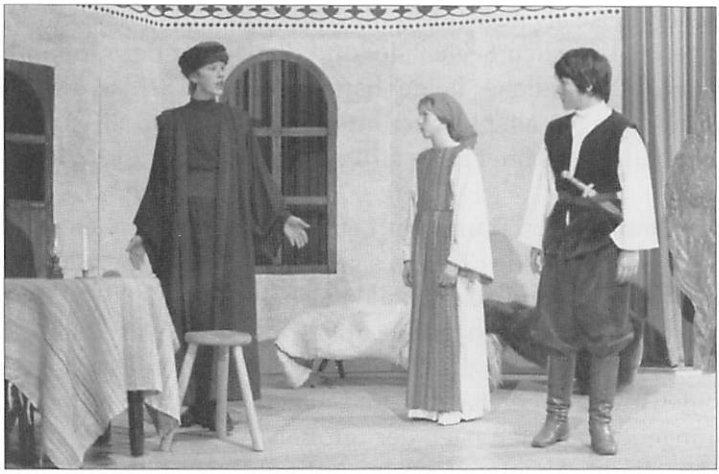
4. In dem Drama „Der Traum ein Leben" wird die märchenhaft versponnene Atmosphäre des Traumes gewahrt, der hier nur als ein vergängliches Wunsch- und Schreckbild erscheint.
So führt uns das Stück auch in eine unbestimmte, märchenhafte Zeit. Um an den Handlungsort zu gelangen, folgen wir von Damaskus der alten Seidenstraße[9] über Bagdad und Teheran bis nach Samarkand, wo der junge Rustan, sich nach der „großen Welt" sehnend, am Hofe des Königs allerlei Abenteuer erlebt. Auf kulturgeschichtsträchtigem Boden stehen wir hier in Samarkand, südlich des Aralsees im Tiefland von Turan, des heutigen Usbekistan. Unweit Samarkands stand in der altpersischen Kulturepoche die Wiege des Ackerbaues und der Viehzucht. Der reiche Umschlagplatz Samarkand war ehemals eines der größten Handelszentren der Erde. 1221 wurde die Stadt von den mongolischen Völkern unter Dschingis Khan niedergebrannt. Heute noch sind in der Altstadt die Ende des 14., Anfang des 15. Jahrhunderts entstandenen schönen Samarkander Bauten zu bewundern.

5. Nachdem Grillparzer die Idee zu „Der Traum ein Leben" hatte, nahm er den Stoff der Handlung aus Voltaires Fabel „Le Blanc et le Noir" („Der Weiße und der Schwarze "). Rustan, der junge Held des Stückes, fühlt sich unbefriedigt von dem bescheidenen Glücke, das ihn als Massuds Schwiegersohn erwartet und drängt hinaus in das „Leben". Zanga, sein „Negersklave", verlockt ihn:

„Und die Nacht
Vor der Schlacht
Ward gar bange zugebracht.
Doch beim ersten Sonnenstrahl
Ward mir's klar mit einem Mal."

„Da fühlt ich mein Herz sich wandeln,
Jeder Zweifel war besiegt,

9 Walter Raunig „Bernstein – Weihrauch – Seide", Waren und Wege der antiken Welt, Wien 1971



Klar ward's, dass im Tun und Handeln,
Nicht im Grübeln s'Leben liegt."

Sein Oheim Massud stellt ihn zur Rede:

„Sohn, seit langem schon bemerkt ich,
Dass du unsern Anblick meidest.
Die Bewohner dieses Hauses
Und ihr stilles Tun und Treiben
Scheint dir nicht mehr zu gefallen."

Rustan antwortet:

„Seht, mich duldet's hier nicht länger.
Diese Ruhe, diese Stille,
Lastend drückt sie meine Brust.
Ich muss fort, ich muss hinaus."[10]

In der Nacht vor seinem Auszug träumt er einen warnenden Traum. In den folgenden Aufzügen ist der Träumende in die dramatische Auseinandersetzung mit dem im Traum durchlebten Bösen eingespannt. Den verderblichen Einflüsterungen des „Schwarzen" erliegend, strebt er jetzt dem Glücke zu. Glückversprechende und leidvolle Erfahrungen begleiten den inneren Entwicklungsweg Rustans in der höheren Wirklichkeit des Traumes. Dieser lässt ihn erkennen, dass ihm die seelische Kraft fehlt, „ungereinigt" auf der Höhe des

10 Franz Grillparzer „Der Traum ein Leben", Dramatisches Märchen in vier Aufzügen, Reclam, Stuttgart 1982

Ruhmes auszuhalten. Aus der „erlebten" Verstrickung wird der Held durch das Erwachen erlöst und findet sich in der Welt der Zeit und des Raumes nicht gleich zurecht. Massud hilft ihm:

„War vielleicht die dunkle Warnung
Einer unbekannten Macht,
Der die Stunden sind wie Jahre
Und das Jahr wie eine Nacht, ..."
„Brauch den Rat, den Götter geben,
Zweimal hilfreich sind sie kaum."

Rustan beherzigt die dunkle Warnung des Traumes und erkennt:

„Eines nur ist Glück hienieden,
Eins, des Innern stiller Frieden
Und die schuldbefreite Brust."

6. Mit großem Einsatz war die „Schauspieltruppe" – meine achte Klasse - den Worten: „Hierher kommt, und folgt mir, Freunde! Was wir längst bei uns beschlossen, Jetzt und jetzo führn wir's aus" in die Aufführung gefolgt. Die Möglichkeit, sich an der Aufgabe zu „erproben" und zu wachsen, wurde ergriffen. Die Spieler entwickelten ein neues Selbstbewusstsein.[11] Eine große Hilfe bei der Probenarbeit war die ruhige, vollendete Schönheit der Sprache Grillparzers. Das gebundene Versmaß des gereimten Trochäus gab den Schülern Halt. Die Form trägt noch in diesem Alter und lässt das Dramatische aus sich heraus entstehen, für das der junge Mensch ab dem 12. Lebensjahr empfänglich geworden ist.[12] Inhaltlich vermag das Stück Antworten zu geben auf unbewusste Lebensfragen eines Achtklässlers, wenn er erlebt, dass sich sein eigenes Inneres in der Welt wiederfindet, ihm gleichsam sein Seelenleben von außen gespiegelt wird. Der Traum vermochte im Spiel das Leben zu läutern. Schauspielkunst und Erziehungskunst haben sich gegenseitig ergänzt und gesteigert.[13]

---

11 „Theater fördert das Selbstbewusstsein von Kindern". Pressemitteilung des Bundestages vom 27. Januar 2012. Die Kinderkommission des Deutschen Bundestages war von Schülern beeindruckt, die Theater spielen.

12 Rudolf Steiner am 19. April 1922, in: „Das Drama mit Bezug auf die Erziehung", GA 304

13 Weitere erfolgreiche Achtklasspiel-Erfahrungen machte der Verfasser als Klassenlehrer mit „Das Käthchen von Heilbronn oder die Feuerprobe" von Heinrich von Kleist; „Das Wintermärchen" von William Shakespeare und „Agnes Bernauer" von Friedrich Hebbel

Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Gedächtnisentwicklung beim Kind

Rudolf Steiner

Beides aber, sowohl die zu geringe wie die zu starke Belastung des Gedächtnisses, ist in der Erziehung von Übel. Es handelt sich darum, dass im kindlichen Lebensalter bis zum Zahnwechsel hin, also gerade bis in diejenige Zeit, in der das Kind in die Schule geschickt wird, das Gedächtnis ganz allein sich selbst überlassen bleiben muss.

In dieser Zeit wirken ja, wie wir gesehen haben, im Einklang miteinander physischer Leib, Äther- oder Bildekräfteleib, astralischer Leib und Ich-Organisation. Und die Art und Weise, wie das Kind nachahmend alles in sich ausbildet, was es unbewusst in seiner Umgebung beobachten kann, wirkt auch so, dass bis in den physischen Leib hinein diejenigen Kräfte sich entwickeln, welche die Gedächtnis-, die Erinnerungskraft am besten zur Entfaltung kommen lassen, sodass man in diesen Jahren eigentlich das Kind mit Bezug auf die Gedächtnisentwicklung ganz sich selbst überlassen muss.

Dagegen vom Zahnwechsel ab, wo das Seelisch-Geistige in einer gewissen Weise vom Leiblichen emanzipiert wird, ist eine regelrechte methodische Behandlung gerade des Gedächtnisses von allergrößter Wichtigkeit. Denn seien wir uns nur darüber klar: Das Gedächtnis muss das ganze Leben des Menschen hindurch den physischen Körper in Anspruch nehmen. Ohne einen allseitig entwickelten physischen Leib ist das Gedächtnis des Menschen irgendwie auch unterbrochen. Man weiß ja auch schon in derjenigen Menschenkunde, die heute an den Laien herandringt, dass diese oder jene Verletzung des Gehirns sofort irgendwelche Gedächtnisdefekte hervorbringt.

Aber beim Kind hat man nicht etwa bloß darauf zu sehen, wo sich irgendein Seelisches in die Krankheit hinein entlädt, sondern man hat auch die kleinen intimen Wirkungen des Seelisch-Geistigen auf das Körperliche als Pädagoge stets ins Auge zu fassen. Sodass also eine unrichtige Gedächtnisentwicklung bis in den physischen Körper hinein das Kind für das ganze Erdenleben beeinträchtigt.

Nun handelt es sich darum: Wie kommen wir zu einer richtigen Gedächtnisentwicklung? Da müssen wir uns vor allen Dingen darüber klar sein, dass abstrakte Begriffe, Begriffe, die rationalistisch, intellektualistisch

gebildet werden, das Gedächtnis immer belasten, gerade in dem Lebensalter am meisten belasten, das zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife liegt, dass Anschauungen, die in der Weise lebendig an das Kind herangebracht werden, wie ich es geschildert habe, plastisch-malerische Anschauungen, die wir im künstlerischen Unterrichtsbetrieb an das Kind heranbringen, auch in lebendiger Weise diejenigen Kräfte aufrufen, die bis in den physischen Körper hinein das Gedächtnis in der richtigen Weise zur Entfaltung kommen lassen. Das ist die beste Unterlage für eine richtige Gedächtnisentwicklung: künstlerisch den ganzen Unterricht zu gestalten, gerade im Elementarschulzeitalter.
Aus der Kunst, aus einer richtigen Behandlung der Kunst geht nun aber auch immer die richtige Behandlung der körperlichen Bewegungsfähigkeit hervor. Dann aber, wenn wir das Kind selber sich künstlerisch betätigen lassen, wenn wir in der Lage sind, das Kind selbst künstlerisch in Regsamkeit, in Tätigkeit zu bringen, sodass wir also bei dem, was das Kind tut während des Mallebens, während des Schreiblebens, während des Zeichnenlebens, während des musikalischen Unterrichts, immer das Körperliche zugleich mit dem Geistigen in Tätigkeit bringen – wie das bei der Eurythmie geschieht, werde ich morgen anhand der Figuren hier zu erklären haben –, dann werden wir dasjenige, was von der seelischen Ausbildung in den physischen Leib für das Gedächtnis hineinkommen muss, in der richtigen Weise entwickeln. Wir dürfen auch nicht glauben, dass die völlige Ausschaltung des Gedächtnisses oder die mangelhafte Behandlung des Gedächtnisses irgendwie dem Kind förderlich sein könnten.
Wenn wir die drei Grundsätze festhalten: Begriffe belasten das Gedächtnis; Anschaulich-Künstlerisches bildet das Gedächtnis; Willensanstrengung, Willensbetätigung befestigt das Gedächtnis –, dann haben wir die drei goldenen Regeln für die Gedächtnisentwicklung.
Wir können diese drei goldenen Regeln ganz besonders dadurch anwenden, dass wir dann den Unterricht in Naturkunde, in Geschichte, den wir so leiten, wie ich es in diesen Tagen angedeutet habe, zur Ausbildung des Gedächtnisses benützen. Auch der rechnerische Unterricht ist durchaus zur Ausbildung des Gedächtnisses zu benützen. Es ist das so, dass wir immer beginnen sollen beim Rechnen mit dem künstlerischen Verstehen der Dinge, wie es in diesen Tagen gezeigt worden ist.

aus: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung,
GA 307, Vortrag vom 16. August 1923

Bericht von der 14. Fachtagung „Heileurythmie im 1. Jahrsiebt“

Am 7./8. November 2015 fand die 14. Fachtagung zur Heileurythmie im 1. Jahrsiebt in Frankfurt a. M. statt. Thema der diesjährigen Fortbildung war die Frage nach der Auswirkung der In-vitro-Fertilisation, des Embryotransfers und der Manipulation des Geburtstermins auf die weitere Entwicklung des Kindes.
Elke Neukirch führte in das Thema mit einer menschenkundlichen Betrachtung ein.
Zum Tagungsthema hielt Michaela Glöckler von der Medizinischen Sektion am Goetheanum einen öffentlichen Vortrag. In der darauf folgenden seminaristischen Arbeit vertiefte sie mit uns Fragen des anthroposophischen Schulungsweges und der Kompetenz therapeutischen Handelns in der Heileurythmie.
Im eurythmischen Übungsteil führte Elke Neukirch in eine Studienarbeit zu den Farbqualitäten der Laute T, P, A und U sowie zu den Übungen „Ich denke die Rede“, „Der Wolkendurchleuchter“ und „TAU“ als Quellen der Entwicklung und heilender Prozesse ein. Das gemeinsame Üben war wieder eine hilfreiche Anregung für eigene Schritte auf dem Wege der Vertiefung und Bewusstseinsbildung. Das Erleben und Erfahren von Qualitäten wurde durch die angeregte Aktivität der Gruppe lebendig und konnte zum Impuls für das weitere individuelle Üben werden.
Fragen und Austausch zur täglichen therapeutischen Arbeit mit Kindern im ersten Jahrsiebt fanden Raum in einer weiteren Arbeitssequenz, in der Susanne Fass zwei Kinder aus ihrer heileurythmischen Therapie vorstellte.
Elke Neukirch, Michaela Glöckler und Susanne Fass sei hier für ihren jeweiligen Beitrag ganz herzlich gedankt.

Aufgrund der Welt-Heileurythmie-Konferenz 2016 wird die seit nunmehr 14 Jahren kontinuierlich stattfindende Fachtagung zur „Heileurythmie im ersten Jahrsiebt“ ausnahmsweise nicht stattfinden. Vom 27.–29. Oktober 2017 wird die gemeinsame Arbeit fortgesetzt.

Beatrice Jeuken-Stark

Bericht vom Kindergarten- und Schulärzte-Treffen Regionalgruppe Süd

Thema 1: Diagnosestellung in der kindergarten-schulärztlichen Praxis

Barbara Zaar stellte einen weiteren Fall (Übergang Mittel-Oberstufe) vor, an dem die Zusammenarbeit von Lehrer-Schularzt-Eltern-Therapeuten (an der Schule sowie extern) veranschaulicht werden konnte. Neben der Bedeutung des ärztlichen Blickes mit Anamnese und Wesensgliederdiagnose für die Lösung des Falles, ging es auch um Cyber Mobbing und Bearbeitung des Themas in einer Klassengemeinschaft. Es schloss sich eine rege Diskussion mit individuellen Beiträgen aus den verschiedenen Schulen an.

Thema 2: Geisteswissenschaftliche Wesensglieder-Diagnosen stellen

Bettina Pump brachte den Fall eines ca. 10-jährigen Mädchens mit, das konstitutionell auffiel und mit präventivem Blick untersucht und mit Wesensglieder-Diagnose und folgendem therapeutischem Vorgehen vorgestellt wurde. Das große Thema des Rubikon von Astralisierung und „Einkoppelung" des Ich wurde daran noch mal näher beleuchtet (Eine Zusammenstellung zu Rubikon von G. Albrecht, kann angefordert werden bei claudia@mckeen.de).

Thema 3: Umgang mit jungen Kindern und Rückstellungen

Nach der Pause ging es – angestoßen durch Christina Adam-Maier- um das ganze Feld der Rückstellung, der verschiedenen Erfahrungen auf diesem Gebiet und besonders um die Frage: Wohin mit den zurückgestellten Kindern? Auch hierzu ausgiebige und lebhafte Diskussion. Fazit: Vorschulklasse ist besser als zu frühe Einschulung, aber einer adäquaten Kindergartenlösung mit Verbleib in der eigenen Gruppe, ggf. mit Kooperationprogrammen (s. Kreuzberger Modell) unterlegen (nochmaliger Wechsel von Raum, Kindergruppe, Erzieher ...).

Thema 4: Neues zur ESU-Untersuchung

Bettina Pump berichtet von der Auftaktveranstaltung zur ESU 2015/2016 im Landesgesundheitsamt in Stuttgart im September.
Wichtig und bitte für die Untersuchung zu beachten ist:

- Flüchtlingskinder bekommen keine ESU, für sie ist das Sozialministerium zuständig (nicht Kultus-Ministerium). Das macht für uns keinen Unterschied, da wir alle unsere Kinder ansehen. Aber für die Meldung und Dokumentation beim GA ist es wichtig.
- VSP und „Häusliche Maßnahmen/Förderung" ist im Bogen nicht Mehr differenziert. Neu: „in Behandlung".
- Bei Impfung: entweder 6-fach oder einzeln ankreuzen.
- Es gibt neue Arbeitsrichtlinien; man kann sie beim GA anfordern.
- Ist ein Kind nicht sprechfähig, dürfen auch Mengen gezeigt werden.
- Farb- und Stereo-Sehtest einzeln ankreuzen.

Aktuell eingebracht aus Freiburg wurde die Frage der Vergütung der ESU (50 auf 60 €/Std. oder von 75 auf 90 € pro Kind). Dazu wurde kein einheitliches Votum erzielt (+/-/unentschieden: etwa gleich verteilt). Offenbar ist noch nicht klar genug, ob die Kindergärten es mit ihrem Abmangel mit der Kommune abrechnen bzw. die finanzielle Mehrbelastung leisten können. Wir sollten es zunächst weiterhin individuell und in Absprache mit den Kindergärten handhaben. Es wird mit der Vereinigung Baden-Württemberg gesprochen.

Auf die beiden Hefte (MPK und Arbeitsmaterial zur Schulreife nach Hinweisen Rudolf Steiners (siehe S. 80 hier im Heft) wurde hingewiesen.

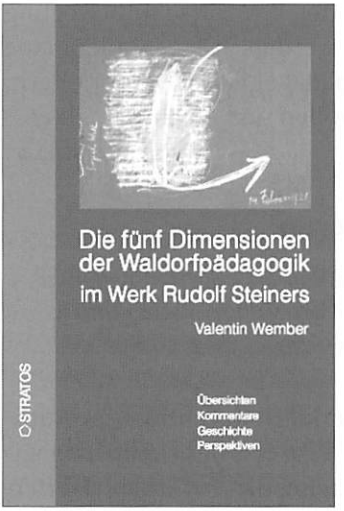
Die „neuen Kinderkrankheiten" und Vertiefung der anderen Themen sollen beim nächsten Treffen folgen.

Barbara Zaar

Das nächste Treffen der Regionalgruppe Süd findet am 2. Juli 2016 von 10.30 bis 15.00 Uhr statt – in Stuttgart, Waldorferzieherseminar, Heubergstraße 11

Fünf Dimensionen in der Waldorfpädagogik

Valentin Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, Stratosverlag, 1. Auflage 2015, 318 Seiten, 27,90 €
ISBN 978-3-943731-14-9



Valentin Wember legt mit diesem Buch knapp gefasst den revolutionären geistigen Kern der Waldorfpädagogik frei und bezieht ihre Methoden darauf. Ihre menschliche Ausübung, ihre spirituelle Dimension, ihre übergeordneten Begründungsmotive, ihre Lehrmethoden und ihre mehr äußerlichen Settings werden so in einem inneren Zusammenhang als fünf aufeinander zu beziehende Dimensionen verständlich.

„Think big": So fühlt sich das Resultat bei der Lektüre an; es trägt das Feuer der Begeisterung für eine vom heranwachsenden Menschen her gedachte Pädagogik weiter und betet nicht die Asche ihrer unterdessen 100-jährigen Traditionen an (oder bläst sie unbedacht weg, je nach eigenem Standpunkt). Die grundlegende Frage ist ja nicht wie bei der sonst üblichen Pädagogik: „Wie kommt Erwachsenen-Wissen in Kinderhirne", sondern: „Wie können die Lerninhalte als ein Mittel zur seelischen und körperlichen Förderung der Entwicklung benutzt werden."

Wember legt so die Erneuerungskräfte frei, die aus einem inneren Kern der Waldorfpädagogik schöpfen können. Er zeigt, warum die anthroposophische Menschenkunde als ihr innerer Kern auch 100 Jahre nach der Begründung der ersten Waldorfschule mehr denn je berechtigt ist, wenn auch nach wie vor nicht mehrheitlich gesellschaftlich anerkannt. Auch die hieraus resultierenden geistigen Gräben werden klar benannt und in ihren Auswirkungen geschildert: Typische Gretchenfragen zur Waldorfpädagogik beantwortet Wember dem Leser auf diese Weise klar und deutlich auch auf die Gefahr hin, dass es abschreckend wirken

könnte auf jemanden, der sich ihr nähert. Dies bewirkt zweierlei: Erstens kann man sich besser in Freiheit zur Waldorfpädagogik positionieren und zweitens werden hierdurch die praktischen Kompromisse, die die Waldorfpädagogik im Laufe ihrer Geschichte machen musste, verständlicher. Es wächst dadurch aber auch das Unterscheidungsvermögen, was eine sinnvolle Weiterentwicklung aus inneren Motiven heraus ist und was eine Anpassung an äußere Notwendigkeiten, die den inneren Auftrag der Waldorfpädagogik eher schwächt. So kann dieses Buch auch als eine Standortbestimmung der Waldorfschulbewegung 100 Jahre nach ihrer Begründung gelesen werden. Alles in allem eine hervorragende Einführung in die Waldorfpädagogik für Waldorfeltern, Waldorflehrer und solche, die es werden wollen und für ihre Kritiker.

Till Reckert

Wege zum Anderen

Erika Schöffmann, Dieter Schulz: Wege zum Anderen: Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage, Verlag Info 3, 1. Auflage 2015, Frankfurt am Main, 15 €, ISBN-13: 978-3957790316

Es ist die erklärte Intention der Autoren, den Prozess der heilpädagogischen Diagnostik vor dem Hintergrund der anthroposophischen Menschenkunde aus der Praxis und für die Praxis darzustellen. Jahrzehntelange, praktische Erfahrung und eine gleichzeitige Lehrtätigkeit machen es möglich, dieses weitreichende Vorhaben in der vorliegenden Buchausgabe in kompakter und doch anschaulicher Weise umzusetzen.

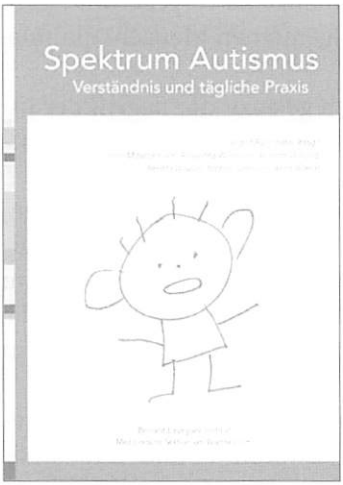
Die Arbeit an Entwicklungsbegleitung im weiteren Sinn und im engeren an Hilfeplanung, Entwicklungsberichten, Kompetenzanalysen und Entwicklungsgesprächen erfordert im Alltag immer wieder die Bemühung nicht bei oberflächlichen Phänomenen stehen zu bleiben, sondern durch Vertiefung zu einem weitreichenden handlungsanregenden

Verständnis zu kommen. Hier will und kann das vorliegende Buch eine wertvolle Hilfe sein.
Zum Glück werden darin nicht etwa einfache Rezepte gegeben, sondern es wird tatsächlich ein kreativer, vertiefender Prozess diagnostischer Bemühung angeregt. Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft des Lesers, sich die komplexen Zusammenhänge zu vergegenwärtigen, wie sie im Heilpädagogischen Kurs, der allgemeinen Menschenkunde, der Theosophie u. a. geschildert werden.
In der Einführung werden Voraussetzungen geklärt, der Begriff der Inkarnation, das dialogische Prinzip, der Begleitauftrag und grundlegende Haltungen werden erläutert.
Im Weiteren wird der zweifache Inkarnationsprozess sowie Denken, Fühlen und Wollen als Seelentätigkeiten beschrieben. Heilpädagogische Diagnostik wird dargestellt als Weg von der Wahrnehmung zum Verständnis und vom Verstehen zur Tat. Immer wieder wird auch die Bedeutung der inneren Haltung der Heilpädagogin/Sozialtherapeutin für diesen Prozess hervorgehoben.
Daraufhin wird das zuvor strukturell als Prozess beschriebene Geschehen mit inhaltlichen Aspekten verknüpft. Erwähnung finden die Phänomenologie von Gestalt, Bewegung und Sprache, Wesensgliederkunde, Konstitutionstypologie, Sinnesdiagnostik, Biografiearbeit und die Bedeutung des soziokulturellen Umfeldes.
Anregungen zu Anamnesegesprächen, beispielhafte Verlaufsdarstellungen und Hinweise zum diagnostischen Prozess bei erwachsenen Menschen runden das Buch ab.
Fachkräfte und solche, die es werden wollen, können das Buch mit Gewinn immer wieder als Anregung und Vertiefung der eigenen Bemühungen nutzen und werden sich auf jeden Fall zu eigener Aktivität im Umgang mit den theoretischen Inhalten der anthroposophisch-orientierten Heilpädagogik ermutigt fühlen. Vielen Dank dafür!

Karin Kwiek

Spektrum Autismus

Ingrid Ruhrmann (Hrsg.): Spektrum Autismus – Verständnis und tägliche Praxis, Bernard-Lievegoed-Institut, Medizinische Sektion am Goetheanum, 2. Auflage 2015



Mehrere Autorinnen (Roswitha Willmann, Annette Willand, Renata Wispler, Nadine Seemann, Anne Brandt) beleuchten im Rahmen ihrer fachlichen Schwerpunkte, die auf dem Therapeutischen, dem Psychologischen und dem Ärztlichen liegen, die immer wiederkehrenden Fragen zum Thema Autismus. Die verständlich erläuterten Darstellungen werden durch medizinische, auch anthroposophisch-medizinische Forschung genährt.

Eltern, Lehrer und Therapeuten erhalten im Rahmen des gut strukturierten Buches sowohl Hinweise auf neueste Erkenntnisse als auch praktische Hinweise zum gesundenden Umgang mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen. Hierbei fließen die zahlreichen Erfahrungen der Autorinnen ein.

Zudem bekommen die Leser im Rahmen der menschenkundlichen Aspekte einen umfassenden Einblick zum vertieften Verständnis autistischer Phänomene.

Es werden aber auch – und dies macht das Buch so besonders – Situationen und Entwicklungen aus persönlicher, familiärer Sicht beschrieben. Diese Alltagshilfen sind ein wärmender Schatz für betroffene Familien.

Katharina Löwenfeld

Wie Bindung gut gelingt – Was Eltern wissen sollten

Ulrike Anderssen-Reuster/Effi Mora: Wie Bindung gut gelingt – Was Eltern wissen sollten Verlag Schattauer, Stuttgart 2015,
156 Seiten, 49 Abb., kart., inkl. 9 Audio-Dateien zum Download. 24,99 €,
ISBN 978-3-7945-3099-1

Die Bedeutung einer guten frühkindlichen Eltern-Kind-Beziehung für die gesunde körperliche, aber auch emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes rückt dank der Bindungsforschung immer mehr in den Blickwinkel der erziehungswissenschaftlichen und medizinischen Diskussion.

Ulrike Anderssen-Reuster hat als Ärztin für psychotherapeutische Medizin und Psychotherapie, Psychiatrie, Psychoanalyse und Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie in der Elternambulanz des Städtischen Krankenhauses in Dresden sowie als Vorstandsmitglied des Dresdner Kinderschutzbundes viel Erfahrung gesammelt, wenn Eltern Probleme haben, eine positive Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen.

Sie wendet sich mit ihrem Buch an Mütter und Väter, die erleben, dass ihnen der Umgang mit ihrem Kind eher schwer fällt, sie bei dessen Versorgung immer wieder an den Rand ihrer Kraft, Geduld und ihrer Möglichkeiten kommen. An Eltern, die vielleicht selbst schwierige Kindheitserfahrungen gemacht haben und es mit ihren eigenen Kindern besser machen möchten und dazu Unterstützung suchen.

Das Buch richtet sich aber auch an Psychologen, Sozialarbeiter, Erzieher, Familienhelfer und Ärzte, die Eltern in Belastungssituationen begegnen.

Nicht immer verläuft der Prozess eines guten Bindungsaufbaus ideal. Es gibt zahlreiche Gründe, warum es zu Überforderungssituationen der Eltern kommen kann. Krankheit oder Behinderung eines Elternteils, finanzielle Notlagen, psychische Erkrankungen, Suchtprobleme oder familiäre Konflikte können zu schwierigen Situationen bis hin zur Gefährdung des Kindeswohls führen.
Dieses Buch ist eine Hilfe, um Eltern in belasteten Situationen zu unterstützen. In leicht verständlicher Sprache wird die Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung von der Schwangerschaft, über Geburt und Wochenbett bis zu den ersten Lebensmonaten dargestellt und auf Schwierigkeiten eingegangen, die in dieser sensiblen Zeit eintreten können.
Die Autorin zeigt auf, wie es Eltern gelingen kann, eine gute Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und achtsam auf dessen Bedürfnisse einzugehen. Sie beschreibt sehr anschaulich unterschiedlichste Lebenslagen von Eltern und gibt Hinweise, wo sie Hilfe bei Schwierigkeiten wie psychischen Problemen oder Regulationsstörungen ihres Kindes bekommen können.
Eindringlich weist sie auf die Wichtigkeit hin, rechtzeitig geeignete Hilfe zu suchen, bevor die Probleme zu ernsthaften Schädigungen des Kindes führen.
Die Autorin stellt die zum Teil sehr schwierigen Situationen warm und wertschätzend dar und ermutigt Eltern, zu einem achtsamen Umgang mit sich selbst und ihrem Kind im Alltag zu finden.
Sie gibt dem Leser Achtsamkeitsübungen an die Hand, die im herausfordernden Erziehungsalltag sehr unterstützend sein können.
Die zum Teil recht bunten Zeichnungen von Effi Mora veranschaulichen die Ausführungen zwar etwas karikaturhaft, aber doch sehr anschaulich.
Ein sehr empfehlenswertes Buch für alle, die Eltern in belasteten Situationen im Umgang mit ihren Säuglingen und Kleinkindern unterstützen wollen.

Birgit Klotz

An den Leserkreis – aus dem Leserkreis

20 Jahre anthroposophisches Förderlehrerseminar Überlingen

Ein Geburtstag ist eine Gelegenheit, im alltäglichen Treiben innezuhalten, auf Anfänge zurückzublicken, Gewordenes zu betrachten und Wünsche für die Zukunft zu formulieren.
Das anthroposophische Förderlehrerseminar Überlingen konnte im September in einer kleinen, stimmungsvollen Feier und im Beisein von rund 40 SeminarteilnehmerInnen seinen 20. „Geburtstag" feiern.
1995 war das berufsbegleitende Seminar gegründet worden. Aus einer Initiative engagierter Waldorflehrer, die die Zeichen der Zeit verstanden hatten, begann der erste Kurs im Herbst 1995 unter der Schirmherrschaft von F. Jaenicke. Die Kaspar-Hauser-Schule Überlingen stellte schon damals und stellt bis heute freundlicherweise ihre Räume zur Verfügung.
Die Initiatoren erarbeiteten Leitlinien für die Weiterbildung zum Förderlehrer an Waldorfschulen, die von den jeweiligen Kursen ausgestaltet wurden. Denn ein zentrales Merkmal des Überlinger Seminars ist die Selbstverwaltung, welche die inhaltliche Gestaltung wie auch die praktische Organisation der Kurse bestimmt. Regelmäßige Konferenzen sind deshalb Bestandteil der monatlichen Seminartreffen. Was im Blick von außen nach fehlender Struktur aussehen mag, ist von innen ein Übernehmen von Verantwortung für Qualität und Form, für Aufbau und Ausrichtung der Weiterbildungsinhalte. Angefangen von kleinen, aber wichtigen Ämtern – wer schließt die Schule auf? – über die Vereinsorganisation bis hin zur Kontaktaufnahme mit Dozenten werden die Aufgaben nach Fähigkeiten und Möglichkeiten verteilt und bewirken ein waches und aktives Miteinander der KursteilnehmerInnen.
Schwerpunkte der 2½-jährigen berufsbegleitenden Weiterbildung sind die Arbeit am Heilpädagogischen Kurs und der Sinneslehre Rudolf Steiners; dazu treten verschiedene Diagnostikverfahren und Behandlungsmöglichkeiten, die Kindern mit Lernschwierigkeiten helfen können. Diverse künstlerische Kurse runden das Spektrum ab.
Mittlerweile geht bereits der 10. Kurs seinem Ende zu, jetzt unter der Schirmherrschaft von Dr. Thomas Maschke (Freie Hochschule Mannheim).
Seit 2009 hat das Seminar einen Ableger bekommen. Aus einer Initiative des 7. Seminarkurses entstanden die **ExtraKurse**, die jeweils im Frühjahr und im Herbst ein Fortbildungswochenende für Förderlehre-

rInnen anbieten und für alle offen sind, die waldorfpädagogische Vorbildung sowie anfängliche Berufserfahrung im (förder)pädagogischen Bereich mitbringen. Wie auch im Seminar ist der Leitgedanke der ExtraKurse eine vertiefende Arbeit am Menschenbild Rudolf Steiners.
Mittlerweile haben bereits 14 Veranstaltungen der ExtraKurse stattgefunden. Hinter dieser Zahl verbirgt sich intensives Lernen, Forschen und Austauschen aller Beteiligten, um den Kindern, mit denen wir es täglich zu tun haben, angemessen begegnen zu können.
Wer sich für das Überlinger Seminar entscheidet, wird zum Mitgestalter; und so liegt die Zukunft des Seminars und der ExtraKurse in den Händen derer, die sich in den nächsten Jahren mit dieser Aufgabe verbinden wollen.

Beate Schram

Neuer Weiterbildungskurs findet im Juni 2016 statt.
Informationen: www.anthroposophisches-foerderlehrerseminar.de und www.extrakurse.de

Aktuelle Informationen

Paracetamol kein geeignetes Grippemittel

Die Einnahme von Paracetamol bei Grippe ist sinnlos. Zu diesem Schluss kam eine neuseeländische Studie, die im Dezember 2015 in „Respirology" erschienen ist. An der Studie des Medical Research Institute of New Zealand in Wellington nahmen 80 Erwachsene im Alter von 18 bis 65 Jahren teil. Alle Teilnehmer wiesen bestätigte Influenzainfektionen auf und wurden fünf Tage lang entweder mit der Maximaldosis Paracetamol oder einem Placebo behandelt. Die Wissenschaftler beobachteten die Probanden bis zu 14 Tage lang. Dabei zeigte sich, dass das Mittel weder bei der Bekämpfung des Virus noch gegen das Fieber oder die Symptome half.

Medical Research Institute of New Zealand in „Respirology", Dezember 2015 / McK

Rohmilch und Asthmahäufigkeit

Kinder, die Rohmilch trinken, bekommen seltener Asthma. Im Rahmen der Langzeitstudie „Pasture" hielten rund 1000 Mütter Ernährung und Gesundheit ihres Kindes bis zum sechsten Lebensjahr regelmäßig fest. Das Risiko, mit sechs Jahren an Asthma zu erkranken, war bei jenen Kinder geringer, die ab der frühen Kindheit regelmäßig unverarbeitete Milch vom Bauernhof tranken.

Die Forscher untersuchten verschiedene Arten von Milch: unverarbeitete und erhitzte Rohmilch sowie industriell verarbeitete Vollmilch beziehungsweise fettreduzierte Milch. Je stärker die Milch verarbeitet war, desto geringer war der Gehalt an Omega-3-Fettsäuren. Der Gehalt an Omega-6-Fettsäuren, bei deren Abbau im Körper überwiegend entzündungsfördernde Derivate entstehen, veränderte sich jedoch kaum. Die Forscher plädieren für die Entwicklung neuer schonender Verfahren in der industriellen Milchverarbeitung, damit die Milch ihre schützenden Inhaltsstoffe bewahrt, aber zugleich gesundheitlich unbedenklich ist.

Langzeitstudie "Pasture" in Journal of Allergy and Clinical Immunology, 25. Januar 2016 / McK

Gleichgewichtsprobleme bei Kindern

Mehr als eins von 20 Kindern zwischen 3 und 17 Jahren in den USA haben Probleme mit dem Gleichgewicht und Schwindelzustände. Die Probleme nehmen mit dem Alter zu: 7,5% der 15–17-Jährigen, 6% der 12–14-Jährigen, 4,1% der 6–8-Jährigen und 3,6% der 3–5-Jährigen. Dabei waren Mädchen etwas häufiger betroffen als Buben (5,7% zu 5,0%). Interessant auch der Unterschied zwischen weissen Kindern (6,1%) Lateinamerikanischen (5,7%) und Schwarzen (4,6%).
Befragt wurde Eltern von 11 000 Kindern. Das Ergebnis war: 46% haben Probleme mit der Koordination, 35% Benommenheit, 30% mit dem Gleichgewicht, 20% Schwindel. 30% der Kinder waren deswegen in Behandlung. Vermutungen zur Ursache der Probleme werden in dem Bericht nicht genannt.

NIH/National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) im The Journal of Pediatrics, 27. Januar 2016 / McK

Nachhilfe ist teuer – und hilft wenig

In Deutschland erhalten 14 Prozent aller Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 16 Jahren an allgemeinbildenden Schulen Nachhilfeunterricht – nahezu 1,2 Millionen der knapp 8,3 Millionen Schulkinder. Das ergab eine Studie der Bertelsmann-Stiftung, für die Infratest Dimap im Schuljahr 2014/15 bundesweit 4300 Elternteile befragt hat. Eltern, deren Kinder Nachhilfe bekommen, geben demnach monatlich im Schnitt 87 Euro aus, insgesamt fließen jährlich 879 Millionen Euro. Am größten ist der Nachhilfebedarf mit 18,7 Prozent unter Gymnasiasten, an den weiterführenden Schulen insgesamt liegt der Anteil bei 18 Prozent, an den Grundschulen bei nur knapp 5 Prozent der Kinder. Häufigstes Fach ist Mathematik, wo 61 Prozent aller Nachhilfeschüler gefördert werden, gefolgt von Fremdsprachen (46 Prozent) und Deutsch (31 Prozent).
Mehr als jeder Dritte wird zur Nachhilfe geschickt, um sich trotz befriedigender bis guter Zensuren weiter zu verbessern. Dahinter stehe häufig der Wunsch von Eltern und Kindern, die Chancen beim Übergang auf das Gymnasium, in einen attraktiven Ausbildungsberuf oder an die Universität zu steigern
Die beiden jüngsten Studien zur Effektivität von Nachhilfeunterricht in Grundschulen und in den ersten Klassen der weiterführenden Schulen belegen keine Kompetenzentwicklung durch bezahlten Unterricht.

Bertelsmann-Stiftung, für die Infratest dimap im Schuljahr 2014/15 / McK

Chirophonetik-Kurs

für Teilnehmer der Zusatzausbildung Chirophonetik
sowie neue Interessenten

Montag, 28. März, bis Samstag, 2. April 2016
an der Jean-Paul-Schule in Kassel

Teilnahme unverbindlich, Anrechnung bei Ausbildungsaufnahme.

Themen im Plenum

- Wesen und Wirken der Sprachrhythmen
- Der Atmungsprozess
- Eurythmie zum Thema

Seminarthemen der Aufbaustufe

- Der dreigliedrige Mensch
- Embryologische Entwicklung und Dreigliederung
- Das Herz als Rhythmusorgan
- Krankheitsbilder
- Stärkung der mittleren Organisation durch Sprachrhythmen
- Praxis der Chirophonetik: Rhythmusformen

Seminarthemen der Grundstufe

- Arten der Lautbildung
- Vokale und Konsonanten
- Konsonantenbildung und Luftstromverhalten
- Konsonanten und Elemente
- Übungen zur Praxis der Chirophonetik

Mitwirkende: *Brigitte Floride* (Förderpädagogin, Sozialtherapeutin)
Brigitte Leiser (Förderpädagogin)
Anne-Marie Schüler (Heilpädagogin)
Dr. med. Albrecht Warning (Arzt)

Information und Anmeldung

Brigitte Leiser Tel./Fax 07144 - 3 82 38
E-Mail: leiser@chirophonetik.org www.chirophonetik.de

Chirophonetik ist eine Therapie, bei der mit Sprache und Berührung behandelt wird. Der lauschende Patient taucht tief in den Sprachbildungsvorgang ein (Sprachanbahnung). Die heilende Kraft der Sprache kann sich entfalten.

2. Welt-Heileurythmie-Konferenz 2016

Kunst des Heilens auf der Grundlage der Wissenschaft des Lebendigen

16. bis 21. Mai 2016 in Dornach

für Heileurythmisten, Ärzte und Interessierte anderer Berufsgruppen, die sich forschend mit der Frage des Ätherischen beschäftigen.
In fünf Jahren wird die Heileurythmie ihren 100. Geburtstag seit ihrer Begründung durch Rudolf Steiner und Ita Wegmann im Jahre 1921 feiern. Von den Anfängen bis heute können wir auf gut entwickelte praktizierte Methoden zurückblicken und viele Vertiefungen und Weiterentwicklungen in unterschiedliche Richtungen erkennen. Immer häufiger wird die Frage nach einer wissenschaftlichen Begründbarkeit gestellt. Dies stellt die Heileurythmie als Teil der anthroposophisch medizinischen Bewegung vor die Aufgabe, Wege zu finden, die sich dieser Frage in angemessener Weise stellen können. Sie wird in enger Zusammenarbeit von Heileurythmisten und Ärzten vorbereitet und möchte zu einem intensiven Austausch über die Frage nach dem therapeutischen Umgang mit dem Ätherischen anregen. In verschiedenen Impulsreferaten und Arbeitsgruppen wird den Fragen aus Rudolf Steiners 9. Ärztekurs (GA 313) nachgegangen, in denen die menschenbildenden Kräfte und die Stufen einer höheren Erkenntnis durch Imagination, Inspiration und Intuition im Mittelpunkt stehen.
Erstmalig wird in einem Open Space die Möglichkeit gegeben, verschiedene methodische Ansätze in Eurythmie, Heileurythmie und Ätherforschung zu erleben.
Im offenen Austausch können wir neue Impulse für ein tieferes Verständnis und eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit entwickeln!

Wir freuen uns darauf, zur Pfingstzeit Sie und Menschen aus der ganzen Welt zu dieser Konferenz willkommen zu heißen!

Für das Vorbereitungs-Team, *Kristian Schneider*

Information und Möglichkeit zur Online-Anmeldung auf:
http://heileurythmie-medsektion.net/de/Welt-Heileurythmiekonferenz_2016

Berufsbegleitende Weiterbildung zum Förderlehrer
am anthroposophischen Förderlehrerseminar Überlingen

Neuer Kurs: Beginn Juni 2016 *(Einstieg bis November)*
Info: www.anthroposophisches-foerderlehrer-seminar.de

Abo Standard
Print + Online
120 € (Studenten 45 €)
Abo Print
90 € (Studenten 30 €)

Der Merkurstab
Kladower Damm 221
14089 Berlin
Fon 030 208 982 68 0
Fax 030 208 982 68 9
service@merkurstab.de

www.merkurstab.de

Der Merkurstab

Zeitschrift für Anthroposophische Medizin

Grundlegende Darstellungen
Therapien und Arzneimittel
Fallbeschreibungen aus der Praxis
Wissenschaft und Forschung
Tagungsberichte, Rezensionen

Merkurstab Online – einfach finden.
Alle Hefte ab 1946 im Volltext.
www.anthromedics.org

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten

Bestellschein

bitte senden an: Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart
oder per E-Mail: med-paed-konferenz@gmx.**net**

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu € 4.– pro Heft zzgl. Versandkosten. Rechnungstellung jeweils im August für ein Jahr im Voraus.

Bitte liefern Sie jeweils ..... Exemplar(e) ab Heft ..... an folgende Adresse:

Vorname ..... Name .....

Straße, Hausnummer .....

Postleitzahl/Ort .....

E-Mail .....

Tel./Fax ..... Beruf .....

Datum ..... Unterschrift .....

✂ -

Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige(n) ich/wir Sie widerruflich, die von mir/uns zu entrichtenden Zahlungen für die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz" 4 Hefte pro Jahr zu je € 4.– zzgl. Versandkosten bei Fälligkeit von

IBAN .....

BIC/Bank .....

durch Lastschrift einzuziehen.

Wenn mein/unser Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstituts (s. o.) keine Verpflichtung zur Einlösung.

....
(Ort) (Datum) (Unterschrift)

.....
(genaue Anschrift)

Anschriften der Verfasser

Dr. Michaela Glöckler	Brosweg 45, 4143 Dornach Kinderärztin, Leiterin der Medizinischen Sektion am Gotheanum
Beatrice Jeuken-Stark	Haußmannstraße 106, 70188 Stuttgart Heileurythmistin
Dr. Renate Karutz	Lothringer Straße 40, 50677 Köln Schulärztin an der Freien Waldorfschule Köln
Birgit Klotz	Holzstraße 9, 73650 Winterbach, Erzieherin
Dr. Boris Krause	Filderklinik, Im Haberschlai 7, 70794 Filderstadt Facharzt für Psychiatrie und Psychosomatik. Leiter Abteilung für Psychosomatik
Karin Kwiek	Camphill-Dorfgemeinschaft Hermannsberg, 88633 Heiligenberg Dipl. Sozialpädagogin, Heimleiterin
Katharina Löwenfeld	Langelohstraße 5, 22609 Hamburg Waldorflehrerin
Elke Neukirch	Filderstraße 15, 66450 Bexbach Heileurythmistin
Mag. Raimund Pehm	Karl-M.-von-Weber-Gasse 7, 8010 Graz Erziehungs- und Politikwissenschafter
Dr. Till Reckert	Lederstraße 118, 72764 Reutlingen Kinder- und Jugendarzt
Claus-Peter Röh	Pädagogische Sektion Postfach 134, 4143 Dornach Leiter Pädagogische Sektion am Goetheanum
Dr. PD Bernd Rosslenbroich	Private Universität Witten/Herdecke Alfred-Herrhausen-Straße 50, 58448 Witten Leiter Institut für Evolutionsbiologie
Oswald Sander	Gähkopf 2, 70192 Stuttgart, Waldorf-Lehrer
Beate Schram	Herderstraße 30/1, 72762 Reutlingen Lerntherapeutin

Termine

19. März 2016	Aesch (CH)	Einführungstag für die berufsbegleitende Ausbildung zum Bothmer® Gymnasten
28. März–2. April 2016	Kassel	Chirophonetik-Kurs *
16. April 20196	Colmar (F)	Einführungstag für die berufsbegleitende Ausbildung zum Bothmer® Gymnasten
29. April – 7. Mai 2016	Filderstadt	Eugen-Kolisko-Akademie: Vertiefungswoche Menschenkunde „Der Weg des Ich in den Leib" **
7. Mai 2016	Aesch (CH)	Einführungstag für die berufsbegleitende Ausbildung zum Bothmer® Gymnasten
16.–21. Mai 2016	Dornach	2. Welt-Heileurythmie-Konferenz 2016 Kunst des Heilens auf der Grundlage der Wissenschaft des Lebendigen *
4. Juni 2016	Emmendingen	Einführungstag für die berufsbegleitende Ausbildung zum Bothmer® Gymnasten
ab Juni 2016	Überlingen	Berufsbegleitende Weiterbildung zum Förderlehrer *
2. Juli 2016	Stuttgart	Kindergarten- und Schulärztetreffen, Regionalgruppe Süd

* Programm im Innenteil „Tagungsankündigungen"

** Programm siehe Medizinisch-Pädagogische Konferenz 75/2015