Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 39 / November 2006

Impressum

Herausgeber:

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.de

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

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

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
– Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Eveline Staub Hug
Bank für Sozialwirtschaft Stuttgart, Kto.-Nr. 8712400, BLZ 601 205 00
IBAN DE25 6012 0500 0008 7124 00
BIC BFSWDE33STG

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 € 3,50 zuzüglich Porto und wird bei den Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr abgebucht.
Bei Bestellung von Einzelheften Entgelt bitte im voraus überweisen oder in Briefmarken beilegen, in Deutschland € 5.-, ins Ausland € 6.-

Bestellformular auf Seite 104

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. Januar 2007

Umschlagbild: Friedensgöttin Eirene mit dem kleinen Plutos. Römische Kopie nach einer Statue des Kephisodot (um 370 v. Chr.) Marmor, Höhe 206 cm

Medizinisch-Pädagogische Konferenz
Rundbrief für in der Waldorfpädagogik tätige
Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten
Heft 39 – November 2006
Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Peter Fischer-Wasels

Inhalt

Peter Fischer-Wasels	Liebe Leserinnen und Leser	3
Henry Nouwen	Gibt es ein Leben nach der Geburt?	4
Angelika Knabe	Freies Spiel oder Beschäftigung? Eine Frage der Gesunderhaltung des Kindes	5
Almuth Voges	Ein Versuch, Spiel und Organentwicklung in der frühen Kindheit zu verstehen	12
Gabriele Pohl	Die Heilkräfte des Spiels – ein therapeutischer Ansatz	23
Ernst-Michael Kranich	Die Notwendigkeit und Problematik der Vorschuldidaktik	28
Annegret Braun	Spätabbrüche nach Pränataldiagnostik: Der Wunsch nach dem perfekten Kind	36
Ruth Ewertowski	Die Gefahr der Fülle	40
Christoph Wiechert	Waldorfschule und Geschlechtlichkeit – Erziehungsaufgaben in der Pubertät	44
Hans Müller-Eckhard	Das andere Gesicht	54
Karl König	Über die Freude	59
Rudolf Steiner	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf – Wirkung auf den Charakter durch die Erziehung in den ersten Jahrsiebten	60

Berichte von Tagungen

Elke Schaffrath	Arbeitsbericht des Frankfurter Treffens Kindergartenheileurythmie 2006	65

Buchbesprechungen

Götz Werner	Das unbedingte Grundeinkommen (*Peter Fischer-Wasels*)	67

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

Markus Wegner Prävention oder Therapie – wie sind die Fördermaßnahmen der Waldorfschulen einzuordnen? 70

Aktuelle Informationen

– Das Hirn begreift lange in getrennten Welten 73
– Mittelohrentzündungen durch Luftschadstoffe 74
– Musizieren macht Kinder schlau 75
– Jedem Kind ein Laptop 76
– Kinder haben Sehstörungen, weil sie zu wenig trinken 77
– Von Biomilch, Ställen und Kühen mit Hörnern 78
– Hungern als Lifestyle, Magersucht-Bewegung "Pro Ana" 80
– Schon wieder Genreis im Supermarkt 82
– Quecksilberbelastung in Wasser und Luft 83
– Antibiotikaeinsatz gefährdet Gesundheit des Menschen 84
– Operation Schwerelosigkeit 85
– Sollen unsere Kinder nummeriert werden? 86
– Ergebnisse moderner Gehirnforschung stützen waldorfpädagogische Praxis 87

Tagungsankündigungen

– 2. Symposion zu Fragen der Hirnforschung: Gehirn, Leib und Geist am 18. November 2006 in Stuttgart 89
– Bildungskongress: „Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen?" 12. - 14. Januar 2007 in Stuttgart 90
– Sexualkunde in der Waldorfpädagogik: berufsbegleitender Kurs für ErzieherInnen, LehrerInnen und Schulärzte/innen, Januar – November 2007 in Kassel 91
– Intensivkurs zur Einführung in die Anthroposophisch erweiterten Herzauskultation vom 2. – 3. März 2007 in Alfter 93
– 6. Fachtagung für Schulheilеurythmie: Der Astralleib des Schulkindes. 16. - 18. März 2007 in München 94
– Schulärztetreffen: Bewegungsentwicklung – menschenkundliche Hintergründe und praktische Diagnosefindung. 24. – 25. März 2007 in Stuttgart 97
– 3. Heileurythmie- Intensiv- Kurs „Bildeprozesse und ihre Umkehrung im Menschen" 30. Juli - 13. August 2007 auf Meløy/Norwegen 98

Liebe Leserinnen und Leser!

In der Medizin wie in der Pädagogik erleben wir zur Zeit zunehmenden Druck von staatlicher Seite, in der Gesundheitspolitik durch das sogenannte GKV-Wettbewerbsstärkungsgesetz, das die Große Koalition gegen den zunehmend vereinten Widerstand aller Betroffenen durch die parlamentarischen Hürden durchpauken will, in der Bildungspolitik durch die Früheinschulung, von der es keine Ausnahmen mehr geben soll, durch die Verkürzung der Schulzeit, durch das kommende Zentralabitur. Kindheit, Spiel, individuelle Lebenslaufbahn, Kreativität, Muße zur Entwicklung werden durch Reglementierungen zunehmend eingeengt. Auf beiden Lebensfeldern gilt es Neues zu entwickeln, Möglichkeiten zu schaffen, um unserem Verständnis von kindlicher und menschlicher Entwicklung Entfaltungsräume zu erkämpfen und zu sichern. Davon haben wir immer wieder in der Medizinisch-Pädagogischen Konferenz berichtet, so auch diesmal wieder, indem wir Gedanken und Erfahrungen zum Spiel, Forderungen an eine Frühpädagogik, auch Nachdenkliches zu Schwangerschaft und Geburt, zur Überfülle oder zur Freude bringen, dabei uns nicht scheuen, manch ältere Texte wieder abzudrucken. Das ganze ein Strauß von Klärendem und Ermunterndem.
Auf eine Initiative möchte ich auch an dieser Stelle besonders aufmerksam machen, denn sie könnte, wenn sie von vielen Menschen in unserem Lande ernsthaft bedacht und verwirklicht würde, eine wesentliche Wende auch für die oben angedeuteten Probleme bringen: die Initiative für ein unbedingtes Grundeinkommen, das in der Öffentlichkeit zur Zeit besonders mit dem Namen von Götz Werner verbunden ist. Das unbedingte Grundeinkommen könnte den Druck nehmen, es könnte Atem geben, Zeit schaffen, Kreativität Raum geben, wenn die Menschen sich darauf einlassen wollen, Vertrauen zu schenken und Vertrauen geschenkt zu bekommen. Durch ein unbedingtes Grundeinkommen oder Bürgergeld können alle Menschen nur gewinnen. Das hier besprochene Büchlein von Götz Werner könnte Anregung für lebhafte Gespräche geben. Nur indem wir darüber mit vielen sprechen, werden die Ideen wahr und wirksam.

Einen klaren Herbst wünscht

Peter Fischer-Wasels

Gibt es ein Leben nach der Geburt? [1]

Henry Nouwen

Ein ungeborenes Zwillingspärchen unterhält sich im Bauch seiner Mutter.
„Sag mal, glaubst du eigentlich an ein Leben nach der Geburt?" fragt der eine Zwilling.
„Ja, auf jeden Fall! Hier drinnen wachsen wir und werden stark für das, was draußen kommen wird." antwortet der andere Zwilling.
„Ich glaube, das ist Blödsinn!" sagt der erste. „Es kann kein Leben nach der Geburt geben – wie sollte das denn bitteschön aussehen?"
„So ganz genau weiß ich das auch nicht. Aber es wird sicher viel heller als hier sein. Und vielleicht werden wir herumlaufen und mit dem Mund essen?"
„So einen Unsinn habe ich ja noch nie gehört! Mit dem Mund essen, was für eine verrückte Idee. Es gibt doch die Nabelschnur, die uns ernährt. Und wie willst du herumlaufen? Dafür ist die Nabelschnur viel zu kurz."
„Doch, es geht bestimmt. Es wird eben alles nur ein bisschen anders."
„Du spinnst! Es ist noch nie einer zurückgekommen von ‚nach der Geburt'. Mit der Geburt ist das Leben zu Ende. Punktum."
„Ich gebe ja zu, dass keiner weiß, wie das Leben nach der Geburt aussehen wird. Aber ich weiß, dass wir dann unsere Mutter sehen werden und sie wird für uns sorgen."
„Mutter??? Du glaubst doch wohl nicht an eine Mutter? Wo ist sie denn bitte?"
„Na hier – überall um uns herum. Wir sind und leben in ihr und durch sie. Ohne sie könnten wir gar nicht sein!"
„Quatsch! Von einer Mutter habe ich noch nie etwas bemerkt, also gibt es sie auch nicht."
„Doch, manchmal, wenn wir ganz still sind, kannst du sie singen hören. Oder spüren, wenn sie unsere Welt streichelt…"

---

[1] Nach Henry Nouwen, im Internet mehrfach zu finden.

Freies Spiel oder Beschäftigung?

Eine Frage der Gesunderhaltung des Kindes

Angelika Knabe

Spielen ist ein weitläufiger Begriff. Im Allgemeinen meint man Ernsthaftes damit nicht. Spiel ist eher ein entspannender, heiterer und lustvoller Spaß oder ein Zeitvertreib, eine Zugabe zum alltäglichen Leben, welches ohne dieses Spiel meist nur Stress wäre. Das sieht man so für das Spiel des Erwachsenen, und genau so sieht man das für das Spiel des kleinen Kindes.
Zu dieser Beurteilung kommt es, weil meist nur der Standpunkt des Erwachsenen eingenommen wird. Um den des Kindes einnehmen zu können, bedarf es einer sensiblen Beobachtungsgabe.
Sehr modern geworden ist der Begriff „spielend lernen". Man möchte die Leichtigkeit, das Freudvolle und Gelöste, was beim Spielen gesehen oder erlebt werden konnte, auf das Lernen übertragen. Und wenn spielend gelernt werden kann, warum dann nicht das ersehnte, frühkindliche intellektuelle Lernen vereinfachen?
Mir scheint, als würde man dadurch den mühsamen und langwierigen Prozess des Lernens auf eine naive, ja sogar etwas oberflächliche Ebene heben wollen, denn Spielen ist doch „kinderleicht". Aber ohne das ernste Bemühen des lebenslangen Lernens auf allen Gebieten wahrzunehmen, muss man folgerichtig zu dem Schluss kommen, dass das ganze Leben nur ein Spiel ist. Ein Spiel aus der oben geschilderten Sichtweise des Erwachsenen. Und das ist es doch wohl eher nicht.
Das Spiel ist die zentrale Tätigkeit der Kindheit. Es ist eine wichtige Vorbereitung dafür, dass sich der Mensch zu einer freien Individualität entwickeln kann.
In der allerersten Zeit ist es ein Ertasten, Erfassen, Kennen lernen des eigenen Körpers – Bewegung in jeder Hinsicht. Etwas später werden die äußeren Gegenstände in die Untersuchung einbezogen. Gleichzeitig entfaltet sich ein nachahmendes Sich-kennen-Lernen auf sozialer Ebene mit den Eltern, Geschwistern und anderen nahe stehenden Persönlichkeiten. Bis zum etwa dritten Lebensjahr spielt das Kind sehr wirklichkeitsbezogen. Es versucht ganz real den Erwachsenen in seinem Tun nachzuahmen, natürlich noch ohne den Sinn und Zweck seiner Handlung zu erkennen. Erst nach dem dritten Jahr nimmt das Kind in seinem Spiel Abstand von der Realität, denn nun erwacht in ihm die Phantasie, die von außen angeregt wird. Später, um das 5. Lebensjahr ändert sich das Spiel noch einmal, denn nun kann das Kind sein Spiel anfänglich planen. Es entwickelt seine Spielideen und hat schon im Vorhin-

ein genaue Vorstellungen, zum Beispiel über den Ablauf des Spieles und die Mitspieler. Regeln werden erfunden und müssen auch eingehalten werden.
All diese Bewegungen und Erfahrungen sind im engen Zusammenhang mit der physischen Leibes- und Organreifung, und somit auch der Veranlagung des Gehirns und der Ausreifung des Denkens zu sehen, sodass wir sagen können: Das Kind begreift sich selbst und die Welt durch das Spiel.[1]
Das Spiel ist Ausdruck der geistigen Regsamkeit des Kindes. Es werden im Spiel die Seelenkräfte entwickelt, die sich später zu Persönlichkeitskräften entfalten können. Die Seelenkräfte sind jene Kräfte, die wir benötigen, um handeln, denken und empfinden zu können und die das Selbstvertrauen in uns veranlagen.
Das freie Spiel kann die Fähigkeit zur freien Urteilungsbildung fördern. Rudolf Steiner verweist darauf, dass besondere seelische Kräfte nur beim Spiel ausgebildet werden, die sonst gar nicht gefördert würden.[2] Das Kind setzt sozusagen beim schöpferischen Spiel unbewusst eine Spielidee an die andere. Ähnliches geschieht beim Menschen im Traum, durch verschiedene Gedanken wird ein Traumbild an das andere gereiht. Dadurch, dass das Kind die Dinge – welche auch immer – wie Bilder für sich in der jeweiligen Spielsituation zusammenstellt, sammelt es Erfahrungen für sein Leben. Diese Erfahrungen tauchen erst einmal unter ins Unbewusste.
So wie der Mensch, wie wissenschaftlich bewiesen, um das 6. Lebensjahr erst körperlich in die Lage kommt, sein kognitives Denken frei zu gebrauchen, so hat er vor dem 14. Jahr kein „echtes" eigenes Urteilsvermögen. Urteilt er doch, tut er es nachahmend, um zu gefallen oder einer Autorität zu folgen.
Durch die gesammelten Erfahrungen des Spielens ist es ihm nach der Pubertät, aber erst richtig nach dem 20. Lebensjahr möglich, selbstständig zu urteilen. Er ist unabhängig davon, ob sein Urteil den anderen gefällt oder nicht. Er wird in der Lage sein, frei zu entscheiden. Die individuelle Gestaltung, die sich im Spiel bemerkbar machen kann, wird als besonderer Charakter beim selbständigen Urteilen später auftreten.
Somit hat das freie Spiel einen Wert für das ganze Leben. Seine psychologische Bedeutung ist nicht hoch genug einzuschätzen. Nur wenn wir das Spiel als eine intensive Form des Lernens an sich betrachten, werden wir seinem Wert gerecht.

---

[1] Siehe auch den nachfolgenden Artikel von Almuth Voges „Ein Versuch, Spiel und Organentwicklung in der frühen Kindheit zu verstehen".

[2] Rudolf Steiner „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst", GA 301, 13. Vortrag

Das Kind spielt, wenn es nicht gestört oder abgelenkt wird, in der gleichen Seelenverfassung, wie die meisten Erwachsenen es sich wünschen zu arbeiten, nämlich konzentriert, intensiv und mit voller Hingabe.
Sehen wir nun auf den Unterschied zwischen der Arbeit des Erwachsenen und dem Spiel des Kindes. Es zeichnet sich deutlich ab, dass der Erwachsene arbeiten muss aus einer bestimmen sozialen Notwendigkeit heraus. Das freie Spiel der Kinder aber charakterisiert eindeutig ein Tätigsein ohne Nützlichkeits- oder Zweckorientierung. Die Kinder sind einfach nur tätig, ohne dass sie ein Ziel verfolgen, sie handeln aus den eigenen Phantasie- und Schöpferkräften heraus. Dieses unermüdliche Tätigsein basiert auf einem befreienden Frohsinn, ebenso, wie Spiel Freude macht. Die Freude gehört zu den Kräften, die bis in das Innere des Kindes wirken. Sie lassen den Lebenssinn reifen und das Kind wird später in der Lage sein, sein Leben als ein sinnvolles anzusehen. Die Freude wirkt bildsam auf den physischen Organismus.[3]
„Freude brütet im wahren Sinn des Wortes die Form der physischen Organe aus." [4]
Freude hat für mich etwas unheimlich Befreiendes. Sie kann auch erwärmen, ja regelrecht befeuern. Das können wir Erwachsenen nachvollziehen, wenn wir ungestört und konzentriert arbeiten können. Dann erleben auch wir eine befreiende, erlösende Freude und es kann sich das selten gewordene Gefühl der Zufriedenheit, der Erfüllung einstellen. Beobachten wir spielende Kinder, können wir diese aktive, aber friedliche Atmosphäre erleben. Ich meine damit nicht eine beklemmende Stille.
Wir können nicht achtsam genug auf das kindliche Spiel schauen, denn das Spiel gehört zu den wenigen Dingen, durch die wir erleben können, was in der kindlichen Seele vorgeht und was für das zukünftige Leben wegweisend sein kann. In diesem Spielen ohne Vorgabe des Erwachsenen offenbart das Kind dem Kenner Botschaften über innere Entwicklungsprozesse, über sein sich ausbildendes Temperament. Der sich ausbildende Verstand des Kindes bezieht sich auf das, was mit seinem Körper „getan" wird. Das wird als körpergebundenes Lernen bezeichnet.
Das echte freie Spiel kennt keine Vorgaben, Anleitungen oder Erklärungen, denn dadurch wird es zum zweckorientierten Spiel. Wir sollten es dann auch ehrlicherweise nicht mehr „Spiel" nennen, sondern Beschäftigung. Intellektuelle Förderung durch Beschäftigung hat immer eine Schwächung der Lebenskräfte zur Folge.

---

[3] Ebenda

[4] Rudolf Steiner „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft", Seite 26

„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren." [5]

Ausreichend ist in den letzten Jahren geforscht und beschrieben worden, wie der eigentliche Lernprozess sich im kleinen Kind durch die körpergebundene Sinneswahrnehmung entwickelt, und damit auch, wie die Ausgestaltung des Gehirns und die Synapsenbildung vor sich geht, ebenso die Funktion der so genannten Lernfelder. Ich verweise auf die Literatur von Hüther, Patzlaff, Perarce und anderen.

Rudolf Steiner beschreibt, wie wir als Erzieher aufmerksam und liebevoll darauf achten sollen, dass vor allem in den ersten zweieinhalb bis drei Jahren das Kind nur das spielt, was es selbst will. Jeglicher Fremdwille, hauptsächlich in dieser ersten Zeit, verdirbt das Kind beziehungsweise dessen individuelle Entwicklung, insbesondere aber die innere Ausgestaltung seiner Organe. Auch nach dem dritten Jahr soll die Zeit des freien Spiels den größten Anteil im Tagesablauf haben.

„Was kann man tun, um sich so stark als möglich auszulöschen, damit unser Persönliches möglichst wenig auf das Kind einfließt, damit wir dem Kind sein Schicksal nicht verderben, sondern es heranziehen zu einem freien Menschen im Leben." „Wir dürfen nicht unpraktisch hineintapsen in das, was da das Kind so vollzieht, dass es eben tut, was es will." [6]

Das Kind bringt so viel Lernwillen, Neugierde und Entdeckerlust aus seinem vorgeburtlichen Dasein mit, dass der Erwachsene nur darauf zu achten braucht, dass dieser Schatz nicht durch äußere Einflüsse verloren geht und wie er zu pflegen ist.

Ich bin mittlerweile fest davon überzeugt, dass alle Bemühungen des Erziehers, dem Kind für sein weiteres Leben etwas beizubringen, kläglich scheitern würden, wenn nicht der angeborene und verlässlich vorhandene Lernwille des Kindes da wäre. Es muss unsere Sorge sein, das lebensnotwendige Spielwesen zu schützen und entsprechende Freiräume dafür zu schaffen.

Für ein neugeborenes Kind gibt es in den noch kurzen Wachphasen zwei deutlich voneinander zu unterscheidende Zeiten. Beide sind lebensnotwendig und werden der kindlichen Entwicklung die entsprechende Richtung geben.

Die erste Zeit ist die so genannte Beziehungszeit. In den ersten Monaten nimmt sie den Hauptanteil ein. Bei liebevoller Pflege kann sich eine intensive Beziehung aufbauen, der Erwachsene ist im Kontakt mit dem Kind. Seine Aufmerksamkeit „formt" sich zu der unausgesprochenen Frage an das Kind:

---

[5] Maria Montessori, gefunden in „Spiel aus der Tiefe" von Maria Luisa Nüesch, Seite 7

[6] Rudolf Steiner „Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens", GA 303, Seiten 123 und 124

„Bist du bereit? Ich sage dir jetzt, was wir gleich gemeinsam tun werden, ich helfe dir, dass du es *später* mal allein tun kannst!"
Im zunehmenden Alter verlängern sich die Wachphasen, sie gehen über die Pflegezeit hinaus. Diese Zeit sollte möglichst eine eingriffsfreie Zeit sein. Hier fängt das Kind an zu spielen, indem es sich durch seine Bewegung kennen lernt und erprobt. Das ist eine unendlich wichtige Zeit, ständig wird wiederholt, geübt. Über jeden Erfolg, der sich nach mehr oder weniger langem Üben einstellt, äußert sich das Kind mit einer motivierenden Freude. Hält dieses Sich-Freuen über einen Erfolg nicht ein ganzes Leben lang? Was nehmen wir dem Kind, wenn wir in diesen Prozess eingreifen? Auch wenn es noch so gut gemeint ist, drängen wir ihm unseren Willen auf. Nun könnte man daraus schließen, wir lassen also das Kind allein spielen, beachten es am besten nicht mehr. Das Kind lernt aber bis etwa zum Schulalter eben nicht durch Belehrung, sondern hauptsächlich durch die Nachahmung. Also sollte der Erzieher ein guter Vorbildner sein.
„Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach, und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben." [7]
Das Kind ahmt uns nicht nur in unserer äußeren Erscheinung nach, sondern in allem, was wir denken und fühlen. Auch das hinterlässt seine Spuren in seiner Leiblichkeit. Wir sollten nichts tun, was das Kind nicht nachahmen darf.
All das von mir Genannte ist uns Erziehern nichts Neues. Zwei immer wieder erlebte Fragen veranlassten mich aber, noch einmal diese Tatsachen so deutlich aufzuschreiben.
Das erste Problem ist: Wann sollen wir als Erzieher die für die Nachahmung so wichtigen ‚Arbeiten des Lebens' zeitlich in die Freispielzeit des Gruppenlebens hineinbringen? Welche sind überhaupt noch machbar?!
Es gibt keine Zeit! Vielleicht, weil zu viel ausgedachtes Programm vorhanden ist? Beschäftigung, also eine Tätigkeit, die wir wollen, dass sie die Kinder tun, die wir für sie ausgesucht haben, ist kein freies Spiel. So machen kleine Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren schon kleine Reigen mit, sitzen still im Märchenkreis, hören sich Geschichten an, malen mehr oder weniger intensiv mit den anderen Kindern ihre Aquarellbilder und so weiter. Für die Unterdreijährigen ist das einfach nicht dem Alter entsprechend. Wenn der Erzieher die Verantwortung über den richtigen Tagesablauf nicht übernimmt, dann fällt sie automatisch dem kleinen Kind zu, und es ist damit völlig überfordert.

---

[7] Rudolf Steiner „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft" Seite 22

Die „Arbeiten des Lebens"[8] wären vielleicht echtes Wäschewaschen mit der Hand in großen Schüsseln, draußen oder in einem Raum, wo alles nass werden kann. Alle Prozesse gehören hier her, die durchschaubar und nachvollziehbar sind.
Die Kinder wollen nicht das Essenkochen, Wäschewaschen unmittelbar nachahmen, sondern das ‚bei der Sache sein', das sinnvolle Tun des Erwachsenen. Dazu müsste der Erwachsene die Arbeiten noch mit echter und nicht erzwungener Freude und Anteilnahme vollbringen. Nur dann hat es die erwünschte therapeutische Wirkung für die Leibes- und Organreifung des Kindes. Bis etwa zum Schulalter ist das Geistige und Seelische mit dem Leiblichen eng verwoben, die Entwicklung des einen wirkt auf die Entwicklung des anderen ein.
Das Geheimnis bei dieser schaffenden Tätigkeit des Erziehers ist die Verlangsamung und die wirkliche Liebe zur Arbeit. Wenn wir unseren Beschäftigungsdrang, besonders bei der Betreuung der ganz kleinen Kinder, durch Selbsterziehung umlenken könnten, würde es uns allen gut tun. Die Kinder, aber auch wir Erwachsenen würden von dem Erfüllungsstress durch die vielen Beschäftigungen geheilt. Die freudige Hingabe an eine sinnvolle Tätigkeit würde Zufriedenheit ausstrahlen. Ich glaube daran, weil ich es selber an mir erlebt habe. Wir können selbst viel mehr leisten, weil uns plötzlich mehr Kräfte zur Verfügung stehen. Für das Kind aber bedeutet es mehr Ruhe, Sicherheit und Muße.
Das zweite Problem ist, dass die Kinder nicht mehr konzentriert spielen können, keine vielseitigen Spielideen mehr haben oder gar nicht erst ins Spiel kommen.
Das hängt mit dem Obigen zusammen: Haben wir dafür gesorgt, dass wir selbst zur Ruhe kommen? Kennen wir überhaupt Zeiten der inneren Ruhe für uns selbst? Was strömt von mir aus, wenn ich arbeite? Hektik? Will ich grad noch mal schnell dies und jenes abarbeiten?
Der äußeren Unruhe und Getriebenheit unserer Zeit zufolge sind die Kinder meistens auch in Unruhe, wenn nicht sogar in Unsicherheit oder von Ängsten geplagt. In unserem aktionsübervollen Lebensstil müssen die kleinsten Kinder natürlich auch schon laufend in Aktion sein. Mir scheint das fast wie eine Art Verfolgungswahn zu sein. Alles ist darauf aus, den Kindern immerzu etwas zu bieten. Sie brauchen es nur noch zu konsumieren. So brauchen sie sich auch nicht mehr zu bewegen; es ist auch dafür keine Zeit vorhanden, sie werden bewegt. Außerdem lauern ja doch überall Gefahren. Sie brauchen nichts selbst zu erlauschen, auszuprobieren oder herauszufinden, es wird

[8] Rudolf Steiner „Die pädagogische Praxis", GA 306, Seite 77

ihnen schnell mal gezeigt und erklärt. Wenn nicht, schreien sie, oft sehr lang anhaltend oder sind umtriebig, wie ständig auf der Suche.
Wie schaffen wir Räume und Gelegenheiten für die echten Bedürfnisse der Kinder? Für das freie kreative Spiel, in dem das Kind wagt, sein inneres Wesen zu zeigen?
Ich kenne noch den Ausspruch: Wenn das Kind nicht recht spielen will, wird es wohl krank werden. Sind unsere Kinder im Allgemeinen schon krank, oder gilt der Ausspruch nicht mehr? Aus den Berichten meiner Eltern weiß ich, dass selbst in der Kriegszeit, obwohl „echtes" Spielzeug fehlte, die Kinder so gespielt haben, dass sie noch im hohen Alter sich als glücklich und zufrieden wähnten. In unserer Luxusgesellschaft verarmt oder verroht das eigentliche Spiel, aber die Spielzeugindustrie und die Medienanbieter blühen auf. Es bedarf von uns vielen Mutes und vieler Selbstsicherheit, sich gegen diese angehende Zivilisationskatastrophe zu stellen.
Bei Johan Huizinga[9] ist zu lesen, dass für das Wort Spiel die alten Griechen das Wort „paidia" benutzten, was genau übersetzt „Kinderei" bedeutet, aber mit Sicherheit eine andere Wertung als heute hatte. Das Spiel hatte zweierlei Bedeutung, einmal das allgemeine Spiel der Kinder und zum anderen die Olympischen Spiele, der heilige Wettkampf, der der Schönheit wegen ausgeführt und nicht bewertet wurde. Beide Spielarten hatten den gleichen Namen, paidia, und waren als Gesamtverbund zu sehen, *Spiel – Fest – heilige Handlung*.
Wenn wir uns darauf recht besinnen, auf die *heilige Handlung*, wird es uns leichter fallen, uns dafür zu interessieren, wie wir Erzieher in unserer unmittelbaren Umgebung – besonders für die Kinder bis zum dritten Lebensjahr – eine Atmosphäre schaffen können, in der das wirklich freie Spiel als eine Art heilige Handlung gepflegt werden kann.

Literatur:

Eckhard Schiffer „Der kleine Prinz in Las Vegas"
Eckhard Schiffer „Warum Huckleberry Finn kein Ritalin brauchte"
Nicola Fels / Angelika Knabe / Bartholomeus Maris „Ins Leben begleiten"

[9] Johan Huizinga „Vom Ursprung der Kultur im Spiel"

Ein Versuch, Spiel und Organentwicklung in der frühen Kindheit zu verstehen

Almuth Voges

Das Spiel – eines der wesentlichsten Merkmale kindlichen Daseins – ist von einer Reihe von Umständen heute verdrängt.
Das freie Spiel scheint vom Aussterben bedroht, Spielräume und freie Spielzeiten verschwinden weltweit, und wir unternehmen viel zu wenig, um das Recht auf das Spiel zu schützen – vielleicht weil wir es nicht verstehen?
Die vielerorts auftretende pädagogische Besessenheit, die Kinder nach den Zielen der Erwachsenen zu formen, lässt vergessen und übersehen die wunderbare Einzigartigkeit jedes Kindes, das sich im freien Spiel äußert. Es zu erkennen, wahrzunehmen, ist unsere Aufgabe. Woher nehmen wir uns das Recht, anmaßend zu meinen, dass wir wissen, was die Kinder für ihr weiteres Leben, für die Gesellschaft von morgen an Fähigkeiten oder gar an Wissen brauchen?
Wissen die Kinder, die ins Jetzt geboren werden, nicht ahnend viel besser, welche Fähigkeiten sie sich erüben wollen für die Aufgaben von morgen – wissen sie nicht viel besser, welches ihre Ziele sind?
Diese Gedanken wenden sich eher an die Menschen, die neue Bestimmungen erfinden, aus Unverständnis der Kindheit. Aber getrieben aus Verzweiflung mute ich sie Ihnen, lieber Leser, auch zu, da ich das Gefühl habe, dass wir mit unserem Wissen noch zu sehr in einer leisen Nische bleiben und noch zu wenig in das Gespräch einsteigen.
Im freien Spiel kann man staunend beobachten, mit welcher Ausdauer, Konzentration und innerer Aufmerksamkeit sich das Kind mit der Welt, ihren Gesetzmäßigkeiten und den Bewohnern der Welt verbindet, sie untersucht und bestaunt – und sich daran bildet.
Rudolf Steiner wies uns darauf hin, dass dieses Bilden zuallererst vor allem leiblich geschieht.
Der leibbildende Aspekt des Körperspiels ist vielfältigst in seiner Bedeutung im Aufrichteprozess, in der Überwindung der Reflexe bis zur Ausgestaltung des Gehirns beschrieben. (Hüther, Spitzer und andere) Der Skelettaufbau, die Haltungsschäden, die feinsten Synapsenverbindungen und der jeweilige Zusammenhang zu Lernschwierigkeiten sind mittlerweile erforscht. Aber dieses unser 'oberstes' Organ ist ja nicht das Einzige, was sich in den ersten Lebensjahren ausgestaltet. Der ganze vererbte Leib muss individualisiert und bis in die feinste Struktur ergriffen werden. Spielen muss das Kind, das sich in Ruhe entwickeln darf, nicht lernen, es ent-wickelt es aus sich selber. Wenn es ausgiebig seinen Körper, diese neue eigene Welt erkunden durfte, erobert

es mit größter Aufmerksamkeit die Welt um sich herum – das Gegenstandspiel entfaltet sich.
Im Folgenden möchte ich versuchen, unsere weiteren Organe – eher bildhaft – zu verstehen. Es ist eine physiologische Betrachtung eines Laien (angeregt in Gesprächen mit einem Arzt), und sicher wird der interessierte Leser das Geschriebene nur als Anregung nutzen können, um daran weiter zu arbeiten. Es ist der Versuch, den Prozess, die Bewegungsgeste zu verstehen, um daran Gedanken an das Verhalten, die seelische Bewegungsgeste zu knüpfen. Es liegen uns viele Hinweise Rudolf Steiners vor, die immer wieder beschreiben, dass sich in den ersten Lebensjahren der physische Leib als Instrument für das weitere Leben gestaltet. Die grundlegende Frage meines Versuches ist eben, ob sich die Bewegungsgesten der Organe im Spiel wieder finden lassen? Ob das Spiel die inneren Prozesse spiegelt, ob wir in der Beobachtung des Spiels eine Ahnung der Bildekräfte erhalten? Und um die Brisanz vor Augen zu haben: Was passiert auf dem Weg der Inkarnation einer Individualität, wenn das freie Spiel mehr und mehr verschwindet?
Nehme ich die Nachahmekraft für wahr, so müsste eine weitere Ausarbeitung sich mit den gestaltbildenden Kräften in der vorbildenden Umgebung des Kindes befassen.
Schaut man die Organbildung in der Embryonalzeit an, so ist alles von oben nach unten ausgerichtet, um sich dann in die Raumesrichtungen einzugliedern. In allen Organen schaffen die sieben Lebensprozesse in unterschiedlicher Intensität; wie unsere Person (personare - hindurchtönen) auf diesem Leibesinstrument spielt (Ton – Tonus – Muskelspannung), hängt ganz stark von unserer Atmung ab. In der Art, wie das Geistig-Seelische den Leib ergreift, durchatmet, formt es sich sein Leibeshaus.
Die Embryonalhüllen werden mit der Geburt verlassen, die notwendigen Umhüllungen für die Reifezeit fehlen heute meist, vor allem auch die Arbeitshüllen (die in der Umgebung arbeitenden, gestaltenden Vorbilder) und der schöpferische Umgang mit den Elementen.
Ganz besonders aber fehlt heute die ruhige Atmosphäre, damit sich das freie Spiel entfalten kann.

Lunge

Mit dem ersten Atemzug entfaltet sich die winzige Lunge, und gleichzeitig atmet der Säugling noch 80 % über die Haut.

> „Das Kind kann noch nicht innerlich richtig atmen, und die Erziehung wird darin bestehen müssen, richtig atmen zu lehren." (5)

Indem immer stärker die Leibesgrenze über den Tastsinn als Grenze zur Welt gespürt wird, bildet im aktiven Aufrichteprozess sich die Lunge als Innenraum-Atmung aus. Die Lunge ist kühl und bildet einen weit verzweigten

Innenraum, der wie in lauter Kugeln endet. Die Wände der Alveolen müssen hart und fest werden, Innenraum bilden, sodass der Hohlraum Wohnstätte bildet. Das kann man auch in der Ausbildung der Stirnhöhlen, der Nebenhöhlen und der Kieferhöhlen beobachten, wenn das Kind schulreif wird. Dieser fest umhüllte Innenraum ist Grundlage, um Kontur und Struktur bis in die Gedankenbildung zu bringen; das kann jeder erleben, der an diesen Orten eine Entzündung hat. Aber der Raum darf auch nicht zu fest sklerotisieren, die verdichtende Kraft nicht zu früh einsetzen.

In diesem Wandbilden entsteht im Bewusstsein deutlich der Gegen-Stand, so dass Du- und Ich-Erkennen mit der Durchatmung und dem Erleben der äußeren Grenze zusammenklingt.

> „Diese seelische Seite der Lungenwirksamkeit wirkt sich bei den Zwangsgedanken und bei den Zwangserscheinungen überhaupt in pathologischer Weise aus (zum Beispiel Magersucht)." (4)

Durch die Betrachtung der Pathologie kann man die Organwirksamkeit oft besser erkennen.

Das immer gleiche Gestalten der Räume gibt dem noch im Umkreis ausgebreiteten Wesen des Kindes den Halt, den es zur Organbildung braucht, die Ordnung.

Das Kind kann voll Vertrauen durchatmen, bis es sich aus der Erdenschwere erhebt – bis es zur Bildung des Fußgewölbes nach unten atmet.

Es spielt diesen Innenraum intensiv aus, indem es Hereinfüllen und Entleeren mit großer Intensität bearbeitet (taten nach Rossecker) um immer freudevoller selbstständig Innenräume zu erobern und Grenzen zu erleben. Wie jedes Kind den Innenraum durchspielt, ist sehr unterschiedlich. So konnte ich bei einem meiner drei Kinder erleben, dass dieses Innenraum-Gestalten ganz viel Raum einnehmen musste und kein Schrank eingeräumt blieb, jeder von innen erkundet wurde. Dieses Kind hat es auf seinem ganzen Weg nicht leicht, in einen ruhigen, tiefen Atem zu kommen.

Bei anderen Kindern sieht das Spiel mit dem Innenraum anders aus: stundenlanges Ein- und Umfüllen von Kastanien, sich unterm Tisch verbergen, mit Tüchern ein Haus bauen, sich im Sand einbuddeln, die Wiese runterkullern, alles betasten..., bis in der Kinderzeichnung das auf der Erde Ankommen sich ausdrückt im Hausbild, aus dem Fenster schaut jemand heraus!

Mit diesem Durchatmen, diesem im Rhythmus Halten und Lösen hängt das Zeiterleben engstens zusammen. Das wird deutlich, wenn im dritten Jahr sich die Hüftstellung verändert, sich dabei die Wirbelsäule weiter aufrichtet, die Atmung sich vertieft, und das Kind morgen, heute und gestern versteht – die Trotzphase beginnt.

Viele Bezüge zu den Sinneswahrnehmungen ließen sich hier anschließen, das würde aber den Rahmen dieses Versuches sprengen.

Bis zur Atemreife dauert die Entwicklung noch an, der seelische Bezug zu den Organen wird immer sichtbarer. Auch Stress, Hetze, unrhythmische Lebensgestaltung, Unsicherheit der Erwachsenen und daraus resultierende Dogmen und vieles mehr gestalten mit. Das Organ wird verdichtetes Erleben, beziehungsweise verdichtetes Seelenleben, an dem sich später das Seelische spiegelt.

> „Die Seele gibt erst ihr Schaffen an den Körper hin, um, nachdem sie diesem Genüge getan hat, sich in freier Geistigkeit zu offenbaren. Und diese Entfaltung des Seelenwesens beginnt schon mit dem Denken selbst, das sich aus der Sinneswahrnehmung heraus ergibt. Nimmt man einen Gegenstand wahr, so tritt schon die Seele in Tätigkeit. Sie gestaltet den entsprechenden Körperteil so, dass er geeignet wird, in dem Gedanken ein Spiegelbild des Gegenstandes zu entfalten. In dem Erleben dieses Spiegelbildes schaut dann die Seele das Ergebnis ihrer eigenen Tätigkeit an." (10)

Inwieweit gehört das Geistige, das Seelische durchdringend, ganz unmittelbar zu dieser Wirksamkeit?
Wer führt das kleine Kind dazu, den Prozess Innen–Außen mal mehr, mal weniger intensiv zu spielen?

Herz

Betrachtet man den werdenden Menschen, so entsteht zuerst der Blutstrom außerhalb, rhythmisch pulsierend. Aus diesem Flüssigkeitsstrom, der nach innen wächst, bildet sich das Herz. Der Beweger der quergestreiften Herzmuskulatur (eigentlich eine ‚willkürliche' Muskulatur) ist das Blut, der Antrieb für die Bewegung liegt deutlich im Geistig-Seelischen. Dieses Phänomen kennen wir in wacher Selbstwahrnehmung sehr gut, antwortet das Blut und die Herztätigkeit doch unmittelbar auf unsere Seelenstimmungen (Angst, Freude, Mut, Scham, Zorn...) oder auf unseren kraftvollen Willensimpuls, um ein Ziel zu erreichen (Enthusiasmus – der Gott in mir?).
Durch den ersten Atemzug, den Einzug des Geistig-Seelischen, schließt sich der embryonale Kreislauf, durch den Verschluss entsteht eine deutliche Trennung, arterielles Blut und venöses Blut stehen sich gleichsam gegenüber! Das Blut trägt unsere 'persona' durch den Leib und ist in steter Bewegung. Es spiegelt unseren Seelenzustand, es wird langsamer, zähflüssiger, fester oder schneller, regsamer, lebensvoller, dünnflüssiger, je nach dem, ob wir eher in der abbauenden Nerven-Sinnesfunktion oder der aufbauenden Stoffwechsel-Gliedmaßenfunktion stehen. (Herzinfarkt, Koronarsklerose – Herzinsuffizienz)

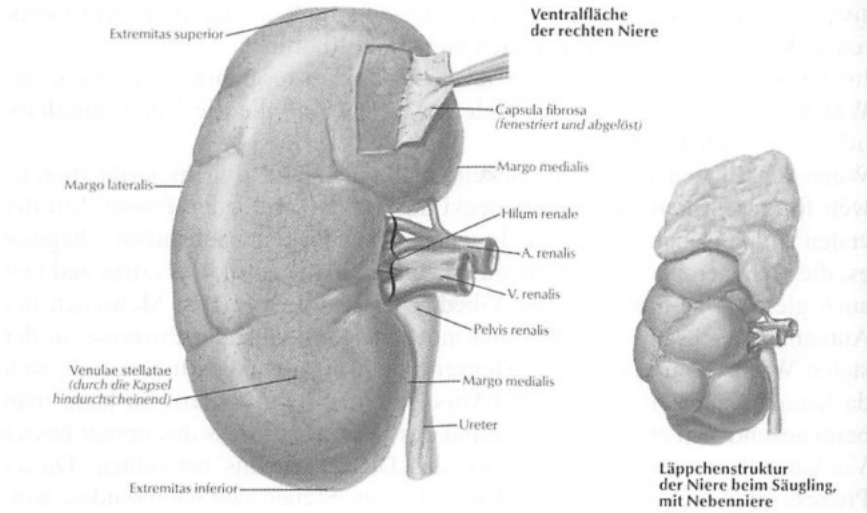
> „Jedes Organ reguliert in feiner Weise nach dem wechselnden Bedarf die Menge des ihm zufließenden Blutes." (2)

Die Weite der Gefäße richtet sich nach dem Blutfluss, die vom empfangenden Organ bestimmt wird – in der Entwicklung der ersten Lebensjahre. Das Zusammenwirken aller Organe baut somit das arterielle und das venöse Gefäßsystem.
Die Seelenzustände der Menschen, die das Kind umgeben, beeindrucken dieses sehr stark – die Ansprache, vor allem aber die Haltung dem Kind gegenüber und die sinnvoll geordnete Handlung der Menschen in seiner Nähe.
Und diese Eindrücke werden Abdrücke im Organismus, im Herzen des Kindes, was sich oft erst in der Mitte des Lebens zeigt. Das Blut trägt all diese Eindrücke bis in die Peripherie des Leibes und trägt sie wieder zum Zentrum.
Die Eindrücke werden verinnerlicht – drücken die Engländer es nicht richtig aus, indem auswendig lernen „to learn by heart" heißt? Denn wenn ich eine Wahrnehmung habe, konzentriert wahrnehme, mich erwärmt habe für das Wahrgenommene, so wird erst das Blut bewegt, es wird bis an diese spiegelnde Gehirnregion geführt und nur durch diese Erwärmung/Aktivierung habe ich die Möglichkeit, es mir zum Bewusstsein zu bringen. Das aber braucht auch Ruhepausen und Zeit – eben in der Lebensgestaltung ein rhythmisches Pulsieren von Aktion und Ruhe, sodass mein Herz mitkommen kann, ich ganz dabei bin.
Dieses in aktiver Bewegung Sein und Ruhen findet intensiv im Körperspiel, in der Bewegungsentwicklung statt. Darf das Kind, sich selbst überlassen, sich spielend bewegen, so verändert es etwa alle anderthalb Minuten seine Position und lauscht dieser Bewegung in Ruhe nach, in der Ruhezeit kann Bewegung Leib werden, sich physisch bilden.
Begeistert strahlen einen die Kinderaugen an, wenn beim Wickeln das Tuch vom Kind vor das Gesicht gezogen wird und es wieder verschwindet – weg – da! Die Trennung von mir zu dir wird eifrig mit begeistertem Strampeln begleitet, ausgekostet. Wir werden des Spiels eher müde als das Kind, ebenso geht es bei „Wer kommt in meine Arme". Das Verströmen in die Peripherie und jauchzend zum Zentrum eilen, völlig an die Bewegung hingegeben, ist für jedes Kind ein Ankommens-Erlebnis – ein zu sich Kommen, als ICH empfangen zu werden.
Hand aufs Herz – die Zusammenhänge von Gewissensbildung, moralischer Entwicklung oder dem in letzter Zeit oft genannten Herzdenken, mag sich jeder Leser selber knüpfen.

Niere

In der Embryonalzeit beginnt sich die Vor-Niere in der Halsgegend zu bilden, sie wandert nach ganz unten um wieder hinauf an den endgültigen Ort zu wandern. Die Lunge und die Niere hängen beide stark mit der Atmung zusammen, die Lunge mit dem Lebensstoff Sauerstoff und die Niere mit dem

Licht-Luftstoff Stickstoff. Die Niere reguliert das Luftelement und scheidet Flüssigkeit aus.



Makroskopischer Bau der Niere
(*Atlas der Anatomie des Menschen* / Netter Tafel 321)

> „Die in der Flüssigkeit gelösten Stoffe, deren Zusammensetzung die Niere reguliert, folgen Luftgesetzmäßigkeiten. Der Hauptbestandteil der Luft ist Stickstoff, und gerade die stickstoffhaltigen Substanzen (Harnstoff und Harnsäure) sind es, welche durch die Niere ausgeschieden werden." (4)

Die Niere sondert aus, sortiert, differenziert, befragt kritisch die Stoffe, die mit dem unendlichen Fluss (170 Liter täglich) durch sie fließen. Nur etwa 1 bis 1,5 Liter werden, „auf das wesentlichste konzentriert", ausgeschieden. Die schon erwähnte Hohlraumbildung findet auch hier statt, in den Nierenkörperchen, dem Nierenbecken und der Blase.

Schaut man die Niere des Neugeborenen an und die des Erwachsenen, so wird deutlich, dass die Läppchenstruktur sich erweitern muss, die Nierenwand muss sich fest und halt gebend erst entwickeln.

„Das geht mir an die Nieren."

„Jeder Ärger stoppt die Nierenfunktion, jedes Luftanhalten die Durchblutung. Ein Schock kann zu Nierenversagen führen, unbewältigte Konflikte wirken ebenso wie Fremdstoffe, die man nicht aussondern kann." (4)

Die empfindsame Niere reagiert bei Angst, Stress, Druck... sofort mit Alarmreaktionen, was schnell zu Erschöpfung, weiterhin zu Krankheit führt, die vielleicht erst Jahre später ausbricht.
Sinnesüberflutung und Hektik im Kleinkindalter prägen die Niere, am intensivsten wohl frühkindliche Traumata. Die ‚Farbigkeit' der Welt geht verloren, jeder Eindruck hinterlässt auch hier einen Abdruck!
Im Spiel des Kindes finden wir ja nicht nur das ausgiebige Umhüllen, das Wandbauen, sondern auch die anderen Tätigkeiten, die die Niere innerleiblich zu vollziehen übt.
Wenn der 'Pinzettengriff' entwickelt ist und die Hand-Augenkoordination so weit fortgeschritten ist, dann entdeckt das kleine Kind jeden Fussel. Mit der ersten antipatischen Geste – die Innenhand wendet sich nach außen – beginnt es, die kleinsten, feinsten Stoffe zu erkennen. Später sortiert es eifrig und legt auch gleiches gern in Reih und Glied. Dies bleibt bei einem Menschen mit Autismus gleichsam ein außen und innen stehen bleibender Prozesse, in der steten Wiederholung ringt der Mensch mit Autismus eigentlich darum, sich da heraus weiter zu entwickeln (Aussage einer Betroffenen). So kann man beim gesund sich entwickelnden Kind das Spiel als Prozess des immer besser Verdauen Könnens, des Sortierens, des Differenzierens betrachten. Dieser Prozess zeigt sich ja auch im eifrigen Fragen Stellen des Kleinkindes, welches ja keine erklärenden Antworten erwartet, sondern das Fragen, das sich Distanzieren darin übt. Auch kann man diesen Prozess, besonders bei einigen Kindern, beim Essen beobachten: mit großer Aufmerksamkeit und allen Sinnen oder beim Herunterschlingen oder beim sorgfältigen Sortieren auf dem Teller...
Ein solches Kind, welches intensiv den Nierenprozess im Spiel spiegelte, konnte ich im Kindergarten beobachten. Fast zwanghaft wurde stetig die Ordnung im Kaufladen überwacht, beim Müsliessen mussten die Flocken neben dem sortierten Obst liegen und die Milch stand im Schnapsglas daneben. Es überschaute mit den Händen in den Taschen das Spiel der anderen und kommentierte und hinterfragte es. Über ein Jahr war der kleine Beobachter dann mein Geburtstagskuchen-Backhelfer und am Maltag der Glasspüler der Farbgläser (neben vielen anderen Tätigkeiten), und allmählich war der verbindende Aspekt, das Fließen so verinnerlicht, dass das Spiel in neuen Formen zaghaft probiert werden konnte und das Sortieren vielleicht der Niere überlassen werden konnte.

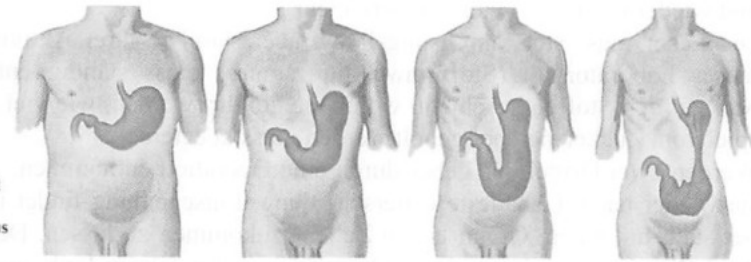
Magen – Darm

Eigentlich kann man ja fast sagen, dass durch diesen langen Raum in uns die Außenwelt 'hindurch fällt', und wir an ihr ablesen, wie wir unsere Leibesstoffe uns bilden. Wir töten die Stoffe ab und beleben sie neu. Durch den

Speichel, die Magensäure... zerspalten wir die Stoffe und wehren uns gegen sie.

> „Der Magenkörper besitzt drei statt zwei Muskelschichten... er dient als Reservoir, das sich dehnen und vergrößern kann, ohne schon die eigentliche peristaltische Darmmotorik zu entwickeln." (5)

Erst im zweiten Magenabschnitt findet Beförderung statt, der große erste Teil nimmt also nur auf – trägt. Stellt man sich deutlich vor Augen, dass unsere Muskulatur in ihrer An- und Entspannung ganz stark mit der Ein- und Ausatmung zusammen hängt, dann kann man die Bildung der unterschiedlichsten Magenformen ansatzweise verstehen. Wie schnell es uns sauer aufstößt, oder wie schwer es ist, in Gang zu kommen, hängt später sicher stark mit unserer Leiblichkeit zusammen, die wir uns in den ersten Lebensjahren gebildet haben.



Unterschiedliche Lage und Form des Magens in Abhängigkeit vom Körperhabitus

(*Atlas der Anatomie des Menschen* / Netter Tafel 267)

Im Dünndarm wird die Nahrung bis in ihre Elementarteilchen zerlegt, der Brei wird stetig weiterbearbeitet , bewegt, zerteilt, um in der Darmwand den faszinierenden Prozess des Stoff-wechselns zu vollziehen. Wir nehmen die Information (informare – in Gestalt bringen) der Außenwelt auf, um daraus eigenen Stoff, eigene Gestalt zu bilden.

Das Untersuchen, Schmecken und Einspeicheln, und auch das Zerlegen bis in die kleinsten Einzelteile nimmt viel Raum ein im kindlichen Spiel. Der Geschmack für die Welt erwacht mehr und mehr. (Was aber nehme ich wahr, wenn ich immer einen Stöpsel im Mund habe?) Aus dieser unersättlichen Begierde 'alles meins' wird ganz allmählich, aber ganz aus dem Kind heraus das Abwarten Können. Aus dem Abschmecken wird mit zunehmender Bewegungsfähigkeit das ‚Stoff bewegen': der Stuhl wird wieder und wieder durchs Zimmer geschoben, der dicke Holzklotz wird – für unsere Augen ganz ohne Sinn – von hier nach dort geschleppt. Je mehr die Seele den Leib als Haus von innen erlebt, füllt, desto intensiver kann sie die Eindrücke der

Welt verdauen. Dieser Prozess des Ausreifens des Magen-Darmtraktes dauert bis zur Erdenreife (Pubertät).

Leber – Galle – Milz

Bei jedem Organ fällt es schwer, das Wesentlichste von dem, was ich verstanden habe, in Kürze zu schildern, so dass ein Bild des Organs, des Organismus entsteht. Am schwersten wird es mir aber bei der Leber.
Beim Embryo nimmt die sich bildende Leber einen verhältnismäßig großen Raum ein – der Beleber, so könnte man das Organ besser nennen. Dieser Ofen, der uns erwärmt, eher befeuert, nimmt eine dominante Rolle im Stoffwechselgeschehen ein. In ihr wird stetig neu belebt; die alten, durch die Milz zerstörten Blutkörperchen werden zu Galleflüssigkeit verwandelt. Die durch den Lichteinfall zerstörten Zellen in der Retina werden zur Leber gebracht und wieder belebt und vieles andere mehr.
Die Leber muss stets anpassungsfähig, aber stabil in ihrer Aktivität sein – dieses Laboratorium (Stoffumwandlungsraum) muss ständig entscheiden, was mit den Stoffen geschieht, wohin sie geführt werden, wie viel zum Beispiel vom Zuckerspeicher geholt werden muss et cetera.
Werden zwei Drittel der Leber durch eine Operation entnommen, so wächst sie wieder nach. Genaueste Unterscheidung, Entscheidung findet in der Leber statt, um jedem Organ 'seine Zellen' zukommen zu lassen. Der Prozess der Leber (wie bei den anderen Organen auch im ganzen Leib ausgebreitet) breitet sich vom Geschmacksinn, der in seiner Wahrnehmung schon zur Leberaktivität aufruft, bis zum Beispiel in den Zuckerstoffwechsel der Muskeln aus. Die Bewegungsgeste ist stetig von außen nach innen und wieder nach außen – ein stetiges Gespräch der Abbau- und Aufbauprozesse.
Verwandlung und Belebung ist der intensivste Prozess im kindlichen Spiel; solange das kleine Kind noch eher im Umkreis lebt und seine Leibeshülle noch mit seiner Wärmung überschreitet, so lange lebt die ganze Umgebung mit, es ist eins mit der belebten Welt. Je mehr das Kind den Blick richtet, den Gegenstand erfasst und den absterbenden Prozess der Begriffsbildung ergreift, desto eher verbindet es sich mit dem verhärtenden Abbau. Darf es in einer belebten, verwandlungsbereiten Umgebung spielen, so kann sich der Leberprozess aktiv und anpassungsfähig entwickeln. Wie schon erwähnt, bereitet die Leber aus den zerstörten Blutkörperchen die Gallenflüssigkeit, die eingedickt in der Gallenblase auf ihren Einsatz in der Verdauung wartet. Die Gallenflüssigkeit hat eine aggressive Zerstörungskraft. Aggressivität ist in unserem Sprachgebrauch ein zu starkes 'Draufzugehen', eine gestaute Willenskraft. Unser Organismus braucht aber diese scharfe Auseinandersetzung, um gesund zu bleiben, jeder Ärger staut den Gallenfluss – bis zum Überlaufen.

„Wenn Sie keine Galle hätten, wären Sie fürchterliche Phlegmatiker, die Hände, die Arme, den Kopf ließen Sie hängen... Galle muss der Mensch haben, Die Galle muss aus der Leber kommen. Wenn die Leber verhältnismäßig klein ist, so wird eben der Mensch phlegmatisch, wenn die Leber verhältnismäßig groß ist, so hat der Mensch viel Feuer in sich, denn die Galle macht Feuer." (8)

Das kleine Kind ist ein stetiger Beweger, sein Wille ist, wenn es wach ist, immer bemüht, den Leib zu erkunden, die Welt zu erkunden und seinem Willen allmählich ein Ziel zu geben.

Was machen wir mit diesen großen Willenswesen, wenn wir sie stundenlang bewegungslos in Maxi-Cosis fesseln und sie nur den Abbauprozessen des Nervensinnessystems aussetzen?

Initiativkraft, Enthusiasmus, belebende Ideen haben wenig leibliche Grundlage, wenn das kleine Kind keine Zeit im Bewegungsraum hat, kein freies Spiel mehr in der Kindheit ausleben, erleben kann.

Dieses 'Raum schaffen' gestaltet innerleiblich die Milz. War sie in der Embryonalzeit noch 'blutschaffend', so ist sie nach der Geburt 'blutfressend'. Sie ist abgrenzendes Bollwerk gegen Fremdkörper, die in uns eingedrungen sind. Alte Blutzellen werden zerstört und, wie erwähnt, zur Leber gebracht. Dadurch, dass Altes zerstört wird, kann Neues erst gebildet werden, es wird Raum für Neues geschaffen. Um zum Beispiel die Nahrungsstoffe zu individualisieren und eigene Stoffe aufzubauen, ist das Zerstören Voraussetzung. Solange das Kind gestillt wird, ist noch kaum diese Aktivität im Organismus gefordert. Hat das Kind seine Leibesgrenze mehr erfahren, begegnet mir der Blick, so beginnt langsam die Abgrenzung, das eigene Immunsystem entwickelt sich.

Verlieren wir unsere Leibesgrenze, das kann man in der Psychiatrie erleben, das zeigen auch Astronautenversuche, so wird man verrückt, und der Zerstörungswille richtet sich gegen sich selbst – in der englischen Sprache heißt die Milz spleen!

Kennen Sie das begeisterte Spiel, den Blick des Kindes dabei?: der Turm wird aufgebaut – und umgestoßen, wieder und wieder; die Sandkuchen werden ordentlich in einer Reihe gebacken – und schwupp sind alle voll Freude zerstört. Die Ausdauer der Kinder ist dabei weit länger als unsere, lassen wir ihm den freudig erlebten Prozess und das Feuer im Blick!

Wie anfangs erwähnt, wäre nicht nur die Beschäftigung mit Bildekräften der Umgebung, die Verwandlungen, Entstehungen, das sinnlich sichtbare Gestalten... notwendig, sondern ich müsste auch den Bezug zu den vier Ätherarten entwickeln und die Bedeutung der Sinneswahrnehmungen darin finden. Das überlasse ich dem interessierten, geduldig suchenden Leser.

Im Exkarnationsvorgang beim Erwachsenen, zum Beispiel also bei psychiatrischen Erkrankungen oder in der Heilpädagogik, kann man die Zusammen-

hänge der Organe mit den Seelenzuständen deutlich beobachten, beim kleinen Kind im Inkarnationsvorgang kann man es nur erahnen. Im Heilpädagogischen Kurs beschreibt Rudolf Steiner: „die feineren Krankheiten liegen in den flüssigen Teilen, der ein Organ, zum Beispiel die Leber, durchzieht, in der Bewegung der Flüssigkeit und sogar in der Bewegung des Gasförmigen, das die Leber durchzieht. Auch die Durchwärmung eines solchen Organs ist von ganz besonderer Bedeutung für das Seelenleben." (7)
Rudolf Steiner weist darauf hin, dass man beim kleinen Kind bei einer Willensschwäche zuerst fragen muss, mit welchem Organ die Schwäche zusammenhängt.
So kann der Blick bei jeder so genannten Verhaltensauffälligkeit zuerst auf die Organtätigkeit gelenkt werden, um ein Kind zu verstehen.
Kann man, wenn man das freie kindliche Spiel der ersten Jahre anschaut, sagen, dass es vorrangig ein Spiegel der Organtätigkeit ist? Dass das, was sich Innen bildet, außen sichtbar wird oder dass das Sichtbare hilft, das Innere zu bilden?
Viele, viele Fragen entstehen, vor allem, wenn man bedenkt, dass weltweit die kleinen Erdenbürger gleiche Spielimpulse bewegen, ebenso wie ihre Kinderzeichnungen ein Bild der leibbildenden Prozesse nach außen legen.
Die Bedeutung des kindlichen Spiels und der lebendigen Umgebung auf die Organbildung als Grundlage für seelisch-geistige Prozesse habe ich nur an einem kleinen Zipfel berührt.
Es ist ein erster Versuch, einen sehr komprimierten Blick auf die Organentfaltung zu werfen und dies beobachtend mit dem kindlichen Spiel zu verknüpfen. Ihre Aufgabe könnte es sein, das Geschehen zu beobachten, die kurz erwähnten Dimensionen zu erweitern. Wenn Sie Beobachtungen und Anregungen zu dem Thema haben und Freude am Austausch dazu, würde ich mich sehr über Erweiterungen freuen.

Literatur:

(1) Johannes Rohen, Funktionelle Anatomie des Menschen
(2) Olaf Koob, Wenn die Organe sprechen könnten, Stuttgart, 2005
(3) Rudolf Steiner, Geisteswissenschaft und Medizin GA 312
(4) Walter Holzapfel, Im Kraftfeld der Organe , Dornach 1990
(5) Johannes Rohen, Anatomie des Menschen
(6) Rudolf Steiner, Okkulte Physiologie GA 128
(7) Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs GA 317
(8) Rudolf Steiner, Mensch und Welt GA 351
(9) Rudolf Steiner, Aufsätze aus Das Goetheanum 1923
(10) Rudolf Steiner, Die Theosophie des Rosenkreuzers GA 99
(11) Ernst-Michael Kranich, Der innere Mensch und sein Leib, Stuttgart 2003

Die Heilkräfte des Spiels – ein therapeutischer Ansatz [1]

Gabriele Pohl

Eine Welt für sich ist jeder Mensch, bevölkert von blinden Geschöpfen, in dunkler Aufruhr gegen das Ich, den König, der über sie herrscht.

Gunnar Ekelöf

Im therapeutischen Rahmen verdichtet sich vieles, was auch sonst, zu Hause, im Kindergarten oder bei anderen Gelegenheiten, bei denen Kinder spielen, beobachtet werden kann. Deshalb mag es in diesem Zusammenhang interessant sein, hier einen kleinen Einblick in das bedeutungsvolle und konzentrierte Verhalten von Kindern bei einer Spieltherapie zu geben, um eine Einschätzung für die Bewältigungsstrategien der Kinder beim Spielen allgemein zu bekommen.

In therapeutischen Zusammenhängen, jedenfalls bei einer tiefenpsychologischen Arbeitsweise, hat das Spiel bei der Arbeit mit Kindern eine ganz zentrale Bedeutung. Je jünger Kinder sind, desto weniger sind sie in der Lage, ihre Gefühle, ihre Schwierigkeiten und Ängste zu verbalisieren. Genau so wie ein gesundes Kind seine Wirklichkeit, seine Erfahrungen im Spiel verarbeitet und Handlungsmöglichkeiten erprobt, verhilft der Therapeut dem Kind, seine Erlebnisse zu symbolisieren, Distanz dazu zu gewinnen und seine Ich-Identität zu stabilisieren. Dabei spielt die Puppe eine entscheidende Rolle. Wenn das Kind das, was es nicht verarbeiten kann, im Spiel auf die Puppe überträgt, so ist das viel weniger ängstigend. Die Puppe als alter Ego bietet die Möglichkeit, sich selbst wahrzunehmen und Distanz von anderen Identitäten zu gewinnen. Sie ist Stellvertreter des Kindes und erlaubt es ihm, das, was es an Zerstörungswillen, an Aggression und an Wut in sich trägt, zu artikulieren und auszuagieren, ohne dass es sich deshalb mit Schuldgefühlen belasten muss oder die Konsequenzen aus seinem destruktiven Handeln tragen muss.

Dazu ein Beispiel: Andrea, ein 5jähriges Kind, das mit der Tatsache fertig werden muss, dass ein Geschwisterkind es von seinem Platz als konkurrenzloser Liebling der Familie verdrängt, wird vorgestellt, weil es seit der Geburt der Schwester wieder einnässt und autoaggressive Tendenzen zeigt, indem es sich in unbeobachteten Momenten Haare ausreißt. Die Vermutungen der

[1] Auszug aus Gabriele Pohl „Kindheit - aufs Spiel gesetzt", erscheint im November 2006 im Dohrmann Verlag,Berlin, ISBN 3-938620-05-6 für € 15,80

Eltern über die Ursachen dieses Verhaltens gehen in verschiedene Richtungen. Sie betonen aber einhellig, dass Andrea ihre kleine Schwester sehr liebe und keinerlei Eifersucht zeige. Im therapeutischen Spiel – es geht dabei um eine Königsfamilie mit zwei Prinzessinnen, deren jüngste Tochter nur scheinbar schön und gut ist, in Wirklichkeit aber immer die ältere Prinzessin in Schwierigkeiten bringt – wird deutlich, in welchem Maße Andrea, dieses zarte, immer freundlich lächelnde kleine Mädchen, ungeahnten, unbändigen Zorn in Bezug auf die kleine Schwester in sich trägt. Es war beeindruckend zu sehen, wie sich Andrea, kaum hatte die Mutter das Therapiezimmer verlassen, verwandelte. Sie wurde zur mitleidlosen Rächerin der großen Prinzessin. Die kleine Prinzessin wird nicht nur ins Gefängnis geworfen, sie wird auch mit glühenden Nadeln so lange gestochen, bis sie stirbt. Es fließt viel Blut in den Sitzungen und Andrea verlässt immer hoch befriedigt am Ende der Stunde das Schlachtfeld. Man kann ermessen, wie viel Enttäuschung, Wut und Eifersucht sich in der kleinen Andrea angestaut haben muss, die keinen Raum bekommen hat zum Beispiel dadurch, dass die Mutter in bester Absicht, aber entgegen den Bedürfnissen Andreas, jede Art von aggressivem Spiel freundlich, aber bestimmt unterbunden hat.
Würde man eine Verbindung herstellen zwischen ihrem Spiel und den Gefühlen ihrer kleinen Schwester gegenüber (was selbstverständlich nicht geschieht), wäre Andrea sicher erschrocken, denn Andrea liebt ja die kleine unschuldige Schwester, sie ist sich anderer Gefühle nicht bewusst, sie hat gelernt, diese Gefühle zu verdrängen und weil sie damit auch nicht fertig wird, richtet sie ihre Wut gegen sich selbst. Dadurch, dass sie im therapeutischen Schonraum diese Gefühle ausagieren kann und sich damit von ihnen befreit, dadurch, dass ihre Wut als etwas Verständliches und Berechtigtes anerkannt wird und im Gespräch mit den Eltern Verständnis geschaffen wird für Andrea, ist die Symptomatik bald verschwunden.
Um einem Missverständnis vorzubeugen – Eltern sollten und könnten als Therapeuten ihrer Kinder fungieren –, möchte ich die Unterscheidung zwischen der Teilnahme der Eltern am kindlichen Spiel von der des Therapeuten hervorheben:
Im therapeutischen Raum wird es möglich, direkt mit dem Unbewussten des Kindes in Verbindung zu treten. Das heißt, Therapeut und Kind aktualisieren keine Alltagsgeschichten, sondern treffen sich im Spiel auf einer erhöhten, symbolischen Stufe. Auf eine Deutung dem Kind gegenüber wird verzichtet. Der Therapeut spielt (sofern das Kind es verlangt) mit dem Kind nach dessen Anweisung und agiert dabei auf verschiedenen Ebenen: Einerseits ist er engagierter Mitspieler, der an seiner Puppe und durch sie alle Gefühlsqualitäten mitempfindet, die das Kind in sie hineinprojiziert, aber gleichzeitig nimmt er eine übergeordnete Position ein, in der er zu verstehen sucht, was das Kind ihm unbewusst mitteilt, und muss kreative Lösungsmöglichkeiten nicht nur

voraus denken, sondern gleich „ins Spiel" zu bringen versuchen. Allerdings hat er dabei dem Tempo des Kindes zu folgen, denn vorschnelle Lösungen können vom Kind nicht akzeptiert werden, wenn sie beispielsweise noch zu große Ängste auslösen. Bei diesem Tun braucht er nicht nur das Wissen, sondern auch die Distanz des professionellen Helfers.
Im Spiel strukturiert das Kind seine Ich-Grenzen. Damit erlangt es Identität und Wachstum. Kann es diese Grenzen nicht finden oder wird ihm verwehrt, sie auszubilden, hat das erhebliche Folgen für die seelische Gesundheit des Kindes. Ich möchte auch dieses Phänomen an einem Beispiel verdeutlichen:
Martin, der 10jährige Sohn einer allein erziehenden Mutter, leidet unter Schulangst, er klagt morgens über Bauchschmerzen und weigert sich vehement, in die Schule zu gehen. In der Schule ist Martin zwar ein Einzelgänger, aber es gibt keine so erheblichen Schwierigkeiten, dass damit seine Angst erklärt werden könnte. Er neigt - vor allem in der Öffentlichkeit - dazu, seine Mutter mit oppositionellem Verhalten bloßzustellen. Seinen aggressiven Ausbrüchen ist die Mutter, auch rein körperlich, hilflos ausgeliefert.
Bei der Anamneseerhebung stellt sich heraus, dass der Junge wenig Kontakt zu Gleichaltrigen pflegt. Er verbringt die meiste Zeit mit der Mutter, schläft auch nachts in ihrem Bett. Für die zurückgezogen lebende Mutter ist Martin oft der engste Vertraute. Seine Mutter steht dem Verhalten Martins ratlos gegenüber, ihr Sohn sei doch bisher immer so „pflegeleicht" gewesen.
Im Spiel ist Martin über viele Sitzungen damit beschäftigt, Grenzen aufzubauen. Im Mittelpunkt seines Spiels steht immer ein König, der von verschiedenen Seiten bedroht wird. Er ist allein und hat dafür Sorge zu tragen, dass die Mauern seines Schlosses hoch genug sind, dass genügend Wachleute das Schloss verteidigen und ausreichend viele Waffen zur Verfügung stehen. Martin installiert komplizierte Warnsysteme und magische Verteidigungsringe. Es wird deutlich, dass der Junge auf Grund der symbiotischen Beziehung zur Mutter sein Ich nicht in entsprechender Weise etablieren konnte. Seine Ich-Entwicklung ist auf einer früheren Stufe stehen geblieben, sodass er keine Autonomie gegenüber der Mutter erlangen konnte.
Es ist immer wieder verblüffend, wie genau die Kinder „wissen", was sie brauchen. Bereits in den allerersten Spielen enthüllen sie dem Therapeuten ihre Problematik und gleichzeitig auch, auf welche Weise sie sie zu bearbeiten gedenken.
So auch Martin, dessen Unterbewusstsein „weiß", dass er lernen muss, sich von der Mutter abzugrenzen, um sein Ich adäquat entwickeln zu können. In der Realität kann er das nicht, seine Schulangst ist darin begründet, dass er die Mutter nicht alleine lassen will. Seine aggressiven Ausbrüche sind verzweifelte Versuche, sich aus dieser Symbiose zu befreien, ebenso seine Versuche, die Mutter in der Öffentlichkeit bloßzustellen. In mühsamen Schritten lernt er in der Therapie seine Autonomie zu entwickeln, sich abzugrenzen,

aber auch als König autark zu handeln und gleichzeitig auf seine komplizierten Abwehrmechanismen verzichten zu können. Er modelliert in der Therapie einen König, dem er starke und mächtige Attribute verleiht. Anhand der gespielten Geschichten wird der Mutter die Problematik einsichtig und sie findet zu anderen Umgangsweisen mit Martin.
Repräsentant der Ich-Funktion im Spiel ist meist, wie auch in diesem Beispiel, der König, oft ist es ein – unterschiedlich definierter – Held, mitunter auch der Kasper (dieser ist im Spiel übrigens niemals eine komische Figur, sein Einsatz schwankt zwischen Dümmling, tragischer Held und unantastbarer Herr der Situation), gelegentlich wird das Ich auch durch ein starkes Tier, wie zum Beispiel den Löwen, repräsentiert.
Den Kindern stehen in der Therapie vor allem Handpuppen zur Verfügung. Zwar kann jede Puppe und jedes Stofftier Projektionsfigur für das Kind sein, allerdings unterscheidet sich die Handpuppe durch ihre Handhabbarkeit und macht sie dadurch besonders geeignet. Dadurch, dass das Kind mit der eigenen Hand der Puppe Körperlichkeit verleiht, Puppe und Hand somit quasi identisch werden, ist primär zwar eine deutliche Identifikation gegeben, gleichzeitig bleibt die Puppe aber Objekt. So bleibt die Möglichkeit, sich von der Puppe auch wieder distanzieren zu können.
„Da beim Menschen die Hand das vom Bewusstsein her am weitesten bestimmbare Organ ist, über das er sich durch Hantieren seine Objektwelt mit ihren Sachbezügen aufbaut, bleibt zwischen der Puppe als Objekt mit eigenen Aktionen und dem Selbstverständnis des Subjekts Spieler ab einer gewissen Höhe der Bewusstseinsentwicklung immer eine Distanz erhalten, die unter anderem darin gründet, dass der Spieler weiß, dass er mit seinen Händen etwas tut." [2]
Dass Handpuppen sich aus dieser Sicht insbesondere für größere Kinder auch zum Spielen zu Hause eignen, erklärt sich hiermit und aus der Tatsache, dass größere Kinder, vor allem Jungen, andere Puppen als „zu kindisch" ablehnen und auch das frühere Rollenspiel bereits abgelegt haben. Jedenfalls können Handpuppen für Kinder zu einer wesentlichen Bewältigungsstrategie ihres Lebens werden.
Zu Hause wie auch in der Therapie greifen Kinder dabei gerne zu Archetypen, als da sind: König, Prinzessin, Teufel, Hexe, Drache und so weiter. Gewiss, diese Märchengestalten sind heute fern unseres Alltagslebens, aber da wir uns bei diesen Spielen ja auf einer symbolischen Ebene bewegen, beschreiten wir damit ein Terrain, das über die unmittelbare Jetzt-Erfahrung hinausweist.

---

[2] Holgrid Gabriel, Das Puppenspiel in der Psychotherapie nach Carl Gustav Jung in: Petzold, Hilarion (Herausgeber), Puppen und Puppenspiel in der Psychotherapie, Seite 113

Archetypen sind Urbilder, die in allen Kulturen und Zeiten zu finden sind. Die Symbole und Gestalten der Märchen repräsentieren kollektive Grunderfahrungen, die allen Menschen eigen sind. Selbst wenn sie überhaupt keine Märchen kennen, verwenden die Kinder sie in ähnlicher Zuordnung. Wir tun den Kindern keinen Gefallen, wenn wir, um sie vermeintlich zu schonen, die bösen Gestalten, wie die Hexe, den Teufel und ähnliche Ungeheuer aus dem Kinderzimmer verbannen und die anscheinend grausamen Stellen in den Märchen den Kindern verschweigen. Wir verurteilen damit nur die destruktiven Triebe und unbewussten Aggressionen der Kinder, die so dringend ein Ventil benötigen.

In diesem Kapitel wurden nur in Grundzügen therapeutische Situationen geschildert. Selbstverständlich sind die familiären Zusammenhänge komplexer, die Interpretationen schwieriger und die Kinder so individuell, dass sich Muster nur begrenzt übertragen lassen, der Einsatz von Figuren muss bei jedem Kind anders gedeutet werden und ihre Spiele erzählen so viele verschiedene Geschichten, wie es Kinder gibt.

Was vor allem in diesem Kapitel verdeutlicht werden soll, ist die Tatsache, dass Kinder sehr genau wissen, was sie brauchen und begierig zu dem Mittel greifen, das sie aus ihren Schwierigkeiten befreien kann: Das Spiel.

Mit diesen Ausführungen soll Eltern natürlich nicht die Unbefangenheit genommen werden, bei ihren Kindern zu Hause Spiel einfach zuzulassen statt ständig irgendwelche „Abgründe" dahinter zu vermuten oder gar deren Spiel zu interpretieren.

Noch einmal: Die Eltern sollen und dürfen nicht die Therapeuten ihrer Kinder sein.

Im Übrigen können die Kinder sehr wohl zwischen dem häuslichen Spiel und der therapeutischen Situation unterscheiden, selbst wenn ihnen nichts dazu erklärt wird und sie sich nur auf ihre „Spielstunde" freuen. Sie erkennen sofort die besondere Atmosphäre, die ihnen diese Intensität im Spiel erlaubt.

Bedenken sollten Eltern aber, dass Spiel an sich schon Therapie ist.

Die Notwendigkeit und Problematik der Vorschuldidaktik [1]

Ernst-Michael Kranich

In der letzten Zeit ist die Forderung nach einer breiten, wissenschaftlich fundierten Vorschuldidaktik von immer mehr Seiten erhoben worden. Dieser Forderung liegen neuerdings formulierte Einsichten über das Lernen und die Entwicklung des Kindes zugrunde. In der pädagogischen Forschung wusste man wohl seit Jahrzehnten, dass die Entwicklung des Kindes stark von den Eindrücken abhängt, die es aus seiner Umgebung, insbesondere von den Menschen seiner Umgebung empfängt. Erst in den letzten Jahren hat man aber den starren, vor allem von dem Gedanken der Vererbung bestimmten Begabungsbegriff durch eine wirklichkeitsgemäßere Auffassung ersetzt. Man hält die Begabung heute nicht mehr für eine von vornherein fixierte Größe, sondern ist der Ansicht, die Begabung eines Menschen hänge stark von den Anregungen ab, die er für sein Lernen bekommt.

Sehr eindringliche Beispiele für diesen dynamischen Begabungsbegriff, die auch für die Begründung einer Vorschuldidaktik wichtig geworden sind, stammen aus den Untersuchungen über die sprachliche Entwicklung der Kinder in den verschiedenen sozialen Schichten.[2] Man musste feststellen, dass Kinder aus der so genannten sozialen Unterschicht am Sprachvorbild ihrer Eltern eine nur eingeschränkte Sprache ausbilden. Es fehlen vor allem die differenzierteren grammatischen Strukturen (insbesondere die der Syntax); der Wortschatz ist sehr eingeschränkt. Die Bedeutung, die eine solche rudimentäre Sprache für das Kind hat, kann man ermessen, wenn man bedenkt, wie das Erleben des Kindes sich in Zusammenhang mit dem Sprechen ausbildet, wie das Kind durch die Vielfalt der Wörter den Reichtum der Welt kennen lernt und wie an den grammatischen Strukturen der Sprache der Geist des Kindes erwacht. Das Kind nimmt die Sprache zwar von außen auf, sie ist aber doch tief mit dem menschlichen Wesen verbunden. Die Kinder, die durch ihr soziales Milieu sich nur in einer groben, wenig differenzierten und

---

[1] Wir bringen diesen früheren Aufsatz von Ernst-Michael Kranich mit seiner freundlichen Genehmigung, da das damit angesprochene Thema der Früheinschulung und Frühpädagogik aktueller denn je ist und die vorgebrachten Gedanken auch nach über 30 Jahren ihre Gültigkeit nicht verloren haben.

[2] Vergleiche die gute Zusammenfassung von Oevermann, U., "Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse" in "Begabung und Lernen", herausgegeben von H. Roth, Stuttgart 1969

wenig nuancenreichen Sprache ausdrücken können, haben es viel schwerer, ihr Wesen zu entfalten. Es zeigte sich, dass sie auch in der Entwicklung der so genannten "kognitiven Funktionen" durch ihre Sprache gehemmt waren. Sie kamen gegenüber Kindern aus der sozialen Mittelschicht von vornherein mit geringeren Chancen in die Schule. Indem sich dann um das siebte Lebensjahr die Sprache [3] festigt und zu einer weitgehend bleibenden und unbewusst wirkenden Fähigkeit wird, wirkt sie stark auch in die spätere Entwicklung des Menschen hinein.

So werden allein schon durch unsere Sozialstruktur in der Kindheit vor Beginn der Schule wesentliche Fundamente für die geistig-seelische Entwicklung gelegt. Ein Ausgleich gegenüber den hemmenden Einflüssen und der Ungerechtigkeit, die hier liegt, kann nur durch eine bewusste Erziehung vor der Schule, durch eine Vorschuldidaktik erreicht werden.

Als ein wesentlicher Bestandteil dieser Vorschuldidaktik wird "die Funktionsübung zweckdienlicher kognitiver Stile"[4] angesehen, das heißt, das Erlernen intellektueller Fertigkeiten, die auch für das spätere Erkennen wichtig sein sollen. Das will man durch Lesenlernen und logische Operationen im Sinne der elementaren Mengenlehre erreichen. Hier treffen sich die Intentionen jener Forscher, die aus dem konkreten Studium der kindlichen Begabungen eine Erweiterung der bisherigen häuslichen und Kindergarten-Erziehung fordern, und die Intentionen jener Psychologen, die seit einigen Jahren ihre Methoden des Frühlesens propagieren – auch um die im Kinde liegenden intellektuellen Fähigkeiten stärker zur Entfaltung zu bringen.[5]

Bei der ganzen Diskussion um die intellektuelle Förderung der Kinder sollte man zwischen verschiedenen Bereichen von Lernen und Begabung beziehungsweise Fähigkeiten unterscheiden. Es gibt Fähigkeiten, die weitgehend in das unbewusste Können übergehen müssen, und andere Fähigkeiten, bei denen das nicht der Fall sein darf. Die meisten Bewegungen zum Beispiel müssen wie Gewohnheiten weitgehend im Unbewussten verlaufen. Sie sind aber dennoch eng mit dem Menschen verbunden. In ihnen legen sich unmittelbar seelische Erlebnisse und charakterliche Wesenszüge dar. Von der Art, wie die geistig-seelischen Kräfte des Menschen im Leib und dessen Tätigkei-

---

[3] Vergleiche Whorf, B. L., "Sprache. Denken, Wirklichkeit", Hamburg 1963, Seite 22; von Stockert, F. G., „Einführung in die Psychopathologie des Kindesalters", 3. Auflage, Berlin-München 1957, Seite 32

[4] Heckhausen, H., "Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tätigkeiten" in "Begabung und Lernen", Stuttgart 1969, Seite 208

[5] Kranich, E. M., "Frühes Lesenlernen – intellektuelle Akzeleration – menschliche Persönlichkeit" in "Erziehungskunst" 3/4/1968

ten wirken, hängen weitgehend die Tüchtigkeit und innere Sicherheit des Menschen ab. Eine harmonische Verbindung ist auch eine wesentliche Voraussetzung für die mehr innere Entfaltung der geistig-seelischen Fähigkeiten. Diese Entfaltung vollzieht sich zum Beispiel dann, wenn der Mensch tiefere Gefühle ausbildet, indem er stärker auf das Wesenhafte der Dinge hinzuschauen lernt, oder wenn sich sein Verstehen dadurch erweitert, dass er in Gedanken den Zusammenhang zwischen den Erscheinungen zu erfassen lernt. Bei diesem Lernen fließen die geistig-seelischen Kräfte nicht in den Leib hinein, sie bilden sich vielmehr in ihrem eigenen Bereich, das heißt geistig-seelisch aus. Man kann hier von einer zweiten und höheren Stufe des Lernens sprechen, weil die inneren Kräfte des Menschen sich zu größerer Bewusstheit und Freiheit erheben.

Würde dieser zweite Bereich menschlicher Begabung und menschlichen Lernens aus irgendeinem Grunde in der Form der körperlichen Betätigung, das heißt, teilweise unbewusst geregelt, verlaufen, so müsste der Mensch einen beträchtlichen Teil seiner Freiheit verlieren. Sein inneres Leben erhielte den Charakter eines mehr automatischen Funktionierens. Dem begegnen wir überall, wo menschliche Äußerungen nicht der individuellen Einsicht, sondern einer Indoktrinierung entspringen, und wo dem Gefühlsleben Klischees aufgeprägt worden sind. Hier hat der Mensch Stücke seines Wesens, die er von sich aus individuell hätte gestalten können, gleichsam verloren. – Eine solche Gefahr muss gerade im Zusammenhang mit der Vorschuldidaktik erörtert werden.

Die erste Form des Lernens, bei der innere Kräfte in die körperlichen Betätigungen hineinwirken, ist die des kleinen Kindes. Indem das Kind greifen, stehen, laufen und hüpfen lernt, indem es singen und sprechen lernt, indem es lernt, die Dinge zu sehen und zu verstehen, kann man beobachten, wie die Organe des kindlichen Leibes immer stärker von seelischen und geistigen Kräften durchsetzt, beherrscht und geprägt werden. Im Spielen des Kindes manifestieren sich diese Kräfte mit der größten Lebendigkeit und Vielfalt. Es vollzieht sich durch Jahre hindurch eine Synthese, bei der der Leib des Kindes immer deutlicher in seinen Bewegungen und Formen das Seelische zum Ausdruck bringt.

Die Anregungen für diese Entwicklung und dieses Lernen gehen bekanntlich von der Umgebung aus. Gerade die Untersuchungen über das Sprechenlernen zeigen, wie das Kind im Nachahmen das aufgreift, was ihm aus der Umwelt entgegenkommt. Diese Eindrücke nimmt es in seine Tätigkeit auf und lebt sie dann durch die heranwachsenden Organe aus. Hierauf beruht es, dass die Erlebnisse der Kindheit für das spätere Leben eine so große Bedeutung ha-

ben: sie wirken prägend in die sich ausbildenden Organe hinein.[6] Dort leben sie in der menschlichen Konstitution weiter und bestimmen aus dem Unbewussten her das menschliche Verhalten. Wo in der Kindheit das seelische Erleben zu wenig angesprochen wurde und dieses sich deshalb zuwenig dem Leibe einprägen konnte, kann es sich auch später zu wenig im Leibe und durch den Leib zur Umwelt hin betätigen. Das wirkt sich in Stumpfheit und geringer Intelligenz, in mangelnder Aufgeschlossenheit gegenüber dem Geistigen und Ethischen, in Kontaktarmut, Steifheit der Bewegungen und anderem mehr aus.[7] Wo dem Leibe des Kindes falsche Verhaltensweisen aufgedrängt werden, wo das Kind – durch Angst – Unsicherheit im Sich-Darleben eingepflanzt erhält, treten später Schwäche der Persönlichkeitskraft und seelische Erkrankungen auf.[8] Ein Teil der Jugendlichen-Selbstmorde hat seine Ursachen in einer Kindheit ohne Geborgenheit und Liebe.[9] Das Kind hat nicht jene Kräfte empfangen, durch die es sich seelisch lebendig mit seinem Leibe verbinden konnte. So fehlen dem jungen Menschen dann in seiner ganzen Konstitution Lebenssicherheit und Lebensvertrauen.

Diese prägenden Wirkungen gehen besonders bis zum siebten Lebensjahr.[10] Bis dahin entfaltet sich das seelische Leben des Kindes ganz im Zusammenhang mit den vom Leibe vermittelten Anregungen. Dann erhebt es sich zu freier, rein innerlicher Betätigung, indem das Kind von nun an zum Beispiel seine Erlebnisse willkürlich in Erinnerungsbildern reproduzieren kann. Das bedeutet ein seelisches Erleben, das unabhängig von unmittelbarer äußerer Anregung und Betätigung sich im Innenraum des Bewusstseins entfaltet und die Grundlage für vergleichendes Betrachten und Verstehen bildet. Nun kann erst die zweite Form des Lernens beginnen. Man sieht auch, was sachgemäß zu dieser zweiten Form des Lernens gehört. Es ist alles, was der Mensch an Einsichten, an Erlebnissen und Fähigkeiten dadurch gewinnt, dass er sich nicht mehr nur den Dingen seiner Umgebung zuwendet, sondern im Über-

---

[6] Steiner, Rudolf, „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft", 2. Auflage der Taschenbuchausgabe, Stuttgart 1965. – Nitschke, A., „Die Auswirkung fremder Motorik auf den jugendlichen Menschen" in „Das verwaiste Kind der Natur", Tübingen 1962

[7] Dührssen, A., „Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung", Göttingen 1958; – Harbauer, H., „Verkümmerung beim pflegegeschädigten Kind" in „Therapeutische Berichte" 3/1960

[8] Strotzka, H., „Einführung in die Sozialpsychiatrie". Hamburg 1965

[9] Zumpe, L., „Selbstmordhandlungen jugendlicher Menschen", „Psychologie der Lebenskrisen", herausgegeben von Ch. Zwingmann, Frankfurt 1962

[10] Steiner, Rudolf, a.a.O., Seite 21 – Strotzka, H., a.a.O.,Seite 51 – Schenk-Danzinger, L. „Begabung und Entwicklung" in „Handbuch, der Psychologie" Band 3, Seite 399

schauen von verschiedenen Tatsachen deren Zusammenhang, Sinn und Gesetzmäßigkeit erfasst.
In diesen Bereich des Lernens gehört zum Beispiel das Lesen. Wenn das Kind lesen lernt, muss es nämlich erst den Zusammenhang zwischen den Zeichen der Schrift und den Lauten der Sprache herstellen. Das ist eine Tätigkeit, die auf einer anderen Ebene als das gewöhnliche Wahrnehmen und Sprechen liegt. Eine Blume zum Beispiel ist ein Gebilde, von dem das Kind unmittelbar wesenhafte Eindrücke empfängt; und das Wort ist für das Kind stark mit dem jeweiligen Ding verbunden.[11] Das Schriftzeichen erhält aber erst eine Bedeutung, wenn das Kind ihm diese Bedeutung zulegt; ohne die Zuordnung eines bestimmten Lautes ist es ein inhaltleeres Gebilde. So beginnt alles Lesenlernen gerade damit, dass das Kind sich nicht mehr dem unmittelbaren Erleben hingeben darf, sondern nach bestimmten Regeln die Aneinanderfügung von Zeichen in Lautgebilden, das heißt Wörtern und Sätzen auszudrücken lernt. Auf dieser ersten Stufe des Lesenlernens, die im Wesentlichen nur die Technik des Lesens betrifft, vollzieht das Kind in dieser Synthese von Zeichen auf der einen und Laut, Wort, Satz auf der anderen Seite eine erhebliche intellektuelle Leistung. Diese spielt sich ganz im Bewusstsein ab. Aus diesen Gründen liegen für die meisten Kinder Schrift und Lesen in einer fremden Welt, denn ihr Erleben und Bewusstsein ist noch an die Welt der konkreten Dinge hingegeben.
Es kann heute kein Zweifel mehr darüber bestehen, dass man Kindern vor dem siebten Lebensjahr das Lesen beibringen kann und, dass die Kinder durch das Lesen intelligenter beziehungsweise intellektueller werden. Gegenüber diesem Lesenlernen und der damit verbundenen intellektuellen Förderung erhebt sich aber die Frage: Was bedeutet es, wenn das Kind schon während der ersten Phase seines Lernens die im Lesen geforderte intellektuelle Tätigkeit durch das Lesetraining ausbilden muss?
Man muss hier zwischen den Folgen unterscheiden, die sich aus unsachgemäßer Forcierung des Lesetrainings als Stottern, Bettnässen, pavor nocturnus und anderem mehr ergeben[12] und jenen Auswirkungen, die aus der Sache selber hervorgehen. Über diese Auswirkungen lässt sich heute noch wenig aus unmittelbarer Beobachtung sagen, wohl aber aus Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Entwicklung. Denn es gehört zu den Grundtatsachen, dass eben bis zum siebten Lebensjahr die Inhalte des Lernens stark in die Ausbildung der entsprechenden Organe hineinwirken. So wie das kindliche Vorstellen, das im Wahrnehmen von Gestalten wirkt,

[11] Petter, G., „Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget", Bern-Stuttgart, 1966, Seite 264
[12] Hetzer, H., „Das Frühlesen – Hypothesen und ihre Verifizierung" in „Neue Sammlung" 3/1968, Seite 202

Einfluss auf die Strukturierung des Gehirns hat,[13] so wird auch die vom Kinde im Lesenlernen geforderte intellektuelle Betätigung eine prägende Wirkung ausüben. Damit rechnen gerade manche Befürworter des frühen Lesenlernens; sie erhoffen sich davon eine Entwicklungsförderung des Gehirns. Es wird aber nicht bedacht, dass von den Prägungen, die durch das Wahrnehmen (beziehungsweise die im Wahrnehmen vorhandene Vorstellungskraft) verursacht werden, auf das Verhalten andere Einflüsse ausgehen, als von den Prägungen durch die verfrühte Intellektualität. Diese Prägungen werden in diejenige geistige Tätigkeit bestimmend hineinwirken, die aufgrund der Vorstellungsinhalte die Gesetzmäßigkeiten und gedanklichen Zusammenhänge hervorbringt, das heißt in das Denken des Menschen; die Prägungen durch das Wahrnehmen dagegen sind von Einfluss auf die Ausbildung der Erinnerungs- und Phantasievorstellungen.

Um die Beeinflussung des Denkens genauer beschreiben zu können, muss man den im Lesenlernen wirksamen Intellekt betrachten. Dieser hat rein funktionalen Charakter und ist gegenüber der echten Intelligenz ein geistig verkrüppeltes Gebilde. Die Intelligenz lebt immer dann voll auf, wenn sich ihr innere Zusammenhänge zwischen verschiedenen Tatsachen, das heißt echte Einsichten ergeben. Zwischen Laut- und Zeichenfolge muss beim Lesenlernen auch ein Zusammenhang geschaffen werden, es besteht aber keine geistige Beziehung. Insofern muss das Kind seine Intelligenz betätigen; von der Intelligenz kann sich aber bloß die äußere Funktion (im Herstellen von Verknüpfungen) ohne ihr geistiges Wesen und Leben entfalten. Diese geistleere Intellektualität wirkt nun durch Monate, vielleicht durch Jahre hindurch auf das kindliche Gehirn. Das ist eine Art von Indoktrinierung, die bis in die leibliche Konstitution hineinwirkt und von hier aus im Sinne einer aus dem Unbewussten aufsteigenden Gewohnheit später das Denken beeinflusst.

Es gibt für die Entfaltung des menschlichen Geistes wohl kaum etwas, was so ruinierend wirkt wie eine solche aus dem Unbewussten aufsteigende Determination. Diese wird sich so bemerkbar machen, dass der Mensch eine Neigung empfindet, bei der Betrachtung der Welt die Tatsachen zu kombinieren, ohne aber in seinem Denken die geistigen Zusammenhänge mit der genügenden Intensität erfassen zu wollen. Das muss zu einer ziemlich geistlosen, auf die materiellen Tatsachen ausgerichteten Weltauffassung führen.

Bei den so genannten logischen Spielen sollen die Kinder die logischen Grundoperationen der Klassenbildung, der Disjunktion und Konjunktion, der Implikation und so weiter erarbeiten.[14] Ziemlich bald müssen sie lernen, wie

---

[13] Kranich, E. M., a.a.O., Seite 87

[14] Das sind die logischen Verhältnisse des Sich-Ausschließens, der Vereinigung, des Enthaltenseins. Vergleiche dazu zum Beispiel P. Dienes - E. W. Golding, „Mathematisches Denken und logische Spiele", Freiburg 1968

man durch eine Definition eine Anzahl von Gegenständen unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenfasst, um dann zu sehen, wie sich auf Grund dieser Definitionen die verschiedenen Gruppierungen (Klassen) logisch zueinander verhalten. Dabei muss das Kind von dem Reichtum der Erscheinungen absehen, beziehungsweise es erhält für diese Verstandesübungen ein Material, das aus einfachen, fast inhaltsleeren geometrischen Formen besteht. Denn nur so treten die logischen Beziehungen deutlich hervor. Das Kind mit seiner Veranlagung, die Dinge wesenhaft zu erleben, wird dazu geführt, diese nach den Gesichtspunkten des menschlichen Verstandes zu zergliedern und zu ordnen. Aus dem gesamten Umfang des menschlichen Geistes wird so eine Teilfunktion herausgesondert und für sich kultiviert. Denn der menschliche Geist ist viel umfassender als der Verstand.
Wenn das kleine Kind seiner Entwicklungsstufe gemäß die konkreten Dinge erlebt, lebt es mit einer wirklichen Welt zusammen. Wenn der Mensch später die Dinge geistig, das heißt in Form von Begriffen beziehungsweise Ideen erfasst, hat er es wieder mit der Wirklichkeit zu tun. Der Verstand als solcher ist nur eines der verschiedenen notwendigen Werkzeuge, um zu dieser geistigen Erfassung zu kommen; für sich allein sind seine Gebilde etwas Abstraktes. Deshalb sollte man den Verstand in den Kindern niemals isoliert ausbilden. Wenn man ihn den Kindern ohne Verbindung mit der Wirklichkeit einprägt, muss ein Denken mit einer gut funktionierenden logischen Kombinationsfähigkeit entstehen, das aber in der Gefahr ist, nicht über die Grenze des Verstandes hinaus zur geistigen Wirklichkeit zu kommen.
So sollte man bei aller Berechtigung, die in der Forderung nach einer erweiterten und vertieften Erziehung des Kindes in der Vorschulzeit liegt, nicht versäumen, bei der Ausbildung der Vorschuldidaktik die Lebensgesetze des Menschen zu berücksichtigen. In jedem Menschen liegt mehr oder weniger tief verborgen das Geistige. Und in der Seele des Menschen lebt die Sehnsucht, etwas vom Geistigen im Leben schöpferisch auszugestalten. Das kann der Mensch aber nur dann erreichen, wenn in ihm nicht einzelne Teilfunktionen aus dem Bereich jener Kräfte, die das Geistige frei erfassen und verwirklichen, abgesondert und verfrüht seiner Konstitution in der Kindheit eingepflanzt werden. Durch das verfrühte Lesenlernen und das verfrühte Verstandestraining kann sich als "kognitiver Stil" nur eine Kombination von materieller Weltauffassung und einem logisch gut funktionierenden Verstand heranbilden.
Beim kleinen Kinde muss der Geist noch weitgehend im Unbewussten wirken, weil der Mensch in der Kindheit sich zunächst zur unmittelbaren Umgebung hinwendet, seine inneren Kräfte im Erlernen der leiblichen Tätigkeiten betätigt und dabei sein Wesen dem Körper einprägt. Auf dieser Stufe beginnt etwa vom zehnten Lebensmonat an die Intelligenz sich zu entfalten. Sie leuchtet an den konkreten Dingen und dann an der Sprache auf. Sie kann im

Kinde besonders stark aufleben, wenn es in seiner Umgebung sinnvolle Tätigkeit der Erwachsenen erlebt und eben durch eine differenzierte Sprache geistige Strukturen in sein Lernen aufnimmt. Indem man gerade nicht unmittelbar in die geistige Regsamkeit des Kindes eingreift und nur für die Bedingungen sorgt, an denen diese möglichst lebendig hervortreten kann, vermeidet man es, irgendeine Einseitigkeit in den sich entfaltenden Geist hineinzutragen. Gegen diese Grundregel, die für alle Erziehung gilt, kann man am stärksten in der Kindheit verstoßen und der freien Entwicklung des Menschen dadurch die größten Hindernisse in den Weg legen. Wie man das Entstehen einer freien Urteilsbildung dadurch verhindert, dass man dem Kinde verfrüht Vorurteile beibringt, so wirkt man gegen die Entfaltung des Geistes, wenn man dem Menschen vor dem freien Hervortreten des Denkens in der Kindheit einseitige intellektuelle Funktionen einpflanzt, die dann ihre Wirkung schon ausüben, wenn das Verstehen und Denken aus allen Kräften, die für ihre Ausbildung notwendig sind, hervorgehen sollte.
In der neuesten Psychologie hat man wohl die Anschauungen über Begabung, Lernen und Entwicklung revidiert und die Idee einer aktiven, das heißt bewusst am Menschen gestaltenden Erziehung entwickelt. Es scheint aber, dass man nicht die Konsequenzen aus dieser Revision gezogen hat. Denn sonst hätte man wohl etwas sorgsamer die Folgen in Betracht gezogen, die aus einer aktiven Vorschulerziehung zu erwarten sind. Wo man bewusster wirken will, wächst auch die Verantwortung.

Spätabbrüche nach Pränataldiagnostik
Der Wunsch nach dem perfekten Kind [1]

Annegret Braun

Das „System der Pränataldiagnostik" lässt allen Beteiligten kaum noch Spielräume. Gefordert ist eine unabhängige Beratung schon vor Beginn des vorgeburtlichen Screening-Programms.

Allein in den letzten Monaten hatte ich in der Beratung zu pränataler Diagnostik (PND) vier Frauen/Paare, die mit der Mitteilung über die zu erwartende Behinderung oder Erkrankung ihres Kindes von ihren Frauenärzten/Pränatalmedizinern gleichzeitig zu einem Abbruch der Schwangerschaft[2] aufgefordert wurden. Sie konnten sich aus ihrer eigenen Sicht keinen Abbruch vorstellen, sind dann aber durch die ärztliche Beratung doch auf diesen Weg gebracht worden.

Dabei zitierten sie Sätze wie: „Das hat keinen Zweck, das muss weggemacht werden" oder „Nur wenn Sie hundertprozentig hinter diesem Kind stehen, schaffen Sie das". Solche Sätze werden in dieser extremen Krisensituation ungefiltert gehört, eine Distanzierung ist kaum möglich. Ein anderes Beispiel: Bei einem Paar, bei dessen Kind keine Nieren angelegt waren und somit ein Überleben des Kindes nicht möglich war und das sich dennoch für ein Austragen des Kindes entschieden hatte, kommentierte der Pränatalmediziner: „Haben Sie sich einmal überlegt, was für ein Kostenfaktor Ihre Entscheidung für Ihre Krankenkasse bedeutet?"

Hinzu kommt die Tatsache, dass bei unklaren Befunden ebenfalls häufig die Möglichkeit oder Empfehlung zum Abbruch ausgesprochen wird. Das kommt vor beim Nachweis von sogenannten Chromosomenbrüchen, die ein Risiko für eine zu erwartende spätere Behinderung beim Kind von circa zehn bis 15 Prozent (25 Prozent) aufweisen, oder auch nach bestimmten Infektionserkrankungen der Schwangeren. Ob diese Kinder tatsächlich behindert gewesen wären, lässt sich durch eine Qualitätssicherung nach solch einem Abbruch nicht oder nur unzulänglich nachweisen. In der ärztlichen Aufklä-

---

[1] Nachdruck mit freundlicher Genehmigung der Redaktion aus: Deutsches Ärzteblatt 103, Ausgabe 40 vom 6.Oktober 2006, Seite A-2612-2616. Die Gesamtfassung der Stellungnahme im Internet unter: www.aerzteblatt.de/plus4006

[2] Spätabbrüche sind rechtlich gesehen Abbrüche nach der zwölften Woche; in der Praxis handelt es sich meist um Abbrüche nach der 18. Woche. Ab der 22. Woche, also an der Grenze zur Lebensfähigkeit, ist es üblich – und rechtlich zulässig –, dass das Ungeborene im Mutterleib getötet wird („Fetozid").

rung vor PND werden die Möglichkeiten dieser Art von unklaren Befunden in der Regel nicht angesprochen.
Die Frauen beziehungsweise Paare müssen nach dem Schwangerschaftsabbruch in der Regel mit dem traumatischen Erleben, dem Erschrecken auch über sich selbst, allein fertig werden. Was der Verlust des Kindes körperlich, psychisch und seelisch in den Biografien der Frauen/Paare bedeutet, wird vor einem Abbruch selten angesprochen und im Blick auf eine Entscheidung für oder gegen einen Abbruch ungenügend ausgelotet. Die immer wieder in der Beratung und Begleitung nach Abbrüchen, aber auch schon bei Auffälligkeiten im Ersttrimesterscreening auftretenden Selbstvorwürfe und Klagen, „hätten wir doch diese Tests, diesen Ultraschall bloß nicht machen lassen, wir ahnten ja nicht..., und uns wäre dieses erspart geblieben...", geben Einblick in die Folgen des Systems der PND, wohin es sich besonders in den letzten fünf Jahren entwickelt hat.
Pränataldiagnostik – so die übliche Begründung für eine „flächendeckende" Untersuchungspraxis – mindere die Ängste von Schwangeren. Dr. med. Alexander Scharf, Oberarzt an der Medizinischen Hochschule Hannover vertrat unlängst die Ansicht, dass sie die Bindung zwischen Mutter und ihrem ungeborenen Kind stärke. Doch pränataldiagnostische Reihenuntersuchungen bewirken häufig das Gegenteil. Sie verunsichern und können zu einer Aufspaltung zwischen Mutter und Kind führen, besonders dann, wenn sich – selbst kleinste – Auffälligkeiten zeigen. Während der Anhörung der Enquete-Kommission „Ethik und Recht der modernen Medizin" am 30. Mai 2005 zur aktuellen Entwicklung der Pränataldiagnostik hat der Heidelberger Humangenetiker Prof. Dr. med. Claus R. Bartram die verunsichernde Wirkung am Beispiel der Altersindikation bestätigt: „...die Altersindikation macht klar, dass es zum Teil groteske Einschätzungen über das eigentliche Risiko gibt. Das Risiko durch das Alter ist – relativ gesehen – viel kleiner, als es sich die meisten vorstellen. ...Selbst im Fall einer Altersindikation, bei der es vielfach eben nicht zu einer genetischen Beratung kommt, ist dies aus meiner Sicht ein nicht tragbarer Zustand..."

Rechtfertigungsdruck

Sicher gibt es auch gesellschaftliche Begehrlichkeiten nach dem perfekten und „gesunden" Kind. Es kann aber weder Aufgabe, Ziel noch Verantwortung von Ärzten und Ärztinnen sein, diesen Wünschen nachzukommen. Die Gefahr, sich damit an einer selektiven Zielrichtung von pränatalen Untersuchungen zu beteiligen, ist groß. Studien belegen, dass mehr als 70 Prozent der vorgeburtlichen Untersuchungen in ihrer Zielrichtung selektiven Charakter haben. Es entsteht ein Rechtfertigungsdruck für Paare, die sich für das Austragen eines möglicherweise kranken oder behinderten Kindes entschei-

den, der unweigerlich in die Nähe einer gesellschaftlichen Diskussion um lebenswertes beziehungsweise lebensunwertes Leben führt.
Dass die gesellschaftliche Akzeptanz und im Einzelfall auch die Forderung und Einklagbarkeit von pränataler Diagnostik aufgrund des „flächendeckenden" Angebots so hoch geworden ist, kann auch von ärztlicher Seite nicht unkritisch und unproblematisch gesehen werden. Die Pränataldiagnostik lässt für alle Beteiligten kaum noch Entscheidungsspielräume zu. Die Diagnostik ist zur Regel geworden. Wer sie verweigert, muss das dokumentieren und unterschreiben – das Gefühl einer Regelverletzung liegt nahe. Die Hürde, sich gegen bestimmte vorgeburtliche Untersuchungen zu entscheiden, wird immer höher.
In den Anfangszeiten der Pränataldiagnostik wurde nur bei Auffälligkeiten oder Erkrankungen gehandelt, möglicherweise auch ein Schwangerschaftsabbruch durchgeführt. Heute wird Frauen mit der Fruchtwasseruntersuchung und den dazu wegbereitenden Screeningprogrammen inklusive Ultraschalluntersuchungen dieser letzte Ausweg schon im Vorhinein mit ins Paket der Schwangerenvorsorge gepackt. In der Praxis klingt das dann so: „Wenn eine Auffälligkeit entdeckt wird, haben Sie die Möglichkeit zur weiteren Diagnostik und zum Abbruch der Schwangerschaft..."
Die PND hat auch Auswirkungen auf die anderen professionell Beteiligten: Zwar gibt es mittlerweile in einigen Arztpraxen, Pränatalzentren oder Klinikambulanzen integriert auch eine psychosoziale Beratung. Sie soll bei krisenhaften Situationen wie der Entscheidung zum Schwangerschaftsabbruch helfen. Aber: Hebammen, Krankenschwestern, Psychologen und Psychologinnen, Berater und Beraterinnen, Seelsorger und Seelsorgerinnen laufen in diesem etablierten System Gefahr, lediglich für den reibungslosen Ablauf zu sorgen. Für sie entsteht ein schwieriger Konflikt, denn die Notlage der einzelnen Betroffenen fordert sie und zwingt sie mit ihrem menschlichen Mitgefühl zum Mithandeln, um wenigstens zusätzlichen Traumatisierungen der Schwangeren entgegenzuwirken. Diese Ambivalenz müssen sich die beteiligten Berufsgruppen immer wieder vergegenwärtigen. Unabhängige Beratung
Neben intensiver Bewusstseins- und Aufklärungsarbeit sind drei Maßnahmen von politischer Seite und vom Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen nötig:

1. Eine von Medizin und Humangenetik unabhängige Beratung, eine sogenannte Schwangerschaftsinformationsberatung schon vor Beginn des vorgeburtlichen Screening-Programms sollte fester Bestandteil der Schwangerenvorsorge und somit in den Mutterschaftsrichtlinien verankert sein. Hier kann die Frau zwischen einer Schwangerenvorsorge durch die Hebamme, durch Hebamme und Arzt oder Ärztin oder nur durch den Arzt oder Ärztin wählen. Sie kann nach ausführlicher Information und Aufklärung selbstbestimmt entscheiden, inwieweit sie vorgeburtliche Untersuchungen in An-

spruch nehmen möchte oder nicht. Sie kann das Für und Wider dieser Testangebote in Ruhe abwägen und sie bezogen auf ihre Lebenssituation und Werte und Vorstellungen reflektieren.
Konkret würde das erfordern, dass diese Beratung zur gesetzlichen Kassenleistung wird. Vergleichbar mit anderen Untersuchungen in der Schwangerschaft, sogenannten Solluntersuchungen, kann die Schwangere diese Beratung nutzen oder auch ablehnen. Der Arzt wäre dann nach Feststellung der Schwangerschaft gemäß den Richtlinien verpflichtet, der Schwangeren diese Beratung in gleicher Weise, wie die anderen Schwangerenvorsorgeleistungen anzutragen.

2. Um dem derzeit üblichen Automatismus und einer Selbstverständlichkeit der Beendigung einer Schwangerschaft bei einer pathologischen Diagnose nach PND entgegenzuwirken, darf in dieser Situation auf die Option eines Abbruchs weder hingewiesen noch diese angeboten werden. Ein Schwangerschaftsabbruch ist nur indiziert aufgrund einer psychosozialen oder medizinischen Gefährdung der Schwangeren, nicht durch eine Erkrankung oder mögliche Behinderung des zu erwartenden Kindes. Dies in Bezug auf die betroffene Frau festzustellen muss in einer unabhängigen Beratung geschehen. Die Richtlinien zur pränatalen Diagnostik von Krankheiten und Krankheitsdispositionen formulieren an zentraler Stelle: „Keine Maßnahme der pränatalen Diagnostik hat eine eugenische Zielsetzung" – an diesem Maßstab muss sich die ärztliche Praxis immer wieder selbst überprüfen und kritisch messen lassen.
Mit dem Herausnehmen des Angebots beziehungsweise einer vorauseilenden Aufklärung über die Möglichkeit eines Schwangerschaftsabbruchs und der entsprechenden Indikationsstellung im Zusammenhang mit pränataler Diagnostik aus den ärztlichen Richtlinien würde ein großer Anteil der Diskussion um haftungsrechtliche Folgen für die Ärzte und Ärztinnen wegfallen. Die medizinische Indikation wäre nicht mehr eine an die Tests gekoppelte Folgemaßnahme und wäre auch als Möglichkeit für die Schwangere beziehungsweise das Paar zunächst ausgeschlossen.
Pränataldiagnostik und Pränatalmedizin kämen somit dem Wissensgewinn (Richtlinien PND, Vorwort und 2. Absatz 1) und therapeutischen Einsatzmöglichkeiten und der Beruhigung der Schwangeren nach: Als Sinn der PND ist zu definieren, ein erweitertes Wissen über den gesundheitlichen Zustand des Kindes zu bekommen. Dass damit auch ein möglicherweise belastendes Wissen mit in Kauf genommen werden muss, gehört zu den wie bei allen medizinischen Maßnahmen verbundenen Risiken und Nebenwirkungen, über die vorher eine angemessene Aufklärung stattfinden muss. Dazu gehört auch die Information darüber, dass pränatale Untersuchungen nicht von vornherein die Option eines Schwangerschaftsabbruches einschließen.

3. In der ärztlichen Aufklärung zu PND müssen die Schwangere und deren Partner über die Zielsetzung der Wissenserweiterung durch PND informiert und es muss ihnen deutlich gemacht werden, dass dieses Wissen zur Beruhigung beitragen kann, aber auch zu Verunsicherung, Beunruhigung und Belastung.
Nur bei einer nicht anders überwindbaren Notlage kann ein Abbruch von der Schwangeren gewünscht werden, wenn sie von sich aus, aufgrund einer dauerhaft zu schwer belasteten psychischen und physischen Situation diese selbst nicht mehr aushalten kann und die Schwangerschaft deshalb abbrechen möchte. Erst dann würde die medizinische Indikation des § 218 a StGB, die eigentlich eine psychosoziale ist, greifen und auch genügen.

Die Gefahr der Fülle

Ruth Ewertowski

Im Zaungespräch mit meiner Nachbarin, die zwei Töchter im Alter von dreizehn und siebzehn Jahren hat, stellten wir fest, was diesen heute an Annehmlichkeiten, Wohlstandsartikeln und Erlebnismöglichkeiten zur Verfügung steht, die wir in demselben Alter längst nicht hatten, und wir hatten schon viel, verglichen mit unseren Eltern, die noch zur Kriegsgeneration gehören. Aber geht es diesen Jugendlichen heute deshalb besser? Haben sie es wirklich einfacher, die häufig in geldsicheren Verhältnissen aufwachsen, denen kein technisches Gerät von der Spülmaschine bis zur Handykamera fremd ist, die oft schon früh zu den Erfahrungen eines Auslandaufenthalts kommen und die in ihrer gehörigen Portion Freizeit machen können, was sie wollen, und nicht selten vor lauter Aktivitäten keine Muße mehr kennen? Beneiden wir sie, die alles haben außer wirklichen Wünschen? Sind sie nicht auch und gerade durch die vielen Möglichkeiten überfordert? Und können sie überhaupt die Verantwortung schon tragen, die ihnen ihre Freiheit gibt? Welche Chance haben sie einzusehen, dass man übersatt und deshalb süchtig sein kann, auch ohne Drogen zu nehmen? Wenn man zum Beispiel überall telefonieren kann, dann scheint man es schon fast zu müssen. Nur ›zwingt‹ einen nichts anderes als die Möglichkeit, die von Natur aus verwirklicht werden will. Wie spürt man die Gefahr der Versuchung, wenn einem keine Grenzen gesetzt sind, weder durch Mangel noch durch Verbot, wenn es einfach ›normal‹ ist, dass man mindestens einmal im Jahr in Urlaub fährt, jede Kleidermode mitmachen, jeden Film aus dem Internet herunterladen kann und vielleicht noch nie nach dem Essen Geschirr gespült hat?

Die Fülle, die Grenzenlosigkeit und der Komfort enthalten ein gewaltiges Verführungspotential, dem, wenn man einen Sinn in der Geschichte annimmt, irgendwo eine große Verantwortungsfähigkeit entsprechen muss. Aber ist diese gleich da? Ist es nicht vielmehr ungeheuer schwer, sie zu erwerben?

Wenn ältere Generationen meinen, die jüngeren hätten es doch heute sehr oder allzu gut und in jedem Fall viel besser als sie selbst, so sehen sie nicht, welche gewaltigen Schwierigkeiten der so verhältnismäßig schnelle Paradigmenwechsel vom Mangel zur Fülle mit sich gebracht hat. Denn auch die Fülle fordert ihre Opfer, denen man zudem noch leicht die Schuld an ihrer Misere gibt, weil sie ja alle Möglichkeiten hatten. In Zeiten der Not, des Überlebenskampfes gibt es – einmal abgesehen von traumatischen Erfahrungen – weitaus weniger Depressionen als in unserer Gegenwart der Fülle, da im Überlebenskampf die Aufgaben gegeben und klar sind. Sie sich selbst erst zu stellen, sich selbst zu bestimmen, bedeutet letztlich eine viel größere Willensanstrengung, und zwar ohne dass dies unmittelbar bewusst wäre. Und es ist umso weniger bewusst, je jünger man ist, je weniger man die Erfahrung der Unzufriedenheit durch den Überfluss, der seelischen Verschmutzung durch die Zerstreuung gemacht und erkannt hat. Sich mit dem Mangel auszukennen und durch Not erfinderisch zu werden ist ein Akt des Lernens, der unmittelbar geschieht. Die Lehrzeit ist verhältnismäßig kurz und kostet weniger Lehrgeld als die Anforderungen durch die Fülle, die in ihren Negativwirkungen viel indirekter ist als zum Beispiel das Hungerleiden, das natürlich niemandem zu wünschen ist. Man kann in relativ kurzer Zeit verhungern und spürt deutlich, was dabei geschieht. Am Überangebot zu verkümmern, dauert wesentlich länger und ist weitaus unmerklicher und undurchschaubarer, aber nicht weniger tiefgreifend. Die Überfülle kann zu einer schleichenden Krankheit führen, für die die Heilmittel schwer anzugeben sind; während der Mangel – auch ein seelischer Mangel wie etwa Lieblosigkeit – viel einfacher zu diagnostizieren und oft auch zu beheben ist.

Warum nun ist die Krankheit durch die Fülle so schwer zu erkennen und zu heilen? – Weil sie eine im Zwischenbereich von Seele und Geist ist und weil sie als solche aus dem Materiellen hervorgeht. Das materielle Überangebot wirkt sich nicht auf derselben Ebene aus, auf der es besteht. Natürlich wird der dick, der sich üppig ernährt. Aber wesentlicher ist jenes verborgene Verhältnis von Ursache und Wirkung, bei dem diese zwei grundverschiedenen Bereichen angehören, die gleichwohl ineinander greifen. Die Krankheit aus der materiell-kulturellen Überfülle ist nur bedingt und sekundär eine des Leibes – etwa durch falsche Ernährung und Bewegungsmangel. Dass sie primär eine des Mangels an Geist ist, wird schon daran deutlich, dass jeder Verzicht, auch wenn es nur der auf den leckeren Nachtisch ist, vom Geistigen des Menschen ausgeht. Der Geist kann verzichten, der Leib nicht. Ein

Tier muss den Leckerbissen essen, außer wenn es krank ist. Für den Menschen gibt es die Möglichkeit, Nein zu sagen und damit gewissermaßen dem Naturgesetz der Verwirklichung zu widersprechen. Das ist die Nahtstelle, an der er sich als geistiges Wesen spüren kann. Hier hebt er die Schwerkraft auf. Tut er es nicht oder nie, erkrankt seine Seele an geistiger Unterernährung, weil der Geist nicht gefragt und damit verleugnet wurde. So hat auch die Fülle ihre Mangelerscheinung, nur auf anderem, per se unsichtbarem Gebiet. Die Psychologen sprechen von den unterdrückten Gefühlen, die zu seelischen Krankheiten führen. Die Verleugnung des Geistes kennen sie nicht. Sie fällt wohl mehr in das Ressort der Dichter, Denker und ›Geistlichen‹. Auch hier finden sich Diagnostiker und Ärzte, nur sind sie weniger populär und werden in ihrer Bedeutung auf die Randgebiete des Lebens verwiesen.

In ihren Bereich gehört aber die Aufmerksamkeit für die Nahtstellen zwischen der Sphäre der Natur und der des Geistes. Und gerade hier bildet sich der Mensch als Mensch aus und wird reif. Das ist nicht zuletzt eine Sache der Lebenserfahrung, die man vielleicht vor allem im Leid, aber natürlich auch im Glück macht. Wo die Natur ›grenzwertig‹ wird, in einer Naturkatastrophe zum Beispiel oder auch im Sterben eines Menschen ›öffnet sich der Himmel‹. Der erzwungene Verzicht macht für eine Selbsterfahrung empfänglich, die nicht mehr auf der Ebene des Naturhaften liegt, aber durch dieses vermittelt ist. Die Frage ›Wozu?‹ und der Verdacht, dass etwas ›umsonst‹ gewesen sein könnte, sind Angelhaken für den Geist. Sie ergeben sich in der Natur überall da, wo diese aus ihrem Fülleprinzip heraus geradezu ignorant erscheint gegenüber dem Einzelnen, das sie nicht preiszugeben zögert. Man denke nur an die unendlich vielen Samenkörner oder etwa Fischeier, die hervorgebracht werden, ohne je an ihr Ziel, einen neuen Baum, einen neuen Fisch, zu kommen. Aus dieser Überfülle rekrutiert die Natur ihre Opfer, mit der sie sich an die Sphäre des Geistes bindet – das freilich nur, wenn sie auf die Resonanz des Menschen trifft. Was in der Natur ›verloren geht‹, wird zu einem Keim des Geistes, wenn der Mensch darauf aufmerksam ist. Ihr ›Verschwenderisches‹ bereichert ihn in einer Weise, in der er sich der Geistigkeit der Welt versichern kann, wenn er es grundsätzlich für möglich hält, dass diese Fülle nicht einfach eine Formlosigkeit, eine Beliebigkeit ist, die ebenso gut auch nicht sein könnte, dass also die Milliarden Fischeier, die nicht zu Fischen werden, ihren Sinn, ihre Festlichkeit haben.

Doch muss hier die Ebene der Kultur deutlich von der der Natur unterschieden werden, denn, was auf der einen Ebene gut ist, ist auf der anderen fatal. So ist die Fülle der Natur nicht in derselben Weise auf die Kultur zu übertragen.

Rudolf Steiner, einer der wenigen ›Mediziner des Geistes‹ gibt hierzu in einem Vortrag ein ebenso einfaches wie sprechendes Beispiel, das helfen kann, den kulturell-materiellen Paradigmenwechsel zur Fülle in den Schwie-

rigkeiten, die er macht, zu verstehen: So sieht es rein äußerlich so aus, als würden heute die Produktionsverhältnisse unserer Wirtschaft den Verhältnissen der Natur entsprechen. Wo einst einem Schneider die Anfertigung eines Anzugs in Auftrag gegeben wurde, hängen heute in den Kaufhäusern die Stangen voll und warten auf die Käufer. Und es ist klar, dass nicht jeder Anzug, jedes T-Shirt, das dort hängt, seine Bestimmung finden wird. Die Lagerhäuser und Geldmärkte nehmen sich aus wie die ungezählten Eier im Fischlaich. Die allerorten gemachte Werbung ist der Versuch, die Verluste dabei so gering wie möglich zu halten. Dabei geht die Werbung selbst den Weg der Vernichtung, ins Altpapier, in die Löschung per Mausklick. Die Tendenz zur Überproduktion, auf die sich Steiner schon vor fast hundert Jahren bezog, wird »immer größer werden, bis sie sich... in sich selber vernichten wird. Es entsteht dadurch, dass diese Art von Produktion im sozialen Leben eintritt, im sozialen Zusammenhang der Menschen auf der Erde genau dasselbe, was im Organismus entsteht, wenn so ein Karzinom entsteht. Ganz genau dasselbe, eine Krebsbildung, eine Karzinombildung, Kulturkrebs, Kulturkarzinom«.[1] Die Überfülle der Natur, in der wir eine Ordnung erkennen können, die die Natur mit dem Geist verbindet, hat als materielles Kulturgeschehen die Formlosigkeit einer Geschwürbildung. Denn was in der Natur den Charakter des festlichen Opfers hat, das verkehrt sich in der wirtschaftlichen Produktion des Menschen ins Gegenteil. Es verselbständigt sich und insistiert auf seinem Eigensinn, der auf jene dem Opfer entgegengesetzte Weise eben das Krebsgeschwür auszeichnet: Es raubt seiner Umwelt, was es zu seiner Wucherung braucht. Wo die Natur gibt, nimmt die technische Produktion. Die Natur ist in ihrer Überfülle nicht formlos, nicht süchtig, sondern spendend. Der Mensch aber droht überall da süchtig zu werden, wo ihm die materiell-kulturelle Unbegrenztheit, die Ausdehnung seiner Reichweite selbstverständliches und erstrebenswertes Ziel ist. Diesem Ziel, das eigentlich gar keines mehr ist, weil in ihm das Streben auf eine defiziente nämlich formlos ungeistige Weise wirkt, fallen, wie bei einer Krebserkrankung, vor allem die zum Opfer, die den Mangel, den Entzug nie kennen lernen konnten, die gewissermaßen jenseits des Geistes aufwachsen, wo es Mode ist, stets so weit als möglich zu gehen. Konkret: Während meine Eltern in ihrer Schulzeit nicht über die Grenzen Deutschlands hinauskamen, machte unser Jahrgang in der zwölften Klasse eine Reise in eine europäische Hauptstadt. Heute fährt man in derselben Schule nach Australien. Um dies sinnvoll tun zu können, wäre ein geistiger Aufwand nötig, der den zurückzulegenden Reisekilometern proportional ist. Wo dieser nicht erbracht wird, besteht die

[1] Rudolf Steiner: *Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt*, GA 153, Vortrag vom 14. April 1914.

Gefahr der Wucherung, der Karzinombildung. Dieser sind Jugendliche heute in einer Weise ausgesetzt, in der sie stark gefährdet und gefordert sind, denn hier besteht eine doppelte Möglichkeit: Entweder werden sie zu dem unbewussten Opfer jener Krebsbildung, die die Älteren längst mitbetreiben oder gegenüber der sie in Schuldzuweisungen verfallen, die an der Sache vorbeigehen, oder aber die Jugendlichen spüren die Verantwortung und entwickeln eine Sehnsucht nach dem Geist, der die Fülle formt. Dieses Gespür kann erweckt werden, vielleicht durch einen vertrauten Menschen, der die Spur zum Geist noch kennt, oder durch eine Offenbarung der Natur, die selbst über ihre Grenzen hinausweist, oder auch und vielleicht am schmerzlichsten durch den Überdruss, der die Sucht in eine Sehnsucht verwandelt, die schließlich doch andere Früchte hervorbringt als die immer weiter gereisten Kilometer. Da kann keiner sagen, dass es die ›Jugend von heute‹ leichter hat als die früherer Generationen.

Waldorfschule und Geschlechtlichkeit – Erziehungsaufgaben in der Pubertät [1]

Christoph Wiechert

Zuerst einmal ist festzuhalten, dass die Waldorfschule 1919 einen deutlichen Impuls in die Welt der Erziehung setzte, indem sie auf Koedukation setzte.
Dies ist eine Tatsache, die leicht vergessen und wenig beachtet wird, da sie für uns heute so selbstverständlich ist. Dass Jungen und Mädchen zusammen turnen, zusammen Schwimmunterricht haben, dass Jungen wie Mädchen gleichermassen im Sportunterricht das Fechten erlernen, das alles ist eine Selbstverständlichkeit. Die Geschichte der Erziehungswissenschaft täte gut daran, das festzuhalten: In der Koedukation setzten die Waldorfschulen 1919 einen Maßstab.
Sie setzten jedoch noch einen anderen Maßstab in diesem Bereich, aber in umgekehrter Richtung: Jungen lernen stricken, sich ein Hemd zu nähen und in den höheren Klassen sieht man sie in einer (das starke Geschlecht miss-

[1] Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Autor und Herausgeber aus dem neu erschienen Band in der Edition Waldorf: Sexualkunde in der Waldorfpädagogik, herausgegeben von Bart Maris und Michael Zech, Stuttgart 2006.

achtenden) Bekleidung samt Schleier, wie sie sich auf der Bühne neben den jungen Damen in einer Eurythmie-Aufführung bewegen.
Dieser zweite Maßstab hat sich an den Waldorfschulen durchgesetzt, aber eben nur da. Die Bildungslandschaft hat zwar mittlerweile viel von den Waldorfschulen übernommen: Epochenunterricht, Fremdsprachen in den Unterstufen, die Aufwertung der Kunst und des Künstlerischen an der Schule, Abschlussarbeiten, Praktika und dergleichen. Was aber bisher nicht kopiert wurde, das ist das Übernehmen von traditionell weiblichen Bereichen in die männlichen Bereiche hinein. Dieser Schritt ist eben nur schwer nachzuvollziehen.
Die Koedukation an der Waldorfschule bedeutet nicht *nur* „die Mädchen machen alles mit, was die Jungen machen", sondern auch umgekehrt „die Jungen machen alles mit, was die Mädchen machen".
Liegt da ein Keim für etwas noch Verborgenes? Kann es sein, dass dieser Ansatz sagen will, die Geschlechter entwickeln sich *zu weit* auseinander? Die Gegensätze werden zu gross, es entsteht anstelle einer Ergänzung durch den Anderen eine Kluft, statt Vereinigung der Polaritäten entstehen unüberbrückbare Gegensätze. Ist das im Sinne einer menschengemässen Entwicklung? Schauen wir auf die Tatsache, dass 8 von 10 Kriminalfällen in der Regel von männlichen Jugendlichen oder Männern begangen werden, dann erkennen wir, dass die Möglichkeiten der Koedukation doch nicht wirklich ausgeschöpft sind.

Unser einseitig männliches Erziehungswesen

Ich wage die Behauptung: Das ganze Erziehungswesen ist, trotz allgemeiner Koedukation, *zu einseitig männlich orientiert.* Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Schulzeit mit jeder Menge „*Macho*" konfrontiert. *fun, geil, krass, cool, fucking gut* sind ja nur die verbalen Ausdrücke der Jugendlichen selber. Die Schule ergänzt das mit *leistungsorientiertem Unterricht, Leistungskursen, Klausuren, lernorientierten Umgebungen, Zeitfenster, mit jeder Menge Berechenbarkeit der zu erbringenden Ergebnisse*, kurz, die Hochburgen des Rationalismus und der Effizienz bedienen den vorausblickenden männlichen Geist. Wer das nicht ertragen kann, der hat es schwer, denn die Ratio der neurodidaktischen Ausbeute der Jugend ist erst in den Anfängen. Männliches Denken pur!
An der Unmöglichkeit, das Bildungssystem zu reformieren, kann man den Frost erleben, der auch in den Strukturen herrscht. Das, was dann doch geändert werden soll, geht haarscharf in die Richtung, aus der man gerade wegkommen sollte; es geht *nicht* um eine Verfestigung des Bestehenden, nicht um mehr Kontrolle, mehr *Leistungsabsicherung*, also mehr Aufsicht, sondern

gerade darum, dem entgegenzuwirken und zu lernen, sich an dem Kind und seinen Stärken und Nöte zu orientieren.

Je *kälter* dieses Klima wird, umso *heisser* muss der „Ausgleich" ausfallen. Dieser heisse Ausgleich für eine menschenverachtende Bildungsbürokratie kennt meines Erachtens verschiedene Gesichter. Gewaltbereitschaft ist ein Gesicht, Rechtsextremismus ein zweites. Rechtsextremismus ist auch ein Produkt unserer Bildungsgewohnheiten als Ergebnis des allbeherrschenden Ausleseverfahrens, welches ja selbst auch noch faschistoide Wurzeln aufweist. Ein drittes Gesicht ist eine Freizeitgestaltung, der jede Qualität der Mitte abhanden gekommen ist: entweder man verliert sich völlig in der Party- und Discoszene, oder man entwickelt sich zum LAN-vernetzten Computerzombie. Eine dominant maskuline Kulturform. Man versuche mal bei einer LAN-Party ein Mädchen zu finden! Die Brücke zwischen diesen Gegensätzen ist wohl nur der Alkohol. Die Szenerie wird beleuchtet von einem allgegenwärtigen Wirtschaftsleben, welches genau „vorausahnt", was die Jugend braucht.

Man stellt bestürzt fest, dass es ein Wunder ist, dass Kinder und Jugendliche anscheinend noch so normal sind. Sind sie das tatsächlich noch? *Oder verlieren wir den Maßstab für das Normale*?

Weltinteresse und Selbstbezogenheit in der Pubertät

In dieser äußeren und inneren Landschaft wachsen die Jugendlichen heran zur geschlechtlichen Reife, die es ihnen ermöglicht, ihrerseits Kinder zu haben. Rudolf Steiner spricht von *Erdenreife*, damit andeutend, dass es um mehr geht als Fortpflanzungsmöglichkeit allein. Er charakterisiert die *Erdenreife* als die entstandene Möglichkeit, authentisch, das heisst aus sich selbst heraus, ohne Anleitung oder Verursachung von außen, die *Welt zu lieben.* Nach Rudolf Steiners Dafürhalten ist *die geschlechtliche Liebefähigkeit ein kleiner Teil dieser allgemeinen, an der Welt sich orientierenden Liebefähigkeit.* Damit diese Liebefähigkeit gesund gedeiht, sollte es Aufgabe der Erziehung sein, die pubertierenden Jugendlichen so an die Welt anzubinden, dass ihr hauptsächlichstes Interesse in erster Linie tatsächlich der Welt gilt und nicht sich selbst. Eine zu starke *Selbstbezogenheit* in der Pubertät sollte vermieden werden. Wenn sie beim Jungen auftreten sollte, würde das zu Erotik und zum Machtkitzel führen, bei den jungen Frauen zu einer Abgeschlossenheit von der Welt, zu einer zu starken Beschäftigung nur mit sich selbst.

Nach Steiners Auffassung aus den zwanziger Jahren war die Hauptaufgabe bei der Erziehung in der Pubertät das Sorgetragen für ein *rechtes Gleichgewicht* zwischen Außen und Innen: „der Welt zugewandt sein" und „auf sich selber gerichtet sein" stehen einander gegenüber. Als Brücke wurde die Begeisterung für den Unterrichtsstoff gesehen. Durch einen starken Bezug auf

die Lerngegenstände wären Innen- und Außenwelt wie von selbst im richtigen Gleichgewicht.
In den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde dieses Kapitel als etwas besprochen, worauf man achten sollte, nicht als ein Problemfeld. Die zwei Vorträge, die diesem Gebiet gewidmet sind, tragen denn auch folgerichtig den Titel „Erziehungsfragen im Reifealter", nicht Erziehungsprobleme im Reifealter. (Steiner sprach noch öfter über Sexualität und Erziehung, in diesen zwei Vorträgen aber ausschliesslich zu diesen Themen.)
Heute ist das Erlangen der Erdenreife oft (nicht immer) mit Problemen verbunden, die der Schüler durchmachen muss und bei deren Bewältigung der Schule eine wichtige Rolle zukommt.

Steiners Ansatz und die heutige Problemlage

Es soll nun untersucht werden, ob der Steinersche Ansatz tatsächlich nicht mehr der Problemlage von heute entspricht oder ob wir diesem Ansatz im Kern doch etwas abgewinnen können, das praktisch handhabbar ist und sich wirksam zeigen kann.
Was ist die Bedeutung von Innen und Außen in der Pubertät? Was bedeutet „die Welt lieben können"? Die Wahrnehmung der Kinder in diesem Alter beginnt sich zu ändern. Der Zwölfjährige schaut etwas mit einem allgemeinen, ja fast objektiven Interesse an, es weckt seine Neugier, bleibt aber frei von der fühlenden, erlebenden Seele. Man sieht das schön am Umgang mit den Hobbys. Der Briefmarkensammler ist ganz versunken in seine Spezialität. Er verfügt über mächtige Detailkenntnisse, ist in der Lage, fundierte Urteile über Seltenheit und Wert einer Briefmarke abzugeben. Etwas in seiner Seele hat ihn zu diesem Hobby getrieben, meistens weiß er selber nicht was. Er weiß nur, er will das und es erfüllt ihn, soweit er es von sich selber wissen kann. Wer ihm aber zuschaut, der sieht: er ist nicht *ganz* drin, etwas bleibt draußen. Es sieht aus wie eine *Vorübung.* Die Seele sucht sich ausgewählte Gegenstände aus, um sich mit etwas noch keusch in einem abgesteckten Rahmen zu verbinden, aber mit hohem Spezialkönnen und Wissen. Bei Mädchen kann man diese erste *Hingabe* an die Welt in begrenztem Rahmen studieren, wenn sie sich zum Beispiel in Pferde und ins Reiten vernarren. Sie leben sich probeweise in einen kleinen übersichtlichen Weltbereich ein, aber das auch mit aller verfügbaren Intensität. Und doch stehen sie nicht ganz drin, sie schauen sich zu. Und es ist erstaunlich zu sehen, wie dieses Einleben dann nach einigen Jahren erlischt, es wird ihm nicht nachgetrauert, die Begeisterung ist weg, sie lächeln ein wenig in sich hinein bei der Erinnerung daran.
Ganz anders die Situation beim pubertierenden Jugendlichen. Der Abstand zum Gegenstand verschwindet nicht nur, es wird nichts erarbeitet oder erlebt,

was nicht von sich aus fast triebsicher gewollt wird. Ob das jetzt Hausaufgaben sind für einen „doofen" oder „coolen" Lehrer, ob es um die Pflege von Freundschaften oder um das Erleben der erwachenden Geschlechtlichkeit geht. Erotik und Scham bekommen einen neuen, brennenden Inhalt. Der Radius des Erlebbaren erweitert sich mächtig. Die Seele geht durch beängstigende Tiefen, dann wieder an schwindelerregenden Höhen vorbei. Offensiv und verwundbar in einem eilen die Jugendlichen von Erlebnis zu Erlebnis. Die Umgebung hat das, je nach Temperament, intensiv mitzuerleben. Der Jugendliche hat sich in einer Innenwelt zurechtzufinden, die Doppeltes fordert: Sie sucht in einem Teil der Seele nach Idealität, nach Liebe und Hingabe und daher auch nach Nachfolge, die sich im Kleide der Identifikation zeigt. In einem anderen Teil der Seele setzt sie sich mit Eros und Sexus auseinander. Aber diese Auseinandersetzung war früher mehr eine innere, unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Heute schreit es von den Dächern auf jeden Passanten herunter: des Menschen Dasein besteht aus der Verehrung des Sex. Auch hier stellt sich die Frage nach der Verträglichkeit durch eine Verhältnismäßigkeit von beiden zu einander. Es wird für viele zum Dilemma.
Steiner hat es einmal so charakterisiert, dass das Verhältnis vom Kopf zum Körper ursprünglich ein anderes war und fährt dann fort: *Dadurch ist aber etwas sehr Merkwürdiges zustande gekommen, (...) dadurch ist zustande gekommen, dass der Mensch gerade in den Organen, die man gewöhnlich die Organe seiner niederen Natur nennt, das Ebenbild der Götter ist. Nur ist dieses Ebenbild der Götter, so wie der Mensch auf Erden ist, verdorben. Gerade das, was das Höhere ist am Menschen, was geistig sein sollte vom Kosmos aus, gerade das ist seine niedere Natur geworden. Bitte vergessen sie nicht, dass das ein wichtiges Geheimnis der menschlichen Natur ist. Dasjenige, was des Menschen niedere Natur jetzt ist, ist niedrig durch den luziferischen Einschlag; eigentlich ist es bestimmt, seine höhere Natur zu sein. Das ist das Widerspruchsvolle im Wesen des Menschen. Das ist etwas, das unzählige Welten- und Lebensrätsel löst, wenn man es in der richtigen Weise erfasst.*
Versuchen wir diese Aussagen in der richtigen Weise aufzufassen. Kann man diesen Gedanken als Stimmungsgrundlage für sein eigenes Verhalten als Lehrer benutzen? Können wir erleben, dass Heiligstes und Profanes dicht nebeneinander liegt, auch in unserem eigenen Leben, und dass Erziehung hier im direkten Sinne vor allem ein taktvolles Vorgehen bedeutet gegenüber den Jugendlichen? Kennen wir noch den Takt als Erziehungsmittel für Jugendliche?
Sind wir bereit zu bedenken, wie wir selber in dieser Sache stecken oder in unserer Jugend gesteckt haben? Kann das eine Hilfe im Umgang mit den Jugendlichen sein? Man bekommt dann nicht nur den benötigten Respekt für die Äußerungen dieses Alters, man bekommt auch die Kraft und die Ehrlich-

keit, den jungen Freunden nicht aus der bloßen antipatischen Korrektur zu begegnen. Wir brauchen nicht nur auf Vermeidungs- oder Verhinderungsstrategien zu setzen, sondern auf ein Mit-Gehen. Vielleicht erkennen wir noch etwas aus unserer eigenen Jugend?
In einem Sommerlager für Jugendliche, organisiert von der Christengemeinschaft, fiel es den Eltern auf, wie frei Jungen und Mädchen miteinander umgingen. Als der leitende Pfarrer darauf angesprochen wurde, sagte er lapidar: *wenn schon, lieber bei uns als sonst wo.* Ein weises Wort. Betroffene und Umfeld durchleben diese Periode wie einen Weltenprozess im Kleinen, den man selber ja auch gekannt und durchgemacht hat.

Können wir diese Jugendlichen lieben?

„Verständnis" ist ja ein abgegriffenes Wort. Kann man diese ‚leidenden' Jugendlichen nicht besser lieben? Unaufmerksam, aber umso intensiver nach dem Steinerschen Motto, das besagt, dass der Lehrer sich dadurch von anderen Menschen unterscheidet, dass er *mehr* lieben kann?
Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass von pädagogischer Seite her (Eltern wie Lehrer) der Phase der Pubertät oft *angstbesetzt* entgegengelebt wird. Angst war immer ein schlechter Ratgeber. Wie oft scheint ängstliche Ratlosigkeit angesagt, die dann auch treffsicher zur falschen Maßnahme führt.
Wenn es der Schule, den Eltern und Lehrern gelingt, dass der Jugendliche irgendwie mit dem Lehrstoff *intentional* verbunden bleiben kann, genügt das meistens, um durch diese Zeit zu kommen. Die intentionale Verbindung mit dem Lehrstoff stellt aber höchste Anforderungen an die Lehrer, gerade in der Zeit, wo das landläufige Urteil besagt, dass es in der Oberstufe sachlicher zugehen soll, da die Schüler jetzt urteilsfähig seien. Genau das Gegenteil ist der Fall. Nicht Sachlichkeit im Unterricht ist angesagt, sondern intensivstes Ringen um das Interesse der Schüler. Jeder Lehrer weiß, gerade in diesen Jahren geht es drunter und drüber.
Rudolf Steiner vermittelt diesbezüglich einen Rat im letzten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde", wenn er darauf zu sprechen kommt, dass gerade das Alter zwischen dem 12. und dem 15. Jahr in hohem *Maße angewiesen ist auf phantasievolles Entgegenkommen der Lehrer, auf Phantasiefähigkeit der Lehrer.* Gerade in diesem Alter! Wir können ergänzen, der ganze Umgang muss geistreich, frei und angstlos sein, mit einem Blick auf die Schüler als werdende Menschen und nicht als Lieferanten von Leistungen. In den Schuljahren 5 und 6 könnte man das Letztere noch eher machen, da ist die Leistungserbringung noch frei von der auf sich selbst bezogenen Seele. Aber spätestens ab dem siebten Schuljahr sind die Schüler angewiesen auf diese Kraft der Originalität, der Phantasietätigkeit beim Lehrer. Viele

„Auswüchse" der Pubertät entstehen ja erst dadurch, dass die Schule nicht mehr interessant ist. Und es gehört zu den fast tragischen Missverständnissen (auch an Waldorfschulen), in der Pubertät könnten wir auf Sachlichkeit, auf Rationalität im Unterricht setzen, denn die Schüler „können jetzt denken und sind urteilsfähig".

Ein Zehntklässler hat (verbotenerweise) in der Schule geraucht. Bekommt er nun die Standardstrafe oder lässt man sich etwas Geistreiches einfallen? An solchen banalen Vorgängen entscheiden sich unter Umständen Schicksale. Die Standardstrafe besagt doch: Du bist eigentlich nicht unser Schüler, sondern ein Subjekt, das der Korrektur bedarf. Ein Lehrer, der sich aber etwas einfallen lässt und der den Schüler zu einer pflanzenkundlich genauen Darstellung der Tabakspflanze als Redeübung verpflichtet, der spricht den aufstrebenden Menschen in seinem Gestus des Werdens an. An eine solche ‚Strafe' erinnert man sich sein Leben lang, sogar mit einer feinen Freude. Die Standardstrafe versucht man so schnell wie möglich aus dem Gedächtnis zu tilgen: irgendwie ist sie eine Verkennung des Menschen.

Bemerkenswert ist noch folgende Tatsache, die einen wichtigen Übungsweg für den Lehrer darstellt. In den bedeutenden Vorträgen zu diesem Thema aus dem Band „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung" schildert Rudolf Steiner mit prächtiger Einfühlsamkeit, dass sich der Jugendliche in diesem Alter *äußerlich* anders zeigt als er *innerlich* ist. Jetzt stellt sich die Frage, wie reagiere ich in der Begegnung als Lehrer auf den Jugendlichen? Ist die von ihm gelebte, äußere Tatsachenwelt meine *einzige* Referenz oder versuche ich mich auf das *nicht* Dargelegte zu konzentrieren?

Ich muss mir vornehmen, *immer* die Frage zu stellen: *Wie sieht das innerlich aus?* Ist dieses unmöglich laute, grobe Gehabe nicht der Beweis für eine innere Unsicherheit oder für die eigentliche Bitte um *Begegnung*?

Eine echte Göre hatte die Englischlehrerin dazu auserkoren, ihr das Leben im Unterricht schwer zu machen. Da die Kollegin dieses Mädchen aber ihrem inneren Wesen nach kannte, konnte sie eine Konfrontation stets verhindern. Als dann der Kollegin eines Tages doch der Kragen platzte, reagierte das Mädchen tief betroffen und sagte: „Aber *du* kennst mich doch".

Gegenüber diesem Missverhältnis von Äußerem zu Innerem muss man gerade bei den männlichen Jugendlichen wach sein. Ihre Lautstärke ist Ausdruck von großer innerer Unsicherheit, *denn im werdenden Manne wird das Ich sich erst viel später mit dem Astralleib [dem Seelischen] verbinden.* Dadurch bleiben sie über lange Strecken ohne Orientierung und Halt. Gerade aber durch diese Tatsache ist ihr *eigentliches* seelisches Empfinden das ziemlich genaue Gegenteil von dem, was sie leben. Gerade bei dieser „Spezies" wird der einfühlsame Lehrer auf das reagieren, was nicht zum Vorschein kam: Er wird versuchen, zu dem „Anderen", zu dem „Unsichtbaren" zu sprechen. Die Erfahrung: Es wirkt! Hieraus kann man eine wirksame Gefühlsübung entwi-

ckeln: Der „Schlimmste" von allen Schülern, auch er ist ganz anders, als er sich darlebt.
Umgekehrt verhält es sich bei den pubertierenden Mädchen, *das Ich verbindet sich leicht und frühzeitig mit dem Astralleib [Fühlen, Wollen, Denken]*, wodurch sie eine Urteilsfähigkeit und Reife vorleben, die bestechend ist. Sie werden eher als die Jungen den Eindruck erwecken, mehr zu sein als sie in Wirklichkeit sind. Eine Kraft, die blenden kann und manchmal auch blendend ist, wird gezeigt. Aber diese Sicherheit kann, wenn angesprochen, *auch* in sich zusammenfallen. Auch hier ist „außen" jetzt noch nicht gleich „innen".
Diese Grundmuster der menschlichen Entwicklung werden durch die Zivilisation zugedeckt. Wir haben somit die *doppelte Aufgabe*, nicht nur den Schein des Jugendlichen zu deuten und zu begreifen, sondern auch noch den Zivilisationsschleier zu entfernen, um zum wirklichen Schüler vorzudringen. Keine einfache Aufgabe! Aber wer seine Schüler liebt, kann mehr.
Und da stellt sich die Gretchenfrage der Pädagogik im Reifealter: *Können wir diese Jugendlichen lieben?* Ihnen mit einer keuschen, zurückhaltenden, aber umso tätigeren Menschenliebe entgegentreten? Die Konvention sagt: Ja, natürlich! Die Praxis zeigt jedoch etwas anderes.

Kompetenz und Authentizität

Es ist nicht einfach, diese Fähigkeit einzufordern. Schaut man zum Beispiel in der Erinnerung auf seine Kinderzeit in der Schule zurück und vergegenwärtigt sich seine Lehrer, so wird man für die Unterstufenzeit vor allem die Erinnerung haben, ob die Lehrerin oder der Lehrer *lieb* war oder nicht. Da hat die Kompetenz oder die Authentizität noch keinen nachhaltigen Eindruck gemacht. Versucht man sich jetzt an Lehrer aus der Oberstufenzeit zu erinnern, ist das Erinnerungsbild ganz anders. Vor allem das Können im Einklang mit der Authentizität macht den bleibenden Eindruck. Wie der Lehrer oder die Lehrerin mit ihrem Stoff umgingen, wie sie den Stoff auf uns wirken lassen konnten, wieweit sie uns *begeistern* konnten, das hat geprägt. Das hat auch unser Verhältnis zum Lehrer ausgemacht. Jeder hat diese und ähnliche Erfahrungen gemacht. Es gab Lehrer, da konnte man sich gehen lassen, da konnte man sich etwas leisten. Man hatte Spaß, aber wenig Respekt. Es gab aber auch welche, bei denen fühlte man, man kann zur *Sache* gehen und sachlich sprechen, denn die sind *echt*. Bei diesen Lehrern war die Persönlichkeit ganz im Einklang mit dem Fach, das sie zu vertreten hatte. Das wirkte heilsam; denen vertraute man sich an.
Das sind Begegnungen, die zur starken Erfahrung werden und die auch den pubertierenden Jugendlichen einen inneren Halt geben können. Es ist nicht von ungefähr, dass die Wahl von so mancher Studienrichtung nach der Schu-

le auf solche Begegnungen mit einem Fach, gegeben von einem „geliebten" Lehrer, zurückzuführen sind.
Das aber ist eine Qualität, die nicht nur mit der Liebefähigkeit charakterisiert werden kann. Eine solche *pädagogische* Wirkung wird nur erzielt, wenn der Lehrer sich tatsächlich die Authentizität in seinem Leben erworben hat. Und das ist eine Fähigkeit des Ichs.
An dieser Charakterisierung bestätigt sich das pädagogische Hauptgesetz: was vom Lehrer ausgeht, wirkt auf das nächst niedere Wesensglied. Eine die Seele der Jugendlichen entzündende Begegnung muss somit aus dem Bereich der Individualität stammen.
Wenn solches ansatzweise angestrebt wird, dann brauchen wir keine Oberstufenreglements, welche dem Jugendlichen an der eigenen Verantwortung vorbei sein Verhalten vorschreiben.
Wenn solche Formen der Lehrer-Selbsterziehung ansatzweise realisiert werden, dann finden die Jugendlichen auch den Weg, um mit *ihren* Lehrern das zu besprechen, was in dem Strom des Erwachsenwerdens besprochen werden muss.
Vielleicht haben wir noch eine Chance, allem, was mit dem sexuellen Erwachen zusammenhängt, durch eine tiefe, von tätiger Menschenerkenntnis durchdrungene Erziehung den richtigen Platz in den Schülerbiographien zu vermitteln. Eines scheint mir sicher: es kommt auf *mehr* Erziehungskunst an. Dann kann man feststellen, ob Rudolf Steiners Vorschläge von damals auch heute noch durch ihre Wirksamkeit aussagekräftig sind.

Noch ein persönlicher Gedanke

Abschliessend sei noch ein persönlicher Gedanke hinzugefügt: Die Zeit macht es notwendig, Aufklärung auch technisch-rationell zu betreiben, da dieses Gebiet der Fortpflanzung zur Gänze der Manipulierbarkeit untersteht. Ganz neue Fragen des Taktes entstehen.
Es ist meine tiefe Überzeugung, dass es eine Aufklärung an den Waldorfschulen schon immer gab, jedoch eine Aufklärung der anderen Art. Durch alle zwölf Schuljahre hindurch. Das sind die Weihnachtsspiele.
Das Paradeisspiel und das Christgeburtspiel: Urbild der Menschwerdung. Man stelle sich vor, durch zwölf Jahre „sieht" das Kind, dann der Schüler, dann der Jugendliche erst die Erschaffung des Menschen, Mann und Weib, und dann, fast im selben Atemzug, die *Geburt auf der Bühne*! Bilder. Naive zwar, aber Bilder. Was geht vor in dem Erst-, Zweit-, Drittklässler? Erst sieht er die Bilder, jedes Jahr dieselben. Dann stellt er aus seinem Innern Fragen an die Bilder, vielleicht geheimnisumwitterte Fragen... Und wer weiss, hat nicht der Jugendliche, wenn er das Geburtsspiel sieht, einen Moment des erstaunten Erahnens, dass so etwas auf der Bühne überhaupt geht? Dann,

hoffentlich erst ab dem dritten Schuljahr, das Dreikönigspiel: höchste Läuterung der Seelenkräfte, dargestellt in den drei Königen, dann die Entartung dieser Kräfte, was sich schauerlich auf die Geburtsmysterien durch den Mord an den Ungeborenen auswirkt. Wenn wir ehrlich sind, haben diese schauererregenden Bilder des Dreikönigspiels auch prophetischen Charakter. Es ist uns überlassen, ob dieses gewaltige Gebiet der Menschwerdung uns zur Menschlichkeit führt oder davon weg. Keine Konvention kann *das* noch erzwingen. Die Geheimnisse der Menschwerdung sind aus der Konvention, aus der Religion nackt in die menschliche Freiheit gestellt worden. Hoffentlich ist das Ende des Dreikönigspiels kein Menetekel für unsere Zivilisation.

Literatur:

Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde GA 293, 14. Vortrag
Derselbe: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, in GA 302a, 4. Vortrag
Derselbe: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, 5., 6. Vortrag
Derselbe: Die spirituellen Hintergründe der äusseren Welt, GA 177, 6. Vortrag
Derselbe: Erziehungsfragen im Reifealter in GA 302a

Das andere Gesicht[1]

Hans Müller-Eckhard

„Hier haben sie sich gewundert, warum es mich nicht erschreckte, zur Waldarbeit in die Banditenbrigade eingereiht zu werden", sagte Nadja, als wir in einer der weißen Nächte des Taigasommers auf der Bank hinter der Frauenbaracke saßen, weil die Wanzen drinnen uns nicht schlafen ließen. „Ich selbst habe mich ja am meisten gewundert, als ich dahinter kam, wie das mit der Angst ist... Früher habe ich mich vor allem gefürchtet, und oft tue ich es auch heute noch. Vor gar nichts Besonderem – nur so überhaupt. Wenn es dunkel wird oder man allein ist oder irgendetwas Neues kommt und man noch nicht weiß, was: plötzlich überfällt einen die Angst – kennst du das nicht?

Am schlimmsten habe ich es erlebt in der Untersuchungshaft, wenn man mich zur Vernehmung holte. Hattest du auch so schwere Verhöre? Mir haben schon immer auf der Treppe die Knie gezittert, wenn der Konvoi mich zum Untersuchungsrichter brachte. Jede Nacht hörten wir ja das Schreien der Männer, die sie bei den Vernehmungen prügelten, und manchmal hatte man auch schon Frauen so zerschlagen in unsere Zelle zurückgebracht – wie sollte man da keine Angst haben?

Bei mir hatte es der Untersuchungsrichter noch immer auf andere Weise versucht: er schrie auf mich ein, beschimpfte mich mit den gemeinsten Worten, drohte mir alles Mögliche an, wenn ich nicht unterschriebe, dass Wolodja und ich Staatsfeinde gewesen seien. Und manchmal war er dann plötzlich ganz freundlich, ließ mir Tee bringen, begann irgendein Gespräch über etwas Alltägliches – aber hinter jedem Wort das er sprach, lauerte ein anderes, und alles hatte einen doppelten Sinn, den es zu erraten galt, um nicht unversehens in der Schlinge gefangen zu werden – das war fast noch unheimlicher.

Ich war von all der Angst schon ganz krank geworden. Ich saß schon über zwei Jahre im Untersuchungsgefängnis – du weißt ja, wie man dann wird. Eines Abends ging es mir so schlecht, dass die Wärterin den Gefängnisarzt holen ließ, der mir eine Spritze gab; davon wurde ich ganz schläfrig und die Schmerzen ließen nach. Haben sie dir schon einmal Morphium gegeben? Das ist wie eine Zauberei, sage ich dir! Man ist auf einmal nicht mehr traurig; ganz leicht wird man, versinkt in so einen blauen Raum, wo alles still und kühl ist und voller Trost. Alle Gedanken fliegen einem weg; es ist, als flöge man selber weg...

Wie ich so liege und gar nicht mehr richtig da bin, kommt plötzlich der Konvoi, um mich zum Verhör abzuholen. Ich glaube, so gezittert habe ich noch

[1] aus:... Und wer bewegt sie? Begegnungen in Russland und Frankreich

vor keiner Vernehmung. Ich war noch wie in einem anderen Land; alles war Nebel und Traum dort, der nun mitten durchriss... „Schneller, schneller!" sagte der Konvoi, als ich mich anzog; meine Hände flogen, ich konnte meinen Mantel nicht zuknöpfen, ich schwankte auf der Treppe, als ob ich betrunken wäre. Erbarmen! Dachte ich immer nur – ich weiß nicht, woher mir das Wort gerade einfiel, als könnte es mich schützen vorm Untersuchungsrichter.

Aber der Untersuchungsrichter hatte kein Erbarmen. Er wusste ja, dass man mir vor einer Viertelstunde eine Morphiumspritze gegeben hatte; immer musste die Wärterin es melden, wenn der Arzt bei uns gewesen war. Und gerade darum hatte er mich gewiss holen lassen: er hoffte wohl, in dieser Betäubung könne er mich leichter dazu bringen, alles zu unterschreiben, was er von mir haben wollte. Er versuchte es mit allen Mitteln: mit Sanftmut und Geschrei, mit Versprechungen und Drohungen – und immer wieder brachte er das Gespräch auf Wolodja, weil er merkte, da war meine schwache Stelle. Ich schadete Wolodja mit meiner Halsstarrigkeit, sagte er; ich hätte es auf dem Gewissen, wenn er noch jahrelang in diesem Gefängnis leiden müsse. Er selber sei viel einsichtiger, habe längst seine Verbrechen eingestanden, wolle auch von mir nichts mehr wissen, wenn ich mich weiter so verstockt zeigte, statt nun zu bekennen und ihm und mir damit die Tür zu öffnen in ein neues Leben...

Bekennen – was denn? Wir hatten ja nichts getan; alle Beschuldigungen gegen uns waren Märchen. Ein neues Leben? So oft war es in diesem Gefängnis schon vorgekommen, dass Menschen, von denen man ein Geständnis erpresst hatte, zum Tode verurteilt wurden, gleichgültig, ob sie schuldig waren oder nicht. Ich wusste genau: jedes Wort das er spricht, ist Lüge. Aber bei jedem seiner Worte musste ich doch auf der Hut sein: wenn er dieses sagt, bedeutet es etwas anderes; hinter allem steckt eine List, und ich muss die Wahrheit herausfinden, muss wach sein, sonst falle ich herein und lege Wolodja mit herein; jedes unbedachte Wort kann den Tod bedeuten...

Wach sein – so schwer war das! Immer wieder fielen diese Nebel über mich, die alle meine Gedanken einhüllten; immer wieder zerriss meine Angst sie: bleib wach, es geht um Wolodja, es geht um den Tod! Alles war wie gespalten, alles hatte einen Nebensinn; ich selber war wie gespalten: die eine Hälfte in einer gehetzten Angst, die andere in einem Traumland, wo alle Wirklichkeit sich verwirrte und alle Worte sich umkehrten – nie zuvor in meinem Leben war ich so schutzlos gewesen! – Und es war, als sollte dieses Verhör kein Ende nehmen. Durch immer neue Windungen ging es; es war nur noch ein einziger Irrwald von Worten, in dem es keine Wege mehr gab. Und dann plötzlich nichts mehr. Der Untersuchungsrichter sah mich nur an, mit sonderbar zusammengekniffenen Augen vielleicht ist er müde geworden, fla-

ckerte eine Hoffnung in mir hoch, vielleicht möchte er schlafen –, und dann fielen mir selber die Augen zu, und alles versank.
„Unterschreiben Sie!" brüllte er mich auf einmal an.
Ich erschrak so, dass ich mich am Stuhl festhalten musste, um nicht umzufallen. Antworten konnte ich nicht.
„Unterschreiben Sie!" schrie er noch einmal.
„Nein", wollte ich sagen, aber es kam kein Ton heraus. Ich schüttelte nur mit dem Kopf. „Unterschreiben Sie!" sagte er nun mit ganz eintöniger Stimme – und dann immer wieder das gleiche: „Unterschreiben Sie, unterschreiben Sie!", als ob er mich damit wahnsinnig machen wollte. Und ich immer nur: „Nein, nein" – ich konnte überhaupt nichts mehr denken als nein; jeder Herzschlag war nein, war Abwehr und Todesangst.
Seine Stimme wird auf einmal ganz kalt und hart. „Wenn ich will, dass Sie unterschreiben, werden Sie es tun", sagte er. „Wir haben andere Mittel, um Sie dazu zu zwingen."
Jetzt ist es soweit, denke ich. Jetzt ist es aus...
Er spricht weiter: „Ich brauche nur auf diesen Klingelknopf zu drücken, um Leute herbeizurufen, und was dann geschehen wird, werden Sie nicht aushalten. Nach zehn Minuten werden Sie unterschrieben haben."
Wahrscheinlich werde ich es nicht aushalten, denke ich. Ich habe ja gesehen, wie sie Menschen zurichten können. Ich habe ja das Schreien gehört, jede Nacht höre ich es...
„Ich frage Sie zum letzten Mal: wollen Sie unterschreiben?" höre ich ihn sagen. Wenn ich es tue, werden sie mich nicht schlagen, weiß ich. Dann werde ich nie mehr zum Verhör müssen; dann ist alles zu Ende. Zu Ende – auch für Wolodja...
„Nein!" sage ich.
Seine Hand gleitet über den Schreibtisch zum Klingelknopf hin. Seine Augen sehen mitten in meine hinein; ein lauernder und grausamer Wille glänzt in ihnen und bannt meinen Blick, dass ich nicht mehr fortschauen kann. Wir schweigen und sehen uns an.
In mir wird alles still vor Hoffnungslosigkeit. Ich habe nichts mehr zu hoffen; gleich wird die Klingel schrillen. Ich kann mich nicht mehr wehren; gleich werden sie über mich herfallen. Der ganze Panzer von Nein und Abwehr fällt ab von mir; es ist ja doch alles umsonst, es gibt keinen Ausweg mehr. Ich kann es nur noch geschehen lassen, wie es kommt. Dieser Mensch, der mir gegenüber sitzt, kennt kein Erbarmen. Wie alt er sein mag? Denke ich – höchstens dreißig Jahre alt. Wenn man sich ein paar Linien aus seinem Gesicht fort denkt, kann man sich vorstellen, wie er als Junge aussah. Ohne diesen sonderbaren Ausdruck von Grausamkeit und Feigheit zugleich wäre es ein ganz harmloses Gesicht. Vielleicht war er einmal ein ganz harmloser

Junge – es ist noch gar nicht so lange her. Wie konnte er denn so werden? Wie kamen diese Linien in sein Gesicht?
Feigheit und Grausamkeit – wie kann es denn anders sein! weiß ich auf einmal. Was hat dieser Mensch denn für ein Leben? Nacht für Nacht verhört er Menschen, verwirrt sie mit Lügen, hetzt sie halb zu Tode – um Schuldbeweise zu schaffen für nie begangene Schuld. Denn dafür ist er hier angestellt. Und wenn er die Wahrheit wollte, wenn er Erbarmen hätte, dann wäre er ein Staatsfeind. Dann geriete er selbst in diese Mühle hinein. Es saßen schon manche in den Zellen dieses Gefängnisses, die früher als Untersuchungsrichter hier arbeiteten. Man sagt, sie hätten furchtbare Verhöre durchgemacht: bei ihnen wird man sich nicht lange mit Überredungskünsten oder Lügengespinsten aufgehalten haben, denn das kannten sie ja schon; bei ihnen wird man gleich die 'anderen Mittel' angewandt haben. Wie soll solch ein Mensch nicht feige werden – und nicht grausam! Sie zwingen ihn ja dazu: um sein eigenes Leben geht es... Und da sehe ich dieses Jungengesicht: was haben Menschen gemacht aus ihm! Wie unmenschlich gehen Menschen mit Menschen um! –
Ich erzähle das hier so ausführlich, aber es dauerte vielleicht nur ein paar Sekunden. Es ist sonderbar, was einem alles zugleich durch den Kopf gehen kann, wenn man seine Gedanken so loslässt. Und meine waren ganz losgelassen, seit nichts sie mehr hetzte, einen Ausweg zu suchen: weil keiner mehr da war. Sie liefen von selber, und ich ließ sie laufen; noch etwas mit ihnen zu wollen, hätte ja doch keinen Sinn mehr gehabt.
Auf einmal schreckte ich hoch: der Untersuchungsrichter hat mit einem Ruck seinen Stuhl zurückgeschoben und geht zur Tür. Jetzt holt er Leute, denke ich, jetzt beginnt es... Aber er öffnet die Tür nicht; er dreht sich wieder um, geht ein paar Schritte auf und ab, steht plötzlich neben mir. „Sind sie krank?“ fragte er, seine Stimme klingt heiser.
Was will er von mir? denke ich – werden nun wieder Worte kommen, fängt alles von vorn an? Wenn er doch ein Ende machte! Ich kann nicht mehr...
„Man hat mir gemeldet, Sie seien krank“, sagte er. „Der Arzt war bei Ihnen? Sie werden müde sein; es ist genug für heute.“
Mir ist nur noch nach Weinen zumute. Das ist ja doch alles nicht wahr, was er da redet.
Das ist irgendein neuer Trick. Da ist seine Hand schon wieder am Klingelknopf, ich wusste es ja! Da schrillte schon das Klingelzeichen...
Stillhalten, durchhalten! ist das letzte, was ich denken kann, als die Tür sich öffnet. "Abführen in die Zelle!" sagt der Untersuchungsrichter. Der Konvoi, der mich hergebracht hat, fasst mich am Arm: „Mitkommen!“ sagt er halblaut - denn ich sitze da und rühre mich nicht. Ich sehe zum Untersuchungsrichter hin: was bedeutet das? Aber er hat sich umgedreht und sieht zum Fenster hinaus.

Wie betäubt gehe ich mit dem Konvoi über die Treppen. Alle Gedanken taumeln durcheinander: Was ist da geschehen, was hat ihn so verwandelt? Es war doch schon alles aus...
In der Zelle schlafen alle; ich krieche auf mein Lager, um mich ist Totenstille. Ich kann wieder versinken in Nebel und Traum – und aus dieser Stille überströmt es mich plötzlich, dass ich es weiß: alles, was da geschehen ist! Da habe ich wirklich weinen müssen – nicht mehr aus Leid, sondern weil es so wunderbar war. Und so einfach...
Ich habe es nie mehr vergessen können. Mir ist seitdem, als sähe ich jeden Menschen doppelt. Hinter jedem Gesicht ist doch noch ein anderes: jeder war einmal ein kleiner Junge, jeder hat irgendein Leid oder eine Hoffnung oder etwas, was ihm lieb ist – auch in den ganz verwüsteten Gesichtern siehst du es noch. Hier, in so vielen... Und wo du es siehst, fällt die Angst von selber ab: denn in dem anderen Gesicht ist ja nichts, das zu fürchten wäre. Dann kann es dir nur noch leid sein um den Menschen – um sein verlorenes Gesicht und sein verlorenes Leben."
Nadja schwieg und sah verträumt in den blassgrünen Nachthimmel über der Taiga. Dann fügte sie langsam hinzu: "Und manchmal verwandelt es sich dann..."

Über die Freude

Karl König

Die Freude ist eine der Grundfarben unserer Seele und sie wird vom Eigenbewegungssinn erhalten, erhöht und erniedrigt.
Der Eigenbewegungssinn ist die Mutter der Freude.
Die Freude ist nicht ein Ausdruck für ein endlich erreichtes Ziel, sondern für die Befreiung aus einer bisher getragenen oder erduldeten Fesselung.
In der Freude erfüllt sich nicht ein „Haben", sondern ein „Sein".
Wenn sich mir ein Wunsch erfüllt, dann bin ich wohl glücklich, und diese Empfindung ist der Freude verwandt, aber nicht gleich. Ich kann Freude haben, ohne dass etwas in Erfüllung gegangen ist, denn Freude ist eine Art Befreiung, eine Art von Entbindung.
Wenn uns Handlungen und Handhabungen nicht gelingen, wenn wir einen „schlechten Tag" haben und alles uns gegen den Strich läuft, so dass uns die Dinge aus der Hand fallen und alles Vollziehen zum Hindernis wird, dann ist unsere Seele mit Missmut und Unlust erfüllt. Denn nichts ist gelungen und nichts ist erreicht. Dann bleibt die Freude uns so verschlossen wie das Sonnenlicht, wenn es von dichten Wolken verdeckt ist.
Geht aber die Sonne der Freude im Seeleninnern auf, dann verändert sich das Antlitz des Menschen in der Geste des Lächelns.
Jede Freude offenbart sich in des Lächelns Gestalt.
Lächeln ist die Aussage sowohl als die Antwort. Als Aussage offenbart es die einfache Freude. Als Antwort hingegen weist es auf ein Neues hin: Lächeln ist die Offenbarung der Freude; es kann aber auch zur mimischen Geste werden. Die Finger der Seele spielen auf den Saiten des Lächelns und bringen es dann in der allerverschiedensten Art zum Erklingen. Die Mimik aber ist die Erhöhung des Eigenbewegungssinnes, und in dem wir das erkennen, schließt sich der Kreis, den wir mit dem Hinweis auf das Erlebnis der Freude zu begehen begonnen haben.

Wirkung auf den Charakter durch die Erziehung in den ersten Jahrsiebten

Von Seelenrätseln

Rudolf Steiner

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 Entwickelungsepochen 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 Entwickelung der Kräfte einer Empfindungsseele.

Die nächsten sieben Jahre etwa - das sind immer nur Durchschnittszahlen - bis zum fünfunddreißigsten Jahre sind besonders wichtig für die Entwickelung 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 zwanzig 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 Entwickelung 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 entgegensetzt, 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 Lebenszusammenhang. 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 Lebensepoche zuführen, um so 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 finsteren 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 Lebensepoche 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 Inspiration heraus über diese Dinge noch gewusst haben. Da muss man sagen: Die alte Rotteckschc Weltgeschichte mag heute da und dort überholt sein; wenn man aber mit Menschenverständnis diese alte Rotteckschc 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 Entwickelung 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 Menschheitsentwickelung. 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 eingeprägt, 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 aufgeprägt.
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 beigefügt 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!

(aus: GA 59, Vortrag vom 14. März 1910)

Arbeitsbericht des Frankfurter Treffens: Kindergartenheileurythmie 2006

Am diesjährigen Treffen haben wir die allererste Entwicklungsphase des Kindes von 0 - 3 Jahren betrachtet.
Zur Einstimmung übten wir eurythmisch am Aufrichteprozess im Zusammenhang mit dem Laut „U", um dieses Erlebnis an der Statik ins Dynamische des Schreitens überzuführen. Anschließend begannen wir mit einer Vertiefung des „Halleluja" als Vorbereitung auf die Arbeit mit dem Säugling.
Die menschenkundliche Grundlagenarbeit von Elke Neukirch setzte an bei der Aussage Rudolf Steiners, dass die Eurythmie uns verbindet mit den Kräften, die in den ersten drei Jahren im Kind walten. Diese Kräfte ziehen sich zurück, wenn mit ungefähr drei Jahren das kindliche Ich sich beginnt, am Nerv zu spiegeln und Rückerinnerung möglich wird.
Im Aufrichteprozess ringt das Kind ständig um sein Gleichgewicht. Der plastische Strom als Inkarnationsstrom des Seelisch-Geistigen aus der Vergangenheit kommend und vom Kopf ausgehend verbindet das Kind mit der Erdenschwere. Im Willensstrom, der von unten nach oben strömt, ergreift und überwindet das Kind diese Schwere. Im Gleichgewicht-Finden bildet sich eine eigene Mitte, ein Ruhezentrum, ein Innenraum, aus dem es durch die Hingabe an die Erscheinungen der Welt allmählich zum Verstehen kommen kann. In diesem Prozess differenziert es seine Bewegungen und erwirbt sich zunehmend Geschicklichkeit.
Rudolf Steiner weist uns an, das Gehen des Kindes zu betrachten, da sich darinnen körperlich offenbart, wie das Kind sein letztes Erdenleben willensmäßig ergriffen hat.
Der Aufrichteprozess darf nur durch Nachahmung gelernt werden. Die Aufrichtekraft muss das Kind selber in seinem eigenen Tempo in seine physische Leiblichkeit hineinprägen. Greifen wir dort von außen mechanisch ein, üben wir den geringsten Zwang aus, so verderben wir die menschliche Organisation für das ganze Leben (GA 307, 6. Vortrag). Wir erzeugen Stoffwechselkrankheiten wie Gicht und Rheuma. Gehenlernen in Liebe begleiten ist Gesundheitserziehung!
Im zweiten Jahrsiebt sehen wir die Folgen eines gestörten Aufrichteprozesses zum Beispiel in den Aufmerksamkeitsstörungen. Der Wille kann der Wahrnehmung nur ungenügend begegnen und so den Gedanken nicht stützen.

Das im Gleichgewicht-Ruhen auf der eignen Körpergrundlage vermittelt dem Kind das Ich-Gefühl. Die Metamorphose des Aufrichteprozesses erscheint wieder in der menschlichen Freiheitssphäre als Kraft des moralischen Handelns, als die Fähigkeit des Aufrichtigseins.
Am Nachmittag arbeitete Frau Charisius aus ihrer zwanzigjährigen Klinikerfahrung auf der Säuglingsstation in Herdecke mit uns an den Möglichkeiten der Säuglingsheileurythmie. Wir konnten in eine himmlische Sphäre eintauchen und lernten, nicht mit unseren Willensintentionen und auch nicht mit unserem Heilerwillen einfach „laut" in diese Sphäre einzudringen. Je kleiner das Kind, desto behutsamer müssen wir erspüren, was es mitbringt, welchen Entwicklungsweg dieses Wesen gehen möchte. Heileurythmisten dürfen Helfer derjenigen Kräfte sein, die von der geistigen Welt aus den Leib des kleinen Kindes gestalten.
An unserem nächsten Frankfurter Treffen am 3. November 2007 wird der Schwerpunkt die Heileurythmie mit dem Kleinkind im 2. und 3. Lebensjahr sein.

Elke Schaffrath

Der Merkurstab

Beiträge zu einer Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen

- **Originalia**
- **Praxis Anthroposophische Medizin**
- **Anthroposophische Arzneimittel**
- **Berichte und Initiativen**
- **Rezensionen**
- **Anthroposophie**

Herausgeber: Medizinische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland e.V.

- Abonnements: Der Merkurstab
Kladower Damm 221, D-14089 Berlin
Fon 030/36501-463, Fax 030/36803891
Sprachbox 030/36501-372
redaktion@merkurstab.de
Jahresabo: € 70,– / Studenten: € 25,–
www.merkurstab.de

Das unbedingte Grundeinkommen

Götz W. Werner: Ein Grund für die Zukunft: das Grundeinkommen. Interviews und Reaktionen. Verlag Freies Geistesleben 2006; 128 Seiten; € 5.- ISBN 10:3-7725-1789-7

„Hat es unsere Gesellschaft nötig, auch nur einen einzigen Bürger durch das soziale Netz fallen zu lassen? Unsere Produktivität steigt ständig, nur nehmen wir das schon nicht mehr wahr. Durch unser System der mit hohen Steuern und Abgaben belegten Erwerbsarbeit wird den Unternehmen die Arbeit zu teuer. Deshalb rationalisieren sie, verlagern dabei Arbeitsplätze ins Ausland. Doch erhalten auch Erwerbslose ein Einkommen – finanziert durch Steuern, Abgaben und Lohnnebenkosten. Alle verlieren dabei – Einkommen und soziale Basisleistungen werden für den einzelnen immer kleiner.

Ein bedingungsloses Grundeinkommen, bei dem die heute bestehenden sozialen Transfersysteme zusammengelegt werden, kann das ändern. Dann kann jeder frei von grundlegenden Existenzsorgen, als freier Bürger tätig werden und die Arbeit erledigen, die ihm zugleich sinnvoll erscheint. Arbeit als ein Füreinander-Leisten in sozialer Sicherheit, in Würde und nach eigener Wahl. Automation wird segensreich, denn durch den Wegfall von Arbeiten, die auch programmierbare Automaten leisten können, entsteht keine neue Arbeitslosigkeit. Das Grundeinkommen schafft vielmehr Freiraum: Viele gemeinwirtschaftliche und kulturelle Arbeitsaufgaben sind finanzierbar. Viele neue Initiativen werden entstehen. Viele Menschen werden den Sinn in ihrer Arbeit wieder entdecken. Denn niemandem ist es verwehrt, über das bedingungslose Grundeinkommen hinaus tätig zu werden und weiteres Einkommen zu erzielen – nur der Zwang fällt weg.

Ein transparentes Steuerwesen kann das bedingungslose Grundeinkommen tragen, das an alle Bundesbürger ausbezahlt wird. Grundlage ist die schrittweise Umgestaltung unseres Steuerwesens in Richtung Verbrauchssteuern. Die Vorteile: Wer weniger verbraucht, zahlt auch weniger Steuern, wer mehr verbraucht, höhere und mehr. Der Bürger muss keine Steuererklärung mehr ausfüllen. Bezahlt wird, wo konsumiert, wo verbraucht wird. Die Besteuerung wird wettbewerbsneutral. – Der Wirtschaftsstandort Deutschland wird gestärkt, weil er Kapital ins Land zieht. Die Beschäftigung im Inland wird gesichert.

Ein Teil der heute mehr als 720 Milliarden Euro Sozialausgaben in Deutschland kann schon durch den Wegfall der Verteilungsbürokratie eingespart werden. Das Wichtigste aber ist, dass damit ein leistungsfähiges Gemeinwe-

sen für alle Bürger entsteht, in dem es keine Verlierer mehr gibt. Dafür wird es freie und selbst bestimmte Menschen geben, die Arbeit nicht als Last, sondern als Chance verstehen.

„Das bedingungslose Grundeinkommen wird Deutschland verändern Denken Sie mit uns darüber nach?"

Mit diesem Anzeigentext in überregionalen deutschen Zeitungen gab Professor Götz Werner vor einem Jahr den Anstoß zu einer breiten Diskussion über eine Idee, die auf der einen Seite so einfach erscheint, dass sie einem unmittelbar einleuchten kann, die auf der anderen Seite aber so sehr gegen tief eingefleischte Denkmuster verstößt, dass doch ein erheblicher Diskussionsbedarf besteht.

Wenn man die Idee des unbedingten Grundeinkommens ernst nimmt und einmal gedanklich konsequent auf den eigenen Lebensalltag anwendet, merkt man, das man sich von vielen Einrichtungen verabschieden kann, die doch wichtige Bestandteile des eigenen Lebens in diesem Staate sind, wie: Einkommensteuererklärung, Kindergeldantrag, BAföG-Antrag, Arbeitslosenversicherung, staatliche Rente und so weiter. Wie viel Zeit ging doch drauf für das Ausfüllen von Formularen, für das Zusammenbringen von Belegen. Wie viel Ärger war mit diesen Dingen verbunden. Wie viel Schöneres und Wichtigeres hätte man in dieser Zeit tun können? Das alles könnte für immer vorbei sein! Und die ganzen Sorgen ums Einkommen, die erlittenen Entwürdigungen im Zusammenhang mit der Arbeitsplatzsuche und die belastenden Auswirkungen auf das Familienleben. Alles wäre Vergangenheit! Aber auch die ganze Steuerkriminalität, das Empörende der Machenschaften um Steuerhinterziehung, Steuerflucht und so weiter, das alles wäre weg! Es gäbe keine Steuer mehr zu hinterziehen. Nicht einmal mehr der Bierdeckel von Herrn Merz ist für die Steuererklärung nötig. Es würde ungeheuer viel Kraft, Kreativität, Freude an sinnvollem Tun freigesetzt. Und wir hätten plötzlich mehr Zeit, wir könnten uns viel mehr Zeit nehmen für unsere Arbeit, für unsere Mitmenschen. Wir könnten vor allem in den sozialen Berufen, in den pflegenden, fürsorgenden Tätigkeitsfeldern Sinnvolles, ja Notwendendes tun, ohne den Druck der Ökonomie. Das Kulturleben bekäme einen ungeheuren Aufschwung, weil wir uns Kultur leisten können. Qualität statt Geiz. Ökologie statt Ökonomie. Vertrauen statt Misstrauen. Bio-Nahrung statt Gen-food. Alle könnten es sich leisten. Ich darf die Arbeit tun, die mir sinnvoll erscheint, und muss nicht nur des Geldes wegen Dinge tun, die ich eigentlich gar nicht tun will. Es entsteht Freiheit. Arbeitnehmer und Arbeitgeber können „auf Augenhöhe" verhandeln. Der Fortschritt kommt allen zugute.

Auch die große Politik könnte ganz anders aussehen. Was wir jetzt erleben und was uns so verdrossen machen kann, zum Beispiel in der aktuellen Ge-

sundheitspolitik, ist doch die Tatsache, dass mit immer ausufernderer Regelungswut versucht wird, dem Geldmangel zu begegnen, wobei das Misstrauen regiert. Die Lüge dabei ist, dass uns diese Reglementierungen als qualitative Verbesserungen verkauft werden sollen. Dass mit der vorgestellten Gesundheitsgesetzgebung nur alles schlechter werden wird, merken alle, das vereint auch alle Verbände, die zu dem Gesundheitssystem zählen, das kann nur die Regierung nicht eingestehen, denn sie sieht sich unter dem Zwang des Handeln-Müssens, wofür ihr aber die rettenden Ideen fehlen.
Und weil natürlich ein gewisser Lernprozess nötig ist, um solche radikalen Ideen wie die des unbedingten Grundeinkommens mit unseren bisherigen Überzeugungen und Erfahrungen zu harmonisieren, weil natürlich viele praktische Fragen auftreten bei der Prüfung der Idee an der bisherigen Wirklichkeit, ist es sehr hilfreich, jetzt ein handliches Taschenbuch bekommen zu können, dass neben kürzeren Aufsätzen und einem Vortrag vor allem eine Reihe von Interviews bringt, in denen viele solche konkreten, praktischen Fragen beantwortet werden. Die wiedergegebenen Interviews stammen aus verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften, aus Wirtschaftblättern und Magazinen wie *a tempo*, *Stern*, *Bankspiegel* und *brand eins*. Interviewt wurden Götz Werner, Benediktus Hardorp und Thomas Straubhaar. Dazu kommen Leserbriefe aus der Stuttgarter Zeitung, sowie Zuschriften und weitere Reaktionen. Neben einführender Literatur werden auch weiterführende Internet-Seiten wie www.unternimm-die-zukunft.de genannt. Und damit es sich jeder leisten und gerne auch oft verschenken kann, kostet das Buch nur fünf Euro.

Peter Fischer-Wasels

Prävention oder Therapie – wie sind die Fördermaßnahmen der Waldorfschulen einzuordnen?

Die Frage, in welche Kategorie die Fördermaßnahmen, die an Waldorfschulen durchgeführt werden, einzuordnen sind, ist ein Thema, das uns immer wieder zu beschäftigen hat. Zurzeit ist es durch die neuen Krankenkassenverträge zur Integrierten Versorgung Anthroposophische Medizin aktuell geworden und soll grundlegend beleuchtet werden.

Blickt man auf die staatlichen Schulen, so ist der Fall ziemlich klar: die Oberschulämter stellen Lehrkräfte teilweise frei, um den Förderbedarf der in Einheiten zusammengefassten Schulen festzustellen und zu decken. Diese Lehrkräfte stellen also aufgrund ihrer besonderen Qualifikation pädagogische Diagnosen und sollen diese mit besonderen Maßnahmen angehen. Zusätzlich zu den klassischen Förderlehreraufgaben werden aber zunehmend auch speziell als „Lerntherapeuten" oder „Bewegungstherapeuten" ausgebildete Lehrer eingesetzt, um die Defizite der Schüler ausgleichen zu helfen. In weiterführenden Schulen versehen noch hier und dort Schulpsychologen die Aufgabe, Schülern mit Schwierigkeiten weiterzuhelfen. Die Behandlung geschieht also nach verschiedenen Ausbildungen im pädagogischen Rahmen und wird von den Schulbehörden als zu ihren Aufgaben gehörig angesehen und bezahlt.

In besonderen Fällen arbeitet man (in Schulen wie auch in Kindergärten) mit niedergelassenen Heilpädagogen zusammen, die dann auf speziellen Einzelantrag über das Jugendhilfegesetz bezahlt werden. Dieser Weg setzt aber eine Diagnose des Kinderarztes und eine entsprechende Beantragung voraus.

In der Waldorfschule sind von Beginn an Schularzt, Heileurythmist und Förderlehrer („Hilfslehrer") *in* den Schulorganismus integriert und ihr Zusammenwirken mit den Lehrern von Rudolf Steiner vielfach konkretisiert und auch durch Einzelfallbesprechungen dokumentiert (siehe Konferenzen). Man kann also mit Fug und Recht sagen, dass die Mitarbeit des Schularztes, die Heileurythmie und die Tätigkeit von Förderlehrern, im Weiteren auch Sprachgestaltern und Kunsttherapeuten als Teil des besonderen pädagogischen Profils der Waldorfschulen veranlagt sind und somit zur „Grundausstattung" einer Waldorfschule gehören. Heute arbeiten diese Menschen an vielen Schulen in sogenannten Therapiekreisen (besser: Förderrat) mit den Lehrern der Schule regelmäßig zusammen. Zunehmend werden aber auch frei niedergelassene Therapeuten zur Mitarbeit an Waldorfschulen angeglie-

dert und versuchen ihr Brot durch externe Finanzierung zu verdienen, da die Schulen sie aus eigenen Mitteln beziehungsweise Elternbeiträgen nicht mehr bezahlen können oder wollen.

Nun soll grundsätzlich geklärt werden, wie „**Prävention**", die sowohl in der gesundheitspolitischen wie bildungspolitischen Diskussion gefordert wird, jeweils zu verstehen ist:

Die *Kultus- und Schulbehörden* haben den Auftrag, Bildung entsprechend den differierenden Möglichkeiten der Schüler zu gewährleisten. Die oben genannte Organisation der Fördertätigkeit an Staatsschulen ist eine Prävention, um den Abstieg von Schülern im Schulsystem zu verhindern. Im Idealfall haben Maßnahmen der Prävention im pädagogischen Zusammenhang also die Aufgabe, durch Förderung, Nachreifung und Lern„therapie" den Schülern das erfolgreiche Durchlaufen der (möglichst weiterführenden) Schule, das heißt, gewissermaßen *mehr Bildung zu ermöglichen.*

Die *Sozialgesetzgebung* regelt einerseits die Versorgung von Erkrankten mit der „notwendigen, ausreichenden und wirtschaftlichen" Therapie. Andererseits veranlagt sie Maßnahmen der Prävention, die die Krankenkassen ihren Versicherten, also der Bevölkerung anbieten (Gesundheitsförderung, Bewegung, Beratung und Schulung und so weiter) und die die Aufgabe haben, *weniger Therapie erforderlich zu machen*, indem Krankheiten verhindert werden.

In den letzten Jahren schließen sich Krankenkassen und Leistungsanbieter des Gesundheitswesens einerseits mit Schulbehörden andererseits zusammen, um gemeinsame Präventionsprogramme für die Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen an deren Lebensort Schule zu initiieren und durchzuführen. Hierbei überschneiden sich beide Präventionsziele, obwohl meistens die gesundheitliche Prävention mit dem Ziel der Vermeidung von Krankheiten im Vordergrund steht.

Die Waldorfschule hat durch ihr oben beschriebenes Profil diese zweifache Prävention seit Beginn als ihr grundlegendes Ziel formuliert: Die „gesunde Entwicklung des Menschenwesens" ist – so darf man einen Vortragstitel von Rudolf Steiner fortführen – Grundlage und Ziel der Erziehung, und Erziehung ist „ein leises Heilen". In ihrem pädagogischen wie organisatorischen Aufbau nimmt sie eine Mittelstellung ein und integriert die beiden genannten Präventionsziele. Sie wäre somit, würde sie als solche öffentlich mehr wahrgenommen und anerkannt, eine Modellschule für das, was als Prävention heute zunehmend propagiert wird und reicht – mit ihren differenzierten Förderkonzepten, die einen beratenden Schularzt im Hause einbezieht, – noch darüber hinaus. Sie bleibt aber immer dem Bereich Kultus und Bildung zugeordnet und ist weder ein Therapeutikum noch ein Sanatorium! Das spezifisch therapeutische Behandeln aufgrund von medizinischen Diagnosen kann und will sie nicht zu ihrer Aufgaben machen.

Abschließend stellt sich die Frage, wie dieses umfassende und sehr moderne Konzept der Waldorfschule in einem immer knapper werdenden System der öffentlichen Finanzierung seine wirtschaftliche Grundlage erhalten beziehungsweise schaffen soll. Meines Erachtens sollten alle Anstrengungen von einzelnen Schulen vor Ort, aber vor allem auch als Vereinigung, darauf gerichtet werden, dieses ihr Konzept als Modell in die öffentliche Präventionsdiskussion einzubringen und somit aus den diesbezüglichen Finanzmitteln der Krankenkassen und der Schulbehörden zusätzliche Zuschüsse heranzuziehen. Eventuell ist auch in diesem Zusammenhang die IKK Hamburg ein erster und interessanter Verhandlungspartner, da diese bereits 2005 „Prävention an Schulen" als eine ihrer drei Säulen des zukünftigen Engagements für Komplementärmedizin darstellte.
Eine Finanzierung der Therapien über den kurativ ausgerichteten Krankenkassensektor (sei es auf dem bisherigen verdeckten Weg der Kostenerstattung oder auf dem nun offenen Weg des Vertrages Integrierte Versorgung Anthroposophische Medizin), die zu ihrer Verordnung einer medizinischen (nicht einer pädagogischen) Diagnose bedürfen, kann nur in einzelnen Ausnahmefällen möglich sein. Sie würde den Finanzbedarf der Schulen für den Förderbereich auch niemals decken können und überdies eine nicht sachgerechte, unehrliche „Verbiegung" der Behandlungsgrundlagen und Diagnosen sowie der Strukturen notwendig machen.
In der Baden-Württembergischen Regionalkonferenz am 4. Oktober 2006 in Offenburg haben wir uns intensiv mit der Frage der Stellung und Finanzierung der Schulheileurythmie beschäftigt. Wir stellten einmütig fest, dass Schulheileurythmie aufgrund ihres in Bezug auf Krankheiten ausschließlich präventiven Charakters im Rahmen des kurativen IV-AM nicht verordnet oder abgerechnet werden kann. Darin sind wir mit dem Vorstand des BVHE einig; der entsprechende Hinweis in der Frage- Antwort- Liste, die der BVHE verschickte, wird korrigiert. Davon unbenommen können selbstverständlich Ärzte, auch wenn sie an einer Schule tätig sind, Heileurythmie (und andere Therapien) bei medizinischen Diagnosen im Rahmen des IV-Vertrages verordnen und Therapeuten diese entsprechend abrechnen.
Rückmeldungen, Erfahrungen und Modelle zur Finanzierung des Förderbereiches nehme ich gerne entgegen.

Markus Wegner

Das Hirn begreift lange in getrennten Welten

Erst ab etwa vier Jahren erlangen Kinder die Fähigkeit, zu erkennen, dass Objekte je nach Perspektive unterschiedlich beschreibbar sind. Diese scheinbar einfache Leistung ist nur durch einen großen kognitiven Entwicklungssprung des Gehirns möglich.

Ist dies süße Ding nun ein Apfel oder etwas Rotes – oder gar ein roter Apfel? So absurd diese Frage für Erwachsene klingt, so unüberwindbar ist die kognitive Hürde, vor der kleine Kinder stehen – so sie eine Antwort darauf geben sollen. Zu dieser Erkenntnis gelangte Psychologin Daniela Kloo von der Uni Salzburg nach einer Studie über kognitive Fähigkeiten.

Vor ihrem vierten Lebensjahr können Kinder Objekte zwar schon gut klassifizieren: Sie sortieren Objekte wie eben rote Äpfel entweder nach Farbe oder Form. Aber wurde die Frucht erstmal als Apfel eingeordnet, ist das Objekt für die Kinder endgültig klassifiziert. Diesen Apfel auch noch als rot zu sehen, ist nicht nötig – und auch gar nicht möglich.

Umgekehrt verhält es sich genauso: Wird die Frucht als etwas Rotes erkennt und klassifiziert, braucht sie kein Apfel mehr zu sein. Denn um zu verstehen, dass ein Objekt beides gleichzeitig sein kann, bedarf es eines kognitiven Entwicklungssprunges – einen solchen macht das Hirn erst im Alter von etwa vier Jahren.

Herausgefunden hat das Kloo durch Versuche mit Spielkarten, auf denen ein roter Kreis, ein farbloser oder ein roter Apfel abgebildet waren.

Die Fähigkeit zu erkennen, dass ein Objekt je nach Perspektive unterschiedlich beschrieben werden kann, bedeutet jedoch auch in späteren Jahren noch eine kognitive Anstrengung: In früheren Studien sollten Erwachsene einen roten Apfel abwechselnd nach Farbe oder Form einordnen. Dabei machten sie zwar kaum Zuordnungsfehler, reagierten aber langsamer, wenn sie ein neues Sortierkriterium verwenden sollten.

Kloos Studien ergänzen Erkenntnisse von US-Forschern, die herausfanden, warum kleine Kinder im Alter von bis zu zwei Jahren Größen falsch einschätzen. In Versuchen gaben sie den Kindern beispielsweise sehr große Plastikautos und ließen sie damit werken. Dann, in Absenz der Kinder, wurden diese gegen viel kleinere Spielzeugautos ausgetauscht.

Und siehe da: Die Hälfte der Kinder wollte, wie zuvor auch, in diese Autos einsteigen, obwohl sie maximal ihre Füßlein hineinbrachten.

Grund für dieses Verhalten: Eine Hirnregion erkennt ein Objekt und entscheidet, was damit gemacht werden kann, eine andere ist für die Größener-

kennung zuständig. Bei kleinen Kindern ist der Informationsaustausch zwischen diesen beiden Regionen noch unzureichend.
Eine ähnliche Erklärung könnte auf das Problem des roten Apfels zutreffen: eine allmähliche Entwicklung von neuronalen Netzen.
Für Kloo deuten die Ergebnisse sogar an, dass erst mit etwa vier Jahren die Voraussetzungen für Verhalten wie Empathie, Respekt und damit Toleranz geschaffen werden – Verhaltensweisen, die stark vernetzte Denk- und Gedächtnisstrukturen erfordern.

Andreas Feiertag
DER STANDARD, Print-Ausgabe, 29./30. Juli 2006/McK

Mittelohrentzündungen durch Luftschadstoffe

Aus dem Verkehr stammende Schadstoffe in der Luft können bei kleinen Kindern eine Mittelohrentzündung begünstigen. Das ist das Ergebnis einer niederländisch-deutschen Studie, bei der rund 4800 Kinder im Alter bis zu zwei Jahren untersucht wurden. Die Daten wurden dabei zum Teil schon vom Zeitpunkt der Schwangerschaft an erhoben. Wie Joachim Heinrich vom GSF-Forschungszentrum für Umwelt und Gesundheit in Neuherberg zusammen mit den anderen Wissenschaftlern berichtet, ging der Anstieg der Feinstaubbelastung um drei Mikrogramm pro Kubikmeter Luft mit einer um 13 bis 24 Prozent größeren Häufigkeit von Mittelohrentzündungen einher („Environmental Health Perspectives", Band 114, Seite 1414). Berücksichtigt wurde hierbei der besonders feine Staub mit einer Teilchengröße von höchstens 2,5 Mikrometer, wie er etwa für Abgase von Dieselfahrzeugen typisch ist. Üblicherweise werden nur größere Partikeln (10 Mikrometer) erfasst. Eine Zunahme des Stickstoffdioxyd-Gehaltes in der Luft um zehn Mikrogramm war für die Kinder mit einem um 14 Prozent höheren Risiko verbunden, an Mittelohrentzündung zu erkranken. Dass Luftschadstoffe einen solchen Effekt ausüben können, hat sich früher schon am Beispiel des Passivrauchens gezeigt. Eine mögliche Erklärung sehen die Wissenschaftler darin, dass eine erhöhte Menge von Luftschadstoffen die Funktion der Flimmerhärchen in den oberen Atemwegen beeinträchtigt. Dadurch werden eingeatmete Partikeln nicht mehr so leicht abtransportiert, was das Risiko für Atemwegsinfekte erhöht. Diese wiederum gehören zu den bekannten Ursachen für die Entstehung akuter Mittelohrentzündungen.

F.A.Z., 27. September 2006, Nr. 225/McK

Musizieren macht Kinder schlau

Forscher können nun belegen, dass Kinder, die privaten Musikunterricht erhalten, ein besseres Gedächtnis haben als Gleichaltrige ohne Musikstunden.
Nach nur einem Jahr Musikunterricht schnitten die Kinder mit Unterricht in einem Gedächtnistest deutlich besser ab als ihre gleichaltrigen Kameraden, die keinen Musikunterricht nahmen.

Entwicklungsunterschiede im Gehirn

Über einen Zeitraum von einem Jahr führten die Wissenschaftler der McMaster Universität vier Tests mit zwei Gruppen von Kindern durch. Die eine Gruppe bestand aus Schulkindern, die privaten Musikunterricht nahmen. Die andere Gruppe von Kindern besuchte außerhalb der Schule keine Musikstunden. Bereits nach nur 4 Monaten zeigten sich Entwicklungsunterschiede im Gehirn.

Rhythmus- und Melodie-Tests

Die Forscher spielten den zwei Gruppen von Kindern Musik vor und untersuchten dabei die Gehirntätigkeit mittels Magnetoenzephalographie, die die magnetische Aktivität des Gehirns mittels äußerer Sensoren misst. Außerdem mussten die Kinder einen Musik-Test machen, bei dem sie verschiedene Rhythmen und Melodien unterscheiden sollten. Beim Gedächtnistest merkten sich die Kinder verschiedene Zahlenreihen und wiederholten sie anschließend vor dem Versuchsleiter.

Bessere Gedächtnisleistung und Merkfähigkeit

Neben der unterschiedlichen Reaktion im Gehirn auf den Musik-Reiz entwickelte sich die allgemeine Merkfähigkeit und Gedächtnisleistung bei den Kindern mit privatem Musikunterricht viel besser als bei den Kindern ohne Musikstunden. „Es ist eine große Überraschung, dass die Kinder mit Musikunterricht in nur einem Jahr ihre Gedächtnisleistung deutlich gegenüber den anderen Kindern verbesserten. Die Kinder mit Musikunterricht waren besser im Lesen und Schreiben, in Mathematik und im räumlichen Denken", sagte Professor Laurel Trainor, Studienleiter und Professor für Psychologie und Neurowissenschaft an der kanadischen McMaster Universität.

Musikunterricht macht schlau

„Frühere Studien belegen die Verbesserung des Intelligenzquotienten bei Schulkindern, die musikalische Förderung erhalten. Unsere Studie kann zeigen, wie Musikunterricht die Entwicklung des Gehirns beeinflusst. Das Fazit

ist, dass Musikunterricht der kognitiven Entwicklung von Kindern zugute kommt und dass Musikunterricht fester Bestandteil in der Vorschule und im Lehrplan der Grundschule sein sollte", ergänzte Dr. Takako Fujioka, der die Studie gemeinsam mit Professor Trainor durchgeführt hat.

http://focus.msn.de/wissen/bildung/gehirnentwicklung_nid_35912.html/sam/Eurekaler/20. September 2006/pfw

Jedem Kind ein Laptop

4 Millionen Vorbestellungen für 100-Dollar-Laptop

Das Projekt "One Laptop per Child" [1], das mit extrem preiswerten Notebooks Entwicklungshilfe betreiben will, vermeldet vier Millionen Vorbestellungen. Argentinien, Brasilien, Nigeria und Thailand haben je eine Million der Geräte geordert. Diese Zahl bestätigte Khaled Hassounah, OLPC-Verantwortlicher für die genannten Länder, gegenüber US-Medien, fügte jedoch hinzu, dass die Verhandlungen noch nicht ganz abgeschlossen seien.
Das Projekt wird nicht von allen Entwicklungsländern begeistert aufgenommen: Am 25. Juli berichtete die indische Zeitung The Hindu [2], dass das indische Bildungsministerium das Projekt für "pädagogisch fragwürdig" hält. Der Staatssekretär des Ministeriums, Sudeep Banerjee, schreibt in einem Brief an das Projekt, dass das OLPC für die kreativen und analytischen Fähigkeiten der Kinder tatsächlich schädlich sein könnte: "Wir brauchen Lehrer und Klassenzimmer nötiger als extravagantes Spielzeug", so Banerjee.
Auf der Linux World Expo im April in Boston hatte der Gründer des Projektes, Nicolas Negroponte, einige technische Details des Laptops bekanntgegeben [3]. Als Betriebssystem kommt Red Hat Linux zum Einsatz.
Der Begriff "100-Dollar-Laptop" ist nach heutigem Stand nicht mehr ganz zutreffend, derzeit kosten die Geräte rund 135 Dollar. Die ersten Laptops sollen 2007 fertig sein.

[1] http://laptop.media.mit.edu
[2] http://www.hindu.com/thehindu/holnus/002200607250313.htm
[3] http://www.linux-community.de/Neues/story?storyid=19654/Wilfried.Schubert

Kinder haben Sehstörungen, weil sie zu wenig trinken

Arzt empfiehlt Grundschülern einen Liter pro Tag

Immer mehr Schulkinder leiden an Sehstörungen, weil sie zu wenig trinken und morgens nicht frühstücken. Auf diese Entwicklung haben jetzt Göttinger Ärzte hingewiesen.

„Immer häufiger kommen Schüler mit unklaren Sehbeschwerden in unsere Praxis", berichtet der Göttinger Augenarzt und Vorsitzende der Bürgerstiftung Göttingen Dr. Peter Cordes. Die augenärztlichen Untersuchungen seien jedoch meist unauffällig, so Cordes: „Diese Kinder brauchen keine Brille, aber sie sehen schlecht."

Sobald man nach der Ernährung frage, werde der Grund für die Sehschwäche deutlich: Die meisten Kinder trinken morgens nichts. Das sei eine Erfahrung, die er sehr häufig in seiner Praxis mache, sagte der Göttinger Ophthalmologe im Gespräch mit der „Ärzte Zeitung".

Eine Studie des Paderborner Ernährungswissenschaftlers Professor Helmut Heseker hat ergeben, dass 30 Prozent der Schüler von Haupt- und Realschulen ohne ausreichende Flüssigkeitszufuhr am Unterricht teilnehmen. Dies habe gravierende Folgen, so Cordes. Nicht nur die Leistungsfähigkeit der Kinder sinke, auch neurologische Beschwerden wie Schwindel sowie Hör- und Sehstörungen könnten auftreten.

Sobald die Kinder täglich ausreichend Flüssigkeit zu sich nähmen, verschwänden die Beschwerden schnell wieder, hat Cordes festgestellt. Grundschüler der ersten Klasse sollten pro Tag zwischen 800 und 1000 Milliliter trinken, Jugendliche in der Pubertät 1,5 Liter, empfiehlt der Mediziner.

Dass viele Kinder nicht genug trinken, liege meist am Verhalten der Eltern, so Cordes. Diese hätten oft verlernt, was zur guten Ernährung gehört. Oft gebe es zu Hause auch kein gemeinsames Frühstück, viele Kinder seien auf sich allein gestellt.

Die Bürgerstiftung Göttingen, die Cordes gegründet hat und in der auch viele Ärzte engagiert sind, will dieser Entwicklung etwas entgegensetzen. Im vergangenen Jahr hat sie vier Hauptschulen und Schulzentren mit Wasserautomaten ausgestattet. Dieses Angebot hätten bereits 60 Prozent aller Kinder genutzt, sagt Cordes.

Außerdem gibt es eine Initiative von Göttinger Kinderärzten. Diese wollen verstärkt in die Kindergärten gehen und Eltern beraten, wie sie für eine gesunde Ernährung ihrer Kindern sorgen können.

Weitere Informationen zum Thema Trinken finden Sie auch im Internet unter www.forum-trinkwasser.de

http://www.aerztezeitung.de/docs/2006/09/15/164a0504.as/JP Lange

Von Biomilch, Ställen und Kühen mit Hörnern

Baldige Laufstallpflicht beschäftigt biologische Milchbetriebe

Wegen einer EU-Vorschrift dürfen auf größeren Biobetrieben Milchkühe bald nicht mehr angebunden werden, Laufställe werden Pflicht. Noch weiß aber niemand, was «größer» bedeutet. Bio Suisse will sich dafür einsetzen, dass die Grenze möglichst hoch angesetzt wird.

Eigentlich ist es auf biologisch geführten Bauernbetrieben in der Schweiz nicht gestattet, Tiere angebunden zu halten. Aber wie fast überall gibt es auch hier Ausnahmen. Noch bis Ende 2010 ist die Anbindehaltung zum Beispiel bei Milchvieh möglich – in Kombination mit regelmäßigem Auslauf ins Freie gemäss der sogenannten RAUS-Verordnung. Danach aber müssen die Kühe auf größeren Biobetrieben in tierfreundlichen Laufställen gehalten werden. So will es die EU. Befreit von dieser Laufstallpflicht sind laut Stefan Schönenberger vom Bundesamt für Landwirtschaft «Kleinbetriebe» bei den Tieren der Rindergattung. Doch was «klein» und «größer» in diesem Zusammenhang bedeutet, weiß zurzeit niemand. Um diese Frage dürfte innerhalb der EU in den kommenden Jahren noch gestritten werden.

Nur ein Viertel besonders tierfreundlich?

Diese Ungewissheit sorgt in biobäuerlichen Kreisen für Unsicherheit, vor allem bei Bauern, die noch vor nicht allzu langer Zeit in einen Anbindestall investiert haben. Bio Suisse, die Schweizerische Vereinigung biologischer Landbau-Organisationen, will sich beim BLW deshalb nach Kräften dafür einsetzen, dass «die Grenze zwischen Klein- und Grossbetrieb möglichst hoch angesetzt wird», wie in der Fachzeitschrift «Bioaktuell» in einer Antwort auf eine besorgte Anfrage nachzulesen ist. Es sei, heißt es weiter, Bio Suisse ein Anliegen, dass «möglichst wenige Betriebe kurzfristig in einen Laufstallumbau investieren müssen». Möglichst viele – heißt das im Umkehrschluss – sollen also die Anbindehaltung beibehalten dürfen. Wenig Verständnis für die Position von Bio Suisse hat man beim Schweizer Tierschutz, wie Hans-Ulrich Huber sagt. Das sei ein schlechtes Signal, sagt er, in tierschützerischer wie in ökonomischer Hinsicht.

Doch auf wie vielen Biohöfen werden die Milchkühe denn überhaupt in einem Anbindestall gehalten? Wer bei Bio Suisse danach fragt, erhält keine Antwort. Dort erhebt man zu dieser Frage keine Daten, wie Sprecherin Jacqueline Forster sagt. Erhellendere Erkenntnisse kommen aus dem BLW, und zwar von Stefan Schönenberger. Er hat 2004 auf der Basis von Rohdaten des Jahres 2002 eine Analyse erstellt, um herauszufinden, wie viele Biobetriebe mit Milchvieh Direktzahlungen für sogenannt «besonders tierfreundliche Stallhaltungssysteme» beziehen. «Diese Betriebe verfügen über einen

Laufstall», sagt Schönenberger, «oder anders formuliert kann man bei den anderen Betrieben davon ausgehen, dass sie keinen Laufstall haben oder zwar einen haben, aber nicht direktzahlungsberechtigt sind.» Die Analyse lässt darauf schließen, dass im Jahr 2002 nur gerade ein Viertel der untersuchten Biobetriebe über einen Laufstall verfügte. Es gibt Indizien, dass es vor allem die kleineren Betriebe sind, in denen die Tiere angebunden gehalten werden.
Wie viele Schweizer Biobetriebe nun tatsächlich einen Laufstall bauen müssen, um ihre Milch auch nach 2010 als Bio verkaufen zu können, hängt davon ab, wo die EU die Grenze zwischen Klein- und Grossbetrieben setzt. Dass ob diesem Entscheid der eine oder andere Landwirt aus der Biomilch-Produktion aussteigt, weil sich ein Umbau nicht rentiert oder aus anderen Gründen nicht in Frage kommt, ist durchaus denkbar. Ein Vorschlag, die Grenze bei 15 Tierplätzen zu ziehen, wurde laut Schönenberger verworfen. Im Entwurf der EU-Bio-Verordnung sei zwar der Grundsatz der regionalen Flexibilität enthalten, sagt Schönenberger, doch ist es ungewiss, ob dieser Grundsatz auch auf die Betriebsgröße angewandt wird. Kritiker beanstanden laut Schönenberger nämlich eine potenzielle Marktverzerrung, sollten zu viele Themen dieser Regelung unterstellt werden. Zurzeit arbeitet die EU an einer Analyse der Biolandwirtschaft. Erst danach wird entschieden.

Mehr Investitionshilfen

In der Schweiz wird der Bau von Laufställen im Vergleich zu Anbindeställen mit höheren Investitionshilfen grundsätzlich bevorzugt, wie Samuel Brunner vom Bundesamt für Landwirtschaft sagt. Investitionshilfen gibt es unter bestimmten Voraussetzungen, etwa dann, wenn ältere Ställe saniert oder ersetzt werden müssen. Schlechte Aussichten auf Investitionshilfen haben laut Brunner hingegen Betriebe, die erst vor kurzem noch in einen Anbindestall investiert haben und nun doch einen Laufstall erstellen wollen oder – allenfalls aufgrund der EU-Bio-Verordnung – müssen. Das BLW macht laut Brunner bei der Vergabe von Investitionshilfen nämlich keinen Unterschied, ob ein Laufstall «freiwillig» oder «gezwungenermaßen» gebaut wird.
Ob in einer Region die Lauf- oder die Anbindeställe vorherrschen, hängt laut Brunner unter anderem mit kulturellen Aspekten zusammen. In den Regionen Berner Oberland, Toggenburg und Appenzell seien Anbindeställe mehr verbreitet als etwa in der Innerschweiz, wo viele Laufställe gebaut worden seien. Letzteres ist laut Brunner nicht zuletzt auf einen Alt-Regierungsrat und seinen Sohn zurückzuführen, deren Laufstall-Bau Mitte der neunziger Jahre in der Umgebung offenbar viele Nachahmer gefunden hat. Auch regionale Vorbilder scheinen also eine Rolle zu spielen.

Hörner im Laufstall

Ein besonderes Problem haben jene Biobauern zu lösen, welche ihren Kühen die Hörner wachsen lassen. Das Label Demeter zum Beispiel legt besonderen Wert auf die Unversehrtheit der Tiere, weshalb das Enthornen von Kühen beziehungsweise Kälbern nicht erlaubt ist. Gemäss Experten ist es zwar möglich, auch Kühe mit Hörnern im Laufstall zu halten. Aber weil sie dort Probleme verursachen können, brauchen sie im Laufstall in der Regel mehr Platz als ihre hornlosen «Schwestern». Laut einer Sprecherin bewährt sich die Laufstallhaltung für das Milchvieh bei Demeter bereits bei einigen Betrieben. Allerdings wünscht man sich angesichts des größeren Platzbedarfs Unterstützung der öffentlichen Hand. Samuel Brunner vom Bundesamt für Landwirtschaft winkt hingegen ab; ob ein Bauer seine Milchkühe enthorne oder nicht, sei ein individueller Unternehmensentscheid und nicht die Sache des Staates.

http://www.nzz.ch/2006/07/28/il/articleEBTFZ.html/pfw

Hungern als Lifestyle

Magersucht-Bewegung "Pro Ana"

Sie tragen Anstecker mit der Aufschrift "Think thin", Victoria Beckham ist ihnen "Thinspiration" und ihre beste Freundin heißt Ana: Anorexia nervosa – Magersucht. Im Internet stilisieren Anhänger der "Pro Ana"-Bewegung die Krankheit zum Lifestyle.

Herunterhungern bis auf Größe XXS: Für immer mehr Mädchen ist das nicht krank, sondern Lifestyle. Sie fristen ihr Dasein mit zwei Nektarinen, 500 Gramm Broccoli und vielleicht noch einem Apfel pro Tag, um schöner, schlanker, perfekt zu sein. "Pro Anas" nennen sie sich dann, denn "Ana" ist ihre beste Freundin. Eine nette Abkürzung für eine hässliche Krankheit: Anorexia nervosa – Magersucht. Es ist bereits eine regelrechte Bewegung, die vor etwa fünf Jahren in den USA entstanden ist und nun auch in Deutschland Fuß fasst.

"Ana" ist vor allem im Internet zu Hause. In Foren und Weblogs schwören sich die Mitglieder auf ihre zehn Gebote ein: "Du sollst nichts essen, ohne Dich schuldig zu fühlen!", heißt es da. Denn "Ana" kennt kein Pardon: "Du bist mir gegenüber eine Verpflichtung eingegangen. Ich bin Dein Leben und Deine Besessenheit." Eine Besessenheit, die in bis zu 15 Prozent aller Fälle zum Tod führt, wie die Geschäftsführerin des Frankfurter Zentrums für Essstörungen, Sigrid Borse, berichtet. Anorexia gilt damit als die psychische Erkrankung mit der höchsten Todesrate, noch vor Depressionen. Schät-

zungsweise 600.000 Mädchen und Frauen zwischen 14 und 35 Jahren leiden in Deutschland an "Ana" oder ihrer Schwester "Mia", der Bulimie oder Ess-Brech-Sucht. Die Anziehungskraft der "Pro Ana"-Seiten ist laut Borse nicht zu unterschätzen: "Damit hat sich eine Bewegung etabliert, die eine schlimme Krankheit völlig verharmlost."

Rot steht für Magersucht, Lila für Bulimie

Zu den Symbolen der Bewegung gehören Armbänder, die an Essregeln erinnern: Ein Armband in Rot steht für Magersucht, Lila für Bulimie, Weiß für Hungern. Ansteckknöpfe tragen Inschriften wie "Ana Queens" oder "Think thin". Kürzlich tauchte solcher Modeschmuck im Internet-Auktionshaus eBay auf. Erst durch Medienrecherchen wurden die Betreiber auf das problematische Angebot aufmerksam. "Das war ein komplett neues Thema für uns", sagt Sprecherin Maike Fuest. "Auf Anfrage riet uns die Bundesärztekammer, die Auktionen zu löschen."
Magersüchtige treibt ein verqueres Schönheitsideal. "Hinzu kommen Wünsche nach Perfektion, Kontrolle, Selbstbestimmung, sich von der Masse abzuheben", berichtet der Herzogenauracher Kinder- und Jugendpsychiater Jan Nedoschill. Während herkömmliche Betroffene ihre Krankheit nicht anerkennen, gehen "Pro Ana"-Anhänger weiter: Sie idealisieren die Essstörung als Lebensstil und bestärken sich darin, etwas Besonderes zu sein. "Gerade in der Pubertät kann die Fixierung auf das Essverhalten der Strohhalm sein, an den man sich klammert", kommentiert der Psychiater, der 1999 die virtuelle Selbsthilfegruppe hungrig-online.de gründete.

Zielgewicht: 45 Kilo bei knapp 1,70 Meter

Nedoschill ist überzeugt davon, dass ohne das Internet die ganze Bewegung gar nicht existieren würde: "Es ist sogar wesentlich ein Internet-Phänomen." Denn im Worldwide Web ließen sich die eigene Identität und vor allem auch das wahre eigene Gewicht verschleiern. Hier verabreden sich 14-, 18- und 20-jährige "Pro Anas" virtuell zum Fastenwochenende, um Zielgewichte wie 45 Kilo bei knapp 1,70 Metern zu erreichen. Sie tauschen Tipps für Diäten, kalorienarmes "Safe Food" oder Abführ- und Entwässerungsmittel aus.
Ihre Vorbilder sind Prominente wie Victoria Beckham, Keira Knightley oder Nicole Richie, die sich auf den roten Teppichen dieser Welt mit hervorstehenden Knochen und Beinen wie Mikado-Stäbchen ablichten lassen. Für die "Pro Anas" sind sie "Thinspiration", also ein Anreiz zum Weiterhungern.
Zuhauf finden sich Fotos skelettartiger Models auf den "Pro Ana"-Seiten, begleitet von Ermutigungen, weiter an der Essstörung festzuhalten: "Bleib stark, höre nicht auf die anderen. Die sind doch nur neidisch auf Deine Stärke, Deinen Willen, Deine Schlankheit".

Mehrere hunderttausend "Pro Ana"-Blogs im Netz.

Ihre Selbstbilder verbreiten Betroffene zum Beispiel in der nach Betreiberangaben größten deutschen Weblog-Gemeinschaft myblog.de mit mehreren hunderttausend Seiten. Ein Problem, wie auch myblog.de-Chef Stefan Glänzer weiß. Doch Zensur übe man nicht aus: "Nur wenn wir auf rechtswidrige Inhalte hingewiesen werden oder bei Verstoß gegen Community-Regeln, können wir die Seiten schließen." Die Betreuer des Portals versuchten auf, auf die Verfasser von "Pro Ana"-Seiten einzuwirken: "Wir mailen sie an und bitten zum Beispiel, ihren Blog mit einem Passwort zu schützen."
Auch die Kleiderindustrie ist inzwischen auf den Trend angesprungen und hat für Jeans die Größe Null erfunden, die den Maßen einer Zwölfjährigen entspricht. Karsten Braks vom Fachzentrum für gestörtes Essverhalten in Bad Oeynhausen nennt diese kommerzielle Vermarktung "einfach widerlich". Hier werde mit der Krankheit anderer Leute Geld gemacht. Auch Nedoschill kann angesichts solcher Entwicklungen nur auf einen "Trend in die andere Richtung hoffen". Und vielleicht ist der gar nicht so weit entfernt: Veranstalter der Madrider Modewoche erteilten jüngst zu dünnen Models ein Laufstegverbot.
"Das ist doch jedenfalls mal ein positives Signal", sagt der Experte.

stern.de 22.09.2006 / Daniela Pegna, Imke Zimmermann/AP/McK
www.stern.de/wissenschaft/mensch/:Magersucht-Bewegung-Pro-Ana-Hungern-Lifestyle/570790.html

Schon wieder Genreis im Supermarkt

Neuer Fund von illegalem Reis im Handel. Umweltschützer kritisieren Behörden und fordern Importverbot

Erneut ist in einem Supermarkt nicht zugelassener Genreis gefunden worden. Wie das Hamburger Reis-Unternehmen Euryza mitteilte, handelt es sich bei der kontaminierten Ware um das Produkt "Oryza Ideal Reis 1000 g". Das Freiburger Gesundheitsamt hatte darin Spuren der nicht zugelassenen Sorte LL601 des Bayer-Konzerns entdeckt, der in einem Markt in Tuttlingen verkauft wurde. Der beanstandete Reis sei inzwischen aus den Geschäften entfernt worden, hieß es.
In Baden-Württemberg ist das jetzt schon der zweite Gentech-Fund. Zuvor schon war auch in Niedersachen, in Hamburg und in Rheinland-Pfalz kontaminierte Ware entdeckt worden. "Seit Mitte August ist jetzt schon bekannt, dass mit LL601 verunreinigter Langkorn-Reis in die EU importiert worden

ist", erklärte Ulrike Brendel von Greenpeace. Noch immer werde verunreinigte Ware in den Supermärkten gefunden. Für Brendel zeigen die wiederholten Funde, dass die "Behörden und die Industrie das Problem überhaupt nicht im Griff haben". Greenpeace fordert daher einen europaweiten Importstopp für Langkorn-Reis aus den USA.
Unklar ist bislang, welche gesundheitliche Gefährdung von dem Genreis ausgeht. Die Europäische Lebensmittelbehörde EFSA hält den LL601-Reis für unbedenklich. Gleichzeitig räumt sie ein, dass die vorliegenden Daten über LL601 nicht ausreichen würden, um überhaupt eine Risikoabschätzung vornehmen zu können. Unbekannt ist ebenfalls, wieviel Reis aus den USA mit LL601 verunreinigt worden ist. Bislang wurde der nicht zugelassene Reis in 33 von 162 nachgewiesen, teilte die EU Kommission mit. Der Genreis, der gegen das Bayer-Pflanzengift Liberty Link (LL) resistent ist, hat sich wahrscheinlich bei Anbauversuchen in den Jahren 1999 bis 2001 im US-Bundesstaat Louisiana mit kommerziell vertriebenem Reis-Saatgut vermischt. Da die Lebensmittelbehörden Reisproben lange nicht auf LL601 untersucht haben, blieben die Gentech-Verunreinigungen jahrelang unentdeckt. Zudem verfügen die Untersuchungsbehörden nicht über Nachweismethoden für Forschungsreis.
Bis heute gebe es "keine einheitliche Methode", wie die Proben etwa bei größeren Schiffsladungen entnommen werden sollten, kritisiert Brendel. So wurden im August in Rotterdam Reisimporte aus den USA fälschlicherweise als "gentechnikfrei" freigegeben. Wer halbwegs sicher gehen möchte, gentechnikfreien Reis auf den Tisch zu bekommen, sollte am besten auf Langkornreis aus den USA ganz verzichten oder im Bioladen einkaufen. Klar ist aber auch: eine hundertprozentige Sicherheit gibt es nicht.

taz vom 26. September 2006, Seite 9, 88 Z. (TAZ-Bericht), Wolfgang Löhr /McK

Weitere Informationen zum Gen-Reis-Skandal auch unter
www.greenpeace.de/themen/gentechnik/lebensmittel/artikel/chronologie_des_gen_reis_skandals/ /pfw

Quecksilberbelastung in Wasser und Luft

Die Belastung der Umwelt mit Quecksilber ist ein globales Problem. Über die Atmosphäre und das Wasser hat sich das Metall weltweit verbreitet, heißt es in einer Deklaration, die im Anschluss an die achte "International Conference on Mercury as a Global Pollutant" veröffentlicht wurde.

Heute gelange mit dem Regen und anderen Niederschlägen im Durchschnitt mehr als dreimal so viel Quecksilber auf den Boden wie vor dem Beginn der industriellen Revolution vor 200 Jahren, schreibt das "Deutsche Ärzteblatt" in Berufung auf die Gruppe um David Krabbenhoft, einem Forscher der U.S. Geological Survey in Middleton, Wisconsin. Die Emissionen der Industrieländer hätten zwar in den letzten 30 Jahren abgenommen, doch diese günstige Entwicklung werde praktisch aufgehoben durch die steigenden Emissionen in den Entwicklungsländern. So gehört China mittlerweile zu den Hauptverarbeitern von Quecksilber. Im Jahr 2004 wurden dort allein 153,4 Tonnen Quecksilber zur Herstellung von Batterien und Akkus verwendet. Diesen wird das Metall als Korrosionsschutz beigefügt. Über Billigimporte gelangt das Quecksilber wieder in die Industrieländer und dort früher oder später auf die Mülldeponien und womöglich ins Trinkwasser.
Das meiste Quecksilber wird aber von Fabriken ins Abwasser abgegeben, wo es anschließend Fische aufnehmen. So gehören die Inuit in Grönland, die sich zum Großteil von Fisch ernähren, zu den weltweit am meisten belasteten Völkern, wenn man einmal von den Anwohnern der Goldminen in den Entwicklungsländern absieht, wo das Quecksilber zur Gewinnung des Edelmetalls benutzt und danach einfach ins Wasser abgelassen wird. Tausende dieser Minen verunreinigen Wasser und Luft.
Krabbenhoft und Mitarbeiter schätzen, dass nicht nur die Gesundheit von 50 Millionen Anwohnern direkt gefährdet wird, sondern dass die Emissionen dieser oft illegalen Minen heute 10 Prozent der anthropogenen Quecksilberbelastung in der Atmosphäre ausmachen.

ZahnNewsLetter 10/06 - 1. Oktober 2006/pfw

Antibiotika-Einsatz in der Fischzucht gefährdet Gesundheit des Menschen

Der starke Einsatz von Antibiotika auf Fischfarmen gefährdet auf lange Sicht die Gesundheit des Menschen. Die vor allem in Entwicklungsländern gängige Praxis, Fische durch die prophylaktische Gabe von Antibiotika vor Infektionen zu schützen, fördert nach Ansicht amerikanischer Forscher die Entstehung resistenter Bakterien.
Die verwendeten Antibiotika sind oft biologisch nicht abbaubar und bleiben lange in der Umwelt, was die Entstehung von Bakterien fördert, die gegen die Mittel immun sind. Deren resistenzfördernde Eigenschaften könnten auf Krankheitserreger des Menschen und anderer Tiere übertragen werden,

schreiben die Forscher des New York Medical College in der Zeitschrift «Environmental Microbiology».
Zudem kämen Menschen durch den Verzehr derart gezüchteter Fische unnötig mit Antibiotika in Kontakt. «Wenn wir den massiven Gebrauch prophylaktischer Antibiotika in der Fischzucht nicht eindämmen, werden wir letztlich immer mehr Antibiotika-resistente Krankheitserreger sehen, die zunehmend Krankheiten bei Fischern, Tieren und Menschen verursachen», erklärte der Forscher Felipe Cabello.

http://www.dieneueepoche.com/articles/2006/06/30/34413.html/pfw

Operation Schwerelosigkeit

Es klingt haarsträubend, doch es birgt vermutlich ungeahnte Möglichkeiten für die Medizin: In einer Weltpremiere wollen drei französische Chirurgen erstmals einen Menschen in der Schwerelosigkeit operieren.
Zu diesem Zweck wird ein eigens hergestellter Operationsblock an Bord eines Flugzeugs installiert, das während eines dreistündigen Fluges sein Inneres in eine schwerelose Umgebung verwandeln kann. "Wir üben seit Februar - sowohl am Boden als auch in dem Flugzeug, im Kopf sind wir voll eingespielt", sagt Dominique Martin, Chef für plastische Chirurgie am Universitätskrankenhaus Bordeaux und Leiter der Mission.

Patient hat sich freiwillig gemeldet

Der Patient, der sich für diese Übung zur Verfügung stellt, ist ein Freiwilliger. Er will sich eine Fettgeschwulst am Unterarm entfernen lassen. Zu diesem Zweck wird er auf den Operationsblock geschnallt, die Ärzte tragen eine Art Geschirr, das mit Hilfe von Gurten und Karabinerhaken an Laufschienen an der Decke des Flugzeugs befestigt ist. Was das winzige chirurgische Besteck betrifft, so muss es jeweils auf starken Magneten neben dem festgebundenen Patienten abgelegt werden. Der Operationsblock mit integrierter Anästhesie- und Wiederbelebungsausrüstung wurde von einer Firma entwickelt, die eigentlich Fahrstühle herstellt.

Telechirugie wird für das All entwickelt

Drei Chirurgen, zwei Anästhesisten und eine Reihe Fallschirmjäger nehmen an dem bahnbrechenden Experiment teil. Die Ergebnisse des Versuches sollen vor allem Möglichkeiten aufzeigen, Patienten auf langen Weltraumflügen zu operieren. "Eine Nierentransplantation werden wir in dieser Umgebung

nicht hinbekommen", schränkt Anästhesist Laurent de Coninck ein, "zunächst werden wir nur Unfallchirurgie leisten können".
Dass diese sich früher oder später als notwendig erweist, steht für die Ärzte außer Zweifel. "Es sind schon über 400 Menschen ins All geflogen – und die Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand dort oben verletzt, wird immer größer", erläutert Coninck. "Einen Verletzten zur Erde zurückzubringen ist für den Patienten eine Gefahr – und sehr viel kostspieliger, als wenn man ihn noch oben operieren könnte." Der Haken ist nur, dass nicht auf jeden Raumflug ein Chirurgenteam mitkommen kann – deshalb wollen die Ärzte jetzt die Telechirurgie für's All entwickeln.

Operationen auf dem Weg zum Mars

Auch deren Möglichkeiten werden bei dem Versuch getestet. Ziel ist es, einen Operationsblock mit Roboter im Raumschiff zu installieren, der von einer Bodenstation aus dirigiert wird. Die Europäische Raumfahrt-Agentur ESA hat das Projekt schon akzeptiert – es soll auch zu Plänen beisteuern, in den nächsten 15 Jahren eine Station auf dem Mond einzurichten.
Die Ärzte können sich auch die Anwendung ihrer Methode auf zukünftigen Langstreckenflügen zum Mars vorstellen. Bis die Menschheit soweit ist, kann die Technik aber auch auf der guten alten Erde Dienste leisten, wenn dort Extrembedingungen herrschen: Das kann bei Nordpol-Expeditionen der Fall sein oder bei verschütteten Erdbebenopfern.

Artikel erschienen am 26. September 2006 Beatrice Le Bohec/McK

Sollen unsere Kinder nummeriert werden?

Nach den Plänen der Kultusministerkonferenz sollen künftig über jeden Schüler in Deutschland persönliche Daten wie Schul- und Wohnortwechsel, Schulerfolg, nationale Herkunft und Umgangssprache in der Familie erhoben werden. So soll das Bildungssystem transparenter und vergleichbarer gemacht werden. Die Daten dieses Bildungsregisters sollen über eine persönliche Identitätsnummer erfasst und anonymisiert gespeichert werden.
„Sollen unsere Kinder so nummeriert werden?" fragt Ursula Grüpp, Geschäftsführerin des Förderkreises für Waldorfpädagogik an der Freien Waldorfschule Illerblick. Schon an der Frage merkt man, dass sie strikt gegen diese Pläne ist. Allein die Grundschulen seien schon so verschieden, „dass sie untereinander nicht wirklich vergleichbar sind". Sie ist überzeugt, dass außer den Waldorfschulen auch andere Schulen und Lehrer nicht so glücklich über die Vorschläge sind.

Die Ulmer Waldorfschulen Illerblick und Römerstraße haben sich wie alle anderen 52 Waldorfschulen in Baden-Württemberg über ihre Landesarbeitsgemeinschaft gegen die Pläne der Kultusministerkonferenz ausgesprochen. „Wir wehren uns gegen Identitätsnummern für Schüler", versichert auch Günter Fröscher, Geschäftsführer der Waldorfschule Römerstraße.
Die ungeklärte datenschutzrechtliche Lage und die gesetzliche Grundlage für Schulen in freier Trägerschaft seien gewichtige Gegenargumente. Die Waldorfschulen dokumentieren jährlich in Form eines Textzeugnisses den Verlauf der individuellen Schülerbiographie. So erhielten Schüler und Eltern ein genaues Bild von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Hinweise auf Entwicklungsfelder.
Die Notenfreiheit des Waldorflehrplans gewähre eine kindgerechte Entwicklung in einem individuellen Tempo und im Klassenverband, denn von der ersten bis zur zwölften Klasse bleiben die Schüler zusammen. Deshalb könne man diese Daten nicht während der Schulzeit mit Zahlen von Schülern aus staatlichen Schulen vergleichen, sondern nur die Abschlüsse.
Die Waldorfschulen rufen den Gesetzgeber dringend auf, die Gelder für die geplanten Erhebungen lieber direkt in den Förder- und Therapiebereich fließen zu lassen.

Südwest Presse vom 14. Oktober 2006/McK

Ergebnisse moderner Gehirnforschung stützen waldorfpädagogische Praxis

Der Ulmer Hirnforscher Professor Dr. Dr. Manfred Spitzer, Ärztlicher Direktor der Universitätsklinik für Psychiatrie, hat neurowissenschaftlich erklärt, wie das menschliche Gehirn lernt. Die Beeinflussbarkeit des kognitiven Lernens durch praktische Tätigkeiten, durch körperliche und künstlerische Aktivitäten sowie die Bedeutung einer positiven, angstfreien Atmosphäre für den Lernerfolg dürfen als belegt gelten. Viele Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung seien in der Waldorfpädagogik implementiert, sagt Professor Spitzer.
Das Gehirn lernt immer, trotzdem speichern wir nur einen Teil der Informationen und Eindrücke, die wir Tag für Tag verarbeiten müssen dauerhaft. "Was die Schule betrifft, liegt das ganz wesentlich daran, dass wir nicht nachhaltig lernen", sagt Professor Spitzer und verweist auf den Unterschied zwischen Lernen und Verstehen. Der Gründer des Ulmer Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), der mehrere Bücher zum Thema publiziert hat, erforscht mit naturwissenschaftlichen Methoden Lernprozesse des menschlichen Gehirns. Seine provokanten Thesen zum TV-

Konsum und dessen Auswirkungen auf die Entwicklung kindlicher Intelligenz sorgten für Furore.

Anregende Impulse lassen Spuren im Gehirn entstehen, die sich durch Wiederholung und Regelhaftigkeit verfestigen. Das bedeutet jedoch nicht, dass eintöniges Wiederholen die Gehirntätigkeit befördert. Im Gegenteil: "Unser Gehirn ist nicht für das Erlernen von einzelnen Fakten gemacht, es ist darauf aus, die Prinzipien hinter den Einzelheiten zu entdecken", erklärt Spitzer. Es bedürfe einer aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten. "Büffeln ist etwas für Ochsen."

Spitzer hat die Bedeutung von Handlungsbewegungen für das Begreifen der Eigenschaften von Objekten neurobiologisch nachgewiesen. "Die Handlungen bewirken eine bessere Einbettung der Objekte in das Gedächtnis", so der Hirnforscher. Das Handeln in der Gemeinschaft, eine gute Unterrichtsatmosphäre und positive Emotionen seien dem Lernen besonders zuträglich; Angst hingegen verhindere, dass das Gelernte später kreativ umgesetzt werden könne. "Diese Ergebnisse der Hirnforschung sind eine Unterstützung des waldorfpädagogischen Konzepts", sagt Dr. Rainer Patzlaff, Waldorfpädagoge und Leiter des Freien Forschungs- und Ausbildungsinstituts IPSUM in Stuttgart. "Der Ansatz, das Kognitive nicht nur direkt, sondern auch über die motorischen Fähigkeiten, über Körperlichkeit, über Tätigkeit im praktischen und umfassenden Sinn zu fördern, erfährt eine wissenschaftliche Bestätigung." Die Förderung durch gemeinsames Musizieren beispielsweise, das Spitzer ebenfalls befürwortet, sei, so Patzlaff, etwas "was wir in der Waldorfpädagogik schon seit 80 Jahren praktizieren". Auch was die negativen Folgen des übertriebenen Konsums elektronischer Medien, vor allem des Fernsehens, für die Intelligenz von Kindern anbetrifft, sieht Patzlaff die waldorfpädagogische Sichtweise bestätigt. Er selbst sei kein Experte für Waldorfpädagogik, sagt Professor Spitzer. "Ich kann jedoch sagen, dass vieles von dem, was die Gehirnforschung heute findet, im Rahmen der Waldorfpädagogik implementiert ist."

http://www.teachersnews.net/te68/index.nsf/0/92CAEC93475D7521C12571F80026242D?OpenDocument/pfw

2. Symposion zu Fragen der Hirnforschung

Gehirn, Leib und Geist

Samstag, 18. November 2006, 10.00 - 18.00 Uhr
im Rudolf Steiner Haus, Zur Uhlandshöhe 10, 70188 Stuttgart

Prof. Christian Rittelmeyer, Erziehungswissenschaftler, Universität Göttingen

Der urteilende Leib –
Über den Zusammenhang von Gehirn und Körperresonanz

Prof. Max Moser, Chronobiologe und Chronomediziner, Universität Graz und Klagenfurt

Das Herz tanzt mit der Welt –
Bewusstseinszustände im Spiegel des Herzschlages

Martin Kollewijn, Philosoph, Rudolf Steiner-Haus Berlin

Aufmerksamkeit und Erinnerung.
Bildschaffende Methoden in der Bewusstseinsforschung

Diskussion und Fragen des Publikums

Moderation: Andreas Neider, Stuttgart

Anmeldungen:

Agentur „Von Mensch zu Mensch"
Zur Uhlandshöhe 10, 70188 Stuttgart
Tel. 0711 - 248 50 97, Fax 0711 - 248 50 99
email aneider@gmx.de

Bildungskongress

„Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen?"

Freitag – Sonntag, 12. - 14. Januar 2007
in der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart

Die pädagogische Situation sowohl in Kindergärten wie in Schulen wird immer mehr geprägt durch sogenannte Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern, die Eltern, Erziehern und Lehrern zunehmend Sorge bereiten. Dabei ist zu beobachten, dass ein großer Teil dieser Probleme überwiegend bei den Jungen in Erscheinung treten. Woran liegt das?
Haben es Jungen heute schwerer sich zu entwickeln als Mädchen?
Der Kongress möchte sich dieser Fragestellung widmen und dabei sowohl auf die individuellen Entwicklungsunterschiede bei Jungen und Mädchen wie auf die pädagogischen Möglichkeiten in Kindergarten, Schule und Elternhaus eingehen. Dabei wird es auch um die Rolle der Väter, männlichen Erzieher und Lehrkräfte im Erziehungsprozess gehen. Ziel des Kongresses ist es, neue Impulse für eine gezielte geschlechterbewusste und -spezifische Bildung im Vorschul- und Schulalter sowie im Elternhaus zu geben.
Angesprochen werden mit diesem Kongress Väter, Mütter, ErzieherInnen, Sozialpädagogen Lehrer, Therapeuten, Psychologen und Ärzte.

Vorträge von Dozenten und Buchautoren:

- Ulrich Meier, Priester (Christengemeinschaft) und Erzieher, Hannover
- Tim Rohrmann, Diplom- Psychologe und Musiker, Wechselspiel-Institut für Pädagogik und Psychologie, Denkte
- Peter Singer, Waldorflehrer, Aalen
- Dr. Jan Vagedes, Kinderarzt, Filderklinik Filderstadt
- Martin Verlinden, Diplom-Psychologe, Sozialpädagogisches Institut Nordrhein-Westphalen, Fachhochschule Köln

13 Seminare und Workshops zur geschlechterbewussten und –spezifischen Pädagogik im Kindergarten und Schulalter mit Dozenten und Dozentinnen aus verschiedenen Bereichen.
Mitveranstalter sind der Bund der Freien Waldorfschulen, die Vereinigung der Waldorfkindergärten und die Patienteninitiative „gesundheit aktiv – anthroposophische Heilkunst e.V."

Anmeldungen: Agentur „Von Mensch zu Mensch"
Zur Uhlandshöhe 10, 70188 Stuttgart
Tel. 0711 - 248 50 97, Fax 0711 - 248 50 99
email aneider@gmx.de, internet www.was-brauchen-jungen.de

Sexualkunde in der Waldorfpädagogik

am Bildungswerk Beruf und Umwelt e.V.
im Bund der Freien Waldorfschulen,
Lehrerseminar für Waldorfpädagogik
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel

in Kooperation mit der Medizinischen Sektion und der Pädagogischen Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum in Dornach

Sexualerziehung im waldorfpädagogischen Ansatz basiert auf der Menschenkunde der Menschenwerdung, der Erdenreife und der Geschlechtlichkeit; sie umfasst damit die ganze Zeit vom Kindergartenalter bis zum Schulabschluss und beschränkt sich nicht auf die Jahre 12 bis 15.
Sexualerziehung berührt einerseits zentrale Geheimnisse der Inkarnation des Menschen, andererseits den Puls des modernen Zeitgeschehens. Die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer darf mit allen seinen Fähigkeiten diesen Bogen mit den Schülern spannen.
Diese ur-pädagogische Aufgabe dürfen wir weder auf die Verhütung reduzieren noch „professionellen Sexualaufklärern" überlassen, sondern wir müssen sie von Herzen ergreifen.
Einige der Autoren des kürzlich erschienen Buches „Sexualkunde in der Waldorfpädagogik" bieten nun ErzieherInnen, LehrerInnen und SchulärztInnen die Gelegenheit, sich im oben gennanten Sinne zu informieren, zu schulen und für diese Aufgabe zu rüsten. So könnte Sexualerziehung altersgemäß, sachkundig und pädagogisch sinnvoll unter Berücksichtigung nicht nur der leiblichen, sondern auch der seelischen und geistigen Aspekte gestaltet werden.
Mit dieser Fortbildung wollen wir nicht nur einzelne Personen anregen und qualifizieren, sondern auch sozial impulsierend wirken. Wir wollen mit Ihnen Konzepte und Kompetenzen entwickeln, durch die Sexualerziehung in Ihren Einrichtungen in kollegialer Verantwortung, in Zusammenarbeit mit Fachärzten und im Austausch mit den Eltern etabliert werden kann. Dabei spielt neben der fachlichen Erschließung und anthroposophischen Arbeit die künstlerische und kommunikative Schulung eine wesentliche Rolle.

Wir empfehlen deshalb ausdrücklich die Teilnahme von mehreren Mitarbeitern (zum Beispiel Klassenlehrer + Kunstlehrer + Oberstufenlehrer + Schularzt) einer Einrichtung, die dann zur Kompetenzgruppe für die betreffende Schule werden kann.

Ist es Ihnen ein Anliegen an Ihrer Schule in Ihrem Kindergarten an der Ausgestaltung einer Kultur zeitgemäßer Sexualerziehung im Sinne der Waldorfpädagogik mitzuwirken?

Anfragen und Anmeldungen:

M. Michael Zech
Lehrerseminar für Waldorfpädagogik
Brabanter Staße. 30, 34131 Kassel
Telefon 0561 - 3 72 06,
Email: info@lehrerseminar-forschung.de

KURSPLAN 2007

I. 26. - 28. Januar 2007
Der Mensch und seine Geschlechtlichkeit als geistiges, seelisches und physisches Wesen („Allgemeine Menschenkunde")
Über die Liebe und die Dimension einer zeitgemäßen Sexualkunde
Nicola Fels, Bart Maris, Christian Breme, Siegfried Ober, Michael Zech

II. 23. - 25. März 2007
Die Auseinandersetzung mit dem Körper
Sinne, erwachendes Bewusstsein und Grenzerfahrungen; Missbrauch und Pathologien
Nicola Fels, Christian Breme, Siegfried Ober, Albrecht Schad

III. 11. - 13. Mai 2007
Pädagogik im Pubertätsalter
Seelischer Organismus und Geschlechtlichkeit; Weltinteresse, Höflichkeit, Hygiene
Nicola Fels, Siegfried Ober, Bart Maris, Ulrich Seifert, Michael Zech

IV. 7. - 9. September 2007
Aufklärung als Kommunikationsaufgabe zwischen Elternhaus und Schule (Kindergarten)
Sprache, Bilder, Kommunikation und Diskretion
Nicola Fels, Christian Breme, Siegfried Ober, Elke Leipold, Martina Schmidt

V. 16. - 18. November 2007
Biographie, Schicksal und Verantwortung
Embryologie, Abtreibung, frühe Elternschaft
Christian Breme, Michaela Glöckler, Siegfried Ober, Bart Maris, Martina Schmidt, Michael Zech

Ankündigung eines Intensivkurses zur Einführung in die Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation nach Dr. Kaspar Appenzeller

am Sonnabend, dem 3. März 2007 in Alfter bei Bonn

Die anthroposophisch erweiterte Herzauskultation ist eine von Dr. med. Kaspar Appenzeller auf dem Boden der Geisteswissenschaft Dr. Rudolf Steiners entwickelte Methode medizinischer Diagnostik, die sich einsetzen läßt zur umfassenden menschenkundlichen Beurteilung von Entwicklungsstörungen, Erkrankungen und Therapieverläufen. Damit ist sie ein Werkzeug der anthroposophisch erweiterten Medizin.

Der Kurs wendet sich an Ärztinnen und Ärzte, die sich mit den Grundlagen dieser neuen Art der Untersuchung vertraut machen wollen. Nach einer theoretischen Einführung in die Inhalte dieses Kurses werden gemeinsam unter Anleitung Patienten auskultiert. Dieser praktisch übende Teil bildet das Kernstück des Kurses. Eine Zertifizierung bei der Ärztekammer Nordrhein wird beantragt.

Kursleitung, Auskunft und Anmeldung:
Dr. med. Wilfried Schubert
Alte Straße 13 D-53840 Troisdorf
Tel. 0 22 41 - 80 60 35 Fax 0 22 41 - 80 60 78
ws@onlinemed.de

6. Fachtagung für Schulheileurythmie

Freitag, - Sonntag, 16. - 18. März 2007

in der Rudolf - Steiner- Schule München
Leopoldstraße 17, 80802 München

Der Astralleib des Schulkindes
Das gesunde Zusammenspiel von Astralleib und Ätherleib durch Heileurythmie fördern

Arbeitsgruppen

Myrta Faltin: Tonheileurythmie bei Eßstörungen
Christel Hufschmidt: Leibbezogene und freie Astralleibtätigkeit bei Seelenpflegebedürftigen
Sebastian Junghans: Ich will dem Astralleib nutzen. Sind Sprung, Ordnungen, Rhythmen Mittel, den Astralleib zu erziehen?
Erika Leiste: Krankmachende und gesundende Astralwirkungen auf den Ätherleib des Kindes
Dorothee Morris: Der Weg über die vier Ätherarten zu der Welt des Astralleibes
Elke Neukirch / Elke Schaffrath: Geistige Grundlagen der Bewegungsentwicklung und Reflexabbau
Susanne Rohde: TSRMA – ein Weg bei seelischen Verletzungen (am Beispiel zweier Kinder)

Erfahrungsaustausch

Sonja Hausruckinger: Dyskalkulie: Wie kann die Heileurythmie helfen?
Inge Kordack: Wirbelsäulenverkrümmung und ihre seelische Komponente
Benedikt Krappmann: Heileurythmie in der Oberstufe
Monika Mottaghy: Zwischen Zwanghaftigkeit und Null-Bock-Stimmung
Christiane Ronge: Wie können wir im Kollegium und in der Elternschaft das Bewußtsein für die Heileurythmie lebendig halten?
Monika Schrader: Eßstörungen Sophie Vinson: Wie bleibe ich als Heileurythmist bei Kräften?
Emi Yoshida: Wege zur Qualität

sowie ad hoc- Gruppen

Freitag 16. März 2007	Samstag 17. März 2007	Sonntag 18. März 2007
	8.00-9.30 **Boudewijn Fehres**: Gemeinsame Eurythmie: „Hilfe, da kommt der Astralleib!" Himmel und Erde tanzen zusammen	
	9.30-10.00 Kaffeepause	9.30-10.00 Kaffeepause
	10.00-12.30 Kinderbesprechung in Hinblick auf die Beobachtung des Astralleibes **Anna Seydel**	10.00-11.00 Arbeitsgruppen, 3. Teil
	12.30-14:30 Mittagessen	11.15-13.00 – Demonstration aus den Arbeitsgruppen – Rückblick- Vorblick
13.00-15.00 Tagungsbüro geöffnet Kaffee **im** Bistro	14.30-15:00 Kaffee	13.00 Ende
15.00-17.00 Tagungseröffnung, Begrüßung, Vorstellung der Arbeitsgruppen und gemeinsame Eurythmie mit **Boudewijn Fehres**: Das Physisch-Ätherische als Grundlage für den Astralleib	15.00-16.30 Arbeitsgruppen, 2. Teil	
17.00-17.30 Pause	16.45-18.15 Erfahrungsaustausch in Kleingruppen	
17.30-18.45 Arbeitsgruppen, 1. Teil	18.15-19.15 Abendessen	
18.45-19.45 Abendessen		
19.45-21.00 Vortrag **Dr. Med. Christoph Buschmann**: Zur Physiologie des Astralleibes	19.30-21.00 Vortrag **Anna Seydel**: Was wirkt organisierendauf den Astralleib des Schulkindes	

KONTAKT

Erika Leiste
Rudolf- Steiner-Schule
Leopoldstraße 17
80802 München
Fax 089 - 33 17 54
e-Mail erika.leiste@web.de

Waldorfschule Uhlandshöhe

Wir sind eine zweizügige Schule und suchen ab sofort

eine **Schulärztin** oder einen **Schularzt** (½ Deputat)

Es warten auf Sie:

- Eine Schularzt-Kollegin mit einer halben Stelle, die zur Einarbeitung bereit ist
- Unterstützung durch eine Krankenschwester
- Ein Team von Therapeuten (Heileurythmie, Malen, Förderlehrer)
- Eigener Arztbereich mit Möglichkeit zum Betrieb einer kleinen Praxis nach Absprache

Wir wünschen uns von Ihnen:

- Beratung von Lehrern, Therapeuten, Eltern und Schülern auf der Grundlage der anthroposophischen Medizin
- Erfahrung und Engagement auf dem Gebiet der Jugendmedizin und des Suchtverhaltens
- Ggf. Unterrichtstätigkeit in der Oberstufe (Menschenkunde, Erste Hilfe)
- Teilnahme an Konferenzen und Schulleben

Das Gehalt richtet sich nach der Einkommenstabelle für Lehrer unserer Schule.

Ihre Bewerbung erbitten wir an die

Waldorfschule Uhlandshöhe, z.H. Konferenzleitung,
Haußmannstraße 44, 70188 Stuttgart,
Tel 0711 / 210 02 – 0

Schulärztetreffen in Stuttgart

Samstag/Sonntag 24. – 25. März 2007

Bitte die Terminänderung beachten!

Das diesjährige Thema:
Bewegungsentwicklung –
menschenkundliche Hintergründe und praktische Diagnosefindung

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Die Stuttgarter Schulärzte haben angefangen, an einem Entwicklungsbogen für die Kindergartenuntersuchung der viereinhalb bis fünfjährigen Kinder zu arbeiten. Eine solche Untersuchung wird in Baden-Württemberg in Zukunft vorgeschrieben sein und in der Pflicht zur Kinderbeobachtung und Dokumentation in ähnlicher Form wohl überall gebraucht. Nach welchen Kriterien sehen wir die Kinder in diesem Alter an und wie können sich die Kindergärtnerinnen in diesem Blick schulen.
Wir möchten uns unterstützt von Kindergartenheileurythmisten, Beate Popp als Bothmergymnastin im Kindergarten und Franziska Rau, Krankengymnastin in freier Praxis in der eigenen Anschauung schulen. Die Arbeit an den geistigen Hintergründen der Bewegungsentwicklung wird durch Impulsreferate von Schulärzteseite angeregt.

Die Arbeit beginnt am Samstag um 9.30 Uhr und endet an diesem Tag um 21.00 Uhr.
Die Mahlzeiten können wir gemeinsam einnehmen.
Am Sonntag beginnen wir um 9.00 Uhr und enden um 12.30 Uhr.

Ort: Therapeutikum am Kräherwald
Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart

Tagungskosten: € 25.- inklusive der Verpflegung

Anmeldungen an: Elke Schaffrath, Feuerbacherweg 115, 70192 Stuttgart
Tel./Fax 0711 – 817 71 79

Übernachtungsmöglichkeiten bei Teilnehmern sind aus Anfrage möglich.

Für den Vorbereitungskreis: Claudia McKeen und Elke Schaffrath

3. Heileurythmie- Intensiv- Kurs auf Meløy/Norwegen

Montag, 30. Juli - Montag, 13. August 2007

Bildeprozesse und ihre Umkehrung im Menschen

Arbeit am 7. Vortrag des Heileurythmiekurses

Mitwirkende:
John Browning, Dr. Buschmann, Burgi Eckert,
Dagobert Kanzler, Erika Leiste, Gertrud Mau, Anna Seydel

Auskunft: erika.leiste@web.de

Dritter Intensivkurs für Schulheileurythmisten auf Meløy/Norwegen 30.7.-13.8.2007

Bildeprozesse und ihre Umkehrung im Menschen

Arbeit am 7. Vortrag des Heileurythmiekurses, 18. April 1921

Programm	Mo. 30.7.	Die. 31.7.	Mi. 1.8.	Do. 2.8.	Fr. 3.8.	Sa. 4.8.	So. 5.8.	Mo. 6.8.	Die. 7.8.	Mi. 8.8.	Do. 9.8.	Fr. 10.8.	Sa. 11.8.	So. 12.8.	Mo. 13.8.
ab 7^{45}	Anreise	Frühstück													
8^{30}-10^{00}		Aufwärmübungen/wechselnde Moderation Textarbeit 7. Vortrag mit Anna Seydel					evtl. Ausflug zum Saltstraumen	Aufwärmübungen/wechselnde Moderation Textarbeit 7. Vortrag mit Anna Seydel					Kinderbesprechung mit Anna Seydel	frei	Abreise
10^{00}-10^{30}		Kaffeepause						Kaffeepause							
10^{30}-12^{00}		Heileurythmische Übungsarbeit mit Gertrud Mau						Heileurythmische Übungsarbeit mit Gertrud Mau							
ab 12^{10}		Mittagessen und Mittagspause						Mittagessen und Mittagspause							
14^{30}-15^{00}		Kaffee						Kaffee							
15^{00}-15^{50}		Sprachgestaltung mit Dagobert Kanzler				frei		Sprachgestaltung mit Dagobert Kanzler					evtl. Sushikurs mit Kimiko		
16^{00}-16^{50}		Schulheileurythmie mit John Browning						Schulheileurythmie mit John Browning						festlicher Eurythmie-Abschluss	
17^{00}-17^{50}		Nervosität und Ichheit Textarbeit mit Erika Leiste			Erfahrungsaustausch I			Nervosität und Ichheit Textarbeit mit Erika Leiste				Erfahrungsaustausch II			
18^{00}	Abendessen							Abendessen					evtl. Sushifest	Abschlussfest am Strand	
19^{00}-19^{30}	Begrüßung Vorstellung Vortrag Erika Leiste Zwei Wege zur Gesundheit	Übstunde für die künstlerische Arbeit						Übstunde für die künstlerische Arbeit							
19^{30}-20^{15}		Künstlerische Eurythmiearbeit mit Burgi Eckert						Künstlerische Eurythmiearbeit mit Burgi Eckert							
ab 20^{15}		Saal frei für freie Initiativen der Teilnehmer						Saal frei für freie Initiativen der Teilnehmer							

Textarbeit am 7. Vortrag, Heileurythmiekurs und Kinderbesprechung: Anna Seydel; Heileurythmie: Gertrud Mau, Heileurythmieausbildung, Holland; Künstlerische Eurythmiearbeit: Burgi Eckert, Hamburg; Schulheileurythmie: John Browning, Seminarlehrer, England; Voraussichtliche Hilfarbeit von Dr. med. Christoph Bischmann, Schularzt, Augsburg; Erfahrungsaustausch und Textarbeit, Nervosität und Ichheit: Erika Leiste, Schulheileurythmistin, Seminarlehrer; Sprachgestaltung : Dagobert Kanzler, Bern

Auskunft über Erika Leiste, Dreschstr. 12, DE- 80805 München, <Erika.Leiste@web.de>

gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.

gesund bleiben – gesund werden
Wir helfen Ihnen dabei!

Wie können wir den zahlreichen körperlichen, seelischen und geistigen Attacken in unserer Zeit Widerstand leisten? Was erhält uns gesund?

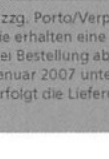
Die Salutogenese, das neue wissenschaftlich erforschte Gesundheitskonzept, hat das Ziel, den Menschen auf die Quellen individueller und sozialer Gesundheit und Gesundung aufmerksam zu machen.

Unsere Weihnachts-Broschüren wollen helfen, diese geistigen, seelischen und körperlichen Gesundheitspotentiale zu stärken und zu aktivieren.

Mario Betti
Engel – Ihr Wesen und Wirken in der Gegenwart
Best.-Nr. 210, * 9,- €

Walther Bühler
Meditation als Heilkraft der Seele
Best.-Nr. 118, * 4,- €

Michaela Glöckler
Kraftquelle Rhythmus. Hilfen im Alltagsstress
Best.-Nr. 185, * 4,- €



Michaela Glöckler
Schöpferisch werden in Zeiten der Erschöpfung
Best.-Nr. 167, * 4,- €

Michaela Glöckler, Eckhard Schiffer, Jürgen Schürholz
Wie entsteht Gesundheit?
Best.-Nr. 177, * 4,- €

Michaela Glöckler
Salutogenese – Wo liegen die Quellen leiblicher, seelischer und geistiger Gesundheit?
Best.-Nr. at 5, * 2,- €

TOD UND LIEBE

Wie gehen wir mit Lebensbeginn und Lebensende um?

KONGRESS
24.-26.11.2006
BERLIN, URANIA

Programm und Anmeldung :
www.ethikkongress.de
oder bei

gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.
Johannes-Kepler-Str. 56,
D-75378 Bad Liebenzell-Unterlengenhardt,
Tel. 07052/93 01-0, Fax 07052/93 01-10
www.gesundheitaktiv-heilkunst.de

* zzg. Porto/Verpackung. Bitte keine Vorauskasse.
Sie erhalten eine Rechnung. Preise inkl. MwSt
Bei Bestellung ab 3 Exemplaren dieser Auswahl bis zum 31. Januar 2007 unter dem Stichwort „Weihnachtsangebot" erfolgt die Lieferung in Deutschland versandkostenfrei.

Europäische Allianz von Initiativen Angewandter Anthroposophie

ELIANT

Menschenwürde und individuelle Entwicklung sind zentrale Werte europäischer Kultur. Zu ihrer Entfaltung haben seit über 80 Jahren die Initiativen der angewandten Anthroposophie Rudolf Steiners beigetragen. Vor allem auf den Gebieten der Landwirtschaft, der Pädagogik, der Heilpädagogik und der Medizin sind menschenwürdige Lebensformen von hoher Qualität und weltweiter Ausstrahlung entstanden. Diese *für die Bürger Europas* rechtlich zu sichern und als Beitrag für die Gestaltung Europas weiter zu entwickeln, hat sich die Allianz zur Aufgabe gesetzt.
Die Träger dieser Allianz (wie u.a. die Förderstiftung Anthroposophische Medizin/FAM, die Internationale Vereinigung Anthroposophischer Ärztegesellschaften/IVAA, Demeter International e.V., European Federation of Patient's Associations for Anthroposophic Medicine/EFPAM) haben eine enge Zusammenarbeit beschlossen, um die Grund- und Menschenrechte in Europa zu wahren und das Recht auf individuelle Entwicklung mit der erforderlichen Wahlfreiheit und Wahlmöglichkeit durchzusetzen.

UNTERSCHRIFTENAKTION

Wir bitten alle Europäer, diese groß angelegte Unterschriftenaktion durch das Sammeln von Unterschriften nach besten Kräften zu unterstützen.

**JE MEHR MENSCHEN UNTERSCHREIBEN,
DESTO WIRKUNGSVOLLER KÖNNEN DIE ZIELE DER
ALLIANZ IN BRÜSSEL VERTRETEN WERDEN.
HELFEN SIE MIT! STÄRKEN SIE DIE ALLIANZ!
SPRECHEN SIE INTERESSIERTE IN IHREM UMFELD AN UND
SAMMELN SIE UNTERSCHRIFTEN FÜR DIE DURCHSETZUNG DER GRUND- UND MENSCHENRECHTE IN EUROPA!**

Die Charta der Allianz
sowie eine Unterschriftenliste können angefordert werden bei

gesundheit aktiv. anthroposophische heilkunst e.v.,
Johannes-Kepler-Str. 56, D-75378 Bad Liebenzell-Unterlengenhardt,
Tel. 07052-9301-0 Fax 07052-9301-10
E-mail verein@gesundheitaktiv-heilkunst.de

November 2006

- A. Schmelzer: Weltfrieden und Religion
- G. v. Kerckhoven: Selbstvertrauen aufbauen
- B. Kettel: »Traumhaus« – Lehmhütte
- K. Südhof: Das Spiel in der Erziehung
- K.-M. Maurer: Kompetenzen und Bildungsstandards
- U. Hansen: Zur Methodik des Mathematikunterrichts in der Oberstufe

Im Gespräch

- Familienstellen / Bewegtes Klassenzimmer / Rassismusvorwurf

Aus der Schulbewegung

- Die Rote Achse in Berlin
- Musikalisch-eurythmisches Großprojekt
- Connectivity – Jugendkongress in Brasilien
- Schülereinsatz in Ungarn
- Waldorfschule auf La Palma
- Schulreif mit 5? – Kieler Kongress
- 50 Jahre Kunst und Spiel

Zeichen der Zeit

- Auf geht's – Zur Rede des Bundespräsidenten
- Widersprüchliches zur Arbeitslosigkeit

Die **Erziehungskunst** bietet im November wieder viele überraschende und anregende Einblicke in Grundlagen und Praxis der Waldorfpädagogik.

Sie können neben dem Abonnement auch Einzelhefte bestellen (es gelten Staffelpreise).

Ihre Bestellung schicken Sie bitte per Fax an den Verlag Freies Geistesleben:
Fax: 0711-28 53 210 oder per E-Mail: antje.breyer@geistesleben.com

Anschrift des Bestellers / Schulstempel:

Bitte senden Sie uns ..... (Anzahl) der Novemberausgabe 2006 zu.

Bitte senden Sie uns ..... (Anzahl) Postkarten als Infomaterial zum Auslegen zu.

Bitte senden Sie uns Probehefte ..... (Anzahl) zu.
(ältere Ausgaben, Auswahl durch den Verlag)

( ) Jahresabonnement (EUR 40,–, plus Porto)

( ) Probeabonnement (3 Hefte, EUR 15,–, inkl. Porto):

Name des Bestellers Schulstempel

gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.

MUT ZUR INITIATIVE –
PATIENTEN BRAUCHEN EINE LOBBY!

GeschäftsführerIn

Unsere langjährige Geschäftsführerin scheidet altershalber aus.

Wir suchen daher unsere/n zukünftige/n GeschäftsführerIn.

Die Akzente unserer Arbeit als Patientenorganisation auf nationaler und internationaler Ebene liegen auf der Forderung von Selbstbestimmung in der Gesundheitsversorgung und freier Therapiewahl sowie auf der Öffentlichkeitsarbeit für Anthroposophische Medizin.

Haben Sie Interesse, sich ab 1. Oktober 2007 mit einem kompetenten Mitarbeiterteam am Vereinssitz im nördlichen Schwarzwald in diese Aufgaben einzuarbeiten, so richten Sie bitte Ihre Bewerbung mit aussagekräftigen Unterlagen und Gehaltsvorstellung an:

Ihre Aufgaben

In der Position des Geschäftsführers /der Geschäftsführerin werden Sie unsere Öffentlichkeitsarbeit weiter ausbauen und wirkungsvolle Projekte im politischen Umfeld mit unseren Kooperationspartnern in den anthroposophischen Dachverbänden und in weiteren mit uns vernetzten Verbänden durchführen. Diese Aufgabe verlangt Engagement für die Anliegen der Anthroposophischen Medizin und eine Vertrautheit mit anthroposophischem Gedankengut.

Ihr Profil

Wir erwarten von Ihnen im kollegialen Umfeld erprobte Führungsqualität und sicheres Auftreten und Sprechen auch vor größerem Publikum. Unsere umfangreichen Aufgaben verlangen von Ihnen die Fähigkeit zum flüssigen, verständlichen Schreiben. Den weiten Gestaltungsfreiraum füllen Sie mit unternehmerischer Verantwortlichkeit.
Für die Zusammenarbeit auf den unterschiedlichsten Ebenen und in großen und kleinen Projekten mit verschiedensten Partnern bringen Sie Überzeugungsstärke und Integrationskraft mit. Dabei hilft Ihnen Basiswissen im Gesundheitswesen.Für unsere internationale Vernetzung sind gute Kenntnisse in englischer und möglichst einer weiteren europäischen Sprache Voraussetzung. Erwünscht sind darüber hinaus juristische und betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse.

gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.
Johannes-Kepler-Str. 56, D-75378 Bad Liebenzell-Unterlengenhardt, Tel. 07052/93 01-0, Fax 07052/93 01-10
sekretariat@gesundheitaktiv-heilkunst.de, www.gesundheitaktiv-heilkunst.de

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten

Bestellschein

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

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu € 3.50 pro Heft zuzüglich Porto

ab Heft Nr. .....

Bitte liefern Sie jeweils .....Exemplar(e) an folgende 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 € 3,50 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

Annegret Braun	Heilbronner Straße 180, 70191 Stuttgart Leiterin der PUA-Beratungsstelle zu Pränatalen Untersuchungen und Aufklärung Diakonisches Werk Württemberg
Dr. Ruth Ewertowski	Unterhäuser Straße 28, 70597 Stuttgart Autorin
Angelika Knabe	Richard-Strauss-Straße 6, 99423 Weimar Waldorf-Erzieherin
Dr. Ernst-Michael Kranich	Honoldweg 24, 70193 Stuttgart Dozent am Lehrerseminar in Stuttgart
Erika Leiste	Dreschstraße 12, 80805 München Heileurythmistin an der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing
Gabriele Pohl	Haardtstraße 22, 68163 Mannheim Kindertherapeutin
Elke Schaffrath	Feuerbacher Weg 115, 70192 Stuttgart Schulärztin an der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart
Almuth Voges	Ederweg 7, 34317 Habichtswald Dozentin am Rudolf Steiner Institut Kassel Fachschulen für Sozialassistenz, Sozial- und Heilpädagogik
Markus Wegner	Friedrichring 16/18, 79098 Freiburg Arzt für Allgemeinmedizin / Anthroposophische Medizin (GAÄD) Schularzt an der Freien Waldorfschule St. Georgen in Freiburg
Christoph Wiechert	Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, CH-3414 Dornach Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum

Termine

18. November 2006	Stuttgart	2. Symposion zu Fragen der Hirnforschung: Gehirn, Leib und Geist *
24.-26. November 2006	Berlin	Kongress Ethik des Sterbens – Würde des Lebens. Tod und Liebe. Wie gehen wir mit Lebensbeginn und Lebensende um? **
12.-14. Januar 2007	Stuttgart	Bildungskongress: „Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen?“ *
21.-25. Februar 2007	Dornach	Arbeitstreffen der in Heilpädagogik und Sozialtherapie tätigen Ärzte
2./3. März 2007	Herdecke	12. Fachtagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und –Psychotherapie **
16.-18. März 2007	München	6. Fachtagung für Schulheileurythmie Der Astralleib des Schulkindes *
24.-25. März 2007	Stuttgart	Schulärztetreffen: Bewegungsentwicklung – menschenkundliche Hintergründe und praktische Diagnosefindung *
16. Juni 2007	Nürnberg	Regionalkonferenz Therapie in der Waldorfschule. Thema: Essstörungen. Auskunft: roland.gloss@t-online.de
30. Juli - 13. August 2007	Meløy/Norwegen	3. Heileurythmie- Intensiv- Kurs „Bildeprozesse und ihre Umkehrung im Menschen“ *

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen”
** Programmankündigung siehe Heft 38/2006