

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 30 / August 2004

## Impressum

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 Herausgeber möglich, drei Belegexemplare werden erbeten.

Beiträge und Anfragen können an die Herausgeber gesendet werden:

Peter Fischer-Wasels, Markt 4, 44137 Dortmund

Fax 0231-162 97 45

E-Mail: p.fischer-wasels@t-online.de

Dr. med. Claudia McKeen, Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart

Fax 0711-259 19 97, E-Mail: claudia.mckeen@t-online.de

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, Kto.-Nr. 8712400, BLZ 60120500

IBAN DE25 60112 0500 0008 7124 00

BIC BFSWDE31STGT

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:

Bund der Freien Waldorfschulen e.V. – Medizinisch-Pädagogische Konferenz –

Raiffeisenbank Menzingen-Neuheim, CH-6313 Menzingen, Kto.-Nr. 24 696.07,

BC 81457, Postcheckkonto 60-6187-0

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 3,- zuzüglich Porto und wird bei den Abonnenten per Lastschriftinzugsverfahren einmal im Jahr abgebucht.

Bei Bestellungen von Einzelheften bitte im voraus Entgelt in Briefmarken (in Deutschland € 4,-) oder Betrag in Euro beilegen (Ausland € 5,-).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. Oktober 2004

Umschlagbild:

Bronzestatue eines Jünglings, Nationales Archäologisches Museum Athen, um 350 vor Christus

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 30 – August 2004

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Peter Fischer-Wasels

### Inhalt:

		Seite
<i>Claudia McKeen</i>	Liebe Leserinnen und Leser!	3
<i>Thomas Marti</i>	Gesundheitsfördernde Pädagogik	4
<i>Gabriele Bellenberg</i>	Neue Chancen für Schulanfänger? Untersuchungen über die Schullaufbahn jung eingeschulter Kinder	35
<i>Freya Jaffke</i>	Spielstufen in der kindlichen Entwicklung	39
<i>Bernd Kalwitz</i>	Kindliche Konstitutionsformen	45
<i>Thomas Jachmann</i>	Ist der Mensch auf den Hund gekommen? Eine Studie über die Sinnesfähigkeit und menschliche Fähigkeitsstruktur in unserer Zeit	66
<i>Hannah Dotzauer</i>	Jugendsprache	74
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf – Die Metamorphose der im Leib schaffenden Lebenskräfte	76
	– Metamorphosen von Kräften als pädagogische Gesetzmäßigkeiten	81
<hr/> <i>Berichte von Tagungen</i>		
<i>Wolf Klein</i>	Österreichische Förderlehrertagung in Graz	87
<i>Arne Schmidt</i>	„Gewalt erleben – seelische Verletzung verarbeiten“ – Tagung der anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie in Herdecke	89
<i>Sigrid Sendler</i>	„Die kindliche Hysterie – Ausgeliefertsein und Hingabe“ – Fortbildung für Chirophonetik und Heileurythmie in Hannover	92

## *Buchbesprechungen*

---

<i>Eugen Kolisko</i>	Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule <i>Peter Selg (Herausgeber) (McK)</i>	97
----------------------	---	----

## *Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis*

---

<i>Markus Wegner</i>	Noch eine Bemerkung zum Spielen. Hinweis auf Bernhard Hassenstein	100
<i>Elisabeth Göbel</i>	Bewegungspflege und deren bildende Kräfte im Waldorf-Kindergarten. Zum Beitrag über Handgestenspiele von Wilma Ellersiek	100

## *Aktuelle Informationen*

---

– Langes Aufbleiben senkt Melatoninspiegel und beschleunigt die Geschlechtsreife	103
– Ein antikes Versmaß beruhigt Herzschlag und Atmung	103
– Wie entsteht räumliche Aufmerksamkeit?	104
– Kurzfristige Anspannungsphasen erhöhen die Immunreaktion	105
– Soziales Verhalten: Kinder lernen am meisten voneinander	106
– Weißer Zucker – süßes Gift	107
– Antibiotika und mögliche negative Auswirkungen	107
– Babys Schreie geben Hinweise aufs Sprechen	108
– Die Waldorfschule in Prien gibt den „Chiemgauer“ als örtliche Zweitwährung heraus	108
– Alpen-Alarm	110

## *Tagungsankündigungen*

---

– Jahreskonferenz der Anthroposophisch-Medizinischen Bewegung am 19. – 22. September 2004 in Dornach	111
– Heileurythmie im Vorschulalter – Arbeitstreffen am 2. Oktober 2004 in Frankfurt	120
– Internationale Tagung für Heilpädagogik und Sozialtherapie vom 13. - 17. Oktober 2004 am Goetheanum in Dornach	121
– Tagung für Erzieher und Lehrer am 29./30. Oktober 2004 in Weimar	122
– Schulärztetagung vom 31. Oktober – 3. November 2004 in Dornach	123
– Fachtagung der anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie am 19./20. November 2004 in Herdecke	125

Anschriften der Verfasser

III. Umschlagseite

Terminkalender

IV. Umschlagseite

## *Liebe Leserinnen und Leser!*

„Erziehen heißt nichts anderes als: Nebenhergehen, nicht treiben, nicht stoßen, nicht ziehen, aber immer genau empfinden, wo der Junge läuft und was das Mädchen sinnt, und unbemerkt etwas an der Windseite gehen, wenn der Sturm zu harsch weht.“

Auch wenn mir der Verfasser dieser Zeilen nicht bekannt ist, spricht er in so schlichter, umfassender Weise aus, was unsere Aufgabe im Leben mit den Kindern, gleich welchen Alters, ist.

Wissen wir, wie es in den Kindern aussieht, was sie fühlen, was sie beschäftigt, warum sie so sind, was sie brauchen von uns? Wonach richten wir unsere pädagogischen Grundsätze? Wie gut kennen wir das Kind, das neben uns steht? Verstehen wir es wirklich? Wie lebt es sich in einem Leib, der immer in Bewegung ist, voller Unruhe, umher getrieben? Oder das Kind, das immer verträumt dasteht, so langsam ist, oft nicht zu hören scheint, nicht weiß, wo es ist, – was geht in ihm vor?

Wir müssen den Kindern Raum geben, wir müssen ihnen genügend Zeit lassen ihre eigenen inneren Erfahrung zu machen, in ihrem eigenen inneren Entwicklungstempo zu werden. Wie schwer ist es doch oft schon bei den Kleinen, einen Nachmittag zu finden, an dem sie sich mit einem Freund zum Spielen treffen können. Sie haben Terminkalender wie wir – auf dem sehr viel Schönes steht, aber selten das Wichtigste: Zeit zum einfach nur „Sein“, Zeit zum Spielen.

In diesem Heft finden Sie einige Anregungen zu diesen Fragen, die helfen können, das Rätsel, das Kindheit und jedes Kind individuell uns aufgibt, besser verstehen zu lernen und ihm ein Stückchen mehr gerecht zu werden.

Herzliche Sommergrüße Ihre,

*Claudia McKeen*

# Gesundheitsfördernde Pädagogik

## Die Erziehungskunst Rudolf Steiners unter dem Gesichtspunkt der Salutogenese

*Thomas Marti*

### 1. Einleitung

Gesundheit ist ein kostbares Gut. So wie eine heile Umwelt mit einer reichhaltigen und vielfältigen Tier- und Pflanzenwelt, mit fruchtbarer Erde, mit gutem Wasser und sauberer Luft – so gehört auch unsere Gesundheit zum Inbegriff von Lebensqualität. Sie ist das, was uns das Leben als lebenswert empfinden lässt. Gesundheit kann allerdings nicht ein Selbstzweck sein. Sie ist gleichsam nur der Raum dafür, dass wir unser individuelles und soziales Leben sinnvoll und mit Würde gestalten können. Dies ist das Ideal der Menschlichkeit.

So betrachtet wird deutlich, dass Gesundheit kein Zustand ist, der durch eine ausreichende Hygiene und medizinische Versorgung allein gewährleistet wäre. Im weitesten Sinne verstanden bedeutet Gesundheit eine Fähigkeit, trotz eventuell vorhandenen Gebrechen, Leiden und Krankheiten zukunftsfähig und Hauptakteur in der eigenen Lebensgestaltung zu bleiben. Gesundheit ist „etwas individuell Einzigartiges, etwas, das spezifisch für die jeweilige Person in ihrer Lebenssituation und für die umgebende Lebenswelt ist“ (Paulus 2001). Gesundheit hat im weitesten Sinne etwas mit körperlicher Widerstandskraft, seelischer Stärke und geistiger Klarheit zu tun.

Die Förderung dieser Fähigkeit sollte ein höchstes Anliegen der Pädagogik werden. Es ginge darum, alle pädagogischen Maßnahmen so zu gestalten, dass sie eine gesunde leibliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes fördern und unterstützen.

Die Pädagogik Rudolf Steiners ist der Gesundheitsförderung in diesem Sinne verpflichtet. Dieses Anliegen ist aber bisher noch kaum mit genügendem Nachdruck gewürdigt worden. Unsere gegenwärtige Lebenssituation aber kann bewusst machen, wie aktuell die anthroposophische Pädagogik eigentlich ist.

In den nachfolgenden Darstellungen wird versucht aufzuzeigen, welche die Grundlagen der anthroposophischen Pädagogik sind und was in ihrem Kontext Gesundheitsförderung bedeutet. Wir beginnen mit einem Blick auf die aktuelle Zeitsituation:

\* Sonderdruck aus dem Rundbrief der FPV (Freie Pädagogische Vereinigung), Bern 2002

## 2. Gesellschaftliche und bildungspolitische Situation

Seit ungefähr den 70er Jahren befinden wir uns auf dem Weg von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft (Nefiodow 1996). Nicht mehr die Förderung und Veredlung von Rohstoffen und Energie stehen im Vordergrund, jetzt geht es um eine breite Beförderung des Wissens und der Information. Was über dem Beginn der neuzeitlichen Naturwissenschaft als Motto stand: „Wissen ist Macht“, ist zu einem gesamtgesellschaftlichen Hochziel geworden. Das Wissen, seine Produktion, seine Mehrung und seine Verfügbarkeit hat heute einen Stellenwert wie noch nie zuvor in der Geschichte.

Diese Wandlung prägt nicht nur das Berufsleben der meisten Menschen, sondern findet ihren nachhaltigen Niederschlag auch im Schul- und Bildungswesen (Mayer 2001). Wissen als kognitiv-konstruktivistisches Gut ist zum eigentlichen Kapital für ein erfolgreiches Leben in der modernen Gesellschaft geworden. Der Stellenwert kognitiver Schulleistungen gewinnt gegenwärtig zunehmend wieder an Gewicht, Folge davon ist etwa die Aufmerksamkeit und Publizität, die internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS genießen. Man steht unter dem Eindruck, dass dem Erreichen von schulischen Wissensstandards eine ähnliche Tragweite beigemessen wird, wie es Kapitalanleger den Börenkursen gegenüber tun: sie sind eine Messgröße für den Erfolg des Unternehmens und entscheiden über das weitere Fortkommen im internationalen Wettbewerb.

Der Schweizerische Wissenschafts- und Technologierat lancierte 2001 ein „Manifest für den Denkplatz Schweiz“. Darin wird ein „Pakt von Wissenschaft und Gesellschaft“ gefordert und die politisch Verantwortlichen dazu aufgerufen, der „noch nie dagewesenen Wissensexplosion und den immer schnelleren Technologieschüben“ gebührend Rechnung zu tragen und die nötigen finanziellen Mittel für eine kräftige Förderung von Bildung und Wissenschaft bereit zu stellen. Denn Bildung, darüber ist man sich in weiten Kreisen einig, gilt als „Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes und das Bestehen im Wettbewerb auf innovativen Märkten“ (Moser 2000). Das „Humankapital“ ist also einer der wichtigsten Bestimmungsfaktoren für das Gedeihen einer Volkswirtschaft, und auf der Liste der bedeutendsten Standortfaktoren liegen die Wissensfaktoren immer ganz oben. Ein effizientes Wissensmanagement auch in den Schulen und „ertragsreichere Lernformen“ (Struck 1997) werden helfen, die ehrgeizigen Ziele sicher und mit Erfolg zu erreichen (ebenda).

Diese Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft geht einher mit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie. In den sogenannten Kognitionswissenschaften geht man von einer Analogie zwischen Mensch und Computer aus (Zimbardo & Gerrig 1996): der menschliche Geist wird als informations- und datenverarbeitendes Instrument aufgefasst und auf dieser Grundlage breit angelegte Forschung betrieben. Ein besonderes Interessensgebiet in diesem Bereich

ist dabei die künstliche Intelligenz. Kognitive Operationen wie Aufnahme, Verarbeiten, Speichern und Abrufen von Informationen und ihr komplexes Zusammenspiel im Erkennen von Regeln („Denken“) und im sogenannten Problemlöseverhalten („intelligentes Handeln“) genießen besondere Aufmerksamkeit.

Die Vorstellung von der Kompatibilität von Mensch und Computer hat in vielen Lehrplänen und methodisch-didaktischen Konzepten längst nachhaltige Niederschläge gefunden. Da die Gehirnstrukturen bereits in der frühen Kindheit ausreifen, nimmt man an, dass Kinder, die frühzeitig zum Beispiel mit Computern, Videogeräten, Gameboys oder Spielkonsolen umgehen, auch die entsprechenden Hirnnetzungen ausbilden und damit eher „arbeitsweltgeeignet“ (Struck 1997) werden als Kinder, denen dies alles fehlt (ebenda).

Es liegt in der Natur der genannten Entwicklungen, dass sich das gesellschaftliche Leben einer zunehmenden Beschleunigung von Wandlungs- und Veränderungsprozessen unterworfen sieht. Die immer größer werdende Leistungsfähigkeit elektronischer Rechner ermöglicht einen ständig anwachsenden Umsatz an Daten- und Informationsmengen. Die Übertragungs- und Speichermöglichkeiten verhelfen zu einer bisher nie gekannten Zunahme von Wissen, dessen Bedeutung und Lebensdauer jedoch mit ungefähr der gleichen Geschwindigkeit schrumpft. Wer auf dem laufenden bleiben möchte, muss sich fortwährend neu informieren. Der immer aktuell informierte, ständig erreichbare und größtmöglich mobile Mensch gehört zum Bild der voll entwickelten Informationsgesellschaft.

Für immer mehr Menschen bedeutet diese Entwicklung aber eine tiefgreifende Veränderung auch ihres Lebensgrundgefühls. Wenn die Auseinandersetzung mit Neuem vor nur wenigen Jahrzehnten noch als echte spannende Herausforderung empfunden werden konnte, so wird das zunehmende Tempo der Veränderungen heute für sehr viele Menschen zur Überforderung. Hektik, Stress und das ständige Gefühl, für gar nichts mehr richtig Zeit zu haben, beeinträchtigen nachhaltig die Lebensqualität von immer mehr Menschen. Ein Leben, das durch regelmäßige Ruhe und die Möglichkeit zu Vertiefung und Einwurzelung gekennzeichnet ist, weicht immer mehr einem ständigen Treiben an der Oberfläche. Orientierungsschwierigkeiten und Sinnlosigkeitsgefühle verbreiten sich (Marti 2002).

Es gibt begründete Vermutungen, wonach die Informationsgesellschaft ihren Klimax bereits überschritten hat und sich eine neue Entwicklung anbahnt. Nefiodow (1996) beispielsweise sieht auf Grund gegenwärtiger Trends in vorderster Linie die Gesundheitsfrage in den Vordergrund rücken, und zwar auf psychosozialer Ebene. Dafür macht er den seit einiger Zeit stark wachsenden Psycho- und Esoterikmarkt geltend, der Ausdruck nach einer Heilssuche der Menschen sei. Gleichzeitig hält er die verstärkte Entwicklung und Produktion von Psychopharmaka, die Transplantationsmedizin, die Gentechnik und Fortpflanzungs-

medizin und ihre Grundtechnologien für einen zukunftsweisenden Markt, der vom Bedürfnis, gesund zu bleiben, mächtig profitieren werde. Nach eigenen Berechnungen glaubt Nefiodow festzustellen, dass die gesamtgesellschaftlichen Aufwendungen für Gesundheit und Krankheit bereits heute weltweit eine deutliche Spitzenposition einnehmen.

Wie auch immer die zukünftige Entwicklung verlaufen wird, so zeichnet sich doch in unserer Gegenwart eine Situation ab, die für immer mehr Menschen zur existenziellen Bedrohung wird. Die gesundheitlichen Belastungen haben einen Grad erreicht, der die Routinen der Alltagsbewältigung durchbricht und Fragen nach einem sinnvollen Umgang mit den eigenen Kräften aufwirft. „Wohlvermögend und hoch kompetent, aber entkräftet und sinnentleert“ – so könnte man die Lage von immer mehr Menschen in der zivilisierten Welt bezeichnen. Nachdem wir nun alles besitzen, was man praktisch besitzen kann und unser Wissen eine Breite und Fülle erreicht hat wie noch nie zuvor, stellt sich die Frage, wie wir mit diesen Errungenschaften ein sinnvolles und würdiges Leben gestalten. Ein Umdenken allein genügt hier vermutlich nicht, notwendig wird ebenso ein „Umfühlen“ und „Umhandeln“. Ohne eine grundlegende Neuorientierung werden wir wahrscheinlich nicht auskommen. Auf die Pädagogik und ihre praktische Verwirklichung im Alltag der Kinder und Jugendlichen warten entscheidende Aufgaben.

### 3. Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

#### *3.1 Gesundheitliche Situation der Erwachsenen*

Epidemiologische Studien zeigen, dass Erkrankungen des Herzens und der Gefäße seit den 50er-Jahren exponentiell zunehmen. Galten Bluthochdruck, Angina pectoris oder der Herzinfarkt dereinst als sogenannte Managerkrankheiten, stehen kardio-vaskuläre Krankheiten heute an erster Stelle: in Deutschland sterben rund 49% an Erkrankungen des Herzens oder der Gefäße (Erhebung des Statistischen Bundesamtes 1989). Dabei gilt als erwiesen, dass diese Erkrankungen in einem engen Zusammenhang mit dem modernen Lebensstil verstanden werden müssen. Der andauernde Druck, sich an den obersten Grenzen der Leistungsfähigkeit zu bewegen, fördert die genannten Erkrankungen. 92% aller Infarktpatienten beispielsweise waren vor der Erkrankung stressgeplagt (Hoffmann-LaRoche 1968). Waren in der Industriegesellschaft mit ihren steilen Hierarchien in erster Linie die Spitzenpositionen einem Dauerstress ausgesetzt, so hat sich die Erscheinung mit dem Übergang zur Informationsgesellschaft zusehends mehr in Richtung Basis verlagert. Heute sind immer mehr Menschen ihre eigenen Manager.

Zu einem anwachsenden Problem werden auch die zunehmenden Depressionen,

die bereits als eigentliche „Volkskrankheiten“ bezeichnet werden (Moll 1999). Seit den 50er-Jahren haben sich die Erkrankungen verzehnfacht. Die Weltgesundheitsorganisation WHO schätzt jährlich weltweit 100 bis 150 Millionen Neuerkrankungen und befürchtet eine Zunahme in den kommenden 20 Jahren um 50%. Als Ursachen werden in erster Linie Belastungen und Überforderungen in der Arbeitswelt sowie ein zunehmendes Zerbröckeln sozialer Beziehungen in Erwägung gezogen.

In den letzten Jahren sind unter berufstätigen Erwachsenen verbreitet auch psychische Störungen aufgetreten, die sich durch herabgesetzte seelische Widerstandsfähigkeit, schnelle Erschöpfbarkeit und chronische Müdigkeit, reduziertes Engagement und Niedergeschlagenheit zeigen. Man spricht von Burnout- oder vom Chronique Fatigue-Syndrom. Eine Studie unter Lehrkräften in Deutschland fand, dass rund 62% der Befragten einen problematischen Umgang mit beruflichen Belastungen und bereits mehr als die Hälfte von ihnen bereits ernsthafte Burnout-Symptome zeigen (Schaarschmidt 2000).

Treichler (2001) sieht das Ausbrennen oder das Chronische Müdigkeitssyndrom als Ausdruck einer generellen Überforderung und Erschöpfung der Vitalität und als eine Folgeerscheinung der sich beschleunigenden Veränderungsdynamik in unserer Gesellschaft.

### *3.2 Gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen*

Bei Kindern und Jugendlichen gibt es nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen ihrer gesundheitlichen Situation: Generell ist ein Rückgang der Kinderkrankheiten (Masern, Mumps, Röteln, Windpocken et cetera) festzustellen. Anstelle dieser fiebrigen Kinderkrankheiten treten viele sogenannte unspezifische Leiden auf: Nervosität und motorische Unruhe, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, Schlaf- und Essstörungen. Auch Allergien treten seit den 50er-Jahren doppelt so häufig auf, heute ist rund jedes dritte Kind davon betroffen. Dazu kommen vermehrt psychosomatische Leiden wie Kopfschmerzen oder Verdauungsstörungen. Insgesamt ergibt sich ein gesundheitliches Bild, das Kinder wie kleine Erwachsene erscheinen lässt (Hurrelmann 1997). Entsprechend ist auch der Umgang mit Medikamenten. Hurrelmann (ebda) schätzt, dass rund ein Drittel aller Zwölfjährigen mindestens einmal wöchentlich in den Medikamentenschrank der Eltern greifen, weil sie Schmerz-, Beruhigungs- oder Aufputzmittel brauchen.

Zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen kommen zunehmend körperliche und psychische Entwicklungsstörungen. Steinhausen (1998) hat für den Kanton Zürich gezeigt, dass insgesamt 22,5% der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter eine oder mehrere psychische Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten nach klinischen Kriterien aufweisen. Typische

Störungsbilder sind: Hyperkinese, Störungen des Sozialverhaltens, Teilleistungsstörungen, Angststörungen, Depressionen, Aggressionen. Mersmann (1998) hat in einer Querschnittstudie gefunden, dass bei 6- bis 14-Jährigen vermehrt Skoliosen (Haltungsschäden), grobmotorische, feinmotorische und visuomotorische Störungen, visuelle und auditive Störungen sowie Adipositas (Fettleibigkeit) auftreten. Ungefähr jedes achte deutsche Kind (12,7%) zeigt Sprachauffälligkeiten. Circa jedes fünfte Kind (18,3%) weist einen übermäßig starken Bewegungsdrang, Unruhe und Zappeligkeit auf. Rund 47% der 11- bis 14-Jährigen waren 1995 förderbedürftig – 1986 waren es noch 16% der Probanden, das heißt, innert 10 Jahren fand eine Verdreifachung dieser Entwicklungsdefizite statt (Dordel 1998: 100). Alle diese Symptome deuten auf ein defizitäres Leibverhältnis hin und können als direkte Folge mangelnder frühkindlicher Bewegungs- und Sinnesaktivität interpretiert werden.

Besonderer Erwähnung bedarf die anscheinende Zunahme von Kindern, die unter sogenannten Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen leiden (POS, ADS oder AD/HD). Dementsprechend zeigt sich eine markante Zunahme des Ritalin®-Verbrauchs: In Deutschland wurde in den letzten 10 Jahren die 40fache Menge an Tabletten abgesetzt, allein in den letzten zwei Jahren verzeichnete man eine 10fache Steigerung. Die Produktion beziehungsweise Vermarktung des Medikaments durch Novartis ist seit 1990 um 700% gesteigert. In Fachkreisen wird allerdings eingeräumt, dass die Diagnose- und Rezeptpraxis vielfach fragwürdig und Ausdruck einer gewissen Therapie-Euphorie ist: die Zahlen machen jedoch deutlich, wie groß das Bedürfnis nach Ruhigstellern unter Eltern und Lehrern sein muss.

### *3.3 Charakterisierung der allgemeinen gesundheitlichen Situation*

Überblickt man die Entwicklung der gesundheitlichen Situation in den letzten Jahrzehnten, kommt man nicht umhin festzustellen, dass sie einhergeht mit einer drastischen Veränderung in der Lebenswelt. Diese ist gekennzeichnet durch steigende Hektik und Ruhelosigkeit, durch Stress als Folge einer chronifizierten Forderung nach ständiger Leistungsbereitschaft sowie durch eine ansteigende Überflutung durch zusammenhangslose Informationen und Sinnesreize. Die Lebenswelt ist eine ständige Aufforderung zu erhöhter und immer wieder wechselnder Aufmerksamkeit und zu einer permanenten Antriebssteigerung. Wir leben in einer Welt, welche die Hyperaktivität und der ständige Wechsel der Aufmerksamkeit zum Normalfall macht. Im Gegenzug zum gesteigerten Aktivismus und zur dauernden Sinnesüberreizung mit ihrer ununterbrochen notwendigen kognitiven Verarbeitung findet eine Anästhetisierung oder sinnliche Verarmung der Umwelt statt. Der Kontakt mit der Umwelt ist vermehrt ein nur noch audio-visueller und die Körperbewegungen beschränken sich immer häufiger auf

einige wenige stereotype Verrichtungen. Findet auf der einen Seite also eine anhaltende Überforderung des Menschen statt, befindet er sich auf der anderen Seite immer mehr in der Situation einer Unterforderung.

Gesundheitlich gesehen ist diese Situation eine deutliche Schiefelage, die durch unvereinbare Einseitigkeiten und das Fehlen einer austarierenden Mitte gekennzeichnet ist. Diese Mitte aber ist nötig, um in gesunder Weise Leistung und Erholung, Aktivität und Ruhe, Spannung und Entspannung in Einklang miteinander zu bringen. Die organisierte Hektik des modernen Lebens stellt einen massiven Angriff dar auf die ausbalancierende Mitte des Menschen. Herz- und Kreislauferkrankungen sowie der Verlust der seelischen Aufrichtekraft sind die Folge. Immer mehr Menschen büßen ihre Vitalität und Agilität ein, es verdüstern sich ihre Zukunftsperspektiven, das innere Feuer erlischt, sie stürzen ab oder brechen seelisch zusammen.

### *3.4 Schlussfolgerungen*

Die Wissens- und Informationsgesellschaft bewegt sich heute dem Menschen gegenüber auf eine ähnliche Situation zu wie die Industriegesellschaft gegenüber der vitalen Natur. Die Industriegesellschaft verfolgte im wesentlichen ein Wachstum, das auf der Nutzung und dem Verbrauch von Rohstoffen und Energie basierte und die Steigerung von Produktion und Konsumation materieller Güter zum Ziel hatte. Dies führte zu einem industriellen Raubbau an den Ressourcen unseres Planeten und bedeutete eine globale Bedrohung der Lebensgrundlagen. Erst in den 70er-Jahren sind die „Grenzen des Wachstums“ ins Bewusstsein der Weltöffentlichkeit geraten (Meadows 1972) und haben ein allmähliches Umdenken in Gang gesetzt. „Nachhaltigkeit“ als ökonomisches Prinzip einer schonenden Nutzung der Ressourcen ist zur Gesunderhaltung der Erde notwendig geworden: die Natur soll nur so stark genutzt werden, wie in ihr durch pflegende Unterstützung nachwachsen kann (Rio 1992). „Nachhaltigkeit“ ist ein ökologisches, die Natur gesund erhaltendes Prinzip. Die ökologische oder biologische Landwirtschaft orientiert sich heute weitgehend an diesem Grundsatz.

Wie der Blick auf die gegenwärtige gesundheitliche Situation zeigt, ist zur Zeit ein Raubbau an den vitalen, psychischen und geistigen Ressourcen des Menschen im Gang. Vor allem in der Arbeitswelt wird stärker denn je Leistungsbereitschaft, Engagement, Kreativität, Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme gefordert, ohne allerdings zu fragen, woher und wodurch die Kräfte dazu kommen und nachwachsen sollen, um diesen Anforderungen überhaupt genügen zu können. Dabei ist offensichtlich, dass Wohlstand, Freizeitpass und Unterhaltung nicht ausreichen, um den modernen Anforderungen nachhaltig genügen zu können. So sehen wir uns in einer Lage, in der unsere Lebensbedingungen massiv bedroht und die „Grenzen des Wachstums“ erneut sichtbar werden: Diesmal sind es aber nicht

mehr in erster Linie materielle Ressourcen, die sich als begrenzt erweisen, sondern es sind seelisch-geistige Kräfte, die offensichtlich in erheblichem Maße angegriffen sind und uns in eine bedrohliche Krise führen. So stellt sich die Frage, wie und wodurch diese seelisch-geistigen Kräfte gestärkt und in ihrer Entfaltung gefördert und unterstützt werden können.

#### 4. Salutogenese – ein moderner Ansatz

Mit dem Begriff „Salutogenese“ liegt ein von Aaron Antonovsky (1979, 1997) vollzogener Perspektivenwechsel im Bereich der Gesundheitsforschung vor. Der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe entwickelte aufgrund empirischer Studien ein Konzept, das Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit versteht und dementsprechend nicht auf eine Bekämpfung pathogenetischer (krankmachender) Faktoren abzielt, sondern nach den salutogenetischen (gesundmachenden) Bedingungen im Leben eines Menschen fragt. Zentrale Bedeutung in der Salutogenese Antonovskys hat das sogenannte „Kohärenzgefühl“ (Sense of Coherence), das heißt, die empfindungsmäßige Übereinstimmung eines Menschen mit seiner physischen, sozialen und kulturellen Umwelt. Das Kohärenzgefühl wird von Antonovsky gelegentlich als eine Grundhaltung der Welt gegenüber beschrieben und mit dem deutschen Ausdruck „Weltanschauung“ belegt. Sie ist gemäß zahlreichen empirischen Studien eine entscheidende Einflussgröße für den Gesundheitszustand eines Menschen und wirkt sich nicht nur psychisch, sondern auch leiblich aus.

##### 4.1 Das Kohärenzgefühl

Das Kohärenzgefühl eines Menschen kann nach drei Komponenten hin befragt werden:

###### a. Gefühl von Verstehbarkeit (*sense of comprehensibility*)

Diese Komponente beschreibt die Erwartung und Fähigkeit von Menschen, die Welt – auch die noch unbekanntere – als geordnete, konsistente, strukturierte verstehen zu können und nicht mit Fakten konfrontiert zu werden, die chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich sind. Mit Verstehbarkeit meint Antonovsky also ein Vertrauen in die Fähigkeit zu erkenntnismäßiger Zuwendung: „Ich vertraue darauf, dass ich die Welt grundsätzlich verstehen kann“.

###### b. Gefühl von Handhabbarkeit und Bewältigbarkeit (*sense of manageability*)

Diese Komponente beschreibt die Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten überwindbar sind. Es ist das Vertrauen darauf, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen des Lebens zu begegnen. Dabei betont Antonovsky, dass es nicht nur darum geht, über eigene Ressourcen

und Kompetenzen verfügen zu können. Auch der Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, ist damit gemeint („in schwierigen Situationen bin ich nicht allein gelassen“). Ein Mensch, dem diese Überzeugung fehlt, gleicht dem ewigen Pechvogel, der sich immer wieder schrecklichen Ereignissen ausgeliefert sieht, ohne etwas dagegen unternehmen zu können.

In Ergänzung des Verständnisses von Antonovsky möchte ich die Komponente der „manageability“ um den Aspekt der „Gestaltbarkeit“ erweitern. „Ich habe nicht nur Vertrauen in meine Fähigkeit zum Handhaben und Bewältigen der Welt, sondern auch in meine Fähigkeit, sie schöpferisch mitzugestalten“. Das Vertrauen in die eigene Phantasie und Kreativität dürfte für den „sense of coherence“ entscheidend sein. Antonovsky ordnet gelegentlich „Gestaltbarkeit“ der Komponente „sense of meaningfulness“ zu (siehe Bengel et al. 1998: 31).

#### *c. Gefühl von Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness)*

Diese Dimension beschreibt das Ausmaß, in dem man das Leben als sinnvoll empfindet: Wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen sind es wert, dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind als Lasten, die man gerne los wäre.

Antonovsky sieht diese dritte Komponente als die wichtigste an. Ohne die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und ohne positive Erwartungen an das Leben ergibt sich trotz einer hohen Ausprägung der anderen beiden Komponenten kein hoher Wert des gesamten Kohärenzgefühls. Ein Mensch ohne Erleben von Sinnhaftigkeit wird das Leben in allen Bereichen nur als Last empfinden und jede weitere sich stellende Aufgabe als zusätzliche Qual.

Drehen wir die drei von Antonovsky beschriebenen Komponenten für Gesundheit einmal in ihr Gegenteil – „Ich verstehe die Welt überhaupt nicht – ich kann doch nichts machen – es hat alles überhaupt keinen Sinn“ – dann beschreiben wir genau das Krankheitsbild der alles lähmenden Depression. Angesichts der starken Zunahme und Verbreitung, die diese Krankheit heute erfährt, erweist sich Antonovskys Salutogenese als von höchster pädagogischer Aktualität.

### *4.2 Die Quellen der Gesundheit*

Es ist von Bedeutung, dass Antonovsky Gesundheit nicht als einen statischen und absoluten Zustand versteht, in dem sich ein Mensch befindet, sondern als Wechselverhältnis zur Welt, in das er sich immer wieder neu einfindet. Gesundheit hat damit eher den Charakter einer Fähigkeit zum positiven Gestalten von Weltbeziehung. Dieses Wechselverhältnis setzt erkenntnismäßige, gefühlsmäßige und handelnde Fähigkeiten voraus. Um mit Pestalozzi zu sprechen: Ein

Mensch ist gesund, wenn er mit Kopf, Herz und Hand den Anschluss an die Welt findet und diese selber immer wieder neu ergreifen und gestalten kann.

Gesundsein bedeutet, als ganzer (oder „heiler“) Mensch im selbstgestalteten Einklang und im Frieden mit sich selbst und der Welt zu leben.

Antonovsky fragt nicht nur nach den drei Komponenten des Kohärenzgefühls, sondern auch nach den Quellen, aus denen die gesundende Kraft fließt. Er nennt diese Quellen etwas abstrakt die „generalisierten Widerstandsressourcen“. Antonovsky vermutet, dass diese Ressourcen im Wesentlichen in der Kindheit und Jugendzeit gespeist werden, und zwar in erster Linie durch die Qualität der Erfahrungen, die ein junger Mensch machen kann. Der Kultur und der Weltanschauung, wie sie um das Kind herum von den Erwachsenen in Tat und Wahrheit gelebt wird, kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Als naturwissenschaftlich-empirisch Forschender vermag Antonovsky diese Quellen der „generalisierten Widerstandskraft“ allerdings nicht weiter zu beschreiben, er bleibt quasi vor den Toren der „geistigen Individualität“ stehen, ahnt jedoch ihre rätselhafte Wirklichkeit. Immer wieder wird deutlich, dass Antonovsky Gesundheit nicht nur als ein „Werk der Natur“ oder ein „Werk der Gesellschaft“ versteht (um noch einmal Pestalozzis Ausdrücke zu gebrauchen), sondern dass der gesunde Mensch letztlich ein „Werk seiner selbst“ ist.

Damit ist die Gesundheit und das Krank-sein des Menschen als etwas erfasst, das sich zwar physiologisch und psychologisch beschreiben lässt, das aber letztlich mit dem geistigen Wesenskern des Menschen zu tun hat. Gesundheit und Krankheit erscheinen so betrachtet nicht mehr unter einem funktionalen, sondern unter einem biografischen Aspekt. Antonovsky weist darauf hin, dass die salutogenetische Sichtweise einen kranken Menschen nicht auf einen Patienten reduziert, dessen funktionale Defekte kuriert werden müssen, sondern dass der kranke Mensch als Vollmensch und damit in seiner Gesundheitsfähigkeit angesehen werden müsse. Während unter pathogenetischer Blickrichtung in erster Linie die Krankheit, der Schmerz, das Leiden und damit letztlich auch der Tod bekämpft werden, versucht die Salutogenese die Krankheit und das Sterben sinnvoll in das Leben des Menschen zu integrieren, weil sie untrennbar mit zum ganzen Leben des Menschen dazu gehören (Franke 1997).

#### *4.3 Zur Wirkungsgeschichte der Salutogenese*

Antonovsky wurde auf die salutogenetische Sichtweise erstmals aufmerksam, als er sich 1970 im Rahmen einer medizinisch-soziologischen Studie in Israel mit dem Gesundheitszustand jüdischer Frauen beschäftigte und bemerkte, dass es unter ihnen einzelne Menschen gab, die trotz schwerster Schicksalsschläge (zum Beispiel ehemalige KZ-Häftlinge, im Krieg gefallene Väter, Brüder oder Ehemänner) über eine bemerkenswerte physische und psychische Gesundheit ver-

fügten. Es entstand Antonovsky die Frage, wie Gesundheit trotz eines erschwer-  
ten Lebens möglich ist. Eine erneute Sichtung des durch Interviews gesammelten  
Datenmaterials ergab, dass der Gesundheitszustand sehr stark mit der Grundein-  
stellung dem Leben gegenüber zusammenhängt. Eine genauere Beschreibung der  
drei Komponenten wurde möglich. Unzählige Folgestudien haben den Zusam-  
menhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Gesundheitszustand von  
Menschen bekräftigt.

Der Einklang mit der Welt hat nicht nur Folgen für das seelische Wohlbefinden  
des Menschen. Die Psychosomatik und die Psychoneuroimmunologie zeigen  
eindrücklich, wie tief das Seelische in das Organgefüge des Menschen eingreift  
und den somatischen Gesundheitszustand bestimmen. So kann zum Beispiel  
unbewältigte Trauer zu einer massiven Beeinträchtigung des Immunsystems und  
damit zu einer erhöhten Anfälligkeit für organische Erkrankungen führen.  
Dauerhafte Aggressionen, Feindseligkeit und Spannungen führen zu einem  
Druckstau des Dickdarms, wogegen Depressionen, Furcht und Trauer eine  
Druckreduktion und damit eine Herabsetzung der Darmbewegungen bewirken.  
In der Folge kann der Darm somatisch erkranken, zum Beispiel in Form des  
Morbus Crohn oder der Colitis ulcerosa (Ulmer, 1990: 773).

In der Fachliteratur hat die Salutogenese Antonovskys inzwischen eine breite  
Anerkennung erfahren, in der medizinischen Praxis dagegen herrscht nach wie  
vor die pathogenetische Sichtweise vor, Salutogenese ist oft nur ein Schlagwort:  
Bekämpfung von Krankheiten anstelle einer Förderung der Gesundheitskräfte.  
Einzig in der Psychotherapie und der Kranken- und Altenpflege scheint der  
salutogenetische Ansatz eine breite praktische Wirksamkeit zu zeitigen (Bengel  
et al. 1998).

Nicht anders ist die Situation im Bildungsbereich: „Gesundheit“ ist hier noch  
überhaupt kein pädagogischer Begriff, und wenn von Gesundheitsförderung  
gesprochen wird, dann meist unter sozial- oder präventivmedizinischer Sicht: als  
problemorientierte Einzelprojekte und flankierende Maßnahmen „gegen etwas“,  
also unter pathogenetischem Blickwinkel (zum Beispiel Aids-Aufklärung, Auf-  
klärung gegen sexuelle Ausbeutung, Kariesprophylaxe, Gewaltprävention,  
Raucherfreie Schulen et cetera). Die pädagogische Frage jedoch, wie Kinder und  
Jugendliche sich leiblich-seelisch-geistig gesund entwickeln können und wie sie,  
zum Beispiel durch Schule und Unterricht, zu gesundenden Kräften kommen,  
wird noch kaum gestellt, geschweige denn beantwortet. Es macht den Anschein,  
als ob der Unterricht, seine Inhalte und Methoden überhaupt nichts mit Gesund-  
heit zu tun hätte. – Eine Übersichtsstudie hat kürzlich nachgewiesen, dass in der  
Schulforschung zwar einige wenige salutogenetische Ansätze in der Theorie  
vorliegen, dass dagegen praktizierte Modelle gänzlich fehlen (Hascher 2000).

## 5. Die Pädagogik Rudolf Steiners

### 5.1 *Anthroposophie als Methode und die Salutogenese*

Der Begriff der Salutogenese und des Kohärenzgefühls erlaubt einen gleichsam neuen Blick auf das Wesen der Anthroposophie Rudolf Steiners. Steiner selbst hat die Anthroposophie in verschiedenster Weise umschrieben. Rund ein Jahr vor seinem Tode definierte er die Anthroposophie als das methodische Bemühen um einen Anschluss des Geistigen im Menschen an das Geistige im Weltenall (Steiner 1924a). Anthroposophie ist demnach nicht in erster Linie Inhalt, sondern Methode, und zwar als Weg zum Anschluss des Menschen an die Welt. Mensch und Welt sind eins. Damit ist das Heilsame im Sinne von „ganzmachend“ angesprochen. Anthroposophie ist so ein Weg „zum Ganzen“ und damit per se salutogenetisch. Antonovskys „Sense of Coherence“ ist im Prinzip nur eine andere Ausdrucksweise für das, was die anthroposophische Zielrichtung ausmacht. Es geht nicht um einen gesunden Zustand, sondern um ein heilsam zu gestaltendes, ganzmachendes Wechselverhältnis mit der Welt. Dies kommt in den verschiedensten anthroposophischen Initiativen zum Ausdruck:

In der biologisch-dynamischen Landwirtschaft geht es um ein gesundes Lebens- und Produktionsverhältnis des Menschen zum Boden und seiner Fruchtbarkeit, zu den Pflanzen und zu den Tieren. Der Pflege und der Unterstützung der gesundenden Vital- und Regenerationskräfte der Natur kommt eine zentrale Bedeutung zu (im Gegensatz zur ausbeuterischen Nutzung in der industrialisierten Landwirtschaft). Gesund sollen nicht nur die Produkte, sondern auch die Produktionsmethoden sein.

Der anthroposophisch erweiterten Medizin geht es um eine Förderung und Stärkung der Selbstheilungskräfte des Menschen (im Gegensatz zur Krankheitsbekämpfung in der naturwissenschaftlich orientierten Medizin). Krankheit wird unter biografischen Gesichtspunkten gesehen und der Mensch in seiner geistigen Individualität als Instanz der Gesundung aufgerufen.

Ähnliches gilt für die Heilpädagogik, in welcher nicht der Defekt therapiert wird, sondern wo der seelenpflegebedürftige behinderte Mensch als Individualität mit seinem ganzen Schicksalsgefüge im Mittelpunkt steht.

Die von Steiner begründete Soziallehre von der Dreigliederung des sozialen Organismus hat nichts anderes zum Ziel als gesunde soziale Verhältnisse durch eine menschengemäße Gestaltung des Kulturlebens (Freiheit), der Rechtsverhältnisse (Gleichheit) und des Wirtschaftens (Partnerschaftlichkeit) zu erreichen.

### 5.2 *Erziehen und Unterrichten als ein Heilen*

Nicht anders ist die anthroposophische Pädagogik auf die Unterstützung und Förderung einer gesunden leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung

ausgerichtet. Im Jahre 1920, knapp ein halbes Jahr nach Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart, wird Steiner in Basel zu 14 öffentlichen Vorträgen über „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft“ eingeladen. Es ist das erste Mal, dass Steiner die von ihm begründete Pädagogik öffentlich und damit allgemein verständlich darstellt. Nachdem er an 14 Abenden ausführlich menschenkundliche, methodische und didaktische Themen behandelte und sowohl die pädagogischen Grundlagen wie auch die Unterrichtspraxis mit vielen Beispielen darstellte, schließt Steiner seinen letzten Vortrag mit folgenden Worten: *„Ich möchte nicht in einer Art von Schlusswort, meine sehr verehrten Anwesenden, diese Vorträge zum Abschluss bringen, sondern möchte sie eben gerade ausklingen lassen in das Wort, das ich nun nicht sentimental, sondern aus der Sache heraus vor Sie hinstellen versuchte: Erziehen kann nur in der richtigen Weise ausgeübt werden, wenn es aufgefasst wird als ein Heilen, wenn der Erzieher sich bewusst wird: ich soll ein Heiler sein. Wenn diese Vorträge ein wenig dazu beigetragen haben, das erzieherische und unterrichtende Bewusstsein zu vertiefen, so dass wiederum gefühlt werden kann, oder vielmehr, dass wir nach und nach dazu kommen können wiederum zu fühlen, wie wir Heiler, wie wir Geistesärzte werden müssen, wenn wir im richtigen Sinne Lehrende und Erziehende sein wollen, dann haben diese Vorträge wenigstens andeutend ihr Ziel erreicht ...“* (Steiner 1920b).

Das „erziehende und unterrichtende Bewusstsein“ soll also so vertieft werden, dass es als ein Heilen aufgefasst werden kann.

Überschaut man den Inhalt der vorausgehenden 14 Vorträge, dann wird ersichtlich, dass Steiner nicht kranke oder gestörte Kinder im Auge hatte, sondern durchaus gesunde. Wenn er deshalb vom Erziehen und Unterrichten als einem Heilen spricht, dann ganz offensichtlich nicht im Sinne einer Therapie von Störungen, sondern eindeutig als Pflege und Unterstützung der heilenden, gesunderhaltenden Kräfte im Kind. Die Frage ist also nicht: wie kuriere ich gestörte oder kranke Kinder, sondern: wie gestalte ich die Arbeit so, dass die Kinder durch den Unterricht in ihren gesunden Kräften gestärkt werden, sich gesund entwickeln und zu freiheitsfähigen Menschen werden können?

Eine Dissertation an der Universität Bielefeld (Zdrasil 2000) hat kürzlich nachgewiesen, dass die Pädagogik Rudolf Steiners die bisher radikalste und weitreichendste gesundheitsfördernde Pädagogik darstellt. In der Reformpädagogik aus der letzten Jahrhundertwende gab es zwar einige programmatische Ansätze, die jedoch kaum über einen romantischen Mythos hinaus gelangten. Formulierungen wie die vom „Gleichgewicht von Leib und Seele“ oder vom „gesunden Leib, der einen gesunden Geist beherbergt“, von der „Harmonie mit der freien Natur“ oder der „Natürlichkeit des Kindes“ stammen aus diesen Pädagogiken. – Auch bei Janosz Korczak und Maria Montessori, die beide selber Ärzte waren, findet man

Gesundheitsaspekte, aber diese führen nicht wesentlich über medizinisch-hygiene- nische Maßnahmen hinaus (Zdravil 2000). Von einer gesundheitsfördernden Pädagogik im Sinne der Salutogenese kann deshalb in diesen Reformpädagogiken nicht gesprochen werden.

Bevor wir die Pädagogik Rudolf Steiners und ihre methodischen, didaktischen und schulorganisatorischen Ausprägungen in ihrem gesundheitsfördernden Cha- rakter darstellen, sei noch Steiners Gesundheitsbegriff eingeführt:

### *5.3 Rudolf Steiners Gesundheitsbegriff*

Obwohl Antonovskys Salutogenese der empirischen Forschung entspringt, ist ihr Gesundheitsbegriff durchaus offen für spirituelle Sichtweisen. Denn Antonovsky knüpft sein Gesundheitsverständnis nicht an eine statistische Norm, sondern nimmt die Schicksalssituation des einzelnen Menschen als Ausgangspunkt. Damit fasst er allerdings etwas ins Auge, das sich der naturwissenschaftlich- soziologischen Methode entzieht: es ist der individuelle, geistige Wesenskern des Menschen. Antonovsky vermag nur zu beschreiben, wie sich das Weltverhältnis eines Menschen gesunderweise gestaltet, aber nicht, was dieser individuelle Wesenskern eigentlich ist. Konsequenterweise vermeidet es Antonovsky, dar- über zu spekulieren und lässt die Frage bewusst offen. Steiner bewegte sich aus einer deutlich anderen Richtung an die Frage nach der Gesundheit. Dass er sich dabei nach beinahe einem Jahrhundert mit der modernen Gesundheitsforschung trifft, bestätigt die Fruchtbarkeit und Aktualität seiner Forschungsmethoden.

Im Zentrum steht für Steiner zunächst das Wesen des Menschen und sein Verhältnis zur Welt. Dieses Verhältnis zur Welt beschreibt Steiner als ein solches, das der einzelne Mensch aus seinem individuellen Geburtsimpuls heraus „will“. Die Individualität des Menschen ist also nicht das Produkt aus der Vererbung und dem sozialen und kulturellen Milieu, in dem ein Mensch lebt, die Individualität ist eine primäre geistige Realität und wirkt sich darin aus, wie der Mensch sein Erbgut und seine besonderen Lebensumstände für sich gestaltet. Der Mensch wird also nicht im Verlaufe seines Lebens durch Aussenfaktoren eine Individua- lität, er ist es von allem Anfang weg, aus seinem Ursprung heraus.

Damit ist auf die geistige Präexistenz des Menschen verwiesen. Steiner beschreibt die Entwicklung des Menschen als Inkarnationsprozess: Aus seiner geistigen Präexistenz heraus umgibt sich der Mensch mit einer irdischen Hülle, das heißt, mit einem Leib und einem bestimmten Milieu. Das ist sein Schicksal. Er konfrontiert sich dadurch mit einem bestimmten elterlichen Erbstrom und mit bestimmten Lebensbedingungen. Mit dieser Hülle begegnet dem Menschen auch das, was störend, krankmachend oder behindernd auf ihn einwirkt und seine Entwicklung oder seine Zukunftsfähigkeit beeinträchtigt. Auch Begabungen, Talente und die sogenannte Intelligenz gehören dieser Hülle an, sind leib- und umweltgebunden.

Die Biografie eines Menschen gestaltet sich jetzt in der Auseinandersetzung der Individualität mit dieser schicksalhaften Hülle. Der dabei wirksame Geburtsimpuls äussert sich etwa in der Frage, die zum Beispiel in biografischen Krisensituationen immer wieder auftaucht: „Was will ich eigentlich?“

Aus dieser Beschreibung ergeben sich einige wesentliche Gesichtspunkte, die nachhaltig in die pädagogische Praxis hinein wirken.

Erstens ergibt sich, dass das Geistige im Menschen und damit seine Individualität immer gesund ist und nicht erkranken kann. Deshalb ist die Individualität auch dem Tod nicht unterworfen. Zweitens ergibt sich, dass nur die Hülle (Erbgut, Milieu) den Krankheitsprozessen ausgesetzt und damit störanfällig ist. Krankheiten, Behinderungen oder funktionale Störungen haben immer Hüllencharakter. Daraus ergibt sich drittens, dass sowohl die Medizin wie die Pädagogik nur die Hülle „behandeln“ kann, die Individualität des Menschen jedoch weder therapierbar noch erziehbar ist. Eine vierte Schlußfolgerung ist, dass ein Mensch in seinen Individualkräften wächst und sich stärkt, wenn es ihm gelingt, sich erfolgreich mit seiner Hülle, mit seinem Schicksal auseinanderzusetzen und das Leben in die eigenen Hände zu nehmen. Er wird dann zu seinem eigenen Schicksalsgestalter und macht sich dadurch gegenüber den Lebensumständen frei. Seine Fähigkeiten wachsen: die Welt in ihrem inneren Zusammenhalt zu erkennen und zu lieben, sie mit Phantasie und Verantwortung mit zu gestalten und seinem Leben eine innere Richtung oder einen Sinn zu verleihen.

Damit ist aufgezeigt, dass Rudolf Steiner die Gesundheit des Menschen gleichsetzt mit seinen geistigen Individualkräften. Krank kann der Mensch nur in seiner Hüllennatur sein, Gesundheit dagegen entspringt einer individuellen geistigen Ressource. Damit erhält der Gesundheitsbegriff Steiners eine besondere pädagogische Akzentuierung: Gesundheitsförderung besteht jetzt darin, das einzelne Kind in seiner geistigen Individualität zu erkennen, auf seinen Geburtsimpuls hinzuhören und die Hülle so mitzugestalten, dass das Kind mit seinen individuellen Kräften diese selbständig ergreifen, gestalten und daran wachsen kann. Gesundheitsförderung erschöpft sich dann nicht mehr in flankierenden Einzelmaßnahmen und in pathogenetischer Symptombekämpfung, sondern wird zu einem Kernpunkt der Pädagogik schlechthin und durchzieht das alltägliche Leben bis in seine letzte Faser: den Lehrplan, die Stoffauswahl, den Aufbau des Unterrichts, die Methoden, die Lehrmittel, den Stundenplan, die Zeugnisse, die architektonische Gestaltung der Innen- und Aussenräume, die Sozialgestalt des Kollegiums bis hin zur ganzen Schulgemeinschaft und ihrer bildungspolitischen Einbettung in der Öffentlichkeit.

Eine pädagogisch gute Schule basiert immer auf einer gesundheitsfördernden, entwicklungsorientierten und deshalb heilenden Pädagogik. Diese wiederum hat eine umfassende Menschenkunde zur Grundlage.

## 6. Die Grundlagen einer gesundheitsfördernden Praxis

### 6.1 Kernbereiche der Pädagogik Rudolf Steiners

Die Pädagogik Rudolf Steiners wird oft als Zweig der Reformpädagogik aus der Frühzeit des letzten Jahrhunderts verstanden. Wie die Reformpädagogik drängte auch Rudolf Steiner auf eine Erneuerung des Bildungswesens. Verstand sich jedoch erstere weitgehend als Gegenbewegung zum verkrusteten bürgerlichen Stadtleben und als Aufbruchbewegung zu mehr Kindgemäßheit, Jugendlichkeit und Naturnähe („Jugendstil“), hatte Rudolf Steiner mit seiner Pädagogik eine Reform des allgemeinen Kulturlebens auf einer vertieften spirituellen Grundlage im Auge. Die von ihm begründete Anthroposophie bildete den Kristallisationspunkt für die Erneuerung zahlreicher sozial relevanter Lebensfelder (zum Beispiel Medizin und Pharmazie, Landwirtschaft, Kunst und Architektur, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, Heilpädagogik und Pädagogik).

Selbst wenn manche Spuren der damaligen Zeit an den Erscheinungsformen der anthroposophischen Bewegung bis heute bemerkbar sind, greift eine Reduktion der Steiner-Pädagogik auf reformpädagogische Bestrebungen eindeutig zu kurz. Nicht zuletzt ist es Steiners Gesundheitsbegriff, an welchem sich die Ursprünglichkeit und zukunftssträchtige Aktualität seiner Pädagogik darlegen lässt.

Nachfolgend umschreibe ich skizzenhaft acht Bereiche, die als charakteristisch für die Pädagogik Rudolf Steiners gelten dürfen. Sie zeichnen sich nicht nur aus durch ihre Originalität, sondern mehr noch dadurch, dass sie durchwegs von gesundheitsfördernder Bedeutung sind:

#### *a) Künstlerischer Unterricht*

Ein künstlerisch gestalteter Unterricht gehört zu den Kernforderungen in der Steiner-Pädagogik. Ausdrücklich ist aber nicht von „Kunst im Unterricht“ oder von „Kunstunterricht“ die Rede, sondern vom „Künstlerischen“ als einer besonderen Qualität der Prozessgestaltung im Unterricht. Das Künstlerische ist weder musische Auflockerung noch dekoratives Beiwerk, das einen sonst ungenießbaren Unterrichtsinhalt bekömmlicher zu machen hätte. Das Künstlerische ist hier die Unterrichtsmethode selbst. Künstlerisch bedeutet die Art und Weise, wie lebendig, das heißt, situativ und original vorgegangen werden kann. Situativ heißt, dass das konkret Vorliegende (die Kinder, die Inhalte) in seiner momentanen Entwicklungsfähigkeit erfasst und als Werdevorgang begleitet und unterstützt wird. Original bedeutet, dass dieser Werdevorgang ein schöpferischer ist und deshalb immer auch individuell Neues hervorbringt.

Das Künstlerische als Methode unterscheidet sich markant von jener Vorgehensweise, die durch zieldefinierte Planung und Organisation (Norm- oder Soll-Wert), durch Steuerung der Prozesse und durch die Überprüfbarkeit der Resultate

(Ist-Wert) gekennzeichnet ist. Diese Art des zweckrationalen Vorgehens erzielt reproduzierbare Produkte mit standardisierter und messbarer Qualität. Die künstlerische Methode dagegen bringt immer individuelle Ergebnisse mit originaler Qualität hervor. Diese ist nicht zu messen, sondern bedarf einer entwicklungsorientierten Charakterisierung: sie orientiert sich an der schöpferischen Entfaltung individueller Möglichkeiten.

Ein Wesenszug des künstlerischen Prozesses ist das atmende Schwingen zwischen Reflektieren („Kopf“) und Agieren („Hand“) und ihrem harmonisierenden Ausgleich in der empfindenden Mitte („Herz“). Der künstlerische Prozess führt den Menschen in ein rhythmisches Miteinander von Denken, Fühlen und Wollen. Mit „Kopf, Herz und Hand“ zu unterrichten bedeutet: künstlerisch gestalteter Unterricht.

Die zweckrationale Methode ist dem Umgang mit technischen Einrichtungen angemessen, zum Beispiel der Handhabung von Maschinen oder Apparaten. Das Schöpferische bleibt dabei auf das Konzeptdesign beschränkt, die Ausführung oder die Umsetzung in die Praxis dagegen verlangt eine strikte Befolgung vorgeplanter Handlungsanweisungen. Die exakte und intakte Funktion ist das entscheidende Kriterium, das zielsichere Erreichen vorgegebener Standards das wichtigste Moment. Zweckrationales Vorgehen gehört ins Handlungsfeld beispielsweise von Piloten, Ingenieuren oder Zahnärzten. Auch der zweckdienliche Umgang mit Waschmaschine, Computer oder Billetautomat oder die Vorbereitung auf die Autofahrprüfung zählen in diesen Bereich.

Die künstlerische Methode dagegen ist immer da angezeigt, wo es sich um die zukunfts offene Unterstützung und Mitgestaltung organisch-vitaler oder seelisch-biografischer Vorgänge handelt. Es ist das Handlungsfeld beispielsweise des (salutogenetisch orientierten) Arztes oder des Erziehers. Neben einer gründlichen und wissenschaftlich fundierten Sachkenntnis ist vor allem situationsgerechte Phantasie nötig. Phantasie bedeutet hier die Fähigkeit zur Teilnahme und Mitgestaltung an zukunfts offenen Vorgängen. Sowohl das Heilen wie das Erziehen ist deshalb immer ein künstlerischer Prozess. Wissenschaftlich begründete Handlungsanweisungen haben stets allgemeinen Charakter, das Individuelle und Einzigartige verlangt darüber hinaus eine künstlerische Behandlung. Steiner spricht darum von Heilkunst und Erziehungskunst.

Die künstlerische Unterrichtsmethode ist die Vorgehensweise, die der Individualität des Kindes den nötigen Entwicklungsfreiraum gewährt. Zweckrationale, zielorientierte Unterrichtsmethoden laufen diesem Anliegen geradewegs entgegen und stehen im Widerspruch zu einer wirklichen Individualisierung. Zielorientierte Unterrichtsplanung und förderorientierte Beurteilungen widersprechen sich prinzipiell. Bestenfalls kann nur die Individualität des Kindes das „Ziel“ sein, – dann spricht man aber besser und unmissverständlicher von einem

„Motiv“. Das Motiv ist dann jener Beweggrund, aus dem heraus jedes Kind – jeder Mensch – sein eigenes Verhältnis zur Welt sucht und ausgestalten will. Ein künstlerisch gestalteter Unterricht ist deshalb die Voraussetzung dafür, dass jedes Kind eine bestmögliche Übereinstimmung oder Kohärenz mit der Welt entwickeln kann. Deshalb hat die Erziehungskunst, wie sie Steiner intendierte, von Grund auf salutogenetischen Charakter.

Es ist selbstverständlich, dass ein künstlerisch gestalteter Unterricht entsprechende Fähigkeiten voraussetzt. Künstlerische Übungen (Malen, Plastizieren, Eurythmie, Sprachgestaltung und Dramatisieren, Musik et cetera) gehören deshalb zu den unabdingbaren Elementen einer anthroposophisch orientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Durch sie können zentrale pädagogische Kompetenzen entwickelt, unterstützt und gefördert werden.

Die künstlerische Methode ist ausführlicher und mit Beispielen illustriert beschrieben in Brater (1989) oder Marti (1999b).

#### *b) Erweiterte Sinneslehre*

Die Sinneslehre Steiners gehört zu den Fundamenten dieser Pädagogik. Sie umschreibt das basale Wechselverhältnis des Menschen mit seiner physischen Umwelt. Steiner stellt dazu insgesamt 12 Sinnesmodalitäten dar, die alle „gleichwertig“ sind und gleichermaßen an der Herstellung von Realität beteiligt sind. Es sind vier „untere“ Sinne, die der Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit dienen (Tastsinn, Lebenssinn oder viszerale Sensibilität, Eigenbewegungssinn, Gleichgewichtssinn); sie sind eigentliche „Leibsinne“. – Dann folgen vier „mittlere“ Sinne (Geruchssinn, Geschmackssinn, Sehsinn, Wärmesinn), welche am stärksten die eigentlichen Gefühle berühren und darum auch „Gefühlssinne“ genannt werden. – Die vier „oberen“ Sinne (Hörsinn, Lautsinn, Gedankensinn, Ich-Sinn), die ins Innere unserer Mitmenschen führen, heißen auch etwa „Erkenntnisinne“. Steiner legt Wert darauf festzustellen, dass der Inhalt dieser Erkenntnisinne nicht einer kognitiven Konstruktion entspringt, sondern unmittelbare Wahrnehmung ist, vergleichbar der Wahrnehmung von Rot, Süß oder Kalt. An diesem Punkt wird vielleicht am deutlichsten, wie radikal anders die Steinersche Auffassung von Sinneswahrnehmung ist. Sie hier näher zu begründen, würde aber den Rahmen dieser Kurzdarstellung sprengen (ausführlicher bei Marti 1999c).

„Mit allen Sinnen lernen“ bedeutet eine zwölffache Differenzierung von Weltbezug und eine Überwindung der herkömmlichen Beschränkung aufs Visuelle, Auditive und Taktile (Sehen, Hören, Berühren), wie sie vielen gängigen didaktischen Konzepten zugrunde liegen. Die Sinneslehre Steiners kann deshalb als erweiterte Grundlage für eine Stabilisierung eines gesunden Verhältnisses zur eigenen Leiblichkeit, zur natürlichen und zur mitmenschlichen Umwelt gelten. Sie spielt in der Vorschul- und Grundschulpädagogik eine vorrangige Rolle, da

sie das Fundament für die Ausbildung von Weltvertrauen und Daseinsgewissheit bildet. Gut und differenziert ausgebildete Sinnesfähigkeiten sind die leibliche Voraussetzung für körperliche und seelische Gesundheit.

### *c) Dreigliederungslehre*

Ein weiterer Kernbereich anthroposophischer Pädagogik ist die Dreigliederungslehre. Steiner beschreibt da den Menschen psychologisch und physiologisch als dreigliedert. Physiologisch manifestiert sich diese Dreigliederung in der Organologie von Sinnes-Nerven-System, Rhythmischem System und Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Psychologisch korrespondieren damit Vorstellen, Fühlen und Wollen sowie die drei Bewusstseinszustände Wachen, Träumen und Schlafen. Steiner zeigt nun, dass nur das Vorstellen (und damit alle kognitiven Prozesse) als wachbewusster Vorgang an das Sinnes-Nerven-System gebunden, das Wollen dagegen als ein schlafender Vorgang im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System verankert ist. Das Fühlen als ein halbbewusstes oder „träumendes“ Geschehen ist primär mit dem Rhythmischen System verbunden.

Durch das Aufdecken dieser Korrelationen überwindet Steiner die Auffassung, Psychisches sei eine bloße Funktion von neuralen Prozessen und demzufolge im Nervensystem lokalisiert. Didaktisch und methodisch hat dies eine Überwindung einseitig kognitiver Konzepte zur Folge: am Lernen ist nicht nur das Nervensystem, sondern der ganze Mensch beteiligt. Am Kopfrechnen beispielsweise als einer vordergründig „kopfigen“, kognitiven Prozedur ist immer auch die Durchblutung des Muskelsystems und der Haut sowie die Herzfunktion beteiligt: Kopfrechnen steigert die Muskeldurchblutung bis auf 300% des Ruhezustandes, und die Pulsfrequenz steigt bis auf 120 Herzschläge pro Minute. Dies entspricht Werten bei körperlicher Schwerarbeit (Golenhofen 2000). Scheinbar noch so „hirnige“ Prozesse wie mathematische Operationen sind also im ganzen leiblichen Menschen verankert und bedürfen, zum Beispiel in der Unterrichtsmethodik, einer gebührenden Berücksichtigung. Nur so kann verhindert werden, dass durch einseitige intellektuelle Forderungen bei den Kindern beispielsweise Nervosität oder motorische Unruhe auftreten oder die Physiologie anderweitig ungesund beeinträchtigt wird. Mit anderen Worten: die Methoden des Unterrichts haben nicht nur Lerneffekte, sondern sind auch physiologisch gesundheitsrelevant. Das Kriterium ist demnach nicht effizientes Lernen, sondern gesundes Lernen.

An die Dreigliederungslehre kann auch eine Erweiterung des Begabungs- oder Intelligenzbegriffs anschließen. Intelligenz als die Fähigkeit zum Lösen von Aufgaben oder zum Hervorbringen von bestimmten Produkten ist in der Steiner-Pädagogik nicht auf kognitiv-rationale Begabungen reduziert, sondern umfasst ebenso ästhetisch-gestalterische (künstlerische), körperlich-kinästhetische (zum Beispiel eurythmische), emotionale, sprachliche, musikalische, soziale oder exi-

stenzielle (sinnvergebende) Fähigkeiten. Intelligenz ist in diesem Sinne eine sich vielfältig manifestierende, gestalterische Regebarkeit, die sich nur gewaltsam auf eine singuläre Begabung im Sinne einer kognitiven Intelligenz reduzieren lässt (Gardner 1991, 2002). Demnach gilt es zu berücksichtigen, dass es vielgestaltige Möglichkeiten gibt, sich schöpferisch in den Weltzusammenhängen zu bewegen (Intelligenz von inter-legere: bedeutet ursprünglich „dazwischen-liegen“ oder „sich in den Weltzusammenhängen aufhalten“). – Vom Intelligenzbegriff hängt es also ab, wie weit wir schulisch ein reichhaltig ausgestaltetes und starkes Kohärenzgefühl fördern und damit salutogenetisch wirksam werden.

#### *d) Wesensgliederkunde*

Im Unterschied zur Dreigliederungslehre wird der Mensch in der Wesensgliederkunde viergliedrig dargestellt. Die Wesensgliederkunde ist die Grundlage für das Verständnis der Prozesse im Organismus und deren Behandlung. Insbesondere für die Medizin und die Heilpädagogik spielt sie eine zentrale Bedeutung als Grundlage für Diagnostik und Therapie. In der Pädagogik ist sie wichtig für das Verständnis der Gesamtentwicklung des Menschen und ihre gesundende Unterstützung.

Aus der Psychosomatik ist die Gliederung des Menschen in Psyche und Soma bekannt. Die anthroposophische Menschenkunde differenziert weiter: das Soma in den physischen Leib und den Lebensleib, und die Psyche in das Seelische und das Geistige des Menschen (siehe Heusser 1999):

Psyche	(4) Geist
	(3) Seele
Soma	(2) Lebensleib
	(1) Physischer Leib

- (1) Der Physische Leib umfasst alles, was sinnlich wahrnehmbar und physikalisch oder chemisch beschreibbar ist, er schließt also im Prinzip das materiell Stoffliche des Menschen ein. Dieses Stoffliche ist im Leben aber
- (2) fortwährenden charakteristischen Bildungs- und Umbildungsvorgängen unterworfen (Stoffwechsel, Gestaltbildung). Diese Prozesse (konkret: Atmung, Wärmung, Ernährung, Ausscheidung, Erhaltung beziehungsweise Selbstheilung, Wachstum, Fortpflanzung) sind die Manifestationen des Lebensleibes (auch Bildekräfteleib, Zeitleib oder Ätherleib genannt). Der Lebensleib äußert sich also gleichsam in der Architektonik (Raumgestaltung) und Choreografie (Zeitgestaltung) der Lebensprozesse und ist deren Träger.
- (3) Das Seelische des Menschen heißt in der anthroposophischen Wesensgliederkunde auch das Astralische. Es äußert sich in der Tatsache, dass Menschen (und Tiere) aus einem inneren Impuls heraus zielgerichtet nach einer Bezie-

hung zu ihrer Mitwelt begehren. Diese Beziehungssuche ist also intentionaler Art und gestaltet sich ambivalent im Spannungsfeld von Sympathie und Antipathie (im Sinne von Zuneigung oder Abneigung, Hingabe und Aversion et cetera). Das Astralische ist das Erlebnisfeld der Gefühle. –

- (4) Das „Geistige“ hat in der anthroposophischen Terminologie eine mindestens zweifache Bedeutung: Einmal ist damit eine aktiv zusammenhangschaffende, gesetzgebende und ordnende Regsamkeit gemeint, wie sie allgemein in allen wissenschaftlich erkennbaren Weltbereichen wirksam tätig ist. Inbegriff des Geistigen ist der Kosmos, im altgriechischen Sinne verstanden als die „schöne Ordnung der Welt“. Insofern sind auch die oben beschriebenen Wesensglieder von geistiger Art. – Erhält nun das Leben des Menschen eine individuelle Prägung, treten also leibliche und seelische Eigenheiten individueller Art auf, dann ist dies die Offenbarung einer geistigen Kraft, die Steiner das Ich des Menschen nennt. Das Ich ist der geistige Organisator des Menschen, aus der Kompetenz des Ich heraus ordnet und gestaltet der Mensch in Wechselwirkung mit seinem Schicksal sein Leben. Deshalb spricht Steiner in der Wesensgliederkunde auch von der Ich-Organisation.

So wie die Psychosomatik von einer Wechselwirkung von Psyche und Soma ausgeht, so beschreibt auch die anthroposophische Menschenkunde das Zusammenwirken der vier Wesensglieder. Die Erkenntnis dieser Interaktionen bildet die Grundlage für die anthroposophisch orientierte Gesundheitsforschung und ihre Anwendung in Medizin und Pädagogik.

#### *e) Rhythmologie*

Aus der Dreigliederungslehre ergibt sich die Wichtigkeit des Rhythmischen Systems als ordnende Mitte des Menschen (Hildebrandt 1999). Rhythmus ist Ordnung in der Zeit und deshalb kennzeichnend für alle gesunden Funktionsabläufe. Gesundheit ist nachweislich an eine intakte rhythmische Ordnung der Lebensfunktionen gebunden, und Störungen dieser Ordnung bei Krankheiten sind vielfältig nachgewiesen (Hildebrandt et al. 1998). Jeder Organismus lebt im Spannungsfeld von Aufbau und Abbau, von Erholung (Regeneration) und spezifischer Leistung, von Genesen und Erkranken. Beides kann er nicht gleichzeitig, sondern nur abwechselnd leisten. Dies ist die Grundlage des Rhythmus. Wachen und Schlafen, Ermüden und Regeneration, Leistung und Erholung et cetera sind Vorgänge, die durch das Rhythmische System geordnet und harmonisiert werden. Das Rhythmische System, repräsentiert durch die Atem- und Herzkreislauforgane, reguliert und koordiniert physiologisch die Aufbau- und Abbauprozesse des Gesamtorganismus. Es ist von ausgeprägt hygienetischer Relevanz. Es gibt ein breites Frequenzspektrum biologischer Rhythmen: Rhythmen im Millisekunden-, Sekunden- und Minutenbereich, Tagesrhythmen, Wochen-

rhythmen, Monatsrhythmen, Jahresrhythmen. Die moderne Chronobiologie und Chronomedizin hat eine Vielzahl solcher Rhythmen untersucht, beschrieben und ihre je spezifische Bedeutung für die Hygiogenese des Menschen dargestellt (Hildebrandt et al. 1998). Sie bestätigt eine Aussage Steiners: „Das ganze rhythmische System ist ein Arzt“ (Steiner 1923b).

Die Rhythmologie ist eine wichtige Grundlage für die Arbeits- und Lebensgestaltung mit Kindern, die aus ihrer Entwicklungssituation heraus auf eine besondere Unterstützung durch rhythmische Zeitgeber angewiesen sind. Damit ist auf die Psycho-Physiologie der Entwicklung (siehe unten) verwiesen. Allerdings geht es hierbei nicht primär um eine optimale Nutzung der (schulischen) Leistungsfähigkeit durch Rhythmus, sondern um eine hygiogenetische Unterstützung und Förderung der organischen Entwicklungsvorgänge im heranwachsenden Menschen. Künstlerische Unterrichtsmethode und Unterrichtsgestaltung, Stundenplangestaltung (Tages- und Wochengestaltung), Epochenunterricht, Jahreszeitenfeste et cetera sind die Folge der bewussten Rhythmisierung des Unterrichts, ja der Lebensgestaltung der Kinder schlechthin.

#### *f) Biografisch orientierte Psycho-Physiologie der kindlichen Entwicklung*

Die Entwicklung des Kindes wird von Steiner in drei Jahrsiebten beschrieben, die symptomatisch durch den Zahnwechsel und die Pubertät markiert werden. Jedes Jahrsiebt ist durch ein Durchlaufen charakteristischer und notwendiger Entwicklungsschritte gekennzeichnet. Die Wesensgliederkunde ist ihre anthropologische Grundlage: Die sukzessive sich entfaltenden Wesensglieder benötigen für eine gesunde Entwicklung des Menschen ihre spezifische Zeit. Eine Beschleunigung oder Verlangsamung von Entwicklungsprozessen kann eine gesunde Interaktion der vier Wesensglieder beeinträchtigen und eine Disposition für spätere Erkrankungen schaffen. Aus dieser Erkenntnis ergeben sich die pädagogischen Aufgaben beziehungsweise die Gestaltung des Curriculums: die notwendigen Lernwege und Entwicklungsschritte durch adäquate Maßnahmen und durch entwicklungsgerechte Inhalte zu begleiten und zu unterstützen. So ist der Unterricht an Rudolf Steiner Schulen nicht in erster Linie auf kognitiven Lerntheorien aufgebaut, sondern auf einer fein differenzierten Unterrichtsphysiologie.

Die Jahrsiebte, wie sie der anthroposophischen Pädagogik zu Grunde liegen, werden oft als unpädagogische Normvorgabe missverstanden, welche einer Individualisierung der Entwicklung zuwiderlaufe. Eine rhythmologische Betrachtung ergibt aber eine andere Sichtweise: der (ungefähre) Siebenjahresrhythmus muss als gesundendes Ordnungsprinzip in der leiblich-seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes aufgefasst werden. Die Jahrsiebte in der Pädagogik sind demnach nicht diagnostisches (erkennendes) Resultat, sondern therapeuti-

sche (behandelnde) Aufgabe (Schad 1998b). Im Umgang mit den durchgängig zivilisatorisch bedingten Akzelerationen und Retardationen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung und dem deutlichen Auseinanderklaffen körperlicher und seelischer Reifeprozesse kommt der Berücksichtigung der Jahrsiebe eine neue, gesundheitsfördernde Bedeutung zu.

### *g) Pädagogisches Ethos*

Das häufig positiv bemerkte pädagogische Ethos bei Steiner-Pädagogen hängt unmittelbar mit der Anthroposophie zusammen. Durch die Anthroposophie versteht sich die Pädagogik als Kulturaufgabe (im Unterschied zu einem gesellschaftspolitischen Auftrag). Daraus ergibt sich eine Verantwortung dem Menschen gegenüber (anstelle einer Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber). Der Pädagoge ist in diesem Sinne ein freier Kulturschaffender (und kein Beamter oder Vollstrecker gesellschaftlicher Aufträge). Die anthroposophische Pädagogik steht zur sonst üblichen (gesellschaftsorientierten) Auffassung wie das Kopernikanische zum Ptolemäischen Weltbild: Die Verantwortung dem Menschen gegenüber steht im Zentrum und prägt das anthroposophisch-pädagogische Ethos. Das Kind wird in seiner Individualität aufgesucht, um ihm auf seinem Gang in die Welt ein helfender Begleiter zu sein; das Kind hat keine (gesellschaftlich eingeforderten) Pflichten zu erfüllen; es soll seine Individualität in all ihren Facetten entfalten können, um dereinst einmal eine Bereicherung für die Gesellschaft werden zu können und einen originären Beitrag zu deren Weiterentwicklung zu leisten.

Das pädagogische Ethos scheint gemäß der neueren Schulforschung entscheidender für die „Güte“ von Schule zu sein als materielle Mittel, Organisationsformen und Lehrpläne (Fend 1998). Die pädagogische Gesinnung schafft ein bestimmtes zwischenmenschliches Klima, das alle weiteren pädagogischen und schulischen Vorkehrungen maßgeblich beeinflusst. Eine gute Schule ist darum immer eine aus einer bestimmten Gesinnung heraus getragene Schule.

Gemäß Antonovsky (1997) ist der „Sense of coherence“ nicht nur eine individuelle Größe, sondern ebenso eine Gruppeneigenschaft (154ff). Eine Gruppe charakterisiert sich demgemäß durch eine „gemeinsame Sicht der Welt“, durch ein „kollektives Bewusstsein“ oder einen gemeinsamen Lebensstil. Antonovsky braucht dafür gelegentlich den deutschen Ausdruck „Weltanschauung“. Diese beeinflusst das individuelle Kohärenzgefühl. – Das pädagogische Klima, wie es zum Beispiel von regelmäßigen pädagogischen Konferenzen oder von Elternabenden ausgehen kann, in denen sich die Beteiligten um einen Grundkonsens in pädagogischen Fragen bemühen, stellt deshalb einen salutogenetischen Faktor einer pädagogischen Gemeinschaft dar.

### *g) Schulorganisatorische und bildungspolitische Rahmenbedingungen*

Es versteht sich von selbst, dass Pädagogik als Kulturaufgabe nicht von aussen gefordert oder fremdbestimmt werden kann, sondern nur aus einem freien Eigenentschluss heraus zu verwirklichen ist. Nur so kann die Pädagogik der Gesellschaft gegenüber auch wirkliche Verantwortung übernehmen: ihr nämlich erneuernde und zukunftsfähige Kräfte zuzuführen. Dies bedeutet, dass die Pädagogik zur Verwirklichung ihrer Aufgabe eines umfassenden Freiraumes bedarf, der rechtlich geschützt und wirtschaftlich gesichert sein muss. Gemäß Steiners Sozialer Dreigliederung gehört die Pädagogik in den Bereich eines freien Geisteslebens. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Autonomie aller pädagogisch Verantwortlichen. Erst diese Autonomie gewährleistet, dass die pädagogischen Aufgaben auch aus einem freien Entschluss heraus realisiert werden können. Dies wiederum ist Voraussetzung für eine hohe Kohärenz mit den pädagogischen Aufgaben.

Die neuere Burnout-Forschung hat gezeigt, dass die gesundheitlichen Ressourcen dann am zugänglichsten sind, wenn eine optimale Identifikation mit den zu leistenden Aufgaben ermöglicht wird (Kernen 1998). Das Gegenteil, nämlich Fremdbestimmung und geringe Identifikationsmöglichkeiten mit der Arbeit, führt zu seelischer Kränkung und letztlich zu somatischer Erkrankung. Freiheit im Geistesleben muss als ein entscheidender salutogenetischer Faktor angesehen werden. Dies ist der bildungspolitische Beitrag, den die Gesellschaft zur Gesundung von Schulen leisten kann.

### *6.2 Praktische Wirksamkeit*

Es gibt nur wenige und nur vereinzelte empirische Untersuchungen darüber, wie stark die Pädagogik Rudolf Steiners tatsächlich gesundheitsfördernd ist. Aus den letzten 25 Jahren liegen ungefähr 6 Untersuchungen zu gesundheitlichen Aspekten bei Rudolf Steiner Schülern vor.

Beispielsweise hat eine schulärztliche Vergleichsstudie an Waldorfklassen und Staatsschulklassen im Raum Stuttgart ergeben, dass der Eintritt der ersten Regelblutung bei Waldorfschülerinnen deutlich später erfolgt als bei ihren Altersgenossinnen auf der Regelschule (Matthiolus & Schuh, 1977). Dabei zeigte sich, dass der Zeitunterschied von rund 8 Monaten eindeutig auf den Schulunterricht und nicht auf das soziale Umfeld zurückzuführen ist. In Anbetracht der Tatsache, dass eine Verfrühung der körperlichen Pubertät meist diskrepant zur psychischen Entwicklung auftritt, muss dieser Befund gesundheitlich als positiv gewertet werden.

Eine umfangreiche Untersuchung in Schweden war der Prävalenz von atopischen Krankheiten gewidmet (Alm et al. 1999). Schüler aus je zwei Waldorfschulen und zwei Staatsschulen wurden auf Allergien, Bronchialasthma und Dermatitis

untersucht und deren Auftreten in Zusammenhang mit dem familiären Lebensstil gebracht (Ernährung und medizinische Behandlung). Das signifikant geringere Auftreten von atopischen Krankheiten bei Steiner-Schülern steht in eindeutigen Zusammenhang mit dem „anthroposophischen Lebensstil“ ihrer Familien: wenig oder gar kein Einsatz von Antibiotika und Antipyretika (fiebersenkende Mittel), geringere Impfraten und durchgestandene Masern, längere Stillzeit, vermehrter Konsum naturbelassener Nahrungsmittel (positiver Effekt auf die intestinale Mikroflora). Dies sind alles Faktoren, die sich nachweisbar positiv auf das Immunsystem der Kinder auswirken und eine Erhöhung ihrer Gesundheitsfähigkeit zur Folge haben. – Eine international angelegte Folgestudie unter dem Namen PARSIFAL überprüft und vertieft zur Zeit diese Resultate. Die Endergebnisse werden auf Anfang des nächsten Jahres erwartet.

Eine derzeit letzte Studie stammt von Zdrasil (2000), der den psychosomatischen Gesundheitsstatus von Waldorfschülern im Vergleich zu Staatsschülern untersuchte. Dabei zeigt sich bei 12–16jährigen Waldorfschülern eine signifikant geringere Prävalenz folgender Beschwerden: Kopfschmerzen, Nervosität/Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten, Magenbeschwerden, Übelkeit, Händezittern, starkes Herzklopfen, Appetitlosigkeit, Schweissausbrüche, Kreuz-/Rückenschmerzen, Schmerzen in der Brust, Schmerzen im Beckenraum. Bezüglich Schlafstörungen und Schlaflosigkeit ist die Tendenz gleich, aber statistisch nicht eindeutig. Die Ergebnisse bestätigen, dass sich Waldorfschüler psychosomatisch besser fühlen als Staatsschüler. Die gleiche Studie weist auch nach, dass sich Schulabgänger von Waldorfschulen signifikant häufiger einen höheren oder anspruchsvolleren Bildungs- und Berufsweg zumuten als ihre Altersgenossen aus staatlichen Schulen. Dies lässt hypothetisch auf ein gesundes Selbstvertrauen und damit auf ein höheres Kohärenzgefühl im Sinne der Salutogenese Antonovskys schließen.

### 6.3 Fazit

So erfreulich solche Ergebnisse auch sind, so dürfen sie nicht über die begrenzte Bedeutung statistischer Studien hinwegtäuschen. Jede statistische Untersuchung hat zum Ziel, vom Einzelfall konsequent abzusehen, um stattdessen allgemeingültige Aussagen machen zu können. Der einzelne Fall interessiert nur insofern, als er Material zur Masse möglichst vieler Fälle liefert. Für eine Pädagogik, die sich am einzelnen Schicksal des Menschen orientiert, können statistische Ergebnisse deshalb nicht der letzte Erkenntnisgrund sein.

Gesundheit, so haben wir früher gesehen, ist kein durch normierte Werte definierter Zustand, sondern eine individuelle Einzigartigkeit. Eine uniforme und allgemeine Gesundheit gibt es nicht, sondern es gibt so viele Gesundheit wie es Menschen gibt, die aus ihren Individualkräften heraus sich mit der Welt auseinandersetzen und an dieser Auseinandersetzung wachsen. An dieser individuellen

Wachstumsfähigkeit ist Gesundheit erkennbar, und an ihr muss sich auch die pädagogische Praxis orientieren.

Rudolf Steiner hat seine Erziehungskunst praktisch ausschließlich in mündlicher Form und kaum systematisch dargestellt. Es sind in der Regel menschenkundliche Ausführungen mit daran anschließenden Anregungen für die Praxis. Ein Lehrgebäude im üblichen Sinne ist die Pädagogik Rudolf Steiners nicht. Deshalb gibt es auch weder verbindliche Anweisungen, wie „man“ es richtig zu machen hat, noch gibt es eine Garantie auf Erfolg. Die Erziehungskunst steht und fällt mit den künstlerisch-pädagogischen Fähigkeiten, mit denen ein Lehrer arbeitet. Der Erfolg dieser Arbeit lässt sich deshalb auch nicht durch Vergleich mit statistischen Normen messen, Urteilsgrundlage kann letztlich nur der Vergleich jedes Kindes mit sich selber sein.

## 7. Ausblick

Pädagogische Gesundheitsförderung im weitesten Sinne ist an sich nicht neu. Neu ist nur ihre Sprache, die Erkenntnisbreite sowie das methodische Instrumentarium für die Praxis. Allem voran aber hat Gesundheitsförderung gegenwärtig eine sehr große Aktualität und Notwendigkeit.

Das Wesentlichste der Gesundheitsförderung finden wir zum Beispiel bereits bei Pestalozzi ausgesprochen, wenn auch nicht in der heute gängigen Sprache. Pestalozzi hatte mit seiner Elementarbildung vor Augen, den Menschen in all seinen „Verstandes- und Herzenskräften“ und in seinen „physischen Fähigkeiten“ zu fördern und ihn dadurch zu seinem Heil zu erheben – ihn offen zu machen für die heilenden und heilsamen, also gesundenden Kräfte. In seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ von 1797 schreibt Pestalozzi, worauf sich seine Erkenntnisse gründen: „Ich muss ... übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, insofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe. Ich werde selbst Welt – und die Welt wird durch mich Welt – ich, ungesondert von ihr, bin ein Werk der Welt – sie, ungesondert von mir, ist mein Werk.“

Was Pestalozzi hier im Pathos seiner Zeit beschreibt, ist im Grund der Dinge nichts anderes, als was Antonovsky in nüchterner Begrifflichkeit das Übereinstimmungs- oder Kohärenzgefühl als Grundlage der Gesundheit bezeichnet und dieses nach drei Komponenten hin untersucht: dem Gefühl der Verstehbarkeit („Kopf“), dem Gefühl der Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit („Herz“) und dem Gefühl der Handhabbarkeit und Gestaltbarkeit der Welt („Hand“). Und was in der Salutogenese den Namen „Generalisierte Widerstandsressource“ als Quelle der umfassenden Gesundheit trägt, beschreibt Pestalozzi in der gleichen Schrift so:

„Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen ... zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner anderen Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: Ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will“.

Im Kern ist Pestalozzis Menschenbild in einer lauterer Religiosität begründet, seine Erziehung ist sowohl ein Dienst am Menschen wie an Gott: „Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den inneren Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und an die Unsterblichkeit“, so heisst es in den „Abendstunden eines Einsiedlers“ (1780). Und entsprechend baut er alles, was er tun will, auf seinem Interesse an den Kindern und seiner bedingungslosen Liebe zu ihnen auf. In seinem berühmten Stanserbrief von 1799 schreibt Pestalozzi an einen Freund: „Ich kannte keine Ordnung, keine Methode, keine Kunst, die nicht auf den einfachen Folgen der Überzeugung meiner Liebe gegen meine Kinder ruhen sollte. Ich wollte keine kennen“.

Auf diesen letzten Satz kommt vermutlich alles an. Darum kann er nur in der Ich-Form gesprochen werden. Ein aus Liebe zum Kind getragenes Interesse muss auch der Erziehungskunst Rudolf Steiners zugrunde liegen. Denn diese gibt uns nur ein Werkzeug in die Hand, mit dessen Hilfe es uns gelingen kann, das eigene pädagogische Wollen nach dem Menschen und seinen umfassenden leiblichen, seelischen und geistigen Bedürfnissen auszurichten. Eine fortwährende Selbstschulung aller an der Erziehung der Kinder beteiligten Menschen ist dafür eine Voraussetzung.

Die vorliegende Darstellung versucht zu verdeutlichen, dass dieses pädagogische Werkzeug nicht in einer reformpädagogischen Mode wurzelt, sondern einer modern begründeten Anthropologie entspringt und deshalb auch geeignet ist, zeitgemäßen Aufgabenstellungen gerecht zu werden. Die Salutogenese Antonovskys ermöglicht, diese Aktualität neu zu entdecken und ihr eine neue Sprache zu verleihen. Und der Rückblick auf Pestalozzi kann bewusst machen, worauf es letztlich auch in der Erziehungskunst Rudolf Steiners ankommt.

## 8. Literaturlauswahl

- Alm, J.S. et al. (1999): Atopy in children with an anthroposophical lifestyle. *The Lancet* 1999, Vol. 353 Number 9163: 1485
- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress and coping*. San Francisco
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco (deutsch 1997)
- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen
- Bengel, J., Strittmatter, R., Willmann, H. (1998): *Was erhält Menschen gesund? – Antonovskys Modell*

- der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA, Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung; Bd. 6) Köln. 4. Auflage
- Berk, L.S. et al (1989): Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthfull laughter. *Clinical Research* 1989:39; 124
- Besedovsky, H. et al. (1985): Immunoneuroendocrine Interactions. *J. Immunology* 1985:135; 750-754
- Bettermann, H. et al. (2001): Effects of speech therapy with poetry on heart rate rhythmicity and cardiorespiratory coordination. In *Journal of Psychophysiology* (im Druck).
- Bockemühl, G. (1997): Architektur für die Schule – eine Skizze ihrer Entwicklung. In: *Erziehungskunst* 1997:7/8, 739-738
- Brater, M. et al. (1989): Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart.
- Buddeberg-Fischer, B. (2000): Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule. Ein Bericht aus dem Schulalltag. Bern Stuttgart Wien
- Csef, H. & Kraus, M. R. (Hrsg.; 2000): Psychosomatik in der Gastroenterologie. München, Jena
- Dordel, S. (1998): Ätiologie und Symptomatik motorischer Defizite und Auffälligkeiten. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Gesundheit von Kindern. Epidemiologische Grundlagen*. Köln. 98-114
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen. Weinheim und München
- Fend, H. (2000): Leitbilder gelungenen Lebens in Schulen. In: *Schulpraxis* 2000:3; 13-18
- Folkard, S. et al (1977): Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaningful material. In: *British Journal of Psychology* 68: 45-50
- Folkard, S. & Monk. T.H. (1980): Circadian rhythms in human memory. In: *British Journal of Psychology* 71: 295-307
- Franke, A.,(1997): Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzepts. In Antonovsky (1997): *Salutogenese. Entmystifizierung der Gesundheit*. 169-190
- Frankl, V.E. (1985): *Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern, Stuttgart, Wien
- Frankl, V.E. (1995): ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 7. Auflage, 1977 München
- Gardner, H. (1991): *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart, 2. Auflage 1998
- Gardner, H. (2002): *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart
- Glöckler, M. et al. (1998): *Gesundheit und Schule. Erziehung als präventivmedizinische Aufgabenstellung*. Dornach
- Golenhofen, K. (2000): *Physiologie heute*. München, Jena
- Hascher, T. et al (2001): *Terminologie-Dossier zur Gesundheitsförderung*. Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Bern
- Heusser, P. (1999): *Anthroposophie als Geisteswissenschaft und die naturwissenschaftliche Methode*. In: Heusser, P. (Hrsg): *Akademische Forschung in der Anthroposophischen Medizin. Beispiel Hygiogenese. Natur und geisteswissenschaftliche Zugänge zur Selbstheilungskraft des Menschen*. Lang Bern. Seiten 21-38
- Hildebrandt, G. et al. (1998): *Chronobiologie und Chronomedizin. Biologische Rhythmen, medizinische Konsequenzen*. Stuttgart
- Hildebrandt, G. (1999a): *Physiologische Grundlagen der Hygiogenese*. In: Heusser, P. (Hrsg): *Akademische Forschung in der Anthroposophischen Medizin. Beispiel Hygiogenese. Natur und geisteswissenschaftliche Zugänge zur Selbstheilungskraft des Menschen*. Lang Bern. Seiten 57-82
- Hildebrandt, G. (1999b): *Das Zentrum des rhythmischen Systems*. In: Heusser, P. (Hrsg): *Akademische Forschung in der Anthroposophischen Medizin. Beispiel Hygiogenese. Natur und geisteswissenschaftliche Zugänge zur Selbstheilungskraft des Menschen*. Lang Bern. Seiten 105-120

- Hoffmann-La Roche und Autorenteam (1968): Von der Emotion zur Läsion. Grundlegende Betrachtungen zur Physiologie und Pathophysiologie psychophysischer Korrelationen unter Einschluss therapeutischer Aspekte. Basel
- Hurrelmann, K. (1997): Die meisten Kinder sind heute „kleine Erwachsene“. In: NZZ, 25./26. Januar 1997
- Hurrelmann, K. (2000): Kindheit heute – der Platz von Kindern in der heutigen Gesellschaft. In: Schulpraxis 2000/4; 24-28
- Kernen, H. (1998): Burnout-Prophylaxe. Erfolgreiches individuelles und institutionelles Ressourcenmanagement. Bern
- Kiersch, J. (1999): Ähnlich und doch ganz anders. Die „Menschenkunde“ als Besonderheit der Waldorfpädagogik. In: Erziehungskunst 1999/4; 286-292
- Kranich, E. M. (1990): Die Veränderungen von Wachen und Schlafen im Kindes- und Jugendalter. In: Leber, S (Hrsg.): Der Rhythmus von Wachen und Schlafen. Stuttgart.
- Kükkelhaus, H. (1979): Organismus und Technik. 2. Auflage. Frankfurt
- Kükkelhaus, H. (1983): Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. 5. Auflage. Köln
- Lindenberg, Chr. (191993): Die lieblichen Grundlagen des Lernens. In: Leber, St. (Hrsg.): Waldorfschule heute. Stuttgart. 151-186
- Marti, T. (1999a): Individualkräfte sind gefragt. Neuere Untersuchungen zur Burnout-Prophylaxe im Management und einige Schlussfolgerungen für den Lehrerberuf. In: Schulpraxis 1999/1; 26-31
- Marti, T. (1999b): Wie entsteht Unterrichtsqualität? Zum künstlerischen Prozess. In: Schulpraxis 1999/3; 4-11
- Marti, T. (1999c): Durch die Sinne zum Sinn? Anthropologisches zur Sinneswahrnehmung. In: Schulpraxis 1999/4; 24-30
- Marti, T. (2000a): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Schule. In: Schulpraxis 2000/3; 4-10
- Marti, T. (2000b): Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule. In: Schulpraxis 2000/3; 30-34
- Marti, T. (2001a): Zukunftsfähig bleiben. Zur psychischen Entwicklung des Kindes. In: Schulpraxis 2001/1; 4-9
- Marti, T. (2001b): Der Mensch lebt nicht vom Brot allein. Die Berufsbiografie im Spannungsfeld von Gesundheit und Krankheit. In: Schulpraxis 2001/3; 4-11
- Marti, T. (2001c): Jean Gebser und die Bewusstseinsentwicklung des Menschen. Pädagogische Perspektiven aus einem wenig bekannten Werk. In: Erziehungskunst 2001/10; 1141-1150
- Marti, T. (2002): „Wir sind alle Pioniere in einer neuen Zeit“. In: Erziehungskunst (im Druck)
- Martin R.A. & Dobbin J.P. (1988): Sense of Humor, Hassles and Immunglobulin A: Evidence for a stress-moderating effect of humor. In: Int. J. Psychiatry in Medicine 1988; 18; 93-105
- Matthiolus H. & Schuh Chr. (1977): Der Einfluss der Erziehung auf die Akzeleration des Menschen. Beiträge zu einer Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen, Jg.30, Heft 4; Seiten 129-140. Stuttgart
- Mayer, B (2001): Die Schweiz auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Eine Zwischenbilanz. Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern
- Meadows, D. et al. (1972): The Limits to Growth. New York. – Deutsch (1973): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek bei Hamburg.
- Meine-von Glasow, B. (2002): Erziehung zur Gesundheit. In: Goetheanum 3/2002; 32-35
- Mersmann, H. (1998): Gesundheit von Schulanfängern – Auswirkungen sozialer Benachteiligungen. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Gesundheit von Kindern – Epidemiologische Grundlagen. Köln. 60-78
- Moll, T. (1999): Volkskrankheit Depression. In: Cash vom 16. Nov. 1999
- Moser U. (2000): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Bundesamt für Statistik. Bern

- Nefiodow, L.A. (1996): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. St. Augustin. 5. Auflage 2001
- Nickel, H. (1975): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Band I und II. Bern: Stuttgart; Wien
- Palentien Chr., Settertobulte, W., Hurrelmann, K. (1998): Gesundheitsstatus und Gesundheitsverhalten von Kindern als Grundlage der Prävention. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Gesundheit von Kindern. Epidemiologische Grundlagen. Köln
- Paulus, P. (2001): Aus sich selbst heraus leben – Chancen für die seelische Gesundheit. Rundbrief Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen. Luzern; 2001: 17
- Pestalozzi, J.H. (O.J.): Die Erziehung des Menschen. Ausgewählte Schriften. Goldmann Tb. München
- Pohl, W. (2000): Depressionserscheinungen in der heutigen Zeit. In: Merkurstab 2000;2; 198-199
- Portmann, A. (1969): Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, insbesondere das Kapitel IV: Das Wachstum nach dem ersten Jahr, 107-146. Basel, 3. Auflage
- Pschyrembel (1986): Klinisches Wörterbuch, 255. Auflage. Berlin, New York
- Radil-Weiss, T. (1983): Men in Extreme Conditions: Some Medical and Psychological Aspects of the Auschwitz Concentration Camp. In: Psychiatry 46: 259-269
- Rittelmeyer, Chr. (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden Berlin
- Rittelmeyer, Chr. (1996): Wie wirken Schulbauten auf Kinder und Jugendliche? In: Erziehungskunst 1997;7/8, 739-753
- Rohen, J. W. (1998): Funktionelle Anatomie des Menschen. 9. Auflage. Stuttgart, New York
- Rohen, J.W. (2000): Morphologie des menschlichen Organismus. Stuttgart
- Rosfenbroich, B. (1994): Die rhythmische Organisation des Menschen. Aus der chronobiologischen Forschung. Stuttgart
- Schaarschmidt, U. (2000). Stress im Klassenzimmer. In: Frankfurter Rundschau 10/2000.
- Sachse G. (1986): Zur Mundgesundheit, zum Ernährungsverhalten und zur sozioökonomischen Situation von Jugendlichen. In: Dt. zahnärztliche Zeitschrift 41: Seite 191-194
- Schad, W. (1989a): Gesundheit und Krankheit in Medizin und Ökologie. In: Der Merkurstab 1998;4: 193-421
- Schad, W. (1989b): Zur Organologie und Physiologie des Lernens. Aspekte einer pädagogischen Theorie des Leibes. In: Lippiz, W. und Rittelmeyer, Chr. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbronn. 52-69
- Schad, W. (1992): Der Umschwung in der Reifezeit – Lebensprozesse und Seelengeburt. In: Glöckler, M (Hrsg. 1992): Das Schulkind – Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Dornach (3. Auflage 1998); 155-175
- Schad, W. (1994): Die Zeitordnung im Menschen und ihre pädagogische Bedeutung. In: Erziehungskunst 1994;5; 393-429
- Schad, W. (1997): Zur Hygiene des Unterrichts. In: Neuffer (Hrsg): Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule, Stuttgart; 46-51
- Schad, W. (1998a): Kann man von gesunden und von kranken Landschaften sprechen? In: Goetheanistische Naturwissenschaft Band 4: Ökologie; 81-91
- Schad, W. (1998b): Der Umschwung in der Reifezeit – Lebensprozesse und Seelengeburt. In: Glöckler, m. (Hrsg.): Das Schulkind – gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Konstitutionsfragen, Unterrichtsschwierigkeiten, therapeutische Lehrplanprinzipien. Dornach. Seiten 155-175
- Schlack, H.G. (1998): Lebenswelten von Kindern als Determinanten von Gesundheit und Entwicklung. In: Gesundheit von Kindern – Epid, emiologische Grundlagen. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA Köln 3. Auflage 2000: Seiten 49-59
- Scheurle, H.J. (1984): Die Gesamtsinnesorganisation. Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Sinneslehre. Stuttgart New York
- Schmidt, R.F. & Thews, G. (1990): Physiologie des Menschen. 23. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York

- Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2001): Manifest für den Denkplatz Schweiz. Bern (www.swtr.ch)
- Seyle, H. (1976): Stress in health and disease. London
- Steinhausen, H.-C. et al. (1998): Prevalence of child and adolescent psychiatric disorder: the Zürich Epidemiological Study. Acta Psychiatr Scand. 98: 265-271
- Steiner, R. (1886): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Dornach 1924
- Steiner, R. (1904): Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltkenntnis und Menschenbestimmung. 9. Auflage. Dornach 1943
- Steiner, R. (1917): Von Seelenrätseln. Dornach 1983
- Steiner, R. (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1973
- Steiner, R. (1920a): Geisteswissenschaft und Medizin. Dornach 1976
- Steiner, R. (1920b): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Dornach 1958
- Steiner, R. (1921): Freie Schule und Dreigliederung. In: Zur Dreigliederung des sozialen Organismus. Stuttgart 1972
- Steiner, R. (1923a): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. Bern 1956
- Steiner, R. (1923b): Von den gesunden und den krankmachenden Kräften in der Erziehung. In: Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis. Dornach 1977
- Steiner, R. (1924a): Anthroposophische Leitsätze. Dornach 1989
- Steiner, R. (1924b): Was kann die Heilkunst durch eine geisteswissenschaftliche Betrachtung gewinnen? Dornach o.J.
- Steiner, R. und Wegman, I. (1925): Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. Dornach 1991
- Steinhausen, HC. et al (1998): Prevalence of child and adolescent psychiatric disorder: the Zürich Epidemiological Study. In: Acta Psychiatrica Scandinavia 98: 262-271
- Struck, P. (1997): Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen. München. dtv 2000
- Treichler, M. (2001) Der überforderte Mensch. Chronisch müde, erschöpft, ausgebrannt. München
- Trier, U.P. (1999): Was bringt unsere Bildung? Zum Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms „Wirksamkeit unseres Bildungssystems“ NFP 33. Chur und Zürich
- Ulmer, H.-V. (1990): Stoffaufnahme und Ausscheidung. In: Schmidt & Thews (Hrsg): Physiologie des Menschen. 718-818
- von Bonin, D. et al.(2001): Wirkungen der Therapeutischen Sprachgestaltung auf HRV und Befinden, Freiburg
- von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien
- von Weizsäcker, V. (1973): Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmung und Bewegung. Frankfurt a M. Reprint der Erstausgabe von 1939
- Wais, M. (1998): Der Mythos der heilen Kindheit. Stuttgart-Berlin
- WHO (1978): Declaration of Alma Ata. International Conference on Primary Health Care, Alma Ata, USSR, 6-12 September 1978 (<http://www.who.int/hpr/archive/docs>)
- WHO(1986): Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986 (<http://www.who.int/hpr/archive/docs>)
- Wickens, K et al. (1989): Antibiotic use in early childhood and the development of asthma. In: Clinical and Experimental Allergy, Vol 29, Seiten 766-771
- Wicki, B. (1990): Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Bern
- Zdražil, T. (2000): Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik. Dissertation Universität Bielefeld
- Zimbardo PG & Gerrig RJ (1996): Psychology and Life. Haper Collins New York, 14. Auflage

# Neue Chancen für Schulanfänger?

Untersuchungen über die Schullaufbahn jung eingeschulter Kinder\*

*Gabriele Bellenberg*

## Neue Einschulungsregelungen

Die Kultusministerkonferenz hat im Oktober 1997 eine umfassende Lockerung der seit 1968 geltenden Regelungen zur Einschulung beschlossen. Dazu gehört, den Ländern die Entscheidung über die Festlegung des Einschulungstichtages insoweit zu überlassen, als sie diesen in der Zeit zwischen dem 30. Juni und dem 30. September eines Jahres festlegen können; zuvor galt bundeseinheitlich der 30. Juni als Stichtag der Einschulung. Außerdem können die Länder jetzt bei Bedarf mehr als nur einen Einschulungstermin pro Jahr öffnen; bisher war es in allen Bundesländern - bis auf davon abweichende Modellversuche - üblich, dass die Schulanfänger ihre Schullaufbahn gemeinsam nach dem Ende der Sommerferien beginnen. Auch beinhaltet die Vereinbarung der Kultusminister, dass die Bundesländer die vorzeitige Einschulung selbständig regeln können.

## Der Beitrag der Schulforschung

Welchen Beitrag kann die empirische Bildungsforschung zum Thema Einschulung leisten? Oder anders gefragt: Was weiß man über den Zusammenhang von Einschulung und dem weiteren Verlauf der Schullaufbahn in der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I?

Befunde zu diesem Thema liefert die Schullaufbahnstudie der Universität Essen (Bellenberg 1999), die auf einer 1996 durchgeführten Befragung von über 2.000 nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schülern in Abschlussklassen aller allgemeinbildenden Schulformen zu ihrer Schullaufbahn beruht.

## Zurückstellung vom Schulbesuch

Die zentralen Ergebnisse zum Thema verspätete Einschulung sind folgende: Eine Zurückstellung vom Schulbesuch, von der - betrachtet man, dass bundesdurchschnittlich etwa 8% aller Schülerinnen und Schüler vom Schulbesuch zurückgestellt werden - wesentlich mehr Kinder betroffen sind als von einer vorzeitigen Einschulung, kann als Indikator dafür gewertet werden, dass es sich auch im weiteren Schulverlauf um ein eher leistungsschwachen Schüler beziehungsweise eine leistungsschwache Schülerin handeln wird. Während von den

\* Leicht gekürzter Aufsatz aus: Kita aktuell, NRW 1/2000

Schülerinnen und Schülern in den befragten Abschlussklassen an Sonderschulen für Lernbehinderte 56% zu Schulbeginn vom Schulbesuch zurückgestellt worden sind, liegt der entsprechende Anteil in den zehnten Klassen von Hauptschulen bei 29%, hingegen machen sie unter den Zehntklässlern an Gesamtschulen 15%, an den Realschulen 9% und an den Gymnasien nur 3% aus. Die Späteingeschulten haben zudem eine höhere Wahrscheinlichkeit als die fristgemäß Eingeschulten, innerhalb der Sekundarstufe I zu einer eher niedriger qualifizierenden Schulform überzuwechseln.

Gleichzeitig aber verbindet sich mit der Zurückstellung zumindest für die späteren Haupt- und Realschüler ein ‚Schutz‘ vor einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I. Über alle schulformspezifischen Unterschiede hinweg kann man zusammenfassend feststellen, dass eine Späteinschulung die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine klassenwiederholungsfreiere Schullaufbahn in einem niedrigqualifizierenden Bildungsgang zu durchlaufen. Insgesamt sind damit die Späteingeschulten vom Ergebnis ihrer Schullaufbahn her betrachtet nicht so leistungsstark wie die altersgemäß eingeschulten Klassenkameraden. Auf der anderen Seite aber verbindet sich mit der Späteinschulung zumindest in der Hauptschule und der Realschule häufig eine klassenwiederholungsfreiere Schullaufbahn.

Bestätigen und weiter differenzieren lassen sich diese Befunde noch, wenn man eine ebenfalls aktuelle Studie zum Themenkomplex zugrunde legt, bei der alle Fünftklässler des Schuljahres 1996 an Hamburger Schulen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit getestet und ihre bis dahin zurückgelegte Schullaufbahn erfasst worden ist (Lehmann/Peek 1997). Auch dort zeigt der Zusammenhang zwischen Zurückstellung und Klassenwiederholungen – hier allerdings nur bezogen auf die Grundschulzeit – dass die vom Schulbesuch zurückgestellten Schülerinnen und Schüler eine geringere Wahrscheinlichkeit als die fristgemäß eingeschulten besitzen, eine oder mehrere Grundschulklassen zu wiederholen. Gleichzeitig aber stellen auch dort im Leistungsvergleich die Zurückgestellten eine eher leistungsschwache Gruppe dar, deren durchschnittliche Testleistung hinter dem allgemeinen Durchschnitt zurückbleibt. „Die Gruppe der Zurückgestellten ohne Klassenwiederholung zeigt ein günstigeres Leistungsbild als die Gruppe der regulär Eingeschulten mit einer Klassenwiederholung und diejenigen Zurückgestellten, die zusätzlich eine Klasse wiederholt haben, unterscheiden sich leistungsmäßig praktisch nicht von den regulär Eingeschulten mit zweimaliger Klassenwiederholung“ (Lehmann/Peek 1997, Seite 78). Daraus ziehen die Autoren den Schluss, dass „die Entscheidung für eine Zurückstellung sachgerecht sein kann, wenn sie an die Stelle späterer Klassenwiederholung tritt“ (Seite 78).

Wie lässt sich der grundsätzliche Verzicht der Möglichkeit einer zweimaligen Zurückstellung vom Schulbesuch durch das Schulrechtsänderungsgesetz in NRW

vor dem Hintergrund dieser empirischen Ergebnisse beurteilen? (Ob Rückstellung von der Einschulung in Zukunft überhaupt noch möglich ist, ist in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelt, Baden-Württemb. ist eines der wenigen, wo es diese Möglichkeit noch gibt. Anmerkung Claudia McKeen) Vorab muss man hinzufügen, dass die pädagogische Diskussion um die Einschulung auf einen generellen Verzicht auf das Instrument der Zurückstellung hinausläuft, zum einen deshalb, weil man die Schulfähigkeit nicht feststellen, sondern nur – zum Beispiel durch die Förderung in der Schule – herstellen kann, denn es handelt sich um eine Größe, die der Förderung zugänglich ist (Faust-Siehl und andere 1996); zum anderen deshalb, weil aus der Schulforschung bekannt ist, dass auf eine Zurückstellung Faktoren den größten Einfluss haben, die sich nicht über die Lernvoraussetzungen der Schulanfänger, sondern nur in Verbindung mit den außerschulischen, vorschulischen und schulischen Bedingungen und den Erwartungshaltungen der Beteiligten erklären lassen (Mader 1989; Mader/Rossbach/Tietze 1991; Rossbach/Tietze 1996). Da die zweimalige Zurückstellung vom Schulanfang ohnehin die 'Ausnahme von der Ausnahme' darstellt und nur in äußerst seltenen Fällen zur Anwendung kommt, ist es nicht einzusehen, warum auf diese Möglichkeit gänzlichst verzichtet werden soll; schließlich ist der Tenor aller bisherigen Überlegungen und Änderungen beim Thema Schulanfang, Regelungen zu lockern und nicht zu verfestigen. Wichtig scheint vor dem Hintergrund vor allen Dingen zu sein, in den Schulen eine institutionalisierte Beratungspraxis zu verankern, um Eltern über die mit einer Zurückstellung oder einer vorzeitigen Einschulung verbundenen möglichen Risiken für die weitere Schullaufbahn aufmerksam machen zu können.

## Vorzeitige Einschulung

Für die verspätet Eingeschulten zeigt die Essener Schullaufbahnstudie, dass diese sich unterschiedlich auf die Schulformen der Sekundarstufe I verteilen. Die vorzeitig eingeschulten Schülerinnen und Schüler hingegen – eine erheblich kleinere Gruppe von bundesdurchschnittlich unter 3% aller Schulanfänger – verteilen sich relativ gleichmäßig auf alle Schulformen der Sekundarstufe I des nordrhein-westfälischen Schulsystems. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass eine vorzeitige Einschulung nicht unmittelbar Schulkarrieren in höher qualifizierenden Bildungswegen ankündigt. Gleichzeitig enthält eine vorzeitige Einschulung ein Risiko: Vorzeitige Einschulung erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Klassenwiederholung während der Grundschulzeit, aber auch noch während der Sekundarstufe I im Vergleich zu einer fristgemäßen Einschulung deutlich. Die vorzeitig eingeschulte Schülerschaft der zehnten Klassen aller betrachteten Schulformen hat eine über zehn Jahrgangsklassen kumulierte Repetentenwahrscheinlichkeit von 28%, die fristgemäß eingeschulte Schüler-

schaft hingegen von nur 18%. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse gleichzeitig darauf, dass innerhalb der besuchten Sekundarschulform ein eher höher qualifizierender Schulabschluss von den vorzeitig Eingeschulten erreicht wird.

Auch hier kommt die Hamburger Studie zu ganz ähnlichen Ergebnissen: Die Gruppe der vorzeitig Eingeschulten hat während der Grundschulzeit ebenfalls häufiger als ihre fristgemäß eingeschulten Klassenkameraden eine oder mehrere Klassenwiederholungen durchlaufen (bis zum Ende der Grundschulzeit 13,1% eine Klasse, weitere 2,2% sogar zwei Klassen gegenüber 7% und 0,2% unter den fristgemäß Eingeschulten) (Lehmann/Peek 1997, Seite 76). Das zunächst gewonnene Jahr wird damit von einer ganzen Reihe von Kindern wieder verloren. Gleichzeitig – auch hier zeigt sich wieder eine Übereinstimmung zur Essener Schullaufbahnstudie – sind die vorzeitig Eingeschulten die am Ende der Grundschulzeit überdurchschnittlich Leistungsstarken. Interessant ist vor dem Hintergrund der Ausweitung der Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung zudem, dass es in der Hamburger Untersuchung einen klaren Zusammenhang zwischen dem Alter der vorzeitig Eingeschulten und Klassenwiederholung gibt: „37,2% der Kinder, die im November oder Dezember geboren sind, wiederholen (mindestens) eine Klasse, gegenüber 10% der im Juli geborenen“ (Lehmann/Peek 1997, Seite 76). Das heißt also, dass es innerhalb der Gruppe der vorzeitig Eingeschulten auch noch einmal eine Abstufung hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, eine Klassenwiederholung durchlaufen zu müssen, gibt: Je jünger das vorzeitig eingeschulte Kind, desto höher ist seine Wahrscheinlichkeit, eine Jahrgangsklasse während der Grundschulzeit wiederholen zu müssen. Und dieses Ergebnis bezieht sich auf eine Gruppe von vorzeitig eingeschulenen Schülerinnen und Schülern, die zwischen dem 1. Juli und dem 31. Dezember des Einschulungsjahres sechs Jahre alt geworden ist.

Die Schulforschung gibt hier also deutliche Hinweise, dass sich mit einer vorzeitigen Einschulung eine erhöhtes Klassenwiederholungsrisiko verbindet, welches noch einmal steigt, je jünger das vorzeitig eingeschulte Kind ist. Vor diesem Hintergrund ist nicht auszuschließen, dass – in dem Falle Eltern tatsächlich von der ausgedehnten Früheinschulungsmöglichkeit für ihre Kinder Gebrauch machen – das Scheiterrisiko der Früheingeschulten im Sinne von Klassenwiederholungen noch zunehmen könnte. Gleichzeitig wird damit auch klar, dass über die Ausweitung der Früheinschulungsmöglichkeit allein vermutlich eine Absenkung des Abgangsalters der Schulabgänger – die gängige bildungspolitische Intention der liberaleren Einschulungsmöglichkeiten – nicht erreicht werden wird.

Neben einer Veränderung der Einschulungsmöglichkeiten scheint es – folgt man den Befunden der empirischen Schulforschung – dringend geboten, umfassende Veränderungen der Eingangsphase der Grundschule in Betracht zu ziehen, welche Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

und Leistungsfähigkeiten einen segregationsfreien Schulstart ermöglicht. Die veränderten Einschulungsmöglichkeiten in Nordrhein-Westfalen bieten mit Blick auf dieses Ziel eine Menge Risiken.

## Literatur

- Bellenberg, G.: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss, Weinheim 1999
- Faust-Siehl, G. / Gartlich, A. / Ramseger, J. / Schwarz, H. / Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule, Reinbek 1996
- Lehmann, R. / Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen, Berlin 1997
- Mader, J.: Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulische-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung, Münster/New York 1989
- Mader, J. / Rossbach, H.-G. / Tietze, W.: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich – Untersuchungen zum Regelsystem. In: Beck, K. / Kell, A. (Herausgeber): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1999, Seite 15-49
- Rossbach, H.-G. / Tietze, W.: Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zur Integration und Segregation, Münster/New York 1996

## Spielstufen in der kindlichen Entwicklung. Aus der Arbeit im Waldorfkindergarten\*

### Vorbild und Nachahmung, Rhythmus und Wiederholung

*Freya Jaffke*

In der ersten Entwicklungsstufe, bis etwa zum Alter von 2 1/2 Jahren, richtet sich das Kind allein durch Nachahmung auf, lernt gehen, dann sprechen, und erwirbt damit die Voraussetzung für das Denken. Je mehr wir den Kindern in diesen Jahren Zeit lassen, ungestört – ohne abgelenkt zu werden – jeden Fortschritt wirklich aus eigener Kraft zu vollziehen, umso kräftiger können sie mit ihrem Willen üben. Jedes selbst Erreichte macht sie glücklich und zufrieden. Wenn wir uns bemühen, eine friedliche Umgebung zu schaffen, in der wir mit Freude unsere tägliche Arbeit verrichten, empfängt das Kind die notwendigen Impulse für sein

\* Abdruck des Aufsatzes „Waldorf-Pädagogik: Vorbild und Nachahmung, Rhythmus und Wiederholung“ aus „Kindergarten heute“, Zeitschrift für Erziehung, Sonderheft „Pädagogische Handlungsansätze“, Herder Verlag, Freiburg

eigenes Tun. Sobald es laufen kann, ergreift es mit größter Lust und Wonne alle Gegenstände im Haushalt, mit denen es den oder die Erwachsenen arbeiten sieht. Nicht nur Töpfe und Holzlöffel, sondern auch Besen, Handfeger, Kehrschaufel, Schüsseln, Eimer, Wischlappen und andere. Mehr und mehr führt es damit Bewegungen aus, die es am arbeitenden Erwachsenen wahrgenommen hat. Es rührt im Topf, der am Boden steht, es schiebt den Besen vor und zurück unter den Tisch und Schrank, es zieht die Wäschestücke aus dem schaumigen Waschwasser und taucht sie wieder ein. Bei all diesem Tun geht es aber in erster Linie darum, freudig mitzutun zu dürfen, denn der Zweck der Arbeit wird noch nicht durchschaut. Deshalb ist auch nach dem „Fegen“ kein Dreckhäufchen in der Mitte und sind die Flecken oder Schmutzränder für das Kind noch ohne Bedeutung. Aber welche Fülle an Sinneswahrnehmungen sind ihm hier ermöglicht. Bemühungen, dem Kind den Zweck der Tätigkeit durch Belehrungen nahe bringen zu wollen, würde es eher in ein distanzierteres Verhältnis zu dem mit ihm so innig und spontan verbundenen Tun bringen.

In der zweiten Entwicklungsstufe, im 3. Lebensjahr, ändert sich dieses Verhalten. Dieselben Gegenstände werden plötzlich zweckentfremdet und auf vielerlei Art verwendet. Der Handfeger zum Beispiel bekommt eine lange Schnur und wird als Hund hinter sich hergezogen; ein kleiner runder Korb dient als Feuerwehrhelm oder Topf, ein Kochlöffel als Telefonhörer, eine Fußbank als Zugteil, Motorrad, Puppenbett oder Kochherd. Wir sehen, dass jetzt die kindliche Phantasie erwacht ist, und die will das Kind nun mit seiner ganzen Willenskraft überall betätigen. Das Eigentümliche der Phantasie aber ist, dass sie stets neu schaffen, ergänzen, verwandeln, über das, was da ist, hinausgehen will, mehr daraus machen will. Das heißt, wir müssen jetzt für Dinge sorgen, die solch ein lebendiges Tun möglich machen und anregen können, die also ganz einfach gehalten sind. Dazu gehört an erster Stelle die Puppe als eines der wichtigsten „Spielzeuge“. Sie kann ein besonderer Lebensbegleiter in diesen Jahren sein. Ist sie nur aus einem Tuch geknotet oder abgebunden und hat nur ein paar Punkte als Augen und Mund, so hat das Kind die Möglichkeit, alles, was es vom Menschen weiß, mit seiner Phantasie zu ergänzen. Das heißt, die Phantasie kann sich in diesem Freiraum ohne geprägte oder gar karikaturhafte Formen in menschlicher Weise entwickeln. Außerdem eignen sich in diesem Sinne viele Dinge, die uns die Natur in so reichem Maße schenkt: Asthölzer, Rindenstücke, Muscheln, Schafwolle und andere. In ihnen ist ein lebendiger Bildeprozess manifestiert, der die lebendige, feine Organbildung im Kind beeindrucken und die Sinneswahrnehmungen sensibilisieren kann. Auch sind solche Dinge für die Phantasie sehr wandelbar. Ein gebogener Ast zum Beispiel wird mit einem Tuch bedeckt zur Zwergenhöhle, ein andermal zum Musikinstrument und dann zur Gangschaltung eines aus Tischen und Stühlen gebauten Autos. Ein „Universalspielzeug“ haben wir in den Tüchern,

die in verschiedenen Größen immer bereitliegen. Sie sind wirklich für alles zu gebrauchen. Zum Verkleiden, zum großräumigen Bauen oder in der Bau- und Puppenecke. Aus ihnen können nicht nur Speisekarten und Illustrierte entstehen, sondern auch Feuerwehrschräuche und lange Züge. Auch hier achten wir auf reine, gute Qualität. Einige ganz einfache, genähte und geschnitzte Dinge ergänzen das Spielzeugangebot, das in seiner Sparsamkeit die größte Vielfalt und Lebendigkeit im Spiel der Kinder hervorlockt. Neben dem Spielzeugangebot ist der tätige Erwachsene für die Spielanregung der Kinder von entscheidender Bedeutung. Darauf wird weiter unten gesondert hingeblickt.

Schauen wir nun auf die 3. Entwicklungsstufe. Da können wir etwa um das 5. Jahr wieder eine deutliche Veränderung im Spielverhalten bei den Kindern beobachten. Jetzt kommen die Anregungen zum Spiel, die eigenen Impulse nicht mehr nur von außen, sondern zunehmend von innen, aus ihrem Vorstellungsbild. Hier tauchen Situationen und Ereignisse vergangener Tage oder Wochen auf, die Inhalt der nun zielhaft geplanten Spielverläufe werden (zum Beispiel ein Besuch im Gasthaus oder beim Arzt, eine Feuerwehrrübung, eine Fahrt im Aufzug, eine Baustelle). Wenn die Kinder solche Spielideen ausführen, sind sie erneut sehr herausgefordert. Alle Gegenstände und Verkleidungen, die sie zum Beispiel für die Arztpraxis oder die Feuerwehr brauchen, müssen sie sich selbst erst schaffen. Mit Zuversicht, Geduld und Ausdauer suchen sie sich die ihnen geeigneten Dinge und machen sie mit ihrer vorher so reich geübten Phantasie und der inzwischen erworbenen Geschicklichkeit zu „echten“ Spritzen, Seilbahnen, Tauchergeräten, Rückspiegeln, Bügeleisen, Babyflaschen und vielem anderen. Einmal hatten zwei Kinder die Idee, ein Motorboot mit „echtem“ Motor zu bauen. Nachdem sie längere Zeit gesucht und sich beraten hatten, steckten sie einen Kinderbesen (Borsten nach oben) durch den Griff eines großen ovalen Korbes. Wenn sie dann an der eng um den Besenstiel gewickelten Schnur zogen, so drehte sich der ganze Besen und der „Motor funktionierte“. Wir brauchen also für diese Altersstufe keine neuen, anspruchsvolleren Spielzeuge, weil all die vorhandenen Materialien einen hohen Anspruch an die innere und äußere Aktivität der Kinder stellen.

Ruhender Pol und zugleich wichtigste Person inmitten einer im ganzen Raum verteilt spielenden Kinderschar ist der tätige, vorbildgebende Erwachsene. An ihm lernen die Kinder – selbstverständlich ohne darüber zu reflektieren –, dass der Mensch verantwortlich ist für den Fortgang des täglichen Lebens und dass er dafür Sorge trägt. Zu seinen Aufgaben gehört auch alles, was er denkt und fühlt, seine Gesinnung. Diese offenbart sich in seinen Handlungen und in der Ausstrahlung seines Wesens. Nachahmend haben sich die Kinder aufgerichtet und nachahmend lernen sie vom Menschen die Arbeiten des Lebens kennen, die wir teilweise auch in den Kindergarten hereinnehmen können. Wir pflegen den Raum, die Blumen, den Jahreszeitentisch, die Möbel, die Spielmaterialien. Wir

stellen neue, einfache Spielzeuge her, zum Beispiel nähen wir Stehpuppen und Marionetten für die Kinderhand oder schnitzen aus Holz Löffelchen, Schüsselchen, Schaufeln für die Puppen- und Kaufmannsecke und den Sandkasten und führen leichte Reparaturen durch. Dabei gesellen sich fast immer einige Kinder dem Erwachsenen zu. Sie helfen in der Küchenecke oder setzen sich zum Beispiel mit an den Schneidertisch. Stoffreste, Nadeln, Scheren und Fingerhüte gibt es genügend. Bei all diesen Arbeiten sind die Kinder ganz frei und selbständig, was nicht ausschließt, dass sie manchmal, auch zum Beispiel beim Nadeleinfädeln, um Hilfe bitten. Das Schnitzen ahmen sie nur mit Stöckchen an morschen Holzstöcken nach, da sie noch kein Messer für die Holzarbeit bekommen. Mit größtem Vergnügen sammeln sie die Schnitzspäne, „kochen“ daraus Nudelsuppe, dekorieren damit den Kastanienkuchen oder verwenden sie als Futter für die Pferde. Ein viereinhalbjähriger Junge brachte mir einmal ein paar in ein Stoffstückchen eingewickelte Späne und sagte: „Da haben Sie eine Roulade.“

Für das zweite Frühstück kochen wir eine kleine Mahlzeit aus Getreidegerichten, die sich mit jedem gleichen Wochentag wiederholt. Dazu gehört auch das Brotbacken und je nach Jahreszeit das Verwerten von Früchten. Auch die vielfältigen Vorbereitungen für die Feste führen wir in Gegenwart der Kinder durch. Dabei erleben die Kinder im Laufe des Jahres sehr viele verschiedene handwerkliche Arbeiten. Und indem sie sich spontan daran beteiligen, unter Umständen aber eigene Ideen dabei verwirklichen, werden sie mit dem Material und Werkzeug vertraut und geschickt. Extra eingerichtete Bastelstunden kommen nur sehr selten vor. Bei all unserem Tun kommt es darauf an, dass wir mit ruhigen, sicheren und liebevollen Gesten unsere Arbeit verrichten, dass wir sie mit Freude durchführen. Denn das wirkt gesundend und impulsierend auf die Kinder.

Obwohl wir ganz bei der Arbeit sind, so haben wir doch immer auch die Kinder ganz im Blick und im Bewusstsein. Da braucht eines gerade ein hilfreiches Wort für den Fortgang des Spiels, bei einem anderen droht vielleicht Gefahr, oder es läuft die Nase oder rutscht der Hosenträger. Gelegentlich unterbricht der Erwachsene auch seine Arbeit, um beispielsweise den Geburtstag in der Puppenecke mitzufeiern, im „Gasthaus“ einzukehren, ein Stück mit dem „Taxi“ oder „Schnellzug“ mitzufahren. Auch einige künstlerische Aktivitäten, die ganz spontan von den Kindern ergriffen werden können, haben wir in dieser allmorgendlichen langen Freispielzeit. Das Malen mit Wasserfarben, das freie spontane Singen und Musizieren auf Kinderharfen oder gelegentlich das Gestalten mit farbiger ungesponnener Schafwolle. Andere künstlerische Tätigkeiten, wie die Eurythmie und das Plastizieren mit Bienenwachs, haben ihren besonderen Platz im Wochenrhythmus. Wenn dann am Ende des Freispiels das Zimmer gemeinsam wieder aufgeräumt wurde und alle Möbel am richtigen Platz stehen, gehen wir zur

Toilette oder zum Waschraum, um die Hände zu waschen. Es schließen sich kleine aus Liedern und Versen zusammengestellte rhythmische Spiele an, die ganz aus der Nachahmung heraus gestaltet werden, das heißt, der Erwachsene singt, spricht und bewegt sich, und die Kinder folgen ihm in freier Weise. Nach dem gemeinsamen Frühstück gibt es eine zweite Freispielzeit, jetzt aber an der frischen Luft, im Garten oder im Park. Da gibt es dann außer den Sandschaufeln auch Pferdeleinen, Bälle und Springseile. Selbstverständlich erleben die Kinder auch hier wieder den tätigen Erwachsenen, dem sie immer helfen dürfen. Ob beim Graben, Säen, Pflegen oder Ernten, in all diesen Arbeiten sind sie mit den Wundern der Natur aufs innigste verbunden, wenn es dem Erwachsenen gelingt, in sich selbst ein unsentimentales, ehrfürchtiges Verhältnis der Erde gegenüber zu erzeugen. Zum Abschluss des Vormittags erzählen wir den Kindern ein Märchen, das über mehrere Tage wiederholt wird, oder wir spielen ein Puppenspiel. Wir haben also gesehen, dass der Tagesrhythmus im Wesentlichen wie von einem großen Atmungsprozess geprägt ist. In den zwei längeren Freispielzeiten können die Kinder ihrem Alter entsprechend in kleinen oder größeren Gruppierungen ganz ihren spontanen Impulsen folgen, während wir uns in zwei kürzeren Zeiten als ganze Gruppe zu gemeinsamem Tun zusammenfinden. Für Kindergruppen, die bis zum Nachmittag im Kindergarten bleiben, wird dieser Rhythmus entsprechend verändert. Auch können unter bestimmten sozialen Bedingungen die Rhythmen der Tagesgestaltung anders geordnet werden. Abschließend und zusammenfassend können wir sagen, dass alles pädagogische Bemühen im Waldorfkindergarten auf zwei Grundsäulen ruht: Vorbild und Nachahmung – Rhythmus und Wiederholung. Das heißt, das Lernen auf allen Gebieten vollzieht sich im wesentlichen im nachahmenden Tun und nicht so sehr durch Belehrungen oder Appelle an ein reflektierendes Bewusstsein. Dadurch würden die noch am Körper bildenden und die Organe formenden Kräfte zu früh von dieser Tätigkeit abgezogen, was eine Organschwäche im späteren Leben zur Folge haben kann. Es geht in diesem Alter eben noch nicht allein darum, die Intelligenz- und Gedankenkräfte besonders herauszufordern. Vielmehr gilt es, diese als tragenden Grund für das spätere Leben im Zusammenwirken mit den Herzens-, Willens- und sozialen Kräften zu erüben, sich „einzuverleiben“, wie wir es am Anfang genannt haben. Und das geschieht optimal im gut begleiteten nachahmenden Spiel. Die besonderen „Fähigkeiten“ in der kindlichen Entwicklung können nicht versäumt werden, ohne dass Mangel entsteht. Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder auf jeder der drei geschilderten Stufen ungestört die genannten Fähigkeiten so reich wie möglich entfalten können. Die täglichen Beobachtungsergebnisse werden verständlich und bestätigen immer wieder die Darstellungen der von Rudolf Steiner übermittelten geisteswissenschaftlichen Menschenkunde. Da werden wir unter anderem darauf aufmerksam gemacht, dass die eingangs

erwähnten Organbildekkräfte während der 1. Stufe hauptsächlich die am Kopf zentrierten Sinnesorgane und das Gehirn durchformen. Ein Teil dieser Kräfte wird dann frei von dieser Aufgabe und erscheint als die kindliche Phantasie- und Gedächtniskraft. Während der 2. Stufe formen und prägen diese Bildekkräfte besonders die rhythmischen Organe im Brustbereich des Kindes. Wiederum kann sich ein Teil von diesen Kräften gegen das 5. Jahr hin von dieser Aufgabe befreien und steht dann dem Kind als Vorstellungsfähigkeit zur Verfügung. Bis zum 7. Jahr etwa werden dann die Stoffwechselorgane und Gliedmaßen durchgeformt, was besonders gut zu beobachten ist an der starken individuellen Prägung der Hände und Füße und der zunehmenden Geschicklichkeit bis in die Fingerspitzen hinein. Am Schluss dieser 3. Stufe werden dann die ersten bleibenden Zähne hervorgestoßen. Jetzt ist die Leibes-Grundlage für das spätere Leben geschaffen und kann weiter wachsen. Die bisher leibbildenden Kräfte sind nun überwiegend von dieser Aufgabe befreit. Sie können im Seeleninnern als Gestaltungskräfte auftreten, stehen dem Vorstellen, dem Denken, dem Gedächtnis, dem schulischen Lernen zur Verfügung. Dass dies tief unbewusst als ein realer Verwandlungsprozess durchgemacht wird, tritt in der Erscheinung der Lernfreude für das Kind und seine Erzieher und Lehrer zutage.

### Literatur:

- Steiner, Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft, Dornach 1992
- Britz-Crecelius, Heidi: Kinderspiel - lebensentscheidend, Stuttgart 1993
- Glöckler, Michaela: Kindersprechstunde, Stuttgart 1991
- Orunelius, Elisabeth M.: Erziehung im frühen Kindesalter, Schaffhausen 1994
- Jaffke, Freya: Spielen und Arbeiten im Waldorfkindergarten, Stuttgart 1991
- Jaffke, Freya: Spielzeug von Eltern selbstgemacht, Stuttgart 1992
- Jaffke, Freya: Feste im Kindergarten und Elternhaus, Teil I und II, Stuttgart 1993 und 1994

# Kindliche Konstitutionsformen

*Bernd Kalwitz*

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Rudolf Steiner die menschenkundlichen Grundlagen für ein modernes Verständnis von Gesundheit und Krankheit, das dem defektorientierten Paradigma der Schulmedizin eine entwicklungsorientierte, prozessuale Perspektive entgegenstellte. Er machte darauf aufmerksam, dass Krankheitsprozesse nicht von den Regeln der Natur abweichen und keineswegs entartete biologische Funktionen sind. In ihren Abläufen zeigen sich stets normale Naturvorgänge, die anderenorts ihren berechtigten Platz haben.<sup>1</sup> Nicht durch eine ihnen innewohnende Fehlerhaftigkeit machen sie den Menschen krank, sondern indem sie zur falschen Zeit oder am falschen Ort auftreten. Wenn sie ihre Eigengesetzlichkeit in Bereichen verwirklichen können, die sie der Integrationsfähigkeit des Individuums entzogen haben, schädigen sie den Gesamtorganismus.

Er stellte dar, wie der Mensch in seiner irdischen Existenz stets dem Einfluss zweier Kraftfelder ausgesetzt ist, deren Wirkungen in elementarer Weise die Bedingungen seines Daseins prägen.<sup>2</sup> Einer zur Weitung, zur Auflösung und Verflüchtigung strebenden Tendenz luziferischer Mächte steht auf der anderen Seite das ahrimanische Kraftfeld gegenüber mit seiner zusammenziehenden, verengenden und verhärtenden Wirkung. Mit ihrer Spannung sind sie die treibenden Kräfte jeder Entwicklung. Alle Lebensprozesse, leibliche wie seelische, sind der Polarität dieser beiden Weltmächte ausgesetzt. Eine Sphäre der Freiheit gibt es für den Menschen nur im Ausgleich ihrer einander widerstrebenden Tendenzen. Seine Gesundheit kann er nur aufrechterhalten, solange ihn nicht das Übergewicht einer dieser Kräfte in die Vereinseitigung führt.

So steht einem Krankheitsbild auf der anderen Seite nicht die Gesundheit gegenüber, sondern ein anderes, polar entgegengesetztes Krankheitsbild. Gesundheit ist der labile Gleichgewichtszustand zwischen diesen beiden polaren Tendenzen, krank werden zu können.

Im Bereich des Physisch-Leiblichen ist die Labilität eines solchen Gleichgewichtes besonders eindrucksvoll am Blut zu beobachten, das nur in gesunder Weise fließen kann, solange die beiden hochaktiven Enzymkaskaden der Gerinnung und der Fibrinolyse einander die Waage halten. Und dieser Zustand ist nicht statisch: beide Systeme sind ununterbrochen im Ansatz aktiv. Der Gerinnungsvorgang läuft ständig latent an, damit er bei Verletzungen nur noch freigegeben werden muss, er wird nur antagonisiert durch den ebenfalls ständig aktivierten Prozess der Gerinnseauflösung. Nur solange diese Systeme sich gegenseitig ausgleichen, strömt das Blut ohne Thrombose oder Spontanblutung durch das Gefäßsystem

und kann dem Menschen die physische Grundlage seiner freien Entwicklung bieten.

Seelisch zeigen sich die Auflösungstendenzen, wenn beispielsweise in der Ideenflucht schizophrener Menschen der innere Zusammenhang des Denkens zerfällt. Die Gesten der Verengung und Verhärtung finden sich in Zwangsneurosen und Depressionen.

Auch in der menschlichen Entwicklung, besonders während der so plastischen Kindheitsphase, wirken diese polaren Kraftfelder als Triebfedern und als Gefahr. Das Ausmaß, in dem der Mensch sich von ihren bindenden Vereinseitigungstendenzen unabhängig machen kann, bestimmt den Freiheitsgrad seiner Entwicklung und prägt damit entscheidend seine Biographie.

Der gesunde Zustand des Ausgleichs zwischen auflösenden und verhärtenden Kräften verschiebt sich physiologischerweise im Laufe eines Lebens. Während in der Gestalt des kleinen Kindes alles Runde, Weiche, Plastische seine Nähe zum luziferischen Pol offenbart, steht die verhärtete, verknöcherte und kantige Erscheinung des alten Menschen den ahrimanischen Kräften näher.

Unter diesem Blickwinkel der leiblichen Entwicklung offenbaren sich luziferische und ahrimanische Kräfte in der Raumgestalt von Erweiterung und Verengung. Blickt man auf die Entwicklung in ihrer Zeitgestalt, so wirkt Luzifer dezelerierend, verlangsamen, verspätend und Ahriman akzelerierend, beschleunigend, verfrühend.

Jedes Kind tritt mit seiner eigenen Wesensgliederkonfiguration in die Verkörperung und muss sich entsprechend seiner individuellen Konstitution zwischen den Kraftfeldern dieser beiden Polaritäten orientieren.

Wie in einem Sechsspänner lässt sich die Krone unseres höheren Ich durch seine Biographie kutschieren.<sup>3</sup> Die vorderen beiden Pferde stellen unseren physischen Leib dar, die beiden in der Mitte den funktionellen Lebensbereich, den Ätherleib. Die beiden dahinter stehen für die seelische Wesensschicht, den Astralleib. Auf dem Kutschbock hockt als Wagenlenker unsere Ich-Organisation. Die rechten drei Pferde symbolisieren den Bereich unseres Nerven-Sinnes-Systems, den Kopfpol. Vorne rechts der physische Leib unseres Nerven-Sinnes-Systems, dahinter der Ätherleib im Nerven-Sinnes-System, dann seine Astralorganisation. Die Pferde der linken Hälfte gehören zum Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, dem anderen Pol. Vorne links der physische Leib im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, dann sein Ätherleib und schließlich seine Astralorganisation (*Abbildung 1*).

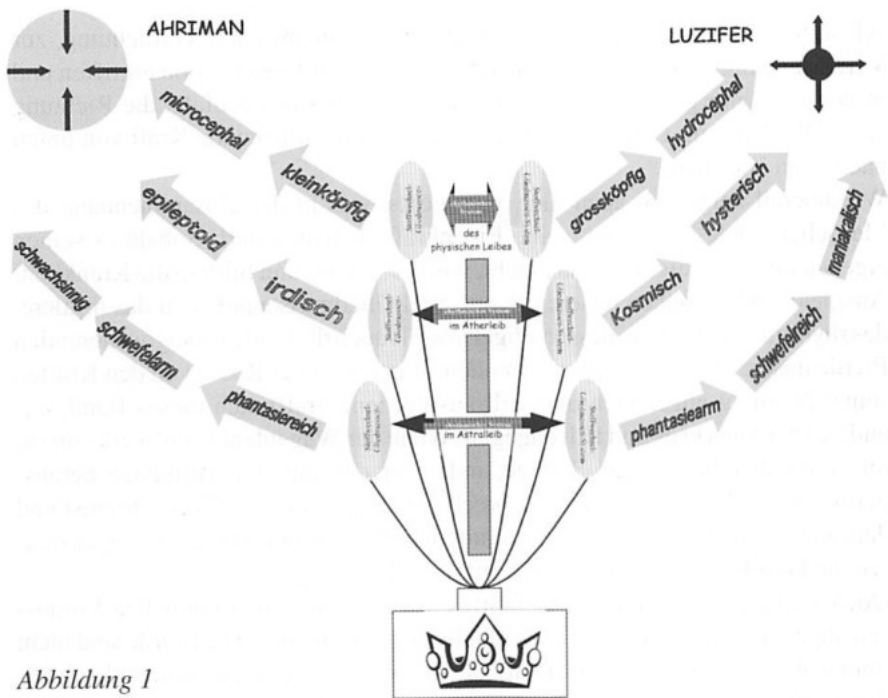


Abbildung 1

Das Nerven-Sinnes-System wird von Kräften durchwirkt, die ihrem eigenen Wesen nach dem Auftrieb verwandt sind. In seinen Organen wird die Schwere fast überall überwunden. Immer wieder weist Rudolf Steiner beispielsweise darauf hin, wie durch den archimedischen Auftrieb der Cerebro-Spinalflüssigkeit das Gehirn nur mit einem Minimum seines wirklichen Gewichtes auf der Schädelbasis lastet. Nur so kann der Blutfluss in den kleinen basalen Gefäßen aufrechterhalten werden und wird nicht abgedrückt.<sup>4</sup>

Durch diese ihm innewohnende Leichte befindet sich das Nerven-Sinnes-System in einem Kraftfeld, das den Menschen von unten nach oben durchströmt. Seinen eigenen inneren Tendenzen nach steht es daher eigentlich den verflüchtigenden Kräften näher, die Pferde des Kopfpoles streben immer ein wenig in die Richtung Luzifers.

Wenn es sich jedoch, vom Ich ergriffen, als Teil der Gesamtorganisation in das Leibliche einschalten soll, muss es die Richtung seiner Wirksamkeit umkehren und dem „aufblühenden“ Stoffwechselsystem eine Kraft entgegensetzen, die abbauend von oben nach unten wirkt.

Demgegenüber ist das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System von Schwerekräften durchsetzt, die es eigentlich in einen Strom von oben nach unten stellen. Aus sich

selbst heraus hat es immer eine Neigung zur ahrimanischen Verdichtung, zur Verhärtung und Pulverisierung. Wenn es von der Ich-Organisation ergriffen und in den Gesamtorganismus eingegliedert wird, muss es ebenfalls die Richtung seiner Wirkung im Leiblichen umkehren und eine aufbauende Kraft von unten nach oben entfalten.

Wie überall zeigt sich auch hier, wie nichts, was in den Zusammenhang des Menschen eingeschaltet ist, seine Eigenkräfte behalten darf. Sobald es seinen eigenen inneren Neigungen nachgeht, wird es störend und führt in die Krankheit. Ausgleichend zwischen unserem Kopf- und Gliedmassenpol steht das mittlere, das rhythmische System, dessen Zügel jeweils auch die beiden antagonisierenden Pferde unserer Wesensglieder verbinden. Wird eines der Rosse von den Kräften seiner Neigung angezogen und will ausbrechen, straft sich dieses Band, das andere Pferd merkt es und hält dagegen. Wenn der Wagenlenker aufmerksam ist, tut er darüber hinaus das Seinige, indem er den aus der Mittellage herausgerutschten Zügel anzieht, das ausbrechende Pferd auf diese Weise bremst und dem anderen mehr Spiel lässt oder es anfeuert. So kann der Antagonist gegensteuern, und die Kutsche findet zurück auf den Mittelweg

Doch die Bedingungen dieses Gefährtes wie auch die konstitutionellen Voraussetzungen der Menschen sind individuell ganz verschieden. Die Pferde sind nicht immer alle gleich kräftig und lebhaft, der Wagenlenker ist nicht immer gleichmäßig aufmerksam. Er muss außerdem erst mit den Pferden umzugehen lernen. Manchmal sind sie ihm fremd, unheimlich und wild. Auch die Zügel sind vielleicht nicht immer ganz präzise zugeschnitten und verbunden, manchmal zu schwach, und manchmal reißen sie.

Was geschieht nun, wenn eines dieser Pferde ausbrechen will und die Kutsche vom Mittelweg abzudriften droht? Was kann man tun, um den Wagenlenker zu unterstützen, wenn die kindliche Entwicklung in die Einseitigkeit abzudriften droht?

## Die Ebene des physischen Leibes

### *Großköpfige und kleinköpfige Kinder*

Im Kopfpol des Menschen prägt sich aus, was die Individualität geistig aus der Vergangenheit ihrer früheren Erdenleben mitbringt.<sup>5</sup> Wenn der Mensch seinem kosmischen Erbe am Lebensanfang noch ganz nahe ist, steht bei der kindlichen Gestalt der Kopf ganz im Vordergrund. Vom Kopfpol her beginnt die Embryonalentwicklung. Auch das Kleinkind ist noch fast ausschließlich Kopf. Doch während die Erscheinung des kleinen Kindes vollständig von der Dominanz des Kopfes geprägt wird, verringert sich seine relative Größe dann im Laufe des Lebens stetig (*Abbildung 2<sup>6</sup>*).

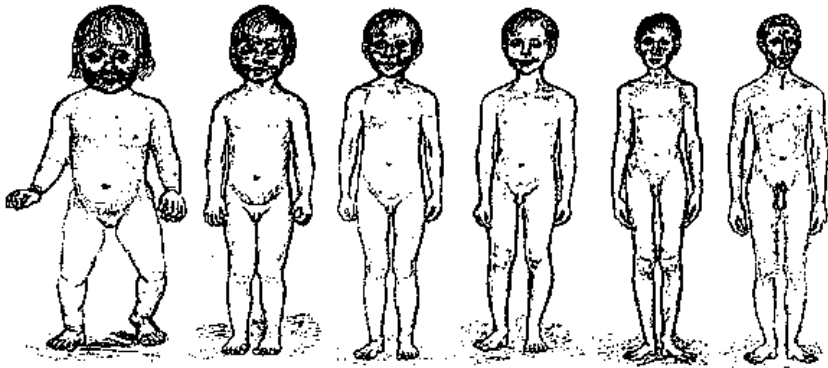


Abbildung 2

### *Großköpfige Kinder*

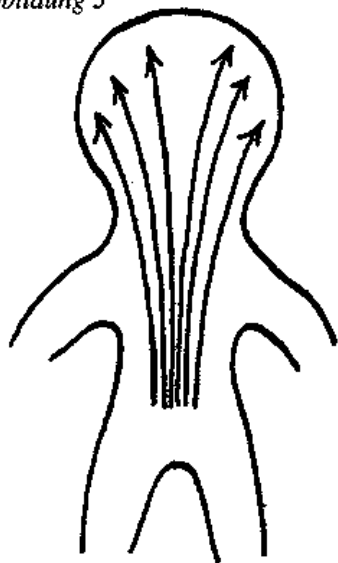
Es gibt Kinder, die sich etwas Mächtiges aus ihrer kosmischen Vergangenheit mitbringen, was sie stark an die verlassene Heimat in der geistigen Welt bindet. Dies macht es ihrer Individualität schwer, sich aus der vorgeburtlichen Geborgenheit zu lösen und in die Inkarnation einzutreten. Das kosmische Erbe in ihrem Nerven-Sinnes-System ist so stark, dass die Kräfte der Ich-Organisation nicht richtig heran mögen.<sup>7</sup> Ihr Kopfpol kann sich deshalb dem Zugriff der Ich-Kräfte entziehen und zu viel Eigenleben entfalten.

Die Nerven-Sinnesorganisation dieser Kinder breitet ihre abwärtsgerichteten, organisch abbauenden Kräfte nicht genug über den ganzen Menschen aus, sondern überlässt sich zu sehr ihrer eigenen inneren Auftriebstendenz. Statt den synthetischen Funktionen des Stoffwechselsystemes seine analytischen Kräfte entgegenzusetzen, verstärkt es dessen aufwärtsgerichtete Tendenz, so dass Aufbaukräfte in der leiblichen Erscheinung dieser Kinder überwiegen. Der Strom von unten nach oben ist bei ihnen mächtig und scheint bis unter die Schädelkalotte zu drängen, wo er zurückprallt.

Dies offenbart sich leiblich an einer besonders starken Dominanz des oberen Poles.

Sie kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Wenn sie sich auf eine leise Tendenz beschränkt, bleibt die relative Großköpfigkeit dieser Kinder lediglich etwas hinter dem alterstypischen Gestaltwandel zurück und behält die kleinkindlichen Proportionen zu lange bei. Die Betonung des Kopfes ergibt sich bei ihnen vor allem aus den Dimensionen ihres Gehirnschädels mit seiner oft hohen, gewölbten Stirn. Diese Kinder neigen daneben oft zum Auswärtsschielen, haben es gern

Abbildung 3



gemütlich warm, erröten leicht und haben eine gut durchblutete, manchmal feuchte Haut (Abbildung 3<sup>b</sup>).

Bei der großköpfigen Konstitution ist das rechte vordere Pferd, in dem die Kräfte des physischen Leibes aus dem Nerven-Sinnes-System stecken, kräftiger und unbändiger als sein Antagonist im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Es tendiert immer wieder dazu, die Kutsche ein wenig in Richtung auf den luziferischen Pol hin zu ziehen. Der Wagenlenker mag es auch nicht so gerne in die Zügel nehmen: es ist ihm zu fremdartig. Er möchte es lieber ruhig haben, statt sich mit seiner Wildheit auseinanderzusetzen. So lässt er ihm lieber ein wenig mehr freien Lauf.

In den Seelen dieser Kinder herrscht noch die sommerliche Sonnenstimmung der Geborgenheit einer vorgeburtlich-geistigen Welt, die sie nur ungern verlassen. Sie tauchen mit Ich-Organisation und Astralleib nicht genügend tief in ihre Nerven-Sinnesorganisation ein, so dass der Kopfpol noch lange seinen vom Auftrieb beherrschten Eigenkräften überlassen bleibt. Großköpfige Kinder strahlen die kosmische Harmonie einer unberührten Unschuld aus, solange sie in ihrer verlangsamenden, rückwärtsgewandten Seelenverfassung bleiben können. Wenn die Anforderungen der sinnlich-intellektuellen Umwelt wachsen, sind sie jedoch rasch überfordert.

In ihrem Temperament herrscht oft das Phlegmatisch-Sanguinische vor.

Sie ruhen in sich; ihr Denken und ihr warmes Empfindungsleben überwiegen die Offenheit der Sinne für die Außenwelt. Entsprechend neigen sie zu Träumen und Illusionen. Wenn sie sich der Außenwelt zuwenden, dominiert für sie der Gesamteindruck des Wahrgenommenen über die Details. Neben einer reichen Phantasie besitzen sie oft eine starke konstruktive Vorstellungsfähigkeit. Sie können sich gut auf Gegenstände konzentrieren, die ihren hervorragenden synthetischen Bewusstseinskräften und ihrer Verbildlichungsfähigkeit entgegenkommen. Werden sie aber mit Inhalten konfrontiert, die ihnen widerstreben oder die sie mit stark analytischen Aufgaben überfordern, wirken sie flüchtig und unkonzentriert. So haben sie oft Schwierigkeiten im Rechnen und in der Grammatik.

Wie kann man ihrem Wagenlenker helfen, sein vorderes rechtes Pferd zu bändigen, und die Kutsche wieder auf den Weg des Ausgleiches zu bringen?

Förderung und Therapie haben das Ziel, etwas „Winter zu machen“<sup>99</sup> für diese Kinder, die sonst nur in den Sommersonnenkräften leben möchten, ihre Unterscheidungsfähigkeit zu stärken und ihnen durch starke Empfindungen zu helfen, mit ihrem Gedankenleben Anschluss an die Sinneserlebnisse zu finden.

Es sind Kräfte im physischen Leib, die sich bei ihnen dem Zugriff der Ich-Organisation entziehen möchten. Auf der physischen Ebene setzen daher auch die Fördermaßnahmen an. Durch unangenehme Kälteerlebnisse wie kaltes Abwaschen ihres noch ganz kosmischen Kopfes kann man versuchen, sie aus der Gemütlichkeit ihrer rückwärtsgewandten inneren Harmonie in die Sinneswelt hinein zu erwecken. Besonders wirksam ist dies in der Morgenstimmung, die noch ganz besonders erfüllt ist von geistigem Heimatgefühl. Morgens können die stockenden Aufwachkräfte auf diese Weise besonders wirksam unterstützt werden. Bewusstsein ist immer mit den Todesprozessen der Verfestigung verbunden, die sich auch in der Salz- und Kristallbildung finden. Salzige Ernährung, auch in Form von Wurzelnahrung, kann diese Vorgänge ebenso unterstützen wie homöopathisch verabreichtes Blei, das den Sal-Prozess stark anregt. Dessen mächtige Kraft muss dann aber nach einiger Zeit durch potenziertes Kupfer zurückgedämmt („vernarrt“) werden, um keine überschießende Kompensation herbeizuführen.

Pädagogisch kann die Mobilisierung ausgleichender Kräfte bei groß- und kleinköpfigen Kindern vor allem dadurch unterstützt werden, dass man das mittlere System stärkt. Besonders intensiv wirkt die innere Verfassung des Lehrers auf die rhythmische Organisation der Kinder. Je mehr diese von ruhiger Präsenz und Authentizität geprägt ist, je besser die zerstreuenen Wirkungen der privaten Belange des Lehrers aus der Unterrichtsatmosphäre herausgehalten werden können, so dass diese ganz aus sich selbst heraus lebt, desto eher können sich diese Kinder gefühlsmäßig offen auf die Unterrichtssituation und die pädagogische Führung des Lehrers einlassen. Die eigene Gefühlsbeteiligung bei den dargestellten Inhalten, der eigene Entwicklungsanspruch und die Selbstschulung des Lehrers müssen spürbar sein.

Indem er die Schwingungen des kindlichen Gefühlslebens intensiviert und durch gezielte pädagogische Förderung analytische, unterscheidende Fähigkeiten entwickeln hilft, kann er dann den Aufwachprozess des großköpfigen Kindes in sein Nerven-Sinnessystem hinein unterstützen.

### *Hydrocephale Kinder*

Großköpfige Kinder sind gesunde Schulkinder. Wenn die vereinseitigenden Kräfte jedoch sehr stark durchschlagen, kann sich als Extremform das heilpädagogische Vollbild eines Hydrocephalus entwickeln. Die Auseinandersetzung mit diesem Krankheitsbild hat in der pädagogischen Entwicklung von Rudolf

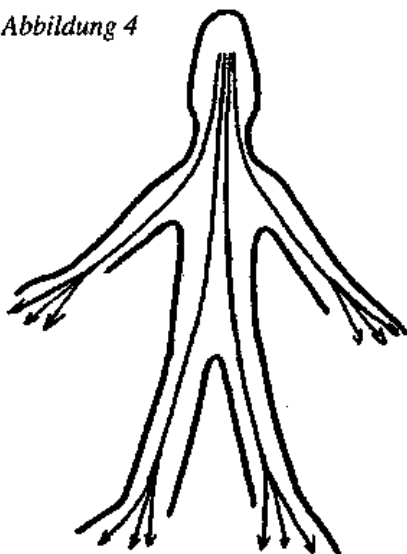
Steiner selbst eine ganz besondere Rolle gespielt. Als Hauslehrer eines Jungen mit ausgeprägtem „Wasserkopf“ konnte er in jahrelanger Arbeit eindrucksvoll zeigen, wie allein pädagogische und heilpädagogische Maßnahmen nicht nur die schulische und berufliche Entwicklung des jungen Mannes normalisiert haben, sondern auch der Kopfumfang selbst sich in frapperender Weise reduzierte.<sup>10</sup> Kinder mit einem Hydrocephalus gehören heute auf jeden Fall in medizinische Behandlung und sollten wenn möglich operiert werden. Begleitend und unterstützend kommen aber auch bei ihnen all diejenigen Maßnahmen zur Anwendung, die Rudolf Steiner für großköpfige Kinder angegeben hat, wobei hier medikamentös auch das Zinn eine wichtige Rolle spielt.<sup>11</sup> Bei hydrocephalen Kindern zeigt sich besonders eindrucksvoll, was in milderer Form auch das Innenleben großköpfiger Kinder ausmacht.

### *Kleinköpfige Kinder*

Kleinköpfige Kinder entwickeln ein ganz entgegengesetztes Erscheinungsbild. Bei ihnen ist der physische Leib des Gliedmassenpoles stark von Vererbungs-kräften durchwirkt,<sup>12</sup> die ihn dem Zugriff der Ich-Organisation entziehen. Wie Astralleib und Ich es beim großköpfigen Kind wegen der mächtigen kosmischen Vergangenheitskräfte schwer haben, das Nerven-Sinnes-System zu ergreifen und zu individualisieren, so mögen sie hier nicht recht heran an den physischen Leib des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems (*Abbildung 4*<sup>13</sup>).

Der Gliedmaßenpol steht zu isoliert da und bleibt den ihm innewohnenden

*Abbildung 4*



Schwerekräften überlassen. Sie gewinnen zu viel Eigenleben und setzen dem Abbau des Nerven-Sinnes-Systems keinen aufwärts gerichteten Strom entgegen. Das Kind überlässt sich zu sehr der analysierenden Dynamik des Kopfpoles. Der Stoffwechsel „erblüht nicht genug ins Gehirn hinein, erwärmt es nicht genug“, wie Rudolf Steiner es beschreibt. Die Vererbungskräfte haben gegenüber der integrierenden Individualität ein zu starkes Gewicht, so dass die synthetischen Prozesse des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems sich nicht genügend in den ganzen Körper ausdehnen. Das Kind wird überschwemmt und übersättigt mit nicht ganz überwundenen Nahrungs-

prozessen, denen zu wenig an „kosmischer“, über die Sinne aufgenommener Ernährung gegenübersteht. Die vielfach immer noch übliche Vitamin-D-Prophylaxe verstärkt diese verhärtende Tendenz zusätzlich.

Leiblich fallen diese Kinder durch eine schmale, blasse Gesamterscheinung und einen vorgealterten Gestalttypus auf. Der Kopf, insbesondere der Gehirnschädel, ist im Verhältnis zum übrigen Körper schon kleiner, als es dem Alter entsprechen würde, manchmal mit fliehender Stirn und flachem Hinterkopf. Dagegen zeigt das Gesicht oft bereits eine reife Ausprägung, meist sind auch die Gliedmaßen schon weit entwickelt. Die Haut ist trocken und eher kühl, es besteht eine Neigung zum Einwärtsschließen.

Seelisch wirken die kleinköpfigen Kinder immer ein wenig unter Spannung, getrieben von ihren Stoffwechselfvorgängen, gegen deren Eigendynamik sie sich nur schwer behaupten können. In ihrem Inneren ist ständig Winter. Sie sind bereits tief in ihre Inkarnation eingetreten und setzen sich in einer Weise mit der physischen Umwelt auseinander, die den Reifezustand ihrer Individualität überfordert. Sie sind schon sehr wach in ihrem Nerven-Sinnes-System, nicht selten zeigen sie sich zappelig und unkonzentriert. In unserer intellektualistischen Zeit fallen sie oft positiv durch gute analytische Fähigkeiten auf, sind begabt im Rechnen, Schreiben und Lesen. Dagegen haben sie nur schwache Phantasiekräfte und sind oft künstlerisch ausgesprochen unbegabt („Botokuden“). Ihre trockenen Aufsätze bestehen manchmal aus einfallslosen Aufzählungen, und mit Aufgaben, die sich an synthetische Bewusstseinskräfte wenden, sind sie leicht überfordert. Auch bei den kleinköpfigen Kindern setzt die therapeutische Förderung auf der physischen Ebene an. Hier ist es das Ziel, in ihrem Inneren etwas „Sommer zu machen“, sie zu entspannen und in ihnen ein warmes, lebendiges Vorstellungsleben zu wecken. Der Strom von unten nach oben muss unterstützt werden. Indem sie lernen, sich in ihrer Leiblichkeit wohlzufühlen, kann ihr angeregter Astralleib dem Ich Anschluss an die sonst so isoliert dastehende Nerven-Sinnesorganisation ermöglichen und sie mit den Kräften des Stoffwechsel-Gliedmassen-Systems durchwärmen.

Zu diesem Ziel kann man einfache Maßnahmen wie beispielsweise warme Bauchwickel anwenden, die man den Kindern abends, wenn die Dynamik des Organismus sich schon entspannt und auf die Nacht einstellen will, in gemüthlicher Ruhe verabreicht.

Den Verhärtungstendenzen entgegengesetzt wirkt der Sulfur-Prozess, der sich besonders in den Verzuckerungen von Früchten und Obst abspielt, so dass diese in der Ernährung kleinköpfiger Kinder besonders günstig sind.

Potenziertes Silber regt diesen Prozess auf medikamentösem Wege ebenfalls stark an. Es kann als Konstitutionsmittel hier gut eingesetzt werden, muss in seiner Wirkung nach einiger Zeit aber durch Eisen gebremst („vernarrt“) werden,

um keine überschießende Gegensteuerung zu bewirken. Auch hier hat das Zinn mit seiner ausgleichenden Wirkung auf das „Härteverhältnis zwischen dem Kopf und den Weichteilen“<sup>14</sup> eine Bedeutung.

Auch bei kleinköpfigen Kindern kann die Pädagogik unterstützend wirken, indem sie ihnen durch die Präsenz und Authentizität des Lehrers eine so starke Identifikation mit dem Unterrichtsinhalt ermöglicht, dass er intensive Gefühle bei ihnen erregen kann. Durch eine Belebung des Gefühlslebens, indem dessen Schwingungen das intellektuell-vertrocknende Vorstellungsleben durchwärmen, kann das Kind sein Nerven-Sinnes-System an das Stoffwechsel-Gliedmassen-System heranführen und dessen isolierte Prozesse wieder in seine Individualität integrieren.

### *Microcephale Kinder*

Auch das kleinköpfige Kind ist ein gesundes Schulkind. Extreme Ausprägungen zeigen die hier wirksam werdenden Prozesse jedoch bei mikro- oder anencephalen Kindern. Hier kann der physische Kopfpol fast vollständig verkümmern.

Neben den genannten Konstitutionsmitteln empfiehlt Rudolf Steiner hier auch die Anwendung von Hypophysis.<sup>15</sup> In der künstlerischen Therapie kann man beim Malen versuchen, die Neigung zur Überformung durch Auflösung der Strukturen zu konterkarieren, indem man sie mit farbigen hellen Schleiern umgibt, bis das Bild ganz leuchtend geworden ist.<sup>16</sup> Auch einfache Übungen mit Farbübergängen sind sehr geeignet.<sup>17</sup> Eurythmisch werden vor allem Rhythmus-Übungen (Anapäst, Lemniskate), A-Verehrung und Darstellung des M-Lautes angewandt.<sup>18</sup> Anencephale Embryos sind fast nie lebensfähig.

## Die ätherische Ebene – Kosmische und irdische Kinder

### *Kosmische Kinder*

Auch die Konstitution kosmischer Kinder ist geprägt von mächtigen Kräften, die sie sich aus ihrer vorgeburtlichen geistigen Heimat mitgebracht haben und die vor allem ihre Hauptesregion in besonderer Weise ausgestalten konnten. Die Tendenz zur Vereinseitigung geht bei ihnen aber vom Ätherleib des Kopfpoles aus, der aufgrund seiner starken vorgeburtlichen Prägung nicht ausreichend von der Individualität ergriffen werden kann und zuviel Eigenleben entfaltet. Sie offenbart sich daher mehr im Bereich des Funktionellen, als dies bei den großköpfigen Kindern der Fall war. Auch bei diesen Kindern ist der abwärtsgerichtete, abbaue Strom zu schwach. Das mittlere rechte Pferd ist besonders eigensinnig und strebt mit den Kräften seiner Neigung und Fähigkeiten Luzifer entgegen.

Im Erscheinungsbild dieser Kinder präponderiert ebenfalls der Kopfpol mit dem Neurocranium. Er fällt bei ihnen aber nicht in erster Linie durch seine Größe auf,

sondern durch seine besonders plastische Durchbildung, oft durch seine beeindruckende Schönheit. Gesichts- und Kieferbereich des Kopfes sowie die Gliedmaßen bilden in ihrer viel geringeren Durchformung hierzu häufig eine auffallende Diskrepanz.

Die kosmischen Kinder bringen seelisch viele „Himmelsbegabungen“ mit. Sie sind von einem reichen Innenleben erfüllt. Die Orientierung ihres Erlebens richtet sich weniger auf Objekte als auf Beziehungen und Prozesse. In ihrer eigenen Beziehungsfähigkeit bleiben sie oft aber sehr auf sich selbst bezogen. Manchmal scheinen sie in ihrer eigenen Welt zu leben, machen den Eindruck eines „verzauberten Prinzen“. Der dinglichen Außenwelt stehen sie bemerkenswert fremd und oft mit geringer Anteilnahme gegenüber. Wenn das Leben sie zwangsweise mit ihr konfrontiert, reagieren sie leicht verletzlich und überfordert. Sie haben dann immer die Tendenz, sich schnell wieder in ihr Schneckenhaus zurückzuziehen. Da bei ihnen die Gestaltungskräfte der Ich-Organisation im Ätherleib des Kopfes zu schwach sind, setzen Förderung und Therapie auch auf der ätherischen Ebene an. Sie haben zum Ziel, in ihnen ein intensives Gefühlsleben zu wecken, das zum Vermittler werden kann für die individualisierende Arbeit ihrer Ich-Organisation am Ätherleib des Nerven-Sinnes-Systems.

Hier spielt die Pädagogik eine zentrale Rolle, hygienische oder medikamentöse Maßnahmen kommen nur ergänzend in Frage. Das Bewusstsein um die Wirksamkeit des pädagogischen Gesetzes<sup>19</sup> ist Grundlage aller Überlegungen.

Der Lehrer muss versuchen, durch eine besonders lebendige und plastische Darstellung von Weltzusammenhängen bei den kosmischen Kindern innere Anteilnahme und damit Weltinteresse zu wecken. Goethes mineralogische Beschreibung des unter seiner unendlichen Last stöhnenden Granits wird von Rudolf Steiner als besonders gelungenes Beispiel hierfür herangezogen.<sup>20</sup> An gefühlsdurchzogenen, mit einer authentischen persönlichen Note dargebrachten Schilderungen betrachtender Inhalte können sich für diese Kinder Empfindungen entzünden, die ihr Weltgefühl wecken und sie anteilnehmend mit der äußeren Welt verbinden.

### *Hysterische Kinder<sup>21</sup>*

Auch Kinder mit einer kosmischen Konstitution sind gesund. Wenn sich aber die Kräfte, die bei ihnen in leiser Tendenz funktionell wirksam sind, in der vollen Wucht ihrer Einseitigkeit bis ins Feinstofflich-Leibliche hinein verwirklichen, prägt sich das heilpädagogische Erscheinungsbild der Hysterie mit seinem „seelischen Wundsein“ aus. Hier greift die konstitutionelle Prägung auf andere Wesensglieder, vor allem auch den physischen Leib, über.<sup>22</sup>

Bei hysterischen Kindern werden die Organe zu durchlässig: der aufwärtsgerichtete Strom wird nicht mehr von der Schädeldecke gebremst, sondern dringt

über die Leibbegrenzen hinaus wie in einem beginnenden Sterbeprozess. Ich und Astralorganisation werden ständig in die Schwere und Wärme der Umgebung hinein ausgestreckt, und das Kind erfasst dort die Differenzierung des Licht- und Wärmeäthers, des Chemismus und des Weltenlebens zu stark. Dagegen findet es nicht den Gleichgewichtszustand mit der Flüssigkeit und in der Luft. Alle betroffenen Organgrenzen werden durchlässig: es entsteht eine Tendenz zum Ausrinnen, die sich physisch in einer verstärkten Transpiration und der Neigung zur Enuresis nocturna zeigt. Nach der Pubertät entwickeln sich dann oft die geschlechtsspezifischen Ausprägungen ihrer Krankheitserscheinungen.

Aber auch seelisch sind bei hysterischen Kindern die Grenzen ihrer sinnlichen Gestalt aufgehoben: sie leben mit ihrem peripherischen Bewusstsein ganz im Umkreis, und die Sensitivität für die Umgebung überwältigt förmlich ihre Selbstwahrnehmung. Sie haben feinste Antennen für die diskretesten Erscheinungen ihres Umfeldes, so dass oft der Eindruck entsteht, sie könnten Gedankenlesen oder in die Zukunft schauen.

Ihre Seele fließt in alles hinein, was sie hypersensibel wie mit einem „seelischen Wundsein“ in ihrer Umgebung wahrnehmen und in ihrem Inneren spiegeln. Vorstellungen, die in ihnen aufsteigen, werden in der Entstehung schmerzhaft. Sie rufen in ihrer Seele Angst hervor und erzeugen „unter sich“ ein intensives Gefühlsleben. Diese nicht vom Vorstellungsleben wirklich erfassten Gefühle sind die Quelle der Depression, die hysterische Kinder unter der Oberfläche ihres oft heiteren Wesens stets begleitet. Sie führen zu einer Willensschwelle, die das Kind oft nur schwer überwindet: „Ich will etwas tun, ich kann es eigentlich nicht; ich muss es aber doch tun – deshalb wird es anders, als es sein soll.“<sup>23</sup> Verzweiflungszustände bis hin zu Schreikrämpfen können aus diesen Situationen entstehen. Ziel der Behandlung hysterischer Kinder ist es, ihr sich latent exkarnierendes Ich und ihre Astralorganisation zurück in die Leiblichkeit zu holen und in den Organen zu befestigen.

Bei diesen ganz im Umkreis lebenden Kindern hat die Seelenverfassung des Erziehers und Lehrers ein besonders starkes Gewicht. Er wirkt mit seinem Astralleib auf den ätherischen Leib des Kindes.<sup>24</sup> Rudolf Steiner beschreibt, wie verheerend gerade hier *unbewusste* Schockwirkungen sind, die vom Verhalten des Lehrers ausgehen. Sie zerrütten die seelisch wunde Konstitution des Kindes. Heilsam können dagegen willkürlich hervorgebrachte, leise Schockwirkungen sein, die *bewusst* eingesetzt werden und das Kind sanft in sich selbst zurückstauchen. Hierfür kann man beispielsweise den Rhythmus des Unterrichtes, auch seine Geschwindigkeit, bewusst plötzlich verändern, und vor allem durch zeitweilige Beschleunigung Erstaunliches in dieser Hinsicht erreichen.

Durch eine enge seelische Begleitung in Situationen, wenn das Kind durch seine Angst im Willen und im Tun blockiert ist, kann man ihm helfen, manche Schwelle

zu überschreiten, und ganz besonders hier sind phantasievolle didaktische Unterrichtsmethoden gefragt.

Als Konstitutionsmittel kommen bei der Hysterie vor allem Bryophyllum, das „das ätherische im unteren Menschen festhält“<sup>25</sup>, sowie auch hier Blei zur Anwendung. Um die schädigenden Ergebnisse seelischer Schockwirkungen auszugleichen, kann die harmonisierende Wirkung von Silber helfen.<sup>26</sup>

Hysterische Kinder lieben oft das Malen. Sie wählen gern reine, klare Farben, und in ihren Bildern entstehen unter explosivem Schaffensdrang manchmal dramatische Motive. Sie würden am liebsten über den Bildrand hinausgehen und malen, weil das nicht geht, aus Platzmangel gelegentlich mehrere Bilder übereinander. Dabei sind sie dann rasch mit ihrem Werk fertig und haben sich so verausgabt, dass sie aus Erschöpfung kein zweites Bild beginnen mögen.

Wie der Lehrer muss auch der Therapeut dem Hysteriker durch seine Persönlichkeit Halt geben und ihm über die Schwelle seiner Angst hinweghelfen: der Angst, etwas tun zu wollen, was verlangt wird, von dem er aber glaubt, dass er es nicht kann.

In der Maltherapie werden die Bilder von außen nach innen aufgebaut, an den Rändern entsteht eine sanfte Hülle, zentral ein vertrautes Motiv, das dem Kind Halt und Vertrauen gibt. In leichten Fällen kann man mit Gelbgrün und Violett arbeiten, bei schwerer Ausprägung der hysterischen Symptomatik sollte der Hintergrund ganz in Indigo bleiben und davor stärker werdende gelbgrüne Schleier entstehen, die sich bald in der Mitte berühren und vor einer zentralen Lichtquelle kreuzen.<sup>27</sup>

Heileurythmisch besteht die Grundübung im F, bei hüllenlosen Kindern zusätzlich mit dem B. Auch das M mit Kiebitzschritt sowie Kopfschütteln und die verschiedenen Formen des E kommen zur Anwendung. Als „Massage für den Astralleib“ werden auch hier Laufübungen mit Überraschungen in Rhythmik und Tempo eingesetzt.<sup>28 29</sup>

### *Irdische Kinder*

Bei irdischen Kindern liegt ebenfalls eine Schwäche ihrer Ich-Organisation bei der Individualisierung des Ätherleibes vor. Hier jedoch ist es das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, dessen ätherischer Bereich sich durch den Abdruck starker Vererbungskräfte dem Zugriff der höheren Wesensglieder entzieht.<sup>30</sup> Der Strom von unten nach oben ist zu schwach. Gegenüber kleinköpfigen Kindern geht die Tendenz zur Vereinseitigung bei ihnen aber mehr von der funktionellen Ebene aus. Die leiblichen Erscheinungen sind Folge der Schwäche im übergeordneten, ätherischen Bereich.

So fallen auch hier die „irdischen“ Anteile ihrer Leiblichkeit mehr durch besondere Ausformung und Ausprägung auf als durch ihre Größe. Der Gehirnschädel

tritt in der Gesamterscheinung dieser Kinder deutlich zurück, auch das Antlitz erscheint oft noch kindlich und wenig ergriffen. Dagegen wirken Unterkiefer und Gliedmaßen auffällig plastisch durchformt. Besonders die Hände sind oft ausdrucksstark und an den Spuren ihrer Betätigung erkennbar tief in die irdische Welt verstrickt.

Diese Kinder bringen eine große Erd- und Bewegungsbegabung mit, aber auch die Schwere einer großen Erdbelastung. Sie tragen in ihrem Wesen oft einen melancholischen Nebenton und neigen zur Verstimmtheit. Meist sind sie ausgesprochen sachorientiert, interessieren sich für technische Details und abstrakte Zusammenhänge. Sie sind sehr bewegungsbegabt. Ihre Bewegungen und ihr Handeln sind aber oft „kopflös“, da ihre Motorik zu sehr der Eigendynamik des Gliedmassensystemes unterliegt.

Auch bei ihnen setzen Therapie und Förderung auf der ätherischen Ebene an und versuchen - entsprechend dem pädagogischen Gesetz - das Gefühlsleben hierbei zur Vermittlung zu nutzen.

Über Gefühle sollen die noch schlafenden Gedanken geweckt werden. Indem man das beobachtende Element pädagogisch stärkt und seine Aufmerksamkeit auf die Schönheit von Bewegungen lenkt, lernen diese bewegungsbegabten Kinder, ihre eigenen Stärken wahrzunehmen und zu handhaben. Auch wenn zunächst Widerstand gegen die Eurythmie besteht, liegt hier ein großes therapeutisches Potential, indem man die Kinder musikalisch eurythmisieren lässt. Man kann sie in ihrer melancholischen Grundstimmung bei Moll-Tonarten abholen und nach Dur führen. Bei Kindern, die neben ihrer Melancholie sanguinische Elemente zeigen, kann man oft mit Maitherapie viel erreichen.

Auch bei der irdischen Konstitution ist es wichtig, dass der Lehrer die betrachtenden Unterrichtsinhalte (Geschichte, Geographie et cetera) mit innerer Begeisterung und einer starken persönlichen Note an die Kinder heranbringt, um deren innere Beteiligung zu wecken.

### *Epileptoide Kinder<sup>31</sup>*

Wenn die Kräfte, die sich als leise Tendenzen bei irdischen Kindern zeigen, voll bis ins Leibliche durchschlagen, entsteht das heilpädagogische Bild der epileptoiden Konstitution mit seiner Stauung im Feinstofflich-Organischen.

Im Schlaf dieser Kinder kommt es zu einer Verdichtung in den betroffenen Organen, durch die es dem Ich und Astralleib schwer wird, bei der morgendlichen Rückkehr in den nächtlich zurückgelassenen physischen und ätherischen Leib diese Organe zu durchdringen. Sie gelangen daher nicht in Kontakt mit den Kräften der äußeren Welt und stauen sich unter der Organoberfläche, bis sie irgendwann eruptiv durchstoßen. Hierbei entsteht der epileptische Anfall oder das Krampfäquivalent, das sich in diffus gestauter Unruhe, Wutanfällen oder

anderen Exzessen zeigen kann. Die Geschehnisse können als gestörter Aufwachvorgang angesehen werden und haben damit einen Bezug zum Inkarnationsprozess. Eine epileptoide Konstitution kann auch vorliegen, ohne dass die Krankheit der Epilepsie besteht. Hier ist nicht nur der aufwärtsgerichtete Strom aus dem Bereich der Organe zu schwach, sondern ihre feinstoffliche Konfiguration ist so dicht, dass sie undurchlässig für die höheren Wesensglieder werden. Aus dem Funktionellen ist die Störung bis in die Leiblichkeit gesunken.

Neben der Neigung zu Krampfanfällen oder ihren Äquivalenten in Form von Wutausbrüchen, Bewusstseinstörungen et cetera zeigen Kinder mit epileptoider Konstitution oft Nähe- und Distanzprobleme. Sowohl in zwischenmenschlichen Beziehungen als auch im Hinblick auf ihr Verhältnis zur Welt haben sie es schwer, den richtigen Abstand zu finden und oszillieren oft zwischen extremen Positionen der Annäherung und der Abgrenzung. Je nachdem, welches Organ von der Verdichtung betroffen ist und in welcher Beziehung es zum Bewusstsein steht, können die Symptomatik der Krämpfe mit oder ohne Bewusstseinsverlust einhergehen und die Begleiterscheinungen variieren.

Entsprechend differenziert sind die Maßnahmen, die therapeutisch ergriffen werden können. Die medikamentöse Unterdrückung der epileptischen Anfälle durch Antikonvulsiva ist immer angezeigt, um die verheerenden Folgezustände häufiger Krampfstände für das Gehirn zu mildern; sie ist aber letztendlich immer nur eine symptomatische Behandlung, die nichts an der Epilepsie selbst verändert.

Als Konstitutionsmittel kommen vor allem Schwefel und die Tollkirsche (Belladonna) in Betracht.<sup>32</sup> Belladonna wirkt hochpotenziert im „Kopfrakt“ auf das „organische System im Wollen“ und erzeugt eine leichte Erhöhung der Körpertemperatur. In niedrigeren Potenzen wirkt es mehr vom Stoffwechselsystem aus. Dies ist hier ebenso angezeigt wie alles, was den Körper in einem Zustand latenten Schwitzens hält, um Ich und Astralleib in die Peripherie des Leibes zu führen. Im Wechsel zu Belladonna wird meist Hyoscyamus gegeben, vor allem, wenn sich die Symptomatik nicht allein auf Abnormitäten im Nervensystem beschränkt, sondern auch den unteren Menschen betrifft.<sup>33</sup> Auch Sulfur bahnt mit seiner von innen nach außen strebenden Tendenz der geistig-seelischen Menschenwesenheit den Weg innerhalb des organischen Geschehens und befreit sie von ihr entgegengesetzten Hemmungen.<sup>34</sup> Er öffnet dem „verfangenen Wesen des Epileptikers“ wieder das Tor nach außen.

Als Metall wird vor allem Silber verwendet, bei bestimmten Situationen aber auch Kupfer und Blei.

An der Aura, die dem Krampfanfall vorausgeht, an den Begleiterscheinungen der Krämpfe selbst oder an den Krampfäquivalenten lässt sich oft erkennen, in welchem Organbereich die Verdichtung angesiedelt ist und wo der Aufwachvor-

gang stockt. Gerade für die heilpädagogische Förderung ergeben sich aus diesen Beobachtungen wichtige Anhaltspunkte. So zeigt sich zum Beispiel eine mangelnde Eingliederung von Ich und Astralleib in die Gleichgewichtskräfte durch Schwindelanfälle, die im Umkreis der Anfälle auftreten. Ausführlich schildert Rudolf Steiner, wie man durch Turn- oder Eurythmieübungen mit ganz fein austarierten Gewichten hier günstig auf den Krankheitsprozess einwirken kann. Wenn die Anfälle von starker Übelkeit begleitet werden, spricht dies für eine mangelnde Eingliederung in das wässrige Element. In diesem Falle rät Steiner, „...die Speisen so zuzubereiten, dass das Kind sie stark spürt.“ Bewusstseins-trübungen treten auf, wenn ein für das Bewusstsein wichtiges Organ betroffen ist und die Eingliederung der oberen Wesensglieder in das Luftelement dadurch misslingt. Hier helfen bestimmte Atemübungen. Fast immer liegt eine mangelhafte Eingliederung in das Wärmeelement vor; man sollte Epileptiker daher immer warm kleiden, so dass sie sich stets im Ansatz zum Schwitzen befinden.<sup>35</sup> Auf diese Weise kann man viele Wege finden, dem Ich und der Astralorganisation durch die verdichteten Organe hindurch den Weg in die Elemente der Außenwelt zu bahnen.

In besonderen Fällen kann es dazu kommen, dass es dem geistig-seelischen Wesen epileptoider Kinder nicht gelingt, in eine richtige Beziehung zur Moralität in der Welt zu kommen, die von Rudolf Steiner wie ein äußeres Element beschrieben wird, in das sich der Mensch während seines Erdenlebens lernend eingliedern muss. Das Kind bleibt dann „moralblind“. Neben Belladonna und Sulfur kommen hier vor allem pädagogische Methoden infrage, mit denen der Lehrer dem Kind helfen kann. Durch möglichst lebendige Geschichten, die er sich ausdenkt, greift er motivisch auf, was sich im Verhalten des Kindes findet, und führt es in seinen „unmoralischen“ Tendenzen ad absurdum.<sup>36</sup>

Die künstlerische Therapie bei Epileptikern wendet vor allem das Malen in Naß-in-naß-Technik an, um ihr gestautes Wesen in die Außenwelt zu führen. Nahende Anfälle lassen sich manchmal daran erkennen, dass Bilder in reinen, klaren Farben plötzlich düster mit schmutzigen Farben übermalt werden. Starke leuchtende Farben, vor allem Gelb, sind gelegentlich in der Lage, Anfälle auszulösen. Bei beginnenden Anfällen ist das Formenzeichnen von Lemniskaten mit seinem Binden und Lösen günstig. Überhaupt zielt die Maltherapie auf eine Harmonisierung des Pendelschlages zwischen Innen- und Außenwelt. Dies kann neben technischen Methoden auch durch die Wahl passender Motive, beispielsweise dem Blick durch ein Fenster, gefördert werden. Als Farben stehen helles Magenta und Viridiangrün im Vordergrund.<sup>37</sup>

Heileurythmie ist bei der Behandlung von Epileptikern unentbehrlich und hat einen ebensogroßen Stellenwert in der fördernden Begleitung der epileptoiden Konstitution. Am wichtigsten in der Therapie sind hier die Konsonanten A und E in ihrer Unterstützung von Kreuzung, Selbstfindung und Selbstdurchdringung.<sup>38</sup>

## Die astrale Ebene – Phantasiereiche und phantasiearme Kinder

Bei den phantasiereichen und phantasiearmen Kindern entsteht die Störung des Gleichgewichtes ihrer Wesensglieder in einer noch höheren Ebene. Hier gelingt es der Ich-Organisation nicht ausreichend, den Astralleib zu ergreifen. Der Umgang mit Bewusstseinsinhalten ist gestört. Die Ursache dieser Schwäche liegt darin, dass die Umwandlung wachstumsgebundener Ätherkräfte in Denkkräfte nicht geordnet erfolgt.<sup>39</sup> Diese Metamorphose vollzieht sich im Ätherleib, muss aber geordnet werden durch die Kräfte des Astralleibes, dessen Kompetenz den freien Umgang mit Bewusstseinsinhalten ermöglicht. Die Besonderheit dieser Kinder offenbart sich konstitutionell in einer Störung von Erinnern und Vergessen.

### *Das phantasiereiche Kind*

Bei den phantasiereichen Kindern lösen sich mehr Ätherkräfte aus ihrem Zusammenhang mit dem Wachstum, um in den Bereich der Denkkräfte aufzusteigen, als Ich und Astralleib sie bewusst handhaben können. Sie werden von der Astralorganisation, die ihnen zu wenig entgegengesetzt, nicht genügend ergriffen und umgewandelt. Ständig tragen sie so die ihnen noch anhaftende unverwandelte Organdynamik in den Bereich des Denkens hinein. Es ist dies in Andeutungen derselbe Vorgang, der in verstärkter Form den Geisteskrankheiten zugrunde liegt. Kinder mit einer phantasiereichen Konstitution fallen dadurch auf, dass bei ihnen Gedächtnisbilder in nur wenig verwandelter Form leicht und oft ungewollt wieder ins Bewusstsein hinaufkommen. Die Kinder können so Gefangene ihrer Vorstellungen und Bilder werden und neigen zu Zwangsgedanken. Wenn etwas gesagt wurde, was für das Kind wichtig war, tendiert es dazu, nur noch darüber nachzusinnen, und ist nicht mehr offen für Neues.

Der Astralleib lebt in Erinnern und Vergessen, und bei den phantasiereichen Kindern ist besonders das Vergessen nicht ausreichend möglich. Therapie und Förderung haben das Ziel, die zu früh oder im Übermaß aus der Tätigkeit am Leib gelösten Wachstumskräfte wieder in den Organen zu festigen und dem Ich dabei zu helfen, Erinnern und Vergessen frei handhaben zu lernen.

Dies kann einerseits über eine Förderung der Bewegung geschehen: hierdurch wird das „Absacken“ von Gedächtnisinhalten in das Gliedmaßensystem erleichtert. Beim eurythmisierenden Schreiten und Laufen kommt der ganze Körper in harmonisierende Bewegung. Auch beim Schreiben kann auf einen raschen Fluss geachtet werden. Malen bewirkt eine Entstauung im Vorstellungsleben, ebenso das Singen, von dem Rudolf Steiner sagte, es würde darüber „heilend eingewirkt auf das, was der Körper am Kopf tun soll.“ Singend wird der ganze Leib durchvibriert, und Stockendes kann wieder in Fluss kommen.

Andererseits wird die innere Formgebung konsolidiert, wenn man das Kind

eurythmisch vokalisieren lässt. Dies fördert die „Verselbstung“ und hilft, die Wachstumskräfte in den Organbereichen zu festigen.

### *Schwefelarme und konstitutionell „schwachsinnige“ Kinder<sup>40</sup>*

Kinder mit einer phantasiereichen Konstitution sind gesunde Schulkinder. Wenn es jedoch zu einer stärkeren leiblichen Ausprägung dieser Tendenzen kommt, entwickelt sich das heilpädagogische Bild der „schwefelarmen“ Kinder.

Der hier zutage tretenden Störung des Vergessens, in deren Folge es zu paranoiden Wahnvorstellungen kommen kann, liegt eine Schwäche im Stoffwechselfeld zugrunde. Es besteht ein zu geringer Methioninanteil in der Eiweißsubstanz, wohingegen die antagonisierende Wirkung des Eisens bei diesen Kindern besonders stark zur Geltung kommt: ihre Leiblichkeit ist zu fest. Sinneseindrücke und Vorstellungen werden nicht ausreichend tief in den Astralleib und das Ich des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Systems aufgenommen, sondern strahlen oft unverarbeitet zurück in den Kopf und werden dort zu Zwangsgedanken, die das Kind nicht loswerden kann.

Schwefelarme Kinder sind oft dunkelhaarig. Sie werden von ständig wiederkehrenden Bildern und Erinnerungen geplagt, die zwanghaft werden und ihr Bewusstsein fixieren. Sie wirken träge und kommen schwer ins Tun. Zunächst neigen sie zur Depression, später können paranoide Wahnvorstellungen eintreten. Der Endpunkt dieser Entwicklung kann ein Zustand der Abstumpfung gegen die äußere Welt sein, den Rudolf Steiner „Schwachsinnigkeit“ nennt.

Wie bei den anderen verhärtenden Tendenzen kommt auch hier als Konstitutionsmittel in erster Linie Sulfur in Betracht. Entsprechend wirkt diätetisch das sulfurische Element im Aroma von Früchten und Obst besonders günstig.

Da Zwangsercheinungen eine Beziehung zu Störungen im Lungenstoffwechsel haben können („seelisches Asthma“<sup>41</sup>), werden manchmal auch Pflanzenaschen eingesetzt, die stark auf die Lunge wirken.

Für die Heilpädagogen hat Rudolf Steiner ausführlich beschrieben, wie man Kindern ihre Zwangsgedanken manchmal „abraunen“ kann, indem man einen Satz, der die zwanghafte Vorstellung paralyisiert („Die Uhr vergiss!“) immer wiederkehrend, aber auch immer leiser werdend, lispelnd an sie heranbringt.<sup>42</sup> Indem man die Bewegung fördert, unterstützt man das Absacken der Gedanken ins Gliedmaßen-System. Dem drohenden Schwachsinn wirkt heileurythmisch besonders die RLS-Reihe entgegen.

In der Maltherapie kann man die angedeuteten Grundrisse einer festen, sich nach außen öffnenden Form, wie beispielsweise einer Schale oder Knospe, in eine verströmende, flüchtige Bewegung überleiten. („Oxford-Übung“). Die Pflege der Farbübergänge in reinen Farben und die Auflösung fester Formen wirkt der

seelischen Verhärtung entgegen. Besonders bei Zwangsercheinungen sollte man den Inkarnationsprozess lange durch Viridiangrün ausrichten.<sup>43</sup> Auch in der rhythmischen Massage bieten sich therapeutische Ansätze durch Bauch- und Lebereinreibungen sowie die seitliche Lemniskate.

### *Phantasiearme Kinder*

Im Gegensatz hierzu ist bei phantasiearmen Kindern der Zugriff des Ich auf den Astralleib des Nerven-Sinnes-Systems geschwächt. Das Ich kann Gedanken und Vorstellungen nicht ausreichend festhalten. Auch hier liegt eine Störung der Metamorphose von Wachstums- in Denkkräfte zugrunde, diesmal aber im Sinne eines zu geringen astralen Abrufens von Ätherkräften für das Denken. Gedanken und Vorstellungen versinken sofort ins Stoffwechsel-Gliedmaßen-System.

Bei konstitutionell phantasiearmen Kindern steht eine Störung des Erinnerens im Vordergrund: wichtige Dinge, die man ihnen sagt, fallen wie durch ein Sieb. Auch hier muss die Förderung und Therapie auf eine Stärkung des Astralleibes abzielen, dessen Kompetenz es dem Ich ermöglichen sollte, Erinnern und Vergessen frei zu handhaben. Ziel ist es in diesem Fall, die Sinne zu aktivieren, und dadurch das Gedankenleben zu erinnerbaren Vorstellungen zu befestigen.

Indem man diese Kinder viel zuschauen und zuhören lässt, auch beim Lesen mehr auf das Beobachten Wert legt, auf das Zuhören des Erzählten, weckt man die Aufmerksamkeit der Kinder in ihren Sinnen. Musikalisch hilft hierbei besonders das Instrumentalisieren. Wenn man sie im Stehen konsonantisch eurythmisieren lässt, löst man damit das Geistige ein wenig aus dem Körper und fördert die „Entselbstung“. Erstarre Formen lösen sich auf und bringen den Bewusstseinsstrom wieder in Fluss. Auf diese Weise unterstützt man die Individualität der Kinder dabei, ihre den Auflösungstendenzen zu stark unterworfenen Astralkräfte des Kopfpoles wieder zu integrieren und an die Bewusstseinsbildung zu binden.

### *Schwefelreiche und maniakalische Kinder<sup>44</sup>*

Wenn sich diese Tendenz bis in den physisch-metabolischen Bereich hinein ausprägt, entwickelt sich unter ihren Kräften das heilpädagogische Bild der schwefelreichen Kinder. Deren Gedanken und Bilder versinken quasi in der methioninreichen Eiweißsubstanz ihres Stoffwechsel-Gliedmaßensystems und sind der Erinnerung nicht mehr zugänglich. Die Beunruhigung, die sie dort auslösen, kann das Wesen der Kinder so durchdringen, dass sich die Symptome der „maniakalischen“ Konstitution entwickeln, die der Sinnesdumpfheit des „Schwachsinnigen“ diametral gegenübersteht.

Schwefelreiche Kinder sind meist blond oder rothaarig. Wenn sie äußerlich auch manchmal apathisch wirken, verglich Rudolf Steiner sie in ihrer inneren

Getriebenheit, ihrem inneren Beben und Vibrieren mit einem „feuerspeienden Berg“.

Wie bei den anderen von Auflösungsstendenzen geprägten Konstitutionen wirken hier Salziges und Wurzelnahrung günstig. Als Konstitutionsmittel kommen vor allem Eisen als Antagonist des Schwefels und Arsen in Betracht, mit dem man dafür sorgt, „dass der astralische Leib sich so formiert, dass er in einer gewissen harmonischen Art in den Ätherleib und in den physischen Leib eingreift“.<sup>45</sup>

Heilpädagogisch versucht man auch hier, durch starke Eindrücke den Strom von unten nach oben anzuregen. Dies kann man erreichen, wenn man rhythmisch wiederholt monatlich wechselnd bestimmte Eindrücke an das Kind heranbringt oder bestimmte Sätze sprechen lässt. Auch indem man beispielsweise eine Geschichte erzählt und anschließend bestimmte Motive malen lässt, stärkt man den aufsteigenden Strom der Erinnerungen.

Als Gegenbild der konstitutionellen Sinnesschwäche, die sich aus der schwefelarmen Konstitution entwickeln kann, steht hier als Extremform das maniakalische Kind, dessen motorische Überaktivität sein gesamtes Wesen prägt. Seine Unruhe kann sich in Tobsuchtsanfällen äußern, es kann sich aber auch in Vorstellungen hineinsteigern, die es gestisch in dramatischer Form begleitet. Vieles, was heute zum Erscheinungsbild des hyperaktiven Kindes zählt, findet sich in dieser Charakteristik Rudolf Steiners wieder.

Mehr als die künstlerische Therapie ist bei maniakalischen Kindern die handwerkliche Betätigung zu empfehlen: alles, was die Ich-hafte Haltung dem Handeln gegenüber fördert, wirkt hier günstig.

Heileurythmische Grundübungen bei maniakalischen Kindern sind MNBPAU,<sup>46</sup> der „Zappeljambus“<sup>47</sup> und eventuell LUOKM<sup>48</sup> Als Konstitutionsmittel werden vor allem Kupfer, Hypophysis, Hyoscyamus und Chamomilla angewendet.

## Anmerkungen:

- 1 Rudolf Steiner/Ina Wegmann: Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst; GA 27, 1991, Kapitel II
- 2 zum Beispiel Rudolf Steiner: Die Sendung Michaels; GA 194, Vorträge vom 21., 22., und 23. November 1919
- 3 Abbildung I
- 4 Rudolf Steiner: Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst; GA 316, Vortrag vom 4. Januar 1924
- 5 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung; GA 302, Vortrag vom 13. Juni 1921
- 6 mod. nach Manfred Wenzel in Friedrich Husemann/Otto Wolf: Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst; Band II; Seite 64; Verlag Freies Geistesleben, 1993
- 7 Rudolf Steiner: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule; GA 300b; Konferenz vom 6. Februar 1923
- 8 mod. nach Walter Holzapfel: Seelenpflege-bedürftige Kinder; Band II; Verlag am Goetheanum, 2003

- 9 Michaela Glöckler: Konstitutionsfragen im Schulalter in Persephone, Band 11: Gesundheit und Schule; Verlag am Goetheanum, 1998
- 10 Rudolf Steiner: Mein Lebensgang; GA 28, Kapitel VI
- 11 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaft und Medizin; GA 312, Vortrag vom 27. März 1920
- 12 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung; GA 302; am angegebenen Ort
- 13 mod. nach Walter Holtzapfel: Seelenpflege-bedürftige Kinder; Band II; Verlag am Goetheanum, 2003
- 14 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaft und Medizin; GA 312; Vortrag vom 27. März 1920
- 15 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317; Vorträge vom 1., 3. und 4. Juli 1924
- 16 R. Kutzki: Entfaltung schöpferischer Kräfte durch lebendiges Formenzeichnen; Folge 3-4-5, Oratio-Verlag, 2000
- 17 Kranich, Jünemann, Berthold-Andrae, Bühler, Schubert: Formenzeichnen; Verlag Freies Geistesleben 2000
- 18 Bort, Holtzapfel und andere: Heilende Erziehung; Verlag Freies Geistesleben, 1998
- 19 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 26. Juni 1924
- 20 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung; am angegebenen Ort
- 21 Den Begriff der Hysterie benutzt Rudolf Steiner anders, als ihn die klassische Psychiatrie gebraucht.
- 22 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 28. Juni 1924
- 23 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 28. Juni 1924
- 24 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 26. Juni 1924
- 25 Wanschura/Spiess: Therapeutische und pharmakologisch-pharmazeutische Erfahrungen; zit. nach Gisbert Husemann, Der Merkurstab, Heft 3, 1953
- 26 Rudolf Steiner: Zur Therapie; GA 314, Vortrag vom 1. Januar 1924
- 27 Collot d'Herbois: Licht, Finsternis und Farbe in der Maltherapie; Kapitel Gelbgrün, Kobaltgrau, Verlag am Goetheanum, 1992
- 28 Rudolf Steiner: Heileurythmie; GA 315
- 29 Kirchner-Bockholt: Grundelemente der Heileurythmie; Verlag am Goetheanum, 1997
- 30 Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung; GA 302, Vortrag vom 15. Juni 1921
- 31 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 27. Juni 1924
- 32 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, Vortrag vom 27. und 28. Juni sowie 2. Juli 1924
- 33 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaft und Medizin; GA 312, Vortrag vom 8. April 1920
- 34 Walter Holtzapfel: Seelenpflege-bedürftige Kinder; Band II, Verlag am Goetheanum 2003
- 35 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs, GA 317, Vortrag vom 28. Juni 1924
- 36 Rudolf Steiner: ebenda
- 37 Collot d'Herbois: Licht, Finsternis und Farbe in der Maltherapie; Kapitel Grün, Verlag am Goetheanum, 1992
- 38 Kirchner-Bockholt: Grundelemente der Heileurythmie; Verlag am Goetheanum, 1997
- 39 Michaela Glöckler: Konstitutionsfragen im Schulalter in Persephone, Band 2: Gesundheit und Schule, Verlag am Goetheanum, 1998
- 40 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, GA 317, Vortrag vom 30. Juni 1924
- 41 R. Treichler in Husemann/Wolff: Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst; Band III, Verlag Freies Geistesleben, 1993
- 42 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs; GA 317, am angegebenen Ort
- 43 Collot d'Herbois: Licht, Finsternis und Farbe in der Maltherapie; Kapitel Indigo, Verlag am Goetheanum, 1993
- 44 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, GA 317, Vortrag vom 30. Juni 1924
- 45 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, GA 317, Vortrag vom 1. Juli 1924
- 46 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, GA 317, am angegebenen Ort
- 47 Kirchner-Bockholt: Grundelemente der Heileurythmie; Verlag am Goetheanum, 1997
- 48 Hilma Walter: Abnormitäten der geistig-seelischen Entwicklung; Verlag am Goetheanum, 1987

# Ist der Mensch auf den Hund gekommen? Eine Studie über die Sinnesfähigkeit und menschliche Fähigkeitsstruktur in unserer Zeit

Thomas Jachmann

*„Wir können uns unseres Hauptes als eines Organs zu unserer Freiheit deshalb bedienen, weil der Kosmos dieses Haupt zuerst von sich ausgestoßen hat. Unser Gliedmaßensystem ist in den Kosmos eingegliedert ...“<sup>1</sup>*

## Der Mensch wird durch seine Sinne bestimmt

Ist der Mensch auf den Hund gekommen? Oder anders ausgedrückt: Ist das menschliche Großhirn nur ein weiterentwickeltes Riechorgan, mit dem sich der Mensch, als eine Metamorphose des Riechens, intellektuell die Welt erobert? Diese etwas peinliche Frage muss sich nicht nur auf den Ursprung unseres Intellektes beziehen. Inwieweit wird beim heutigen Menschen nicht auch die Gesamtheit der Sinne von einzelnen oder einer bestimmten Gruppe von Sinnen dominiert und zunehmend tyrannisiert? Sind vielleicht alle Sinne vom Riechen infiziert und inwieweit verändert sich dadurch auch die auf den Sinnen aufbauende menschliche Fähigkeitsstruktur?

Der Mensch kann zu Recht als ein Sinneswesen charakterisiert werden. Der Gesichts- und Hörsinn fallen dem Betrachter dabei ganz besonders ins Auge. Denkt man sich alle Eindrücke, die der Mensch durch die beiden genannten Sinne empfängt, aus dem Bewusstsein fort, so verschwindet fast der gesamte Inhalt des normalen Tagesbewusstseins. *Dabei empfängt der Mensch fortlaufend kombinierte Eindrücke von allen zwölf Sinnen.* Allerdings wird nicht jeder Sinn mit der gleichen Bewusstseinshelligkeit wahrgenommen. Der Tast-, Lebens-, Bewegungs- und Gleichgewichtssinn werden zum Beispiel eher gefühlsmäßig-träumend erfasst. Geruchs-, Geschmacks-, Seh-, Wärme-, und Hörsinn fallen als die typischen fünf Sinne, die man „immer beisammen halten soll“, viel deutlicher ins Bewusstsein. Wort-, Gedanken- und Ich-Sinn geben uns ebenso Eindrücke von der Welt, werden aber gegenüber den Wahrnehmungen durch die anderen Sinne nur als matte Vorstellungen erlebt.

In der naturwissenschaftlichen Sichtweise des Menschen gibt es diese drei zuletzt genannten Sinne schon deshalb nicht, da sich für sie kein spezielles Organ so leicht nachweisen lässt.

*Alle zwölf Sinne zusammengenommen vermitteln uns aber unser Weltbild, unsere Welterfahrung und Innenwahrnehmung.* Unsere Sinnesfähigkeit bildet auch die

notwendige Grundlage für die Entwicklung aller weiteren menschlichen Fähigkeiten. So gibt es ohne Bewegungssinn keine Bewegungsfähigkeit und ohne den Gleichgewichtssinn keine Aufrichte-Fähigkeit, ohne den Sehsinn aber auch kein Formgefühl und Schönheitssinn. Dennoch kann ein einzelner ausgefallener Sinn durch einen anderen teilweise ersetzt werden. Helen Keller lernte ohne hören und sehen zu können, sprechen, schreiben und lesen, wobei ihr bezeichnender Weise der Tastsinn zu einem großen Teil die fehlenden Sinne ersetzte.

Je nach Zeitalter wurden nun die verschiedenen Sinne unterschiedlich geschätzt, eingesetzt und ausgebildet. Dem entsprechend entwickelten sich auch die darauf aufbauenden menschlichen Fähigkeiten in ganz anderer Weise. Während Goethe seinen Türmer noch sagen lassen kann: „Zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt“ könnte man einem Michael Schumacher bezüglich der Sinnesfähigkeit heute die Worte in den Mund legen: „Zum Bewegungssinn geboren, zur schnellen Reaktionsfähigkeit bestellt...“ (Wer jemals Rennfahrer am Computer gespielt hat, weiß aus eigener ungewohnter Anstrengung, wie schwierig es ist, in diesem Falle den Bewegungssinn intensiv mit dem Sehsinn zu verbinden, um den blitzschnellen optischen Wendungen des Spielablaufes folgen zu können.)

Für den Türmer offenbart sich in der Wahrnehmung noch ein höheres Wort, eine höhere Sprache und Begrifflichkeit, er *sieht* in allem „die höhere Zier“. In den Augen des alten Griechen drückte alles harmonisch Schöne sogar noch Götterebenbildlichkeit aus und wurde als solche auch wahrgenommen. Für den heutigen Menschen ist eine ganz andere Sichtweise charakteristisch. Er *tastet* im Sehen durch das Teleskop den Himmel ab oder durch das Mikroskop die Zelle. Als Fahrrad-, Autofahrer und Pilot verbindet er mit Auge und Ohr intensiv den Tast-, Bewegungs-, und Gleichgewichtssinn. Der ehemalige Bestseller-Roman „Das Parfüm“<sup>2</sup> zeigt darüber hinaus, wie der heutige Mensch als „Nasenspezialist“ sich mit der Welt beziehungsweise mit dem Partner verbindet. Ist auch der Ich-Sinn vom Riechen korrumpiert? Erriechen wir heute das spezifisch Persönliche des anderen Menschen? Müssen wir ihn zuerst beschnuppern, um ihn kennen zu lernen, so, wie es für alles heute Schnupperkurse gibt? Sind wir tatsächlich Hundekollegen zweiter Klasse geworden?

Auch in der Sprache drücken wir aus, dass wir im Sehen und Hören schmecken/riechen. Wir sprechen von einem schlechten Farbgeschmack oder bezeichnen jemanden als geschmacklos, wenn wir von ihm eine unpassende Ausdrucksweise vernehmen.

Rudolf Steiner kommentiert diesen Tatbestand, der nicht immer so bestanden hat, wie folgt: „*Ich möchte sagen, wir haben unsere Vollendung als Menschen heute nicht dadurch, dass wir die höheren Sinne ausgebildet haben, sondern eben dadurch, dass wir uns eine etwas umgestaltete, eine metamorphosierte verfeinerte Hundeschnauze angeschafft haben.*“<sup>3</sup>

## Der untere und der obere Mensch

Der Begriff „höhere Sinne“ wird von Rudolf Steiner in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht wertend gebraucht. Er bezieht sich auf eine Einteilung der Sinne in sechs höhere/obere (Ich-Sinn, Gedankensinn, Wort-/Sprachsinn, Hörsinn, Wärmesinn, Sehsinn) und sechs untere Sinne (Geschmacks-, Geruchs-, Gleichgewichts-, Bewegungs-, Lebens-, Tastsinn).

Im spezifisch menschlichen Seelenleben bilden die sechs oberen Sinne den gewöhnlichen Seeleninhalt. Natürlicherweise richten wir auch auf diese Sinne unsere konzentrierte Aufmerksamkeit. Alle Wahrnehmungsübungen können sich auf sie beziehen. Indem man solche Übungen aber gezielt auf das Schmecken und Riechen ausdehnt, verbindet man sich, wie schon angedeutet, mit demjenigen Seelenbereich, den der Mensch mit dem Tier gemeinsam besitzt. Die vier weiteren unteren Sinne werden immer undeutlicher wahrgenommen und spielen nur wie traumhaft in das seelische Innenleben des Menschen hinein.<sup>4</sup>

Des Weiteren lassen uns im Normalfall die Eindrücke, die wir durch die oberen Sinne empfangen auch frei. Wir müssen nicht zwingend ein Gefühl mit ihnen verbinden. Ein Sonnenaufgang oder ein Musikstück kann, muss uns aber nicht erfreuen. Wir sind in der Lage, beides teilnahmslos über uns hinweggehen zu lassen. Ein Geschmacks-/Geruchserlebnis lässt uns in der Regel aber nicht so leicht unberührt. Ein Schluck Essig oder der Geruch von faulen Eiern rufen in jedem Falle eindeutige Reaktionen hervor. Auch mit den anderen unteren Sinnen sind wir mehr oder weniger stark gefühlsmäßig verbunden.

Von den oberen Sinnen erwarten wir jedoch, dass wir sie einigermaßen objektiv gebrauchen. Wir empfinden es als menschliche Schwäche und beurteilen es unter Umständen sogar moralisch, wenn jemand bei jeder Meinung, die der seinigen widerspricht, das Gesicht verzieht, als hätte er sauren Essig getrunken. Ich muss in der Lage sein, einen fremden Gedankengang objektiv nachvollziehen zu können, sonst trifft mich sehr leicht der moralische Vorwurf der Intoleranz.

Nicht zuletzt unterscheiden sich obere und untere Sinne sehr deutlich von einander durch die Art, wie ich mich selbst bei der entsprechenden Wahrnehmung mitempfinde.

Im Riechen, Schmecken bis hin zum Tasten konzentriere ich mich zunehmend neben der Wahrnehmung auf mich selbst. Das Eigenerleben ist zu einem großen Teil an diese Sinne gebunden.

Im Sehen und Hören, im Wahrnehmen des anderen und seiner Gedanken richte ich meine Aufmerksamkeit von mir weg, zum anderen hin. Je mehr ich mich dabei vergessen kann, desto intensiver nehme ich wahr. Wir beginnen hier ebenfalls moralisch zu werten, wenn der andere immer nur sich selbst zuhört oder nur sich selbst wahrnimmt.

Ganz im Gegensatz dazu ist es vollkommen berechtigt und notwendig, mit den

unteren Sinneseindrücken auch eine fortlaufende Eigenwahrnehmung zu haben. In dieser Eigenwahrnehmung erleben wir unsere alltägliche Ich-Empfindung, spüren wir in berechtigter Weise unser Ego.

Die oberen Sinne erlebt man vornehmlich in der bildhaften Vorstellung. Durch die Erinnerung verleihen wir diesen Erlebnissen eine gewisse Dauer. Wir können mit ihnen aber nur ein sehr flüchtiges und blasses Wirklichkeitsgefühl verbinden. Auch die Erinnerung schafft gegenüber der Wirklichkeit nur sehr verblasste Vorstellungen.

Unser Seinsgefühl verbinden wir mit unseren unteren Sinnen. Das Gefühl, durch die unteren Sinne mit der Welt stärker seinsmäßig verwurzelt zu sein, kann sich noch verdeutlichen, wenn man betrachtet, wie mit dem Geschmackserlebnis immer auch ein objektiver chemischer Prozess verbunden ist oder der Lebenssinn Organprozesse, die ganz objektiv im Körper verlaufen, mit einem Gefühl verbindet. In gleicher Art lassen der Bewegungs- und Gleichgewichtssinn die Erdschwere und die drei Raumesdimensionen fühlbar werden. Mit den unteren Sinnen ist der Mensch mit Sympathie und Willen der Welt hingegeben.

## Der Sinnesverlust wird kompensiert

Nach diesen Ausführungen können wir zu den Ausgangsfragen zurückkehren. Haben wir uns heute durch die Ausbildung der unteren Sinne nur die erwähnte verfeinerte Hundeschnauze erworben, die die vernachlässigten oberen Sinne dominiert? Darüber hinaus beklagt man aber auch das zunehmende Nachlassen der unteren Sinne.

Den Sinnesverlust in den beiden Sinnesbereichen kompensiert der heutige Kulturmensch in unterschiedlicher Weise. Betrachten wir zunächst die oberen Sinne. Verbinden wir da beim alltäglichen Hören und Sehen mit jedem Sinneseindruck auch eine entsprechend intensive Empfindung und gewinnt man einen wirklichen Eindruck? In der Regel wissen wir doch schon, was der andere sagen will oder wir schauen hin und haben sofort einen Begriff für die Sache parat, ehe wir überhaupt genau darauf geblickt haben. Wir machen uns von dem Gehörten/Wahrgenommenen sofort einen Begriff und lassen uns auf den eigentlichen Eindruck gar nicht mehr ein. Wir nehmen uns weder die Zeit, noch machen wir uns die Mühe, uns mit der Wahrnehmung empfindungsmäßig zu verbinden, uns auf sie einzulassen. Ganz besonders gilt dieses Schubladendenken für die Wahrnehmung eines anderen Menschen. In Alltag begnügt man sich oft damit, den anderen nur kurz nach bestimmten Standardkriterien zu taxieren und gewinnt keinen lebendigen Eindruck von ihm.

Die oberen Sinne werden heute empfindungsmäßig durch den Intellekt austrocknet und sind außerdem zu passiven, oberflächlichen und oft gefühlsmatten Zuschauern der Welt geworden.

Diese mangelnde Erlebnisfähigkeit ersetzt aber der Mensch, indem er die unteren Sinne, deren Gefühlsverbundenheit, Eigenwahrnehmung und Seinsverbundenheit, wie dargestellt, stärker ist, in die oberen Sinne hineinlegt.

Dadurch glaubt er, die zunehmende abstrakte Blässe der oberen Sinne aufheben zu können. Gleichzeitig hofft er auch in diesen Bereichen ein größeres Seinsgefühl und sich selber zu erleben. Es wird geschnuppert und getastet, wo zum Beispiel Ich-Sinn und Gedankensinn selbstlos zur Geltung kommen sollten.

In den unteren Sinnen führt die zunehmend nur mangelhafte Ausbildung zu einem ansteigenden Verlust des mit ihnen verbundenen natürlichen Seinsgefühls und des Selbstempfindens. Diese immer stärker empfundene Leichtigkeit der Persönlichkeit und der Mangel an Selbstempfindung führen zu einer wachsenden Unsicherheit und Verlustangst. Auch hier gibt es viele Möglichkeiten, diese zunehmenden Schwächen zu übertönen. Das Aufsuchen extremer Lebenssituationen, um sich in seiner körperlichen Stärke und Fitness zu beweisen und zu erleben, gehört zum Beispiel hier her. Extremes Klettern oder Springen und alle anderen Extremsportarten, wie auch das erwähnte Rennfahren, erfüllen unter anderem ihren Zweck, indem sie das nötige Seins- und Selbstgefühl, das die Sinne des unteren Menschen nicht mehr so recht vermitteln können, verstärken sollen.

## Glauben und Wissen

Das allgemeine Nachlassen der Aktivität und der Erlebnisfähigkeit des gesamten Sinnesmenschen und die spezielle Art, diesen Verlust durch das Heraufheben des unteren in den oberen Sinnesbereich zu kompensieren, haben aber auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Grundfähigkeiten (Basisfähigkeiten), die auf den Sinnen aufbauen. In dem genannten Unterschied zwischen dem alten Griechen, dem Türmer und dem modernen Forscher und Rennfahrer wird diese Veränderung nur allzu deutlich.

Durch die Intensivierung und Verlebendigung der oberen Sinne, indem zum Beispiel prozesshaftes Sehen, Klangfiguren erfassendes Hören, einfühlsames Mitdenken und lebendiges Erleben der Intensionen des anderen eingeübt wird, kann sich der Mensch mit dem Lebendigen, Wesenhaften in der Welt wieder verbinden. Die durch den Intellekt vertrockneten und abstrakt gewordenen Beziehungen zur Welt und dem Mitmenschen gewinnen dadurch wieder konkreten und lebendigen Inhalt. Der alte Grieche gewann religiöse Erfahrungen noch ganz lebendig im Erleben der Götterwirksamkeit durch die Sinne. Für den Türmer ist das Götterwirken im Schauen schon zu einer recht abstrakten „ewigen Zier“ geworden. Für uns sind die einstmaligen lebendigen Inhalte der Religion schon seit langem zu einer reinen Glaubensfrage verblasst und stehen nach der allgemeinen Auffassung im Gegensatz zur erkenntnismäßigen Erfahrung der Welt durch die Naturwissenschaften.<sup>5</sup>

Das naturwissenschaftliche Wissen in Form von Naturgesetzen beziehen wir aber aus dem unteren Menschen, aus seiner Seinsverbundenheit und Sinneshaftigkeit.<sup>6</sup> Das Erfahren der drei Dimensionen des Raumes, der Erdschwere und Erdbewegung werden zum Beispiel tief unbewusst sozusagen im Tiefschlaf wahrgenommen und als geometrische Form oder Naturgesetzmäßigkeit im Tagesbewusstsein gespiegelt und als solche wiederum in die Sinneswelt gelegt.<sup>7</sup>

Indem sich der Mensch in den letzten Jahrhunderten instinktiv bei seinem Welterkennen auf die unteren Sinne gestützt hat, entwickelte er die speziellen Fähigkeiten, die zur Erlangung eines wissenschaftlichen, materialistischen, modernen Weltbildes notwendig waren. Die alten durch eine lebendige Anschauung der oberen Sinne gewonnenen Fähigkeiten und die daraus resultierenden Erkenntnisse über das Lebendige in der Welt gingen jedoch immer mehr verloren.

## Selbstvergessene Hingabe an die Welt

Unserer einseitig nur durch eine logisch-abstrakte, mathematische Intelligenz zu erfassenden Weltsicht stehen heute neue aufkeimende Intelligenz- und weitere Seelenfähigkeiten gegenüber, die sich bei der jungen Generation in den letzten zwanzig Jahren mehr und mehr gezeigt haben.<sup>8</sup>

Da fällt als erstes eine selbstverständlich auftretende Feinsinnigkeit der Jugend im Bereich der oberen Sinne sehr stark ins Auge. Religiöse Erfahrungen, lebendige Naturverbundenheit und feinfühlig zwischenmenschliche Offenheit werden als normale Lebensstatsachen angesehen und gelebt. Mit einem Wort: Es wird ein natürliches, liebevolles und selbstloses Hingebensein an die Welt durch die oberen Sinne entwickelt. Woher kommen diese neuen Fähigkeiten? Wie sind sie zu verstehen? Wir sagten: Mit den unteren Sinnen ist der Mensch mit Sympathie und Willen der Welt hingegeben. Das ganz kleine Kind schläft noch träumend in den oberen Sinnen, ist aber durch die unteren Sinne willenshaft und in vorbehaltloser Liebe mit der Welt verbunden. Indem die oberen Sinne langsam erwachen, beginnt sich der Mensch aus dieser Verbundenheit zu lösen. Mit dem aufkeimenden bildhaften Vorstellungsleben trennt sich die Welt für ihn immer mehr in Wahrnehmung und begriffliche Vorstellung. Durch die unteren Sinne strömen ihm Seinsgefühl und weiterhin liebevolle Weltverbundenheit zu. Wenn mit circa zwei Jahren das kleine Kind anfängt, Ich-Bewusstsein zu entwickeln, beginnt ein weiterer bedeutsamer seelischer Prozess immer stärker hervor zu treten.

Mit der Wahrnehmung durch die unteren Sinne wird in zunehmendem Maß das Eigenerleben entwickelt. Dieses Eigenerleben wird aber als Ich-Bewusstsein gedeutet und in diesem Sinne gewinnt der Mensch also sein Persönlichkeitsbewusstsein aus den unteren Sinnen. In dieser Art ist seine Ich-Empfindung an den Leib gebunden.<sup>9</sup>

In dem Grade, mit dem dieses sich-selber-Empfinden zunimmt, trennt das Kind immer mehr zwischen Ich und Welt, indem die Sinneswelt durch die oberen Sinne distanziert, bildhaft vorgestellt wird und das Ich-Erlebnis mit den unteren Sinnen verbunden wird. Diese Polarisierung zwischen Ego und Welt verlangt aber nach einem Ausgleich, wenn sich der Mensch nicht ganz in sich verschließen soll. Das liebevolle, sympathiegetragene Seinsempfinden muss sich in *richtiger Weise* mit dem oberen Menschen verbinden und seine Öffnung nach außen bewirken. Dort kann aber Sympathie nur in freier selbstloser Art wirksam sein. Wir haben dargestellt, wie ein Sinneseindruck durch das Auge, Ohr oder durch den Gedanken- und Ich-Sinn nicht zwingend mit einer entsprechenden Empfindung oder einem Gefühl verbunden sein darf. Im Zustand wirklicher Aufmerksamkeit, selbstvergessener Versunkenheit in die Anschauung ist eben auch die Selbstempfindung ausgeschaltet. Das ist die Voraussetzung dafür, dass die Dinge ihr Wesen selbst aussprechen können. In den oberen Sinnen erfährt die Liebe eine Verwandlung, eine Läuterung, da verbindet sie sich selbstvergessen mit der Welt. Die für die Erlangung eines Alltags-Ich-Bewusstseins so nötige Selbst- oder Eigenempfindung schafft aber eine nur sehr schwer zu überwindende Barriere, um diese so wichtige Metamorphose zu ermöglichen.

Nur allzu leicht klammert sich der heutige Mensch an dieses Selbstgefühl und trägt die damit verbundene Eigenliebe, wie schon beschrieben, unverwandelt zusammen mit dem Seinsempfinden und weiteren Gefühlen in den oberen Sinnesbereich, indem er die unteren Sinne in den oberen Menschen heraufhebt.

## Seelische Öffnung der jungen Generation

An diesem Punkt aber bringen immer mehr junge Menschen heute eine ganz *neue Seelenanlage* mit, die es ihnen ermöglicht, diese Hemmschwelle zu überwinden und die Metamorphose in richtiger Weise zu vollziehen. In einem Bereich höherer Seelenregionen finden wir das Vorbild für diese Anlagen. Rudolf Steiner charakterisiert diese Seelenregionen, in denen als Grundkräfte Antipathie und Sympathie wirken, folgendermaßen: *„Sofern die Antipathie in Betracht kommt, strebt das Seelengebilde nach etwas anderem um seines Eigenlebens willen, um sich selbst durch das andere zu verstärken und zu bereichern. Wo die Antipathie schweigt, da wird das andere als Offenbarung, als Kundgebung hingenommen. (...) Die Antipathie bewirkt das eigensüchtige Sich-geltend-Machen, dieses tritt aber zurück hinter der Hinneigung zu den Dingen der Umgebung.“*<sup>10</sup> In diesen höheren Seelenräumen, in denen die Antipathie als Seelenkraft schweigt und zurücktritt, sind diejenigen Fähigkeiten zu Hause, die von der Jugend in steigendem Maße gezeigt werden.

Die Seelenkraft der Antipathie bewirkt die Begriffsbildung und ist die Grundlage der Vorstellungsbildung. Als solche fördert sie das abstrakte selbstbezogene

Wahrnehmen.<sup>11</sup> Die Rücknahme der Antipathie bezieht sich auf den oberen Menschen und wirkt der selbstbezogenen intellektuellen Austrocknung der Sinne entgegen.<sup>12</sup>

Darüber hinaus bewirkt diese Anlage, dass alle Kinder heute eine größere seelische Dünnhäutigkeit bezüglich ihrer Selbstempfindung mitbringen, das heißt ein geringeres Maß an Selbstempfinden aufweisen.<sup>13</sup> Dadurch sind sie nicht nur feinsinniger, sondern können auch den Verwandlungsschritt von der selbstbezogenen sympathischen Verbundenheit des unteren Menschen zur selbstlosen, liebevollen Hingabe an die Welt durch die oberen Sinne leichter vollziehen, da sie dabei nicht so stark an dem Selbstgefühl haften bleiben und mit diesem die anderen Seelenfähigkeiten selbstsüchtig in den oberen Menschen mitnehmen. Die neuen Intelligenzfähigkeiten kommen - kurz gesagt - dadurch zustande, dass sich auf Grund der wiederbelebten, aktiv mit der Welt verbundenen oberen Sinnesfähigkeit neue Seelenfähigkeiten entwickeln, die sich mit den vorhandenen Intelligenzkräften verbinden. (Ältere Kulturen besaßen einst, wie beschrieben, ähnliche Fähigkeiten, aber verbunden mit einer anderen Bewusstseinsstruktur.) Kreative, künstlerische, soziale und praktische Intelligenzen werden aber zur Bewältigung unserer immer komplizierter werdenden Lebens- und Weltverhältnisse dringend benötigt.

In den jungen Menschen sind also durchaus Seelenkräfte vorhanden, die in der Lage wären, der Menschheit über die Entwicklungsstufe einer „verfeinerten Hundeschnauze“ hinweg zu helfen, wenn sie sich in richtiger Weise und mit freier Entfaltung in unsere Kultur einleben könnten. Nur dann hätte unsere Kultur-menschheit eine Chance in Bezug auf ihre vollmenschliche Sinnes- und Fähigkeitsentwicklung in der Zukunft wiederum eine lebendige und menschenwürdige seelische und geistige Beziehung zur Welt zu gewinnen.

### Anmerkungen:

1 siehe: Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, 2. Vortrag

2 siehe "Das Parfüm" von Patrik Süskind

3 siehe GA 206 Vortrag vom 23. Juli 1921

4 siehe GA 206 Vortrag vom 22. Juli 1921

5 siehe GA 206 Vortrag vom 23. Juli 1921

6 siehe GA 293 3. Vortrag Menschenkunde

7 siehe ebenda

8 siehe Thomas Jachmann: Das Goetheanum Nr. 22 vom 1. Juni 2003

9 siehe Theosophie: Taschenbuchausgabe von 1962, Seite 90

10 siehe Theosophie: Taschenbuchausgabe von 1962, Seite 80 ff.

11 siehe Allgemeine Menschenkunde 2. Vortrag

12 siehe Thomas Jachmann: Lehrerrundbrief Nr. 78/2003

13 siehe Thomas Jachmann: Erziehungskunst Nr. 12/2003

# Die Gruffis heißen jetzt Kompostis

## Jugendsprache – Sondersprache, Teilkultur?

*Hannah Dotzauer*

Ob Klischee oder nicht: der Durchschnitts-Jugendliche grenzt sich demonstrativ von der Erwachsenenwelt ab. Auch wenn er Privilegien, die offiziell den Volljährigen vorbehalten sind, wie Führerschein und Alkohol, anstrebt, so lehnt er doch die Weltanschauungen der Erwachsenen vorsichtshalber und aus Prinzip ab, oder stellt sie doch zumindest in Frage. Auch die Jugendsprache wird teilweise als Mittel zur Abgrenzung gesehen. Eine Art Geheimsprache also, die stark vom jeweiligen sozialen und regionalen Umfeld geprägt ist. Aber auch wenn man nicht mehr zu den Jugendlichen gehört und ihre Sprache nicht mehr versteht – ernst nimmt man diese Sprache anscheinend dennoch. Denn würde irgendjemand ohne jegliches Interesse ganze jugendsprachliche Lexika herausbringen? Man setzt sich intensiv mit der Sprache einer Altersgruppe auseinander, deren Verlangen nach Aufmerksamkeit schier unersättlich ist. Es scheint, ein Anfang wäre geschafft.

### Verpeilt, verplant, verschickt

Auch wenn zuweilen eine vermeintliche Sprachlosigkeit der Teenager beklagt wird, existiert durchaus eine konträre Meinung. Diese sieht in der Jugendsprache einen spielerischen Umgang mit der Standardsprache, der Kreativität zeigt. Diese Kreativität zeigt sich in ihrer ausgeprägtesten Form beispielsweise in der HipHop-Kultur, nimmt aber auch im Alltag die unterschiedlichsten, höchst individuellen Formen an: Manche Modewörter wie zum Beispiel „Gruffi“ sind mittlerweile längst überholt und durch neue ersetzt worden (Komposti). Besonders groß ist der Vorrat an metaphorischen Sprechweisen: „Pommespanzer“ (fette Person), „Gehirnprothese“ (Taschenrechner) oder „Zappelbunker“ (Disco). Aber auch Ausdrücke der Entzückung und Verdammung sind zahlreich vertreten (zum Beispiel endgeil, asslig). Neben Lautwörterkombinationen (bäh, würg...) und flotten Redensarten (Mach' dich locker!) gibt es auch Neuwörter (Beispiele nicht möglich, da zu viele regionale, individuelle und/oder situationskomische Faktoren im Spiel sind!). Nachdem der Jugend jahrelang mangelndes Engagement vorgeworfen und die Eigeninitiative als schillerndes Attribut längst vergangener Zeiten beweint wurde, wird der Jugendsprache nun Kreativität zugestanden. Es scheint auch hier, ein Anfang wäre geschafft.

## Brutalisten im Vormarsch

Aber es gibt keinen Grund, sich prompt auf seinen Lorbeeren auszuruhen, da zahlreichen Skeptikern der Teenager-Jargon höchst suspekt ist: Er fördere den Sprach- und Sittenverfall und zeige Stereotypie. Darüber hinaus bestehe die Gefahr, dass die Jugendlichen ihre eigenen Formulierungen verlieren. Angeblich tendiere die Entwicklung der Jugendsprache immer mehr zu aggressiven Brutalisten, Grobianismen und vulgären Fäkalismen. Letzteres kann dann wohl beim besten Willen nicht mehr als positive Kreativität gesehen werden.

## Spielzeug der Medien

Aber ob stereotyp, spielerisch oder verschlüsselt – teilweise wird die Jugendsprache zu einem Spielzeug der Medien. Sie setzt neue Maßstäbe in der TV-Unterhaltung und die durch die Jugendsprache geprägten Begriffe werden schnell von Werbetextern übernommen. Durch diese Taktik sollen gerade junge Verbraucher angesprochen werden, die ja schließlich eine interessante Konsummacht repräsentieren. Über die Marketing-Sprache gelangen diese Begriffe dann durch die Medien in den Alltag. Der Kreis schließt sich. In diesem Fall ist die Jugendsprache keine Geheimsprache mehr, sondern ein kommerzialisiertes Instrument der Wirtschaft: entschlüsselt, durchschaut, verkauft. Vorausgesetzt, Jugendliche würden alles so pauschal sehen, wie einige skeptische Sprachforscher, dann kämen sie vielleicht zu der wenig motivierenden Erkenntnis: die Erwachsenen haben die Jugendsprache gelernt, aber nicht um die Jugend besser zu verstehen, sondern nur zu ihrem eigenen (ökonomischen) Vorteil. Wer weiß, was eine derartige Feststellung auslöst, in einem Alter, wo man sich sowieso zeitweise nicht sicher ist, ob die Erwachsenen (Eltern, Lehrer) wirklich nur das Beste wollen.

Wie dem auch sei: alle Formen der Jugendsprache können unmöglich auf einen gemeinsamen Nenner gebracht und anschließend in eine Schublade gesteckt werden. Als Teil der Jugendkultur sollten alle Bereiche, die sie einschließt, ihre Daseinsberechtigung haben: Kreativität kann unendlich bereichern; Grobianismen (in Maßen) dienen als Ventil; und was die Geheimsprache betrifft: Erwachsene müssen nicht immer alles verstehen.

# Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Rudolf Steiner

## Die Metamorphose der im Leib schaffenden Lebenskräfte in seelische Kräfte

*Mit derjenigen Erkenntnis, welche wir uns erwerben durch unsere gewöhnliche Sinnesanschauung, und durch den Intellekt, der an diese Sinnesanschauung gebunden ist, können wir ja niemals viel von der Welt begreifen. Man gibt sich zwar der Illusion hin, dass man einmal, wenn die Wissenschaft, wie man sagt, vollkommener sein wird, mehr begreifen wird von der Welt durch die Intelligenz, durch die Sinnesbeobachtung und durch das Experiment, als gegenwärtig. Aber wer das ganze Verhältnis des Menschen zur Welt so beurteilen kann, wie es sich ergibt aus den beiden Vorträgen, die ich hier halten durfte, weiß, dass man mit der Sinnesanschauung und mit dem Intellekt nur das Mineralreich begreifen kann. Schon wenn es sich um das Pflanzenreich handelt, muss man sich darüber klar sein, dass ein viel Feineres gesetzmäßig und kraftmässig aus dem Weltenall eingreift in die Pflanzenwelt, als das, was Verstand und Sinne begreifen können. Noch mehr ist das dann der Fall bei der tierischen, bei der animalischen Welt, und am meisten ist das der Fall beim Menschen. Denn Pflanzen – diese am wenigsten –, Tiere und Menschen, sind auch in ihrer physischen Organisation durchaus so, dass dasjenige, was in ihnen als Kräfte wirkt im Materiellen, so wirkt wie eine ideelle Magie. Und wer glaubt, dass er irgendeinen Vorgang, den er im Laboratorium verfolgt hat, auch in derselben Weise in dem Tiere oder in dem Menschenorganismus verfolgen könne, der täuscht sich gar sehr. Denn mit dem tierischen und menschlichen Organismus wird der rein physikalische Vorgang eingefangen in eine ideelle Magie. Und innerhalb des Menschen verstehen wir dann etwas, wenn wir diese ideelle Magie durchschauen, wenn wir also imstande sind, den Menschen so zu beurteilen, dass wir in ihm gewissermaßen durch seine materiellen Vorgänge hindurch schauen, wie das Spirituelle fortwährend in ihm tätig ist. Die Einsicht in eine solche spirituelle Magie kann dem Menschen nur kommen durch diejenigen Erkenntnisse, von denen ich gestern und vorgestern hier gesprochen habe. Ich habe zeigen können, dass eine erste Stufe dieser Erkenntnis den Menschen so zeigt, dass er nicht nur im gegenwärtigen Augenblicke zu der Welt ein Verhältnis hat, sondern dass er sich zurückversetzen kann in jenes Lebensalter, das er durchgemacht hat seit seiner irdischen Geburt. Man kann ... sich zurückversetzen in die Zeit, da man achtzehn, fünfzehn Jahre alt war, und man erlebt das, was man damals erlebt hat, nicht nur in der schattenhaften Erinnerung, man erlebt es so, dass man mit Intensität und Kraft darinnen-*

steckt, wie man dazumal drinnengesteckt hat. Man wird wiederum fünfzehn-, zwölfjährig und so weiter. Man macht in sich diese geistige Metamorphose durch. Dadurch aber ist man in der Lage, im Menschen einen zweiten Organismus, einen feinen Organismus, den man deshalb ätherisch nennen kann, weil er kein Gewicht hat wie der Raumeskörper, einen solchen feineren Organismus wahrzunehmen. Dieser feinere Organismus ist aber ein Zeitorganismus. Man hat auf einmal in einer Gesamtanschauung dasjenige alles an sich, was diesen ätherischen Organismus als ein Geschehen in der Zeit ausmacht. Aber man weiß, dass man dennoch einen Organismus an sich hat, und man lernt erkennen, dass der Mensch sich in diesem feineren Zeitorganismus so befindet, wie er sich sonst im Raumesorganismus befindet.

Wenn man zum Beispiel merkt, dass der Mensch, sagen wir, an einem bestimmten Kopfschmerz leidet, muss man sich sagen können, dass man vielleicht die Heilung von irgendeinem inneren Organ des Leibes aus bewirken muss, dass man durchaus nicht die Heilung bloß gegenüber dem Kopfe vornehmen kann, sondern gegenüber einem Organe, das weit abliegt vom Kopfe. In dem Raumesorganismus, den wir an uns tragen, hängt eben alles zusammen. Aber so ist es auch mit dem ätherischen Zeitorganismus, der ganz besonders regsam ist im frühesten Kindesalter des Menschen, der aber in Beweglichkeit ist durch das ganze Leben hindurch, und in dem die Kräfte sind, die zum Beispiel in der folgenden Art wirken. Man nehme an, jemand hat als fünfunddreißigjähriger Mensch die Möglichkeit, einer neuen Lebenssituation entgegenzutreten; wenn er nun dieser Lebenssituation gewachsen ist, so dass er in die Lage kommt, das Richtige zu tun in dieser Lebenssituation, so kann er sich bewusst werden, dass er einmal vielleicht als zwölfjähriges, als achtjähriges Kind, das Wichtigste von dem gelernt hat, was ihm die Möglichkeit bietet, jetzt sich schnell in diese Situation hineinzufinden. Und eine gewisse Freude strahlt aus im fünfunddreißigsten Jahre von dem, was im achten oder im zwölften Jahre durch den Erzieher, durch den Lehrer an das Kind herangetreten ist, weil das, was im achten oder zehnten Jahre im menschlichen Ätherleib vor sich geht durch den Erzieher, durch den Unterricht, geradeso wirkt wie ein Organ, das weit vom Kopfe abliegt, auf die Gesundung des Kopfes wirkt, wenn wir es heilen. So wirkt das im sechsten oder zwölften Jahre Erlebte im fünfunddreißigsten Jahre und später nach und erzeugt eine freudige Stimmung oder eine Depression. Die ganze Lebensverfassung des Menschen noch im spätesten Erwachsenen zustande ist abhängig von dem, was der Erzieher in dem Ätherleibe des Menschen ausbildet, wie das eine Organ des menschlichen Raumesleibes abhängig ist von dem anderen.

Wenn man das bedenkt, dann muss man sich sagen: Diejenige Erkenntnis, die herauskommt aus einer Anschauung, wie dieser ätherische Leib sich entwickelt, wie seine einzelnen Tatsachen zusammenhängen, diese Erkenntnis kann erst die

*richtige Grundlage geben für die erzieherische Behandlung des Menschen. Und wenn man dies, was ich eben ausgesprochen habe, in der richtigen Weise zu Ende denkt, dann sagt man sich: Ja, wie der Maler oder der andere Künstler die Technik lernen muss zu seiner Kunst, so ist es notwendig für den Erzieher, für den Lehrer, dass er sich aneignet eine, und zwar jetzt im ideellsten Sinne gemeinte Technik des Erziehens. Wie der Maler beobachten muss in seiner Art – nicht wie der Laie – die Formen, wie er beobachten muss die Farben und ihre Zusammenstimmungen oder ihre Dissonanzen, und wie er aus der Beobachtung heraus dasjenige gewinnen muss, was dann in die Handhabung der Farben, in die Handhabung des Stiftes hineingeht, wie er sich aneignen muss etwas, was durch seinen ganzen Menschen wirkt, und was beruht auf der Möglichkeit, dass er richtig beobachten kann, so muss der Erzieher, muss der Lehrer dasjenige verwerten können, das die Beobachtung dessen ergibt, was spirituell im Menschen arbeitet und was seinen ganzen Lebenslauf zu einer organischen Einheit macht. Denn das Erziehen kann nicht eine Wissenschaft sein, das Erziehen muss eine Kunst sein. Bei der Kunst muss man sich aneignen: erstens die besondere Beobachtungsgabe; zweitens muss man sich aneignen die Handhabung desjenigen, was man in fortwährender Beobachtung, in fortwährendem Kampf mit dem Stoffe zu tun hat. So ist die spirituelle „Wissenschaft, wie sie hier gemeint ist, die anthroposophische Geisteswissenschaft, dasjenige, was die Grundlage abgeben kann für eine wirkliche, wahrhaftige Erziehungskunst. Sie ist das aber auch noch in einer anderen Beziehung: Wenn das Erziehen wirklich kraftvoll sein soll, so muss es das, was im Menschen aus dem tiefen Inneren seiner Wesenheit als Kindheit sich heraus entwickeln will, in der richtigen Weise pflegen. Es muss diese Erziehungskunst durchaus in der Lage sein, das Kind so zu beurteilen, dass es ihm erscheint, wie wenn es ihm übergeben wäre durch eine göttlich-moralische Mission. Nur das, was uns als Erzieher oder Lehrer innerlich moralisch selber erhebt an der Erziehung, was wie eine religiöse Andacht unser erzieherisches Handeln durchdringt, gibt jene Kraft her, durch die wir in die Lage kommen, neben dem Kinde so zu wirken, dass alle Anlagen, die in ihm liegen, aus ihm heraus entfaltet werden. Mit anderen Worten: jedes Erziehen und Unterrichten muss selber eine moralische Handlung sein, muss durchaus moralischen Impulsen entspringen. Und diese moralischen Impulse müssen angewendet werden auf eine so geartete Menschenerkenntnis und Menschenbeobachtung, wie ich sie eben jetzt charakterisiert habe.*

*Wenn wir dies beachten, dann sehen wir allerdings, wie der Mensch in seinem Leben in einer viel deutlicheren Weise gewisse Lebensabschnitte hat, als man das gewöhnlich meint. Gewöhnlich sieht man in einer äußerlichen Weise zum Beispiel das an, dass der Mensch, wenn er so ungefähr im siebenten Lebensjahre steht, die zweiten Zähne bekommt. Man sieht manchmal, welche körperlichen Zustände*

diesen Zahnwechsel begleiten, aber man sieht nicht genauer hin, welche Verwandlung mit dem Menschen während dieses Zahnwechsels vor sich geht. Derjenige, der richtig zu beurteilen vermag, wie der Mensch vor seinem siebenten Lebensjahre war und wie er nachher ist, der sieht, dass sich nach diesem siebenten Lebensjahre aus den Tiefen des menschlichen Wesens heraus Kräfte entwickeln, die vorher tief im Organismus verborgen waren. Wenn wir die Sache recht ansehen, dann müssen wir uns nämlich das Folgende sagen: Der Zahnwechsel ist ja nicht nur ein einmaliges, plötzliches Ereignis im menschlichen Leben. Der Zahnwechsel, der im siebenten Lebensjahre eintritt, der sich zwar nicht wiederholt, ist aber ein Ereignis, das das ganze Leben von dem Bekommen der ersten Zähne bis zum Zahnwechsel ausfüllt. In der ganzen Zeit drängen und treiben die Kräfte, die zuletzt die zweiten Zähne herausstülpen aus dem Kinde, im menschlichen Organismus. Und im Zahnwechsel ist nur ein Abschluss vorhanden für dasjenige, was in dem ganzen ersten Lebensabschnitt des Kindes wirkt. Nun zahnt ja das Kind nicht wiederum in seinem Leben. Was heißt das? Das heißt, das Kind hat in seinem physischen Organismus bis zum siebenten Lebensjahr Kräfte entwickelt, die es braucht, bis es die zweiten Zähne bekommen hat, die es dann nicht mehr braucht für seinen physischen Organismus, weil es nicht wiederum einem Zahnwechsel unterliegt. Was wird aus diesen Kräften? Diese Kräfte erkennen wir wiederum, wenn wir mit einer übersinnlichen Erkenntnis den Menschen ansehen können, in dem veränderten Seelenleben des Kindes zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife; dieses Seelenleben wird anders. Es gliedert sich eine andere Art von Gedächtnishaftem der Seele ein. Das Kind richtet sich in anderer Weise zu seiner Umgebung.

Und wenn wir geistig, spirituell, nicht bloß physisch zu beobachten verstehen, dann stellt sich die Sache so dar, dass wir uns sagen müssen: Dasjenige, was wir in der Seele des Kindes vom ungefähr siebenten bis vierzehnten Jahre sehen, das war vorher in seinem physischen Organismus, war also noch eine Betätigung, die zusammenhängt, die ein einzelnes Glied hat in dem Zahnwechsel, die aber viele Vorgänge in dem menschlichen Organismus bewirkt, und die nunmehr mit dem siebenten Jahre aufhört in physischer Weise tätig zu sein und beginnt, seelisch tätig zu sein. Wir können also sagen: Willst du dasjenige beurteilen, was als besondere Kräfte im Seelischen des Kindes zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife wirkt, so musst du hinschauen auf das, was physisch in dem Kinde vorgeht von seiner Geburt bis zum Zahnwechsel. Da arbeiten die seelischen Kräfte, die dann noch im physischen Organismus sich als seelisch-geistig offenbaren. Und die Folge davon ist, dass das Kind, wenn wir es richtig betrachten – am meisten solange es noch ein Säugling ist, aber auch noch in einer gewissen Weise bis zum Zahnwechsel hin –, in einer feineren, nicht in einer groben Art ganz Sinnesorgan ist. In einer feineren Art, möchte ich sagen, ist das

*Kind ganz eine Art von tastendem Auge. Wie das Auge, indem es die Gegenstände um sich her sieht, innerlich nachbildet dasjenige, was draußen ist, so dass der Mensch ein innerliches Bild von dem hat, was die Gegenstände draußen darstellen, wie das Auge ein innerliches Bild hat, so hat das Kind in seinem frühesten Lebensabschnitte zwar kein Sehbild, aber ein anderes Wahrnehmungsbild. Es ist ganz Sinnesorgan, wenn ich mich so ausdrücken darf. Ich möchte das anschaulich so aussprechen: Nehmen wir den Säugling. Wir als erwachsene Menschen haben unseren Geschmack auf der Zunge und im Gaumen, und das Kind – das zeigt uns die spirituelle Wissenschaft, von der ich Ihnen hier in diesen Tagen gesprochen habe – hat einen Anflug von Geschmack durch den ganzen Organismus hindurch: es ist ganz Geschmacksorgan. Es ist auch noch ganz Geruchsorgan, auch ganz in einer gewissen innerlichen Beziehung innerliches Tastorgan. Aber es hat seine ganze Organisation eine sinnesgemäße Natur, und diese sinnesgemäße Natur strahlt im ganzen Organismus des Kindes aus. Dadurch ist das Kind bis zum siebenten Jahre dazu veranlagt, alles dasjenige, was in seiner Umgebung vorgeht, innerlich nachzubilden und sich selber danach zu entfalten.*

*Wer mit demjenigen Sinne, der feiner organisiert wird, wenn man zugleich geisteswissenschaftlich erkennen kann, ein Kind betrachtet, wie es jede Geste, die derjenige, der in seiner Umgebung ist, macht, auf sich bezieht, innerlich nachbildet und sie selbst darstellen will, wie das Kind so ganz in dem lebt, was die Menschen seiner Umgebung tun, der sieht, wie das Kind ein nachahmendes Wesen bis zum Zahnwechsel ist. Und aus dieser Nachahmung geht ja dasjenige hervor, was die wesentlichste Gabe ist für das erste Lebensalter des Kindes. Es geht die menschliche Sprache hervor, die ganz allein daraufberuht, dass das Kind in das sich hineinlebt, was die Menschen seiner Umgebung sind und tun, und durch Nachahmung, indem es innerlich sich anpasst an das, was in seiner Umgebung geschieht, die Sprache ausbildet. Wir können daher, wenn wir als Erzieher neben dem kleinen Kinde in seiner ersten Lebensperiode stehen, nicht anders, als mit diesem nachahmenden Prinzip als dem allerwichtigsten in der Erziehung rechnen. Und man muss sich dann sagen: Wir können das ganz kleine Kind nur dadurch erziehen, dass wir in seiner Umgebung jene Tätigkeiten und Vorgänge hervorrufen, die das Kind nachmachen soll, damit es stark an Geist, Seele und Leib werde. Denn das, was sich da nicht nur seinem Geist und seiner Seele, sondern auch seinem Leibe einpflanzt, wie sich innerlich die Organe verstärken, das bleibt als eine Konstitution das ganze Leben hindurch. Wie ich mich neben einem Kinde von vier Jahren benehme, daran hat das Kind bis in sein sechzigstes Jahr hinauf in seinem Leben zu tragen; so dass es mein Verhalten neben ihm im spätesten Lebensalter als sein Schicksal empfindet.*

(aus: Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus, GA 218, 1. Vortrag)

## Metamorphosen von Kräften als pädagogische Gesetzmäßigkeiten

*Wenn das richtig ist, dass der Mensch in gewisser Beziehung seinen Charakter angeboren hat - und das lässt sich nicht leugnen, denn jeder Blick ins Leben kann uns lehren, dass über eine bestimmte Grenze hinaus alles dasjenige, was der Mensch mitbringt, sich durch alle Mühe nicht verändern lässt –, wenn der Mensch auf der einen Seite den Charakter angeboren hat, ist es da doch möglich, dass der Mensch etwas tut, um den Charakter in gewisser Weise umzuformen? Ja, insofern nämlich der Charakter dem Seelenleben angehört, insofern er demjenigen angehört, was, ohne dass wir eine Grenze finden an den äußeren Leibesgliedern, wenn wir des Morgens aufwachen, umgebildet werden kann am Zusammenstimmen der einzelnen Seelenglieder, an Verstärkung der Kräfte der Empfindungsseele, der Verstandes- oder Gemütsseele und der Bewusstseinsseele, insofern kann auch noch am Charakter fortgebildet werden durch das persönliche Leben zwischen Geburt und Tod.*

*Darüber etwas zu wissen, ist besonders wichtig für die Erziehung. Wie es außerordentlich wichtig ist, die Unterschiede und die Wesenheit der menschlichen Temperamente zu kennen, wenn man ein richtiger Erzieher sein soll: so notwendig ist es, auch etwas über den menschlichen Charakter zu wissen, und auch darüber etwas zu wissen, was der Mensch tun kann zwischen Geburt und Tod, um diesen Charakter umzuformen, der in gewisser Beziehung durch das vorhergehende Leben und seine Früchte bestimmt ist. Wenn wir das wissen wollen, dann müssen wir uns klar sein, dass der Mensch in seinem persönlichen Leben gewisse, allgemein typische Entwicklungsepochen durchmacht. Sie finden die nötigen Anhaltspunkte für das, was jetzt skizzenhaft angedeutet wird in meinem Schriftchen: „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.“ Der Mensch macht zunächst eine Epoche durch vom Momente seiner Geburt bis zu der Zeit, wo der Zahnwechsel um das siebente Jahr herum eintritt. Das ist die Epoche, wo vorzugsweise der physische Leib durch äußeren Einfluss ausgebildet werden kann. Von diesem siebenten Jahre an, von dem Zahnwechsel bis zum dreizehnten, vierzehnten, fünfzehnten Jahre, bis zur Geschlechtsreife, ist eine Epoche, wo vorzugsweise sein Ätherleib ausgebildet werden kann, das zweite Glied der menschlichen Wesenheit. Dann tritt der Mensch in eine dritte Epoche ein, wo vorzugsweise sein Astralleib, der niedrigere Astralleib, gebildet werden kann; und dann kommt, etwa vom einundzwanzigsten Jahre angefangen, das Lebensalter, wo der Mensch nun gleichsam wie eine selbständige, freie Wesenheit der Welt gegenüber steht und selber an der Ausbildung seiner Seele arbeitet. Da sind die Jahre von zwanzig bis achtundzwanzig wichtig für die Entwicklung der Kräfte der Empfindungsseele.*

*Die nächsten sieben Jahre etwa – das sind immer nur Durchschnittszahlen – bis zum fünfunddreißigsten Jahre sind besonders wichtig für die Entwicklung der Verstandes- oder Gemütsseele, die wir insbesondere dadurch zur Ausbildung bringen können, dass wir mit dem Leben in Wechselwirkung treten. Wer das Leben nicht beobachten will, der mag darin Unsinn sehen; wer aber das Leben mit offenen Augen betrachtet, der wird wissen, dass gewisse Wesensglieder des Menschen insbesondere in gewissen Epochen des Lebens ausgebildet werden können. In den ersten zwanziger Jahren sind wir besonders imstande, durch Wechselwirkung mit dem Leben unsere Begierden, Triebe, Leidenschaften und so weiter an den Eindrücken und Einflüssen der Außenwelt zu entfalten. Ein Werden an Kräften werden wir fühlen können durch entsprechende Wechselwirkung der Verstandesseele mit der Umwelt; und derjenige, der da weiß, was wirkliche Erkenntnis ist, der weiß auch, dass alles frühere Aneignen von Erkenntnissen nur Vorbereitung sein kann; dass jene Reife des Lebens, wo man wirklich überschauend sich Erkenntnisse aneignen kann, im Grunde genommen durchschnittlich erst mit dem fünfunddreißigsten Jahre eintritt. Solche Gesetze gibt es. Nur derjenige wird sie nicht beobachten, der überhaupt das menschliche Leben nicht beobachten will.*

*Wenn wir das ins Auge fassen, dann sehen wir, wie dieses menschliche Leben zwischen Geburt und Tod gegliedert ist. Daraus aber, dass das Ich so arbeitet, dass es die Seelenglieder abstimmt gegeneinander, dass es aber auch dasjenige, was es erarbeitet, gliedern muss nach Maßgabe der äußerlichen Leiblichkeit, daraus werden wir einsehen, wie wichtig es ist, als Erzieher zu wissen, dass bis zum siebenten Jahre der äußere physische Leib seine Entwicklung erfährt. Alles dasjenige, was auf den physischen Leib einwirken kann von der physischen Welt, was ihn mit Kraft und Stärke ausstattet, das kann nur in dieser ersten Epoche an den Menschen herangebracht werden. Nun besteht ein geheimnisvoller Zusammenhang zwischen dem physischen Leib und der Bewusstseinsseele, der bei genauer Beobachtung des Lebens gründlich hervorgehen kann.*

*Wenn nun das Ich stark werden soll, so dass es sich mit den Kräften der Bewusstseinsseele im späteren Leben, also erst nach dem fünfunddreißigsten Jahre, durchsetzen soll; wenn das Ich so arbeiten soll im Seelenleben, dass es durch die Durchdringung der Bewusstseinsseele herausgehen kann aus sich selber zu einem Wissen von der Welt, so darf es an dem physischen Leib keine Grenze finden, denn der physische Leib gerade kann dasjenige sein, was der Bewusstseinsseele und dem Ich die größten Hindernisse entgegensezt, wenn dieses Ich nicht verschlossen bleiben will im Innern, sondern heraus will zu einem offenen Wechselverkehr mit der Welt. Da wir aber innerhalb gewisser Grenzen durch die Erziehung dem Kinde bis zum siebenten Jahr Kräfte zuführen können für den physischen Leib, so sehen wir hier einen merkwürdigen Lebens-*

*zusammenhang. Oh, es ist nicht gleichgültig für das spätere Leben des Menschen, was der Erzieher mit dem Kinde vornimmt! Nur diejenigen, die das Leben nicht zu beobachten verstehen, die wissen nichts von solchen Lebensgeheimnissen; wer aber vergleichen kann frühestes Kindesalter mit demjenigen, was vom fünfunddreißigsten Jahre an auftritt an freiem Wechselverkehr mit der Welt, der weiß, dass wir einem Menschen, der mit der Welt in offenen Verkehr treten soll, der auf die Welt eingehen und nicht verschlossen in sich selber ruhen soll, dass wir dem die größten Wohltaten erweisen können, wenn wir in entsprechender Weise in der ersten Epoche seines Lebens auf ihn wirken. Was wir da dem Kinde zuführen an Freuden des unmittelbaren physischen Lebens, an Liebe, die einströmt aus seiner Umgebung, das führt dem physischen Leibe Kräfte zu, das macht ihn bildungsfähig, das macht ihn gleichsam weich und plastisch.*

*Und so viel Freude und so viel Liebe und Glück wir dem Kinde in dieser ersten Lebensperiode zuführen, umso weniger Hindernisse und Hemmnisse hat der Mensch dann später, wenn er aus seiner Bewusstseinsseele heraus, durch die Arbeit des Ichs, das auf der Bewusstseinsseele wie auf einer Saite spielt, einen offenen, einen freien, mit der Welt in Wechselwirkung tretenden Charakter bilden soll. – Alles das, was wir an Unliebe, was wir an finsternen Lebensschicksalen, an Schmerz das Kind bis zum siebenten Lebensjahre ertragen lassen, verhärtet seinen physischen Leib, und das alles schafft dann Hindernisse für das spätere Lebensalter. Und in dem gekennzeichneten späteren Lebensalter tritt dann das auf, was man einen verschlossenen Charakter nennt, ein Charakter, der in seiner Seele sein ganzes Wesen versperrt und nicht zu einem freien offenen Verkehr mit all den Eindrücken der Außenwelt gelangen kann. So geheimnisvoll sind die Zusammenhänge im Leben.*

*Und wiederum gibt es Zusammenhänge zwischen dem Äther- oder Lebensleib und demjenigen, was in der zweiten Lebensperiode sich besonders ausbildet. Zwischen dem Ätherleib und der Verstandes- oder Gemütsseele besteht ein Zusammenhang. In der Verstandesseele ruhen die Kräfte, die durch das Spiel des Ichs auf dieser Seele ihr entlockt werden können. Das sind alle die Kräfte, die den Menschen zu einem Menschen der Initiative, des Mutes oder zu einem Menschen der Feigheit, der Unentschlossenheit, der Lässigkeit heranbilden. Je nachdem das Ich stärker ist oder schwächer, je nachdem lebt sich der Mensch als feiger oder mutvoller Charakter dar. Dann aber, wenn der Mensch die beste Gelegenheit hat, durch das Wechselverhältnis mit dem Leben diese Eigenschaft der Verstandes- oder Gemütsseele sich besonders einzuprägen, sie besonders zu einem festen Charakter zu machen, dann kann er Hemmnisse und Hindernisse finden an seinem Äther- oder Lebensleib. Bringen wir nun dem Äther- oder Lebensleib zwischen dem siebenten, dreizehnten, vierzehnten Jahre alles dasjenige bei, was ihn durchdringen kann mit solchen Kräften, an denen ihm im*

*späteren Leben kein Widerstand erwächst – also gerade für die Jahre 28 bis 35 –, dann haben wir für die Erziehung dieses Menschen etwas getan, wofür er uns innig danken muss. Wenn wir einem Menschen die Möglichkeit geben, zwischen dem siebenten und dreizehnten Jahre neben uns so zu stehen, dass wir ihm eine Autorität sein können, dass wir ihm persönlich ein Wahrheitsträger sind, wenn in diesem Alter, für welches Autorität etwas besonders Heilsames ist, wir als Lehrer, als Eltern oder Erzieher neben dem jungen Menschen so stehen, dass dieser sich sagt: was sie uns darleben, das ist wahr, – dann steigern wir die Kräfte des Ätherleibes, und der Mensch wird dann im späteren Lebensalter, vom achtundzwanzigsten bis fünfunddreißigsten Jahre, am wenigsten Widerstand finden am Äther- oder Lebensleib; er wird dann, entsprechend der Anlage seines Ichs, zu einem mutvollen Menschen mit Initiative werden können. Wir können also durch diese geheimnisvollen Zusammenhänge des Lebens, wenn wir sie kennen, in ungeheuer heilsamer Weise auf den Menschen einwirken.*

*Es ist in unserer chaotischen Bildung verloren gegangen das Bewusstsein von solchen Zusammenhängen, die man früher instinktiv gekannt hat. Da kann man immer mit Wohlbehagen betrachten, was ältere Lehrer wie aus einem tiefen Instinkt oder aus Inspirationen heraus über diese Dinge noch gewusst haben. Da muss man sagen: Die alte Rottecksche Weltgeschichte mag heute da und dort überholt sein; wenn man aber mit Menschenverständnis diese alte Rottecksche Weltgeschichte in die Hand nimmt, die wir, als wir jung waren, in den Bibliotheken unserer Väter gefunden haben, denn da wurde sie gelesen, so findet man eine eigentümliche Darstellungsweise, eine Darstellungsweise, die zeigt, dass jener Badenser Lehrer, der in Freiburg Geschichte gelehrt hat, nicht nur trocken und nüchtern gelehrt hat. Wenn man nur das Vorwort liest zu dieser Rotteckschen Weltgeschichte, die ihrem Geist nach etwas Außerordentliches ist, dann hat man das Gefühl: Das ist ein Mensch, der spricht zu der Jugend aus dem Bewusstsein heraus: Du musst dem Menschen in diesem Alter – zwischen vierzehn und einundzwanzig Jahren, wo der Astralleib zur Entwicklung kommt –, die Kräfte zuführen, die aus schönen, großen Idealen hervorgehen. Überall sucht Rotteck herauszuholen, was den Menschen erfüllen kann mit der Größe der Ideen der Helden, mit Begeisterung für das, was Menschen gewollt, gelitten haben im Verlauf der Menschheitsentwicklung. Und solch ein Bewusstsein hat seine volle Berechtigung; denn dasjenige, was in den Astralleib in diesem Lebensalter, von vierzehn bis einundzwanzig Jahren, in solcher Art hineingegossen wird, das kommt unmittelbar nachher der Empfindungsseele zugute, wenn das Ich im freien Wechselspiel mit der Welt den Charakter erarbeiten will. In der Empfindungsseele wird eingepägt, das heißt dem Charakter wird einverleibt dasjenige, was an hohen Idealen, an Begeisterung in die Seele geflossen ist. Das wird dem Ich selber einverleibt, das wird dem Charakter aufgepäugt.*

So sehen wir, wie in der Tat dadurch, dass in einer gewissen Weise die menschlichen Hüllen, der physische Leib, der Äther- oder Lebensleib, der Astralleib noch plastisch sind, sie durch die Erziehung dieses oder jenes beigelegt erhalten können in der Jugend, und es dadurch möglich machen, dass später der Mensch an seinem Charakter arbeitet. Wenn das Nötige nicht geschehen ist, dann wird es schwierig, am Charakter zu arbeiten; da sind dann die stärksten Mittel notwendig. Dann wird es notwendig, dass der Mensch sich ganz bewusst hingibt einer tief innerlichen meditativen Betrachtung gewisser Eigenschaften und Gefühle, die er bewusst einprägt in das Seelenerleben. Solch ein Mensch muss versuchen, die Kulturströmungen, die als Bekenntnisse zum Beispiel religiöser Art nicht nur wie Theorien sprechen wollen, inhaltlich zu erleben. Den großen Weltanschauungen, dem, was uns im späteren Leben noch mit unseren Begriffen und Empfindungen, mit unseren Ideen in die großen umfassenden Weltengeheimnisse hineinführt, dem müssen wir uns wieder und wiederum hingeben, nicht nur in einmaliger Betrachtung. Wenn wir uns in solche Weltgeheimnisse vertiefen können, uns ihnen immer wieder gerne hingeben, wenn sie uns eingeprägt werden in Gebeten, die wir tagtäglich wiederholen, dann können wir selbst noch im späteren Leben durch das Spiel des Ichs unseren Charakter umprägen.

Das erste dabei ist, dass der Mensch also dasjenige, was seinem Ich einverleibt ist, was sein Ich sich erobert, in seine Seelenglieder, in die Empfindungsseele, in die Verstandes- oder Gemütsseele und in die Bewusstseinsseele hineinprägt. Nun vermag der Mensch im Allgemeinen nicht viel über die äußere Leiblichkeit. Wir haben gesehen, dass der Mensch eine Grenze hat an der äußeren Leiblichkeit, dass sie mit gewissen Anlagen ausgestattet ist; doch wenn wir genauer beobachten, so sehen wir, dass allerdings diese Grenze dennoch zulässt, dass der Mensch auch zwischen Geburt und Tod an seiner äußeren Leiblichkeit arbeitet.

Wer wird nicht schon beobachtet haben, wie ein Mensch, der sich wirklich tieferen Erkenntnissen durch ein Jahrzehnt zum Beispiel hingibt, - solchen Erkenntnissen, welche nicht graue Lehre bleiben, sondern die sich umgestalten in Lust und Leid, in Seligkeit und Schmerz, die im Grunde erst dadurch zu wirklicher Erkenntnis werden und sich mit dem Ich verweben, - wer wird nicht beobachtet haben, dass da selbst die Physiognomie, die Geste, das ganze Gehaben des Menschen sich umändert, wie das Arbeiten des Ichs sozusagen bis in die äußere Leiblichkeit hineingeht!

Aber viel ist es nicht, was da der Mensch durch das, was er sich im Leben zwischen Geburt und Tod erwirbt, in seine äußere Leiblichkeit einprägen kann. Das meiste von dem, was er sich so erwirbt, ist etwas, dem gegenüber er verzichten muss, das er sich aufbewahren muss für ein nächstes Leben. Dafür bringt der Mensch mancherlei aus früheren Leben mit und kann, wenn er sich die innere Fähigkeit

dazu erwirbt, es steigern durch das, was er sich zwischen Geburt und Tod erarbeitet.

Und so sehen wir, wie der Mensch bis in die Leiblichkeit hinein arbeiten kann, wie der Charakter nicht bloß im inneren Seelenleben sich begrenzt, sondern herausdringt in die äußeren Leibesglieder. Dasjenige am Menschen, in dem sich das Äußerste seines innersten Charakters besonders ausprägt, das ist in erster Linie sein mimisches Spiel; ferner das, was wir nennen können seine Physiognomie, und drittens die plastische Bildung der Knochen seines Schädels, dasjenige, was uns in der Schädelkunde entgegentritt.

Wenn wir uns nun fragen: Wie kommt der Charakter des Menschen bis in der Äußerlichkeit, in seiner Geste, Physiognomie und Knochenbildung zum Ausdruck? – so haben wir dazu wiederum einen Anhaltspunkt durch jene geisteswissenschaftliche Vertiefung in die menschliche Wesenheit, die sagen kann: das Ich arbeitet bildend zunächst an der Empfindungsseele, die alle Triebe, Begierden, Leidenschaften, kurz, alles das umschließt, was man innere Impulse des Willens nennen kann. Dasjenige, was das Ich auf dieser Saite des Seelenlebens spielt, das kommt dann im Äußeren in der Geste zur Darstellung.

(aus: Metamorphosen des Seelenlebens, GA 59)



**erholen?** **Lanzarote**  
Urlaubszentrum in Puerto del Carmen und doch nicht im Trubel  
angenehmes Ambiente - regelmäßiges Kulturprogramm  
Vollwertküche - Bioladen - 34 ° C Meerwasserbad - Süßwasserpools

**gesunden?** Therapeutikum (Lt. Arzt Dr. Hemmerich)  
Angebot an Physiotherapien und künstlerischen Heilverfahren

**neubeginnen aus einer Krise?**  
Lebenskrisen-, Paar-, Sexualberatung - Behandlung von  
Angst- und Depressionserkrankungen - Krebsnachsorge

**Centro de Terapia Antroposófica**  
Das Therapie - Kultur - Urlaubszentrum auf Lanzarote  
Wir helfen Ihnen gerne weiter unter **0034 - 928 51 69 54** [www.centro-lanzarote.de](http://www.centro-lanzarote.de)

## Bericht von der 5. österreichischen Förderlehrertagung in Graz im Mai 2004

Unser Arbeitskreis ist inzwischen grenzüberschreitend durch die Teilnahme von zwei Kolleginnen aus Slowenien (Ljubljana und Maribor).

Gemäß den Einsichten und der daraus folgenden Arbeitsweise, dass bei der gemeinsamen Arbeit die Selbsterfahrung mit den einzelnen Übungen im Mittelpunkt stehen soll, begann die praktische Arbeit mit einem Trimm-Dich-Pfad für Förderlehrer.

Unter der professionellen Anleitung der Fachkolleginnen Stransky, Eberhard-Treitingner und Ackermann waren drei Stationen zu absolvieren:

Gleichgewichtsübungen, Balancieren, Jonglieren, Wurf- und Fangübungen mit Bällen und Säckchen, Seilspringen und Hüpfen, Formenzeichnen.

Erfahrungsfelder:

Was passiert mit mir während des Übungsprozesses ?

Wie fühle ich mich wenn es gut beziehungsweise weniger gut funktioniert?

Welche Orientierungsmöglichkeit verschafft mir die Selbsterfahrung bei der Vorbereitung beziehungsweise Durchführung der Übungen mit dem Kind?

Ergänzend zum Thema – Bewegungsmuster/Reflexe:

Bei diesem Arbeitsthema, bei dem es uns um ein besseres Verständnis, wie Lernen und Verhalten mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen, ging, fassten wir die wesentlichen sensomotorischen Entwicklungsphasen noch einmal zusammen.

Beobachtungskriterien:

Es handelt sich stets vor allem um Spannungs- und Entspannungsereignisse hinsichtlich der Körperseiten.

1. Phase: Kriechen, Robben, Rüsselmotorik
2. Phase: symmetrisches Spannen und Entspannen
3. Phase: Entwicklung der dominanten Seite (Lateralität)

Der zweite Teil der Tagungsarbeit war dem motorischen Untersuchungskomplex, der sogenannten Zweitklass-Untersuchung gewidmet.

Fragestellung: Sind bei den Kindern die motorischen Grundlagen für das Lesen, Schreiben und Rechnen ausreichend entwickelt ?



Viereck, Dreieck: Wie passen sie zueinander?

Haus: Sinnbild für Leiberfahrung

Baum: Sinnbild für ätherische Prozesse wie Atem-Lunge, rhythmisches System oder Rückgrat und Kopf (Nerven-Sinnes-System)

Ätherisches, Prozessuales, Lebendiges

Seelische Durchdringung des Ätherischen

Mensch: Dreigliederung, Proportionen, Physisches und Seelisch-Geistiges. (Anordnung, räumliche Verhältnisse, Farben). Versuch die drei Elemente wie auch das Gesamtbild vom leiblichen, seelischen und geistigen Aspekt her anzuschauen.

Der gewohnte Rückblick auf unsere Arbeit mündet in das Thema für die nächste Tagung am 13. November 2004: Wortsinn - mit Bezug auf den auditiven Teil der Zweitklassuntersuchung, Vertiefung der Betrachtung des Mensch-Haus-Baum-Bildes, Übungen zur Reflexintegration.

*Wolf Klein*

## „Gewalt erleben – seelische Verletzung verarbeiten“

*Bericht über die 8. Tagung der Arbeitsgruppe zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie in Herdecke, 7.- 8. Februar 2004*

Erstmals wurde die Tagung von „Pro Kid e.V.–Freunde der Kinder- und Jugendpsychiatrie“ veranstaltet – einem im Aufbau befindlichen gemeinnützigen Verein, der die Zielsetzung hat, in Therapie befindlichen seelisch erkrankten Kindern und Jugendlichen sowie in diesbezüglicher Ausbildung und Forschung Hilfe und Unterstützung zu geben.

Die Entwicklung des Menschen und die „Geburt“ seiner Wesensglieder, die Wirkung von elterlicher Konstitution auf die kindliche Entwicklung und die Besonderheiten bei kindlicher Traumatisierung wurden einleitend von Michael Meusers dargestellt. Es wurde ein Verstehensmodell für den Verlauf und die Erscheinungsformen von Traumata in Bezug zur Zeitstruktur der Inkarnation der Wesensglieder vorgestellt.

Uwe Momsen stellte aus seiner Praxis Krankheitsfälle zum Thema Trauma in verschiedenen Lebensaltern und deren Bewältigungsmöglichkeiten aus alters-typischen Ressourcen dar.

Während der Heileurythmie zum Tagungsthema berichtete Ellen Schneider von Aufbau und Dosierung der therapeutischen Arbeit mit betroffenen Patienten. Exemplarisch für die bearbeiteten Übungsbereiche standen raumgebend stabili-

sierende, strukturierende Formen, ferner grenzbildend gehaltene Spiegelübungen und Lautgebärden aus der Gruppierung E- Es- A- B- G- U, ergänzt durch Einbeziehung des gestischen Charakters von „Ehrfurcht“ und „Andacht“. Die spezifische Differenzierung der Eigenbewegungstätigkeit diene darin zum Erüben einer dosierten Gewährwerdung der Bewegungs- und Sinnestätigkeit. Anhand dessen konnte wiederum das als besonders sensibel aufzufassende Arbeitsfeld des Bedeutungsgehaltes von Übungsbewegungen deutlich erlebbar werden.

Von Eva Paas und Ines Conradi-Loska wurden eindruckliche Fälle aus der psychotherapeutischen Arbeit mit Traumatisierten demonstriert. Auch hier wurde deutlich, dass, oft über lange Zeit, die seelische Stabilisierung des Opfers unter verlässlichen Alltagsbedingungen (sofern vom Patienten gewollt und herstellbar) an erster Stelle stehen sollte.

In seinem Vortrag über die Arbeit mit den Tätern sexuellen Missbrauchs im Rahmen seines Modellprojektes beschrieb Mathias Wais eindrucklich eine Täter-Opferbeziehung, in der der Täter oft gezielt und über einen längeren Zeitraum (im Durchschnitt 5 Jahre!) schrittweise eine Beziehung zu dem/der Betroffenen aufbaut. Dies führt zu einer multiplen Traumatisierung, die oft für das betroffene Kind mit dem Gefühl einer einzigartigen Beziehung, aber auch mit massiven Schuld- und Schamgefühlen verbunden ist und dadurch nur schwer zu durchbrechen ist; hierbei wird nicht nur das Kind, sondern auch eine Vertrauensbeziehung missbraucht. In der Entwicklung oft mit rigidem Männerbild aufgewachsen, fühlen sich die Täter Frauen unterlegen. Konflikttäter, die aufgrund eines chronischen (Ehe-)Konfliktes nur eine Tat begehen, haben eine relativ bessere Prognose als infantile oder soziopathische Täter; dennoch gibt es insgesamt eine hohe Rückfallquote. Die meisten Täter waren im Kindes- und Jugendalter nicht auffällig; umgekehrt weist Missbrauchstäterschaft im Jugendalter auf eine eher ungünstige Prognose.

Arne Schmidt referierte über protektive und menschenkundliche Faktoren in Bezug auf seelische Verletzungen. Hierbei ist das Risiko, einer Traumatisierung ausgesetzt zu sein, zum Beispiel bei impulsiven Menschen (Hyperaktivität, Störung des Sozialverhaltens) deutlich erhöht – was mit der Tätigkeit der Ich-Organisation im Frontalhirn in Zusammenhang steht. Eine posttraumatische Belastungsstörung als psychische Störung, wie sie etwa 21% der Menschen nach einem belastenden Erlebnis entwickelt, ist jedoch auch davon abhängig, ob das Opfer schon traumatische Erlebnisse kannte, sich ohnmächtig und hilflos erlebte oder gar in abnorme (dissoziative) Bewusstseinszustände geriet. Günstig sind weiterhin Faktoren der „Hülle“ wie stabile Umgebungsbedingungen, verlässliche Bezugspersonen und gute soziale Einbindung, aber auch Intelligenz, höheres Alter und das Erleben von Sinnhaftigkeit in der Lebensgestaltung.

Michael Meusers beschrieb den „state of the art“ in der Trauma-Psychotherapie: Stabilisierungstechniken, in verlässlicher Umgebung, oft über lange Zeiträume, dann gegebenenfalls behutsam konfrontierendere Techniken zur spezifischen Bearbeitung (zum Beispiel eye movement desensitization and reprocessing, EMDR nach Shapiro als einer Methode mit zusätzlicher Ausbildung für Psychotherapeuten).

Reinout Lievegoed berichtete, dass auch in der Arbeit mit zum Teil schwer geistig behinderten traumatisierten Menschen spezifische Therapietechniken wie EMDR sinnvoll sein können.

Folgetagungen: Im Rahmen der Welt-Mitarbeiterkonferenz der Medizinischen Sektion am Goetheanum vom 19.-22. September 2004 wird eine Fachgruppe zum Thema „Lebensrhythmen und seelisches Trauma“ (mit Uwe Momsen, Michael Meusers und Arne Schmidt) veranstaltet werden.

Eine weitere Tagung unserer Arbeitsgruppe findet am 19.-20. November 2004 in Herdecke zum Thema „Scham und Schuld bei seelisch Traumatisierten - Wege zum Verstehen“ statt.

#### Kontaktadresse:

Arbeitsgruppe zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie  
Sekretariat Frau Sachs  
Gemeinschaftskrankenhaus  
Gerhard-Kienle-Weg 4  
58313 Herdecke  
Tel. 02330 – 62 39 09  
Fax 02330 – 62 40 32

*Arne Schmidt*

# Die kindliche Hysterie

## Schutzloses Ausgeliefertsein und eine Hingabe an die Elemente und feineren Ätherkräfte der äußeren Welt

*Protokoll von der Fortbildung für in der Chirophonetik und Heileurythmie tätige Menschen und interessierte Ärzte in Hannover am 1. Mai 2004*

Ein Kreis von 38 Menschen traf sich im Freien Waldorfkindergarten Raphael, Hannover-Bothfeld, zur Auseinandersetzung mit dem 4. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses von Rudolf Steiner. Wieder waren es vorwiegend Heil- und Sozialpädagogen, Erzieher, Lehrer, Förderlehrer, aber auch Kunst- und Musiktherapeuten, die die Chirophonetik in ihre Arbeit integrieren, dazu sieben Eurythmisten/Heileurythmisten und vier Ärzte. Bruno Callegaro, Kassel, half zu strukturieren und zu erklären, was vor nunmehr 80 Jahren dargelegt worden war, und Elke Köhnen stellte uns ein Kind mit seinem schweren Lebensschicksal aus ihrer Praxis vor. Das Gedicht „Vorgefühl“ von Rainer Maria Rilke stimmte in die Problematik ein.

Ich bin wie eine Fahne von Fernen umgeben.  
Ich ahne die Winde, die kommen, ich muss sie leben,  
während die Dinge unten sich noch nicht rühren:  
die Türen schließen noch sanft, und in den Kaminen ist Stille:  
die Fenster zittern noch nicht, und der Staub ist noch schwer.  
Da weiß ich die Stürme schon und bin erregt wie das Meer.  
Und breite mich aus und falle in mich hinein  
Und werfe mich ab und bin ganz allein  
In dem großen Sturm.

Das, was hier poetisch im Bild der Fahne gemalt ist, finden wir bei der Schilderung der kindlichen Hysterie durch Rudolf Steiner beschrieben: ganz intensiv ist das Hineintauchen in die Elemente und Wirkkräfte der äußeren Welt durch die ICH-Organisation und das Erspüren der feineren Ätherwirkungen, die Sinneswahrnehmungen durch den Astralleib.

Wie die Fahne der Schwerkraft und dem Wind ausgeliefert ist, sich in ihnen ausbreitet und zusammenfällt, gibt sich das Kind an die Umgebung hin. Aus dieser Hingabe resultieren schmerzende Vorstellungen, Vorahnungen, die innerlich erregen, ängstigen, Einsamkeits- und Verlassenheitsgefühle entstehen lassen.

So schildert Rudolf Steiner im 4. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses das Gegenbild zur Epilepsie, nämlich die kindliche Hysterie. Beide Begriffe bezeichnen nicht ein fest umschriebenes Krankheitsbild im schulmedizinischen Sinne,

vielmehr die beiden Pole einer Spannbreite, in der wir uns alle irgendwo befinden, je nach Tageszeit, Befindlichkeit, Biographie und Konstitution, meinte Bruno Callegaro. Nach Rudolf Steiner entsteht die Intensität des Empfindens dadurch, dass besonders der astralische Leib, aber auch das ICH, zu weit über die körperliche Begrenzung hinausreichen und nicht genügend in den Organen gehalten werden, das Empfinden somit vergleichbar sei dem mit einer wunden Haut. Dieser Intensität des Empfindens entspricht eine starke Spiegelung der Eindrücke im Innern und das Entstehen von Vorstellungen, eines starken Innenerlebens, welches schmerzt, vor dem das Kind zurückschaudert.

Die Willensentfaltung mit dem Ziel, etwas zu tun, ist somit mit einem erhöhten Bewusstsein, das bedeutet Schmerz, verbunden gegenüber einem gewöhnlicherweise schlafenden Willen. Um diesen Schmerz zu vermeiden hält das Kind Impulse zur Tat oder zur Vorstellungsentwicklung zurück, was zu depressiven Zuständen auf die Dauer führt.

Seele und Geist müssen sich bei ihrem Wirken auf die Organe stützen. Bieten diese keinen ausreichenden Halt, fließen die beiden höheren Wesensglieder ungeschützt nach außen, verbunden mit einer erhöhten Sekretion gröberer oder feinerer Art. Für den Erzieher, den Therapeuten liegt die Seele eines solchen Kindes in jeder seiner Handlung oder gerade Nicht-Handlung offen da. Begriffe wie Schmerz, Angst, seelisches Wundsein, Unruhe und Zappeligkeit im Tun, depressive Willenslähmung, verstärkte Hingabe bis Ausgeliefertsein an die Welt wie auch ein Rückzug von ihr mit zum Teil zwanghaftem, krampfhaft abgesperrten Charakter und ein Wechsel zwischen diesen Zuständen von Depression bis zur fast manischen Heiterkeit als Entlastungsreaktion findet man in den Beschreibungen hysterischer Kinder.

Wie jedes Mal bei den Treffen wurde durch Bericht, Fotos und Kinderzeichnungen ein Menschenkind in unsere Mitte gestellt, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden.

Ein 12jähriges Mädchen, Tanita, trat vor uns hin, schlank, körperlich jünger wirkend, jedoch vornübergebeugt und mit steifem Gang, blassem Gesicht und traurigen, oft unruhig umherirrenden Augen, den Blickkontakt meidend. Etwa 10 Monate lang bekam sie schon die Chirophonetik als Heilbehandlung mit deutlichen Besserungen, wenn sie 2 x wöchentlich gegeben wurde, und ebenso deutlichen Rückfällen in Therapiepausen der Ferien.

Nächtliches Einnässen, Veränderungsängste, Tendenz zur Selbstverletzung, Unruhe bis Chaos-um-sich-Verbreiten, provozierendes, erhitztes Verhalten, Rückfall in Babysprache und gleichzeitig forderndes dominierendes Verhalten, seelische Abwesenheit aber auch feine Beobachtungsgabe prägen das Bild ihrer Erscheinung.

Der Schlüssel zum Verständnis liegt in Tanitas Vorgeschichte. Als drittes

Mädchen in eine Familie hineingeboren, in der Alkohol, Vernachlässigung und sexueller Missbrauch den Alltag bestimmten, wurde sie mit gut 2 Jahren dystroph und auf dem Entwicklungsstand eines etwa 7 Monate alten Kindes in ein Krankenhaus gebracht und anschließend in eine Pflegestelle vermittelt. Trotz mancher Probleme durchlief sie die Grundschule, besucht inzwischen jedoch eine Sonderschule. Ein gravierender Einschnitt in der Biographie geschah kurz vor ihrem 12. Geburtstag, als sie in der Schule Gewaltaktionen beobachtete. Sie reagierte mit Angstattacken und Hyperventilationen, räumte ihr Zimmer leer, verstaute ihre Dinge in Kisten, entwickelte ein Handekzem. Sechs Wochen Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie konnten keine Hilfe bringen. Als therapieunzugänglich wurde sie entlassen, trotz Seroxats, eines Antidepressivums, das bei Angststörungen bis hin zu Panikattacken, Zwangsstörungen und innerer Unruhe gegeben wird, und das später nochmals erhöht wurde, als sie weiterhin ihre Symptomatik zeigte. Die Chirophonetik verschaffte ihr auf die Dauer mehr Ruhe, eine gleichmäßigere, tiefere Atmung, ein harmonischeres, ausgeglicheneres Verhalten, das sich auch in den Gesichtszügen widerspiegelte. Später verschwand auch das Einnässen, noch nicht ganz stabil, das Mädchen spricht inzwischen von seiner Angst, wieder in die Klinik zu müssen. Durch die gesamte Behandlungszeit hin wurde Tanita bei ihrem Namen angesprochen und ihr ICH gestärkt (Du bist Tanita – Tanita bist Du) und getröstet:

Ich bin ein Mensch  
Von Gott geliebt.  
Was mich umgibt,  
ist Gottes Licht.  
Ein Engel ruft  
Durch Gottes Luft:  
Du, fürcht´ Dich nicht,  
Du habe Mut –  
Die Welt ist gut!

von Alfred Baur (im Trochäus gestrichen).

Zunächst wurde ihr das Merkur I – zur lichten Aufrichtung, später mit neuem Impuls das Mars E gestrichen. Immer erhielt sie das R, um Vorstellen und Handeln harmonisch zu verbinden und Zersplittertes im Lebenslauf zu einer Einheit zu bringen.

Die Vokale traten in verschiedenen Konsonantenverbindungen immer auf, um ihr Hülle, Wärme, Belebung des Lebensleibes, Anregung des Stoffwechsel und Gleichmaß des Atems zu geben, und so weiter.

Besonders das 4stufige LUM mit wachsender Tendenz, bei dem die Hände des Therapeuten immer am Körper bleiben, vermittelten ihr das Gefühl von Kontinuität, Entwicklung, Wachstum, das sie für ihren Seelenraum brauchte.

Tanita lernte, Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren, Kleidung und Berührung zu ertragen, am Ende des Tages Ruhe zu finden und Umgangsformen des freundlichen Miteinander zu übernehmen bei sehr intensiver Zuwendung und Behandlung zweimal pro Woche.

Während dieses Berichtes tauchten viele Symptome auf, die zum Bild der kindlichen Hysterie passen wie Angst, Schockerlebnisse in der Vorgeschichte, Rückzug von der Umwelt in einem krampfhaft abgesperrten, depressiven Zustand mit zum Teil zwanghaftem Charakter, Verletzbarkeit, Wundheit der Seele (siehe Rudolf Treichler: Vom Wesen der Hysterie).

Aber mehr und mehr entstanden auch Zweifel daran, ob es sich bei diesem Zustandsbild des Mädchens wirklich um eine Hysterie handelt. Eine gestörte Verbindung der höheren Wesensglieder mit dem Leib ist sicherlich festzustellen, aber ist es die Form, in der sie die Organe durchfließen, ungeschützt außen liegen und der Umwelt ausgeliefert sind? Liegen hier nicht eher die Folgen vor einer schon fetal wirkenden Alkoholschädigung mit den typischen Zeichen von Distanzlosigkeit, von Unruhe und Unstetigkeit? Sind die erhöhte Instabilität, die tief verankerten Ängste vor Verlusten, die Gefühle von Hoffnungslosigkeit, Wert- und Heimatlosigkeit sowie die Tendenz zur Autoaggression nicht Folgen der Vernachlässigung? Und haben die ersten Lebensjahre in der Atmosphäre des Kindesmissbrauchs – nachgewiesen zumindest bei der ältesten Schwester – nicht noch mit dazu geführt, dass Tanita eine Zurückweisung bei ihrem Inkarnationsversuch erfuhr. Sie wurde zutiefst erschüttert bei ihrem Versuch, als Individualität in ihrem Leib heimisch zu werden, ihn überhaupt erst einmal zu ergreifen. Vom 4. bis zum 11. Lebensjahr fand das Kind eine relative Ruhe, ein „geborgtes Glück“. Durch das Beobachten einer Gewaltszene brach alle Angst panikartig in ihm wieder hervor, möglicherweise in einer etwas verspäteten, sehr sensiblen Rubikon-Phase. Das Mädchen packte seine Habseligkeiten ein und lebte nur noch in einem angespannten, alarmierten Seelenzustand. Die Haut seiner Hände entzündete sich ekzematös, es scheute sich, mit ihnen Kontakt zur Umwelt aufzunehmen.

In der chirophonetischen Behandlung erfuhr Tanita Halt, Durchlichtung, Kontinuität und Stärkung in den Strömungen des Ätherleibes, mehr Sicherheit im Empfinden, eine Aufrichtung ihrer Leibesgestalt und Trost für ihr ICH.

Es war sehr fruchtbar, diesen schwer fassbaren Begriff der Hysterie genauer zu beleuchten und auf seine Anwendbarkeit hin in diesem Falle abzutasten. Lag hier auf konstitutioneller Basis ein Zurückschrecken des Willens vor dem Handeln oder der Vorstellungsentfaltung vor oder aufgrund einer tiefen Traumatisierung

ein Zurückschrecken vor der Welt überhaupt, vor der endgültigen Inkarnation? Insofern hat die Therapeutin eine große Aufgabe zu bewältigen gegenüber dem Mädchen, damit es nicht in der Pubertät zu einem weiteren Rückzug kommt zum Beispiel in Form von Essstörungen, Automutilationen bis hin zum Suizid. Nicht jede Unruhe, Ziellosigkeit, Abgelenktheit, Distanzlosigkeit ist gleichbedeutend mit der kindlichen Hysterie. Diese beinhaltet nicht das Sich-Verlieren an die Gegenstände der Umgebung, sondern an die Elemente und Ätherarten. Dankbar waren wir Elke Köhnen für die genaue und einfühlsame Schilderung und therapeutische Begleitung dieses so bedürftigen Mädchens und hoffen, dass sie ihm auf seinem Inkarnationsweg noch weiterhin Hilfe und Hoffnung schenken kann.

*Sigrid Sendler*

Inzwischen ist die „Freie Initiative zur Förderung der Chirophonetik e. V.“ in Deutschland gegründet worden mit Sitz in Hannover. Ein erster Rundbrief wurde erstellt und versandt mit Berichten, Namen der Vorstands- und Beiratsmitglieder, Kontaktadressen, Ankündigungen und Anregungen sowie einem Therapiebericht zum fachlichen Austausch.

Zu beziehen ist der Rundbrief für weitere Interessenten bei:

Elvira Pawelski, Bruchweg 38, 45659 Recklinghausen,

Tel. 02361 – 18 36 44 – Fax 02361 – 48 23 25 – E-Mail: Pawelski@telda.net

Beiträge für kommende Ausgaben und Anregungen zur Gestaltung werden gern entgegengenommen.

### Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule

*Eugen Kolisko: Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule. Aufsätze und Vorträge. Herausgegeben und eingeleitet von Peter Selg. 231 Seiten, € 18,-/Sfr. 28,-. Verlag am Goetheanum, 2002. ISBN 3-7235-1153-8*

*„Diese Institution des Schularztes müsste man einrichten und so gestalten, dass es akzeptiert werden könnte von der öffentlichen Meinung. (...) Der Schularzt, der meiner Idee nach da sein müsste, der müsste sämtliche Schulkinder kennen und im Auge behalten, der müsste im Grunde genommen nicht einen speziellen Unterricht haben, sondern sich mit den Kindern sämtlicher Klassen beschäftigen, wie es sich ergibt. Den Gesundheitszustand sämtlicher Kinder müsste er wissen. Da lässt sich viel sagen. (...) Diese Institution des Schularztes, der alle Kinder kennt und im Auge behält, das würde eine vollamtliche Beschäftigung sein; der müsste ganz in unsere Dienste treten. Ich glaube nicht, dass wir es machen können. Wir sind finanziell nicht so weit, dass wir es verantworten können. Es müsste streng durchgeführt werden. Nur dadurch würde es akzeptiert werden. Er muss jemand sein, der ganz in der Schule drinnen steht. ...“*

Rudolf Steiner in der Konferenz vom 16. Januar 1921  
über die Aufgaben des Arztes an der Schule (GA 300)

Eugen Kolisko wurde im Herbst 1921 dieser von Rudolf Steiner beschriebene Schularzt. Drei Jahre lang konnte er mit Rudolf Steiner zusammenarbeiten, von ihm Hinweise bekommen, ihn fragen. Immer, wenn Rudolf Steiner in der Waldorfschule war, kam er auch ins Arztzimmer und ließ sich von Eugen Kolisko Kinder vorstellen. Viele hundert Kinder wurden so gemeinsam angesehen, besprochen und behandelt. (Leider gingen die Karteikarten der Schüler, in denen Kolisko alles genau dokumentiert hatte, verloren.)

Über 14 Jahre hat Eugen Kolisko als Schularzt an der Waldorfschule in Stuttgart gearbeitet und das neue Berufsbild des Schularztes geprägt. Er unterrichtete Menschenkunde, Chemie, Biologie, gab menschenkundliche Beiträge in der Lehrerkonferenz, hielt Vorträge und sah in der Sprechstunde unzählige Kinder, die er mit Eltern, Lehrern und Therapeuten besprach.

„Da warteten kranke Menschen auf ihn, Mütter mit blassen, nervösen Kindern, Klassenlehrer mit ihren Buben und Mädchen, Schüler aus den oberen Klassen, die in Lebensschwierigkeiten beraten sein wollten, junge und alte Menschen ohne Stellungen, in gedrückter Lebenslage, - und einmal saß in einer Ecke ein Junge mit

seinem Kaninchen auf den Knien, das ein Bein gebrochen hatte und das nach Aussage des Jungen nur von Dr. Kolisko geschient werden konnte. Nach einer anstrengenden Tätigkeit in den Klassen kam er dann heiter, frisch, humorvoll und nahm die Einzelnen in sein Arztzimmer, und jeder hatte das Gefühl: nun bist du ganz allein da, niemand wartet noch draußen, er ist jetzt nur für dich da und du könntest Stunden mit ihm reden, ohne dass er nervös würde. Es wirkte so, dass auch die wartenden Menschen nicht unlustig wurden.“

So beschreibt die Klassenlehrerin Bettina Mellinger, die Zusammenarbeit mit Eugen Kolisko. Er war Arzt und Lehrer und schlug so die Brücke, indem er als Arzt seinen auf das Wesen des einzelnen Kindes gerichteten therapeutischen Blick mit dem verband, was der Lehrer im Unterricht tat und am Kind bewirkte. In seinem Tun verwirklichte er das Zusammenwirken von pädagogischen und medizinischen Gesichtspunkten zu einer heilenden Pädagogik und half den Lehrern ihren gesundheitsfördernden Auftrag zu erfüllen, den Rudolf Steiner am 6. Februar 1923 in der Lehrerkonferenz so aussprach:

*„Es ist ja so, dass in älteren Zeiten der Menschheitsentwicklung das Lehren überhaupt als ein Heilen aufgefasst worden ist. Man betrachtete den menschlichen Organismus so, dass er eigentlich immer die Tendenz hat, durch sich selbst ins Krankhafte zu verfallen, dass man dadurch, dass man ihn unterrichtet und erzieht, fortwährend zu heilen hat. Wenn man sich mit diesem Bewusstsein durchdringt, dass eigentlich jeder Lehrer in gewissem Sinne der Arzt seiner Kinder ist, dann ist das außerordentlich gut.“*

„Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule“ nennt Peter Selg das von ihm herausgegebene Buch mit Aufsätzen, Beiträgen und Notizbuchaufzeichnungen von Eugen Kolisko.

In seinem einleitenden Kapitel beschreibt Peter Selg den Weg Rudolf Steiners zur Begründung der Waldorfschule und charakterisiert ihre geistigen Hintergründe und kulturellen Aufgaben als menschengemäße heilende Erziehungskunst. Damit ist nicht nur das Aufgabengebiet des Schularztes lebensvoll beschrieben, sondern auch die in die Zukunft gerichtete salutogenetische Blickrichtung der Waldorfpädagogik.

Dieses Buch hat seinen Wert nicht nur darin, dass wir durch die Inhalte und Gedanken in den Artikeln Eugen Koliskos ihm als Persönlichkeit und Schularzt begegnen können, sondern auch darin, dass der menschenbildende und heilende Impuls der Waldorfpädagogik erlebbar wird.

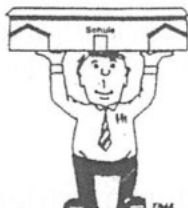
Gerade in der heutigen gesundheitspolitischen Diskussion nach PISA, mit der vorwiegend auf Stoff und Leistung gerichteten Denkweise, sind in diesem Buch Gedanken und Ansätze beschrieben, die ein lebensvolles Gegengewicht bieten hin zu einer Pädagogik die das Kind nicht nur zu Wissen, sondern vor allem zu Gesundheit führen will.

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

Rudolf Steiner

So formulierte es Rudolf Steiner 1924 im Rundbrief an die jungen Ärzte und dies war auch das Anliegen Eugen Koliskos. Dieser Impuls spricht aus jedem der in diesem Buch gesammelten Beiträge zu uns. *Claudia McKeen*

### Der Lehrer ...



... wie er sich selbst sieht



... wie ihn seine Kollegen sehen



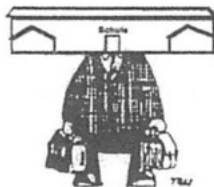
... wie ihn der Finanzminister sieht



... wie ihn der Schulrat sieht



... wie ihn seine Frau sieht



... wie ihn seine Schüler sehen



... wie die Bevölkerung ihn sieht

## Hinweis auf Bernhard Hassenstein

Zur Bedeutung des kindlichen Spiels als einer konstituierenden Tätigkeit der Entwicklung des Kindes möchte ich hinweisen auf die Vorarbeiten von Bernhard Hassenstein, emeritierter Professor für Biologie: *Verhaltensbiologie des Kindes*, 5. Auflage, Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg, Berlin, 2001.

Als Verhaltensbiologe entwickelt er aus der Beobachtung des Spieles beim Tier dessen Bedeutung für die Fähigkeitenentwicklung und grenzt das Spiel des Kindes unter dem Gesichtspunkt des Ich-Bewusstseins ab (das Kind erkennt sich im Spiegel selbst als tätig; das Tier kann im Spiegelbild nur den konkurrierenden Artgenossen sehen). Zusammen mit seiner Frau Helma Hassenstein beschreibt er in dem Buch „Kindern geben, was sie brauchen“, 4. Auflage, Herder Spektrum, Freiburg i.Br., 2003 die aus den Verhaltensbeobachtungen und -modellen erwachsenen pädagogischen Notwendigkeiten für die Gestaltung eines Lebens- und Entwicklungsraumes für das Kind. Bernhard und Helma Hassenstein leben bei Freiburg und sind – über achtzigjährig – weiter vortragend für ihr Lebenswerk tätig.

*Markus Wegner*

## Bewegungspflege und deren bildende Kräfte im Waldorf-Kindergarten

In „Medizinisch-Pädagogische Konferenz 29/2004“ hat Jürgen Möller die 10-bändige Herausgabe der von Wilma Ellersick geschaffenen Spiele zum Anlass genommen, auf ihre pädagogischen und besonders auch die heilpädagogischen Möglichkeiten hinzuweisen. Die Absicht dieses Aufsatzes ist es nun, einmal das ganze Spektrum der Bewegungsarten, mit denen im Kindergarten gearbeitet wird, darzustellen, um eine größere Zusammenarbeit von Erziehern, Eurythmisten und Therapeuten anzuregen. Es gilt ja heute mehr denn je: um eine vollmenschliche Entwicklung für unsere kleinen Kinder zu ermöglichen, müssen wir immer mehr in Gemeinsamkeit um ein Bewusstsein für die verschiedenen Wirkungsweisen ringen. Aus dieser Gemeinsamkeit steigert sich ja auch die Freude an der Arbeit, die wiederum eine heitere Umgebung für unsere Kleinen schaffen kann, in die sie sich mit ihrer vollen Sympathiekraft hineinleben wollen. Mit dieser Fähigkeit ausgerüstet, schwimmen sie gleichsam träumend als nachahmendes Wesen noch fast außerhalb ihres Leibes ganz an den Umkreis hingegeben in einer Werde- und Willenswelt in unbewusster Erinnerung an ihre Vorgeburtlichkeit. Dort nun kann

ein allmählicher Lern- und Fähigkeitssprozess für ihre Erdenreise ansetzen. Dabei erinnern wir uns an den Satz Rudolf Steiners „... *Denn der Gliedmaßenmensch und der Brustmensch, die haben dann die Aufgabe, den Kopfmenschen aufzuwecken, so dass Sie also hier eigentlich erst die wirkliche Charakteristik des Erziehens und Unterrichtens bekommen.*“ (GA 293, 2. September 1919). – So sollen hier in Ausschnitten, in einer gewissen Reihenfolge, die über die Nachahmungsfähigkeit zur Wirksamkeit gelangenden Gesten, Gebärden und die strömenden Bewegungen mit ihren verschiedenen Aspekten angerührt werden.

Da ist zunächst ein Werkeln mit Naturmaterialien möglich, sei es mit Zapfen, Sand und Wasser, ein Tätigsein im phantasieanregenden, schöpferischen Ausprobieren. Andere Spielbewegungen wollen sich anpassen lernen an vorgefertigte Gegenstände, an Bretter, Tücher oder auch Ballancierbalken. Aber auch das Umgehen mit Werkzeugen, wie Sägen, Nadeln, und so weiter, möchte gelernt werden. All das unterstützt das Einleben in unsere Erdenwelt und gleichzeitig in die eigene Körperlichkeit, vornehmlich in die Gliedmaßenregion.

Als nächste Bewegungsform betrachten wir die rhythmischen Kreisspiele, die sich in geordneter Form in den Raum hinein entfalten und mit Singen und Sprechen durch das Element der Luft, des Atems, die Brustregion anregen, also auf den mittleren Menschen wirken. Dabei werden nachahmend durch rhythmisch bewegendes Einleben die verschiedenen Kräftevorgänge, – wie in den Handwerkerspielen, zum Beispiel beim Hämmern oder beim Säen, Mähen, Backen, – erfahren. Ganz anders hingegen (fühlt sich der Umraum an, wenn der Bewegungsstrom als Wind oder als Wasser den Reigen bewegt).

Während wir uns bei den ersten Beispielen mehr in einer Werkwelt befanden, so bewegen wir uns hier schon eher in einer Welt der Wirksamkeiten.

Nun gehen wir in der Betrachtung der Menschengestalt zu dem oberen mehr außen gelegenen Teil der mittleren Organisation über, zu den Bewegungen der Handgestenspiele. Bei diesen nun wird im Sitzen das rhythmisch Atmende zu den konzentrierenden Vorstellungskräften hin orientiert. Auch kann sich durch die Ruhe ein innerlich beschauliches Element einstellen. Gleichzeitig werden die vielfältigen Qualitäten des Wunderbaues der Hand erlebt mit ihrem „kühleren“ Handrücken und der „wärmeren“ Handinnenfläche und den feinen Differenzierungen der Finger, die durch ihre Bewegungen so günstig auf die Sprache wirken können. Die Handgesten zaubern eine kleine Pantomime hervor, oder man kann sie ansehen als ein Puppenspiel ohne Puppen, in dem alles in einem einzigen Vorgang enthalten ist: Kulissen, Klänge, Sprache und die sich bewegenden Figuren. Das Kind ist gleichzeitig Handelnder und Zuschauer. Wir sind dabei in einer Welt, in der sich intimere Dinge offenbaren können.

Nun ist noch die zur Ruhe gekommene Bewegung zu erwähnen als ein Element der Verinnerlichung, in der das Getane in die Tiefe des kindlichen Wesens einziehen und nachwirken darf. Diese Pausen müssen die Erzieher mit großem Bewusstsein

in alle Betätigungen einzuflechten versuchen. - Als ein großer ruhiger Atem wirkt das Lauschen der Geschichte zum Abschluss eines Kindergarten-Vormittags, wie es auch die Gute-Nacht-Geschichte zu Hause tun kann.

So sehen wir die unterschiedlichen Bewegungsformen sich mit ihren täglichen Wiederholungen und ihren differenzierten Wirkungsarten als willensstärkend, gemütererfüllend und intelligenzbildend in ihrem harmonischen Ablauf vollziehen, die Kinder mit den Willenskräften der Welt auf deren verschiedenen Seinsebenen zusammenwachsen lassend.

Wir kommen nun zu einer Bewegungsart, der im Waldorfkindergarten eine Sonderstellung zukommt: der Eurythmie. Damit sie etwas Besonderes bleiben möge, so meinte Rudolf Steiner, sollte sie nur einmal in der Woche stattfinden. Wenn sie gelingt, ist sie so etwas wie der Sonntag innerhalb der Woche. Und wie man auch nicht täglich eine Sonntagsstimmung aufrechterhalten kann, so wird man ebenso wenig als Kind täglich das Besondere der Eurythmie erleben können. Sehen wir nun selbst diese Sonderstellung ein? Eigentlich nur, wenn wir durch eigene Erfahrung an uns selbst nacherleben können die Worte Rudolf Steiners, die er am Schluss des ersten Vertrages im Zyklus „Eurythmie als sichtbare Sprache“ (GA 279) sagte: *„Aber gerade bei der Eurythmie sieht man, weil sie sich des Menschen als eines Teiles, als eines Werkzeuges bedient, am tiefsten Hinein in den Zusammenhang des Menschenwesens mit dem Weltenwesen.“* Und weiter heißt es: *„Wenn man den kleinen Menschen, das Kind vor sich hat, das noch nicht fertig ist, das erst ein voller Mensch werden soll – man soll nachhelfen der Gottheit, damit die Form richtig weitergebildet werde, die die Gottheit veranlagt hat beim Kinde –, was muss man denn für Formen anwenden im Unterricht, in der Erziehung? Eurythmieformen. Das ist die Fortsetzung des göttlichen Bewegens, des göttlichen Formens des Menschen.“* Durch die eurythmische Gebärde ergreifen wir geistige Schaffensprozesse, die auch in der Natur und gleichermaßen im Menschen wirken. Dadurch können die Kinder in die Bildekräfte vollständig untertauchen, und sich ganz und gar in Wind, Sonne und Sterne verwandeln, oder mit ihnen Tiere, Bäume und Königskinder sein. Es ist die Bewegungsform, die am meisten gegen den Zivilisationsstrom schwimmen muss und dadurch die Anstrengungen möglichst aller Erzieher benötigt, für sie einen Freiraum zu schaffen, um sie zur Entfaltung zu bringen. Schon ein harmonischer Ablauf der Woche mit all ihren Bewegungsarten ist hierzu angetan. Mit diesen sollte auch der Eurythmist vertraut sein. Um ein lebendiges Glied in dem Kindergartenorganismus zu sein, ist die Teilnahme an den Konferenzen, Kinderbesprechungen und der Elternarbeit fast notwendig, (genauso wie in der Schule). Und umgekehrt, wenn eine Konferenz-Eurythmie, so wie es Rudolf Steiner vorschlug, üblich würde, könnten fruchtbare Gespräche über eine Ausgeglichenheit aller Bewegungsformen zum Wohle unserer heute so gefährdeten Kinder stattfinden.

*Elisabeth Göbel*

### Langes Aufbleiben senkt Melatoninspiegel und beschleunigt die Geschlechtsreife

Wenn Kinder bis spät in die Nacht wach bleiben, könnte das die Pubertät früher einsetzen lassen. Verbringen sie am Abend etwa sehr viel Zeit mit Fernsehen oder Videospiele, produziert ihr Körper weniger Melatonin. Dieses Hormon beeinflusst den Schlaf und das Einsetzen der Pubertät. Der Entzug von Fernseher und Computer führt dazu, dass die Melatoninproduktion wieder ansteigt, haben italienische Forscher herausgefunden. Das berichtet der Online-Dienst des britischen Wissenschaftsmagazins „New Scientist“.

„Mädchen kommen heute früher in die Pubertät als in den 50er Jahren“, sagt Roberto Salti von der Universität Florenz. Das könne einerseits daran liegen, dass sie durchschnittlich an Gewicht zugelegt haben. Ein weiterer möglicher Grund sei jedoch ein reduzierter Melatoninspiegel, erklärt der Forscher. So legen Tierversuche nahe, dass niedrige Melatoninwerte eine wichtige Rolle beim frühen Beginn der Pubertät spielen.

Salti und seine Kollegen untersuchten insgesamt 74 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Gewöhnlich schauten die jungen Probanden am Abend zwischen 8 und 24 Uhr für etwa drei Stunden fern. In der Woche vor der Untersuchung ermunterten die Wissenschaftler sie jedoch, mehr als sonst fernzusehen. Danach verordneten sie sieben Tage Fernsehverbot. Außerdem wurden die Familien der Kinder gebeten, künstliches Licht in dieser Zeit insgesamt zu reduzieren. Am Ende dieser Woche waren die Melatoninspiegel der Kinder durchschnittlich um ein Drittel angestiegen, fanden die Forscher. Bei jüngeren Kindern war der Effekt am stärksten.

Bislang ist über den Mechanismus der Melatoninproduktion wenig bekannt. Forscher vermuten jedoch, dass viel künstliches Licht die Produktion des Hormons verringert. Ein regelmäßiger Tag-Nacht-Rhythmus verstärkt sie hingegen.

*Cornelia Dick-Pfaff / McK*

### Ein antikes Versmaß beruhigt Herzschlag und Atmung

Das laute Rezitieren der griechischen Klassiker synchronisiert Atmung und Herzschlag auf natürliche Weise. So ist beispielsweise die Odyssee des griechischen Dichters Homer für Herzpatienten zu empfehlen, denn der langsame Rhythmus dieses Werkes wirkt besonders harmonisierend. Das hat ein Team

europäischer Wissenschaftler um Henrik Bettermann vom Gemeinschafts-krankenhaus in Witten-Herdecke herausgefunden. Die Forscher veröffentlichen ihre Entdeckung in der Fachzeitschrift *American Journal of Physiology - Heart and Circulatory Physiology* (Online-Vorabveröffentlichung DOI: 10.1152/ajpheart.01131.2003).

Bettermann und seine Kollegen beobachteten das Zusammenspiel von Atmung und Herzschlag in einer Studie mit 20 Teilnehmern. Dabei untersuchten sie, welche Wirkung die Rezitation klassischer Dichtkunst im Vergleich mit kontrollierter Atmung auf den Herzschlag hatten. Während der Experimente zeichneten Geräte Atmung und Herzsignale der Versuchspersonen auf. Als Stück für die Rezitation wählten die Wissenschaftler Homers epische Darstellung der Abenteuer des Kriegshelden Odysseus.

Die Ergebnisse der Studie zeigen eine deutliche Synchronisierung von Atmung und Herzschlag durch den Vortrag der Odyssee, schreiben die Forscher. Der Effekt sei noch stärker als bei willentlich kontrollierter Atmung. Ursache für die Wirkung der Odyssee sei das spezielle Versmaß des griechischen Epos, glauben die Wissenschaftler. Der so genannte Hexameter fördere langsame Atmung und einen damit synchronisierten, regelmäßigen Herzschlag.

Die Forscher erhoffen sich von ihrer Studie ein tiefergehendes Verständnis der Mechanismen, die Herz und Atmung stabilisieren. Mit diesem Wissen wollen sie besonders Patienten mit Herzbeschwerden helfen.

Die Wirkung bestimmter Sprachrhythmen auf den Körper wird schon seit Jahren erforscht: Vor allem religiöse Verse wie der Rosenkranz oder das Mantra „OM“ sollen besonderen Einfluss auf das Herzkreislaufsystem haben, da sie die Atmung auf sechs Züge pro Minute verlangsamen. *Benjamin Eckenfels/McK*

## Wie entsteht räumliche Aufmerksamkeit?

### Das Gehirn benötigt dafür mehr als den visuellen Reiz

Jedes Säugetier und damit auch der Mensch ist von Gefahren umgeben, seien es Jäger auf Beutefang oder moderne Großstadtbewohner im Straßenverkehr. Damit wir nicht unter die Räder kommen, muss unser Gehirn nicht nur das sehen und einschätzen, was direkt vor unseren Augen ist, sondern auch Dinge im Augenwinkel. Im Fachjargon nennt man dieses Erkennen von Gegenständen im ganzen Gesichtsfeld und deren anschließende Bewertung «räumliche Aufmerksamkeit». Experten diskutieren schon seit längerem, wie diese im Gehirn bewerkstelligt wird. Beobachtungen an einer Patientin, deren Augenmuskeln infolge einer Erbkrankheit gelähmt sind und die deshalb ihre Augen nicht bewegen kann, brachten nun neue Erkenntnisse.

Als man mit Hilfe eines Computers diverse Tests mit der Patientin durchführte, bei denen sie Symbole in unterschiedlichen Ecken des Bildschirms entdecken und einschätzen musste, stellte man fest, dass es ihr nicht möglich war, ihre Aufmerksamkeit reflexartig auf an unerwarteten Stellen auftauchende Objekte zu richten. Hingegen konnte sie überdurchschnittlich gut Symbole in vorher angesagten Bereichen des Bildschirms erkennen und diese auch schnell und korrekt bewerten. Die Forscher folgern daraus, dass die Frau sich auf diese Stellen konzentriert hatte und deshalb so schnell reagieren konnte; es gebe also keine generellen Probleme bei der Verarbeitung visueller Informationen im Gehirn.

Symbole an unerwarteten Stellen konnte die Probandin jedoch weder ähnlich schnell noch ähnlich zuverlässig beurteilen. Beides führen die Forscher letztlich darauf zurück, dass sie den Computerbildschirm nicht mit den Augen absuchen kann: So komme die zeitliche Verzögerung zustande, weil die Frau erst den Kopf in die jeweilige Richtung bewegen müsse, was einige Millisekunden länger dauere als die Augenbewegungen. Doch selbst nachdem die Symbole so ins unmittelbare Gesichtsfeld gerückt worden seien, könne das ursprüngliche Defizit an visueller Information offenbar nicht mehr ausgeglichen werden. Die vollständige räumliche Aufmerksamkeit sei somit ein Prozess, der nicht nur durch die Verarbeitung von visuellen Reizen im Gehirn zustande komme. Das menschliche Gehirn benötige vielmehr auch die Aktivität der Augenmuskeln und damit die Aktivität der entsprechenden motorischen Nervenbahnen, um diese Aufmerksamkeit herzustellen. Dies würde die so genannte Premotor-Theorie unterstützen, gemäß der ein Mensch nur dann aufmerksam sein kann, wenn das Gehirn für die Herstellung der Aufmerksamkeit auch diejenigen Nervenleitungen, die für die Kontrolle von Bewegungen zuständig sind, sozusagen mitbenutzen kann.

*NZZ, Current Biology 14, 792-795 (2004)/McK*

## Kurzfristige Anspannungsphasen erhöhen die Immunreaktion

Kurze Stressphasen können ähnlich wie eine Impfung die Immunantwort der Haut verstärken. Das entdeckten amerikanische Forscher bei Untersuchungen an Ratten und Mäusen. Das gestärkte Verteidigungssystem hilft der Haut, Infektionen zu bekämpfen und kleine Wunden schneller zu heilen, kann aber auch allergische Reaktionen oder Hautirritationen verschlimmern. Das berichtete Firdaus Dhabhar von der State University von Ohio auf dem Jahrestreffen der amerikanischen Akademie für Dermatologie in Washington.

Die Forscher hatten ihre Testnager in zwei Gruppen aufgeteilt: Die eine Hälfte wurde für zwei Stunden in einen engen Käfig gesperrt, während die andere Hälfte in Ruhe gelassen wurde. Anschließend brachten die Wissenschaftler die Haut der

Tiere mit so genannten Antigenen in Kontakt – Substanzen, auf die das Immunsystem mit der Bildung von Abwehrzellen und Antikörpern reagiert. Um die Stärke der Immunantwort zu bestimmen, verglichen die Forscher, welche und wie viele Immunzellen und Proteine die Haut der Nager gebildet hatte.

Das Ergebnis war eindeutig: Die Immunreaktion der gestressten Tiere war zwei- bis viermal so stark wie die ihrer ungestressten Artgenossen. Als die Wissenschaftler ihren Test einige Wochen oder Monate später wiederholten, fanden sie genau das gleiche Muster: Auch dabei reagierten die dem Stress ausgesetzten Tiere viel stärker als die ungestressten auf die Antigene. Wahrscheinlich habe die starke erste Immunantwort zur Bildung eines effizienteren oder größeren Fundus an Gedächtniszellen geführt, vermutet Dhabhar. Diese Zellen „merken“ sich bestimmte Antigene und können dann bei erneutem Kontakt die Immunreaktion stark beschleunigen.

*Ilka Lehnen-Beyel/McK*

## Soziales Verhalten: Kinder lernen am meisten voneinander

Kleinkinder lernen soziales Verhalten vor allem im Spiel miteinander und weit weniger im Kontakt mit Eltern und anderen Erwachsenen. Zu dieser Erkenntnis kommt eine Untersuchung des Marie-Meierhofer-Instituts für das Kind in Zürich. „Säuglinge interessieren sich bereits mit wenigen Wochen nicht nur für ihre Hauptbezugspersonen, sondern auch für andere Kinder“, hieß es in der Mitteilung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung. Im Kontakt mit anderen Kleinkindern lernten sie Wichtiges über das Aushandeln sozialer Regeln. Im Verhältnis zu den Erwachsenen suchten die Kleinen vor allem Hilfe, Trost oder Zuneigung. Bei der Beschäftigung mit Gleichaltrigen gehe es hingegen stärker um die Herstellung von Kontakten, Parallelspiel, Tausch von Spielsachen oder um Konflikte. „Bei der Kontaktaufnahme verfügen Kleinkinder unter einem Jahr bereits über beachtliche Kompetenzen“, wie das Forschungsteam um Heidi Simoni herausgefunden hat. Interessenskonflikte handelten die Kleinen meist gütlich miteinander aus. Die Untersuchung kommt daher zu dem Schluss: „Wenn Erwachsene vorschnell in entstehende Konflikte eingreifen, nehmen sie den Kindern die Möglichkeit, eigene Lösungen zu erproben und aus Erfahrungen zu lernen.“ Das Forschungsteam hat das soziale Verhalten von Kindern in der vorsprachlichen Phase untersucht. Drei Jahre lang wurden 17 Mädchen und zwölf Jungen im Alter von acht bis 24 Monaten beim Spielen in einer Kinderkrippe gefilmt und ihr Verhalten zu Hause beobachtet.

*Jean P. Lange*

## Weißer Zucker – süßes Gift

Kostenlose Ernährungsberatung für Versicherte der SECURVITA Krankenkasse  
Zucker macht Karies. Das ist unstrittig. Wahrscheinlich ist er auch mit Schuld an Diabetes, Übergewicht und vielen anderen Zivilisationskrankheiten. Warum essen wir ihn trotzdem in rauen Mengen?

Noch vor 200 Jahren war Zucker ein Luxusartikel. Er wurde in Apotheken als Heilmittel gegen Blähungen, Verstopfungen, Koliken und Erkältungen an reiche Bürger verkauft.

Heute verbrauche wir in Deutschland pro Tag und Person zwischen 100 und 200 Gramm Zucker. Den größten Teil davon sehen wir nicht. Er ist versteckt in Fertignahrung, in Müsli, Joghurt und Babykost, in Gemüsekonserven, Tiefkühlprodukten, Salatsaucen, Wurst, Senf und Bier, in Fruchtsaftgetränken, Limonaden und Cola und tausend anderen Lebensmitteln.

Was viele Verbraucher nicht wissen: Laut Lebensmittelgesetz kann ein Produkt als „ohne Zucker“ gekennzeichnet sein, was lediglich bedeutet, dass kein weißer Zucker enthalten ist.

*SECURVITA-Newsletter/McK*

## Antibiotika und mögliche negative Auswirkungen

1. Die „Zeit“: Auf der Jahrestagung der American Society for Microbiology berichtete Gary Huffnagel über Versuche bei Mäusen, wo Antibiotikagaben zu Allergien und Asthma geführt hatten. Durch die Antibiotika sei die natürliche Darmflora gestört worden, was zu vermehrtem Pilzwachstum geführt habe. Dies führe zu einer übersteigerten Reaktion des Körpers auf eingeatmete und verschluckte Allergene. Ursache seien von Pilzen abgesonderte Oxylipine. Diese Folge der Antibiotikagabe hielt auch nach Normalisierung der Darmflora an.

Um dem Chaos im Immunsystem Herr zu werden empfahl der Forscher Polyphenole (in Früchten und Gemüse) zu verzehren.

2. Die chronisch entzündliche Darmerkrankung Morbus Crohn wird zum einen durch genetische Faktoren verursacht. Zum anderen sind Umweltfaktoren daran beteiligt. So fanden T. Card, L.C. Rodrigues et al. einen Einfluss von Antibiotika auf die Entwicklung dieser Erkrankung. Sie verglichen 587 Patienten mit Morbus Crohn mit 1460 gesunden Kontrollpersonen und stellten fest, dass die Patienten mit Morbus Crohn in 2 bis 5 Jahren vor Diagnosestellung signifikant häufiger Antibiotika eingenommen hatten als die Kontrollpersonen.

Wie dieser Zusammenhang zu erklären ist, wird nicht erwähnt.

*Deutsches Ärzteblatt, Heft 24, 11. Juni 2004/pfw*

## Babys Schreie geben Hinweise aufs Sprechen

Bereits die Melodie der Säuglings-Schreie kann einer Studie zufolge Hinweise auf die spätere Sprachfertigkeit geben.

Je variantenreicher ein Baby in den ersten Wochen weinte, desto mehr Wörter habe dieses mit 18 Monaten spontan produzieren können, sagte Kathleen Wermke von der Universität Würzburg gestern und bestätigte damit einen Bericht des Hamburger Magazins „Geo“ (Juli-Ausgabe). Umgekehrt könnten fehlende Melodiemuster auf spätere Schwierigkeiten beim Sprachenlernen hindeuten.

„Wir möchten das Wissen nutzen, um frühe Therapiekonzepte zu entwickeln“, sagte Wermke, die am Zentrum für vorsprachliche Entwicklung und Entwicklungsstörungen der Universität forscht. Babys, die nicht sehr moduliert schreien, könnten beispielsweise gefördert werden, indem ihnen musikalische Übungen vorgespielt würden.

Ärzte Zeitung, 23. Juni 2004

[www.aerztezeitung.de/docs/2004/06/23/115a0404.asp/J.P.Lange](http://www.aerztezeitung.de/docs/2004/06/23/115a0404.asp/J.P.Lange)

## Die Waldorfschule in Priem gibt den „Chiemgauer“ als örtliche Zweitwährung heraus

Es gibt Leute, die gehen gegen die Globalisierung auf die Barrikaden. Und es gibt Leute, die drucken zu diesem Zweck Geld. Eine Initiative im oberbayerischen Priem am Chiemsee hat es auf diese Weise geschafft, viele Menschen zu mobilisieren - indem sie neben dem Euro eine Zweitwährung in Umlauf brachte, den „Chiemgauer“.

Der Lehrer Christian Gelleri von der Waldorfschule Priem hat sich den „Chiemgauer“ im Oktober 2002 ausgedacht, unterstützt von seinen Schülern. Pate stand, wie sollte es bei einer Waldorfschule anders sein, der Anthroposoph Rudolf Steiner mit seinen Ideen zur „Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben“ - und sein Zeitgenosse Silvio Gesell, der vor hundert Jahren die Idee der „Freiwirtschaft“ entwickelte. In Deutschland basteln derzeit etwa 35 Initiativen an neuen Währungen. Bremer bezahlen schon mit dem „Roland“, in Berlin soll es ab September den „Berliner“ geben.

Wer bei dem Priemer Projekt mitmachen will, kann seine Euros zum Kurs von eins zu eins in „Chiemgauer“ umtauschen. Mit den bunten Gutscheinen kann er dann Brot, Gemüse, Reifen oder Brillen einkaufen. Allerdings nur bei den 140 beteiligten Händlern der Region. Und das ist der Sinn der Sache: Die Region soll gestärkt werden, die Qualität der Waren wieder zählen. Was wiederum mittelständischen Unternehmen zugute kommen soll.

Die Teilnehmerzahl hat sich innerhalb des letzten Jahres auf 240 verdoppelt. Derzeit wandern etwa 20.000 „Chiemgauer“ pro Monat von Hand zu Hand. Das Projekt funktioniert aber nur, wenn die neue Währung auch tatsächlich in Umlauf ist. Deshalb verlieren die Scheine alle drei Monate 2 Prozent ihres Wertes. Eine Konsumflaute kann also gar nicht erst aufkommen, auch das Spekulieren mit Zinsen wird auf diese Weise unterbunden. Will ein Unternehmen die Gutscheine in Euro einlösen, bekommt es nur 95 Prozent des Euro-Wertes. Von den 5 Prozent fließen 3 Prozent in soziale Projekte, mit 2 Prozent werden die Kosten des Schülerunternehmens gedeckt.

Komplementärwährungen wie der „Chiemgauer“ entstanden immer dann, wenn zu wenig Geld in Umlauf war, etwa im Österreich der Dreißigerjahre oder vor zwei Jahren in Argentinien, als das Land in eine tiefe Rezession rutschte. Das oberbayerische Chiemgau zählt zwar nicht zu den Krisengebieten, aber auch hier werden immer häufiger kleine Betriebe verdrängt.

Herkömmliche Währungen werden auf der Bank deponiert, um Zinsen anzusparen. Dieses Geld fließt aber dahin, wo die höchsten Renditen an den Finanzmärkten zu erwarten sind, im Zweifel also eher nach Asien als zurück in die eigene Region.

„Mehrere gut funktionierende Regionalwährungen können die Volkswirtschaft stärken“, glaubt Lehrer Gelleri. Indem weniger Bankengeld nachgefragt werde, was die Geldmenge dämpfe. Dann könne die Zentralbank die Zinsen senken.

Der Münchener Makroökonom Gerhard Illing ist da anderer Ansicht. „So eine Währung wird sich immer nur auf die Region auswirken.“ Alles in allem sieht der Professor den „Chiemgauer“ als ein schlichtes Marketinginstrument oder Rabattsystem. Mit den sozialistischen Prinzipien des Ökonomen Gesell habe das Projekt nichts zu tun.

In Priem lässt man sich von solcher Kritik nicht beirren und plant schon weiter. Der Lehrer Gelleri arbeitet an einem „elektronischen Chiemgauer“, etwa in Form einer aufladbaren Karte. Und er sucht die Zusammenarbeit mit Sparkassen. „Sparkassen genießen als Geldexperten großes Vertrauen. Das hätte natürlich Breitenwirkung“, so Gelleri. Mittlerweile wird die Initiative sogar von Bürgermeistern und Gemeinderäten unterstützt – parteiübergreifend.

*taz Nr. 7403 vom 8. Juli 2004/McK*

## Alpen-Alarm

Die Alpen sind das am dichtesten erschlossenen Berggebiet der Erde. Nur ein Viertel der insgesamt 220 000 Quadratkilometer ist dauerhaft bewohnbar, und dieses ist fast komplett besiedelt.

13 Millionen Einwohner bewirten im Jahr 120 Millionen Gäste, bei 500 Millionen Übernachtungen. 430 000 Kilometer Strasse, Wege und Schienen durchschneiden die Berge. Zwei Drittel der Urlauber reisen per Auto an. Am Ziel stehen ihnen 11 000 Seilbahnen und Sessellifte für 40 000 Kilometer Skipiste zur Verfügung – genug, um auf Skiern die Erde zu umrunden. Mehr als die Hälfte der Pisten wird bereits künstlich beschneit; Schneekanonen und Infrastruktur für einen Hektar kosten 136 000 Euro, verbrauchen pro Saison im Schnitt 13 000 Kilowattstunden Strom und 40 000 Liter Wasser. Kunstschnee ist viermal so schwer wie echter, weniger wärmedämmend und braucht doppelt so lange zum Abschmelzen – die Böden können sich von der Belastung kaum noch erholen.

Nur 14 Prozent der Alpen sind geschützt, weniger als zehn Prozent der Flüsse sind noch naturnah.

100 der 400 endemischen Pflanzenarten sind vom Aussterben bedroht. Selbst 40 Prozent der Wälder, die als Lawinenschutz dienen, werden forstlich genutzt. Die Klimaerwärmung erledigt den Rest: die 1300 Alpen-Gletscher haben bereits über 60 Prozent ihres Volumens verloren und schrumpfen jedes Jahr um zehn Meter. Permafrostböden tauen auf – die Ursache aller großen Erdbeben der letzten zehn Jahre. Bis 2050, sagt die UN voraus, werden die Temperaturen um bis zu drei Grad steigen, die Schneegrenze 300 Meter höher liegen – das Aus für viele Skigebiete. Die Hochwassergefahr im Frühjahr steigt, während die Flüsse im Sommer trocken fallen und Wasser- und Atomkraftwerke nicht mehr betrieben werden können. Der „Jahrhundertsummer“ zeigte, dass die Folgen keineswegs auf die Alpen begrenzt sind. „Der Tourismus zerstört, was die Touristen suchen“, sagt Umweltminister Trittin, derzeitiger Präsident der Internationalen Alpenkonvention. „Es wird Zeit, dass wir den Alpen etwas zurückgeben.“

*Greenpeace-Magazin 2/2004/McK*

## Tagungsankündigungen

Medizinische Sektion am Goetheanum  
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft  
Dornach - Schweiz

An die Mitarbeiter der Anthroposophisch-Medizinischen Bewegung

### Einladung zur Jahreskonferenz

vom 19. bis 22. September 2004, am Goetheanum

#### Das rhythmische System

*Neue Forschungsergebnisse – Möglichkeiten der Wesensgliederdiagnose –  
Therapeutische Erfahrungen*

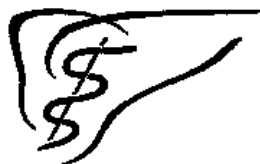
Verehrte liebe Freunde!

Nachdem im vergangenen Jahr besonders viel Aktivität für die rechtliche Sicherung unserer Arzneimittel aufgewendet worden ist – insbesondere in Europa –, entstand der Wunsch, sich bei der diesjährigen Jahreskonferenz stärker nach innen zu wenden und an der Substanzbildung innerhalb unserer Bewegung zu arbeiten. Diesem Anliegen sind wir im Kreise der Berufskordinatoren, die diese Konferenz mit vorbereitet haben, auch deshalb gerne nachgekommen, da wir in diesem Jahr den 80. Geburtstag der Begründung der Medizinischen Sektion feiern und zugleich auf 100 Jahre spirituelle Lehrtätigkeit Rudolf Steiners in der von ihm begründeten esoterischen Schule – später Freie Hochschule für Geisteswissenschaft genannt – hinblicken. Ist es doch das Ideal dieser Schule, die Erfordernisse der inneren – spirituellen – Entwicklung mit den Notwendigkeiten des äusseren Lebens in Einklang zu bringen.

Es geht um Diagnostik und Therapie des rhythmischen Systems, und wir freuen uns, auf diesem Gebiet auch neue Forschungsergebnisse und diagnostische Möglichkeiten (Heartman Technologie) vorstellen zu können.

Für die Vorbereitung

*Dagmar Brauer, Ad und Henriette Dekkers, Dr. Rüdiger Grimm,  
Dr. Michaela Glöckler, Rolf Heine, Angelika Jaschke,  
Dr. Manfred Kohlhase, Unda Niedermann*



## MEDIZINISCHE SEKTION AM GOETHEANUM

Jahreskonferenz der Anthroposophisch-Medizinischen Bewegung von Sonntag, 19. – Mittwoch, 22. September 2004

### Das Rhythmische System

*Neue Forschungsergebnisse – Möglichkeiten der Wesensgliederdiagnose – Therapeutische Erfahrungen*

19. September 2004	20. September 2004	21. September 2004	22. September 2004
	8.45 – 9.00 Raphael als christlicher Merkur: gemeinsame Bildbetrachtung		
14.00 Begrüßungscafé in der Wandelhalle Gelegenheit zur Besichtigung des Gruppenraumes, des Ateliers sowie des Großen Saales	9.00 – 10.30 Herzrhythmik – Atmung – Sprechen Wirkungen von Sprachtherapie auf die cardio-respiratorische Koordination <i>Dirk Cysarz, Dietrich von Bonin</i>	9.00 – 10.30 Therapeutische Erfahrungen aus der Berliner Herzschule, <i>Andreas Fried</i> Vom aktuellen Stand des EvaMed Projektes <i>Harald Manhes</i>	9.00 – 10.30 Die heilende Kraft der Rhythmen und das Persephone-Geheimnis <i>Michaela Glöckler</i>
15.00 Treffen der Referenten und Arbeitsgruppenteiler	10.30 – 11.15 Pause		
16.00 Konferenzöffnung im Großen Saal	11.15 – 12.30	11.15 – 12.30	11.15 – 12.15
Orgelkonzert Mit Hartmut Haupt Die Orgel ist auf den kosmisch begründeten Kammerton 432 gestimmt	12.30 – 14.30 Mittagspause		12.30 – 13.00 Abschluss im Plenum, Grundsteinspruch Abschieds-Bufferet
	14.30 – 16.00 Fachgruppen	14.30 – 16.00 Fachgruppen	Während der Konferenz Ausstellungen und Posterpräsentationen:  Ausbildung Forschungsprojekte  Praxis des autochronen Bildes der Heartman-Technologie
17.15 – 18.15 Berufsgruppen- und Konferenztreffen	16.30 – 18.00 Berufsgruppen- und Konferenztreffen	16.30 – 18.00 Berufsgruppen- und Konferenztreffen	
18.00 – 19.30 Abendpause			
19.30 100 Jahre Michael-Schule und 80 Jahre Raphaelschule. Was ist anthroposophische Medizin? <i>Michaela Glöckler</i>  Musikalisch-eurythmischer Ausklang	19.30 Die Wärmemediation des Jahres 1923: Geschichtliche Voraussetzungen und spirituelle Hintergründe <i>Peter Selg</i>  Musikalisch-eurythmischer Ausklang	19.30 Die Wärmemediation als Herzstück ärztlicher und therapeutischer Praxis  <i>Theresta Knittel, Sue Scott, Joop van Dam</i> Musikalisch-eurythmischer Ausklang	
21.30 – 23.00 Nachtcafé	21.30 – 23.00 Nachtcafé	21.30 – 23.00 Nachtcafé	

Verantwortlich: *Dagmar Brauer • Ad und Heerleite Dekkers • Dr. med. Michaela Glöckler • Dr. Rüdiger Grimm • Rolf Heine • Angelika Jaschke • Dr. Manfred Kohlhaas • Udo Niedermann*

# Jahreskonferenz 2004 – Arbeitsgruppen

**Interdisziplinäre Arbeitsgruppen von 11.15 – 12.30 Uhr**

## **1. Wesensgliederdiagnostik und Therapie bei Erkrankung des rhythmischen Systems**

*Matthias Girke, Internist. Sprache: deutsch/englisch*

## **2. Wesensgliederwirken am Herzen**

Von der Herzmechanik (Druck/Sog "Pumpe") über die Ätherisation des Blutes, zum seelischen Gleichgewichtsorgan und dem Herzen als Ort der Heilung. Konsequenzen für Prävention und Therapie. *Madeleen Winkler, Ärztin, Irene Pouwelse, Heileurythmistin. Sprache: deutsch/englisch*

## **3. „Der unsichtbare Mensch in uns“ – ein Schlüssel zum Verständnis und Erleben der Wesensglieder**

Mit menschenkundlichen Beobachtungen soll ein Übungsweg gezeigt werden, der uns hilft, Gesetzmäßigkeiten der Wesensglieder zu erfahren und praktisch damit umzugehen. Literatur: 1. „Der unsichtbare Mensch in uns“ GA 221, 11. Februar 1923; 2. Nebenübungen GA 245

*Kathrin Studer-Senn, Ärztin. Sprache: deutsch*

## **4. Gespräch zu prinzipiellen Fragestellungen zur Wesensgliederdiagnose und Therapie anhand der Elemente Wasser und Luft auch in Bezug auf verschiedene Rhythmen**

Ausgehend von Wahrnehmungen und Phänomenen, suchen wir im Gespräch die Charakteristik und das Wirken der Wesensglieder. Literatur zur Vorbereitung „Brückenvorträge“ GA 202, 10. Vortrag 17. Dezember 1920.

*Wilburg Keller-Roth, Ärztin, Christa Maier, Therapeutin der Rhythmischen Massage, Uula Niedermann, Physiotherapeutin. Sprache: deutsch.*

## **5. Wesensgliederwirken im 1. Jahrsiebt und die Wirksamkeit der Heileurythmie**

Im 1. Jahrsiebt ist das Kind noch eine leiblich-seelisch-geistige Einheit. Die Wesensglieder arbeiten alle unmittelbar in den Leibgestaltungsprozessen. Das stellt menschenkundlich hohe Anforderungen an eine Therapie. Die Frage, warum eigentlich nur die Heileurythmie dieser Situation in vollstem Umfange gerecht werden kann, soll erarbeitet werden. Literatur: 1. „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten“ GA 224, 28. April 1923; 2. „Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit“ GA 15, 1. Aufsatz.

*Elke Neukirch, Heileurythmistin. Sprache: deutsch*

## **6. Der Wärmeorganismus des Menschen unter pflegerischen Gesichtspunkten**

*Rolf Heine, Krankenpfleger, Berufskoordination Pflege. Sprache: deutsch/englisch*

## **7. Rhythmische Einreibungen nach Wegman/Hauschka für Ärzte und Therapeuten Demonstration**

**von Teileinreibungen, Organeinreibungen und der Pentagramm- Einreibung** *Edelgard Grosse-Brauckmann, Krankenschwester. Sprache: deutsch/englisch*

## **8. Schlafstörungen: die dreifache Schwelle der Nacht, das dreifache Aufwachen am Tag**

Schlafstörungen gehören zu den häufigsten Begleiterscheinungen im Leben und in der Psychopathologie. Die Art und Weise, wie der Mensch sich zu seinen Leibeshüllen verhält, und sich tagsüber im Wahrnehmen und Denken, im sozialen Bereich und im Willens-Bereich betätigt, bestimmen weitgehend die Schlafqualität. Die Frage nach den Wirkungen von schulmedizinischen Medikamenten auf Gesundheit, Denken, Fühlen und Wollen wird miteinbezogen. Literatur: Rudolf Steiner, Makrokosmos und Mikrokosmos, 1. , 2. , 7. Vortrag Wien, 21., 22., 28. März 1910, GA 119. *Henriette Dekkers-Appel, Psychotherapeutin. Sprache: deutsch/englisch*

## **9. Der Atem als Heiler in Klang-Farben und Farben-Klängen**

Wie von innen leuchtende, reine Farben können gesungene Vokale erlebt werden. Der so singende Mensch modifiziert in feinsten Weise seinen Atem; der Heiler in ihm wird spezifisch angeregt. Im Üben

solcher Klänge und in der phänomenologischen Studie von Farbklängen (Malübungen) offenbart sich etwas vom den Wechselwirkungen zwischen Empfindungsleib und Empfindungsseele. (Auch Auge und Ohr!) Es ist in diesem Sinne eine forschende Gruppe.

*Thomas Adam*, Musik- und Gesangstherapeut, *Caroline Chanter*, Kunsttherapeutin. Sprache: deutsch/englisch

#### **10. Die polare Gestaltung von Bewegung, Gefühl und Charakter in der Konsonantenordnung**

1. Die heileurythmische Gestaltung der Konsonanten der Asthma-Reihe LAOUM. 2. Eine Übersicht über die Indikationsordnung der Konsonanten. 3. Die Menschenkunde des Asthma bronchiale. Die Entwicklung der menschenkundlichen Grundlagen und das Erleben des Dargestellten ergänzen sich gegenseitig. Die gemeinsame, seminaristische Arbeit wendet sich an Heileurythmisten, die die Grundelemente der Eurythmie vertiefen wollen.

*Hans Broder von Laue*, *Arzt*, *Elke von Laue*, Heileurythmistin. Sprache: deutsch

#### **11. Nervosität bei Kindern und Erwachsenen mit Aufmerksamkeitsstörungen (ADHD)**

Ausgehend von Angaben Rudolf Steiners sollen die aktuellen Erscheinungsformen der nervösen Krankheitszustände (Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) besprochen werden. Mitglieder einer Berner Arbeitsgruppe werden die Textarbeit einleiten. Im Vordergrund stehen dabei Verständnis- und diagnostische Fragen. Literatur: Vortragsstellen von Rudolf Steiner: GA 114, 24. September 1909; GA 177, 21. und 27. Oktober 1912; GA 190, 5. April 1919; GA 197, 14. November 1920; GA 317, 25. Juni - 7. Juli 1924.

*Harald Haas*, Psychiater und Psychotherapeut *Magdalena Majorek*, Psychologin und Heileurythmistin; *Thomas Marti*, Pädagoge und Biologe. Sprache: deutsch/englisch

#### **12. Rhythmen in Mensch und Kosmos**

Ausgehend vom Wesen des Rhythmus wird der 7gliedrige Zeitorganismus besprochen und das rhythmische System der unserem Bewusstsein zugänglichen Welt.

*Georg Glöckler*, Mathematiker und Kosmologe. Sprache: deutsch

#### **13. Medizin im Lichte der Weihnachtstagung**

Rudolf Steiners „Jungmedizinerkurse“ und die spirituelle Grundlegung einer neuen Mysterien-Medizin.

*Peter Selg*, *Arzt*. Sprache: deutsch

#### **14. Birkenrinde – Präparate und Hautkrankheiten**

*Dr. rer. nat. Armin Scheffler*, Chemiker. Sprache: deutsch/englisch

#### **15. Rhythmische Herstellungsprozesse**

*Eva-Marie Rogier*, Pharmazeutin. Sprache: deutsch/englisch

#### **16. Der Monatsrhythmus der Frau**

Über Zyklusstörungen und Therapie sowie Auswirkungen der Pille.

*Bart Maris*, *Arzt*. Sprache: deutsch/englisch

#### **17. Architektur und Gesundheit.**

Zeitphänomen im Kontext der Salutogenese. Vom geformten Leben – zur Form aus dem Leben. Ich-Entwicklung und Raum. Interdisziplinärer Erfahrungs-austausch. Wo liegen die Forderungen der Zeit? "Die Medizin (und die Architektur müssen) noch ganz anders werden: Lebenskunstlehre und Lebensnaturlehre" – Novalis.

*Jürgen Schürholz*, *Arzt*, *Andreas Hammon*, Architekt. Sprache: deutsch/englisch

#### **18. Temperamente und Elemente in der Selbsterfahrung durch Schauspiel**

Bausteine für einen anthroposophischen Ansatz in der Drama-Therapie.

*Frank Schneider*, Schauspieler. Sprache: deutsch

*Neu hinzugekommene Arbeitsgruppen:*

### **Lebensrhythmen und seelisches Trauma im Kindes- und Jugendalter**

Die Arbeitsgruppe richtet sich vorrangig an Menschen, die im therapeutischen Umgang mit Kindern Erfahrung haben.

*Arne Schmidt*, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, *Uwe Momsen*, Kinderarzt, *Michael Meusers*, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Sprache: deutsch. Die Anmelde-Nummer ist 59

### **Der Rhythmus als Grundlage der Eigenregulation in der frühen Kindheit**

Wie entsteht ein rhythmisches Verhältnis im entwicklungsfördernden Dialog in der Eltern-Kind-Beziehung? Was geschieht in der frühen Interaktion? Fragen und Beobachtungen aus dem Eltern-Kind-Projekt am Gemeinschafts Krankenhaus.

*Stefan Schmidt-Troschke*, Kinderarzt, *Aniela Bockemühl*, Heilpädagogin. Die Anmelde-Nummer ist 60

### **Fachspezifische Arbeitsgruppen von 14.30 – 16.00 Uhr**

#### **19. Workshop für Verantwortungsträger und Führungskräfte in Institutionen**

Inwiefern sind unsere medizinischen Institutionen Wirtschaftsbetriebe? Unternehmerisches Handeln und ökonomische Tragfähigkeit in Organisationen, die geistige Zielsetzungen haben.

*Andreas Jäschke*, Mathematiker, Klinikleitung. Sprache: deutsch

#### **20. Ergebnisse einer internationalen, primärmedizinischen Outcomes-Studie**

Anthroposophic vs. conventional therapy of acute upper respiratory tract & ear complaints: Results of an international primary care outcome study - Anthroposophische vs. konventionelle Therapie bei akuten Infektionskrankheiten der oberen Atemwege.

*Harald J. Hamre*, Arzt. Sprache: deutsch/englisch

#### **21. Treffen der in der Forschung und Dokumentation im Bereich der Heileurythmie Tätigen**

Wo stehen wir und wohin soll sich die Dokumentation entwickeln? Literatur: Helmut Kiene: „Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung“ Springer Verlag ISBN 3-540-41022-8; Harald Hamre und Helmut Kiene: „Orientierungshilfen zur Therapiedokumentation am Einzelfall“ Seiten 211-219, sowie „Kriterien für die Wirksamkeitsbeurteilung am Einzelfall“, eine Checkliste, Seite 239, beide publiziert in „Der Merkurstab“ Heft 4, 1998; Dokumentationsunterlagen der Vidar Klinik (Schweden), Bogen und Erläuterungen; Harald Hamre: „Modellprojekt“.

*Jan Fontein*, Heileurythmist, *Wilburg Keller-Roth*, Ärztin, *Jane Schwab*, Heileurythmistin, *John Murphy*, Heileurythmist, *Markus Keller*, Heileurythmist. Sprache: deutsch/englisch

#### **22. Forschungsgruppe: Auf dem Wege zu einer anthroposophisch fundierten Familien- oder systemischen Psychotherapie**

Literatur: Rudolf Steiner, in GA 168, Vortrag vom 10. Oktober 1916, Zürich: 'Wie kann die seelische Not der Gegenwart überwunden werden?' Rudolf Steiner, in GA 236: 'Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge', 6. Vortrag, Dornach 4. Mai 1924. Rudolf Steiner, in GA 135, 'Wiederverkörperung und Karma', Vorträge vom 20. Februar 1912, Stuttgart, und 5. März 1912, Berlin. Herbert Kretschmer 'Ehe und Familie', Verlag am Goetheanum.

*Ad Dekkers*, Psychotherapeut. Sprache: deutsch/englisch

#### **23. Berührungsgeschichten in Rhythmischer Einreibung und Rhythmischer Massage**

Im Austausch erfahrener Anwender aus Pflege und Therapie wollen wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede im menschenkundlichen Hintergrund, in Praxis und Indikationsstellung herausarbeiten. Wie können wir die Bedeutung der Berührungstherapien in der anthroposophischen Medizin deutlicher darstellen und Reibungsflächen in der Zusammenarbeit überwinden?

*Unda Niedermann*, Physiotherapeutin, Berufskoordination Physiotherapie, *Rolf Heine*, Krankenpfleger, Berufskoordination Pflege. Sprache: deutsch/englisch

## **24. Helios-Bewegungstherapie als integrative Entwicklungsförderung durch Bothmer-gymnastik und Heileurythmie**

Eine Einführung in die Forschungsarbeit aus der Helios-Bewegungstherapie. Voraussetzung: eine Grundkenntnis der Planetenkunde.

*Paul Harnischfeger, Bothmergymnastik, Markus Prinz, Heileurythmie, München. Sprache: deutsch/englisch*

## **25. Rhythmusverlust ~ Regulationsstarre**

Von alters her versucht die Naturheilkunde Körpergewebe zu entschlacken und zu entsäuern. Ausleitung über die Haut, Leber-Galle, Darm, Niere und Lymphe – das waren die Ansätze unserer Alvorderen, um einer Gesundheit den Weg zu bereiten. Anhand geisteswissenschaftlicher Betrachtungen kann gezeigt werden, wie ein Strömen im Ätherischen – durch rhythmische Prozesse unterstützt – in einer Zeit der Arrhythmik wieder in Gang gesetzt werden kann. So kann das System der Grundregulation wieder aus der Starre herausgeholt, aktiviert und durch Anregen der Selbstregulation Gesundheit wieder vorbereitet beziehungsweise erhalten werden. Durch völlig neues Ergreifen der Zusammenhänge kann eine der typischen Urmethoden der Naturheilkundigen in Bezug auf die Wesensglieder des Menschen neu verstanden werden.

*Werner Schmötzer, Heilpraktiker, Sprache: deutsch*

## **26. Tonheileurythmie, auf die Elemente von Dur-Moll ausgerichtet**

*Anemarie Bäsclin, Heileurythmistin, Sprache: deutsch/englisch*

## **27. Arbeits- und Übungs-Gruppe: Phasenspezifische therapeutische Instrumente aus den Märchenbildern und deren Wirkungen auf die Seelenglieder der Empfindungsseele, der Verstandes- oder Gemütsseele und der Bewußtseinsseele**

*Marjanke de Jong, Henricette Dekkers-Appel, Psychotherapeutin, und anderen. Sprache: deutsch/englisch*

## **28. Das Rätsel Dyskalkulie**

Einführende Aspekte, gemeinsame Verständnissuche und heileurythmischer Erfahrungsaustausch. Literatur: Ernst Schubert, Rechenschwächen: in: Michaela Glöckler (Herausgeber): Das Schulkind – Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer, Persephone 2, Dornach 1992.

*Erika Leiste, Heileurythmistin, Andreas Bindler, Arzt. Sprache: deutsch*

## **29. Was teilen Menschen mit Autismus uns über die Qualität ihrer Selbst- und Weltwahrnehmung mit?**

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Arbeit in der Heilpädagogik und Sozialtherapie? *Eva-Maria Schnäith, Heilpädagogin. Sprache: deutsch/englisch*

## **30. Wie Erzieher und Kind aufeinander wirken**

Erfahrungen und Übungen zu dem von Rudolf Steiner formulierten pädagogischen Gesetz.

*Rüdiger Grimm, Heilpädagoge, Berufskoordinator Heilpädagogik. Sprache: deutsch/englisch*

## **31. Wesensgliederdiagnose neurologischer Erkrankungen**

Beispielhaft wollen wir uns in diesem Seminar an je zwei Terminen mit der Migräne und Multiplen Sklerose in Diagnose und Therapiemöglichkeiten befassen. Erwünscht ist die Teilnahme von Ärzten und Therapeuten, um einen gemeinsamen Austausch zu ermöglichen.

*Andreas Rivoir, Neurologe. Sprache: deutsch*

## **32. Der Pastoral-Medizinische Impuls in der Salutogenese**

Wir erstellen ein Konzept der Patientenbetreuung vor, das unter dem Namen „Oasis“ innerhalb einer anthroposophischen Allgemeinpraxis in Großbritannien angeboten wird. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Begriff der spirituellen Integration, die im täglichen Leben greifbar werden kann. Durch eine Verbindung von biographischen Übungen mit Kunsttherapie versuchen wir in der Gruppenarbeit denjenigen Teil der Individualität anzusprechen, der trotz chronischer Erkrankung oder schwerer Lebenskrise intakt

bleibt. Dieser kann den Weg zum spirituellen Wohlbefinden weisen, der das Einmalige, Individuelle und werdende des Menschen bewusst werden lässt und zugleich die Isolation, die so häufig mit einem Teil der Krise ausmacht, überwindet. Mit praktischen und künstlerischen Übungen. Literatur: 10. Vortrag Pastoral-Medizinischer Kurs, 1. und 4. Vortrag Anthroposophie und das menschliche Gemüt, Rudolf Steiner.

Melanie Taylor, Biographieberaterin, Karin Jarman, Kunsttherapeutin, Dagmar Brauer, Kunsttherapeutin.

Sprache: deutsch/englisch

### **33. Das rhythmische System als Ansatzpunkt zur Musiktherapie**

Erfahrungen aus der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

Viola Heckel, Musiktherapeutin, Stephan Kithne, Musiktherapeut. Sprache: deutsch/englisch

### **34. Philosophie der Wissenschaft: die Lücken des empirischen Paradigmas und der Freiraum für die anthroposophische Medizin**

Schulmedizin rühmt sich, eine strenge Naturwissenschaft zu sein, und erhebt den Anspruch auf die Objektivität und Ausschließlichkeit ihrer Ereignisse. Moderne Wissenschaftstheorie hat indessen die grundsätzliche Relativität jeglicher induktiver Erkenntnis offen gelegt. Einsicht in die strukturellen Schwächen des empiristischen Paradigmas befähigt den anthroposophischen Arzt, die Vorteile der „rationalen Therapie“ im Sinne Rudolf Steiners besser zu schätzen wissen und stärkt ihn in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Schulmedizin.

Literatur: Curd, Martin und Cover, J.A. (Herausgeber): Philosophy of Science. The Central Issues, W. W. Norton and Co., New York und London 1998 (es werden nur ausgewählte Themen anhand fotokopierter Unterlagen behandelt).

Marek B. Majorek, Philosoph, Johannes Wirz, Biologe. Sprache: deutsch/englisch

### **35. Ernährung bei degenerativen Erkrankungen**

Diese abbauenden Erkrankungen treten heute immer mehr auf. Ernährung hat eine aufbauende Funktion, aktiviert unsere Bildkräfte. Wie kann man daher eine Therapie bei solchen Erkrankungen durch Auswahl und Qualität von Lebensmitteln unterstützen?

Literatur: Kühne, Petra: Degenerative Erkrankungen I-III „Ernährungsrundbrief“ Nr. 1-03, Seite 9-12; Nr. 2-03, Seite 8-15, Nr. 3-03, Seite 19-25.

Dr. sc. agr. Petra Kühne, Ernährungswissenschaftlerin. Sprache: deutsch/englisch

### **36. Viscumforschung und Misteltherapie**

Hans Broder von Laue, Arzt, Roman Huber, Arzt. Sprache: deutsch/englisch

### **37. Der Mensch – Der Wirtsbaum – Der rhythmisch wesende Lichtseelenprozess als die Erkenntnis- und heilende Kraft Michaels**

Elisabeth Krauss, Ärztin, Christina Plath, Ärztin, Jan Albert Rispens, Pharmazeut. Sprache: deutsch

### **38. Die anthroposophische Pharmakopöe in der Diskussion**

Für Pharmazeuten, Ärzte und Interessierte.

Christiaan Mol, Pharmazeut. Sprache: deutsch/englisch

### **39. Übersätze zum Erstellen einer Heileurythmie-Dokumentation (offen für alle Therapeuten)**

Ganz praktisch wollen wir erüben, wie Bewegungswahrnehmungen in entsprechende, allgemeinverständliche (und damit in Studien auch auswertbare) Begriffe übertragen werden können. Ergänzend werden Kriterien und mögliche Darstellungs-Methoden für Forschungsansätze der Heileurythmie besprochen. Literatur: Helmut Kiene: Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung - Cognition-Based Medicine. Springer-Verlag 2001.

Dörte Hilgard, Kinderdiabetologin. Sprache: deutsch/englisch

### **40. Geschlossene Fachgruppe für Vertreter der Berufsverbände der Kunsttherapeuten zum Thema Berufsethik**

Verantwortlich: Nurene Armajani, Kunsttherapeutin aus Holland für die Organisation.

Für den Inhalt: *Hildegard Pütz*, Kunsttherapeutin, *Cornelia Notholt*, Musiktherapeutin.  
Sprache: deutsch/englisch

*Neuhinzugekommene Arbeitsgruppen:*

**Die rhythmischen Prozesse des Potenzierens und Verreibens. Demonstration und praktische Übungen** (Teilnehmerzahl: 8 Personen)

*Holger Ehrhardt*, Pharmazeut. Sprache: deutsch. Die Anmelde-Nummer ist 57

**Aufbau eines Netzwerks Onkologie**

Ziel ist es die schon begonnene Aufbauarbeit eines Netzwerke für anthroposophisch orientierte Onkologie fortzusetzen. Als erstes muss eine praktikable Infrastruktur für klinische Dokumentation aufgebaut werden. Es wird der bis jetzt erreichte Stand dargestellt. Es werden die inhaltlichen und technischen Rahmenbedingungen gemeinsam besprochen und weiterentwickelt. Insbesondere Art und Umfang der Misteltherapieerfassung sollen diskutiert werden.

*Friedemann Schud*, Arzt, *Burkhard Matthes*, Arzt. Sprache: deutsch/englisch. Die Anmelde-Nummer ist 58

**Die Wärme als Brücke zur geistigen Welt – Aspekte zum Studium der Wärme in der Medizin** Die Medizinstudenten und jungen Ärzten wurde von Rudolf Steiner wiederholt das Studium der Wärme in Menschen und Natur ans Herz gelegt, um das geistig Wirksame zu erkennen und zugleich den eigenen therapeutischen Willen zu schulen. Wir wollen anhand von Übungen, Experimenten und Betrachtungen aus dem Vortrag „Der unsichtbare Mensch in uns“, GA 221, 11. Februar 1923 Ansatzpunkte erarbeiten, wie ein solches Studium der Wärme fruchtbar werden kann.

*Rüdiger Eichholz*, Arzt, *Christian Scheffer*, Arzt. Sprache: deutsch. Die Anmelde-Nummer ist 61

**Berufs- und Konferenztreffen von 16.30 bis 18.00 Uhr**

**41. Treffen der Fachgruppe für Pulmologie**

*Christian Grah*, Arzt. Sprache: deutsch/englisch

**42. Berufsgruppentreffen für alle kunsttherapeutischen Disziplinen**

Meditative und kontemplative Vertiefung der täglichen Arbeit-Gedanken, Meditationen, Erkenntnisse. *Johanna Spalinger*, Musiktherapeutin, *Ulrike Gerharz*, Sprachtherapeutin, *Elica Meier-Miladinovic*, Pflanzenfarbenspezialistin und andere. Moderation *Dagmar Brauer*, Kunsttherapeutin, Sprache: deutsch/englisch

**43. Jahrestreffen des Research Council, Advisory Board und Executive Board**

Nur am Montag, 20. September 2004, von 14.30 – 18.00 Uhr

**44. Treffen der Berufsgruppe anthroposophischer Pharmazeuten**

IAAP Board

*Dr. Manfred Kohlhasse*, Pharmazeut. Sprache: deutsch/englisch

**45. Zweites internationales Arbeitstreffen der Ausbilder/Innen für Rhythmische Einreibungen nach Wegman/Hauschka** (Auf persönliche Einladung)

Verantwortlich: *Ina Emous*, Krankenschwester, *Edelgard Grosse-Brauckmann*, Krankenschwester, *Anne Ingeborg Haugholt*, Krankenschwester. Sprache: deutsch/englisch

**46. Fachbereich Physiotherapie und Physikalische Therapien**

Identität und Berufspolitik. Treffen des Forum Fachgruppenvertreter Physiotherapie und alle interessierten Kollegen.

*Unda Niedermann*, Physiotherapeutin. Sprache: deutsch/englisch

#### **47. Fachbereich Physiotherapie und physikalische Therapien**

Treffen der Aus- und Fortbildungsstätten aller Fachbereiche zum Aufbau der Zusammenarbeit.

*Christa Maier*, Physiotherapeutin. Sprache: deutsch/englisch

#### **48. Beobachtungen bei der Auditierung von Einrichtungen**

Welche Erfahrungen machen heilpädagogische und sozialtherapeutische Einrichtungen mit Instrumenten zur Qualitätsentwicklung?

*Andreas Fischer*, Heilpädagoge. Sprache: deutsch/englisch

#### **49. Berufsgruppentreffen der Heileurythmisten**

Sonntag, 19. September, circa 17.00–18.30 Uhr: Treffen aller Landesvertreter und Arbeitsgruppenleiter (auf Einladung). Montag, 20. September, circa 16.30–18.00 Uhr: Treffen der Berufsgemeinschaft mit der Dokumentationsgruppe. Dienstag, 21. September, circa 16.30–18.00 Uhr: Treffen der Berufsgemeinschaft zum freien Gespräch. Sprache: deutsch/englisch

#### **50. Internationale Gesprächsgruppe zur Psychotherapie**

Bestandaufnahme der Entwicklungen im Bereich der Organisation, der Ausbildung und der Forschung innerhalb der Fachbereiche der Psychiatrie, Psychotherapie für Erwachsene und Kinder/Jugendliche. Moderation; in Vorbereitung. Sprache: deutsch/englisch

#### **51. Poesietherapie – Schreiben als Heilmittel**

Poesietherapie setzt das Schreiben als einfachen und tief heilsamen Anschlag von Selbstheilungskräften ein. Patienten, die von vereinseitigten Gefühlen überschwert oder von körperlichen Störungen bestimmt werden, eröffnet das expressive Schreiben eine selbstdiagnostische Wahrnehmung nach innen, zugleich ruft der Bewusstseinsakt Schreiben heilsam ordnende Ichkraft auf. In dieser Balance gelingt es, Identität sowie Ich-Führung wiederzufinden. Schreiben unterstützt den Prozess, sich seine Lebensgeschichte wieder anzueignen, sich innere Kraftorte zu schaffen, die eigene Heilungsgeschichte zu erzählen und Ziele durch Zukunftsentwürfe zu aktivieren. Anwendung findet die Poesietherapie bei psychischen und psychosomatischen Erkrankungen sowie in der Begleitung bei chronischen Krankheiten Rheuma, Asthma und Krebs.

*Ingeborg Woitsch*. Sprache: deutsch

#### **52. Wie kann man als Therapeut das Karmabewusstsein pflegen?**

*Joop van Dam*, Arzt, *Christa van Tellingen*, Ärztin. Sprache: deutsch/englisch

#### **53. Painting in art therapy – The relation form/life in colour**

In connection to this subject, Patrizia Anderle and Cata Caccini will discuss the process of colour in clinical cases.

*Fiorenza de Angelis*, Painter, *Dr Patrizia Anderle and Cata Caccini*, Psychologists.

Language: Italian and German.

#### **54. Vom Erwachen im Ätherischen. Elemente – Äther – Elementarwesen**

Literatur: Rudolf Steiner: Geistige Hierarchien und ihre Widerspiegelung in der physischen Welt, GA 110, Jörgen Smit: Der werdende Mensch, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1989.

*Georg Glöckler*, Mathematiker und Kosmologe. Sprache: deutsch

#### **55. Rhetorik und Freie Rede**

Bausteine für einen anthroposophischen Ansatz in der Drama-Therapie.

*Frank Schneider*, Schauspieler. Sprache: deutsch

#### **56. Studentenforum.**

*Theresia Knittel*. Sprache deutsch/englisch

# Heileurythmie im Vorschulalter

## Programm für das 2. Arbeitstreffen

*2. Oktober 2004 von 11.00 – 17.30 Uhr*

an der Freien Waldorfschule Frankfurt a/M, Friedlebenstrasse 52,  
Eurythmiesaal Zuccoli

- 11:00 – 11:45    Gemeinsames Üben (Friederike Strauss)  
11:50 – 13:15    Menschenkundliche Grundlagen  
                  „Wirkprinzipien von Vokal und Konsonant im 1. Jahrsiebt“ (Elke Neukirch)  
13:30 – 14:30    Mittagspause  
14:30 – 15:45    Gemeinsames Üben (Elke Neukirch)  
14:45 – 16:45    Gespräch / Fragen / Austausch  
                  Pause  
17:00 – 17:30    Rückblick / Vorblick

### Literaturangaben:

Heileurythmiekurs 7.Vortrag, 18. April 1921

Meditative Betrachtungen GA 316, 8.Vortrag, 9. Januar 1924

Die Fortbildung wird vom BVHE mit 6 Stunden anerkannt. Bitte Fortbildungspass mitbringen!

Anmeldungen bis zum 22. September 2004 an:

Elke Neukirch, Fliederstrasse 15

66450 Bexbach, Fax 06826 – 52 02 77

Kursgebühr: 20,- €, Verpflegung, inklusive Mittagessen: 8 €

# Medizinische Sektion Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie

*Internationale Tagung für Heilpädagogik und Sozialtherapie  
13. - 17. Oktober 2004 am Goetheanum in Dornach*

## Aufgabe Mensch

Individualisierung in polaren Prozessen  
Begegnung – Vorträge – Weiterbildung – Kunst

### **Tagungssprachen:**

deutsch, englisch, französisch, spanisch, schwedisch, niederländisch, russisch, italienisch

### **Referenten:**

Johannes Denger, Andreas Fischer, Dr. Angelika Gäch, Dr. Michaela Glöckler, Dr. Rüdiger Grimm, Martin Niemeijer, Dr. Peter Selg

### **Zielpublikum:**

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Einrichtungen für Heilpädagogik und Sozialtherapie, Studierenden und Auszubildende, interessierte Eltern

### **Information:**

Konferenz für Heilpädagogik und Sozialtherapie

Ruchtiweg 9

CH-4143 Dornach

Fax +41-61-701 81 04,

E-Mail [tagung@khsdornach.org](mailto:tagung@khsdornach.org)

Die Tagung im Web: [www.khsdornach.org](http://www.khsdornach.org)

Die menschliche Individualität konstituiert sich in polaren Prozessen: Zwischen Leiblichkeit und Geistig-Seelischem, zwischen personalen und sozialen Verhältnissen, zwischen Vergangenheit und Zukunft. Ein wichtiger Schlüssel für das menschenkundliche Verstehen liegt in den polaren Behinderungsbildern des Heilpädagogischen Kurses. Sie sind nicht nur für die dort beschriebenen Behinderungen bedeutsam, sondern erschliessen das Verständnis der menschlichen Konstitution überhaupt. Daher stehen sie im Mittelpunkt der Tagung. Die Quelle Heilpädagogischer Kurs, den Rudolf Steiner vor nunmehr 80 Jahren in Dornach gehalten hat, kann sich damit wieder neu impulsierend erschließen.

### 3. Weimarer Fachtagung für Erzieher und Lehrer

*am 29./30. Oktober 2004*

Im Herbst findet an der Weimarer Waldorfschule eine Fachtagung für Lehrer und Erzieher statt unter dem Thema „Mit Herzlichkeit lernen: Zeit lassen für das Ergreifen des eigenen Schicksals! Der Lernprozess – auch physiologisch betrachtet.“ Wie ändern sich die Lernprozesse in der Entwicklung vom Kindergarten zum Schulkind? Was sagt die neuere Forschung zu „Kopf und Herz“? Wie soll das Herz lernen; fühlt es nicht „eigentlich“!?

Wir möchten neben der inhaltlichen Arbeit insbesondere wieder die Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten fördern. Wir sind überzeugt davon, dass es den Kindern gut tut, wenn ihre Erzieher und Lehrer sich gemeinsam mit pädagogischen Fragen beschäftigen. Die Erfahrungen aus den recht unterschiedlichen Arbeitsgebieten beziehungsweise Altersstufen können beim Pädagogen die Aufmerksamkeit wieder wach rufen für den Blick auf den ganzen Lebensweg. Die vorjährige Weimarer Tagung sowie auch die Ostertagung 2004 in Dornach haben gezeigt, wie tief teilweise (!) die Gräben zwischen den „Fachgebieten“ sind... Wir hoffen, den Strom, der der kindlichen Entwicklung zugrunde liegt, und die Metamorphosen, in denen er sich an der Oberfläche zeigt, immer mehr zu entdecken.

Die Tagung richtet sich an PädagogInnen, die nicht so sehr Belehrungen suchen, sondern selber forschend im Austausch mit Kollegen arbeiten wollen.

Veranstaltet wird die Tagung durch die Region Mitte-Ost der Internationalen Vereinigung der Waldorfkinderergärten und die Freie Waldorfschule Weimar. Die Tagung kann verstanden werden als Fortsetzung der vorjährigen Weimarer Fachtagung mit dem Thema: „Aggressivität und Friedfertigkeit“.

*v. Bleichert-Krüger, Nicola Fels, C. Grah-Wittich,  
A. Knabe, W. Knabe, S. Krauch, P. Thal*

#### **Auskunft und Programme:**

Waldorfkinderergarten Weimar, Gutenbergstraße 1a, 99423 Weimar,  
Telefon: 03643 - 90 19 18, Fax 03643 - 74 77 03 ,  
E-Mail: [kindergarten@waldorf-weimar.de](mailto:kindergarten@waldorf-weimar.de)

Freie Waldorfschule Weimar, Klosterweg 8, 99425 Weimar,  
Telefon: 03643 - 77 15 0, Fax 03643 - 77 15 15,  
E-Mail: [schule@waldorf-weimar.de](mailto:schule@waldorf-weimar.de)

# Schulärztetagung

*in Dornach, vom 31. Oktober bis 3. November 2004 in Dornach*

Die Arbeit am 11. Vortrag aus: „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches“ von Rudolf Steiner (GA 294) wird aufgenommen mit besonderem Blick auf die Geographie als Entwicklungsweg von Hans Ulrich Schmutz vom Lehrerseminar Mannheim.

Weiterhin sollen mit Nicola Fels und Bartholomeus Maris die Fragen der Aufklärung, Sexualkunde und Lebenskunde eine Fortführung der Anregungen aus dem letzten Jahr durch Reimar du Bois, finden (Vortrag und Arbeitsgruppe). Der dritte Beitrag wird von Christian Brehm (Waldorfschule Basel) geleistet, der uns in die Embryologie-Epoche der 11. Klasse plastisch-künstlerisch einführt (bekannt durch den Beitrag an der Welt-Lehrer Tagung).

Ein Anliegen für die Aussprache im Plenum ist unter anderen das Thema der Hirnforschung, wie sie das Institut von G. Haffelder (Stuttgart) mit der EEG Furrier-Analyse durchführt. Er hat schon vielen Waldorfschülern dadurch bei ihren Lernschwierigkeiten helfen können. Damit sind auch weitere Erkenntnisse der Rhythmusforschung aufgezeigt. Mögliche Beiträge dazu bitte mitbringen! Am Dienstagabend möchten wir den Stand der Einschulungsfragen schildern. Wie Ihr seht, erwartet uns ein reichhaltiges, hochaktuelles Programm für unseren Schulauftrag.

So verbleiben wir in der Vorfreude auf unser Wiedersehen mit herzlichen Grüßen

*Sylvia Bardt, Michaela Glöckler, Sebastian Junghans,  
Wolfgang Kersten, Claudia McKeen, Markus Wegner,*

## **Arbeitsgruppen**

Wir wirken die Zähne auf den Menschen – wirkt der Mensch auf seine Zähne?  
(Aufbau, Abbau, Umbau, Magnesium-Prozess/Fluor-Prozess)

*Reinhard Menzel*

Oberstufe: Pubertät, Sexualität „Was tut der Engel in unserem Astralleib“

*Johannes Denger, Maria Kayser Springorum*

Aufnahmegremium, Schulreife, Früheinschulung

*Emmi Husemann, Claudia McKeen, Elke Schaffrath*

Anthroposophische Herzauskultation

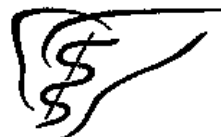
*Regine Bötsch-Illi*

Sexualkunde im Waldorflehrplan. Sexualkunde als Bestandteil einer Lebenskunde; Stärkung und Prophylaxe: Berichte und Erfahrungsaustausch

*Nicola Fels, Bartholomeus Maris*

Aufgaben des Schularztes, Berufsbild. Das Therapeutische des Waldorflehrplans

*Sebastian Junghans, Wolfgang Kersten*



# MEDIZINISCHE SEKTION AM GOETHEANUM

## Schulärztetagung

vom 31. Oktober – 3. November 2004 am Goetheanum

Thema: Geographie – Embryologie – Sexualkunde

Arbeit am 11. Vortrag aus "Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches" (GA 294)

Sonntag, 31. Oktober 2004	Montag, 1. November 2004	Dienstag, 2. November 2004	Mittwoch, 3. November 2004
		8.30 – 9.00	
	Opferfeier	Opferfeier	Opferfeier
		9.10 – 10.10	
		Eurythmie mit <i>Sylvia Barth</i>	
	10.10 – 11.00		10.30 – 11.15
	Pause		Arbeit am 11. Vortrag Methodisch-Didaktisches
	11.00 – 12.30	11.00 – 12.30	11.30 – 12.30
	Brauchen Waldorfschüler Sexualkundeunterricht? Konzept Erfahrungen; Bericht aus der AG Sexualkunde päd. Forschungsstelle <i>Nicola Fels und Bartolomäus Maris</i>	Von der Embryologie der Erde  <i>Christian Brehm</i>	Aussprache und Ausblick
	12.30 – 15.00		
	Mittagspause		
	15.00 – 15.45		
	Heileurythmie mit <i>Sebastian Junghans</i> Projektive Geometrie mit <i>Georg Glöckler</i>		
	16.00 – 17.15		
	Arbeit am 11. Vortrag Methodisch - Didaktisches		
	17.30 – 19.00		
	Arbeitsgruppen		
	19.00 – 20.15		
	Abendpause		
	20.15 – 21.20	20.15 – 21.20	
Vorstellung und Sammeln der Anliegen	Arbeitsgruppen	Einschulungsuntersuchung Aussprache	
16.00 Begrüßung 16.45 – 18.15 Geographie-Unterricht als Inkarnationsweg des Kindes <i>Hans-Ulrich Schmutz</i>			

# Scham und Schuld bei seelisch Traumatisierten – Wege zum verstehen

9. Tagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie  
Freitag/Samstag, 19./20. November 2004 für therapeutisch Tätige in diesem Bereich  
im Dörthe-Krause-Institut (Ausbildungsinstitut für Krankenpflege am  
Gemeinschaftskrankenhaus), Herdecke

## Freitag, 19. November 2004

- 12.45 Möglichkeit zum Mittagessen im Speisesaal  
14.00- 15.00 Tagungsbüro ist geöffnet, Begrüßungskaffee  
15.00- 16.00 Die Bedeutung von Scham und Schuld in der Therapie von Traumapatienten  
(Michael Meusers)  
Kaffeepause  
16.30- 17.30 Heileurythmie zum Tagungsthema (Ellen Schneider)  
17.45- 19.00 Entwicklung von Moral, Scham und Schuld im Kindesalter (Uwe Momsen)  
19.00- 20.00 Abendpause mit gemeinsamen Abendessen  
20.00- 22.00 Trauer und Scham aus pastoraler Sicht (Albrecht Schwenk)

## Samstag, 20. November 2004

- 9.00- 10.15 Wie aus Liebe Schuld wird – vom Bindungsbedürfnis zum Täterintorjekt (Eckard  
Roediger)  
10.30 Steine des Anstoßes – Durch Entscheidung gestaltest „schuldig“ werden – Arbeiten  
mit Steatit (Speckstein), Sandstein und Marmor. Einführung bis 11.00, danach  
Möglichkeit zum Tun in kleinen Gruppen bis 11.30 Uhr und 13.00 bis 14.00 im  
Wechsel parallel zu Pausen im Haus der Künste (Diethard Tannenberg)  
11.00- 11.30 Kaffeepause/ "Steine des Anstoßes"  
11.30- 12.30 Aussprache, Kurzbeiträge & Projekte  
12.30- 14.00 Gemeinsames Mittagessen/ Mittagspause/ "Steine des Anstoßes"  
14.00- 15.15 Schuld und Rechtfertigung aus theologischer Sicht (Michael Meusers, angefragt)  
Kaffeepause  
15.45- 17.15 Über die Bedeutung von Vergessen, Veröhnen und Verzeihen – menschenkundlich  
und psychotherapeutisch (Arne Schmidt)

Änderungen sind möglich!

### **Anmeldung, Kontaktadresse und weitere Informationen**

Gemeinschaftskrankenhaus, Anthroposophische Arbeitsgruppe Kinder- und Jugendpsychiatrie  
Sekretariat Frau Sachs, Kinderhaus Ebene 7 West  
Gerhard-Kienle-Weg 4, 58313 Herdecke, Fax 02330 – 62 40 32  
Veranstalter Pro Kid, Freunde der Kinder- und Jugendpsychiatrie e.V.  
Alte Straße 22d, 58313 Herdecke

Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

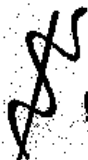
Michael Meusers

Uwe Momsen

Arne Schmidt

### **Referenten /-innen**

Uwe Momsen, Kinderarzt und Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Herdecke  
Dr. med. Eckard Roediger, Arzt für Psychiatrie, Psychotherapie, Psychotherapeutische Medizin,  
Ltd. Arzt, Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe, Berlin  
Albrecht Schwenk, Lenker, Pfarrer der Christengemeinschaft, Kassel  
Ellen Schneider, Heileurythmistin  
Diethard Tannenberg, Kunsttherapeut  
Dr. med. Arne Schmidt, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie  
Dr. med. Michael Meusers, Kinderarzt, Ltd. Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie  
alle an der Abteilung für Psychiatrie, Psychotherapie und Neurologie des Kindes- und Jugendalters am  
Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke



## gesundheit aktiv anthroposophische heilkunst e.v.

### Patienten aktiv

#### Verfassungsbeschwerde gegen das Gesundheitsmodernisierungsgesetz – 6.576 Einzelkläger sind unserem Aufruf gefolgt

Wie geht es weiter? Professor Dr. Zuck hat die Verfassungsbeschwerde im Mai beim Bundesverfassungsgericht eingereicht; der Beschwerdetext ist an alle Einzelkläger versendet worden. Über den Fortgang der Beschwerde wird regelmäßig in unseren Rundbriefen und auf unserer Homepage [www.gesundheitaktiv-heilkunst.de](http://www.gesundheitaktiv-heilkunst.de) berichtet.

Gemeinsam können wir etwas bewegen!

Werden Sie mit aktiv – treten Sie *gesundheit aktiv, anthroposophische heilkunst* bei!  
Je größer die Anzahl unserer Mitglieder, um so wirkungsvoller können wir Ihre Interessen vertreten!

Fordern Sie unsere Beitrittserklärung an.

### Aus unserem Verlagsprogramm

#### Neuerscheinung

Michael Debus

#### *Begleitung über den Tod hinaus – Bewusstseinsstufen im nachtodlichen Leben*

Nahtodererfahrungen haben es in eine breite Öffentlichkeit getragen: Es gibt ein Leben auch nach dem Tod. Was erlebt der Verstorbene nach dem Tod? Gibt es dann noch ein Bewusstsein? Ist eine Verbindung zu den Verstorbenen möglich? Konkret und sehr verständlich gibt der Autor erste Einblicke in die Welt des Nachtodlichen mit ihren Bedingungen und Entwicklungschancen.

Preis 4.- € \*, Best.-Nr.179

#### Neuauflagen

Michaela Glöckler

#### *Salutogenese - Wo liegen die Quellen leiblicher, seelischer und geistiger Gesundheit?*

Wie erhalten wir uns gesund? Die Salutogenese, als eine neue Forschungsrichtung der Medizin, hat zu verblüffenden Erkenntnissen geführt über die Grundbedingungen für Gesundheit. In anschaulicher, klarer Weise werden Wege aufgezeigt, wie diese Grundbedingungen erfüllt werden können.

Preis 2.- € \*, Best.-Nr. 185

Edwin Höbner

#### *Mobilfunk - die riskante Kommunikation*

Die erweiterte Neuauflage stellt in knapper, übersichtlicher Form die neuesten Forschungsergebnisse zusammen zu den Auswirkungen der durch Mobilfunkgeräte abgegebenen elektromagnetischen Felder. Die Studie bleibt jedoch nicht bei der Dokumentation möglicher Gefahren stehen, sondern gibt hilfreiche Hinweise, wie mit Mobilfunkgeräten vorsichtig umgegangen werden kann und Gesundheit auch unter unseren Zeitbedingungen zu stärken und zu erhalten ist.

Preis 4.- € \*, Best.-Nr.180

\* zzgl. Porto/Verp., keine Vorkasse, Sie erhalten eine Rechnung.

Zu beziehen über:

gesundheit aktiv, anthroposophische heilkunst e.v.  
75378 Bad Liebenzell, Johannes-Kepler-Str. 56  
Telefon: (0 70 52) 93 01-0, Fax: (0 70 52) 93 01-10  
[verein@gesundheitaktiv-heilkunst.de](mailto:verein@gesundheitaktiv-heilkunst.de)  
[www.gesundheitaktiv-heilkunst.de](http://www.gesundheitaktiv-heilkunst.de)



## Die anthroposophische Kulturzeitschrift

### DIE THEMEN IM JULI:

WERNER CSECH:

»Ziele nicht, so wirst du treffen.«  
Bewusstseinswandel auf dem  
Bogenweg

ENNO SCHMIDT:

Methode Mensch.  
Johanna Giovannini im Ruf der Kinder  
nach einem neuen Lernort

JOHANNES BRAKEL:

Pablo Neruda – ein  
Dichter im Wandel

RALF SONNENBERG

Krakauer Reise.  
Polen nach dem  
Beitritt zur EU

LORENZO RAVAGLI

Die drei Verwüstungen  
Europas und seine  
künftige Auferstehung

ULRICH RÖSCH:

Indiens Demokratie  
nach den Wahlen

■ **Interessiert?**  
Dann bestellen Sie  
ein Jahres-Abo von  
»dieDrei« für nur  
49 € (erm. 39 €);  
Ausland 54 €.   
Einzelheft 5,50 €  
zzgl. Porto.

▲ **Bestellung an:**  
mercurial-  
Publikationsges.mbH  
Alt-Niederursel 45  
D-60439 Frankfurt  
Tel. 069/95776122  
Fax 069/582358  
e-mail:  
dieDrei@mercurial.de

Probe-Abo:  
3 Hefte für  
nur 12,50 € !

# Erziehungskunst

Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners



## Die vier Temperamente

7/8

Juli/August 2004

### Themen der nächsten Hefte:

- Warum Huckleberry Finn kein Ritalin brauchte
- Vom notwendigen Wandel im Umgang mit Kindern
- Das bewegte Klassenzimmer
- Zoologie: Überblick über das Tierreich in der 12. Klasse
- Von der Sprachkraft moderner Lyrik
- Dramaturgie einer Klassenfahrt
- Ernährungsfragen und Pädagogik
- Menschenkunde: Kindliche Konstitutionsformen
- Neue und alte Mythen

Änderungen vorbehalten

Verlag Freies Geistesleben

Postfach 13 11 22, D-70069 Stuttgart

Tel. D-711-2853200, Fax: D-711-2853210

E-Mail: [erziehungskunst@waldorfschule.de](mailto:erziehungskunst@waldorfschule.de)

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

## Bestellschein

bitte senden an Frau Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu € 3,- pro Heft zuzüglich Porto

ab Heft Nr. ....

Bitte liefern Sie jeweils ..... Exemplar(e) an nachfolgende Adresse:

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

Straße, Hausnummer .....

Postleitzahl/Ort .....

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

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

☞

## Einzugsermächtigung

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen durch Lastschrift

Hiermit ermächtige(n) ich/wir\*) Sie widerruflich, die von mir/uns\*) zu entrichtenden Zahlungen für die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz“ 4 Hefte pro Jahr je € 3,- zuzüglich Porto

bei Fälligkeit zu Lasten meines/unseres\*) Girokontos Nr. ....

bei der ..... BLZ .....

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. Gabriele Bellenberg  
AG Schulforschung & Schulpädagogik  
Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum  
Professorin Schulforschung & Schulpädagogik  
an der Ruhr-Universität Bochum
- Hannah Dotzauer  
Mohlststraße 3, 70184 Stuttgart  
Schülerin, 11. Klasse, Freie Waldorfschule Umlandshöhe
- Elisabeth Göbel  
Radebeuler Weg 7, 37085 Göttingen  
Eurythmistin
- Thomas Jachmann  
Hardtstraße 13, 78126 Königsfeld  
Klassenlehrer an der Rudolf-Steiner-Schule  
Villingen-Schwenningen
- Freya Jaffke  
Orchideenweg 18, 72762 Reutlingen  
Kindergärtnerin
- Dr. Bernd Kalwitz  
Ohlstedter Straße 11, 22949 Ammersbek  
Leitung des Vogthofes, Schularzt der Rudolf-Steiner-Schule  
in den Walddörfern in Hamburg-Bergstedt
- Wolf Klein  
Radetzkystraße 43, A - 9020 Klagenfurt  
Förderlehrer
- Thomas Marti  
Anshelmstrasse 15, CH - 3005 Bern  
Projektleiter basalstufe an der Rudolf-Steiner-Schule Bern und  
Dozent an der Freien Hochschule für anthroposophische  
Pädagogik Mannheim
- Elke Neukirch  
Filderstraße 15, 66450 Bexbach  
Heileurythmistin
- Dr. Arne Schmidt  
Alte Straße 22 D, 58313 Herdecke  
Kinder- und Jugendpsychiater
- Dr. Sigrid Sandler  
Altes Pfarrhaus, Dorfstraße 46, 16775 Zabelsdorf  
Schulärztin an der Raphael-Schule in Herne
- Markus Wegner  
Friedrichring 16/18, 79098 Freiburg  
Schularzt an der Freien Waldorfschule St. Georgen in Freiburg

## Termine

19.- 22. Sept. 2004	Dornach	Jahreskonferenz Medizinische Sektion *
2. Oktober 2004	Frankfurt	2. Arbeitstreffen „Menschenkundliche Aspekte zur Heileurythmie im ersten Jahrsiebt“ *
13. - 17. Oktober 2004	Dornach	Internationale Tagung für Heilpädagogik und Sozialtherapie *
23. Oktober 2004	München-Gröbenzell	Regionalkonferenz „Therapie an der Waldorfschule“ Sinnesschulung bei 5-9-jährigen Kindern
29./30. Oktober 2004	Weimar	3. Fachtagung für Erzieher und Lehrer „Mit Herzlichkeit lernen: Zeit lassen für das Ergreifen des eigenen Schicksals! Der Lernprozess – auch physiologisch betrachtet.“ *
31. Okt. - 3. Nov. 2004	Dornach	Schulärztetagung *
13. November 2004	A - Graz	6. Österreichische Förderlehrertagung
19./20. November 2004	Herdecke	Tagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie zum Thema „Schuld und Scham bei seelisch Verletzten“ Wege zum Verständnis
11. – 13. März 2005	München	Schulheileurythmietagung
März 2005 (Wochenende)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Hauterkrankungen
Juni 2005 (1 Woche)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Pädagogische Medizin des Schularztes. Psychosomatik. Allergische Erkrankungen.
26. Juli - - 9. August 2005	Meløy (Norwegen)	2. Intensivkurs für Schulheileurythmisten **
März 2005 (Wochenende)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Kinderorthopädie
Juni 2006 (1 Woche)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Chronisch-entzündliche Erkrankungen: Nephrose, Rheuma, Darmerkrankungen, Epilepsie, Kinderonkologie.

\* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“

\*\* Programmankündigung siehe Heft 29/2003