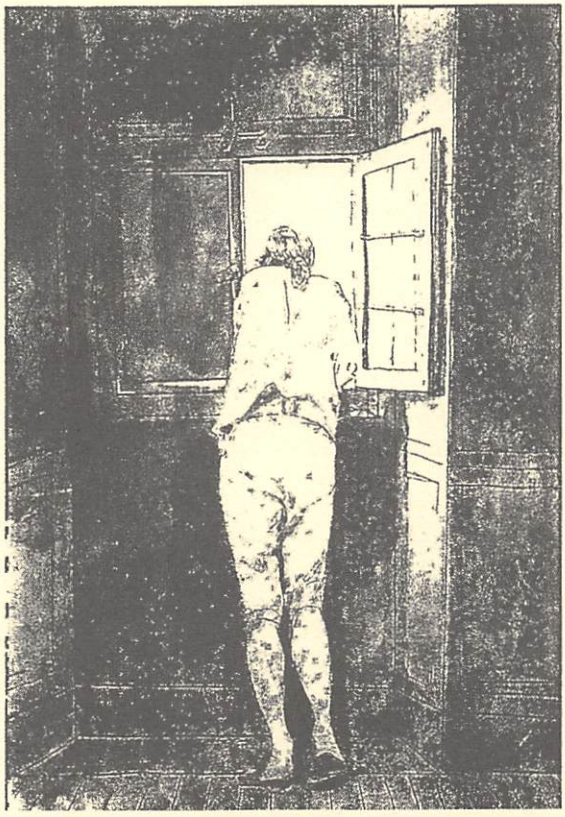
# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 58 / August 2011

# Impressum

Herausgeber:

Dr. med. Claudia McKeen, Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart
Fax 0711 - 259 19 97, E-Mail: claudia@mckeen.de

Dr. med. Martina Schmidt, Adenauer Allee 19, 61440 Oberursel
E-Mail: m.schmidt58@gmx.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.

Die Herausgeberinnen freuen sich über Artikel und Zuschriften.

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, BC 81457, CH-6313 Menzingen, Kto.-Nr. 24 696.07, Postcheckkonto 60-6187-0

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 3.50 zuzüglich Versandkosten und wird bei den Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr im Voraus abgebucht. Bei Bestellung von Einzelheften Entgelt bitte im Voraus überweisen oder in Briefmarken beilegen (in Deutschland € 5.–, ins Ausland € 7.–).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. Oktober 2011

*Umschlagbild: J. H. W. Tischbein, Goethe am Fenster der römischen Wohnung am Corso, 1787*

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 58 – August 2011

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Dr. Martina Schmidt

## Inhalt

*Claudia McKeen* Liebe Leserinnen und Leser 3

Die Entwicklung des Kindes im ersten Jahrsiebt
Drei Vorträge bei der Schul- und Kindergartenärztetagung in Dornach 2010

*Hans-Georg Schlack* Ärztliche Begleitung frühkindlicher Entwicklung 5

*Michaela Glöckler* Die Entwicklung des Kindes im ersten Jahrsiebt
1. Vortrag 21
2. Vortrag 35

*Julia Maier* Frühkindliche Bindungserfahrungen prägen! 48
Haltung und Persönlichkeit sind entscheidend 51

*Ursula Mommsen-Henneberger* Wildwuchs in Frühpädagogik – Harmonisierung gefordert 54

*Martyn Rawson/ Tobias Richter* Sexualkunde im Lehrplan der Waldorfschule 59

*Martina Schmidt* Der schulärztliche Beitrag zur Aufklärung 69

*Elke Schaffrath* Was ist Schulreife? 72

*Rudolf Steiner* Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf - Erziehung im ersten Jahrsiebt und Gesundheit im späteren Leben 80

*Buchbesprechung*

*Friedwart Husemann* Innere Medizin *(Matthias Girke)* 83

## *Aktuelle Informationen*


- Gedächtnisleistung: Eine Frage der Verdrahtung 85
- Einfluss der Jahreszeit der Geburt 86
- Was Fernsehkonsum alles anrichten kann 87
- Geistige Leistungsfähigkeit im Alter 89
- Ritalin®– bei ADHS nur noch begrenzt einsetzbar 90
- Erkrankungsrisiko an Brustkrebs 91
- Dem Gehirn beim Hören zusehen 91
- Wer laut hören will, könnte es später fühlen 93
- Hirnforscher: Frühtest zum Lesen und Schreiben hat kaum Aussagekraft 94
- Babys nehmen Gefühle in der Stimme wahr 94
- Gibt es einen Vitamin-D-Mangel? 95
- Rechenstörung: Wenn Zahlen nichts als leere Worte sind 96
- Kinderlärm „erlaubt“ 99
- Neue Kinderkrankheiten 99
- Strahlengefahr beim Handy reduzieren 99
- IKK classic kündigt Vertrag zur Integrierten Versorgung 101


## *Tagungsankündigungen*


- Treffen der Schul- und Kindergartenärzte, Regionalgruppe Süd am 24. September 2011 in Stuttgart 102
- Fortbildung für in Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik tätige Menschen und interessierte Ärzte, am 8. Oktober 2011 in Hannover 103
- Arbeitstagung zur Therapeutischen Sprachgestaltung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten: Sprachverlust und Sprachgewinn, vom 27. bis 30. Oktober 2011 in Dornach 104
- Internationale Schul- und Kindergartenärztetagung vom 29. Oktober bis 2. November 2011 in Dornach 106
- Tagung für FörderlehrerInnen vom 30. Oktober bis 2 November 2011 in Dornach 108
- Seminar für LehrerInnen, FörderlehrerInnen und LerntherapeutInnen „Wenn Kindern das Rechnen schwer fällt“ am 12. November 2011 in Hamburg 110
- Bewegungserziehung im Vorschulalter, Fachtagung für ErzieherInnen und EurythmistInnen, vom 26. bis 28. Januar 2012 in Mannheim 110

Bestellschein 112

*Liebe Leserinnen und Leser,*

„Wer als Kind ein Musikinstrument lernt, schult damit sein Gehirn für das ganze Leben." Das berichten Forscher der University of Kansas in der Zeitschrift „Neuropsychology". Sie konnten die Folgen des Musizierens im Kindesalter für das Seniorenalter dokumentieren. Je länger die von ihnen beobachteten Senioren als Kind Instrumentalunterricht genommen hatten, desto besser schnitten sie bei den Gehirntests ab. Vor allem in Bezug auf das visuelle Gedächtnis und bei Strategiebildungen zeigten sich die Vorteile, und Schlaganfall-Patienten zeigten bei gleichem Schädigungsausmaß geringere Ausfälle, wenn sie früher musiziert hatten. Das war auch deutlich, wenn das Instrument nach der Lernphase nicht wieder angerührt wurde. Entscheidend sind vor allem die Dauer des Instrumentlernens, wobei aber auch kurze Zeiten schon einen Effekt zeigten, und das Einstiegsalter, wegen bestimmter Zeitfenster, in denen Kindergehirne besonders plastisch sind. „Ein Musikinstrument zu spielen fordert das Gehirn bis an die Grenzen seiner Möglichkeiten. Die Bewegungen dabei fordern nicht nur höchste Präzision in Zeit und Raum, sondern integrieren auch das Hören, Sehen, das Körpergefühl sowie die Emotionen", erklären Hans-Christian Jabusch vom Institut für Musikermedizin der Hochschule für Musik Dresden und Eckart Altenmüller vom Institut für Musikphsyiologie und Musiker-Medizin der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

„Geübte Geiger etwa bewegen die Finger der linken Hand, mit denen die Tonhöhe bestimmt wird, mit einer Präzision innerhalb von Millimeter-Bruchteilen." Schon das Spielen der C-Dur-Tonleiter am Klavier erfordere ein komplexes sensorisches Programm, das aufgrund der Wechselbewegungen zwischen zwei benachbarten Fingern einen riesigen evolutionären Schritt darstelle. „Ursprünglich bewegten sich beim Beugen des Zeigefingers auch alle anderen Finger mit. Um dies zu verhindern, gibt das Gehirn nicht nur Impulse in Richtung des aktivierten Fingers, sondern gleichzeitig auch an die restlichen Finger, um ihre Bewegung zu hemmen." Erst dieses Zusammenspiel von Aktivierung und Hemmung ermögliche das Instrumentenspiel. „Feinmotorik ist die Verhinderung der Grobmotorik", fasst der Dresdner Musikphysiologe und Musikermediziner zusammen.

Neben den positiven Effekten auf die Gehirnentwicklung „senkt Musizieren Aggressionshormone und lässt Glück- und Bindungshormone steigen. Das fördert das Wohlbefinden von Menschen, was wiederum offener und empathischer gegenüber anderen macht."

Dass wir Menschen musizieren und singen sollten und Musik uns gut tut, wird immer deutlicher gesehen, nun muss es nur noch getan werden ... Was mich aber an dieser Nachricht besonders gefreut hat, ist, dass hier Untersuchungen gemacht werden, die die Wirkung der Erziehung im Lebenslauf untersuchen. Untersuchungen, die aufmerksam machen auf die Zusammenhänge zwischen Erziehung

und kindlichen Betätigungen mit der Gesundheit – oder bei Nichtbeachten auch Krankheit – in späteren Lebensaltern. Das ist das zentrale Thema der Waldorfpädagogik als gesundheitsfördernde und nachhaltig wirkende Pädagogik und ein Forschungsthema, das Rudolf Steiner uns Pädagogen und Ärzten immer wieder sehr ans Herz gelegt.
Es gibt keinen Menschen, der nicht singen, der nicht musizieren kann, denn hier kommt es nicht auf Können oder Perfektion an, sondern auf das Tun. Und wie es immer auch klingen mag, wenn es uns Freude macht und in Gemeinschaft geschieht, verwandelt es unseren Leib bis in das hohe Alter.

In diesem Heft finden Sie als einen thematischen Schwerpunkt drei Vorträge über kindliche Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren, die die Grundlage der letztjährigen Kindergarten- und Schulärztetagung waren. Je besser wir die kindliche Entwicklung verstehen, desto besser wissen wir, was das Kind braucht, und umso gezielter können wir daran unsere pädagogische Methode ausrichten, immer im Bewusstsein, dass mit jeder Handlung, mit jedem Angebot Wirkungen verbunden sind, die fördernd oder hemmend in die Gesundheit der weiteren Biografie hineinwirken.

Mit den besten Wünschen für eine schöne und erholsame Sommerzeit grüße ich Sie herzlich!

*Claudia McKeen*

# Die Entwicklung des Kindes im ersten Jahrsiebt

## Drei Vorträge bei der Schul- und Kindergartenärztetagung in Dornach 2010

## Ärztliche Begleitung frühkindlicher Entwicklung [1]

*Hans-Georg Schlack*

Das Thema „Ärztliche Begleitung der Entwicklung" ist ein sehr uferloses. Das ärztliche Selbstverständnis ist, dass man in den ersten klinischen Semestern zu unterscheiden lernt, wo die Grenze zwischen gesund und krank verläuft. Das bedeutet in der Entwicklungspädiatrie, die Grenze zwischen normal entwickelt und nicht normal entwickelt und zwischen hilfebedürftig und therapiebedürftig zu erkennen.

### Was ist normal in der Entwicklung?

Während man in der klinischen Medizin lernt, bei welchem Hämoglobingehalt zum Beispiel die Anämie anfängt, ist eine Grenzziehung in der Entwicklung sehr viel schwieriger, weil es hier eine Menge von Einflussgrößen gibt. Deshalb lohnt es sich, zunächst einmal etwas über Normalität und die Grenzen der Normalität zu sagen.

### Grenzen der Norm

Ein Problem in der Entwicklungspädiatrie ist: Man tut sich relativ schwer, die Grenzen der Norm gut zu bestimmen. Das führt dazu, dass die Versuchung groß wird, Mittelwerte als das Normale zu nehmen. Häufig entsteht der Verdacht, ein Kind brauche eine therapeutische Maßnahme, was durchaus nicht immer sinnvoll ist. Viele Ärzte können in ihrer klinischen Weiterbildung zum Kinderarzt im Grunde genommen über Entwicklung nichts lernen. In der Klinik, in der die Kinder für einige wenige Tage in akuten Krisen stationär behandelt werden, spielt sich keine Entwicklung ab. Das bedeutet, dass man diese Dinge überhaupt nicht in der Klinik lernen kann. Aber sobald man sich niederlässt und auch im Schuldienst Kindern begegnet, muss man darüber etwas wissen.

### Nutzen therapeutischer Entwicklungsmaßnahmen

Viele Ärzte haben Sorge, sie könnten etwas verpassen, oder es könnte ihnen von den Eltern vorgeworfen werden, etwas verpasst zu haben, wenn sie nicht frühzeitig eine therapeutische Maßnahme angeordnet oder wenigstens empfohlen

[1] Vortrag überarbeitet von Martina Schmidt. Der Duktus des gesprochenen Wortes wurde weitgehend beibehalten.

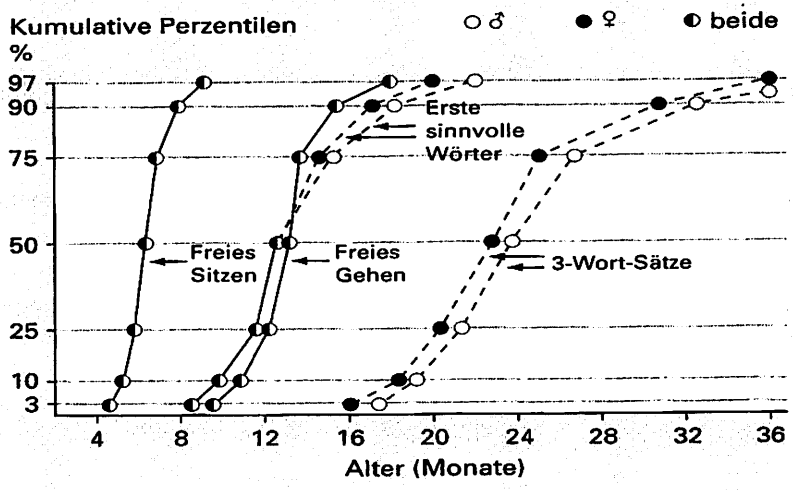
haben. In Deutschland und auch in der Schweiz wird mindestens ein Drittel aller Kinder im Vorschulalter über unterschiedliche Zeiträume therapeutisch begleitet: Krankengymnastik, Frühförderung, Sprachförderung, Psychomotorik und was es nicht alles gibt. Die Vorstellung, dass jedes dritte Kind sich in Volkswirtschaften, denen es eigentlich gut geht, nur dann normal entwickelt, wenn es irgendeine therapeutische Förderung bekommt, ist bestürzend. Entweder stimmen die Kriterien nicht, oder es ist eine verlorene Generation. Vielleicht liegt die Wahrheit auch irgendwo dazwischen. Die Variabilität ist aber etwas völlig Normales. Das ist die Botschaft, bedingt dadurch, dass jeder Mensch nicht nur eine individuelle Ausprägung seines Fingerabdrucks hat, sondern auch, dass das nur eine einzige winzige Schauseite seiner Individualität ist. Hier zählen nicht nur die Gene, die sicher eine wichtige Rolle spielen, deren Bedeutung aber lange Zeit überschätzt wurde im Vergleich zum Einfluss der sozialen Umwelt.

## Einfluss von Umweltfaktoren

Das, was man soziale Bindungen nennt, hat man lange Zeit unterschätzt. Man weiß heute, dass diese Umweltfaktoren, die sich über die Neurobiologie ins Stoffliche vermitteln, die Fähigkeit haben, Gene an- oder abzuschalten. Von Prof. Dr. Joachim Bauer habe ich einen schönen Spruch gelesen: Das Gehirn macht aus Psychologie Biologie. Das heißt, es kann das, was es psychisch erlebt, in biologische Information umsetzen. Die Tatsache, dass die Menschen so verschieden sind und dass praktisch jeder Mensch seine eigene Individualität mitbringt, versetzt ihn in die Lage, vom Nordpol über den Äquator bis zum Südpol zu überleben. Die Vorstellung, dass die gesamte Entwicklung genetisch determiniert sei, ist nicht mehr haltbar. Die Individualität zu respektieren ist eine der wesentlichen pädagogischen Herausforderungen.

## Gaußsche Normalverteilung

Individualität bedeutet andererseits, dass es sehr schwierig ist, Dinge auf einen Nenner zu bringen, also Grundzüge der Entwicklung festzuschreiben, die für alle Kinder gelten. Es gibt diese Grundzüge natürlich, aber sie sind auf den einzelnen Menschen, auf das einzelne Kind immer nur mit einer gewissen Unschärfe, mit gewissen Vorbehalten zu übertragen.
Motorische Entwicklung ist im Wesentlichen wenig umweltabhängig. Wenn Sie aber stark umweltabhängige Faktoren betrachten, wie zum Beispiel die Sprache, dann können Sie beobachten, dass Kinder mit nur wenigen Anregungen deutlich später die Satzbildung beherrschen. Drei Prozent der Kinder sprechen mit knapp einem halben Jahr Dreiwortsätze, die spätesten beginnen erst mit drei Jahren. Das wären also die längsschnittlichen Dimensionen der Variation.




## Ursachen für den Mythos Therapie

Nehmen wir zum Beispiel die ersten freien Schritte von zwei Kindern, eines von der schnellen Truppe und eines von der langsameren. Etwa mit sechs Monaten macht noch keines dieser Kinder freie Schritte. Mit 18 Monaten haben fast alle Kinder die Fähigkeit der freien Schritte erreicht. Jedoch zu einem Zeitpunkt, in dem Kind B bereits frei läuft, wohingegen Kind A noch keinerlei Ansatz dazu erkennen lässt, ist der Unterschied so groß, dass schnell der Gedanke auftaucht, Kind A sei gestört und brauche Therapie. Was macht man dann? Da kommt eine Krankengymnastin, die eine bestimmte Methode anwendet und therapiert bis zu dem Tag, an dem das Kind läuft. Das begründet nun den Mythos von der Wirksamkeit der Therapie. In vielen Fällen wird an der spontanen Entwicklung entlanggeübt. Der Mutter wird Zeit weggenommen und das Kind mit dem unbestimmten Gefühl konfrontiert, es sei nicht in Ordnung. Wie ein junges Kind das empfindet, weiß ich nicht. Ältere Kinder jedoch können manchmal nur durch die Tatsache, dass mit ihnen etwas exerziert wird, ein Störungsbewusstsein entwickeln. Es geschieht nicht zwingend, aber es ist eine potenzielle Nebenwirkung.

## Problematik der Normbestimmung nach Gesell

Remo Largo hat als einer der ersten einen ganzen Geburtsjahrgang aus Zürich in der Entwicklung verfolgt. Er hat zunächst darauf geachtet, dass keine geschädigten Kinder darunter waren. Sie sollten einen repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung darstellen. Er hat ihre Entwicklung längsschnittlich verfolgt und zwar prospektiv. Man wusste noch nicht, was dabei herauskommt und konnte

verfolgen, wie ein Kind sich entwickelt. Ich zeige ein Beispiel aus der Motorik. Üblicherweise erwartet man, dass die Kinder erst einmal anfangen, sich zu drehen, dann auf den Bauch kommen, dann robben, dann auf den Knien kriechen, dann sich an Gegenständen aufziehen und schließlich frei gehen. Das tun auch viele Kinder. Aber nicht alle. Es gibt auch das Rutschen oder das Shuffling, also dass Kinder auf dem Po rutschen. Es gibt fanatische Therapeuten, die das für völlig falsch halten und es den Kindern verbieten, weil sie aus mir unbekannten Quellen entnommen haben, dass Kinder, die nicht kriechen, schwere Legastheniker werden. Gleichzeitig postulieren sie, dass Kinder, denen sie das Kriechen beibringen, nicht legasthenisch werden. Tatsächlich werden viele nicht Legastheniker. Das nehmen die Therapeuten dann als Zeichen für ihren Erfolg. Nur 87 Prozent, das heißt also nur 7/8 aller Kinder nehmen diesen Weg. 6 Prozent lassen den Vierfüßlergang aus. Insgesamt sind die 13 Prozent Kinder, die nicht den üblichen Entwicklungsweg nehmen, dennoch absolut normal. Diese Kinder sind, wenn sie frei laufen, in ihrer Motorik genauso kompetent wie die anderen Kinder, die den Standardweg genommen haben. Betrachten Sie dazu die ganzen Entwicklungstests, die auf Arnold Gesell zurückgehen, den amerikanischen Entwicklungspsychologen, der die Normierung eingeführt hat. Das heißt, wir „wissen" jetzt, was normal ist, normal im Sinne von genetisch programmiert. Gesell würde all diese Kinder als abnorm einstufen. Wenn man also glaubt, dass dies pathologisch ist und gleichzeitig davon ausgeht, dass die Zürcher Prozentualverteilung Largos auch für alle Kinder in Deutschland oder anderen Ländern gilt, müsste man demnach 13 Prozent aller Kinder krankengymnastisch behandeln. Wenn diese Kinder später laufen, verbuchen das die Therapeuten für sich und behaupten: Siehste, das habe ich mit Krankengymnastik geschafft.

## Intraindividuelle Entwicklung

Wir kommen zur intraindividuellen Entwicklung. Das ist das, was man als individuelle Fähigkeiten und individuelles Profil bezeichnet. Wenn ein Kind in einem bestimmten Alter bestimmte Dinge noch nicht kann, ist es langsam, und wenn es diese Dinge viel früher kann, ist es sehr fortgeschritten. Kinder weisen völlig unterschiedliche Begabungsprofile auf. Es gibt musikalische und unmusikalische Kinder, sportliche und unsportliche, Rechenkünstler und Rechenmuffel usw., das ist nichts Neues. Es kommt aber darauf an, wie groß der Abstand ist und wie problematisch ein Rückstand eingestuft wird. Wann wird ein Rückstand zum Problem?

## Einflüsse von Umweltfaktoren auf Hyperaktivität

Das objektive Maß für Aktivität und Hyperaktivität kann man mit einem Aktometer (die Kinder tragen einen Gürtel mit einem Bewegungsmelder) messen. Dabei gibt es eine große Normalvariation, insgesamt zeigen die Jungen mehr Aktivität als die Mädchen. Es spielt eine große Rolle, welchen Einflüssen die Kinder ausgesetzt sind – Fernsehen, zu wenig Schlaf, Stress in der Familie usw. Von diesen Faktoren weiß man, dass sie die Hyperaktivität oder die motorische Unruhe erheblich verstärken. Es hängt natürlich auch von der Toleranz eines Lehrers und einer Lehrerin, der Mutter und des Vaters ab, ob man ein Kind, das physiologisch am Rand der Normvariation angesiedelt ist, für ADHS-trächtig erklärt oder sagt, es sei eben ein lebhaftes Kind, das Bewegung braucht. Diese Geschichte ist nur eine Facette des gesamten Normenvariationenproblems, aber weil das ADHS und insbesondere das Ritalin in aller Munde sind, stelle ich sie hier dar. Ritalin ist die Happy Pill des 21. Jahrhunderts, die Nähe zum Doping ist außerordentlich groß.

## Ausmaße der Normvariation

Man kann sich nun sämtliche Dimensionen von Leistung von der Normalverteilungskurve her ansehen, egal ob man die Körpergröße nimmt, den Kopfumfang, den IQ, den globalen Maßstab für Lernfähigkeit, die Lesefähigkeit, die Rechenfähigkeit oder künstlerische Fähigkeiten wie Malen oder Musizieren. In all diesen Merkmalen sind nach statistischer Wahrscheinlichkeit in einer gleichaltrigen Klasse von Einschulkindern im siebten Lebensjahr Kinder zu erwarten, die vom Entwicklungsalter her sage und schreibe drei Jahre auseinander sind. Zwischen dem am weitesten entwickelten und dem am weitesten rückständigen Kind liegen drei Jahre. Dies betrifft alle Merkmale. Es gibt wenige Kinder, die in allen Merkmalen an der Spitze sind, und andere, die in allen Merkmalen spät dran sind. Deshalb fällt es nicht auf. Aber den wenigsten Lehrern ist das klar. Ob sie nun gerade Rechnen üben, das Lesen üben oder malen – sie müssten damit rechnen, dass drei volle Entwicklungsjahre zwischen dem am weitesten entwickelten und dem am weitesten noch zurückstehenden Kind liegen. Ich vermeide bewusst Bezeichnungen wie „der Beste" oder „der Schlechteste." Eher könnte man von dem „am besten funktionierenden" und „am schlechtesten funktionierenden" Kind sprechen. Also eine echte Herausforderung. Zumindest in den üblichen staatlichen Schulen ist man weit davon entfernt, diese Herausforderung zu realisieren.

## Wann ist ein Kind therapiebedürftig?

Wenn ein Kind motorisch unterdurchschnittlich entwickelt ist, aber mathematisch durchschnittlich und dafür besonders weit in der sozialen Entwicklung – ist das schon ein behandlungsbedürftiger Befund? Da spricht man in der internationalen

Klassifikation von Krankheiten (ICD-10), von umschriebenen Entwicklungsstörungen (früher sagte man Teilleistungsschwächen dazu): umschriebene Entwicklungsstörungen der Motorik, umschriebene Leistungsschwächen, umschriebene Sprachentwicklungsstörungen.

Ob ein Kind darunter leidet, sozusagen ein Stimmungsbild entwickelt, hängt von vielen anderen äußeren Umständen ab. Zum Beispiel ist denkbar, dass musikalische Eltern durch die Geheimnisse der Mendelschen Vererbung ein Kind bekommen, das nicht musikalisch ist. Es muss nicht immer so wie bei der Familie Bach sein, dass alle komponieren, selbst noch in der zweiten Generation. Es kann in einer solchen Familie sowohl musikalische Kinder als auch durchaus ein unmusikalisches Kind geben. Wenn die Eltern aber von der Musik als Lebenselixier überzeugt sind und ihr Kind damit triezen, und dieses Kind keine Erfolgserlebnisse zumindest relativer Art zu der Erwartung der Eltern hat, dann kann das Kind sehr darunter leiden. Deshalb muss es noch lange nicht krankhaft unmusikalisch sein. Unmusikalität wird in unserer Gesellschaft sogar oft akzeptiert, wohingegen nicht rechnen zu können, gesellschaftlich nicht akzeptiert wird – obwohl im menschlichen Zusammenleben die Unmusikalität viel härter zu Buche schlagen kann. Schlecht singen wird also gesellschaftlich toleriert, aber nicht rechnen können nicht. Das nur als Hinweis darauf, dass das Leiden von äußeren Umständen abhängt. Aber ob sich diese Position manifestiert, hängt im Wesentlichen vom psychosozialen Umfeld ab.

## Manifestation von Entwicklungsstörungen durch Inaktivierung

Fähigkeiten, ob man nun gut begabt oder nicht so gut begabt ist, entwickeln sich nur, wenn man sie benutzt. Die Engländer haben ein sehr schönes Wort: Use it or loose it. Entweder benützt du es, oder du verlierst es. Alles, was man zum Beispiel inaktiviert, führt dazu, dass schwache Anlagen noch schwächer werden. Das ist empirisch belegt, darüber braucht man nicht mehr zu philosophieren. Einer der wesentlichen Punkte ist das Maximum an passivem Konsum, der durch das Fernsehen besonders kultiviert wird. Man braucht im Grunde genommen nichts mehr zu tun. Man braucht nicht einmal mehr, aktiv ins Bett zu gehen, man kann sogar vor dem Gerät einschlafen.

Auch andere Formen von Inaktivität spielen eine Rolle. Bei Kindern, die zum Beispiel motorisch etwas schwerfällig und ungeschickt sind, wird die Bewegungsfreude immer weniger. Sie tun immer weniger, denn sie werden beispielsweise nicht zu Fuß zum Kindergarten gebracht, sondern hingefahren. Diese Inaktivierung geschieht durch das Vermeiden von Anstrengung, weil den Kindern bestimmte Dinge nicht leichtfallen. Das ist besonders bedeutsam, weil es zivilisationsabhängige Erscheinungen sind. Wenn man kein Auto hat, kann man Kinder

auch nicht mit dem Auto in den Kindergarten fahren. Wenn man keinen Fernseher hat, kann man ihn auch nicht einschalten.

## Biografische Einflüsse auf Inaktivierung

Für Lebensereignisse, die im weitesten Sinne des Wortes depressiv machen, gibt es das Wort „lähmende biografische Erfahrung". Dazu gehören das Zerbrechen der Familie, der Tod einer wichtigen Bezugsperson, chronische Belastung durch Krankheit, durch Berufsprobleme, Arbeitslosigkeit, Armut und Ähnliches.
Hinzu kommt, dass durch inadäquate Anforderungen – wie am Beispiel des unmusikalischen Kindes musikalischer Eltern aufgezeigt –, insbesondere durch Überforderung, aber auch durch chronische Unterforderung, Kinder die Motivation verlieren, selber aktiv zu sein. Dadurch tragen sie dazu bei, dass ihre Fähigkeiten nicht entwickelt werden. Auch ihre schwächeren Fähigkeiten könnten entwickelt werden, wenn sie nur etwas täten.

## Grenzsteine

Von Prof. Richard Michaelis stammt der Begriff der Grenzsteine, der nicht zu verwechseln ist mit dem häufig in ähnlichem Kontext verwendeten Begriff der Meilensteine. Die Meilensteine stammen aus der Gesellschen Terminologie und bedeuten Mittelwerte.

### Wann soll ein Kind bestimmte Sachen können?

Dieses „*Sollen*" ist immer auf den Durchschnitt bezogen. Wodurch fast 50 Prozent durchfallen, weil der Durchschnitt bei 50 Prozent liegt. Die Grenzsteine sind empirisch bekannte Zeitpunkte, zu denen 90 bis 95 Prozent aller gesunden Kinder eine bestimmte wichtige Funktion beherrschen wie beispielsweise das erste Wort, die ersten freien Schritte, das freie Sitzen und Ähnliches.
90 bis 95 Prozent aller Kinder laufen mit 18 Monaten frei. Dann gibt es aber immer noch 10 bis 15 Prozent gesunder, normaler Kinder, die mit 18 Monaten noch nicht frei laufen. Dafür gibt es verschiedene Gründe, etwa einen schlaffen Muskeltonus, aber es ist nicht unbedingt ein pathologisches Zeichen. Das heißt, die Grenzsteine sind keine Differenzierung zwischen „gesund" und „krank" beziehungsweise zwischen „behandlungsbedürftig" und „nicht behandlungsbedürftig". Sie sind kein Ersatz für Entwicklungsdiagnostik. Die Grenzsteine sind jedoch eine pragmatische Hilfe, weil sie die Augen öffnen für die späten Kinder. Das bedeutet nicht, dass spät entwickelte Kinder grundsätzlich auffällig oder abnorm wären, aber sie verdienen besondere ärztliche Aufmerksamkeit. Sie sind in Büchern oder Publikationen von Michaelis enthalten. Man kann diese Daten als Hilfslinien benutzen, um eine Beurteilung vorzunehmen.

## Entwicklungsstörungen im klinischen Sinn

Wenn man von Teilleistungen oder umschriebenen Entwicklungsstörungen im klinischen Sinne (ICD-10) spricht, gelten folgende Kriterien:

### Das doppelte Diskrepanzkriterium

Es muss eine Diskrepanz von mindestens anderthalb Standardabweichungen vorhanden sein. Ein arbiträrer Wert einer Leistung, die um anderthalb Standardabweichungen unter dem Tabellenintelligenzdurchschnitt und unter der allgemeinen Altersnorm in der entsprechenden Bevölkerung liegt. Es muss sowohl im interindividuellen Vergleich wie auch im intraindividuellen Vergleich ein gravierender Einbruch in einem Funktionsbereich festgestellt werden. Das aber reicht nach dem Kommentar zur ICD-10 noch nicht aus. Der Funktionseinbruch ist nur dann als Krankheit anzusprechen, wenn damit die Erfüllung der altersgemäßen Entwicklungsaufgaben, zum Beispiel das Erreichen der Schulreife oder das Erreichen bestimmter schulischer Lernziele ohne therapeutische Intervention nicht möglich ist. Es ist nur dann eine umschriebene Entwicklungsstörung, wenn es nicht Teil einer allgemeinen oder geistigen Behinderung ist. Psychische Störungsbilder, also emotionale Dinge, gehören nicht primär dazu. Aber als Reaktion darauf sind Kinder mit Teilleistungsschwächen oder umschriebenen Entwicklungsstörungen häufig von Verhaltensauffälligkeiten, von psychischen Störungen betroffen. Ich habe hier nur ein paar Beispiele genannt.

### Werkzeugstörungen

Die meisten Kinder werden durch ihr Verhalten auffällig, auch wenn sie primär Werkzeugstörungen haben. Werkzeug in dem Sinne, dass sie bestimmte Fähigkeiten nicht gut entwickeln. Wenn Sie zum Beispiel ein Kind mit einer angeborenen verminderten Reiztoleranz haben, dann hat dieses Kind eine erhöhte Erregbarkeit und schon von Beginn an eine Hyperaktivität. Das sind die einzigen echten Hyperaktiven, nämlich die, die es von Geburt an sind. Sie machen jedoch nicht einmal 10 Prozent aller Kinder aus, die später als ADHS-Kinder klassifiziert werden. Es gibt auch das Gegenteil, dass die Kinder sozusagen in Watte gepackt erscheinen und sich selber im Grunde genommen stimulieren müssen. Kinder, die ständig in Bewegung sind, um sich wach zu halten. Wie wir einmal ums Karree laufen, wenn wir müde sind, um uns durch die Erfahrung von körpereigener Stimulation wieder zu wecken. Solche Kinder müssen praktisch ständig laut sein, um sich selber zu stimulieren. Häufig sind das Kinder, die als Baby extrem ruhig und fast langweilig sind. Im zweiten Lebensjahr, wenn sie in der Lage sind, ihre Selbstregulation zu entdecken, werden sie laut und umtriebig, weil das ein Stück ihrer Selbstregulation ist.

### Merkfähigkeit

Es gibt Kinder, die eine sehr gute Merkfähigkeit und Kinder, die eine sehr schwache Merkfähigkeit haben. Kinder mit schwacher Merkfähigkeit vergessen immer, was man ihnen gesagt hat. Sie werden dann als unfolgsam oder planlos etikettiert. Kinder, die in der Komposition ihrer motorischen Fähigkeiten mit sinnvollen Handlungen Probleme haben, nennt man dann dyspraktisch oder ungeschickt. Das sind alles nur Beispiele. Natürlich gibt es viele andere Dinge, aber es gibt Dinge, die primär mit gewissen Schwächen zusammenhängen. Hier zum Beispiel gibt es auch Probleme in der Informationsverarbeitung von komplexen Reizen.

### Simultane und sequenzielle Gestalten

Gestalten im neuropsychologischen Sinne sind Reizmuster, die zusammen gehören. Es gibt simultane Gestalten, zum Beispiel, wenn man ein Bild anschaut, das aus vielen Einzeleindrücken besteht, die zusammen eine Gestalt ergeben.
Es gibt auch sequenzielle Gestalten, zum Beispiel ein Aussagesatz, in dem zuerst das Subjekt, dann das Prädikat, dann das Objekt kommt. Das sind Abläufe, die immer wieder auftreten und die das Kind intuitiv oder unterbewusst lernt, weil sie immer wieder in ähnlicher Weise auftreten. Wenn das Kind verminderte Fähigkeiten hat, solche Gestalten im visuellen oder auditiven Bereich wahrzunehmen, resultieren daraus Störungen.

### Figur-Hintergrund-Differenzierung

Die Differenzierung von Figur und Hintergrund ist ebenfalls ein neuropsychologischer Ausdruck. Das heißt, wenn Sie in einem lauten Umfeld oder mitten in einer gut besuchten Gaststätte einem Gespräch zuhören, das Ihr Gegenüber mit Ihnen führt, dann ist das Gespräch die Gestalt und der Hintergrund ist der Lärmpegel. Je besser Ihre Differenzierungsfähigkeit ist, desto weniger werden Sie durch den Lärmpegel gestört. Das heißt, wenn Sie eine gute Figur-Hintergrund-Differenzierung haben, können Sie gut zuhören. Wenn Sie eine schlechte haben, vielleicht nur weil Sie aktuell müde sind, schlecht geschlafen haben oder ähnliches, bekommen Sie Konzentrationsstörungen, weil Sie größere Mühe haben, das Signal vom Hintergrund zu unterscheiden.

## Sekundär- und Tertiärsymptome

Nun kommen wir schon zu den Symptomen, die sekundär sind, die also nicht von der primären Anlage, sondern von den Reaktionen der Umgebung abhängig sind. Das sind Kinder, die vielleicht eine schwächere Figur-Hintergrund-Differenzierung haben und von Störreizen leichter ablenkbar sind. Wenn sie in einer bestimmten Situation überfordert werden dadurch, dass sie abgelenkt werden, dann schalten sie ab. Stellen Sie sich selbst eine solche Situation vor. Sie beherrschen eine

Fremdsprache wie Italienisch oder Französisch so, dass Sie sich im Urlaub ernähren können, indem Sie richtig einkaufen und nach dem Weg fragen können. Sie verirren sich aber in einen literarischen Vortrag. Sie verstehen gerade noch die ersten einleitenden Sätze, und dann zerfließt die Gestalt. Sie erfassen den Sinn nicht mehr. Stattdessen bemerken Sie, dass jemand nach Knoblauch riecht und draußen die Straßenbahn vorbeifährt. Sie nehmen die ablenkenden Reize wahr. So geht es einem Kind, das schulisch oder auch zu Hause situativ überfordert wird. Wenn Kinder selbstmotivierte Dinge machen, suchen sie sich das heraus, was sie können, und sind nicht so leicht überfordert. Sie bleiben dann konzentriert. Wenn aber Kinder erst einmal die Erfahrung gemacht haben, dass sie mit Nachdenken nicht mehr ans Ziel kommen, entwickeln sie einen impulsiven Arbeitsstil. Sie machen die Erfahrung, dass sie durch tippen wie im Toto eine höhere Trefferrate erzielen, als wenn sie anfangen, nachzudenken: „Durch Nachdenken komme ich nie zum Ziel, weil die anderen immer schneller sind. Durch Raten komme ich wenigstens in einem von fünf Fällen zum Ziel." In der Folge gewöhnen sie sich diesen impulsiven Arbeitsstil an. Wenn man dem Kind helfen will, dann kann man ihm das sehr mühsam über einen reflexiven Arbeitsstil wieder abgewöhnen. Tertiärsymptome entstehen, wenn Kinder in der Schule, in der Familie über Jahre hinweg nur oder überwiegend Misserfolgserlebnisse haben. Dann trauen sie sich nichts mehr zu, sie erwarten Misserfolge, sie werden depressiv oder aggressiv. Sie entwickeln dann auch psychosomatische Störungen, fressen sich voll und haben dann zum Teil auch Realitätsverluste. Ich habe es oft in meiner Praxis erlebt, dass Eltern zu mir sagten: „Wenn Sie mir sagen, dass er wirklich nicht so gut kann, würde ich es ihm nachsehen. Aber dass er mich anlügt, wenn er heimkommt, und sagt, er habe eine 1 geschrieben, und nachher ist es eine 6, das ist unehrlich. Das kann ich ihm oder ihr nicht verzeihen." In so einem Fall muss man den Eltern klarmachen, dass die Kinder das nicht tun, um ihre Eltern anzulügen, sondern sich selbst zuliebe. Um bis zur Wiederausteilung der schlechten Klassenarbeit psychisch zu überleben, müssen sie sich vorspielen, dass sie es diesmal aber doch hinbekommen haben.

## Frühsymptome erkennen

Man muss Frühsymptome beachten, bevor Sekundär- und Tertiärsymptome auftreten. Wichtig ist, dass sich hinter den Teilleistungsschwächen manchmal auch Frühsymptome progredierender, also prozesshaft verlaufender Krankheiten verbergen. Den Unterschied sieht man in der Regel im neurologischen Befund. Wenn sie klassische neurologische Symptome haben wie Ataxie, Spastik, Athetose, Hirnnervenausfälle, durchgehende Seitendifferenzen. Das ist meistens eine Läsion, etwas, das von außen her eingewirkt hat oder noch einwirkt. Da muss man unterscheiden, ob es sich um ein Residuum handelt, das heißt um eine pränatale

oder natale Ursache, oder eventuell um eine Prozesserkrankung.
Das, was man in der Literatur als „soft signs", als weiche und neurologische Auffälligkeiten bezeichnet, also schlechte Bewegungsschlüssigkeit, schlechte Bewegungskoordination, ist etwas anderes als Ataxie und Athetose. Das sind im Grunde genommen keine neurologischen Zeichen. Dabei handelt es sich immer um genetische Varianten, die man letzten Endes als Normvarianten ansehen kann, es sei denn, sie sind so stark ausgeprägt, dass sie das doppelte Diskrepanzkriterium erfüllen. In diesem Fall wären sie so schwer ausgeprägt, dass das Kind gehindert ist, seinen normalen altersgemäßen Entwicklungsaufgaben gerecht zu werden. Hinter Schwächen im Erkennen von Reimworten und Versen steht häufig eine Schwäche in der phonologischen Bewusstheit. Dies ist als ein wesentlicher Faktor von Sprachentwicklungsstörungen und Legasthenie erkannt.

## Was muss man tun, wenn ein Kind verhaltensauffällig ist und schwächere Fähigkeiten hat?

Zunächst muss man sich fragen, in welchem Kontext die Störungen auftreten. Könnte es sein, dass es Sprachverständnisprobleme immer dann hat, wenn man dem Kind etwas sagt? Treten die Probleme immer in einer lauten Umgebung auf, kann es sein, dass es eine Figur-Hintergrund-Differenzierungsstörung hat? Kein Kind ist in jeglicher Situation und jeglicher Umgebung auffällig. Es ist daher wichtig, den Kontext zu analysieren, um einen Hinweis zu erhalten, wo die Schwächen liegen können. Die nächsten Fragen lauten:

## Wie ist der Leidensdruck beim Kind selber und in der Familie? Wirken sich die Probleme auf die familiären Abläufe aus?

Wenn ein Kind seine Sachen nicht mehr findet, weil es aus Gründen einer Merkschwäche nicht mehr weiß, wo es sie gelassen hat, und die Mutter deswegen jedes Mal in Wut ausbricht, entsteht ein größeres Problem. Auch wenn man erkennt, dass das Kind eine Teilleistungsschwäche hat, muss man Wege finden, das Problem zu managen. Die meisten Probleme haben mit Anlagen zu tun. Anlagen vererben sich mehr oder weniger, sicherlich durch Umwelteinflüsse modifiziert. Da muss man nachfragen: Wie war es denn bei Ihnen, lieber Herr Vater, liebe Frau Mutter? Ungefähr zwei Drittel dieser Teilleistungsschwächen werden mit der Pubertät weniger. Entweder werden sie weniger oder sie werden besser kompensiert. Häufig verdrängen die Eltern, wie sie selber früher waren, oder sie haben selbst Probleme. Vielleicht erinnern sie sich nur ungenau, wie sie selber darunter gelitten haben. Also sind sie besonders scharf hinterher, dass ihre Kinder nicht genauso schusselig werden, wie sie es selber früher waren. Das ist natürlich kontraproduktiv, auch wenn die Eltern ihren Kindern damit Ärger ersparen

wollen. Das muss man den Eltern erklären. Man muss ihnen klarmachen, dass sie keine Schuld im Sinne von Culpa, sondern eine Schuld im Sinne von Causa beigetragen haben.

## Elternberatung

Bei der Elternberatung kann man zunächst präventiv vorgehen. Man muss den Eltern erklären, was ihr Kind nicht so gut kann. Dafür hat es Fähigkeiten auf einem anderen Gebiet. Es ist wichtig, den Eltern nicht nur zu sagen, was das Kind nicht kann, sondern auch auf das hinzuweisen, was es gut kann. Wichtig ist, dass man die elterlichen Erwartungen daran ausrichtet. Vorhandene Stärken müssen genauso erwähnt werden wie die Schwächen, um Vermeidungsverhalten zu verhindern. Kinder, die motorisch ungeschickt sind, bewegen sich nicht gerne. Sie wollen sich lieber lang tragen lassen, wenn sie noch Kleinkinder sind. Sie betteln, dass sie in den Kindergarten gefahren werden. Dadurch werden ihre Schwächen vertieft. Natürlich ist es auch für berufstätige Mütter beziehungsweise für Eltern ein Problem, mit einem Kind, das nicht gut zu Fuß ist, zu Fuß zum Kindergarten zu gehen. Es geht viel schneller, wenn man es hinfährt. Das kann manchmal unvermeidbar sein. Aber man muss daran denken, dass man Kindern in diesem Fall nicht nachgeben sollte. Man sollte ihre schwächeren Fähigkeiten stattdessen trainieren. Wichtig ist auch, die Eltern zu informieren, wie sie durch eigenes Zutun an der Entwicklung des Problems mitwirken. Auch hier gilt Causa und nicht Culpa. Es ist nicht ihre Schuld, aber sie haben einen Anteil an der Entwicklung des Problems wie Sekundär- und Tertiärsymptome zustande kommen.

## Von der präventiven zur therapeutischen Elternberatung

Passiver Reizkonsum: Dazu gehört die Vermeidung von Störreizen. Ein Kind sollte seinen Schreibtisch nicht am Fenster haben, sondern mit guter künstlicher Beleuchtung in einer abgeschirmten Ecke arbeiten, wenn es sehr stark ablenkbar ist. Nicht, dass das Kind, statt zu arbeiten, den Vogel auf dem Ast begrüßt! Es ist zwar schön, wenn ein Kind so etwas wahrnimmt, aber nicht unbedingt hilfreich.

## Pflichten im Haushalt fördern die Entwicklung

Sehr wichtig ist, dass Kinder im Haushalt Pflichten übernehmen. Es ist erstaunlich, wie selten das berücksichtigt wird. Abtrocknen, Tisch decken, Spülmaschine ausräumen – diese Tätigkeiten waren früher gang und gäbe. Heute ist der Haushalt, vor allem in der Mittel- und der gehobenen Mittelschicht, so perfektioniert, dass es für die Kinder kaum noch etwas zu tun gibt. Mein Kollege Dr. Rupert Dernick, Kinderarzt aus Wilhelmshaven, hat eine Erhebung an über 600 Kindern seiner eigenen Klientel und anderer gemacht. Nach Aussage der Eltern übernehmen die Hälfte aller Kinder, obwohl sie bestimmte Tätigkeiten bereits absolut

beherrschen, solche Dinge nie im Haushalt. Auf die Frage nach dem Warum antworteten die Eltern, es ginge schneller, wenn sie es selber machen würden. Man nimmt jedoch den Kindern damit nicht nur Erfahrungen sozialer Nützlichkeit weg, sondern auch die Möglichkeit subkutanen Lernens. Wenn eine Familie beispielsweise aus vier Personen besteht, muss man vier Gedecke auflegen. So kann ein Kind ganzheitlich wahrnehmen, was die Menge vier ist, schon bevor es bis vier zählen kann. Oder es kann Vollständigkeit wahrnehmen. Es kann sehen, dass die Gabel links und das Messer rechts liegen. Mit der Zeit lernt es auch, dass es unvollständig ist, wenn nur eine Gabel oder nur ein Messer daliegen. Das sind wichtige Lerninhalte. In einer Nachuntersuchung des Kollegen Dernick hat sich gezeigt, dass die Kinder, die zu Hause helfen, auch im Lehrerurteil diejenigen waren, die in der Schule besser zurechtkamen. Die Lehrer kannten den Untersuchungszusammenhang vorher nicht, urteilten also unvoreingenommen. Es handelte sich um Kinder, die eine gute Arbeitshaltung hatten, ihr Sozialverhalten weiter entwickelt hatten und auch schneller auffassten. Kompetenztraining geschieht durch Aufgaben im familiären Alltag.

## Externe Bezugsperson als Chance

Manchmal reicht Elternberatung nicht aus, wenn die Störung zu groß und die Sekundär- und Terziärprobleme in der Familie zu komplex sind. Wenn die Beziehung zwischen Eltern und Kind zu eingefahren ist, braucht man eine externe Bezugsperson. Wenn Sie selber Kinder haben, können Sie es nachempfinden: Wenn Kinder nicht ordentlich funktionieren, fühlt man sich immer auch selber getroffen. Für einen niedergelassenen Therapeuten oder eine Therapeutin ist Ihr Kind jedoch wie alle anderen. Da ist es viel leichter, eine bestimmte Schwäche oder auch eine bestimmte Unart gelassen hinzunehmen. Dort hat das Kind zunächst einmal eine andere Chance, eine andere Akzeptanzchance mit seinen aktuellen Schwierigkeiten, die es dann auch überwinden kann. Natürlich muss man sich vergewissern, dass sowohl die Behandlungsmethode adäquat ist wie auch dass die therapeutische Beziehung stimmt. Andernfalls ist es nutzlos.

## Invariante Abläufe

Das bisher Gesagte bezog sich auf das, was variant ist. Das ist die Individualität jedes einzelnen Kindes, die auch die Individualität jedes einzelnen erwachsenen Menschen bedingt. Innerhalb bestimmter Funktionsbereiche, hauptsächlich im Bereich der kognitiven Entwicklung, gibt es bestimmte Abläufe, die invariant sind. Sie laufen immer in der gleichen Reihenfolge ab, bei behinderten und schwerbehinderten Kindern genauso wie bei nicht behinderten, jedoch auf einer anderen Zeitschiene. Was zum Beispiel ein gut begabtes, gesundes Kind innerhalb von drei Monaten durchläuft, durchläuft ein schwerbehindertes Kind innerhalb von drei

Jahren, aber in der gleichen Reihenfolge. Dazu habe ich Beispiele von Remo Largo und seinen Züricher Longitudinalstudien. Das sind kumulative Perzentilen von Kindern, bei denen untersucht wurde, wie die Ich-Entwicklung abläuft. Zu seinen besonderen Verdiensten und Fähigkeiten gehört, dass er in der Erfindung von Fragestellungen enorm kreativ war und enorm exakt in der methodischen Durchführung.

## Reihenfolge für Spielverhalten

Remo Largo hat herausgefunden, dass bestimmte Spielverhalten, die mit räumlichen Beziehungen zusammenhängen, immer in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden. Das Ein- und Ausräumen beginnt mit dem Anfang des zweiten Lebensjahres. Mit Beginn des zweiten Lebensjahres fängt das Kind an, Türme zu bauen, und erst mit Ende des zweiten Lebensjahres beginnt es, Klötze in die Reihe zu tragen. Largo, der viel dazu geforscht hat, hat mir gesagt, er habe bei keinem Kind eine Abkehr von dieser Reihenfolge gesehen. Das heißt, mit einem Kind, das gerade beginnt ein- und auszuräumen, und noch nichts anderes tut, hat es keinen Sinn, Türmchen bauen zu üben. Es ist noch nicht so weit, es sei denn, es fängt selber damit an. Das Bauen in die Höhe, obwohl es scheinbar durch die Schwerkraft und der Gefahr des Umfallens schwieriger ist, kommt immer als erstes.

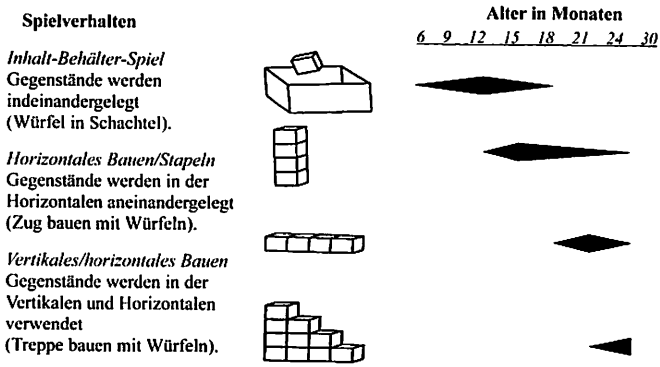



*Abb.: Veränderung/Entwicklung des Spielverhaltens*[2]

Bei allen Kindern kommt das Verständnis des Wortes „in" immer vor „auf". So wie beim Spielen: Zuerst kommt das „Hineintun", dann das „Darauf", das Türmchen bauen, und dann erst kommt „dahinter" oder „davor", das dreidimensionale oder in der Fläche bauen. Das ist bei allen Kindern gleich, ohne Ausnahme, egal ob das Kind früh oder spät entwickelt ist.

[2] Abbildung aus Remo H. Largo: Babyjahre, Piper-Verlag

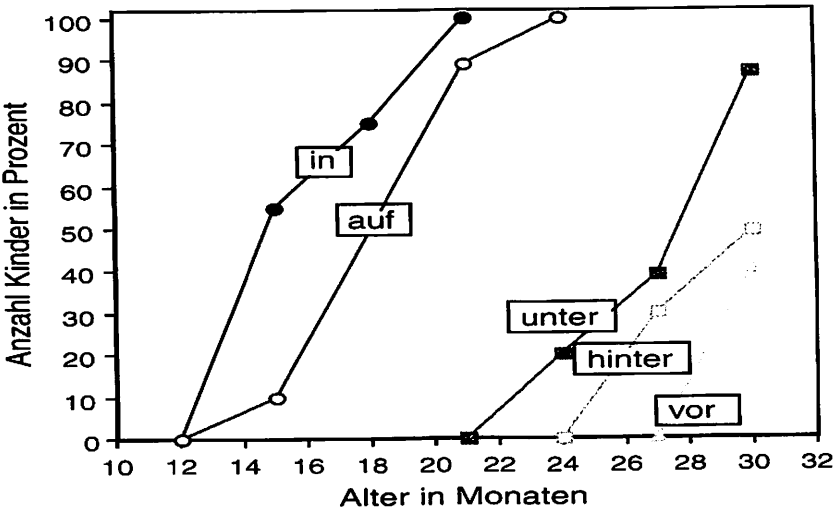



*Abb.: Entwicklung des Verständnisses für räumliche Wörter*[3]

Wenn ein Kind noch alles in den Mund nimmt, muss man zuerst prüfen, ob es nicht eine neurotische Unart ist, dass alles in den Mund gesteckt wird, zur oralen Stimulation. Wenn aber ein Kind zum Beispiel drei Jahre alt ist und noch alles in den Mund steckt, ist es noch auf einer Entwicklungsstufe der oralen Exploration. In der Regel ist das ein Entwicklungsalter unter einem Jahr. Einem solchen Kind müssen Sie Angebote machen, die einem Säugling entsprechen. Angebote eines konstruktiven Spiels gehen an einem solchen Kind vorbei. Das Kind ist nämlich in seiner ganzen Entwicklung erst wie ein Kind unter einem Jahr.

## Zusammenfassung

Eine exakte Grenze zwischen noch normal und nicht mehr normal kann man nicht ziehen, sie ist immer irgendwie willkürlich. Auch die Definition der umschriebenen Entwicklungsstörungen nach ICD-10 – anderthalbfache Standardabweichungen im doppelten Diskrepanzkriterium – ist eine willkürliche Grenze. Ich finde, das Entscheidende ist der subjektive Leidensdruck des Kindes. Der hängt stark vom Anforderungsprofil ab, also dem, was die Schule und auch die Eltern von einem Kind mit einer schwächeren Anlage erwarten. Der Leidensdruck ist etwas, wofür das Kind wenig kann. Dieser wird ihm gemacht – vom Elternhaus, von der Schule und von sonstigen Vorbildern, zum Beispiel durch den Vergleich mit anderen Kindern. Hier muss man nach Problemlage entscheiden und nicht nach einem Testwert. Auch wenn das Kriterium der doppelten Diskrepanz nicht

[3] Ebenda

erfüllt ist, kann eine therapeutische Maßnahme geboten sein.
Ich glaube, im anthroposophischen Kreis ist der Respekt vor der Individualität eines Kindes eine besondere Tugend. Das habe ich in meinem Berufsleben erfahren. Leider nicht in meiner Kindheit, deshalb kann ich da nicht mitreden.
Die Quintessenz meines Vortrags: Normative Vorstellungen, seien sie nach Gesell oder – verzeihen Sie – auch nach Steiner, können ein Problem sein. Sie können dazu führen, dass man zu rigide Erwartungen hegt, die dem Kind nicht gerecht werden und den Respekt vor der Individualität etwas schmälern. Mit diesem Appell möchte ich meinen Vortrag beenden.

Der Merkurstab

Zeitschrift für Anthroposophische Medizin

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

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

- Abonnements: Der Merkurstab
Kladower Damm 221, D-14089 Berlin
Fon 030/36501-463, Fax 030/36 80 38 91
Sprachbox 030/36501-372
redaktion@merkurstab.de
Jahresabo: € 80,– / Studenten: € 25,–
**www.merkurstab.de**

# Die Entwicklung des Kindes im 1. Jahrsiebt[1]

*Michaela Glöckler*

## Leitmotiv – der „erziehende Führer"

Aus dem Vortrag, den wir unserer diesjährigen Zusammenkunft zugrunde gelegt haben, würde ich gerne ein paar Fakten vorlesen über die ersten zweieindrittel Jahre. Zum Leitmotiv prägt Rudolf Steiner am Anfang des Vortrags den Begriff des „erziehenden Führers". Das Wort „Führer" ist im deutschen Sprachraum belastet, aber wir nehmen es jetzt einmal ganz wörtlich: Führung ist nötig, und sie muss erzieherisch wirken. Um führen zu können, braucht man ein Ziel, einen Weg. Der Führer kennt das Ziel und auch die Wege zum Ziel. Rudolf Steiner betont: Der Führer wäre in der Lage, seinen Blick auf das Ganze des menschlichen Lebenslaufes zu lenken. Damit ist klar, dass es um einen Entwicklungsführer geht, um jemanden, der die Entwicklung kennt und das Ziel der Entwicklung deutlich vor Augen hat.

In diesem Zusammenhang wurde Rudolf Steiner sehr persönlich – es gibt nur wenige Stellen im Vortragswerk, an denen er sich auf so persönliche Weise äußert: Er empfände großen Schmerz darüber, dass Kinder erst mit dem Eintritt ins Schulalter, wenn die wesentlichen Entwicklungen schon vorbei sind, in die Waldorfschule kämen. Dieser Schmerz ist deutlich zu spüren. Er soll auch mehrfach gesagt haben: „Ich wünschte so sehr, dass wir schon die ganz kleinen Kinder bekommen könnten."

## Schicksal und Freiheit

Wenn er von erziehenden Führern spricht, meint er nicht unbedingt die Eltern, sondern ganz generell Menschen, die sich bereit erklären, erziehende Führer zu sein. Es ist natürlich wunderbar, wenn die Eltern dazu bereit sind, aber wenn sie es nicht sind, sollte sich jemand anderer finden. Es geht um das Entwicklungsziel – hier wird Rudolf Steiner ganz konkret – um Freiheit und Schicksal. Die individuelle Biografie ist Schicksal. Da muss der erziehende Führer sehr vieles kompensieren. In dem Vortrag wird auch dargelegt, was das wichtigste Kompensationsmittel wäre: dass der Erzieher eines kleinen Kindes sein Persönliches ganz herausnimmt. Das ist zugleich eine Übung zur Inspiration, dass man das Selbstgebildete, das Selbstseins-Glück vernichtet und einen Wohnraum schafft, in dem ein anderer aufleben kann, dem man seinen Willen intuitiv zur Verfügung stellt. Obwohl man zu vielem, was Joachim Bauer sagt, ein kritisches Verhältnis haben kann, so ist der Titel seines

[1] Überarbeitet von Claudia McKeen. Duktus des gesprochenen Wortes wurde weitgehend beibehalten.

Buches „Warum ich fühle, was du fühlst“[2] dennoch genial. Intuitive Kommunikation – das ist die Art der Kommunikation im ersten Lebensjahr, weil Babys, Gott sei Dank, noch nicht sprechen. Sie *wollen* nur – und mit einem Willenswesen muss man sich intuitiv verständigen. Man muss fragen:

- Was willst du?
- Was will ich?

Der intuitive Führer schafft Raum für den Willen des Kindes.
Freiheit als Entwicklungsziel zieht sich durch die ganze Waldorfpädagogik hindurch. Wenn Erziehung gelingen soll, muss sie sich an der Freiheit orientieren: dass das Kind so viele Freiheitsgrade wie nur irgend möglich erprobt und entwickelt. Dann wird es auch mit schwierigen Schicksalsumständen fertig. Ohne Freiheitsgefühl wird man vom Schicksal nur erdrückt, wird man darüber klagen und damit nicht zurechtkommen.

## Depressive Symptome bei Kindern

Der Leitartikel der Septembernummer 2010 unserer Monatszeitschrift für Kinderheilkunde thematisiert depressive Störungen. Dort wird den Kinderärzten eine Wächterfunktion zugeschrieben. Diesen Ausdruck kenne ich sonst nur von Rudolf Steiner. Kinderärzte werden aufgerufen, depressive Symptome bei Kindern früh zu erkennen, sich darüber zu beraten und die Betroffenen zu begleiten.
René Spitz sprach von der „anaklitischen Depression“. Wenn man das zugrunde liegende Verb im griechischen Lexikon nachschlägt, liest man: sich zurücklehnen, gelagert werden, sich hinaufbiegen. Man hat das Bild eines Stuhles vor sich, jemand wird hinaufgebogen, gelagert und lehnt sich zurück – alles sehr passiv. Das ist die Stellung der Ohnmacht, des Rückzugs. Später, in den Fünfziger- und Sechzigerjahren des letzten Jahrhunderts, hat René Spitz in den furchtbaren Kinderheimen eine Phänomenologie der Deprivation, der frühkindlichen Vernachlässigung erstellt, hat Material gesammelt, auf das heute noch alle Verhaltenspsychologen zurückgreifen, weil man es gar nicht besser und anschaulicher beschreiben kann. Er hat damals den Begriff der „anaklitischen Depression“ geprägt, die bei Säuglingen heute latent verbreitet ist, obwohl diese meist in Wohlstandszusammenhängen leben. Die Bindungsforschung hat einen so hohen Stellenwert bekommen, weil man erkannt hat, dass die Bindung zwischen Erwachsenem und Kind, das intuitive Einssein mit dem Kind, dem Kind und seinem Willen ein seelisches Zuhause gibt. Der Erwachsene vermittelt dem Kind:

- Ich will, was du willst.
- Mein Wille ist dein Wille.
- Und dein Wille ist mein Wille.

Diese Willenskommunikation funktioniert in vielen Fällen nicht.

---

[2] Joachim Bauer: Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Verlag Hoffmann und Campe

## Fehlende Bindung und psychische Krankheiten

Auf die Frage, ob es noch weitergehende Untersuchungen zur entscheidenden Rolle der Bindung im ersten Lebensjahr gibt, äußert sich Prof. Hans Schlack nur sehr vorsichtig, wenn er sagt, es gebe keine wirklichen Fakten, aber man wüsste im Grunde, dass die ersten fünf Monate die entscheidenden wären. Je kleiner das Kind, je ausgesetzter der Wille des Kindes dem Willen des Erwachsenen ist, umso mehr ist das Kind angewiesen auf eine stabile Bindung und Beziehung, die nicht infrage gestellt wird. Das beugt Depressionen für das ganze Leben vor. Durch die enorme Zunahme an psychischen Störungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter bekommt man einen immer tieferen Einblick in die verursachenden Faktoren. Natürlich spielt auch die Vererbung eine Rolle, aber man kommt immer mehr darauf, dass die Beziehung in den ersten drei Lebensjahren der entscheidende Faktor ist. Rudolf Steiner sagt, psychischen Krankheiten könnte man nur in der frühen Kindheit vorbeugen, in der Schule wäre es bereits zu spät, obwohl man da noch manches abfangen könnte. Das entspricht den heutigen Forschungsergebnissen.

## Psychopharmaka und kindlicher Suizid

Der erwähnte Artikel über depressive Störungen ist sehr lang, aber schon auf der ersten Seite ist zu lesen: „Eine tragfähige Beziehung ist die Basis aller psychotherapeutischen Ansätze." Danach folgen Ausführungen über Medikamente, die alle für Kinder nicht eigentlich zugelassen sind, weil man für diese Psychopharmaka im Kindesalter überhaupt keine Studien hat. Das Erschütternde daran ist: Es gibt zwar keine Studien, aber man weiß aufgrund zahlreicher Vorfälle, dass Psychopharmaka bei manchen Kindern zwar einigermaßen gut anschlagen, dass sie andere aber in den Suizid treiben. Man kann so weit gehen, zu sagen, die Nebenwirkung bei Kindern kann der Suizid sein. Bietet man einem Kind anstelle einer Beziehung Medikamente, ohne dass es die Schutzfunktion der mentalen Verarbeitungsfähigkeit der Erwachsenen erworben hat, die ja deren größter Schutz ist, dem Kind aber noch nicht zur Verfügung steht, kann die Abschirmwirkung der Medikamente das Kind nicht erlösen, sondern es zu suizidalen Handlungen treiben.

## Der pädagogische Fünfstern

Ich möchte nun zur Grundorientierung übergehen, die ein erziehender Führer braucht, wenn er professionell arbeiten will. Ich werde dabei an die letzten beiden Jahre anknüpfen, in denen wir die vier Wesensglieder und das fünfte Prinzip der sozialen Interaktion und der Öffnung zum kulturellen Umkreis hin besprochen haben, die durch das Haupt, das Denken und die Sinne ermöglicht werden. Ich

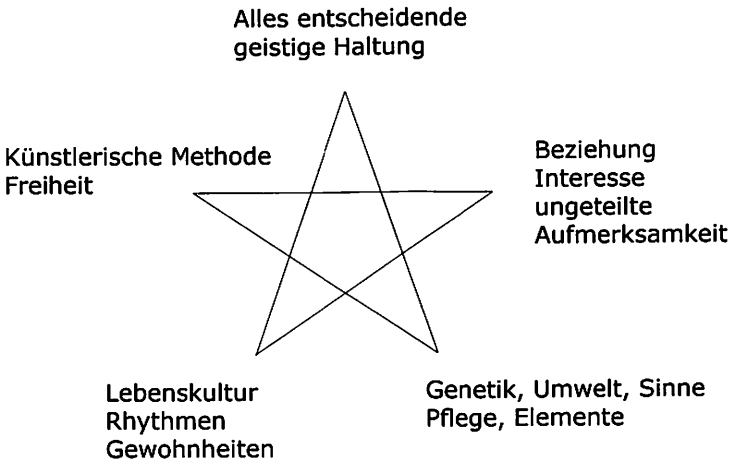
habe diese Ordnung so veranlagt, weil sie sich gut einprägt.
Wir wollen uns die kindliche Entwicklung unter dem Blickwinkel einer verstehenden, das Ziel kennenden, das Schicksal bejahenden, die Freiheit ins Auge fassenden Führerschaft anschauen.

## Spirituelle Orientierung, Methode und künstlerische Gesinnung

Ich fange beim Ziel an, und damit wird klar, dass zur Ich-Organisation die Identifikation mit dem Freiheitsmotiv gehört. Wenn ich methodisch so erziehen will, dass Freiheitsentwicklung für den anderen möglich wird, muss ich ihm mit einer künstlerischen Gesinnung begegnen. Unsere Methode darf und muss künstlerisch sein und dem Künstler, nämlich dem Neugeborenen, den nötigen Raum geben, dass er sich selbst darin betätigen kann. Unsere Aufgabe ist es, Freiräume zu schaffen und Gestaltungsmöglichkeiten zu geben und diesen Freiraum zu schützen durch allerhöchste intuitive Verbindlichkeit gegenüber dem Kind. Dann fühlt es sich in dieser Freiheit total getragen. Wir vermitteln ihm damit: „Ich will, dass du frei bist. Und ich trage und begleite dich und gebe dir den Raum und beschütze die Grenzen so lange, bis du von deinem eigenen freien Willen Gebrauch machen kannst." Das ist eine Haltungsfrage.
Es stellen sich aber auch methodische Fragen:
- Wie setze ich das um?
- Warum ist das so schwer?
- Wie muss man das Thema für Eltern, Erzieher, Lehrer und Kollegen aufarbeiten, dass es für sie so richtig zugänglich wird und unter die Haut geht?

Was ich spirituelle Orientierung nenne, beschreibt Alfred Heerhausen als die alles entscheidende geistige Haltung. Er war gerade Chef der Deutschen Bank geworden, als er ermordet wurde. Das war eine ganz mysteriöse Mordgeschichte, die nie wirklich aufgeklärt wurde. Aber man weiß, dass durch einen merkwürdigen Schicksalszufall ein guter Mensch an die Spitze dieser Bank gelangt war. Er war so gut, dass die weniger Guten richtig Angst vor ihm bekamen. Denn er fing an, sich mit den Entwicklungsländern auf eine menschliche Art zusammenzusetzen und dafür zu sorgen, dass mit dem Geld menschlich umgegangen wurde. Das war katastrophal in den Augen vieler. Alfred Herrhausen hat in seinen Schriften die Karriere der modernen Manager nachgezeichnet, wie sie lernen, die eigenen Ziele gnadenlos zu verfolgen. Alle Managementschulen haben dieses Ziel. Alle menschlichen Eigenschaften werden als Werkzeuge zur Verfolgung der eigenen gnadenlosen Ziele eingesetzt: Das gilt für gutes Benehmen genauso wie für Nettiquette, für Kultiviertheit, für das Streben nach Win-win-Situationen, für das Einräumen von Spielräumen – immer ist es nur Mittel zum Zweck. Heerhausen war da nicht anders.

Als er aber ganz oben an der Spitze anlangte, schaute er bewusst zurück und merkte, welcher Art seine Schulung gewesen war. Er war kein Anthroposoph, sonst hätte er gesagt: Als ich ganz oben ankam, merkte ich, dass ich ahrimanisch geschult worden war. Er sprach über seinen Werdegang mit einer fast erstaunten Haltung: Es wäre doch merkwürdig, dass, wenn man in eine echte Führungsposition gelangte, der eigene Weg, die eigene Karriere, von einem Tag auf den anderen zu Ende wären. Mit einem Male wäre man mit der sozialen Aufgabe konfrontiert, einen Lebens- und Arbeitszusammenhang anzuführen, man müsste plötzlich im Sozialen offen und kompetent sein. Bei ihm zeigte sich nun ein zutiefst menschlicher Zug: Seine Offenheit im Sozialen beschränkte sich nicht nur auf die Ziele der Deutschen Bank, wie es seine eigentliche Aufgabe gewesen wäre, für die er viele Menschen begeistern musste. Er sagte, die Bank hätte eine Aufgabe in der Welt, sie müsste ehrlich vorgehen. Er hatte in der schwindelnden Höhe seiner Position eine Art Einweihung erlebt, die ihn sagen ließ: Wer führen will, braucht einen Blick auf das Ganze, auf das menschliche Gesamtwohl, einen Blick für die Menschheit. Und jetzt kommt dieser wunderbare Begriff: Man brauchte die *alles entscheidende geistige Haltung*. Die geistige Haltung entscheidet alles.
Wenn man Rudolf Steiners Begriff der erziehenden Führerschaft ganz ernst nimmt und ihn so auffasst, dass man sich ganz und gar einem anderen Menschen zur Verfügung stellt, dass man dessen Ziel im Auge hat und ihn dadurch zu befähigen versucht, mit seinem Schicksal fertig zu werden – dann ist die Aussage, dass dafür eine alles entscheidende geistige Haltung nötig ist, sehr hilfreich.
Die Anthroposophie ist eine Quelle, die uns helfen kann, eine solche Haltung zu erwerben.



## 1. Die physische Ebene

Der „linke Fuß" des Fünfsterns repräsentiert die physische Ebene: Dazu gehören die Genetik, die Umwelt, die Sinne und natürlich die Pflege, die Ernährung und die Hygiene im Umkreis: wie der Schleier über der Wiege gefärbt ist, ob für genügend sensorische Abschirmung gesorgt wird. Die alles entscheidende geistige Haltung entscheidet auch darüber, wie wir über die Gene denken. Ob wir die Forschungsergebnisse, die es heute gibt, die zeigen und darlegen, dass das Erbgut ein offenes System ist, genauso wie es Rudolf Steiner immer beschrieben hat, wirklich ernst nehmen und uns zum Evangelium machen: Durch Kinderkrankheiten und Fieber verändern wir das Erbgut, wird der ererbte Leib umgearbeitet. Heute wissen wir, dass immunologische Prozesse die Genetik steuern und verändern können. Zu Steiners Zeiten wusste man das nicht.
Sitzt uns dieses Wissen, diese alles entscheidende geistige Haltung, dass das Erbgut wandelbar ist, wirklich in den Knochen?
Sind wir uns wirklich bewusst, dass ganz enorm an der Vererbung gearbeitet werden kann seitens der Umgebungsgestaltung, aber auch durch die Haltung, die ich dem Kind entgegenbringe?
Der „linke Fuß", die linke Säule, umfasst also Genetik, Umwelt, Sinnespflege, Ernährung und die vier Elemente: das Feste, das Flüssige, die Luft und die Wärme, die das Kind umgeben. Mit den vier Elementen beschäftigt es sich in den ersten Lebenswochen und -monaten ganz unmittelbar: Der Wärmeorganismus stabilisiert sich, der Atemrhythmus klinkt sich ein und beruhigt sich, der Flüssigkeitshaushalt reguliert sich. Es gibt nur ein Bestreben: Das Kind will Anstoßen am Festen, will sich erspüren. Man kann wunderbar beobachten, wie Kinder sich auf diesem physischen Plan beheimaten wollen.

## 2. Die ätherische Ebene

Der „rechte Fuß" steht für die ätherischen Möglichkeiten, die Lebenskultur, die Rhythmen, die Gewohnheiten und das, was dem Leben zugrunde liegt – den Plan. Denn es gibt kein Leben ohne Entwicklungsziel. Dazu gehört auch der Lehrplan. Rudolf Steiner war gegen alles Sture, Normierende, aber „Lehrplan" war ein Wort, das er gerne benützt hat. Er hat sogar drei Lehrplanvorträge gehalten, die diesen Namen tragen dürfen. Er war nicht gegen das Planen, wenn es darum ging, im Hinblick auf das Entwicklungsziel einen guten Plan zu machen. Wir müssen für die ersten sieben Jahre einen Lehrplan schreiben auf geisteswissenschaftlicher und neurophysiologischer Grundlage. Was können wir planen in Bezug auf die ersten zweieindrittel Jahre? Das ist die grosse Frage.

## 3. Die astrale oder Beziehungs-Ebene

Aus Sicht der heutigen Bindungsforschung sind die drei wichtigsten Qualitäten für eine gute Beziehung

- Ehrlichkeit,
- liebevolles Interesse für den anderen und
- Respekt vor der Autonomie des anderen, Respekt vor den Grenzen der Persönlichkeit.

Eine persönliche Bemerkung: Als ich bei Wolfgang Göbel anfing, die Praxis der anthroposophischen Pädiatrie zu erlernen, beeindruckte mich am meisten seine Art zu untersuchen. Das kann wirklich eine Art Initiation sein, wenn ein junger Assistenzarzt dabei zuschauen darf, wie ein älterer, erfahrener Arzt untersucht – wenn er erleben kann, was für eine Aura entsteht zwischen Arzt, Mutter und Kind. Ich konnte diese Aura größtmöglicher Aufmerksamkeit und Hingabe an den Augenblick fast mit Händen greifen.

### Aura intensiver Aufmerksamkeit

Jede Untersuchung fing damit an, dass der Arzt mit dem Baby zuerst einmal nur Blickkontakt aufnahm und so Ruhe hergestellt wurde wie bei einer Meditation. Er schenkte dem Gegenüber seine Aufmerksamkeit, gab ihm Raum. Selbst quengelige Kinder wurden dabei ganz still, das war etwas Eigentümliches. Oft schienen sich die Mütter ganz erstaunt zu fragen, was denn an ihrem Kind so besonders wäre, dass der Arzt es so liebevoll und intensiv anschaute. Als ich das selbst auch versuchte, stellte ich fest, dass jedes Kind schön ist. Ich entdeckte an jedem etwas Besonderes. Das konnte ich dann auch ehrlich sagen. Mütter, die immer befürchten, dass etwas nicht stimmt, die immer Angst haben, können so erleben, was eine therapeutische Beziehung ist. Das kann für ihre alltägliche Beziehung mit ihrem Kind wie ein Vorbild sein. Wir dürfen das nicht unterschätzen – die Mütter schauen zu, wenn wir ihre Kinder untersuchen. Auch sie lernen ganz viel durch Nachahmung.

### Respektvolle Hände und ungeteilte Aufmerksamkeit

Die respektvollen Hände beim Untersuchen – und auch beim Pflegen zu Hause und in der Betreuung – scheinen mir ein entscheidender Faktor für die heilende Beziehung. Das Kind kann sich ja selbst noch nicht halten und versorgen. Es wird deshalb nicht einfach hoch genommen mit den Worten „Jetzt schauen wir mal, jetzt machen wir mal!" – von Händen, die manipulativ und übergriffig sind.

Der Arzt fasst das Kind vielmehr mit Händen an, die das Kind fragen: „Was willst du, das wir dir tun sollen?" Die ihm vermitteln: „Wir müssen dich jetzt untersuchen, weil das für dich wichtig ist, aber wir möchten dich mitnehmen, dass du dich respektvoll behandelt fühlst." Dazu ist „ungeteilte Aufmerksamkeit"

nötig – ein Begriff aus dem Heilpädagogischen Kurs.[3] Indem wir Eltern die Qualität der ungeteilten Aufmerksamkeit vorleben und damit nahebringen, haben wir die Lösung für viele Probleme. Vor allem, wenn wir es mit Müttern zu tun haben, die Angst haben, sich beklagen, sie kämen zu nichts, ihnen würde alles über den Kopf wachsen, sie hätten zwei oder drei Kinder. Gerade wenn die Kinder klein sind, wenn sie heilige Ruhe brauchen und viel Humor, Fröhlichkeit und Zeit zum Singen und Musizieren, ist der Stress in Wirklichkeit am größten. Dann ist wichtig zu wissen: Nur fünf Minuten ungeteilte Aufmerksamkeit am Tag bauen das Kind auf, stärken es. Fünf Minuten ungeteilte Aufmerksamkeit sind eine Qualität, die wir aufbringen, die auch der Säugling aufbringt. Wir können ungeheuer viel lernen von Kindern. Wir können einige der höchsten meditativen Tugenden vom Kind lernen, insbesondere im ersten Lebensjahr:

- tiefe Ruhe,
- größtmögliche Aufmerksamkeit,
- maximale Willensoffenheit,
- völlige Hingabe an die Welt, an andere Menschen und tiefste religiöse spirituelle intuitive Kompetenz.

Im zweiten Jahr, wenn die Kinder zu sprechen anfangen, werden diese Qualitäten schon schwächer, dann kann man aber andere Dinge von ihnen lernen. Es ist unglaublich zu entdecken, welche Verhaltensweisen Babys zeigen – wenn man sich darauf einlässt.

## 4. Die Ebene des Ich, die Methode

Die vierte Zacke, steht für eine Methode, die ganz und gar auf die Freiheit des anderen hin orientiert ist und Aktivitätsräume schafft, die so sein sollten, dass sie dem physischen Leib wirklich dienen. Das Geben von künstlerischem Spielraum spielt sich auf der Achse zwischen der physischen Ebene und dem Ich ab. Es geht darum, in der Beziehung aus Liebe zum Leben einen stimmigen Kompromiss bzw. eine gute Balance zwischen den Bedürfnissen des Kindes und den realen Lebensumständen zu finden.

## 5. Die spirituelle Orientierung

Die alles entscheidende geistige Haltung schließlich, die fünfte, oberste Zacke des Fünfsterns, ermöglicht ein spirituelles Verständnis von Genetik, Umwelt und Schicksalsbildung (Zacke eins, physische Ebene).

[3] Rudolf Steiner: GA 317

## Wichtig Daten und Fakten

Jetzt möchte ich ein paar wichtige Daten und Fakten in Erinnerung rufen, angefangen mit der Geburt.

### 1. Monat

Schon das Neugeborene ahmt nach. Es gibt schöne Bilder, auf denen ein Elternteil die Zunge ganz weit rausstreckt und das Neugeborene es ihnen spontan nachmacht – anhand dieses Phänomens hat man seine Nachahmungsfähigkeit entdeckt. Das wird seitdem abgebildet und beschrieben. Insbesondere die Mundstellungen werden von Geburt an imitiert.

#### Schutzfunktion der Säuglingskurzsichtigkeit

Ein entscheidender Umstand ist, dass Neugeborene nur in einem Umkreis von 20 bis 25 Zentimetern sehen können, weswegen die meisten Menschen automatisch ganz nah an einen Säugling herantreten. Wenn wir uns dafür öffnen, lehren uns die Kinder, was wir tun müssen. Alle anderen Sinne sind schon weiter ausgereift. Das noch wenig ausgereifte Auge ist aber auch nicht ganz untätig: Es hilft dem Säugling seine nahe Umgebung zu erkunden. Worauf wir unser Augenmerk lenken sollten, ist die Konsequenz aus der Unreife dieses Sinnes: Das Kind schützt sich dadurch vor einer zu großen optischen Umgebung. Das habe ich den Eltern immer als Erklärung gegeben, wenn sie mich fragten, wie wichtig das mit dem Schleier über der Wiege ist. Mit dem Schleier unterstützen wir den Selbstschutz, den die extreme Kurzsichtigkeit dem Kind gewährt, d. h. wir unterstützen den Willen des Kindes, sich durch die erst langsam bis zum sechsten, siebten Lebensjahr heranreifende Sehfähigkeit zu schützen. *Das langsame Sich-Ausweiten des Sehraumes legt nahe, dass das Kind langsam in seine Umwelt hineinwachsen will, dass es immer neue, sich erweiternde Spielräume braucht, die klare Grenzen und Barrieren haben.*
Die Reifung des Sehvorgangs ist neben der Zahnbildung spezifisch für das erste Jahrsiebt, wobei die Entwicklung des Sehens die äußere Entwicklung repräsentiert und die Zahnbildung die innere Entwicklung.

#### Ganzheitliche Intelligenz und Bewegung

Ich habe ein Buch mitgebracht, das in unseren Zeitschriften angekündigt war, „Das Kind im Spiegel", ein hochinteressantes Buch von einem englischen Psychologen, der seine kleine Tochter ganz genau beobachtete und die ganzheitliche Intelligenz ganz kleiner Kinder entdeckte.[4] Er sagt, dass Kinder schon im ersten Lebensjahr denken können. Das belegt er anhand von vielen Beispielen.
Der Begriff „sensomotorische Intelligenz" ist ein genialer Begriff, der besagt, dass jede Bewegung ein nonverbaler, unbewusster Ausdruck eines Gedankens ist.

[4] Charles Fernyhough und Maren Klostermann: Das Kind im Spiegel: Wie Bewusstsein entsteht – die ersten drei Lebensjahre, Deutsche Verlags-Anstalt

Jede Bewegung macht Sinn, ist nicht nur „Gefuchtel", spricht von einer intuitiven Körperintelligenz, die sich erst einmal nur über diese Bewegung äußern kann. Der Autor bringt viele Beispiele für die Wurzeln der Bewegungs- und auch der Sprachintelligenz. Die ganz besondere Botschaft dieses Buches, obwohl es aus einer materialistischen Perspektive geschrieben ist, lautet, *dass alles Intelligenz ist.*

## Kreuzmodale Wahrnehmung

Forscher waren fasziniert von der Beziehung zwischen sehen und spüren. Sehen ist an sich eine rein kognitive neuronale Aktivität. Und jetzt das Besondere: Wenn Säuglinge ein Objekt sehen, reagieren sie so, als müssten sie es auch ertasten können. Das wurde 1970 experimentell an Neugeborenen, die zwischen sieben und vierzehn Tage alt waren, erforscht mithilfe eines stereoskopischen Schattenwerfers. Man erzeugte illusionäre dreidimensionale Objekte und die Säuglinge fuhren mit dem Armen durch den Raum und waren erstaunt, dass es nichts zu berühren gab, obwohl gezieltes Greifen in diesem Alter noch gar nicht möglich ist.

Diese Evidenz eines ganzheitliche Erlebens, die nur im ersten Lebensjahr vorhanden ist, legt nahe, dass kleine Kinder bereits „wissen", dass man das, was man sieht, auch ertasten, spüren (fühlen) und handhaben kann. Wenn man etwas fühlt, also ertastet, stellt man zwischen sich und dem Objekt einen ganz persönlichen Bezug her. Jetzt kann man natürlich sagen, dieser persönlich erlebbare Bezug sei rein kognitiver Natur wie die Freude an der roten Farbe. Bei ganz kleinen Kindern geht das aber viel tiefer: Sie wollen mit der roten Farbe, die sie sehen, etwas *tun*. Sie wollen sie anfassen, wollen sie *erleben*. Sie wollen sie nicht nur sensorisch empfinden. Diese Fähigkeit, die man am Verhalten der Säuglinge abliest, nennt man „kreuzmodale Wahrnehmung", d. h. der Säugling kann bereits verschiedene Wahrnehmungs-modalitäten überkreuzen und als zusammengehörig empfinden. Das sind unbewusste, rein intuitive Leistungen, die die Forscher sehr erstaunt haben. Wenn das Kind später lernt und viele kluge Fragen stellt, macht es reflektiv-bewusst das Gleiche, was es vorher schon auf genauso intelligente Weise unbewusst gemacht hat. Auch das ist Ausdruck ihrer kreuzmodalen Fähigkeit, dass Kinder etwas denken und gleich handeln wollen: „Das möchte ich haben! Damit möchte ich umgehen! Das kann man doch auch anfassen!" Das erstreckt sich auf das ganze Gebiet der sensorischen Integration, dass ein Kind das, was es sieht, anfassen, tun möchte.

Entscheidend ist, dass Kinder das spontane Empfinden haben, dass die Welt umfassend zugänglich ist – je jünger sie sind, desto komplexer ist dieses Empfinden, je älter sie werden, desto differenzierter und selektiver wird es: Die Entwicklung geht von der Eins zur 1000 und nicht von der Analyse der 1000 zur Eins. Das kann man daran sehr schön ablesen.

## Weitere Fakten zu Neugeborenen

- Sie folgen einem sich bewegenden Objekt in ihrem Gesichtsfeld mit den Augen.
- Ihre maximale Sehschärfe reicht bis zu 20 Zentimetern.
- Von Geburt an werden verschiedene Farben unterschieden.
- Ebenfalls von Geburt an werden verschiedene Muster unterschieden, etwa schwarz-weiße Kreise. Dieses Abtastmuster gilt auch für die Wahrnehmung des menschlichen Gesichtes: In den ersten vier Wochen werden vor allem kontrastreiche Übergänge zwischen Haarlinie und Stirn erkannt
- Bereits nach wenigen Stunden erkennt das Kind Stimme und Geruch der Mutter.
- Sie reagieren auf hoch- und niederfrequente Töne: Hohe Töne sind beruhigender als niedrige. Deswegen singen wir so hoch mit den Kindern, was uns Erwachsenen oft nicht so gut gefällt, aber gerade die hohen Töne wirken beruhigend auf Kinder.
- Leise Töne wirken beruhigender als laute. Jetzt kann man fragen, wie man all das untersuchen und objektiv festhalten konnte. Man fand heraus, dass sich der Beruhigungsgrad messen lässt an der Verlangsamung der Pulsfrequenz: Pulsfrequenz, Atmung und Muskeltonus reagieren auf hohe Töne durch Verlangsamung und Harmonisierung.

## Das wahrnehmende Lächeln der Eltern

Ich möchte hier noch erwähnen, was Rudolf Steiner in der „Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft" sinngemäß sagt: *„Heitere Mienen der Erzieher und Lächeln brüten beim kleinen Kind am schönsten die Organe aus."* (GA 34) Heitere Mienen der Erzieher.

Ekkehard Schiffer formulierte das in seinen Forschungsarbeiten folgendermaßen: *„Das wahrnehmende Lächeln der Eltern schützt vor negativen Stresseinwirkungen, denen das Kind im Laufe seiner Entwicklung ausgesetzt ist. Ohne ausreichenden Schutz durch das wahrnehmende Lächeln wird unter Belastung über einen dauerhaft erhöhten Blutspiegel das Stresshormons Cortisol ein speziell für das Kurzzeitgedächtnis entscheidender Teil des Großhirns, der Hippocampus, beschädigt. Belastungen bei fehlendem Lächeldialog haben aber noch weitere Folgen und zwar insbesondere dann, wenn sie in empfindliche Entwicklungszeitfenster fallen."*

Das wahrnehmende Lächeln als wichtigster Schutzfaktor. Im Krieg wurden durch die Luftangriffe und andere beängstigende Widrigkeiten weniger Kinder traumatisiert als erwartet, weil sich viele Eltern instinktiv mit ihren Kindern im Lächeldialog befanden. Dieser Schutz resultierte aus der Haltung – „Du bist bei mir, uns kann nichts passieren!" – und schirmte die Kinder ab vor dem Lärm, dem Geschrei, dem Tiefflieger-Angriffsszenario und allem, was sonst noch zu verarbeiten war.

## 2. Monat

Im zweiten Monat beginnt bereits die Vorbereitung der Sprachentwicklung, eine enorme Differenzierung setzt ein. Alle genannten Fähigkeiten entwickeln sich sprunghaft weiter.

## 3. Monat

Im dritten Monat geschieht nicht nur das Wunderbare mit der Fixierung des Blickes, da hebt das Kind auch seinen Kopf – es erhebt sein Haupt und signalisiert damit einen ersten wirklichen Reifungsschritt im Sich-selbst-Ergreifen. Um sich ein richtiges Bild machen zu können von diesen ersten drei Monaten, muss man sich vor Augen führen, dass das Kind in dieser Zeit am stärksten seiner Umwelt ausgeliefert und damit am vulnerabelsten ist. Beziehung und Umgebung in dieser Zeit sind entscheidend für die Entwicklung. Je mehr ein Kind von sich, von seinen Körperfunktionen, selbstständig ergreifen kann, umso unangreifbarer wird es von außen.

## Geistiger Ansatz aus der Anthroposophie für die ersten Zweidritteljahre

### Jahresziele – Rhythmen des physischen Leibes

Rudolf Steiner beschreibt, dass nicht nur die drei großen Jahrsiebtschritte wichtig sind, bis zum Zahnwechsel, zur Pubertät und zur Mündigkeit, sondern dass jedes Jahrsiebt sich nochmals dreigliedrig differenzieren lässt.[5] Das wiederum bedeutet, dass jedes Jahr seine eigene Entwicklungszielsetzung hat und dass es wirklich Sinn macht, in Schuljahren, d. h. in Rhythmen des physischen Leibes, der physischen Entwicklung, zu denken. Jedes Jahr hat sein eigenes Entwicklungsziel, das es zu identifizieren gilt.

### Entwicklung von oben nach unten

Wenn man sich die Entwicklung in Jahrsiebtdritteln anschaut und auch noch versucht, sich die Untergliederung in Jahre klarzumachen, entdeckt man, dass der Mensch von oben nach unten wächst und sich entwickelt. Diese besondere Entwicklungsdynamik untermauert, was Rudolf Steiner im Jungmedizinerkurs ausführte: Die oberen Wesensglieder müssten sich der Bahnen des Ätherischen bedienen, um leibfrei zu werden. Der Ätherleib ist der Schrittmacher, ist die Basis. Er ist der Weg, auf dem die leibbildenden Wesenskräfte, wenn sie einen bestimmten Reifungsschritt am physischen Leib vollbracht haben, diesen Leib verlassen. Diesen Weg müssen auch Astralleib und Ich nehmen, weil diese beiden Wesensglieder weder im Räumlichen noch im Zeitlichen beheimatet sind. Sie haben nur über den Ätherleib Beziehung zu Zeit und Raum und sind deshalb von ihm abhängig.

---

[5] Die Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, 5. Vortrag

Der entscheidende Aspekt ist die Metamorphose der Wachstumskräfte in Gedankenkräfte. Sie folgt immer der Entwicklungsdynamik von oben nach unten.

## Gleichbleibende Dreigliederung der Jahrsiebte

Daraus ergibt sich auch der große Sinnzusammenhang in der Dreigliederung des Jahrsiebtes, wie sie Rudolf Steiner vornimmt. Egal, ob man das erste zweite oder dritte Jahrsiebt nimmt:

- Im ersten Drittel gibt es immer einen Bezug zum Haupt, zum Denken.
- Im zweiten Drittel gibt es immer einen Bezug zum Fühlen.
- Im dritten Drittel gibt es immer den Bezug zum Stoffwechsel-Gliedmaßen-System.

Das gilt für alle Jahrsiebte das ganze Leben hindurch. Das aufzuspüren und es mit den entsprechenden konkreten Themen zu verbinden, ist eine wichtige Aufgabe unserer spirituellen Entwicklungsdiagnostik.

## Die Gedankenentwicklung in den ersten zweieindrittel Jahren

Was vollzieht sich also vom Gesichtspunkt der Wesensglieder in diesen ersten zweieindrittel Jahren? In diesem Zeitraum verlassen die ersten Ätherkräfte, die das Nervensystem und die Sinnesorgane bereits durchgearbeitet und durchgestaltet haben, den Leib. Das steht in einem engen Zusammenhang zum Ich-Sagen, das zwischen zwei und drei einsetzt. Es ist eine sehr erstaunliche, komplizierte Gedankenleistung, dass ein Kind ich und ich unterscheiden kann, dass es mit absoluter Sicherheit weiß, ich bin ich und du bist du, obwohl du auch zu dir ich sagst. Wenn jemand fragt, womit das Denken beginnt, kann man sagen: Mit dem ersten Gedanken, mit dem Gedanken: Ich bin ich. Das ist tatsächlich der erste richtige Gedanke eines jeden Menschen. Wer diesen Gedanken nicht denkt, kann überhaupt nicht selbst denken. Er hat zwar Gedanken, aber er kann nicht denken. Denn das Denken beginnt damit, dass der Gedanke des eigenen Ich als Bezugspunkt sich wie ein roter Faden durch die gesamte Gedankenentwicklung hindurchspinnt. Und mit diesem ersten, manchmal auch schreckhaften oder freudigen, also immer emotional getönten Ich-Erlebnis, wird der Start gesetzt. Das Ich-Sagen ist ein Hinweis darauf, dass die Gedankenkräfte begonnen haben, sich aus dem Organismus herauszulösen.

*Mit den Wachstumskräften, und zwar nur mit denen, die den eigenen Leib gestaltet haben, die vorzugsweise das Nervensystem und die Sinnesorgane gebildet haben, mit diesen frei gewordenen ätherischen Kräften, mit ihnen allein, kann ein Kind ich sagen.* Hätten diese Kräfte nicht die eigenen Organe gebildet und die eigenen Sinnesorgane gestaltet, hätten sie nicht den eigenen Körper, insofern er mit dem Nervensystem in Zusammenhang steht, erreicht, berührt und durchgebildet, wüsste das Kind gar nicht intuitiv und vollkommen untrüglich, dass es es selber ist. Dies ist der wichtigste spirituelle Leitgedanke: Das Kind kann nur zu etwas ich sagen, was es selbst gemacht hat.

Denn die Gedankenkraft, die ätherische Kompetenz, die sich noch in der Aura des Kindes befindet und die unglaublich dichte Atmosphäre um einen Säugling bildet, die auf meditativ anmutende Weise mit einem Erwachsenen verschmelzen kann, ist deswegen um das Kind herum, weil sie sich noch nicht inkarniert hat. Mit diesen noch nicht inkarnierten Ich-, Astral- und Ätherkräften, die erst den Leib von innen her durchbilden wollen und die die größte Masse der spirituellen Kompetenz des Kindes ausmachen, kann das Kindes-Ich jedoch nicht denken. Es kann nur mit den geringen Kräften denken, die sich schon in die Durcharbeitung des Körpers begeben haben und die wieder frei geworden sind für die reflektierende Tätigkeit im Gehirn. Es denkt mit den Kräften, die nicht mehr und nie mehr leibbildend tätig werden, sondern die für immer in das freie Spiel der Gedanken entlassen wurden. Das ist der erste wichtige Schritt der Metamorphose der Wachstumskräfte in Gedankenkräfte.

## Das Herz als Pforte für frei werdende Ätherkräfte

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, das ganz konkret physiologisch darzustellen. Der Ort, an dem diese Kräfte meinem Empfinden nach den Leib verlassen, ist das Herz: Es geht ja um ätherische Kräfte, die vollkommen aufgenommen werden vom Flüssigkeitsorganismus. Wenn Ätherkräfte den Flüssigkeitsorganismus verlassen wollen, muss die Flüssigkeit zum Stillstand gebracht werden, damit das Ätherische sich herauslösen kann. Es muss ein Sterbevorgang eingeleitet werden, damit diese Trennung erfolgen kann. So etwas findet nur im Herzen statt: Am Ende der Diastole kommt das Herz für Bruchteile von Sekunden zum Stillstand. In der Kardiologie wird dieser Moment „Diastase" genannt, was „vorübergehender Herzstillstand" bedeutet. Am Ende der Diastole spannt sich der Muskelmantel um den inkompressiblen Blutinhalt, das Blut kommt für Bruchteile von Sekunden tatsächlich zum Stillstand, bevor die Austreibungsphase folgt und das Blut wieder in größtmögliche Bewegung gesetzt wird. An diesem Punkt lockern sich Ätherkräfte. Ein Teil davon kommt zurück und wird mithilfe des Sauerstoffs wieder befestigt, aber ein Teil bleibt draußen.
Je näher die Bildekräfte dem Herzen sind, desto lebendiger ist das Denken. Je mehr man die Herzkräfte beim Denken zulässt, umso weniger sterben die Gedanken ab, umso lebendiger sind sie.

# Zweites Drittel des ersten Jahrsiebts[1]

*Michaela Glöckler*

## Frühkindliche Amnesie

Indem wir uns dem zweiten Drittel des ersten Jahrsiebts zuwenden, betreten wir den heiligen Grund der menschlichen Mitte und befinden uns immer noch auf dem so besonderen Boden der „frühkindlichen Amnesie", der von der frühesten Kindheit bis ins dritte, vierte Jahr reicht. Dieser schöne Ausdruck stammt aus der Entwicklungspädiatrie und besagt, dass Kleinkinder in einer wohltuenden Amnesie befangen sind, einem entwicklungsbedingten „Nicht-Gedächtnis". Sie wissen später nicht, was in den ersten vier, fünf oder sechs Lebensjahren geschehen ist. Heute weiß man: Je stärker ein Kind traumatisiert ist, desto länger kann diese Amnesiephase andauern, weil sie in ein aktives unbewusstes Verdrängen übergeht, durch das ganze Perioden, sogar ganze Jahre, ausgeblendet werden.
Wir wissen heute immer mehr über die große Bedeutung von Beziehung im ersten Lebensjahr. So bestätigt sich Rudolf Steiners Äußerung, man könne psychiatrischen Störungen oder „mental disorders" nur in der frühen Kindheit primär therapeutisch begegnen. Alle spätere Arbeit daran könne nur noch mildern – eine tief greifende „vollständige" Heilung wäre jedoch nicht mehr möglich.

## Beziehung als Kommunion zweier Ich

Warum ist die früheste Kindheit so eine besondere Zeit, die sich durch nichts im späteren Leben ersetzen lässt? Warum ist das Kind im ersten Lebensjahr in besonderem Maße verwundbar, oder anders ausgedrückt, warum ist eine gute tragfähige Beziehung im ersten Lebensjahr der stärkste Schutzfaktor für die Gesundheit des ganzen späteren Lebens?
Nur im ersten Lebensjahr haben alle Wesensglieder unter der Regie des Ich das gemeinsame Ziel, diesen kleinen Menschen aufzurichten: Alles was das Kind macht, dient dem Streben nach der Vertikale. Alle seine Kräfte sind vertikal orientiert. Jetzt kann man sich auch vorstellen, was eine gute menschliche Beziehung im tiefsten Grunde ausmacht: Sie ist die Verschmelzung, die Kommunion, zweier Ich.
Man kann auch fragen:
- Was bedeutet eine gute Ich-zu-Ich-Beziehung? Wie wirkt sie sich aus?
Eine gute Ich-zu-Ich-Beziehung wirkt sich so aus, dass das sich inkarnierende Ich-Wesen des Kindes auf Erden eine geistige Heimat in einem wirklich vertikal ausgerichteten anderen Ich-Wesen findet. Dass es sich nicht nur physisch aufrichtet in seinem kleinen Erdentempel, seinem Erdenleibeshaus, sondern dass es

[1] 2. Vortrag bei der Schul- und Kindergartenaerztetagung 2010, bearbeitet von Claudia McKeen

mit dem Aufrichten zugleich den Geistes-Seelentempel eines anderen Menschen betritt, in dem es wohnen darf, der es annimmt.

## Bedeutsames erstes Lebensjahr

Man spricht heute viel von Spiegelneuronen, denn natürlich hat dieser Prozess auch eine neurobiologische Seite, aber entscheidend ist die tatsächlich gelebte Realität, die mithilfe der Nerven wahrgenommen und eingeprägt werden kann. Nur im ersten Jahr, in dem das Ich den Leib vollständig ergreift, ihn sich aneignet und in die Leichte hebt, bevor jede andere horizontale Aktivität beginnt, nur in diesem ersten Jahr kann sich eine intuitive respektvolle Liebesbeziehung durch liebevolles Mitgehen mit jeder kleinen Regung, mit jeder kleinen Bewegung, so in den Inkarnationsstrom des Kindes „einklinken", dass das Ich dadurch die Stärke gewinnt, die es braucht, um sich in der Welt zu bewähren, dass das Kind zugleich mit dem Selbstvertrauen Menschenvertrauen und Weltvertrauen sich erwirbt. Ein Kind braucht das erste Jahr, um sich leiblich, seelisch und geistig auf die Erde zu stellen und sich dort zu Hause zu fühlen – das ist erreicht, wenn es laufen gelernt hat. Wenn ein Kind schneller gehen lernt, ist die vulnerable Phase schneller vorbei, wenn es später zu gehen beginnt, dauert sie ein wenig länger.

## Das zweite Lebensjahr

Nach dem Erreichen der Vertikalen beginnt im zweiten Lebensjahr die Suche nach der Horizontalen. Anders als der Beziehungsaufbau im ersten Jahr, der nonverbal-intuitiv verläuft, steht das zweite Jahr ganz und gar im Zeichen der Inspiration, der Sprachfindung. Diese bildet sich archetypisch in der horizontalen Beziehung ab, die durch das Miteinander-Sprechen aufgebaut wird – denn Sprache verlässt den Menschen horizontal mit dem Luftstrom. Wenn man sich bückt und mit Kindern auf Augenhöhe spricht, ist dieser Dialog mit ihnen „eine horizontale Angelegenheit".
Die vielen Sprachstörungen heute kommen daher, dass man nicht versteht, welche Voraussetzungen für das Zustandekommen von Inspiration geschaffen werden müssen.

### Sprechen, Hören und innere Ruhe

Das Sprechen beginnt mit dem Hören. Sprechen ist immer ein sekundärer Vorgang. Wenn man Kinder beim Sprechen-Lernen beobachtet, kann man sehen, dass sie die Erwachsenen oft intensiv anschauen und dabei die Lautbildebewegungen unhörbar nachahmen. Wer in Kinderkrippen hospitiert, findet dort ein interaktives Eldorado des Spracherwerbs. Man sieht Kindern an, wie sie den Laut förmlich trinken, das Gehörte einsaugen. Manchmal beginnen Kinder erst spät zu sprechen, weil sie erst einmal nur am Hören sind. Je intensiver die Hörphase ist,

desto reicher wird der spätere Sprachschatz sein – vorausgesetzt, die Erwachsenen kennen das Mysterium der inneren Ruhe. Es ist nicht so schlimm, wenn der Erwachsene mal „aus der Haut fährt". Es darf auch hektisch zugehen – destruktiv für den Spracherwerb wird es erst, wenn die Ruhe verloren geht, das Sich-gegenseitig-Zuhören und Füreinander-Interessieren.
Die Gewaltbereitschaft der Gesellschaft resultiert in einem Sprachproblem – und umgekehrt: Wer nicht lernt, seine Probleme auszusprechen, wird gewalttätig. Auch Sprache ist eine Waffe, doch auf der verbalen Ebene kann man lernen, selbst schwierige Themen in Ruhe anzusprechen. Heute spricht man in dem Zusammenhang viel von „gewaltfreier Kommunikation". Sprechen gehört zur menschlichen Kultur, ist eine menschliche Kulturfähigkeit, die wir erlernen müssen, um unsere Kultur zu erhalten.
Früher bekam man öfter den Satz zu hören: „Ich sag dirs im Guten ..." Dann musste man sich auf eine Gardinenpredigt gefasst machen. Das Gegenüber hat jedoch die Bemerkung vorausgeschickt: „Ich meine es gut mit dir." Eine verbale Verletzung kann aber viel tiefer gehen als eine physische. Denn sie berührt das Innenwesen des Menschen auf viel intimere Art und Weise. Man kann sich davor nicht so gut schützen, Kinder schon gar nicht: Bei ihnen greift ein verbaler Angriff oft tief ins rhythmische System, in den Kreislauf, ein: Sie werden buchstäblich rot und blass, wenn man sie verbal angreift.

## Goldene Regeln der non-verbalen Kommunikation

Die goldenen Regeln für Erzieher und Eltern, die für die Nachahmungszeit des ganzen ersten Jahrsiebts gelten, sind non-verbale Kommunikation:
- Sage nichts, was du nicht bereit und in der Lage bist, auch zu tun.
- Handle und rede erst dann.
- Sprich bei dem, was du tust: „Jetzt machen wir das und das."

Für ein Kind muss das Aussprechen von Worten mit Handlungen gekoppelt sein. Dann erst kann es Worte als stimmig erleben. Deshalb sind Worte ohne Taten für Kinder problematisch. Sprache muss für sie den Bezug zur Wirklichkeit herstellen. Sie erlernen die Sprache vom sprechenden und handelnden Erwachsenen, indem sie verfolgen können, wovon er spricht – indem der Erwachsene auf etwas deutet, ihnen etwas zeigt. Es verbinden sich zwei Prinzipien in der Sprache:
- Das Sprechen, das reale äußere Weltbezüge abbildet, entspricht dem konsonantischen Prinzip.
- Je mehr Sprache von Eltern und Erziehern so professionell gehandhabt wird, dass sie für das Kind erlebbar wird, umso gesünder kann sich das rhythmische System im zweiten Lebensjahr durch den Spracherwerb veranlagen. Denn Atmen und Sprechen hängen zusammen, bedingen einander. Kinder lernen auf gesunde Art zu atmen, indem Erwachsene in ihrer Gegenwart, vor allem aber mit ihnen, in Ruhe sprechen.

Sprechen und Atmen folgen demselben Rhythmus: Dem Lauschen folgt ein kleiner Besinnungsmoment – das entspricht dem Einatmen – dann kommt das Sprechen, dem wiederum Stille folgt – das entspricht der Ausatmung.
Der Atemvorgang sollte Vorbild für den Sprechvorgang sein: Kein Atemzug, der nicht aus der Ruhe kommt und in die Ruhe mündet durch die kleinen Ruhemomente, in denen Ausatmung und Einatmung ineinander übergehen.
Diese Ruhephasen werden im Buddhismus in den spezifischen Atemmeditationen verlängert. Ihr enormer Kulturwert liegt darin, dass die Ruhephasen ausgedehnt und damit ins Bewusstsein gebracht werden. Diese Ruhemomente entsprechen der Diastase beim Herzschlag.

## Atmen lernen durch Sprechen lernen

Rudolf Steiner hat empfohlen, am richtigen Sprechen-Lernen das richtige Atmen zu lernen. Mit dem Erwerb von Sprache würde sich die Atmung regulieren. Ruhe muss heute als eigenständige seelische Leistung hergestellt werden. Aus der Seelenruhe heraus beruhigt sich die Atmung ganz von selbst. Kinder arbeiten beim Sprechen-Üben im zweiten Jahr das rhythmische System durch und lernen so, den Atem-Menschen zu gestalten.
Goethe hat den schönen Ausdruck von der „Dauer im Wechsel" geprägt. Das war sein Ich-Begriff: Alles ist ständig im Wandel, erfährt eine Metamorphose, aber es gibt auch ein Dauerndes: „Ein Ewiges regt sich fort in allem." Wir kennen eine Reihe solcher Zitate. Für ihn bedeutete es den Durchbruch zum Entwicklungsverständnis, als er begriff, dass es ein Dauerndes gibt, das Bewusstsein von sich selbst dadurch entwickelt, dass es ständigem Wechsel unterworfen ist, ständige Wandlung erlebt und sich so als ein „Dauerwesen", erlebt.
Beim Sprechen geht es um die Ruhe in der Bewegung. Das ist der Schlüssel zum Verständnis von Aggressionen, von Seelenerleben, von Sprache, von Atmung. Wenn man es in der Kleinkindhektik zu Hause oder in der Kinderkrippe beim Mittagessensdrama mit zeternden Kindern, Essen auf dem Boden, und dem Gefühl von allen Seiten gleichzeitig gefordert zu sein, schafft, mit Ruhe auf die Situation zu blicken, so ist der Grund für eine gute Kommunikation gelegt.

## Leicht gedacht, schwer gemacht

Mein Vater, Sohn eines Journalisten, liebte die Sprache sehr. Das erste Gedicht, das er als kleiner Junge machte, lautete: „Leicht gedacht, schwer gemacht." Stolz zeigte er es seinem Vater, der diese Weisheit nur bestätigen konnte.
Manche Dinge kann man sich schnell vornehmen, sie dann aber zu tun, ist eine andere Sache. Wir müssen die geistigen und physischen Gründe dafür begreifen und Übungswege ausarbeiten. Je besser man die Zusammenhänge versteht, umso größer kann die Spannkraft sein, umso weniger erlahmt die Lust, etwas, das man

sich vorgenommen hat, umzusetzen. Wenn Menschen heute Mühe haben, selber aus Ideen Wege in die Verwirklichung zu finden, aus dem Ziel den Weg hervorgehen zu lassen, kennen sie das Geheimnis der kleinen Schritte nicht mehr:

- Wie erwerbe ich innere Ruhe?
- Was ist das für ein Prozess?
- Wie kann ich ihn beschreiben?
- Wie lässt er sich praktisch umsetzen?

### Voraussetzungen für die gesunde seelische Entwicklung

So wie die Phase der Vertikalisierung die Voraussetzung ist für eine gesunde Ich-Entwicklung, in der sich entscheidet, ob man später an Identitätsstörungen leidet oder nicht, birgt die Horizontalisierung die sensibelste Klippe für die seelische Entwicklung im späteren Leben. Hier entscheidet sich, ob man später an emotionalen und seelischen Störungen leidet.
Ob die Horizontalisierung gelingt, hängt davon ab, wie das heikle Spiel an der Grenze zwischen Ich und Du verläuft. Die Atmung pendelt ja ständig zwischen innen und außen: Ist jemand zu sehr draußen, nimmt er zu viel auf sich. Er muss lernen, die Grenze zu erkennen, an der Mein und Dein sich begegnen und sich gegenseitig wecken und berühren dürfen, aber sich möglichst wenig verletzen sollten. Er muss auch lernen, sie sprachlich zu gestalten. Die seelische Vulnerabilität hängt mit der Sprachkultur zusammen. Wenn Familien eine differenzierte Sprachkultur pflegen, sind die Kinder zwar sensibel, jedoch seelisch viel belastbarer als Kinder aus Familien, in denen wenig miteinander gesprochen wird. Die seelische Belastbarkeit wächst mit der Sprachfähigkeit.

## Das dritte Lebensjahr

Das Abwägen und Kombinieren ist der klassische äußere Ausdruck des Denken-Lernens. Kinder denken schon, aber ohne davon zu wissen. An der Art, wie sie experimentieren, wie sie sich intelligent mit der Umwelt auseinandersetzen, kann man sehen, welche Umwelteinflüsse sie schon verarbeitet haben. Daran zeigt sich Intelligenz, nicht nur der Ausdruck von archetypisch horizontaler und vertikaler Physiologie. Man merkt jetzt auch, wie das individuelle intelligente Vermögen eine Rolle zu spielen beginnt. Das macht die besondere Heiligkeit des dritten Jahres aus, dass das kindliche Denkvermögen noch nichts von sich weiß, dass man es aber an all den vielen Intelligenzleistungen, die das Kind vollbringt, schon sehr gut beobachten kann.

## Alte und neue Nabelschnur zur geistigen Welt

Das niedere bewusste „Spiegel-Ich" ist anfangs noch ganz im Schoß des höheren „Welten-Ich" geborgen, das die Entwicklung in den ersten drei Jahren durch Intuition, Inspiration und Imagination prägt. Der erste Ich-bin-ich-Gedanke ist wie das Abklemmen der geistigen Nabelschnur zum höheren Ich. Bildlich gesprochen ist das so, als würde ein Tropfen aus dem Meer der Weltgeistigkeit sich abnabeln und zur Erde fallen. Wenn ein Kind zum ersten Mal „ich" sagt, fühlt es sich wie ein in sich geschlossener kleiner Geistestropfen, der der ganzen Welt gegenüber steht. Ein Tropfen kann rundum das ganze Weltall spiegeln, wenn er fällt. So ist das Ich ein Spiegel der Welt und des wahren Ich, das sich in diesem Tropfen spiegelt und mit dem es über eine geistige Nabelschnur verbunden war, die jetzt abgeklemmt wird. Fortan übernimmt das kleine Menschen-Ich mehr und mehr die bewusste Führung.

Die Imaginativsphäre des Denkens ist die Schicht, in der die Schwelle zur geistigen Welt zu finden und zu überschreiten ist. Dort lernen wir uns von einem Alltagsbewusstsein zu einem leibfreien, imaginativen, sinnstiftenden, durchblickenden, wahrheitsorientierten Bewusstseinszustand hindurchzuarbeiten. Das Denken ist Träger von beidem. Das Denken ist tatsächlich wie eine neue Nabelschnur zwischen der geistigen Welt und der physischen Welt. Das Schwellenerlebnis ist das Ich-Erlebnis.

Deswegen ist das Wort „Mensch, erkenne dich selbst" das Schwellenwort.

- Es hat eine exoterische Seite, die diesseits der Schwelle gilt: Sie betrifft mein Ich, mein normales Selbstverständnis und Ich-Erlebnis im Sinne von – „Das bin ich!".
- Die esoterische Seite dieses Wortes, die jenseits der Schwelle Gültigkeit hat, hat mit der Suche nach dem wahren Wesen des im Geist begründeten ewigen Ich zu tun.

Diese beiden Seiten des Selbsterkennens hängen über das Denken miteinander zusammen. Kinder stehen zwischen zwei und vier zum ersten Mal bewusst an der Schwelle – auch wenn es mit ihrem ganz kindlichen Bewusstsein ist, so stehen sie doch an der Schwelle und erleben größte Freude und größten Schmerz, haben also Erlebnisse, die initiatorischen Charakter haben. Diese Ich-Erlebnisse haben alle etwas von dem, was man später als Initiation bezeichnet – ein wie schreckhaftes Aufwachen zu einem neuen Bewusstseinszustand: Ich bin ein Ich mit einem Vorgefühl von Selbstverantwortung und Allein-gelassen-Sein.

Starke Kinder laufen in dieser Phase der ersten kindlichen Autonomieerlebnisse auch gerne von zu Hause weg. Sie probieren gleich aus, ob sie wirklich schon so ganz autonom sind, wie sie sich gefühlt haben. Sie sind plötzlich aus dem Sandkasten verschwunden, aus dem Kindergarten, und sind selbstständig nach Hause gegangen oder zu irgendjemandem sonst, den sie gerne mögen.

In diesem Zeitraum der ersten drei Jahre werden auch die drei höheren Erkenntnisfähigkeiten, wird überhaupt der höhere Mensch im Erdenmenschen veranlagt:
- die Auferstehung im Denken – *Imagination,*
- die Auferstehung im Fühlen, in der Seelenruhe – *Inspiration* und
- die Auferstehung im Leibe – *Intuition.*

Es ist wichtig, dass dieser Entwicklungsprozess von der Umgebung Stütze und Schutz erfährt durch eine liebevolle Beziehung.

## Fakten zur Entwicklung im 2. Lebensjahr

Eine ganz besondere Qualität in diesem horizontalen Aufwachprozess ist, dass Kinder im zweiten Lebensjahr unterscheiden lernen, was essbar ist und was nicht. Durch ihr intensives Schmecken von allem lernen sie im zweiten Jahr, wenn die „horizontale Beziehung" beginnt, sehr schnell, was sie essen und verdauen können und was nicht.

Zwischen dem 21. und dem 24. Lebensmonat beginnt das Kind Handlungen nachzuahmen, die thematisch miteinander verbunden sind. Handlungen, die sich sinnvoll an die Handlungen anderer Menschen und an einen Handlungszusammenhang anschließen. Darin sehe ich auch etwas Sprachförderndes. Das ist wie hören und sprechen und gehört zur Förderung gesunder Sprachentwicklung.

In dieser Zeit können sich Kinder bereits vorstellen, dass die Puppe, mit der sie spielen, spricht, dass sie isst, dass sie sich ins Bett legt. Das heißt, sie können ein Gegenüber beleben und sich vorstellen, wie es spricht, können mit ihm im Dialog sein. Das beginnt schon so früh. Das Kind gibt der Puppe den Löffel in die Hand und erzählt, was die Puppe jetzt isst.

Im zweiten Lebensjahr beginnt das Kind sich mit räumlichen Beziehungen von Gegenständen auseinanderzusetzen: die Klötze nicht nur horizontal zu legen, sondern in Beziehung zueinander. Das gehört auch zur horizontalen Exploration, dass Kinder die Beziehungen zwischen den Dingen untersuchen. Wenn man sie beim Spiel beobachtet, merkt man, welche Lust sie an der Interaktion haben, wie sie Klötzchen und Spielsachen miteinander in Beziehung bringen.

Forscher sagen, die eigentliche Nachahmung beginne erst im zweiten Lebensjahr, weil sie nur das unter Nachahmung verstehen, was man beim Spracherwerb so schön sieht: Einer sagt etwas, und das wird nachgesprochen. Anthroposophische Pädagogik sieht Nachahmung am allerstärksten im ersten Lebensjahr in der Vertikalisierung, nur ist sie da verborgener.

## Fakten der Entwicklung im 3. Lebensjahr

Im dritten Jahr, noch in der Phase frühkindlicher Amnesie, bevor das Ich-Bewusstsein erwacht, kann das Kind bereits Wünsche äußern, kann sich ganz aktiv verbaldialogisch bewegen, ohne dass es davon ein eigenes Bewusstsein hat. Es kann frei

eine Treppe hinuntergehen. Es ist nachts in der Regel schon trocken. Man merkt, es ist schon Selbstbewusstsein vorhanden, es wird aber noch nicht reflektiert. Es entwickelt erstmals „Schuldgefühle" – was typisch ist für das Denken-Lernen, für das Haben von Gedanken: Es fühlt, wenn etwas nicht in Ordnung ist, aber das ist noch nicht bewusst. Es hat ein Schuldgefühl, ohne zu wissen, was das eigentlich bedeutet.
Dann beginnt auch das Kooperieren, erste Freundschaften entstehen. Ein besonderer Moment ist die Entdeckung und Unterscheidung von Groß und Klein: Gegensätze als solche werden bewusst – das ist der Anfang von Dialektik. Das Ich-Sagen, das ja eine dialektische Erfahrung ist, ist nicht mehr fern.
Interessanterweise beginnt in dieser Phase auch das selbstständige Sich-An-und-Ausziehen. Die eigene Gestalt wird bis in die Kleidung hinein gehandhabt. Durch die Kleidung setzen wir uns ja ins Bild, in Szene, „Kleider machen Leute". Das bewusste Handhaben-Lernen des eigenen Bildes, des Wesensbildes, das sich im An- und Ausziehen ausdrückt, fällt zusammen mit dem Ich-Sagen.
Mit 30 Monaten hat das Gehirn 75 Prozent des adulten Gewichts, und obwohl das Gehirn noch 25 Prozent Spielraum hat bis zum Erwachsenengehirn, hat das kindliche Gehirn in diesem Alter doppelt so viele Synapsen wie das Gehirn eines Erwachsenen. Mit drei Jahren, diesem Moment der Abnabelung des Imaginativbewusstseins, hat das Kind die größte intelligente Omnipotenz des ganzen Lebens. 50 Prozent vom intelligenten Potenzial, das man mit drei hat, gehen verloren. Man könnte auch sagen, die geistige Welt mit ihren Möglichkeiten geht verloren. Ab da muss man sich mühsam aneignen, was man sich für dieses Leben vorgenommen hat.

## Warnsymptome – Hinweise auf ein Trauma

Kinder in diesem Alter können schon über deutliche Ausdrucksformen zeigen, wenn sie trotz der Amnesie seelisch ganz tief verletzt und verwundet wurden. Ärzte und Pädagogen müssen auf einen traurigen abweisenden Gesichtsausdruck mit wenig Mimik achten, auf selbststimulierendes Verhalten, auf autoaggressive Verhaltensweisen, rhythmische Schaukelbewegungen, auf Schlagen, Lutschen, Zwicken, Drehen, Ziehen, auf genitale Manipulation – all diese Handlungsweisen sind wichtige Indikatoren. Schon in diesem Alter gibt es deutliche Formen von Essstörungen, Schlafstörungen, exzessives Schreien, auffälliges Anklammern, kaum eigenes kreatives Spielen als Reaktionen auf Vernachlässigung oder andere traumatisierende Ereignisse. (Das Spielen beginnt mit der Imaginativfähigkeit. Das interaktive Spielen mit Objekten beginnt im dritten Jahr.) Oft kommt es zu einer Regression: Ein Kind hat sich mit zwei Jahren noch interaktiv verhalten, doch anstelle fröhlichen Ich-Sagens und eines Intelligenzschubs aus dieser Ich-Verfassung heraus, die Selbst und Welt ganzheitlich zusammenschließt, erfolgt

ein Rückzug in das Spiel-lose. Statt dass das Kind anfängt, mit Objekten zu spielen, verfällt es in teilnahmsloses oder stereotypes Spielverhalten; es kommt zu Trennungsprotesten weit über das übliche Maß hinaus, zu Regulationsstörungen – das sind alles Warnsymptome. Sie werden in dem Moment produziert und treten deutlich zutage, indem die geistige Abnabelung erfolgt. Kinder in den ersten zwei Jahren erleben trotz allem, auch wenn sie noch so gefährdet sind, immer noch einen gewissen Schutz. Wenn man ihnen wieder Ruhe und Raum einer gesunden Beziehung gibt, sind sie schneller „wieder zu haben" und zu trösten, wohingegen das im dritten Lebensjahr nicht mehr so schnell geht. Dann zeigen sie die genannten Symptome, dann ist Therapie nötig.
Man sagt, dass vor dem Ich-Sagen alles im impliziten unbewussten Gedächtnis gespeichert wird. Das implizite Gedächtnis ist das unbewusste Gedächtnis, das in der Phase der Amnesie die Fülle der impliziten Erfahrungen beinhaltet. Das explizite Gedächtnis ist das bewusste Gedächtnis, das die Erfahrungen, über die man sich Rechenschaft ablegen kann, beinhaltet. Von ihm kann man erst nach dem Ich-Sagen sprechen, wenn erste bewusste Erfahrungen auftreten.
Traumatisierte Kinder haben ein sehr eingeengtes explizites Gedächtnis und ein sehr verwundetes, gestörtes, unbewusstes implizites Gedächtnis.

## Entwicklung im 4. Lebensjahr

Mit vier Jahren ist der früheste Zeitpunkt, an dem der Gleichgewichtssinn als Folge des Ich-Bewusstseins so weit ausgereift ist, dass Kinder, die gut inkarniert sind, lernen können, mit einem Zweirad zu fahren. Davor fahren sie ja mit dem Dreirad (Laufrad).
Dann malen sie rhythmische Wiederholungen z. B. in Form von Leitern mit vielen Sprossen u. ä. Die Menschengestalt wird schon richtig erlebt, aber noch ganz aus dem Rhythmischem, aus dem Atmen-Lernen, aus dem Sprechen-Lernen heraus. Das ist auch die ganz große Zeit des Warum-Fragens bzw. des Noch-mal-Sagens. Vierjährige wollen wiederholen, wiederholen, wiederholen. Es wäre äußerst hilfreich, wenn sie dann einen lieben Erwachsenen hätten, der Zeit hat, das Hoppe-Hoppe-Reiter-Spiel zum wiederholten Mal zu machen. Dieser unendliche Genuss, drei Dinge gleichzeitig üben zu dürfen:

- Das Wiederholen, das Freude macht, weil das Gedächtnis als abstraktes Gedächtnis noch nicht vorhanden ist, sondern als Wiederholungsgedächtnis fungiert. Wiedersehen macht Freude – es ist eine reine Freude für Kinder, das Wiederholungsgedächtnis trainieren zu dürfen.
- Die Beziehung zu einem spielenden, gelösten, lockeren, zentrierten Erwachsenen zu pflegen, der sich Zeit nimmt und die Ruhe hat, das Kind wahrzunehmen.
- Die Sprache zu üben und dadurch zu einem verstärkten Selbsterleben zu kommen.

## Sich-selber-fühlen-lernen

Wir machen uns oft nicht genügend klar, was es bedeutet, dass Kinder in den ersten zweieinviertel Jahren primär unbewusst lernen, implizit, was es heißt, *von sich selber zu wissen*, es aber noch nicht fühlen zu können. Und dass Kinder zwischen zweieinviertel und vierzweidrittel Jahren implizit, also immer noch unbewusst, lernen, *sich selber zu fühlen.*

Durch die atembegabte Horizontalisierung erwachen Körpergefühl und Selbstgefühl, aber auch eine Vorstellung von Körperschema, sodass sie zeigen können, wo etwas weh tut. Der Körper wird durchatmet, er wird erlebt, wird gefühlt. Es ist die erste „Durchfühlungsphase" – deswegen haben auch alle Probleme, die später im Zusammenhang damit auftauchen können, z. B. ob man den eigenen Körper annimmt oder ablehnt, hier ihre Ursache. Entscheidend ist die Frage:

- Hat man sich seinen Körper in einer Umgebung voll Ruhe und Fröhlichkeit „anatmen" dürfen, oder ist er zu oft verletzt oder kritisiert worden, sodass man in ablehnt?

## Sprache und Gefühl

Eine gesunde Entwicklung des Gefühls hängt mit der Sprache zusammen. Die Sprache, sagt Rudolf Steiner, hat ihren Sitz im Gefühl. Sie hat ihren Sitz im Astralleib, im Luftorganismus. Das Ich führt die Sprache und ist sozusagen die Quelle des Wortes. Aber die Tätigkeit des Sprechens, der Sprachorganismus ist rein astraler Natur, ist vom Ich geführte Bewegung. Der Astralleib dient dem Ich, in ihm ist die Sprache zu Hause. Sie hat ihren Sitz in der Atmung, im Gefühl, das sich an der Atmung erlebt in Sympathie und Antipathie. Das ist die Ur-Geste der Atmung: sich zu verschließen, sich zu öffnen.

Identitätsstörungen, sich auf der Erlebnisebene mit dem eigenen Körper nicht identifizieren können, haben in dieser vulnerablen zweiten Phase des ersten Jahrsiebts ihren Ursprung. Wir können in der frühen Kindergartenzeit zwischen zweieindrittel und vierzweidrittel Jahren noch viel Positives bewirken, durch eine Rhythmisierung des Ablaufs, durch eine gut kultivierte Sprechweise der ErzieherInnen, durch Singen und durch Märchen-Erzählen in einer Atmosphäre der Ruhe. ein gesundes Selbsterleben ermöglichen.

In der Kindergartenzeit sollte den Kindern ein gesundes Selbsterleben am Singen, Rhythmisieren, Spielen, Wiederholen, am Sprachklang, am Erleben von Ruhe vor dem Essen, vor dem Märchen, nach dem Essen, nach dem Märchen ermöglicht werden.

Ich habe oft erlebt und bewundert, dass Kindergärtnerinnen durch ihre eigene Seelenruhe die Kinder zu halten vermochten und ihnen auf diese Weise Ruhe- und Andachtsmomente ermöglichen konnten. Jeder, der einmal ein fasziniertes, sprachloses Kind am Weihnachtsbaum erlebt hat, konnte spüren, dass es sich im eigenen Leib wohlfühlte, dass es sein Dasein als gerechtfertigt erlebte. In allen

Andachtsmomenten fühlen Kinder sich ein wenig wie an Weihnachten. Das ist das Erlebnis, dass sie in diesem mittleren Drittel brauchen – sich so angenommen zu fühlen, als wäre Weihnachten.
Kinder mit vier Jahren fangen mit Rollenspielen an – man merkt, das Ich-Bewusstsein ist erwacht und ermöglicht ein Verständnis für das Nicht-Ich. Kaum ist das eigene Ich erwacht, möchte man schon jemand anderer sein und spielt jemand anderen und entdeckt dadurch die Dauer im Wechsel: Jetzt bin ich Wolf, jetzt bin ich Katze, jetzt bin ich die Mama, jetzt bin ich der Papa, jetzt bin ich der Besen – das Kind schlüpft in andere Rollen und macht dadurch auf spielerische Weise verstärkt die rhythmisch wiederkehrende Erfahrung seiner selbst.

## Entwicklung im 5. Lebensjahr

Der Beginn des fünften Jahres gehört noch zur rhythmischen Phase des Selbsterlebens, in der explizites Wissen und das volle Wachbewusstsein noch nicht vorhanden sind. Kinder können aber schon verstehen, dass sich die eigenen Gedanken und Gefühle von denen der anderen unterscheiden.
Der Zahnwechsel bahnt sich bereits an.
Die beginnende Abstraktionsfähigkeit erkennt man daran, dass Kinder von sich und ihrem eigenen Denken und Fühlen schon etwas Abstand nehmen können, indem sie merken: Das sind meine Gefühle, und das sind deine Gefühle. Das verschwimmt nicht mehr ineinander wie im Jahr davor, als sie noch eins waren mit allem im horizontalen Prozess des Ein- und Ausatmens.
Ich weiß noch, wie mich das erschreckt hat, als unser Klassenlehrer uns in der fünften Klasse erzählte, dass die Luft, die jetzt in mir ist, im nächsten Moment in jemand anderem ist. Das fand ich schrecklich eklig. Ich dachte: „Um Gottes Willen, jetzt muss ich einatmen, was mein Lehrer gerade ausgeatmet hat."
Das ist aber eine Tatsache. Wir leben in *einem* Atemraum, und es gibt eine Zeit, in der man das erleben kann, in der man sich und das eigene Denken und Fühlen noch nicht als abgegrenzt erlebt: Man ist der andere, und der andere ist man selbst – daher auch das Rollenspielen. Alles verschwimmt noch, man spielt damit, bis sich die Abstraktionsfähigkeit entwickelt, die die Dinge trennt. Erst wenn der Zahnwechsel, die Schulreife folgen, können Kinder sagen: „Das ist er, und das bin ich."
Dann ist das wirklich getrennt. Das Handeln eines anderen kann dann vom eigenen Handeln unterschieden werden, das Kind fühlt sich nicht mehr automatisch schuldig für das Tun eines anderen. Sexuell missbrauchte kleine Kinder fühlen sich schuldig, weil in dieser Phase noch alles verschwimmt. Sie können von ihrer Konstitution her nicht unterscheiden, wer was getan hat – das muss man sich wirklich klarmachen. Und es ist sehr schwer, diese Trennung später zu vollziehen, weil das Erlebnis so tief sitzt.

## Abnabelung vom Ganzen durch Lügen

Etwa mit fünf beginnen Kinder das eigene Erleben von dem anderer zu trennen, und damit lernen sie auch, erstmals bewusst zu lügen. Lügen oder Schwindeln hat noch nicht den Charakter wie bei einem Erwachsenen. Es ist mehr wie ein weiteres Spiel. Es ist quasi die Abnabelung des rhythmischen Systems, des Astralleibs, vom höheren Astralleib, dem Sofia-Astralleib, so wie das Ich-Sagen die Abnabelung vom höheren Ich ist. Das erste Lügen kann als ein Fallen aus dem himmlischen Weisheitsastralleib in einen wie abgesplitteten egoistischen Astralleib gesehen werden. Die Fähigkeit, bewusst zu lügen, den anderen etwas zu verheimlichen, sich seelisch abzuschneiden von Menschen, die einem vertrauen, ist wie das seelische Abnabeln von einem Zustand des Urvertrauens, in dem es keine Lüge gibt.

Ich erlebe die Abnabelungsvorgänge als analog, obwohl das Lügen nicht so etwas Edles ist wie das Ich-Sagen. Damit ist die Vertikalisierungsphase durch alle drei Dimensionen des Räumlichen und Seelischen abgeschlossen. Lügen ist eine Fähigkeit, die das Kind potenziell vom Rest der Menschheit absondert.

## Spiegelung von Astralleib und Ich am Ätherischen

Meines Wissens schildert Rudolf Steiner nur in der „Schwelle zur geistigen Welt" ganz ausführlich, dass wir nicht nur ein höheres Ich haben, das sich im Ätherleib, im bewussten Denken – „Ich bin" – als niederes Ich spiegelt, sondern dass es auch einen höheren Astralleib gibt, der sich nicht inkarniert, jedoch am Ätherleib spiegelt: Unser normaler Astralleib ist eine Spiegelung des wahren Astralleibs, so wie unser normales Ich-Erleben eine Spiegelung des wahren Ichs ist. Beide spiegeln sich am Ätherischen.

In diesen Spiegelungen sind luziferische und ahrimanische Einflüsse enthalten, sie schließen den Lügengeist mit ein.

- Mit Beginn der Trotzphase, mit dem ersten Ich-Sagen haben wir die erste Begegnung mit Luzifer.
- Mit dem ersten Lügen haben wir die erste Begegnung mit Ahriman.

Dadurch können wir lernen, aus Freiheit die Wahrheit zu sagen. Es gereicht letztlich allen zum Segen.

Kinder können jetzt schon komplexe Geschichten erzählen, sie haben ein Vokabular von bis zu 8 000 Wörtern. Das Kind will anderen gefallen – das fängt schon mit dem Anziehen an. Es will manches nicht anziehen, weil es ihm nicht gefällt. Es beginnt sich jetzt das Konzept von Gut und Böse auszubilden, was mit dem Lügen-Können zusammenhängt.

Das Gehirn hat mit fünf Jahren 90 Prozent des adulten Gewichtes.

Zur Entwicklung des Rhythmischen gehört auch, dass die Links- oder Rechtsseitigkeit der Kinder noch nicht festgelegt ist, dass sie noch nicht lateralisiert sind:

Rechts und links wird noch nicht unterschieden, sie wechseln noch spielerisch von einer Seite zur anderen.

## Zusammenfassung des zweiten Drittels des ersten Jahrsiebts

Dieses zweite Drittel ist ganz und gar der Durcharbeitung des rhythmischen Systems gewidmet:
- auf dem Wege der Sprache,
- auf dem Wege der Interaktion mit der Umgebung,
- dadurch, dass das Kind mit sich selbst in ein bewusstes interaktives Verhältnis zu treten beginnt.

Es geht dabei um rhythmisches Erleben, um Lebenserfahrung, um Er-leben, und damit steht es im Zeichen der Inspiration, so wie die ersten zweieindrittel Jahre ganz im Zeichen der Intuition stehen.
Rudolf Steiner sagt in seinen Schulungsbüchern, dass im Willen immer auch Gefühl und Denken leben. Genauso ist es jetzt mit dem Gefühl – die Entwicklung dreht sich um Gefühl und Atmung, aber sie umfasst selbstverständlich auch den Willen und das Denken, ganz von der Mitte ausgehend. Das letzte Dritte ist in seiner Entwicklung ganz stark geprägt vom reflektierenden Denken, erstreckt sich aber selbstverständlich auch auf das Gefühl und den Willen.

# Frühkindliche Bindungserfahrungen prägen das ganze Leben

*Julia Maier*

## Arbeit mit unter Dreijährigen

Für die Aufnahme von Kindern zwischen ein paar Monaten und drei Jahren in die Kindertageseinrichtung sind einige Überlegungen zu berücksichtigen, insbesondere die Gestaltung der Eingewöhnungszeit.
Die Aufnahme von Kleinstkindern stellt eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar. Der Übergang von der Familie in die Institution ist mit Risiken für das Kind verbunden, wenn nicht ein durchdachtes Eingewöhnungskonzept in den Einrichtungen umgesetzt wird, dass folgenden Gedanken Rechnung trägt:

- Bindungen als Basis von Entwicklung

Die ersten drei Lebensjahre sind Prägungsjahre. Das heißt, dass die Erfahrungen, die ein Mensch in dieser frühen Kindheit macht, ihn in seinem Selbsterleben und Selbstwertgefühl, seinem Beziehungsverhalten, seinen Sichtweisen und Empfindungen, in seinem Erleben der Welt entscheidend prägen. In Anbetracht dieser Tatsache wird auch deutlich, wo der Hauptaugenmerk bei der professionellen Bildung, Erziehung und Betreuung der unter dreijährigen Kinder liegen muss: auf dem Ermöglichen von stabilen, verlässlichen und sicheren Bindungen zur Bezugsperson, zur Erzieherin.

- Wir alle streben nach Bindungen

Bindungen sind lebensnotwendig für alle Menschen. Ohne Bindungen könnten wir nicht leben. Vom ersten Lebenstag an streben Kinder nach Bindungen, nach Beziehungen zu ihren Bezugspersonen. Säuglinge nehmen durch Blicke und Laute Kontakt zum Gegenüber auf. Erfahren sie, dass auf ihre Bedürfnisse wie Hunger, Schlaf oder körperliche Nähe reagiert wird, machen sie erste positive Bindungserfahrungen. Sie spüren, dass sie wahrgenommen werden, sie wichtig sind und ihre Signale, wie beispielsweise Weinen, ernst genommen und richtig gedeutet werden. Sie erfahren Selbstwirksamkeit. Und das Erfahren von Selbstwirksamkeit, dem Erleben, etwas bewirken zu können, ist ein wichtiger Motor für die eigene Weiterentwicklung.

## Bildung ohne Bindung ist unmöglich

Was einerseits die Imagesteigerung des lange abgewerteten „Kindergartens" und der „Kindergärtnerin" bedeutet, birgt andererseits die Gefahr in sich, unter dem Druck, eine Bildungseinrichtung sein zu müssen, sich verunsichern zu lassen, bzw. klären zu müssen, welches Verständnis von Bildung nun das Richtige ist. Hier bedarf es der gemeinsamen Auseinandersetzung zwischen den pädagogischen Fachkräften, den Eltern und anderen Außenstehenden, eine gemeinsame Bildungsdefinition zu finden.

Kinder haben die Chance, in einer Kindertageseinrichtung verschiedene Bindungs- und Beziehungsmuster kennen zu lernen, negative Bindungserfahrungen zu relativieren und gelingende Bindungserfahrungen zu machen. Diese Erfahrungen machen sie stark für ihr gesamtes Leben. Sie machen sie stark, um im Leben zu bestehen und auch Schwierigkeiten zu bewältigen. Ein ganzheitliches Bildungsverständnis muss diese Tatsache in all ihre Planungen miteinbeziehen.

Kinder, die sich unsicher und unwohl fühlen, zeigen weitaus weniger von dem, was sie eigentlich können, als jene, die in einer entspannten und für das Kind „sicheren" Umgebung sind. Allein diese Tatsache zeigt, wie elementar Bindung, Sicherheit und Verlässlichkeit ist, damit ein Kind all seine Fähigkeiten ausprägen, ausprobieren und weiterentwickeln kann.

Aufgrund stabiler, verlässlicher Bindungen macht ein Kind sich auf den Weg, die Welt zu erobern. Nur auf Basis von sicherer Bindung zu seiner Bezugsperson traut es sich zu, Neues zu erkunden, sich auszuprobieren, auf Explorationstour zu gehen.

Mit dem Bindungsverhalten verhält es sich wie mit einer Wippe. Zeigt ein Kind mehr Bindungsverhalten, sucht es also die Nähe, den Trost, den Zuspruch der Bezugsperson, kann es in der Situation sich nicht auf Neues, Ungewohntes einlassen. Zeigt es mehr Forschungsverhalten, entfernt es sich von der Bezugsperson, macht sich auf, Neues zu entdecken. Bindungs- und Explorationsverhalten befinden sich in einem voneinander abhängigen Wechselspiel. Fühlt ein Kind sich wohl und empfindet es seine Bezugsperson als „sicheren Hafen", an den es jederzeit zurückkommen kann, wenn es scheitert, wenn es sich wehtut, wenn es frustriert, traurig oder kränklich ist, so ist es bereit, Neues zu wagen und seinem angeborenen Forscherdrang nachzugehen.

## Eingewöhnungszeit ist Investition in die Persönlichkeit des Kindes

Vor diesem Hintergrund wird auch die Bedeutung einer konzeptionell ausgewiesenen Gestaltung der Eingewöhnungsphase in der Betreuung von Kindern deutlich. Dies ist die Zeit, in der der Grundstein für eine gute Bindung zum Kind gelegt

wird. Eine Eingewöhnung sollte niemals unter Zeitdruck passieren, sondern sich immer am jeweiligen Kind orientieren. Wie lange die Eltern in der Anfangszeit mit in der Einrichtung sind und wie lange das Kind alleine dort bleibt, muss individuell entschieden werden. Wichtig allerdings ist, dass die primären Bindungspersonen, in der Regel Mutter oder Vater, in der ersten Zeit unbedingt mit in der Kita sind. Das muss bei den Kindern bis drei Jahren vor deren Aufnahme mit den Eltern besprochen und vereinbart werden.

Und auch Eltern müssen sich eingewöhnen! Sie müssen sich daran gewöhnen, ihren Schützling in fremde Hände zu geben. Haben sie Vertrauen zur Erzieherin und zur Einrichtung, so können sie auch ihrem Kind ein gutes Gefühl in Bezug auf Kita vermitteln. Ist die Beziehung zwischen Eltern und Erziehern von Offenheit und Vertrauen geprägt, so ist das die Basis für eine gute Erziehungspartnerschaft – und das kommt dem Kind zugute.

Der Eingewöhnungszeit muss wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden als das manchmal der Fall ist. Eine gelungene Eingewöhnung ist die Basis für die gesamte weitere Entwicklung des Kindes. Sie ist keine Zeitverschwendung im stressigen Kita-Alltag, die davon abhält, sich den augenscheinlich „wichtigeren Aktivitäten" zuzuwenden, sondern sie ist eine Investition in die Persönlichkeit und Zukunft des Kindes und damit das Wertvollste, was wir den Kindern geben können!

# Haltung und Persönlichkeit sind entscheidend

*Julia Maier*

## Erzieherinnenausbildung

Kinder unter drei Jahren sind sehr davon abhängig, wie viel die pädagogische Fachkraft über sich und ihre eigenen Einstellungen weiß. Die Fachkraft trägt dabei eine große Verantwortung, weil sie ihre eigenen Einstellungen und Haltungen direkt an die Kinder weitergibt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie spielt deshalb eine entscheidende Rolle.

Bei dem Wunsch nach flächendeckender Betreuung für unter Dreijährige scheint ein Aspekt leider zu oft zu wenig beachtet. Bei allem Gerangel um das „beste" pädagogische Konzept, um den Ausbau von Krippenplätzen, erfolgt die Qualifizierung der Erzieherinnen für diesen Bereich auf dem Niveau von Wissensvermittlung, von Bekannt machen mit Konzepten, von reinem Transfer der klassischen Kindergartenpädagogik auf den Bereich der Kleinkinder und vielerorts viel zu wenig als Auseinandersetzen mit der eigenen Persönlichkeit der Fachkraft. Biografisches Lernen, eingebunden in die Vermittlung von Wissen, wird in unserer schnelllebigen Zeit eher als Zeitverschwendung abgetan. Erzieherinnen, die sich mit dem eigentlichen Inhalt und Sinn auseinandersetzen wollen, werden belächelt oder als „Laienpsychologen" abgetan.

Angesichts dieser Tatsache, dass der Mensch in den ersten Lebensjahren prägende Beziehungs- und Bindungserfahrungen macht, die ihn ein Leben lang begleiten, sollte bewusst sein, dass es die Menschen sind, die professionell mit Kleinkindern arbeiten, die neben den Eltern das Kind in dieser Zeit am meisten beeinflussen und prägen. Es sind nicht die Konzepte an sich, sondern die Menschen, die diese Konzepte leben, die wirkungsstark im positiven wie negativen Sinne sind und damit eine Verantwortung tragen.

## Die Erzieherin als enge Bezugsperson

Je jünger ein Kind ist, umso mehr ist es davon betroffen bzw. davon abhängig, welche eigenen Erfahrungen, welche Denkweisen und Einstellungen die Erzieherin hat. Es ist auf die zuverlässige Pflege, Fürsorge und den liebevollen Umgang des Erwachsenen angewiesen und dadurch hochsensibel für dessen Gefühlszustand und dessen Verhalten. Man kann sagen, dass ein unsichtbares Band zwischen beiden existiert, das, je jünger ein Kind ist, beinahe ungefiltert Haltungen und damit verbundene Emotionen und Denkweisen übermittelt. Ein Kind ist unmittelbar von den Auswirkungen der Haltungen, Sichtweisen und Denkmustern der Erzieherin betroffen und kann sich dem kaum entziehen.

Nicht zu vergessen ist dabei, dass Säuglinge und Kleinkinder in uns erwachsenen Menschen sehr intensive Gefühle und Affekte auslösen, die ihrerseits sehr wirkungsstark und gewaltig sein können und die Kraft haben, uns selbst ganz tief zu berühren, was wiederum Reaktionen und Verhaltensweisen und oft verschüttete Gefühle auslöst, die in unserer Biografie begründet sind.

## Das Hauptarbeitsinstrument der Erzieherin ist sie selbst

Im Umgang mit Menschen und insbesondere im Beruf des/der Erzieher/in spielt die Persönlichkeit eine nicht zu unterschätzende große Rolle. Je näher sie am Kinde ist, je intimer und enger die Beziehung zum Kind ist, umso wichtiger ist ein kritisches Hinterfragen der eigenen Haltung, das Reflektieren von Verhalten und Handlungsmustern.
Das wichtigste Arbeitsinstrument, das die Erzieherin jeden Tag mit zur Arbeit bringt, ist sie selbst! Mit all ihren Gedanken, Wünschen, Ängsten, Problemen und Ansichten. Jeder Mensch tut das. Doch in wenigen Berufen spielt dies eine so bedeutende Rolle für die Qualität der Arbeit.

## Prägende Erfahrungen hinterlassen ihre Spuren

Haltungen und Denkmuster beeinflussen unser Denken, Fühlen und Handeln. Sie entstehen durch prägende, meist frühkindliche Erfahrungen und entziehen sich häufig unserer bewussten Wahrnehmung. Es gibt gewisse prägende Erfahrungen, die in jedem Menschen ihre Spuren hinterlassen. Vieler sind wir uns bewusst und können mit ihnen umgehen. Manche jedoch sind so tief in uns vergraben, dass wir sie nicht mehr bewusst wahrnehmen. Ohne zu wissen warum, reagieren wir auf bestimmte Menschen, Dinge oder Situationen auf eine bestimmte Weise. Traut eine Erzieherin beispielsweise einem Kind nicht zu, auf ein Klettergerüst zu klettern und empfindet sie dabei Angst, sollte sie genau hinschauen, ob diese Angst tatsächlich begründet ist oder ob das mit ihrer eigenen Person, ihren ganz persönlichen Erfahrungen zu tun hat.
Genau diese „blinden Flecken" sind es, die es zu erkennen und zu hinterfragen gilt. Denn diese blinden Flecken, diese „eigenen Anteile" in uns, lassen uns auf bestimmte Dinge auf besondere Weise reagieren. Die daraus resultierenden Reaktionen laufen sehr schnell ab und sind nicht beeinflussbar, solange sie nicht ins Bewusstsein geholt werden und wir einen bewussten „Denk-Schritt" zwischenschalten – und somit die Situation wieder kontrollieren können.
Das Erkennen, das Aufarbeiten der eigenen Biografie, das Verstehen, warum man so ist, wie man ist, warum man so denkt, fühlt und handelt, kann mitunter sehr schmerzlich sein. Daher ist auch verständlich, dass dieses Auseinandersetzen mit der eigenen Geschichte oft vermieden wird.

## Die eigene Biografiearbeit ist eigenverantwortliche Aufgabe der Erzieherin

Um jedoch professionell und qualitativ hochwertig arbeiten zu können, ist das Verstehen der eigenen Biografie, das Kennen der „eigenen Anteile", die in uns schlummern, von essentieller Bedeutung. Zum Kennen der eigenen Geschichte gehören auch das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen und das Einhalten der persönlichen Grenzen. Eine Erzieherin, die sich ihres „Selbst" bewusst ist, ist auch eine „selbstbewusste" Erzieherin. Nur eine selbstbewusste Erzieherin kann auch Kinder dahingehend beeinflussen, selbstbewusst zu sein, ihren eigenen Wert zu kennen und zu ihren Schwächen zu stehen und somit aufrecht durchs Leben zu gehen.

Das Auseinandersetzen mit den „eigenen Anteilen" soll in jeder pädagogischen Konzeption verankert sein. Es geht dabei nicht darum, bestimmte Eigenheiten und Haltungen abzuschaffen, sondern sich dieser bewusst zu werden und sie kontrollierbar zu machen. Manchmal ist es darüber hinaus sinnvoll, den Weg zu sich selbst, durch seine eigene Biografie mit professioneller Unterstützung zu gehen. Wie viel die Erzieherin davon ihrem Team, ihren Kollegen preisgibt, bleibt dabei ganz allein ihre Entscheidung! Es ist allerdings wichtig, dass Aspekte der eigenen Einstellung und Haltung immer wieder unter den Kolleg/innen im Team beleuchtet werden. Dafür braucht es ein Klima des Dialogs.

Die Erzieherin hat eine große Verantwortung gegenüber den jüngeren Kindern und gegenüber sich selbst. Eine Verantwortung, die, sofern sie gewissenhaft gelebt wird, mit großem Engagement und dem Einbringen und Hinterfragen der eigenen Persönlichkeit verbunden ist und damit großen Respekt verdient. An dieser Stelle gewinnt „Wertschätzen des Berufs des/der Erzieher/in" eine andere Bedeutung.

# Wildwuchs in Frühpädagogik – Harmonisierung gefordert *

*Ursula Mommsen-Henneberger*

Lange war die frühkindliche Bildung ein Stiefkind der Bildungspolitik. Doch inzwischen macht sie Schlagzeilen. Erst kürzlich ermahnte die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in ihrem Familienbericht auch Deutschland, die Bildungsausgaben zugunsten der ersten Lebensjahre umzuschichten. „Es kommt auf den Anfang an", betont der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), Bernd Althusmann (CDU/Niedersachsen), in einem Gespräch mit dem dpa-Dossier Bildung Forschung. Er setzt sich für mehr Harmonisierung und ein gezieltes, abgestimmtes Vorgehen bei der frühkindlichen Bildung in allen Bundesländern ein.

Nachdem Deutschland lange das Lernpotenzial der Kleinsten verschlafen hatte, schreckte 2000 die erste PISA-Studie der OECD die Politiker auf. Seitdem ist viel geschehen: Bildungspläne für die Kleinsten ab 0 Jahren, Sprachförderprogramme für Vorschulkinder, breit angelegte Weiterbildungsinitiativen, weiterbildende Studiengänge für Erzieherinnen oder ein Hochschulstudium in Frühpädagogik zählen zu den bildungspolitischen Neuerungen im vergangenen Jahrzehnt. Dabei hat sich eine fast unüberschaubare Vielfalt entwickelt. Pädagogen fordern jetzt mehr Einheitlichkeit.

Der Direktor des Deutschen Jugendinstituts (München), Thomas Rauschenbach, plädiert für eine Art runden Tisch. „Wir brauchen eine Bundeskonferenz Frühpädagogik", sagt Rauschenbach dem dpa-Dossier Bildung Forschung. „Alle politisch und fachlich Verantwortlichen sind aufgefordert, sich zusammenzusetzen und zu einem gemeinsamen Vorgehen zu kommen." Dazu zählen Bund, Länder, Kommunen und die freien Kita-Träger wie Kirchen und Wohlfahrtsverbände. „Eine solche Bundeskonferenz muss dringend eine steuernde, zumindest orientierende Funktion übernehmen", sagt er. Bundesweit harmonisiert werden müssten zum Beispiel die Ausbildungskonzepte der erzieherischen Fachkräfte und ihre künftige tarifliche Einordnung.

Althusmann nennt den Vorstoß Rauschenbachs einen „überdenkenswerten Vorschlag". Es sei nicht ausgeschlossen, dass die Kultusminister im Laufe dieses Jahres die Anregung aufgriffen. Er setzt sich vor allem für eine Annäherung der Länder bei der frühen Sprachförderung, den Sprachstandsfeststellungsverfahren und den Inhalten der Erzieherausbildung ein.

„In den 16 Ländern gibt es inzwischen 17 Programme zur Sprachstandsfeststellung", berichtet der KMK-Präsident. „Bei einer so großen Zahl ist es sinnvoll,

* dpa-Dossier Bildung Forschung 21./23. Mai 2011) / bildungsklick.de

im Rahmen der KMK über den besten Weg der Länder nachzudenken und sich anzunähern." Das setze aber eine Evaluation der verschiedenen Wege voraus. Auch die Frage, in welchem Alter die Kinder die Sprachstandtests machen sollten, werde verschieden gehandhabt, ebenso die Umsetzung der Sprachförderung. „Ein gemeinsamer Weg in dieser Frage wäre eine Initiative wert", meint Althusmann. Er ist überzeugt: „Die Anforderungen an die Erzieher werden in den nächsten Jahren weiter anwachsen. Auch hier brauchen wir eine Qualitätsoffensive vergleichbar den Exzellenzinitiativen im Hochschulbereich." Ein Grund dafür ist der Wandel von Krippen und Kitas von einer Betreuungs- zu einer Bildungseinrichtung. Diese müssen zudem einen steigenden Anteil von Migrantenkindern auf die Schule vorbereiten – vor allem in den Großstädten. Zudem sollen in einigen Ländern wie Nordrhein-Westfalen die Kitas zu Familienzentren weiterentwickelt werden. Hinzu kommt das Ziel von Bund und Ländern, vom Jahr 2013 an jedem Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen. Die SPD-Bundestagsfraktion fordert jetzt einen neuen „Krippengipfel", um den künftigen Bedarf an Plätzen für unter 3-Jährige zu ermitteln. Nach Experteneinschätzung sei die Nachfrage größer als bislang angenommen, heißt es zur Begründung. Dabei sind viele Erzieherinnen nicht für die Arbeit mit den Kleinsten ausgebildet.

## WiFF – seit zwei Jahren Motor für Weiterbildung

Hier setzt die im März 2009 gestartete Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) an, eine Initiative des Bundesbildungsministeriums und der Robert-Bosch-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut. „Nur über eine Weiterbildungsinitiative werden wir wesentliche Veränderungen für die bereits berufstätigen Fachkräfte hinbekommen", sagt Rauschenbach. Nach Angaben von Althusmann wurden allein seit 2008 rund 45 000 Erzieherinnen in etwa 3000 Maßnahmen für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren qualifiziert. Bund und Länder hätten erhebliche Investitionen im Kita-Bereich getätigt und ihre Ausgaben seit 1995 um 60 Prozent auf 14 Milliarden Euro in 2010 erhöht, betont er. „Langfristig rentiert sich dort jeder investierte Euro mehrfach." Hinzu kommen etliche Initiativen von Stiftungen und Unternehmen, die speziell das naturwissenschaftliche Interesse der Kleinen fördern wollen, so das „Haus der kleinen Forscher".

Im Mai 2004 hatte die Jugendministerkonferenz in Abstimmung mit den Kultusministern erstmals einen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" verabschiedet. Der Wille zum Konsens reichte nur für den gemeinsamen Rahmen, nicht für detaillierte Bestimmungen. So haben inzwischen zwar alle 16 Länder entsprechende Orientierungspläne, aber diese unterscheiden sich. So beschreiben die meisten Pläne Bildungsziele

für Kinder bis zu sechs Jahren; in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen gehen sie bis zum Alter von zehn Jahren.

## Novum: Studiengänge für Kindheitspädagogik

Parallel dazu richteten die ersten Hochschulen Studiengänge für Frühpädagogik ein – die akademische Ausbildung dieses pädagogischen Personals ist ein Novum in Deutschland! Bislang wurden Erzieherinnen nur an Fachschulen ausgebildet. Inzwischen gibt es bundesweit über 70 solcher Studiengänge, allerdings mit unterschiedlichen Inhalten und Bezeichnungen, darunter „Bildung und Erziehung im Kindesalter", „Elementare Pädagogik" oder „Pädagogik der Kindheit und Familienbildung". Rauschenbach hält es für denkbar, dass sich der Begriff „Kindheitspädagogik" für das neue Studienangebot durchsetzen wird. Unklar sind aber auch die genaue Berufsbezeichnung der Absolventen und ihre Bezahlung. Ein Großteil der Studierenden (44,4 Prozent) hat bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung, meist als Erzieherin, wie eine WiFF-Studie im vergangenen Jahr ergab. Diese Gruppe muss sich erstmal durch einen Regelungs-Dschungel kämpfen. „Es herrschen hohe Intransparenz und eine unüberschaubare Vielfalt von Studienangeboten", sagt die Hochschullehrerin Elke Kruse von der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Eine große Hürde für Studieninteressierte sei zum Beispiel die von Bundesland zu Bundesland, von Hochschule zu Hochschule unterschiedliche Anrechnung von Vorleistungen, berichtet Kruse, eine der Leiterinnen des vom Bundesbildungsministeriums geförderten Projekts „Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf das Hochschulstudium von Erzieherinnen" in Berlin, das bis 2008 lief.

## Fächer-Boom in Kindheitspädagogik

Auch Rauschenbach sieht hier Handlungsbedarf. „Die Studienangebote in der Kindheitspädagogik sind explodiert – und das in einer Phase, in der die Hochschulen in die Freiheit entlassen wurden und es keine Rahmenordnung für diesen neuen Bereich gegeben hat." Aber jetzt müssten die Hochschulen eine stärkere Vereinheitlichung anstreben, auch bei der Anerkennung der Vorleistungen. Der Direktor des Deutschen Jugendinstituts schlägt eine Kombination aus einer pauschalen Anerkennung zum Beispiel der Erzieherausbildung und einer individuellen Prüfung von Vorkenntnissen wie Praxiserfahrung vor. Das müsste sich in einer generellen Studienzeitverkürzung niederschlagen.
Unterschiedliche Vorstellungen bestehen über den künftigen Einsatzbereich der Hochschulabsolventen. Rauschenbach sieht für sie „wunderbare Chancen" als Leitungskräfte, in Forschung und Lehre, als Referenten in Verbänden und in der Weiterbildung. Dagegen ist es Kruse wichtig, die Studierenden auch „für die praktische Gruppenarbeit in den Kitas auszubilden, um die Bildungspläne

umzusetzen". „Die Akademisierung des Basispersonals ist eine Forderung aus den PISA-Studien", betont die Hochschullehrerin.
Einig sind sich die Fachleute aber darin, dass einheitliche Standards für die Ausbildung sowie die Weiterbildung geschaffen werden müssen. Denn auch auf dem Weiterbildungsmarkt mit überwiegend privaten Anbietern herrscht einer WiFF-Studie zufolge „ein undurchsichtiges Dickicht an Angeboten unterschiedlichster Qualität".
Übereinstimmung besteht ferner in dem Ziel, mehr Männer und junge Menschen mit ausländischen Wurzeln für den Erzieherberuf zu gewinnen. Auch die neuen Studiengänge an den Hochschulen konnten den WiFF-Untersuchungen zufolge bislang kaum mehr Männer für den Kita-Job begeistern. Mehr Einheitlichkeit ist nach Auffassung von Rauschenbach zudem bei den in den Ländern unterschiedlichen Voraussetzungen für den Zugang zum Arbeitsfeld notwendig. Die weitaus meisten der derzeit rund 340 000 frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland werden auch künftig von Fachschulen kommen. Sie stellen zwei Drittel des Kita-Personals; die zweitgrößte Gruppe bilden mit etwa 16 Prozent die deutlich geringer qualifizierten Kinderpflegerinnen. Eine Ausnahmerolle spielt Bayern: Dort arbeiten überdurchschnittlich viele Kinderpflegerinnen in den Kitas.

## Mahnung: Ältere Kinder nicht vernachlässigen

Bei der gegenwärtigen Konzentration auf die frühkindliche Bildung besteht die Gefahr, dass die älteren Kinder zwischen 6 und 10 Jahren aus dem Blick geraten. „Erzieher werden auch in Ganztagsschulen benötigt", sagt Rauschenbach. „Dieses Thema ist in den Fachschulen noch nicht angekommen. Das ist ein Riesendefizit."
Auch Kruse plädiert dafür, nicht nur in der Fachschulausbildung, sondern auch an der Hochschule ausreichend Studienangebote im Sinne einer „Breitbandausbildung" zu schaffen, für ältere Kinder in Horten und Heimen sowie für Mitarbeiter in den geplanten Familienzentren. Dagegen hätten die meisten neuen Studiengänge vor allem jüngere Kinder im Blick. Die Bezahlung des Personals dürfte bei Kommunen und privaten Kita-Trägern noch heftige Diskussionen auslösen. Nach Worten von Rauschenbach gibt es keine fachlichen, nur historische Gründe, Erzieherinnen schlechter zu bezahlen als beispielsweise Grundschullehrer. Er rechnet damit, dass es mit steigender Zahl von Studienabsolventen „spätestens in 5 bis 10 Jahren" eine politische Debatte darüber geben wird.
Althusmann hält eine höhere Bezahlung von Erzieherinnen in der Zukunft zwar für „wünschenswert, aber finanziell nur schwer umsetzbar". Der KMK-Präsident: „Wir dürfen den Kommunen nicht noch mehr aufbürden, wobei deren Bedeutung im Hinblick auf gute Bildung zunehmen wird."
Der Vater des „Kindergartens", der Pädagoge Friedrich Fröbel (1782–1852), sah im kindlichen Spiel eine Quelle für Erkennen und Begreifen der Welt. Kindheit

sollte möglichst lange bewahrt werden. Der deutsche Kindergarten wurde lange als „buchstabenfreie Zone" organisiert. Mit der Entscheidung der Reichsschulkonferenz von 1920, den Kindergarten nicht zum Schul-, sondern zum Wohlfahrtsbereich zu zählen, kam er nicht unter bildungspolitische Verantwortung. 50 Jahre später forderte zwar der Bund-Länder-Bildungsgesamtplan von 1972 einen größeren Stellenwert für die frühkindliche Bildung. Doch es sollte noch einmal nahezu drei Jahrzehnte dauern, bis diese Forderung zu Konsequenzen führte.

* * *

Ich suche hier
keinen Frieden.
Ich lasse nicht die Welt
draußen vor der Tür,
um drinnen auf spirituelle Weise
glücklich zu sein.
Ich nehme vielmehr
entschlossen
die Unruhe der Welt
mit herein.

*Luise Rinser „Septembertag"*

# Sexualkunde im Lehrplan der Waldorfschule[1]

*Martyn Rawson und Tobias Richter*

## Übergeordnete Aspekte

Zur Persönlichkeitsreifung wie auch zur Sozialisation gehören das Erleben der Sexualität und der Umgang mit ihr und muss „als unabdingbare Begleiterscheinung der Individualisierung und Ich-Begabung“[2] verstanden werden.
Räumt man sexualkundlichen Themen Platz im Unterricht ein, so muss dabei die Intimität gewahrt werden.
Sexualkunde hat einen anderen Stellenwert als z. B. Astronomie oder Biologie, wenngleich es vor allem mit Letzterer Berührungspunkte gibt. Sexualität ist verbunden mit persönlichem Erleben, mit persönlichen Emotionen und Fragestellungen. Dies zu ignorieren und die „technische“, die rein biologische oder gesellschaftliche Seite, also das „Wissen über“ ins Zentrum des Unterrichts zu stellen, greift zu kurz und kann von den Schülerinnen und Schülern als Ausweichmanöver verstanden werden. Die Komplexität des Themas und die daran geknüpften möglichen Erwartungen rühren an Bereiche, die auch Lehrerinnen und Lehrer als Person betreffen. So muss dann auch die Frage, ob man sich diesem Thema gewachsen sieht, respektiert werden. Diese Frage betrifft auch die Klasse: Nicht alle Schülerinnen und Schüler finden es opportun, im Klassenverband darüber zu sprechen. Wohl kann die Gruppe einen gewissen persönlichen Schutz darstellen, zugleich können aber auch Probleme der Diskriminierung auftreten zwischen den „cool“ Erfahrenen und den verschlossen Zurückhaltenden. Ohne Takt, ohne das Respektieren der Scham, ohne Offenheit und Ernsthaftigkeit können sexualkundliche Themen nicht besprochen werden.
Stets gilt es aber darauf zu achten, wonach die Schüler fragen. Manchmal können die kindliche oder jugendliche Sprachlosigkeit oder -hemmung der Sexualität gegenüber, genauso wie der provokativ wirkende Slang, falsch gedeutet werden, und rasche, eindimensionale Antworten treffen u. U. exakt nicht die Größe oder den Umfang des Gefragten. Andererseits ist gutgemeinte Bildhaftigkeit ebenfalls nicht immer das Mittel der Wahl ...
Sexualität begleitet und durchzieht heute viele Bereiche unserer Kultur. Ihre Funktionalisierung für wirtschaftliche Zwecke scheint sie zwar inflationär zu machen, doch mag andererseits diese Präsenz auch ihren Beitrag leisten in Bezug auf die

---

[1] Abdruck mit freundlicher Erlaubnis der Autoren und des Verlags aus „Sexualkunde in der Waldorfpädagogik“, edition waldorf, S. 121–132. Hrsg. Bart Maris/Michael Zech. ISBN-13: 978-3-927286-63-4. Zu beziehen bei: Druck- und Medienzentrum Gerlingen GmbH, Benzstr. 8, 70839 Gerlingen

[2] A. Suchantke, in: S. Leber, W. Schad, A. Suchantke: Die Geschlechtlichkeit des Menschen – Gesichtspunkte zu ihrer pädagogischen Behandlung, Stuttgart 1989, S. 16

vielfältigen Missbrauchsszenarien. Gerade davor Kinder zu schützen und ihnen zugleich keinen abschreckenden Blick gegenüber der Sexualität zu vermitteln, ist auch Aufgabe der Erziehung.
Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist bei allen Fragen die Sexualität betreffend unabdingbar. Diese Fragen von vornherein an die eine oder andere Instanz zu delegieren ist nicht möglich. – Aus diesem Grund wäre es anzustreben, ab der ersten Klasse einmal jährlich einen Elternabend zu dem Themenkomplex „sexuelle Entwicklung" zu haben.
Wichtig ist der Aspekt, dass es sich bei diesen Fragen nicht an erster Stelle um Fachfragen handelt, sondern um allgemein menschliche. Sie sollten dort aufgegriffen und beantwortet werden, wo sie gestellt werden. Und gerade dies macht es nicht eben leicht, ein thematisch gegliedertes Curriculum zu entwickeln und anzubieten. Wenn man jedoch den Bereich Sexualität weit genug fasst und z. B. ein Thema wie das der Sinnlichkeit nicht reduktionistisch begreift, dann könnte ein Unterricht, der die Fülle der Sinne aktiviert und anregt, eine gesunde Basis für eine Ich-Welt-Beziehung, eine Ich-Du-Beziehung und eine Selbst-Beziehung abgeben. Und die Fragen nach Beziehungen schließen die nach Verantwortung, nach Hingabe, nach Liebe und den daraus resultierenden Handlungen mit ein.
Im Kontext der Sexualität ist die Frage von Bedeutung, was man unter einer gesunden Entwicklung verstehen will. Die Verkürzung, das Normale sei zugleich das Gesunde, muss auch hier in Zweifel gezogen werden: Verschiedene Untersuchungen weisen auf die zivilisatorischen Einflüsse im Zusammenhang mit der immer früher beginnenden Geschlechtsreife und dem damit einhergehenden praktizierten Sexualleben hin.[3] Dabei ist oft zu bemerken, dass sich eine Schere zwischen der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung auftut. Das sogenannt (körperlich) Normale trägt dann deutlich Züge einer Akzeleration, und das Nicht-Mithalten der seelischen Entwicklung kann zu Verwirrung, Ratlosigkeit oder Desorientierung führen.
Andererseits lässt sich bei einer körperlichen Frühreife immer wieder auch das Auftreten von besonderen seelischen Fähigkeiten erkennen. Dies mag als Hinweis darauf gesehen werden, dass sich der früher zur Reife gelangte Geist-Seelen-Teil des Menschen seine entsprechende Artikulationsform in der Körperlichkeit schafft. Dann dürfte man aber nur im Verhältnis zu einer anderen Entwicklungsdynamik von einer Verfrühung sprechen, nicht aber in Bezug auf das Gesamte einer individuellen Persönlichkeit.
Da die Waldorfpädagogik als eine integrale Pädagogik in ihrer Didaktik und Methodik bestrebt ist, sich gerade auf das Zusammenwirken des Körperlich-Leiblichen mit dem Seelisch-Geistigen zu beziehen bzw. dieses anzuregen, haben wir

[3] Vgl. W. Ferchhoff/T. Olk (Hrsg.): Jugend im internationalen Vergleich, Weinheim und München 1988

es hier mit Fragestellungen zu tun, die auch in Zukunft großer Aufmerksamkeit und vertiefter menschenkundlicher Forschung bedürfen.
Die der Waldorfpädagogik zugrunde liegende anthroposophische Anthropologie ist nicht begrenzt auf ein Verständnis der menschlichen Entwicklung zwischen Geburt und Tod, sondern bezieht eine Prä- und Postexistenz der menschlichen Individualität mit ein. Im Zusammenhang mit Fragen nach der Entstehung des menschlichen Lebens, nach dem Woher (und Wohin) der Seele, ist ein Themenbereich wie der der Präexistenz – oft schon lange vor dem bewussten Erleben der Sexualität – von Bedeutung. Dieser gehört wohl mit zu den Tiefenschichten, die in Verbindung mit der Besprechung von Fortpflanzung, Befruchtung, Geburtenregelung usw. nicht nur „im Untergrund" anwesend sind, sondern nach denen auch dezidiert gefragt wird. Darauf, der jeweiligen Bewusstseinslage der Schüler entsprechend, mit dem gebotenen und freilassenden Takt zu antworten und Orientierungshilfe zu bieten, gehört mit zur pädagogischen Verantwortung, der man sich nicht entziehen sollte. Verantwortung auch deswegen, weil diese Themen einem mythologischen und kindlichen Bewusstsein offen lagen und liegen, sich aber einem mentalen Bewusstsein nicht ohne Mühe erschließen.
Waldorfpädagogik möchte bei Kindern und Jugendlichen das Verstehen anregen: ein Verstehen der Naturwelt, der Kulturwelt und ihrer selbst. Das schließt selbstverständlich die Sexualität mit ein.
Verstehen-Lernen auf der Grundlage der Bewusstseinsentwicklung impliziert auf jeder Stufe auch das In-Beziehung-Treten mit dem anderen. So ist Waldorfpädagogik immer auch eine Pädagogik des Dialogs im weitesten Sinne. Diesen Dialog sieht R. Steiner gefährdet, wenn er beim jungen Menschen infolge der Konfrontation mit den aufsteigenden „Naturkräften" zu einem in sich selbst verfangenen Monolog führt.
„Rätsel müssen über die Welt und ihre Erscheinungen in der jugendlichen Seele entstehen. Denn wenn diese Rätsel über die Welt und ihre Erscheinungen nicht in der jugendlichen Seele entstehen, dann wandeln sich, weil die Kräfte dazu da sind, diese Kräfte; sie werden ja frei in der Seele mit dem Freiwerden des Astralleibes für das Auffassen von Rätseln. Wenn diese Kräfte frei werden, und es nicht gelingt, das intensivste Interesse zu erwecken für die Rätsel der Welt, dann verwandeln sich diese Kräfte in dasjenige, in das sie sich bei der heutigen Jugend meist verwandeln; sie verwandeln sich nach zwei Richtungen hin in Instinktartiges: erstens in Machtkitzel und zweitens in Erotik. Und dasjenige, was leider in die Pädagogik auch eingezogen ist, das ist, dass man diesen Machtkitzel und diese Erotik der Jugend nicht als sekundäre Umwandlungsprodukte auffasst von Dingen, die auf ganz anderes gehen sollten bis zum 20./21. Lebensjahr, sondern dass man sie als Naturelement im menschlichen Organismus von der Geschlechtsreife an auffasst."[4]

[4] R. Steiner: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, S. 76

Gegen Ende des Vortrags wird Steiner dann sehr deutlich: „Wenn man es dennoch sieht, wenn die Erotik in einem besonders erschreckenden Verhältnis in diesem Lebensalter bei der Jugend hervortritt, so sind die Lehrer daran schuld, indem sie urlangweilig sind und kein Interesse erwecken. Und wenn die Kinder kein Interesse an der Welt haben, ja, an was sollen sie denn denken? An nichts anderes, als was in ihrem Körper, in ihrem Herzen, ihrem Magen, in ihrer Lunge vor sich geht, wenn in einer langweiligen Weise geredet wird vom Mathematischen, Geschichtlichen und so weiter."[5]

Hierbei sei angemerkt, dass es sich nicht um eine Freudsche Sublimierung handelt, sondern eindeutig um einen erweiterten und erweiternden Blick. Der Begriff „Geschlechtsreife" bezieht sich nur auf die biologischen Faktoren. Die damit einhergehenden seelischen Veränderungen stellen aber eine Weitung des Erlebens dar in Liebe, Verantwortung, Vertrauen, Hinwendung, Zärtlichkeit und Sympathie. Diese können sich auf einen anderen Menschen beziehen – aber auch auf die Menschheit und die Welt. Wohl aus diesem Grund ersetzt Steiner den Begriff „Geschlechtsreife" durch den umfassenderen der „Erdenreife".

„Da die Geschlechtlichkeit einen Teil des Menschseins darstellt, so trägt umgekehrt die Gesamterziehung zur Geschlechtserziehung bei, und zwar nicht nur der naturwissenschaftliche oder religiöse Unterricht, sondern jeder: Ästhetik ebenso wie Geschichte oder Kunsterziehung. Alles hat in unverwechselbarer Weise einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung zu leisten, wie auch von der Persönlichkeit aus später die sexuellen Triebe beherrscht werden müssen. Eine sich recht verstehende Pädagogik wird aus den Gegebenheiten der Schüler, ihrer Befindlichkeit, aus verständnisvollem Wahrnehmen wie aus Kenntnis der Entwicklungsvorgänge auf Fragen und Probleme antworten und die jeweiligen Bedürfnisse der Klassen ablauschen. Dann wird auch der Lehrer handeln, sprechen, klären, raten, orientieren können."[6]

## Gesichtspunkte und Leitmotive zum Unterricht

### Vorbemerkung

Dieser Entwurf entstand in Rahmen eines Lehrplanforschungsprojektes im Bereich „Lebenskunde": Gesundheit, Ernährung, Sexualkunde, Soziale Kompetenzen, Staatsbürgerschaft, Informations- und Kommunikationstechnologie, Geld und Wirtschaft, Arbeit und Berufsleben, Lern- und Arbeitskompetenzen. Es wurde als Ausgangspunkt für die Praxisforschung in der Schule ein lockerer Lehrplan, beziehungsweise Themenplan zusammengetragen. Dabei schaute man insbesondere auf fächerübergreifende Themen und versuchte sie dem jeweiligen Lebenskundethema

[5] Ders., a.a.O., S. 85 f.

[6] S. Leber: Die Geschlechtlichkeit des Menschen – Gesichtspunkte zu ihrer pädagogischen Behandlung, Stuttgart 1989, S. 121

(oder den entsprechenden Schlüsselkompetenzen) zuzuordnen. Das aus dieser Arbeit Entstandene hat Vorläufigkeits-Charakter, mag aber zur Orientierung dienen. Anhand dieser Themendarstellung wurden Fragen für die weitere Forschung entwickelt.

*Im Kindergarten lernen die Kinder viele gute Lebensgewohnheiten im Umgang miteinander und durch Nachahmung der Haltung der ErzieherInnen, wie Fürsorge, Respekt vor anderen, Akzeptanz des Andersseins und der Verschiedenheiten anderer Menschen, Grenzen der Intimität. Lernen in diesem Alter bedeutet meist die unbewusste Aneignung von Haltungen und Verhaltensformen sowie die Sensibilisierung für die Bedürfnisse anderer Menschen. Diese Aneignung geschieht vor allem leiblich, in dem das Kind passende innere und äußere Gestik und Gebärden lernt und die räumliche Nähe zwischen Menschen unbewusst als passend oder unpassend erlebt. In der Unterstufe werden diese nachgeahmten Verhaltensformen ergänzt durch neu erworbene Gewohnheiten, die viel mehr in Lebensprozessen und im emotionalen Bereich angesiedelt sind.*

Jedem Lehrer der *ersten Klasse* ist es ein Anliegen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Grundlagen für Lern- und Entwicklungsprozesse zu schaffen. Die Bildung und Pflege der Beziehungsfähigkeit, der Konfliktfähigkeit (hier hat das gemeinsame Spiel einen wichtigen Stellenwert!) und die Entwicklung einer Gesprächskultur sind von Anfang an von Bedeutung. Gerade in Bezug auf das Gespräch sollte man die Kinder erfahren lassen, dass es keine heiklen oder „unanständigen" Themen gibt, wenn man sich ihnen verantwortungsvoll und mit Respekt zuwendet. (J. Korczak: „Eine Erzieherin fragte mich einmal, wie man auf heikle Fragen antworten solle. Es gibt weder törichte noch heikle Fragen, wenn die Antwort ehrlich und glaubwürdig ist. Wenn wir sie selber wissen."[7])

Einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf die Willens- und Sinnesschulung. Gerade im sozialen Miteinander ist es wichtig – besonders in schwierigen Situationen – nicht zu resignieren, sondern den Willen zur Veränderung, zu einem Neuanfang nicht nur in Worten, vielmehr in Taten zu artikulieren.

In der Pflege vor allem des Tast-, des Eigenbewegungs-, des Lebens- und des Wärmesinnes wird ein Doppelaspekt deutlich, der gerade in Beziehung zur Sexualität von Bedeutung ist:

- Berührt werden – und berühren; das Erleben von Grenzen, Erfahrung der eigenen Bewegung – und die Begleitung der Bewegungsäußerung mit dem Gefühl,
- das Wohlfühlen im eigenen Leib als ein sich an die Tätigkeit des Lebenssinnes anschließendes seelisches Erlebnis,
- Wärme- und Kälteerfahrungen und die damit verbundenen Gefühle haben sowohl selbstorientierende wie auch sozialorientierende Komponenten. Das gehört zu einer tragfähigen Basis, auf der später eine sexuelle Aufklärung

[7] J. Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1972, S. 211

aufbauen kann, ebenso wie die zahlreichen Motive in den Märchen, in welchen das Zusammenfinden, Zusammenleben, Bewältigen von Lebensaufgaben immer von der Individualität, die sich für ihre Aufgabe entscheidet, zu leisten ist.

Bei den Legenden in der *zweiten Klasse*, die im Unterschied zu den Fabeln nicht die selbstische oder triebhafte Seite menschlichen Strebens erzählen, wird deutlich: Es geht um die Liebe – aber um eine, von der Chr. Morgenstern dichtete: „Meine Liebe ist groß wie die weite Welt ..."

In der *dritten Klasse* tritt in der Entwicklung der Kinder das Gegenüber in entschiedener Art und Weise in den Blick. Dem versuchen Methodik und Didaktik zu entsprechen. Die Sachkunde-Epochen seien hier nur pars pro toto genannt: Im wachen Gewahrwerden des anderen Menschen und seiner Bedürfnisse – nicht nur der eigenen – wie auch der realen Bedürfnisse der Erde erlebt das Kind räumliche und soziale Gestaltungsformen („Urberufe"). Wiederum spielen Verantwortung, Zuwendung und Zuverlässigkeit eine große Rolle.

War in der ersten und zweiten Klasse die Frage nach der Entstehung des Lebens weniger auf Zeugung als auf die Herkunft des Menschen gerichtet, so erleben die Kinder nun vielleicht Zeugung, Geburt und Tod bei Tieren auf einem Bauernhof während der Landbauepoche mit. Das gehört dann zur realen Erfahrung eines Lebenszusammenhanges und eröffnet neue Möglichkeiten, zur Sexualität gehörende Themen integrativ und nicht isoliert aufzugreifen.

Die Thematik des Erzählstoffes der dritten Klasse, nämlich das Alte Testament, bietet wiederum viele Möglichkeiten, die Fragen nach dem geistigen Ursprung des Menschen sowie Fragen der Verantwortung und der Zugehörigkeit zu besprechen. Es geht nicht darum, eine Moral aus dem Alten Testament zu ziehen, sondern exemplarisch die Problematik der menschlichen Beziehungen aufleuchten zu lassen.

Man kann erkennen, wie im Erzählstoff der ganzen Unterstufe die urmenschlichen Stärken und Schwächen, auch auf dem Gebiet der Sexualität und der menschlichen Beziehungen, in vielfältiger Weise auftauchen.

Die Menschen- und Tierkunde der *vierten Klasse* bietet vielfältigen Anlass, Themen wie Verantwortung und Fürsorge zu betrachten und über Zeugung, Leben und Tod zu sprechen. Dabei wird dann auch deutlich, dass der Fruchtbarkeitszyklus der Tiere stark jahreszeitenabhängig ist. Gerade die Kombination Menschen- und Tierkunde ermöglicht es, den Menschen in seiner einzigartigen Stellung und Aufgabe durch bewusstes willentliches Handeln – auch in Beziehung auf die Fortpflanzung – zu begreifen.

Der Aspekt von Abhängigkeit und Freiheit ist in diesem beginnenden Lebensabschnitt von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Manipulierbarkeit z. B. durch Modetrends, die in ihrer oft unverhüllten Sexualisierung gar nicht mehr

als Herausforderung, vielmehr als lustvoll akzeptierter Zwang erlebt werden.
Es sei auch auf den Erzählstoff in den Klassen vier und fünf verwiesen (nordische Sagen und Sagen des klassischen Altertums), der u. a. den oft dramatisch ringenden Umgang mit moralischen Kodices zeigt.
In der *fünften Klasse* eröffnet die Pflanzenkunde ein weites Übfeld für Themen, die das aufmerksame, differenzierte Wahrnehmen eines Pflanzengestus in Beziehung bringt zum Erleben des Seelischen. (Ausführungen dazu siehe „Naturkunde" S. 296 ff. im „Richter-Lehrplan".)
Darüber hinaus können Kinder in diesem Alter zunehmend praktische Verantwortung für die Raumpflege und Gestaltung des Schulzimmers einschließlich des Säuberns, Putzens, Waschens und Reparierens übernehmen. Dadurch lernen sie nicht nur den praktischen Umgang, sondern erfahren auch die Bedeutung der Pflege und Bereitung eines Raumes für den anderen Menschen. Diese Fähigkeit bildet eine Grundlage für die Übertragung dieser Qualität in die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen!
Ab der *sechsten Klasse* kann man diesen Bereich durch die Schulung der persönlichen Organisation (z. B. Schlafgewohnheiten, Zeitmanagement, Organisation von Schul- bzw. Hausaufgaben, Ernährung, Freizeitgestaltung usw.) ergänzen. So, wie die Kinder in diesem Alter das Bedürfnis haben zu wissen, wie lerne ich und welche Lernschritte sind notwendig, so können sie auch weitgehend lernen, ihr persönliches Zeit-Management zu gestalten.
Im Zeichenunterricht, wo man neben den Schwarz-Weiß-Übungen zur Schattenlehre auch das Hell-Dunkel mit all seinen differenzierten Übergängen zu gestalten lernt, wird auf künstlerischem Gebiet etwas geübt, das auch im Zwischenmenschlichen von großer Bedeutung ist.
In diesem Alter ist es auch wichtig, sich mit der von Lehrern und Eltern oft übersehenen oder nicht verstandenen Subkultur des jugendlichen Sprachgebrauchs auseinanderzusetzen, in dem man über Schimpfwörter und Slang im Zusammenhang mit Vokabeln der Sexualität spricht. Ein Gefühl für menschlich angemessene, bzw. respektvolle Sprache kann sich durchaus entwickeln.
In diesem Zusammenhang sei auch auf ein wesentliches Thema im Unterricht der Muttersprache (Deutsch) hingewiesen, auf den Konjunktiv: Sprachformen für das Wünschen, Hoffen, Begehren zu erleben, zu untersuchen und zu finden bietet Möglichkeiten, diesen Bereich des Seelenlebens artikulieren zu lernen.
Da die meisten Mädchen und auch viele Jungen spätestens in der 6. Klasse in die Pubertät kommen, scheint es sehr sinnvoll, sich in dieser Klasse Zeit für diese Themen zu nehmen. Oft eignen sich zeitweise geschlechtsgetrennte Gruppen.
Natürlich können und sollen bei Bedarf Menschen von außerhalb eingeladen werden. Diese sollten dann aber auf dem Hintergrund der der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Anthropologie über Pubertät, Sexualität, Fortpflanzung etc. sprechen.

In der *siebten Klasse* beginnt man mit der Humanbiologie, in der auch die Geschlechtsorgane und Lebenszyklen sowie die embryonale Entwicklung besprochen werden können. Obwohl die meisten Kinder in diesem Alter längst aufgeklärt zu sein scheinen, wenn vielleicht auch nur über die Schulhofaufklärung, ist es wichtig für den Lehrer festzustellen, auf welchem Wissensstand die Schüler wirklich sind, um dann den Inhalt des Unterrichts danach zu gestalten. Ein wesentliches Ziel dieser Epoche ist es, ein Gefühl des Staunens und der Bewunderung zu erwecken, sowie eine natürliche Achtung vor dem ungeborenen Menschenleben anzuregen. Selbstverständlich werden Fragen wie Verhütung, Abtreibung, Promiskuität, geschlechtliche Orientierung und geschlechtliche Krankheiten bei solchem Unterricht auftreten. Das ist zu begrüßen, auch wenn manche Lehrer ihre Mühe haben werden, mit diesen Fragen umzugehen. Wichtig ist, dass die Schüler wissen, es gibt Gesprächspartner, die mit einem über solche Themen sprechen, auch wenn der Klassenlehrer vielleicht diese Rolle nicht übernehmen kann.
Auch auf dieser Klassenstufe gibt es Gelegenheit, z. B. wenn man andere Kulturen behandelt, über Rituale und Gebräuche, wie z. B. Pubertäts- und Reifezeremonien, zu sprechen. Was in unserer Gesellschaft weitgehend verschwunden bzw. von einer kommerziellen Kultur besetzt ist, entspricht bestimmten Bedürfnissen des heranwachsenden Menschen. Wir können diese Rituale nicht nachmachen, aber wir können ein Bewusstsein für die Schwellen der Entwicklung wecken.
Ab der *achten Klasse* müssen die Schüler und Schülerinnen Gelegenheit haben, eine sachliche Beratung über Fragen der Gesundheit, Suchtprävention, HIV, AIDS, andere sexuell übertragbare Erkrankungen, Verhütungsmethoden, Beziehungen, Konfliktbewältigung und andere persönliche Themen zu erhalten. Sachlich bedeutet hier aber nicht, dass nur die gängigen Informationen weitergegeben werden, sondern dass versucht wird, aus der Menschenkunde Aspekte eines erweiterten Gesundheits- und Krankheitsbegriffs hinzuzunehmen, sowie insbesondere beim Thema Pille einzugehen auf die Auswirkungen einer Langzeit-Manipulation des Hormonhaushaltes. Hier sollten auf jeden Fall Anstrengungen unternommen werden, den Schülern genügend Inhalte und Reflexionsraum zu bieten, sodass sie in die Lage kommen, allmählich ein eigenes Urteil in diesen Fragen zu entwickeln, was natürlich in der Oberstufe fortgesetzt werden muss.[8]
In dieser Klasse wird auch erneut auf die Unterschiede von Mädchen/Frau und Junge/Mann eingegangen, sowohl auf typische seelische Eigenschaften (hier eignet sich gut Rollenspiel) wie auf Unterschiede in Anatomie und Physiologie.
*Die Biologie-Epochen der 9., 10., 11. und 12. Klasse (Sinnesorgane, innere Organe und das Verhältnis Leib und Seele, das Herz, Gehirn, Zellenlehre, Genetik, Embryologie) bieten viele Möglichkeiten, auch über die ethisch-moralische Seite der Fragestellung zu sprechen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Wesen*

[8] B. Maris: Sexualität, Verhütung, Familienplanung, Stuttgart 1999

*des Menschen und nach seiner Stellung in der Natur. Hier wird man über Instinkte und Triebe sowie über die Sozialität und die Individualität sprechen. Diese Themen kommen selbstverständlich auch in vielen anderen Fächern vor, wie z. B. in der Kunstbetrachtung und auch im künstlerischen Unterricht (Zeichnen, Malen, Plastizieren). Überall, wo man sich mit Menschendarstellungen auseinandersetzt, ob im Porträt, im Akt usw., können Fragen nach dem Menschsein, nach der Adäquatheit einer Darstellungsform und nach dem Schicksal auftreten.*
Schon in der *achten Klasse*, aber spätestens in der *neunten Klasse* soll neben der sachlichen und faktischen Behandlung der verschiedenen Verhütungsmethoden (Pille, Spirale, Sterilisation, Kondom, Diafragma, natürliche Verhütung ) auf erweiterte Gesichtspunkte dafür eingegangen werden, was die jeweiligen Methoden auf körperlicher, aber auch auf seelischer und spiritueller Ebene bewirken.
In der Biologie-Epoche der *zehnten Klasse* steht das Seelische in Zusammenhang mit den leiblichen Organen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Von daher ergibt sich ein guter Zugang zum Thema Sexualität. Im Zusammenhang mit den Verwandlungen in der Pubertät, mit der psychosomatischen Wechselwirkung von Hormonen und Gefühlen, mit den Geschlechtspolaritäten bieten sich viele Gelegenheiten, über die verschiedensten Aspekte der Sexualität zu sprechen. Ein schönes Thema ist natürlich das Herz und seine Bedeutung in der Kunst und Kultur – und für die Liebe.
Auch in diesem Alter, und eventuell im Zusammenhang mit Fragen, die aus der Literatur entstehen, wird man über Partnerschaft, Liebe, Treue und Untreue, über den Umgang mit den eigenen Trieben und Phantasien, sowie über Homosexualität sprechen. Einerseits wendet man sich dabei an den oft hohen Idealismus der Jugendlichen, anderseits nimmt man Bezug auf die realen Erfahrungen, die die meisten schon längst direkt oder indirekt (durch Freund/Freundin, durch Film und andere Medien) haben.
Bei der Besprechung der Embryologie in der *elften Klasse* werden der Entwicklungsprozess einer Schwangerschaft und natürlich auch die Veränderungen bei der Frau behandelt. Die Geburt sollte zusammen mit einer Hebamme und einer Mutter besprochen werden. Zu diesem Thema gehören auch Fragen der Kleinkindpflege und der Erziehung (Stillen, Bedeutung des Schlafes, Ernährung, Kleidung). Gerade die Entwicklungs- und Erziehungsfrage ist auch in der Begegnung mit der Parzival-Lektüre von großer Aktualität.
Diesem Alter ist das Biografische im Sinne einer Urteilsbildung in Bezug auf Beziehungen, Verantwortung, Gewissen und Schicksalsfragen ein Anliegen. So müssen auch die ethischen Fragen in Verbindung mit Abtreibung, Fertilitätstherapien und Samenspende, Retortenbefruchtung und dem Klonen besprochen werden.
In der *elften oder zwölften Klasse* kann man eine Art Elternschule anbieten, in der konkrete Erziehungsfragen behandelt werden. Meist haben die Jugendliche

in diesem Alter sehr treffende Fragen und viele Anregungen, so dass es sich hier erübrigt, einen Themenkatalog vorzuschlagen.
Zusammenfassend sei nochmals darauf verwiesen, dass die gesamte Darstellung der „Gesichtspunkte und Leitmotive" zum einen einen Überblick über das bietet, was an einigen Waldorfschulen im Zusammenhang mit Sexualkunde schon lange praktiziert wird, zum anderen die Lehrer anregen möchte, die verschiedenen Themenbereiche unter Berücksichtigung der alterspezifischen Entwicklungssituation im Kontext einer Sexualkunde zu befragen.
Auf jeden Fall sollte es Aufgabe des Kollegiums sein zu überprüfen, ob, wie und wann Themen wie Homosexualität, moderne Familienbeziehungen und Konflikte, Partnerschaft, sexueller Missbrauch, Prostitution und Themen wie Schicksal und Freiheit besprochen werden sollen. Auch das Thema der Fortpflanzungsmedizin mit der künstlichen Befruchtung einerseits, der pränatalen Diagnostik und den selektiven Abtreibungen bei Fehlbildungen andererseits muss genügend Raum bekommen.[9]

## Offene Fragen:

1. Da es wichtig ist, mit Eltern in einen Dialog zu kommen, muss bei jeder Klasse geklärt werden, wer für was zuständig ist: was in die Familie gehört und was in die Schule. Es kann keine allgemein gültigen Regeln geben. Es gilt in jeder Klasse eine Verabredung zu treffen. Dies betrifft Fragen zur sexuellen Aufklärung sowie (zum richtigen Zeitpunkt) zur Aufklärung über sexuellen Missbrauch, oder zum Umgang mit Jungen und Mädchen. Welche Formen von Elternarbeit wären hier nötig?
2. Praxisforschung ist notwendig innerhalb einer Schulgemeinschaft, um festzustellen, welche Probleme es gibt, wie das Thema in verschiedenen Klassen behandelt wird, um Erfahrungen auszuwerten und eventuell neue Programme zu entwickeln.
3. Bei solcher Forschung sollte man unbedingt auch die älteren Schüler mit einbeziehen. Wer übernimmt die Verantwortung für den Prozess und in welcher Form wird die Beratung gestaltet?
4. Jede Schule muss sich überlegen, welche beratenden Tätigkeiten sinnvoller Weise von Lehrern, vom Schularzt oder von sonstigen Personen im Rahmen der Schule ausgeübt werden können und sollen. Jede Schule muss sich auch überlegen, welche Fortbildung für Lehrer auf diesem Gebiet notwendig ist, und diese dann ermöglichen.

[9] Vgl. B. Maris (Hrsg.): Die Schöpfung verbessern? Stuttgart 1997 S. Riewenherm: Die Wunschgeneration, Berlin 2001

# Der schulärztliche Beitrag zur Aufklärung

*Martina Schmidt*

Zu Beginn meiner schulärztlichen Tätigkeit wurde ich von einem Lehrer angesprochen und um Unterstützung bei dem Thema „Erdenreife" gebeten. Dieser von Rudolf Steiner verwendete Begriff verweist auf die vielfältigen und umfassenden Veränderungen in der körperlichen und seelischen Entwicklung während der Pubertät und Adoleszenz. Wenn wir ihn im Gespräch verwenden, hat er jedoch etwas Unkonkretes und offenbart die vielen sich widerstreitenden Fragen, die sich auftun, wenn wir uns überlegen, in welcher Weise wir Aufklärung verstehen und für die Schüler unserer Schulen vorbereiten und anbieten wollen. Ob Aufklärung im Sinne einer Lebenskunde an eine Waldorfschule gehört, ist eine grundsätzliche Frage. Sie eröffnet ein Gespräch, das eine Vielzahl gegensätzlicher Aspekte zum Vorschein bringt, in deren Spannungsfeld jeder seine persönliche Verantwortung zur Förderung und zum Schutz der Kinder ergreifen muss.

Aufklärung bedeutet immer, einen unmittelbaren Naturbezug zu stören, eine Trennung vom Naturzusammenhang herbeizuführen. Sie bedeutet aber auch einen Zugewinn an Freiheit im Umgang mit den Naturprozessen, eine Emanzipation und Entwicklung im individuellen Verhältnis zu ihnen. Die Pädagogik kann die Aufgabe übernehmen, diesen Verlust an Unmittelbarkeit, der durch die Aufklärung selbst entsteht, zu überwinden. Aufklärung findet heute überall und andauernd statt. Kein heranwachsender Mensch kann sich diesen ihn von sich selbst und der Natur entfernenden Einflüssen entziehen. Interessanterweise tritt der durch Aufklärung gewünschte Effekt einer größeren Sicherheit und eines verantwortungsvolleren Umgangs mit Sexualität (oder auch mit Drogen usw.) nicht ein. Diese präventiven Bemühungen können nur greifen, wenn die Abtrennung und Entfremdung durch den Bewusstseinsprozess wieder an den ursprünglichen Naturbezug angebunden und eine neue Balance zwischen Emanzipation und Verbindung mit den Naturprozessen hergestellt wird.

Es spricht doch auch einiges dafür, die Aufklärung selbst zu gestalten und mit Hilfe der in der altersgerechten Pädagogik ohnehin wirkenden Bemühungen um ein gesundes Erwecken des Weltinteresses sowie durch bewusste pädagogische Kunstgriffe die Verbindung mit den Naturgesetzmäßigkeiten zu schaffen.

Kinder und Jugendliche sollen in ihrem ganz persönlichen Umgang mit diesen Lebensfragen selbstbewusst und sicher werden, sollen in der Lage sein, sich abzugrenzen und in ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen Unabhängigkeit zu entwickeln. Die beste Prophylaxe gegen die Gefährdungen der Pubertät ist eine lebensoffene Pädagogik.

Wie können Schulärzte diese Prozesse begleiten und unterstützen?

Die elementare Aufgabe der Schulärzte ist – auch in dieser Frage – die allgemeine

Bereitschaft, dem Kollegium, den Schülern und den Eltern zur Verfügung zu stehen. Häufig werden Schulärzte eingeladen: zu einem Elternabend, zur Mitarbeit in einer Klasse. Gewünscht werden meist die Fachkenntnis und das Wissen um Bedingungen und Hintergründe der Entwicklung der Kinder, um die zeitliche Abfolge der leiblichen Reifung bei den Mädchen und den Jungen. Auch als Ratgeber ist man gefragt. So ist der Einsatz jedes Mal ein anderer, entsprechend den Fragen, dem geäußerten Wunsch, dem Moment. Und das hat seine Berechtigung. Eine offene Sprechstunde für Schüler, in welche diese mit ihren Fragen kommen können, ist ein ganz individuelles Angebot, das ein Schularzt machen kann.
Aktive Angebote wie Kurse mit einem Themenschwerpunkt, Vorträge, Rollenspiele, Gesprächskreise für Schüler, Eltern oder auch Kollegen, in denen grundsätzliche Fragen wie: „Woher kommen wir als Menschen?" oder „Welche Bedeutung hat Sexualität und Empfängnis bzw. Zeugung für den Einzelnen?" sowie auch ganz spezielle medizinische Themen und Lebensfragen behandelt werden, können mit anderen Mitgliedern des Kollegiums und, je nach Thema, auch mit Eltern vorbereitet werden. Diese Zusammenarbeit ermöglicht, differenziert die Aufgaben des einzelnen Verantwortungsbereichs zu erarbeiten: Welchen Beitrag zur aufklärenden Erziehung gestalten Eltern, Lehrer, Schulärzte und andere Helfer, was ist das Spezifische des jeweiligen Bereichs? In welchem Verhältnis zur Pädagogik und den Pädagogen steht der Schularzt?
Die Kinder präsentieren das Thema entsprechend ihrer Altersstufe und fragen mehr oder weniger direkt: „Wann reden wir darüber?" Die Pädagogik ist deshalb andauernd gefordert, damit umzugehen, Antworten zu finden. Plötzlich kann die Frage im Raum stehen: „Was ist ein Uterus?" – Sicherlich ist der Uterus ein Geschlechtsorgan, ganz versteckt im Inneren des weiblichen Körpers, aber er hat eine für alle sichtbare Entsprechung in der Natur: Die Vögel, die für den freien Flug ihren Leib so wenig wie möglich beschweren sollten, haben dieses Organ in die Natur hinausgesetzt, indem sie ein Nest bauen, in welchem die Eier heranreifen können. So erfahren die Kinder als Antwort auf ihre sie bedrängende Frage zwar zunächst, dass jede Frau dieses Geschlechtsorgan hat; eine wirklich befriedigende und auch „erlösende" Beantwortung entsteht jedoch durch das Aufnehmen eines sinnerfüllten Bildes.
Es sind die Lehrer, die an der Klasse ablesen, wann der Moment gekommen ist, jemanden hinzuzubitten. Die biologisch-medizinische Kompetenz, die größere Distanz zu den Kindern und die Tatsache, dass man den Schülern als langjähriger Begleiter an der Schule bekannt ist, sind die wichtigsten Motive dafür, den Schularzt um Unterstützung bei dem Thema Aufklärung zu bitten.

Welche Vorbereitungen müssen vom Schularzt geleistet werden, um den Anfragen gerecht zu werden?
Hier sind altersentsprechende Methoden und pädagogische Kenntnisse gefragt, und zwar bei jedem, der in einer Schulklasse über Fragen der sexuellen Entwicklung und alle sich daraus ergebenden Lebensfragen sprechen will. Sowohl in einer 6. Klasse als auch in einer 12. Klasse sollten das Thema und der pädagogische Zugang zu dem Lehrplan der Klassenstufe entsprechen. Eine gute Vorbereitung mit den Klassenlehrern und Mentoren kann eine große Hilfe sein, dem Entwicklungsstand und den spezifischen Strukturen einer Klasse entgegenzukommen, auf die pädagogische Vorarbeit aufzubauen, die entsprechenden Bilder zu entwickeln und den Kindern oder Jugendlichen einen Raum für die sie bewegenden Fragestellungen zu schaffen.
Die Pädagogik trägt dem Entwicklungsstand der Kinder Rechnung, regt sie an und begleitet sie. Viele der inneren Rätsel finden ihre Antwort im Lehrangebot des einen oder anderen Unterrichtsfaches des jeweiligen Jahrgangs. Jeder kann an einer anderen Stelle zugreifen, wie es seinem individuellen Bedürfnis entspricht. Es liegen viele Möglichkeiten in der Arbeit mit einer großen Gruppe Gleichaltriger. Die Peer-Group verständigt sich mit einer einheitlichen Sprache und bringt eine größtmögliche Akzeptanz für die Anliegen, Wahrnehmungen und Erfahrungen der anderen mit sich. Dabei ist es die Aufgabe der Erzieher/Begleiter, das Gespräch zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen anzuregen und zu fördern, zwar das Thema vorzubereiten, aber das Gespräch so wenig wie möglich zu stören.

# Was ist Schulreife?

*Elke Schaffrath*

Der Begriff der Schulreife ist wissenschaftlich nicht eindeutig definiert und wird daher seit einigen Jahren abgelehnt. Man spricht nur noch von Schulfähigkeit. Was versteht die Waldorfpädagogik unter Schulreife?

## Exkurs in die Grundlagen der Waldorfpädagogik

Das Kind hat einen Persönlichkeitskern, der bereits vor der Geburt existiert hat, sein Schicksal aus seiner Vergangenheit mitbringt und Impulse und Begabungen für die Zukunft ins sich trägt. Dieser geistig seelische Wesenskern wird „ewiges Ich" genannt. Es muss sich stufenweise mit dem physischen Körper verbinden, ihn differenzieren, ausgestalten und durchseelen. Dies geschieht in den jeweiligen Entwicklungsstadien als Embryo, Säugling, Kind, Jugendlicher und Erwachsener mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Als Himmelsgaben bringt das Kind größte Hingabe- und Nachahmungsfähigkeit, eine fast unerschöpfliche Frustrationstoleranz, ein Urvertrauen in seine Mitmenschen und das Gefühl „Ich kann das" ins Leben mit.

Wir als Erziehende müssen uns im Wesentlichen „nur" als ein nachahmenswertes Vorbild zur Verfügung stellen und ein Umfeld bereiten, das geeignet ist für die Selbstgestaltungsimpulse des Kindes. Nachahmung heißt, dass das Kind unmittelbar in unser Tun, unsere Körperspannung, unsere Stimmungen und sogar in die Art unserer Gedanken hineinschlüpft und sie innerlich nachbildet. Es spiegelt dabei nicht nur wie wir Erwachsenen diese Befindlichkeiten im Seelischen, sondern bis ins Physische, in die Atem- und Blutzirkulation, in die Motorik, sogar bis in den Organaufbau hinein.

Die Waldorfpädagogik kennt außer dem Ich drei weitere Organisationsprinzipien, auch Wesensglieder genannt, die sich das Ich des Kindes als geistige Individualität zu eigen macht: den physischen Leib, den Lebenskräfteleib und den Seelenleib. Dieses Durchindividualisieren der drei Organisationen ist ein stufenweiser Prozess, der als Idealwert im Siebenjahresrhythmus verläuft und eine tragende Grundlage für den Grad der Gesundheit im ganzen Leben bildet.

## Denkkräfte sind umgewandelte Lebenskräfte

Das für die Schulreife entscheidende Forschungsergebnis Rudolf Steiners ist, dass ein Teil der Lebenskräfte, die im physischen Leib für die Ausgestaltung der großen inneren Organe Lunge, Leber, Niere und Herz sorgen, ebenso für die Ausreifung des Gehirns und der Nervenbahnen, der Verdauungstätigkeit und der Einrichtung des Atem- und Zirkulationssystems frei wird und dann als Denkkraft zur

Verfügung steht. Dies geschieht ungefähr zum Zeitpunkt des Zahnwechsels. Die Lebenskräfte haben dann ihre Aufgabe des Ausplastizierens dieser Organsysteme erfüllt. Die physiologischen Prozesse sind grundsätzlich eingerichtet. Im Weiteren geschieht nur noch ein Wachsen und Vertiefen der angelegten Grundstrukturen. Im Bild könnte man sagen: Das Straßennetz ist angelegt. Je nach Dichte des Verkehrs werden einige Straßen verbreitert oder verschwinden wieder. Ziel ist ein in Ruhe Ausreifen lassen des Körperlichen.

## Lasst den Kindern Zeit

Schicken wir ein Kind zu früh in die Schule, muss es uns immer wieder einmal mehr Kräfte zur Verfügung stellen als es gerade frei zur Verfügung hat. Es betreibt Raubbau an den noch für den körperlichen Organaufbau benötigten Kräften. Das merken wir den Kindern in der Regel sofort an. Sie wirken müde, sind blass, nehmen sich eventuell eine Auszeit durch Krankheit.

Die eigentliche Rechnung kommt aber erst in der zweiten Lebenshälfte. Es ist anzunehmen, dass wir durch unsere Früheinschulungstendenzen wesentlich zur Burn-out-Problematik des mittleren Lebensalters beitragen. Eine Schwäche im Substanzaufbau der Organe zeigt sich erst unter den organischen Abbaubedingungen des Alterns. Das Anamnesegespräch in der anthroposophischen Medizin fragt diese im Lebenslauf viel früher liegenden Ausgangsbedingungen bei der Ursachenerforschung solcher Volkskrankheiten wie Rheuma und Arteriosklerose ab. Die funktionellen Organprozesse werden von unserem Verhalten zeitlebens geprägt. Sie zeigen im Alter zunehmend ihre Schwachstellen.

Das In-Ruhe-reifen-Dürfen erzeugt einen Überschuss an Kraft im Kind, der für den Schulstart willkommen ist und genutzt werden kann für vielfältig Lernaufgaben, z. B. für das Erlernen eines Musikinstrumentes.

Der Entwicklungsgedanke der Waldorfpädagogik geht von einer Phase der Vorbereitung eines Wesensgliedes in einem geschützten Innenraum aus, z. B. der Ausgestaltung des physischen Embryos in der Mutterhülle, gefolgt von der Geburt, dem Freiwerden in die Außenwelt hinein. Der neugeborene Leib muss dann gepflegt werden, seine Kräfte brauchen ein gesundes Umfeld zur optimalen Entwicklung. So wird auch der Lebenskräfteleib bis zu seiner Geburt mit etwa sieben Jahren im Schutz des physischen Leibes vorbereitet. In der Vorschulzeit übt das Kind mit diesen Kräften Fähigkeiten im physischen Leib ein. Als Beispiel ist besonders gut nachvollziehbar die Bewegungsentwicklung am Muskel.

Wie kann man sich dieses Üben konkret vorstellen?

## Erst greifen – dann begreifen

Der Weg führt von den ungesteuerten Strampelbewegungen im ganzen Körper zum zielmotorisch fein gesteuerten Pinzettengriff der Hand, die das Kind zum Schreiben benötigt.

Die erste Bahnung einer zielgerichteten Bewegung erfolgt durch die frühkindlichen Reflexe, die man als ein Geschenk des Himmels, als eine Himmelsleiter sehen kann, damit der geistige Wesenskern eine erste Verankerung im Körper findet. Die Entwicklung geht über die noch stark von den Vorbildern geprägte Nachahmungsmotorik weiter zur Individualmotorik, der unverwechselbaren Gestik und dem individuellen Gang eines Menschen.

Zunächst ist vor allem die Kraftsteuerung noch grob. Eine Bewegung ist schnell fertig und mit zu viel Kraft ausgeführt. Der Einzelmuskel kommt schnell in die maximale Anspannung.

Das kleine Kind greift und hält so stark fest, das es nur durch Schütteln einen Gegenstand wieder loslassen kann. Es lernt den Reflex zu überwinden, indem es in den Bewegungsablauf als Prozess wie hineinschlüpft, den Weg des Muskels bis zur Endspannung verlangsamt, wie abschmeckt und schwingungsfähig macht. Diese Schwingungsfähigkeit muss für jeden Muskel neu geübt und Hunderte Mal wiederholt werden, angefangen vom ersten Turmbauen, Dosen-Aufschrauben, Perlen-Auffädeln, Reißverschlüsse-Schließen bis zum Schneiden mit der Schere entlang einer Linie. Das Kind übt im Spiel trotz vieler Misserfolge mit freudigem Einsatz immer von Neuem.

Bis zur Erlangung einer Geschicklichkeit übt das Kind Hunderte von Malen am Muskel. Wenn wir davon ausgehen, dass es eben diese Kräfte sind, die um das siebte Jahr herum frei werden und dann dem Kind seelisch zur Verfügung stehen, können die gut im Muskel geübten Kräfte bereits viel, nur anfänglich differenzierte müssen dann dumpfer unter der Regie der Seele sein.

Welche Kräfte konnten die Kinder vorüben? Schwingungsfähigkeit wird im Seelischen zum Mitschwingen mit dem, was die Klasse macht, ohne große Zeitverzögerung durch Beharrung auf dem Eigenen.

Das Kind vor der Schulreife kann einen großen Eigensinn zeigen. Es kann immer wieder in seiner eigenen Vorstellungs- und Willenswelt gefangen sein. Dieses Verhaken löst sich mit zunehmender motorischer Schwingungsfähigkeit, die dann übertragen wird auf das Seelische, und trägt zur Schulreife dieser kindlichen Konstitution bei.

Feine Kraftdosierung wird zu Feinheit in den Denkbewegungen und Feinfühligkeit im sozialen Kontakt. Ein guter Muskeltonus ergibt eine gut gespannte Saite und damit eine gute Aufrichtekraft in der Wirbelsäule. Das ermöglicht Wachheit und Freude im Zuhören, Konzentration und Durchhaltekraft. (Das ist z. B. ein Ergebnis des Seilspringens über 100 Mal ohne zu ermüden.)

## Übungen für das Vorschulkind

### Werfen und zielen

Spielerisches Üben mit dem Ball sollte in vielen Variationen stattfinden. So können außer dem Gymnastikball auch ein Tennisball, ein Sand- oder Reissäckchen, ein großer Medizinball oder andere Varianten zum Einsatz kommen. Der Muskel reagiert im Ausgangstonus auf das unterschiedliche Gewicht der Bälle. Im wiederholten Tun lernt er, sich in seiner Tonusregulierung feiner einzustellen. Jetzt kann man noch die Bewegung selber und deren Ausgangslage variieren. Wir werfen nach oben über eine Schnur, nach unten in einen Korb, geradeaus zum Spielpartner. Weitere Varianten bieten die Murmeln, Bottgerkugeln oder das Kricketspiel mit einem Stock als Verlängerung des Armes. Das alles sind Beispiele für zielmotorisches Üben. Das Kind übt mit Freude und bekommt eine große Bewegungssicherheit und Erfolgserlebnisse. Das Selbstvertrauen der Kinder wird durch ein gutes Darinnenstehen im Muskelmenschen grundlegend gestärkt.
Vor wenigen Jahrzehnten waren Geschicklichkeitsball- und Springspiele selbstverständlicher Bestandteil der Außenbeschäftigung eines Kindes. Diesen Spielraum hat der Fortschritt, die heutige Erwachsenenwelt, den Kindern genommen. Somit sind wir in die Pflicht genommen, einen Ersatz zu finden.

### Springen und freudiges Schwingen

Das Vorschulkind springt zunächst schwer, laut und unrhythmisch. Das Selberschwingen eines Seiles und gleichzeitige Springen ist eine Überforderung. Aber auch mit dem großen Seil, das für es geschwungen wird, muss man das Kind zunächst für jeden Sprung abholen. Man muss ihm das Seil buchstäblich vor die Füße legen und sich seinem unrhythmischen Springen anpassen. Erst allmählich lernt das Kind, nicht hinunter in die Schwere zu springen, sondern federnd hinauf in die Leichte. Dann ist der Weg frei zum rhythmischen und leisen Springen, ohne sich im Atem zu verausgaben. Das Kind springt vom Boden in die Höhe und holt sich beim Absprung Spannkraft für die aufrechte Körperhaltung im Rücken. Der Schwingende kann jetzt auch den Rhythmus vorgeben und variie ren. Das Kind kann innerlich mitschwingen und sich anpassen. Kann es unter dem geschwungenen Seil hindurchlaufen oder in ein vorgeschwungenes Seil von außen kommend hineinspringen, hat es die Prüfung des innerlichen Mitschwingenkönnens bestanden.
Das Seilspringen rhythmisiert und harmonisiert das Kind bis in die Atem- Puls-Frequenz hinein. Durch den Sprung vom Boden nach oben bekommt das Fußgewölbe seine Spannkraft und richtet sich auf. Der kindliche Plattfuß verschwindet. Durch den schwingungsfähigen Muskeltonus, die gut gespannte Saite befreit sich das Seelische von allen störenden persönlichen Verhakungen aus Stimmungen,

Wünschen und Träumereien und steht dem Lernen und Schaffen in einer freudigen Grundstimmung zur Verfügung.

## Die Mitte finden zwischen Impulsivität und Antriebsarmut

Das Kind, das seinen Bewegungsimpuls noch zu wenig beherrscht, wird dazu neigen, im Bewegungsteil des Unterrichtes über das Ziel hinauszuschießen, gerade das Ende der Bewegung nicht zu finden. Eine schwungvolle Flugbewegung der Vögel im Gedicht wird dann erst durch die Wand gestoppt. Das Wort und der Rhythmus können die Bewegung noch nicht führen, gliedern und beenden. Jegliche Bewegung kommt vom Impuls her aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Bereich, also von unten, ist von sich aus eher schnell und überschießend. Der Kopfpol bringt von oben die Ruhe, Überschau und die Planung. Das Rhythmische System ist das Ergebnis und Ziel des Zusammenspieles dieser beiden Komponenten.

Ein Kind hat immer eine Begabung aus dem oberen oder aus dem unteren Pol heraus. Herrscht das Untere vor, so hat es viel Kraft, die Überschau jedoch wird überstrapaziert und reicht nicht aus. Hat es seine Begabung in der Überschau, kommt es eventuell nicht genügend ins Tun. So hat der rhythmische Teil des Hauptunterrichtes die Aufgabe, die langsamen und träumenden Kinder zu beschleunigen und die schnellen zu beruhigen. Dies gelingt aber nur, wie schon beschrieben, wenn das Kind in seinem Bewegungsimpuls von der Sprache erreicht werden kann. Beim noch träumenden Kind muss das Bild in der Sprache konkret und stark genug sein, um das Kind ins Tun zu führen.

Das eine Kind muss am Bewegungspol abgeholt und der unruhige Gliedmaßenpol über die Sprache beruhigt werden, beim anderen muss der noch träumende Kopfgeist durch die Glieder etwas wachgerüttelt werden.

Eine schwingungsfähige Körperspannung ist hier wiederum eine wichtige Voraussetzung. Im Extrem ist das hypotone spannungsarme Kind schlaff und apathisch, das spannungsgeladene hypertone Kind ist überstreckt, nervös und schnell reagierend.

Eine Rhythmisierung kann auch auf anderen Feldern erreicht werden. So ist das Gehen, das Wandern über längere Strecken sehr gut dazu geeignet. Gerade an der Hand eines Erwachsenen findet das Kind sehr schnell in den geordneten Rhythmus hinein. Auch das Singen wirkt sofort zurück auf Puls- und Atemfrequenz und sortiert diese.

## Ein-bildung und Aus-bildung

Die ehemals den Körper aufbauenden plastischen Organkräfte werden im Seelischen zu plastisch aufbauenden Bildekräften.
Auch hier bringen die zukünftigen Schulkinder unterschiedlich Begabungen mit. Das fantasievolle Kind malt z. B. farbenfroh aber unkonturiert. Ein Kind, das schon sehr konkret malt, ist dagegen immer gleichbleibend in der Darstellung und Art seiner Motive. Bei dem einen fliegen die Vorstellungen davon, bei dem anderen sind sie zu fest.
Innere Bilder müssen im Innerseelischen vom Kind selbst hervorgebracht werden. Dies ist ein aktiver Vorgang und droht in unserer Zeit der Bilderflut von außen zu verarmen. Die über die Medien, über die Comics, selbst über die Bilderbücher aufgenommenen Bilder sind fertig, bieten der Fantasie keine Aufgabe. Die innere Bildekraft ist wie gelähmt. Nach kurzer Zeit verblassen die von außen aufgenommenen Bilder und werden uninteressant. Es entsteht ein Sog, eine Sehnsucht, neue fertige Bilder geliefert zu bekommen.
Der Tätigkeitsquell der eigenen Fantasiekräfte muss immer aktiv erschlossen werden. Auch wir Erwachsene müssen den Weg dorthin häufig erst finden. Er führt über die Kunst und das Miterleben in der Natur. Die Kinder brauchen wegbahnende Vorbilder. Wir müssen sie mitnehmen in die Bilderwelt der Märchen und in die Bildhaftigkeit und Griffigkeit der Sprache, in Reimen und Zungenbrechern.

## Bildhaftes Sehen und konkretes Hinschauen

Ein Phänomen, das heute als eine der Ursachen für Lese-Rechtschreib-Schwäche und Dyskalkulie beschrieben wird, ist das Farbloswerden bis Nichtvorhandensein einer inneren bildlichen Vorstellungswelt bei den betroffenen Kindern. Diese Kinder haben dann im Rechnen große Schwierigkeiten, sich die fünf Kühe eines Bauern in einer Textaufgabe vorzustellen. Die Fünfheit der Kühe stellt sich nicht als Bild ein. In der Rechenförderung wird dies in einem Viererschritt geübt: Stelle die fünf Kühe mithilfe von Rechenmaterialien direkt vor dich hin, zeichne diese, schreibe die Aufgabe mit Zahlensymbolen und jetzt als wichtigster Schritt: Schließe die Augen und stelle dir die fünf vor. Das wird solange geübt bis das Kind die Fünfheit der Kühe vor dem inneren Auge erfassen kann.
Sind diese Kinder nicht einfach zu jung, so kann man davon ausgehen, dass die plastischen Bildekräfte zwar frei sind, sie aber anscheinend noch nicht wissen, was sie tun sollen. Das Kind kann sie noch nicht aktiv richten, d. h. die Bilderwelt vor dem inneren Auge halten. Es lebt noch wie in einer nebelartigen Vorstellungslandschaft. Sein Ich, das auch für das räumliche Sehen, die Kreuzung der Sehachsen zuständig ist, hat noch nicht die Zügel ergriffen. Heileurythmisch hilft solch einem Kind die E-Vokalübung (fixiert das Ich im Lebensleib). Das Ich muss jetzt ebenso die Bildekräftebewegungen im Seelischen durcharbeiten, wie

es vorher die physischen Bewegungen durchgearbeitet hat. Das Kind übt je nach Begabungslage an zwei entgegengesetzten Polen des Sehens. Der eine Pol ist das konkrete Hinschauen. Er führt zum genauen Erfassen der Buchstabenformen und der Lage und Ordnung von Mengen im Raum. Als Fähigkeit ermöglicht diese Art des Sehens, dass es beim Kehren eines Raumes hinterher tatsächlich sauber ist und nicht sogar ganze Schmutzhaufen übersehen werden. Es führt ins konkrete Tun. Der andere Pol erschafft so intensiv eine unsichtbare Form aus den Kräften der exakten Fantasie, dass das Kind sie als real erlebt. Die Bildekräfte im Kind schaffen die Form einer Blumenknospe beim Handgestenspiel oder Reigen. Hier ist als Voraussetzung wichtig, dass der Erwachsene die Gesten selbst bildhaft erlebt und gut erfühlt vormacht. Das Kind kann dann in dieses Vorgebildete nachahmend hineinschlüpfen und die Geste als reale, erlebte Form nachschaffen. Wenn dieses täglich in den Reigenspielen und den von Bewegungen begleiteten Sprüchen gemacht wird, stärkt das die Vorstellungsfähigkeit. Als Zeitgenossen ist für uns Erwachsene das bildhaft machen der meist viel zu schattenhaften Vorstellungen und der schemenhaften Sinneseindrücke ein langer Weg des Übens.

## Welcher König bist du? Die Macht der Gedanken

In der Neujahrszeit spielen die Kindergartenkinder das Dreikönigsspiel. Die Vorschulkinder dürfen die Könige sein. Sie werden von den ErzieherInnen in schöne Gewänder gekleidet und gekrönt. Das letzte Kindergartenjahr ist das Königsjahr für die Kinder und diese Krönung einer der Höhepunkte. Die innere Haltung der ErzieherInnen ist bei dieser Tätigkeit das Entscheidende. Stellt sie sich innerlich die Frage, welcher König bist du?, so ist das Einkleiden für alle sichtbar und fühlbar ein von Ehrfurcht geprägtes Zeremoniell. Diese Haltung der ErzieherIn ist ansteckend. Der Page dieses Königs und auch die anderen Kinder schlüpfen in diese Stimmung. Das „Königskind" wächst über sein augenblickliches Selbst hinaus, und man kann eine Ahnung von der Individualität bekommen, die es einmal werden will.

Immer ist es die verstehende Zuwendung, die dem Kind neue Räume eröffnet. Dann braucht das Kind die Führung, das Vorbild des Erwachsenen, um diese Räume zu betreten. Auch das in schöner Ordnung Halten der äußeren Räumlichkeiten verhilft dem Kind zu einer harmonischen Grundstruktur.

„Beziehung heilt alles" und „Gedanken sind wirksame Realitäten, die zu dem Menschen hinströmen, auf den wir uns beziehen". Diese beiden Vorstellungen können uns immer wieder zu einem behutsamen eigenen innerseelischen Umgang mit unseren alltäglichen Begegnungen aufrufen.

## Das muss man erst einmal verdauen

Im Leben muss man sich durch Herausforderungen hindurchbeißen können. Für den richtigen Biss braucht das Kind Durchhaltekraft, Frustrationstoleranz und Lebensmut. Die Verdauung ist eines der körperlichen Lernfelder für diese seelischen Qualitäten. Nach der Geburt ermöglicht die leicht verdauliche Muttermilch den Start in die Auseinandersetzung mit der stofflichen Nahrungsvielfalt. Über die Breikost geht es allmählich an die feste Nahrung. Ziel ist es, ein möglichst breites Spektrum an Nahrungsmitteln in der eigenen Verdauungstätigkeit zuzulassen. Wenn ein Kind auch im Vorschulalter noch breiartige weiche Kost, Banane statt Apfel und Milch in größeren Mengen bevorzugt, hat es sich ganze Bereiche der Verdauung noch nicht erobert. Ihm fehlen Bissqualitäten auch im Seelischen. In praktischen Tätigkeiten ist es schnell kraftlos und verzagt.

Die Nahrungsaufnahme ist stoffliche Auseinandersetzung mit der Welt. Auch unsere Sinne und unser Atemsystem lassen Welt in uns herein, und wir sind unterschiedlich aufnahmebereit oder abweisend diesen Weltqualitäten gegenüber.

## Fazit: Was Kinder brauchen

Einerseits brauchen sie einfach nur genügend Zeit. Solange die Lebenskräfte am Leib bilden, schadet man dem Kind und auch dem späteren Erwachsenen durch ein zu frühes Beanspruchen der Bildekräfte im Seelischen.

Sobald die Kräfte frei werden, kann und soll man sie als seelische Bildekräfte nutzen und ihnen den altersentsprechenden Lernstoff bieten. Das gilt unabhängig von der intellektuellen Ausgangsbegabung eines Kindes.

Andererseits müssen wir uns als Erzieher, Lehrer und Eltern immer mehr anstrengen, eine entwicklungsfördernde Umgebung zu schaffen. Das ist heute so schwer, da viele unserer Lebensgewohnheiten dem entgegenstehen. Wie wir gesehen haben, braucht das Kind auf der Ebene der Bewegung, der Sprache, des bildhaften Denkens unsere warmherzige Begleitung. Üben muss das Kind selbst. Das tut es in der Regel mit ausdauernder Freudigkeit im fantasievollen Spiel.

Die Lebenskräfte des Kindes werden naturgegeben auf jeden Fall frei. Als Fähigkeiten haben sie allerdings nur das zur Verfügung, was sich das Kind vorher errungen hat. Selbst mit einer harmonisch gebildeten Musikerhand kann ein Kind feinmotorisch ungeschickt sein. Hier stehen wir in der Verantwortung. Das Kind bildet seine seelischen Fähigkeiten an uns aus.

# Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

*Rudolf Steiner*

## Erziehung im ersten Jahrsiebt und Gesundheit im späteren Leben

Alles läuft darauf heraus, dass namentlich für die ersten zweieinhalb Lebensjahre das Kind so wird, wie wir selbst in seiner Umgebung sind. Und das bedingt, dass wir, indem das Kind zum Beispiel sprechen lernt, ihm nicht irgendetwas in der Sprache aufdrängen, vor allen Dingen nicht durch unseren Willen herankommen wollen, um zu bewirken, dass es so oder so sagt, sondern wir müssen in seiner Umgebung so sprechen, wie uns der Schnabel gewachsen ist, damit es Gelegenheit hat zu hören, und müssen nur dafür sorgen, dass er uns moralisch gewachsen ist. Das Kind nimmt das auf und führt sich selbst in diese Bahn hinein.

Und wenn man genauer zusieht, das Kind lernt auch niemals gehen dadurch, dass wir alle möglichen Stehversuche und so weiter machen.

Beim späteren Gymnastikunterricht ist das am Platze. Beim Gehen-Lernen können wir sehr leicht mit einem solchen Tapsen erreichen, wenn wir viel zu früh so etwas wie Steh- und Gehversuche anfangen, dass wir dann das Kind in seinem Nervenprozess für das ganze Leben hindurch ruinieren. Wir lassen das Kind beobachten, dass der Erwachsene aufgerichtet ist. Als Nachahmer schiebt es sich zur richtigen Zeit selbst in diese Lage. Wir müssen eben den Menschen bei seinem Eintritt in das Leben durchaus als ein imitierendes, als ein nachahmendes Wesen auffassen und darnach gerade die Erziehung einrichten. (...)

Es ist ja unbequem, wenn das Kind uns den ganzen Tag die Ohren vollbrüllt, aber wenn wir daneben nur dennoch in seiner Umgebung uns so verhalten, wie ich es eben charakterisiert habe, dann wird unser Verhalten in seinen tieferen geistig-seelischen Kräften, die noch verwandt sind mit den organischen Kräften, aufgenommen, und später kommt das zum Ausdruck. Dasjenige, was da in seinem Brüllen oder in etwas anderem enthalten ist, entpuppt sich für den unbefangenen Beobachter als Folge der Organisation. Das kommt aus etwas, was mit dem kindlichen Alter vorübergeht, allerdings nicht die intensiven Kräfte des Brüllens, aber die Neigung, gerade diese Kräfte durch das Brüllen zu äußern. Denn es ist wahr, das, was zum Beispiel im kindlichen Alter sich als Brüllkräfte äußert, hat eine gewisse Intensität. Erziehen wir das Kind durch das, was wir selber sind, zu moralischen Wesen, so äußern sich diese Brüllkräfte seines ersten kindlichen Alters später als intensiv moralische Kräfte. Der spätere Mensch hat eine starke moralische Intensität, die im kindlichen Alter als intensives Brüllen sich auslebte. Wenn wir allerdings unmoralisch sind in seiner Umgebung, auch nur in Gedanken, dann äußern sich eben diese Brüllkräfte später in unmoralischer Intensität.

Wir tun ein Unrecht an dem Kinde, wenn wir unsere Sprache zum Beispiel besonders herrichten; denn das Kind will nachahmen den, der in seiner Nähe ist und mit dem es in einem bestimmten Rapport steht in demjenigen, was es seiner Natur nach tut. Das Kind lehnt aber im Grunde genommen alles innerlich ab, was durch den Willen des Erziehenden eingerichtet ist, wie zum Beispiel die kindliche, naive Sprache, die wir in seiner Nähe annehmen. Es ist gezwungen, sich diese Sprache gefallen zu lassen, hat aber eine tiefe innerliche Antipathie dagegen, die im Grunde genommen eine für das ganze spätere Leben wirkende schwache Verdauung zum Beispiel bewirkt. Sodass manches, was man im späteren Leben als schwache Verdauung diagnostizieren kann, seinen Ursachen nach richtig herausgefunden wird dadurch, dass man erfährt: Dieser Mensch hat als ganz kleines Kind ein sich zu kindlich machendes Kindermädchen gehabt.

Wenn das Kind dann etwa zweieinhalb Jahre alt geworden ist, dann ist seine Kopfesorganisation so weit, dass der Teil des Bildekräfteleibes, des Ätherleibes, der in den ersten Kinderjahren diese Kopfplastik besorgt, frei wird. Und diese Befreiung trifft dann auf ein weiteres Freiwerden, das nach und nach in Bezug auf den Ätherleib der Brust sich vollzieht bis gegen das fünfte Jahr hinein. Das Atmen, der Blutkreislauf werden dann von den in ihnen noch liegenden Ätherkräften bis zu einem gewissen Grade befreit. Und es wirkt also in dem Kinde, das dann sprechen gelernt hat, das gehen gelernt hat, dasjenige zusammen, was als seelisch-geistige Kräfte aus dem Kopforganismus heraus frei geworden ist, und das dann zusammenschwingt mit demjenigen, was sich nach und nach befreit im Brustorganismus. Und das erscheint als die besondere Heranbildung dieses lebendigen kindlichen Gedächtnisses, das man ja gerade sich heranentwickeln sieht zwischen dem zweieinhalbten und gegen das fünfte Jahr hin, und namentlich in dem wirkt, was ich Ihnen eben geschildert habe als die Heranbildung, die Heranentwicklung der eigentümlichen kindlichen Fantasie.

Dieses beiderseitige Wirken auf der einen Seite des sich seelisch gestaltenden Gedächtnisses, der sich seelisch gestaltenden Fantasie, das muss in diesem Lebensabschnitte von dem erziehenden Führer ganz besonders berücksichtigt werden. Immer bleibt ja das Kind ein nachahmendes Wesen. Und insbesondere in Bezug auf das sich heranbildende Gedächtnis, die Erinnerungsfähigkeit, muss man sich klar sein, dass man das Kind wiederum möglichst sich selbst überlassen muss, dass man nicht gut tut, in diesem Lebensabschnitte dem Kinde etwas beizubringen, wobei man darauf rechnet, dass es sich erinnert. Es soll dasjenige aufnehmen in vollständig freiem Sich-Heranbegeben an das, was es behalten will, woran es sich erinnern will. Ja nicht irgendwie etwas nach Gedächtnisübungen Ausschauendes mit dem Kinde in diesem Lebensalter machen! Wer einem Kinde für die Merk-, für die Erinnerungsfähigkeit zwischen dem zweiten und fünften Jahre etwas aufdrängt, der beachtet dasjenige nicht, was sich eben beobachten

lässt, wenn man den ganzen menschlichen Lebenslauf wiederum ins Auge fasst. Man kann ja manche Menschen kennen lernen, die erklären einem, wenn sie vierzig Jahre alt geworden sind oder noch später: Sie haben Gliederreißen, Rheumatismus. Nun gewiss, das kann ja von allem Möglichen herrühren; aber es gibt durchaus diejenigen Fälle, in denen man, wenn man die Untersuchung nur weit genug treibt, durchaus darauf kommt, dass der Rheumatismus, das Gliederreißen von einem Überfüttern mit Gedächtnismaterial in diesem frühen Lebensalter der Kinder herrührt. Ja, die Lebenszusammenhänge sind eben durchaus kompliziert, und nur derjenige, der sich darauf einlässt, diese Lebenszusammenhänge kennen zu lernen, kann für das Erziehen und überhaupt für die ganze Führung des werdenden Menschen auch die rechte Liebe in sich entwickeln, die doch allein nur das beste Erziehungsmittel ist. (...)

Wenn es dann gegen das fünfte Jahr zugeht, dann ist vom Ätherleib das frei geworden, was die Atmungsorganisation, die Blutzirkulation versorgt. Und es ringt sich allmählich bis zum Zahnwechsel hin dasjenige los, was von dem Bildekräfteleib aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organismus heraus frei werden kann. Da werden dann geistig-seelisch allmählich schon diejenigen Kräfte rege, die eigentlich erst voll herauskommen nach dem siebten Jahre, die wir daher erst später besonders besprechen werden. Aber sie leuchten schon in diesen letzten, den dritten Lebensabschnitt der ersten großen Lebensepoche herein. Das Kind wird ja durch dasjenige, was gerade an seelisch-geistigen Kräften aus seiner Brust heraus frei wird, empfänglich für Ermahnungen, für dasjenige, was aus der Autorität heraus kommt, was man glauben muss. Vorher glaubt das Kind nicht, hat für das Sollen nicht einen Sinn, sondern nur für das Nachahmen.

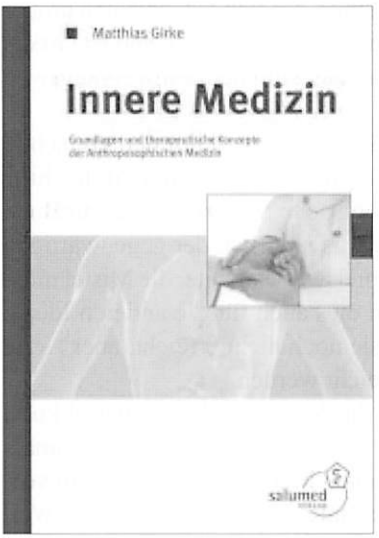
Man kann nun erst gegen das fünfte Jahr hin anfangen, das Sollen an das Kind heranzubringen. Wenn wir also ins Auge fassen, dass das Kind in diesem ganzen großen Lebensabschnitt bis zum Zahnwechsel ein nachahmendes Wesen ist und sich nach und nach herausarbeitet zu einem leisen Gebrauch von Fantasie und Gedächtnis, von einem moralischen Glauben, von einem Autoritätsgefühl gegenüber dem Erwachsenen, namentlich dem Erzieher, mit dem es in Rapport steht, dann werden wir aus dieser Gesinnung heraus, die wir durch solche Einsicht gewinnen können, in der richtigen Weise erziehen, und in diesem Lebensalter jedenfalls noch nicht unterrichten. Es ist mir immer auch wiederum ein großer Schmerz, dass man schon das sechste Lebensjahr der Kinder als das schulpflichtige Alter einführt. Sie sollen eigentlich erst im siebten Lebensjahr in die Schule geführt werden.

*(aus: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, 7. Vortrag)*

## Buchbesprechung

# Innere Medizin

*Matthias Girke: Innere Medizin. Grundlagen und therapeutische Konzepte der Anthroposophischen Medizin. 927 Seiten, € 129.–, Salumed Verlag, Berlin, 2010*




Wenn man dieses Buch zur Hand nimmt und darin blättert, stellt sich schnell Bewunderung ein, denn hier ist eine Vollständigkeit und Gründlichkeit erreicht, die es bisher zu diesem Thema nicht gegeben hat. Der Autor geht von den einzelnen Krankheitsbildern aus, die er bis zu den molekularen Mechanismen, Rezeptoren, Mediatoren und vor allem auch mithilfe der neuesten Studien und deren Datenlage genauestens kennt. Das ist für sich allein schon wegen der Fülle des gebotenen Stoffes bewundernswert.

Dann aber geht der Autor einen Schritt weiter, er erfasst ein Organ als Ganzes. Nehmen wir als Beispiel die Leber. Ihre Krankheiten zeigen auf der einen Seite eine verhärtende Geste (die Leberzirrhose) und auf der anderen Seite eine auflösende Tendenz (Hepatitis oder Leberentzündung). Dazwischen finden sich Krankheitsformen, bei denen Degeneration und Entzündung in verschiedenem Grade sich mischen. Diese Ordnung wiederholt sich in jedem weiteren Organ, wie Matthias Girke überzeugend zeigt. Durch diese Systematik, die nach vollständiger Überschau strebt und dabei geistige Prinzipien im Auge hat, ergibt sich die Idee der Polarität wie von selbst, und ebenso die Idee der Mitte, die die Extreme ausgleicht. Die Nachtseite und die Tagseite unseres Daseins, damit aber auch die Idee der Dreigliederung durchziehen auf diese Weise die über 900 Seiten dieses Werkes in mannigfaltigster Weise, manchmal einfach und selbstverständlich, bei den Knochen und Wirbeln in großartigen Metamorphosengedanken, die den Leser begeistern.

Mit diesen Grundlagen ausgestattet, ist es nicht schwer, die anthroposophische Therapie zu begreifen. Fast jedes Kapitel enthält eine Reihe charakteristischer Pflanzenbetrachtungen, die zu den besprochenen Krankheitsbildern passen und dem Leser das belebende Element der Arznei näherbringen. Viele Krankengeschichten – in einzelnen Fällen großartige Erfolge – zeigen, wie im Krankenhaus

Havelhöhe gearbeitet wird. Differenzierende Therapieempfehlungen zu jeder Krankheit sind das Herzstück des Buches. Allein schon diese Abschnitte machen das Buch zu einem gelungenen Nachschlagewerk.
Wichtige Probleme der Anthroposophischen Medizin wie der Krebs als Sinnesorgan an falscher Stelle werden einen Schritt weitergebracht oder im Falle des Herzens, das nach Rudolf Steiner keine Pumpe ist, ernsthaft diskutiert. Schlafmedizin und Sterbebegleitung sowie die vielen Anweisungen zum Schulungsaspekt einer Krankheit atmen einen edlen Idealismus, der sich in Gedichten großer Künstler und Wahrsprüchen Rudolf Steiners ausspricht. Herausragend ist Girkes Entdeckung der Krankheitsphasen im Zusammenhang mit dem Einweihungsweg (Seite 462).
Das Buch enthält auch anthroposophische Gedanken zu schulmedizinischen Medikamenten, die einleuchtend und für die tägliche Praxis jedes Arztes hilfreich sind. Überhaupt erscheint die Anthroposophische Medizin in diesem Buch vornehmlich als Ergänzung der Schulmedizin, was natürlich der gegenwärtigen Lage entspricht. Wenn Rudolf Steiner aber beispielsweise meinte, die Mistel müsse das Messer des Chirurgen ersetzen, so kann dies auch für die anderen Ideale einer zukünftigen Medizin gelten: Wir haben sie noch nicht erreicht, aber Ärzte und Pharmazeuten arbeiten daran, dass sie erreicht werden.
Vor 100 Jahren hielt Rudolf Steiner in Prag die Vorträge über „Eine okkulte Physiologie", wo die kosmologischen Bezüge unserer inneren Organe erstmals erscheinen. Dieser Aspekt der Anthroposophischen Medizin kommt in dem vorliegenden Werk nicht zur Geltung. Darüber könnte man enttäuscht sein. Weil Matthias Girke aber so viele andere Aspekte der Anthroposophischen Medizin darstellt, ist dies kein Mangel. Es ist vielmehr die Beschränkung des Meisters, der weiß, was er mit seiner Methode erreichen kann und was nicht. Auf diese Weise ist ein Werk entstanden, das die Anthroposophische Medizin vor dem Forum der heutigen Universitätsmedizin in großartiger Vielseitigkeit und Vollständigkeit repräsentieren kann.
Matthias Girke ist Diabetologe, und in dem entsprechenden Abschnitt kommt die radikal psychosomatische Auffassung, die Rudolf Steiner zu dieser Krankheit hatte, gut heraus: zu viel Gedächtnis belastender Unterricht im 9. oder 10. Lebensjahr führt später, wenn der Betreffende 30 oder 40 Jahre alt geworden ist, zu Rheuma oder Diabetes mellitus (GA 226, 21. Mai 1923). An anderer Stelle betont Rudolf Steiner, dass Aufregungen und intellektuelle Überanstrengungen die Zuckerkrankheit befördern (GA 27, 8. Kapitel). So hat eine schwedische Studie bei 338 Kindern mit Diabetes mellitus festgestellt, dass bei ihnen schwerwiegende Lebensereignisse wie Tod eines Verwandten oder Scheidung der Eltern häufiger vorkommen als bei anderen Kindern (Seite 299 des Buches).

*Friedwart Husemann*

# Aktuelle Informationen

## Gedächtnisleistung: Eine Frage der Verdrahtung

Manche Menschen haben ein besseres Gedächtnis als andere. Forscher konnten zeigen, dass die Stärke von speziellen Nervenverbindungen zwischen zwei Hirngebieten, dem Vorderhirn und Schläfenlappen, hier eine wichtige Rolle spielt. Diese speziellen Verbindungen im Gehirn ausfindig zu machen, war eine besondere Herausforderung. Das liegt daran, dass viele Hirnregionen miteinander durch Verbindungen verknüpft sind und es herauszufinden gilt, welche dieser Verbindungen speziell für Gedächtnisfunktionen relevant sind.

### Schläfenlappen: Wichtige Gedächtnisspeicher

Eine Gruppe von Wissenschaftlern der Otto-von-Guericke-Universität und dem Leibniz-Institut für Neurobiologie in Magdeburg, der Charité-Universitätsmedizin Berlin und dem University College London um Björn Schott, Christoph Niklas und Emrah Düzel ging hier einen neuen Weg. Sie benutzten Magnet resonanztomographie (MRT), um herauszufinden, welche Hirnregionen aktiviert wurden, während sich Studenten eine Liste von Wörtern einprägten. Bei allen Studienteilnehmern zeigten mehrere Regionen im Vorderhirn eine stärkere Aktivität bei Wörtern, welche später erinnert wurden, im Vergleich zu den Wörtern, die später vergessen wurden.

Die Forscher untersuchten dann, ob diese aktivierten Vorderhirnregionen durch Nervenfasern mit Schläfenlappenregionen verbunden sind. Die Schläfenlappen, insbesondere deren innere Anteile, sind wichtige Gedächtnisspeicher. Mit einer MRT-Methode, die es erlaubt, Faserverbindungen zu visualisieren, fanden die Forscher heraus, dass zwei der aktivierten Vorderhirnregionen mit den inneren Anteilen des Schläfenlappens verbunden sind. Für eine Region zeigte sich dabei, dass die Stärke dieser Verbindung eine enge Beziehung zur individuellen Gedächtnisleistung aufwies. Studienteilnehmer, die über eine stärkere Verbindung zwischen diesen Hirnstrukturen verfügten, zeigten durchweg überdurchschnittliche Gedächtnisleistungen. „Die Stärke dieser Beziehung zwischen Verbindungsstärke und Gedächtnisleistung hat uns überrascht", sagt Prof. Düzel. Offenbar gibt es große Unterschiede zwischen Menschen, was die Verbindungsmuster zwischen diesen Hirnregionen anbelangt, und diese Unterschiede haben sehr spezifische Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses.

### Erhöhung der Gedächtnisleistung eher unwahrscheinlich

Angesichts dieses Zusammenhangs erscheint die Überlegung verlockend, ob die Stärke dieser Verbindung – und damit die Gedächtnisleistung – auch beim Erwachsenen erhöht werden kann, etwa durch besonderes kognitives Training.

Nach bisherigem Stand der Forschung ist dies eher unwahrscheinlich, da die Reifung des Gehirns spätestens mit 25 Jahren als abgeschlossen betrachtet werden kann.
Künftig wollen die Wissenschaftler insbesondere untersuchen, welche Rolle diese Faserverbindungen für Gedächtnisleistung im Alter spielen und welche möglichen Kompensationsmechanismen bei Menschen existieren, die trotz eher schwacher Faserverbindungen ein gutes Gedächtnis haben.

*Originalpublikation: Fiber density between rhinal cortex and activated ventrolateral prefrontal regions predicts episodic memory performance in humans*
*Björn H. Schott et al; Uni Magdeburg, 25. März 2011 / MS*

## Einfluss der Jahreszeit der Geburt

Es wird schon lange vermutet, dass die ersten Abschnitte unseres Lebens Auswirkungen auf viele Ereignisse in unserem Leben haben. Dies betrifft wohl auch die gesundheitlichen Risiken, an Bluthochdruck, einem Herzinfarkt oder einem Schlaganfall zu erkranken. Jetzt machten Greifswalder Wissenschaftler eine verblüffende Entdeckung: Bei der Analyse von mehr als sechs Millionen Todesfällen zwischen 1992 und 2007 in Deutschland, die auf Herz-Kreislauf-Erkrankungen zurückzuführen waren, konnte ein Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und der Jahreszeit der Geburt hergestellt werden.
Frauen, die im November geboren waren, wurden im Durchschnitt 7,3 Monate älter als Frauen, die im Mai geboren waren. Männer mit Geburtstag im November wurden sogar 11,7 Monate älter als solche, die im Mai zur Welt kamen. Diese Abhängigkeit war erstaunlicherweise in allen analysierten Untergruppen festzustellen, beispielsweise sowohl in nördlichen und südlichen Bundesländern, in Bundesländern mit hoher Lebenserwartung und relativ niedriger Lebenserwartung, als auch in ländlichen Gegenden und in Großstädten. Auch Mecklenburg-Vorpommern machte hier keine Ausnahme. Die Analysen wurden von der Klinik für Innere Medizin B (Kardiologie) der Universitätsmedizin Greifswald in enger Kooperation mit dem Statistischem Bundesamt und dem Forschungsdatenzentrum im Statistischen Landesamt des Freistaates Sachsen (Kamenz) unter Federführung von PD Dr. Thorsten Reffelmann durchgeführt.
„Wir können über die Faktoren, die in unseren ersten Lebensmonaten vor oder nach der Geburt einen so prägenden Einfluss auf das Herz-Kreislauf-Risiko ausüben, derzeit nur spekulieren", sagte Thorsten Reffelmann. „Neben meteorologischen Daten oder der Sonnenlichtexposition sind auch viele andere Einflussgrößen denkbar. Nahrungsangebot und Ernährungsgewohnheiten in der Schwangerschaft, Luftverschmutzung oder Infektionskrankheiten im Laufe eines Jahres oder auch das Ausmaß körperlicher Bewegung, welches ebenfalls jahreszeitlichen Schwankungen unterliegt." Die Identifizierung dieser Einflussgrößen,

so die Wissenschaftler in der Greifswalder Kardiologie unter Leitung von Prof. Stephan Felix, stelle eine große Herausforderung dar, könne aber in der kardiovaskulären und präventiven Medizin von herausragender Bedeutung werden.

*Originalpublikation: Thorsten Reffelmann et al.;Journal of the American College of Cardiology, Uni Greifswald, 18. März 2011 / MS*

## Was Fernsehkonsum alles anrichten kann

*Kinder sollten vor dem Alter von zwei Jahren möglichst nicht fernsehen*

Auch die speziell angebotenen Kinder-DVDs beeinträchtigen die geistige Entwicklung der Kleinen, wie ein US-Experte nach der Auswertung von fast 80 Studien betont. Dimitri Christakis vom Kinderforschungszentrum in Seattle vermutet, dass die Reizüberflutung durch die aufflackernden Bilder, die ständigen Perspektivwechsel und die schnellen Schnitte das sich entwickelnde Gehirn überfordert ... zudem ersetze Fernsehen das Spielen des Kindes oder die Interaktion mit den Eltern. Er sagt: „Keine Studie hat bisher gezeigt, dass das Fernsehen kleinen Kindern irgendeinen Nutzen bietet." Ganz im Gegenteil: Etliche Studien aus verschiedenen Ländern wiesen darauf hin, dass der Blick in die Röhre die sprachlichen Fähigkeiten beeinträchtige, die Gehirnleistung mindere und die Konzentrationsfähigkeit schädige.[1]

*Je mehr Stunden Kinder täglich vor dem TV-Gerät verbringen, desto stärker sind sie gefährdet, an Asthma bronchiale zu erkranken.*

Davor warnen Lungenärzte von der Deutschen Gesellschaft für Pneumologie, die sich auf eine italienische Studie berufen. Ein Grund: TV-Dauerseher neigen zu flacher Atmung. [2]

*Ständig vor dem Fernseher oder Computer herumhocken, bringt erste Risikofaktoren für eine Herzkrankheit wie Übergewicht, Bluthochdruck und erhöhte Blutfettwerte mit sich.*

Wer sich als Kind nicht ausreichend bewegt, hat einer wissenschaftlichen Untersuchung zufolge ein bis zu sechsmal höheres Risiko, später herzkrank zu werden. Das ist das Ergebnis einer US-amerikanischen Studie an rund 400 Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren. [3]

*Vier von zehn Kindern in Deutschland haben ausgeprägte Haltungsschwächen*

Besonders betroffen sind Jungen und Mädchen, die viel Zeit vor dem Fernseher oder Computer verbringen. Das ist das Zwischenergebnis einer Studie der

[1] Mehr über die Studie:http://www.welt.de/wissenschaft/article3036874/ Kinder-unter-zwei-Jahren-sollten-nicht-fernsehen.html

[2] Mehr über die Studie: http://www.welt.de/gesundheit/article2177322/ Zu_viel_Fernsehen_schlaegt_auf_die_Atmung.html

[3] Mehr über die Studie: http://www.welt.de/wissenschaft/article1871584/ Couchpotatokids_werden_spaeter_oft_herzkrank.html

Universität des Saarlandes in Homburg. Die Wissenschaftler untersuchten insgesamt 1600 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 17 Jahren. Rund 40 Prozent von ihnen waren nach Angaben der Forscher nicht in der Lage, ihren Körper im Stehen aufrechtzuhalten.[4]

*Kinder mit einem eigenen Fernseher sind im Schnitt dümmer und dicker als ihre Altersgenossen ohne Glotze im Kinderzimmer*

Dies sagt mit drastischen Worten der Vorsitzende der Stiftung Kindergesundheit, Professor Berthold Koletzko von der Kinderklinik der Universität München. Es werde durch immer mehr Untersuchungen klar, dass der Anteil des Fernsehens mit Bewegungsmangel, Übergewicht, Verhaltensauffälligkeiten, Leseschwäche und mit einer insgesamt verzögerten mentalen Entwicklung zusammenhängt, erklärt der Pädiater. Eine Langzeitstudie in Neuseeland hat gezeigt, dass „Vielseher" am häufigsten ohne Schulabschluss blieben und „Wenigseher" am häufigsten die Universität absolvierten. Und eine Studie der Universität Seattle (US-Staat Washington) hat ergeben: Je mehr Zeit Vorschulkinder vor dem Fernseher verbracht haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass danach in der Grundschule ihre Aufmerksamkeit gestört ist. Eine Untersuchung des Gesundheitsamts Göppingen wiederum ergab, dass Vorschulkinder umso schlechter Menschen zeichnen können, je öfter und länger sie vor dem Fernseher sitzen.[5]

*Eine US-Studie an Kindern zeigt: Mehr als zwei Stunden Fernsehen täglich sind zu viel*

Der TV-Konsum fördert nämlich nicht nur Fettleibigkeit, sondern auch hohen Blutdruck. Dabei sei die Hypertonie unabhängig vom Übergewicht, sagen die Mediziner. Mediziner der Universität in San Diego zeigten, dass Kinder, die täglich zwei bis vier Stunden fernsehen, im Vergleich zu einem TV-Konsum unter zwei Stunden, eine 2,5-fache erhöhte Gefährdung für Hypertonie aufweisen. Wer täglich mehr als vier Stunden vor dem Fernsehgerät sitzt, hat sogar ein um den Faktor 3,3 erhöhtes Risiko, wie das „American Journal of Preventive Medicine" berichtet.[6]

*Zeichentrickfilme im Fernsehen haben auf kleine Jungen einen schädlicheren Einfluss als bislang angenommen*

Laut einer in der medizinischen Fachzeitschrift „Pediatrics" veröffentlichten Studie laufen 2- bis 5-jährige Jungen, die sich regelmäßig Cartoons oder Kampfsportarten im Fernsehen ansehen, im späteren Leben Gefahr, aggressiver und ungehorsamer zu sein als ihre Geschlechtsgenossen, die ohne derartige

[4] Mehr über die Studie: http://www.welt.de/wissenschaft/article1772306/ Kinder_koennen_nicht_aufrecht_stehen.html

[5] Mehr darüber: http://www.welt.de/wissenschaft/article758761/ Der_Fernseher_gehoert_nicht_ins_Kinderzimmer.html

[6] Mehr darüber: http://www.welt.de/wissenschaft/article1332703/ Fernsehen_erhoeht_Blutdruck_bei_Kindern.html

Fernseh-Unterhaltung aufwachsen.[7]

*„Bildungsfernsehen" führt auch bei Schimpansen zum Erfolg, aber gleichzeitig auch zu starrer Routine*

Die Affen lernen zwar von Artgenossen, auch wenn sie diese nur auf dem Bildschirm sehen. Das Erlernte wird jedoch auch dann angewandt, wenn es gar nicht zum Problem passt.[8] Während das Gehirn auf Anzeichen von Angst und Schmerz unmittelbar reagiert, dauert das Wecken moralischer Empfindungen ungewöhnlich lange. Bei schnell wechselnden Bildern im Fernsehen bleibe das Mitgefühl aber auf der Strecke, warnen die Forscher. Angesichts dieses Ergebnisses betrachten Neurowissenschaftler die zunehmende Hektik in Fernsehberichten und Videospielen mit Sorge.

*aus: Die Welt / McK*

## Geistige Leistungsfähigkeit im Alter

### Auch das Kleinhirn trägt zur Intelligenz bei

Die Intelligenz eines Menschen scheint nicht nur im Großhirn verortet zu sein. Möglicherweise trägt auch das Kleinhirn, eigentlich zuständig für die Kontrolle von Bewegungen, stärker als bisher vermutet zu geistigen Leistungen bei. Das legen Ergebnisse eines irisch-britischen Forscherteams nahe, das mehr als 200 Menschen im Alter von über 60 Jahren untersucht hat.

Vor allem das Volumen der sogenannten grauen Substanz im Kleinhirn, die dort die äußere Schicht bildet, hängt demnach bei älteren Erwachsenen mit der allgemeinen Intelligenz zusammen. Möglicherweise könne ein gezieltes Training des Kleinhirns eine Volumenabnahme verhindern. So ließe sich der geistigen Abbau im Alter vielleicht teilweise verhindern, schreiben Wissenschaftler um Michael Hogan von der National University of Ireland in Galway im Fachmagazin „Cortex".

Bisher hatten Wissenschaftler angenommen, dass die Intelligenz vor allem durch das Großhirn bestimmt wird. Das Schwinden kognitiver Fähigkeiten im Alter hängt nach dieser Lesart mit Abbauprozessen im Stirnhirn zusammen.

Zwar lassen sich auch im Kleinhirn oder Cerebellum, das sich im hinteren Teil des Kopfes befindet, im höheren Alter Abbauprozesse beobachten. Dieser Hirnbereich wurde bisher jedoch vor allem mit der Koordination von Bewegungen und Gleichgewichtsprozessen in Zusammenhang gebracht. Ob er auch für die Intelligenz eine Rolle spielt, war bislang unklar.

Hogan und sein Team untersuchten nun 228 Erwachsene im Alter von etwa

---

[7] Mehr darüber: http://www.welt.de/wissenschaft/article1335297/ Zeichentrickfilme_machen_kleine_Kinder_aggressiv.html

[8] Mehr über die Studie: http://www.welt.de/wissenschaft/article4037227/Affen-lernen-aus-dem-Fernsehen-auch-Nutzloses.html

64 Jahren. Die Probanden nahmen an einem Intelligenztest teil und wurden außerdem im Magnetresonanztomografen untersucht. Dabei wurden zunächst Schnittbilder des Gehirns angefertigt und anschließend analysiert, indem für jeden einzelnen Bildpunkt der Gehirnaufnahmen bestimmt wurde, zu welchen Anteilen er graue Substanz, weiße Substanz, Knochen oder Flüssigkeit enthält. Die graue Substanz besteht aus den Zellkörpern der Nervenzellen, die weiße Substanz setzt sich aus den Fasern der Nervenzellen zusammen.

### Netzwerke im Kleinhirn sollten stimuliert werden

Bei der Auswertung der Daten beobachteten die Forscher einen direkten Zusammenhang zwischen dem Volumen der grauen Substanz im Kleinhirn und der allgemeinen Intelligenz. Dies war auch dann der Fall, wenn das Gesamtvolumen des Gehirns und das Volumen der grauen und der weißen Substanz im Stirnlappen mit in die Auswertung einbezogen wurden. Allerdings war der Zusammenhang bei Männern deutlich stärker ausgeprägt als bei Frauen.

„Allgemeine Intelligenz ist mit vielen Aspekten der Informationsverarbeitung assoziiert", sagt Hogan. „Ich glaube, dass diese von der Funktion des Kleinhirns abhängen, so zum Beispiel die Geschwindigkeit und die Konstanz unserer Wahrnehmungen und unserer Entscheidungen." Auch die Geschwindigkeit, mit der man neue Fähigkeiten lerne, werde vermutlich vom Kleinhirn mitbestimmt, so Hogan.

Die Ergebnisse könnten Hinweise darauf geben, wie man höhere geistige Fähigkeiten auch im fortgeschrittenen Alter aufrechterhalten könnte – nämlich dadurch, dass man die Netzwerke im Kleinhirn kontinuierlich durch neue Sinnesreize, Bewegungen und geistige Aktivitäten stimuliert. „Solche Prozesse werden meiner Ansicht nach durch das Kleinhirn reguliert und mit der Zeit automatisiert", sagt Hogan. „Dabei arbeitet es vermutlich eng mit dem Großhirn zusammen."

*M. Hogan (u. a.) Cerebellar brain volume accounts for variance in cognitive performance in older adults. in j. cortex 2011 / McK*

## Ritalin®– bei ADHS nur noch begrenzt einsetzbar

Die Verordnung von Stimulantien wie Methylphenidat (Ritalin®, viele Generika) ist beim Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom bei Kindern in den vergangenen Jahren erheblich angestiegen. Damit einhergehende Risiken wie Schlafstörungen und emotionale Labilität haben den Gemeinsamen Bundesausschuss bewogen, zukünftig die Verordnung von einer noch umfassenderen Diagnose durch einen Spezialisten für Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen zu fordern.

Primär sollte eine therapeutische Gesamtstrategie mit psychologischen, pädagogischen und sozialen Therapiekonzepten unternommen werden. Bei regelmäßiger

Therapie muss die Behandlung mindestens einmal pro Jahr unterbrochen werden, um ihre Auswirkung auf das Befinden des Kindes beurteilen zu können.

*G-BA-Beschluss, 16. September 2010, BAnz. Nr. 181 (S.3975) vom 30. November 2010 / MS*

## Bewegung und Hormonverzicht senken das Erkrankungsrisiko an Brustkrebs

Etwa 30 Prozent aller Fälle von Brustkrebs nach den Wechseljahren ließen sich durch sportliche Aktivität und den Verzicht auf Hormontherapie vermeiden, haben Wissenschaftler des Deutschen Krebsforschungszentrums ermittelt.

*Deutsches Ärzteblatt 108/4 vom 28. Januar 2011 / McK*

## Dem Gehirn beim Hören zusehen

Zum ersten Mal gelang es Wissenschaftlern, dem Gehirn ohne störende Untersuchungsgeräusche beim Hören emotional bedeutsamer Geräusche zuzusehen. Psychologen der Universität Mannheim entdeckten mit der neuen Methode, dass das Gehirn schon auf sehr frühen Verarbeitungsstufen wichtige Geräusche verstärkt verarbeitet. Dafür nutzten sie eine neue Methode, die Nah-Infrarot Spektroskopie. Es handelt sich dabei um eine Bildgebungsmethode, die im Gegensatz zur Magnetresonanztomografie (MRT) keinen Lärm verursacht und sich deshalb besonders gut eignet, die Gehirnaktivität bei der Wahrnehmung von Geräuschen zu untersuchen.

### Emotionales Hören

Dauernd strömen unzählige Geräusche und Bilder aus der Umgebung über die Sinnesorgane in das menschliche Gehirn. Damit der Mensch nicht hoffnungslos überfordert ist, muss das Gehirn die relevanten Reize herausfiltern. Das Gehirn konzentriert sich deshalb auf Reize, die besonders bedeutsam für das Überleben und Funktionieren sind, und bearbeitet diese Eindrücke bevorzugt. Diese emotional bedeutsamen Reize, beispielsweise ein Kinderlachen oder ein bedrohlich knurrender Hund, führen dazu, dass sich der Mensch entweder annähern oder distanzieren möchte. „Das ist ein evolutionär sinnvoller Mechanismus, der uns schneller reagieren lässt. Bei einer Bedrohung können wir schneller flüchten und müssen nicht erst darüber nachdenken, was das genau für ein Geräusch ist", erklärt Prof. Dr. Georg W. Alpers, Professor für Klinische und Biologische Psychologie an der Universität Mannheim und Geschäftsführender Direktor des Otto-Selz-Instituts für Angewandte Psychologie.

Messen lässt sich die bevorzugte Verarbeitung der Reize an der Gehirnaktivität. Im Bereich des Sehens wurde dazu schon viel geforscht, die Studie der Mannheimer Psychologen zeigt nun erstmals, dass das Gehirn auch bei der Wahrnehmung von emotional bedeutsamen Geräuschen verstärkt aktiv ist. „Das Außerordentliche dabei

ist, dass das Hirn schon auf ganz frühen Verarbeitungsstufen zwischen neutralen und emotional bedeutsamen Geräuschen unterscheidet. Schon das Hörzentrum spricht besonders auf emotional bedeutsame Geräusche an", so Dr. Antje Gerdes, eine der Autorinnen. Bisher ging man davon aus, dass im Hörzentrum zunächst nur analysiert wird, ob das Geräusch laut oder leise, eine hohe oder niedrige Frequenz hat und das Gehirn erst auf höheren Verarbeitungsstufen, etwa im Emotionsverarbeitungszentrum (Amygdala), dem Reiz positive oder negative Eigenschaften zuordnet.

## Durch die Schädeldecke geleuchtet

Eine besondere Technik machte die Untersuchung der Gehirnprozesse bei der Wahrnehmung von Geräuschen möglich. Die Nah-Infrarot-Spektroskopie erlaubt es, in das Hörzentrum vorzudringen, indem die Forscher mit einer Lichtquelle durch die Schädeldecke „leuchten". „Das Nah-Infrarotlicht leuchtet durch biologisches Gewebe hindurch, lediglich das sauerstoffreiche und das sauerstoffarme Hämoglobin (Blutfarbstoff) absorbiert das Licht", schildert Dr. Michael Plichta, der in Kooperation mit Professor Fallgatter (Universität Tübingen) viel zur Etablierung dieser Methode beigetragen hat. Diese Eigenschaft des Lichts nutzen die Wissenschaftler: Wenn eine Aktivierung des Gehirns stattfindet, verbrauchen die Zellen in den beteiligten Hirnarealen Sauerstoff. Um den Verbrauch zu kompensieren, transportiert das Gehirn an diese Stellen sauerstoffreiches Blut. Diese Konzentrationsveränderungen von sauerstoffreichem und -armen Blut messen die Forscher anhand des reflektierten Nah-Infrarotlichts.

Die neue Methode der Nah-Infrarot-Spektroskopie hat einige Vorteile gegenüber der herkömmlichen MRT-Methode. Magnetresonanztomografen verursachen Lärm, sodass die Untersuchung des Gehirns bei der kontrollierten Stimulation durch Geräusche stark beeinträchtigt wird. Die neue Technik dagegen ist still und die Person kann sich ganz auf die Geräusche der Studie konzentrieren. Die Situation im MRT, die Enge der Röhre und die Liegeposition können außerdem Stress bei den Probanden verursachen und das Ergebnis verfälschen.

Die Forscher untersuchten das Phänomen, indem sie 17 Probanden sechzig unterschiedliche Geräusche vorspielten. Davon hatten zwanzig Geräusche eine positive emotionale Bedeutung, etwa ein ausgelassenes Lachen, zwanzig Geräusche hatten eine negative Bedeutung, wie ein Schmerzschrei, und zwanzig Geräusche waren neutral, wie beispielsweise ein fahrender Zug in der Ferne. Das Forscherteam wird zukünftig auf Grundlage dieser Studie untersuchen, ob die verstärkte Verarbeitung der emotional bedeutsamen Geräusche im Hörzentrum zu einer objektiv besseren Hörleistung führen. Außerdem möchten sie die spezifische Bedeutung der unterschiedlichen Geräusche für die Probanden erforschen.

*Originalpublikation: Auditory cortex activation is modulated by emotion: A functional near-infrared spectroscopy study. M. M. Plichta et al.; Uni Mannheim, 14. April 2011 / MS*

## Wer laut hören will, könnte es später fühlen

Ein Team um Hidehiko Okamoto und Henning Teismann untersuchte am Institut für Biomagnetismus und Biosignalanalyse der Medizinischen Fakultät der Universität Münster zwei Gruppen junger Erwachsener im Alter von um 24 Jahren. Die Hälfte der 26 Studienteilnehmer hörte in der Freizeit regelmäßig mit Kopfhörern Musik, die andere Hälfte nicht. In klassischen klinischen Untersuchungen, Hör- und Sprachtests, schnitten die Gruppen gleich und normal ab. Unterschiede zeigten sich erst unter der Haube, genauer: im Magnetoenzephalografen (MEG).

„Mit dem MEG kann die Aktivität der Hirnrinde gemessen werden", erläutert Teismann. „Man kann sich das Gerät wie eine überdimensionale Trockenhaube vorstellen. Aktive Nervenzellen senden schwache magnetische Signale aus, die mit dem MEG gemessen werden." Den Teilnehmern wurden unter der Haube Töne vorgespielt. Zunächst schauten die Probanden dabei entspannt einen Stummfilm-Clip, dann wurden sie im zweiten Teil des Experiments aufgefordert, sich auf die Töne zu konzentrieren. Unterschiede in der Nerven-Aktivität zwischen den Probanden-Gruppen zeigten sich nur, während die Versuchsteilnehmer durch das Video abgelenkt waren. „Wir haben es mit subtilen Effekten zu tun", kommentiert Teismann: „Offenbar leidet das Vermögen des Gehirns, akustische Signale aus Hintergrundrauschen herauszufiltern. Wir vermuten, dass dieses Defizit mittel- bis langfristig nicht mehr durch verstärkte Aufmerksamkeit kompensiert werden kann – das könnte dann zur Entstehung von Hörbeeinträchtigungen, Geräuschüberempfindlichkeit und Tinnitus beitragen." Langfristige Erfahrungen fehlen allerdings noch, doch in den letzten Jahren haben sich MP3-Spieler und Handys mit Kopfhörerbuchse stark verbreitet – Freizeitlärm im Hosentaschenformat liefern etwa Smartphones gleich mit. Das verführt zu einem Dauerkonsum, der für das Gehör gefährlich werden könnte. Die Quittung folgt nicht unbedingt auf dem Fuße, aber das Gehör vergisst nie.

Wenn es im Hintergrund laut ist, etwa in Bus und Bahn, drehen viele Menschen die Lautstärke hoch. Dadurch sind Musik und Sprache aus den Kopfhörern zwar besser zu hören, die Geräuschbelastung steigt aber massiv. „Wir möchten für die Gefahren sensibilisieren", sagt Teismann. Doch Verzicht sei nicht unbedingt nötig, um sich vor Schäden zu schützen: „Das Wichtigste ist, das man die Lautstärke nicht zu sehr aufdreht. Darüber hinaus sind heute moderne Kopf- und Ohrhörer mit Antischall-Technologie auf dem Markt.

Der Nutzer kann die Musik nun bei niedrigerer Lautstärke genießen, da Störgeräusche nicht übertönt werden müssen. Wer sich für klassische Kopfhörer entscheidet, die auf den Ohrmuscheln aufliegen oder sie vollständig umschließen, sollte zu geschlossenen Bauformen greifen. Störgeräusche werden dann mechanisch wirksam passiv gedämpft – und auch für die Mitmenschen sinkt die Geräuschbelastung.

*Originalpublikation: Broadened Population-Level Frequency Tuning in Human Auditory Cortex of Portable Music Player Users. Hidehiko Okamoto et al.; Uni Münster, 21. März 2011 / MS*

## Hirnforscher: Frühtest zu Lesen und Schreiben hat kaum Aussagekraft

Welches Kind wird später in der Schule Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben? Um das voraussagen zu können, wurde seit den 1990er-Jahren häufig ein bestimmtes Testverfahren angewendet, das auch Grundlage von Förderzuweisungen für Kindergarten- und Schulkinder war: die sogenannte Differenzierungsprobe. Das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) an der Universität Ulm hat dieses Testverfahren in einer Studie mit rund 1500 Grundschülern überprüft. Das Ergebnis: Der Test hat kaum Vorhersagekraft.

„Die Studie zeigte zu unserer eigenen Überraschung, dass die Differenzierungsproben keine wissenschaftlich ausreichende Vorhersagegüte haben. So entwickelte beispielsweise nur jedes vierte als Risikokind Klassifizierte später tatsächlich Probleme beim Lesen. Gleichzeitig waren drei Viertel der Kinder, die am Ende der zweiten Klasse Probleme im Lesen oder Rechtschreiben hatten, nicht als Risikokinder eingestuft worden", so Michael Fritz, Geschäftsführer des ZNL.

*www.znl-ulm.de / McK*

## Babys nehmen Gefühle in der Stimme wahr

Das Gehirn eines drei Monate alten Babys kann menschliche Stimmen verarbeiten, wie Forscher aus Hirnscan-Aufnahmen von Babys geschlossen haben. Das Großhirn verfügt über diese Fähigkeit früher als bisher gedacht. Auf Traurigkeit in der Stimme reagiert der Säugling am heftigsten.

Dafür haben Wissenschaftler deutliche Hinweise gefunden: Menschliche Stimmen regen schon beim Baby dieselben Hirnregionen an, die auch beim Erwachsenen auf solche Signale reagieren. Britische Forscher berichten im Fachmagazin „Current Biology", dass Teile des Großhirns im Alter von drei Monaten bereits weiterentwickelt sind, als man bisher angenommen hatte.

Mit Hirnaufnahmen mit der sogenannten funktionellen Kernspintomografie (fMRT) konnten die Neurobiologen zeigen, dass Babys wortlose menschliche Laute von anderen Geräuschen unterscheiden können. Auf traurige Lautäußerungen reagierten sie dabei besonders klar. Dieses Beispiel einer sehr frühen Spezialisierung von Teilen der Großhirnrinde sei von großer Bedeutung für das Verständnis der kindlichen Entwicklung, betonen die Wissenschaftler.

Früher schon wurden im Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften ähnliche Beobachtungen gemacht: Man beobachtete, dass Säuglinge schon im Alter von sieben Monaten menschliche Stimmen und mit dem Stimmklang übermittelte Emotionen erkennen können.

„Vielleicht weil die menschliche Stimme eine so wichtige soziale Funktion hat, spezialisiert sich das Gehirn schon sehr früh, um sie verarbeiten zu können", sagt Anna Blasi vom King's College London. Sie untersuchte mit Kollegen die

Reaktion von menschlichen Lauten auf die Gehirnaktivität von 21 schlafenden Säuglingen im Alter zwischen drei und sieben Monaten. Das verwendete Bildgebungsverfahren macht Hirnregionen sichtbar, die aufgrund eines erhöhten Stoffwechsels und verstärkten Blutflusses aktiviert sind.
Lautäußerungen wie Gähnen, Husten oder Niesen aktivieren Hirnregionen des vorderen Temporallappens, die auch bei Erwachsenen beim Hören von menschlichen Stimmen aktiv werden. Alltagsgeräusche nicht-menschlichen Ursprungs hatten dagegen kaum Effekt auf diesen Abschnitt der Hirnrinde. Traurig klingende menschliche Töne lösten stärkere Hirnaktivitäten aus als diejenigen, die mit neutralen oder positiven Gefühlen verbunden waren. Es wurden Teile des orbitofrontalen Cortex und andere Gehirnabschnitte aktiviert. Das sind die Bereiche, die auch bei Erwachsenen an der Verarbeitung von emotionalen akustischen Signalen beteiligt sind.
Diese neuen Ergebnisse stehen in Einklang mit anderen Untersuchungen, gemäss welchen Neugeborene auf die Stimme ihrer Mütter besonders stark reagieren und sogar zwischen den Stimmen von Männern und Frauen oder Kindern und Erwachsenen unterscheiden können. Vielleicht können mittels funktioneller Kernspintomografie auch Verhaltensstörungen wie Autismus frühzeitig erkannt und deren Therapieerfolg überprüft werden, sagt Declan Murphy, ein Mitarbeiter des Forscherteams.

*Diverse Online-Berichte / Staub*

## Gibt es einen Vitamin-D-Mangel?

In jüngster Zeit wird vermehrt über Vitamin-D-Mangel in Deutschland geschrieben. Dieses fettlösliche Vitamin ist eigentlich ein Hormon. Nach Definition kann ein Vitamin vom Körper nicht selbst hergestellt werden. Dies trifft beim Vitamin D aber nicht zu. Es kann aus Vorstufen wie Cholesterin aufgebaut werden. Notwendig hierzu ist das Sonnenlicht, genauer UV-B-Strahlen. Eine halbe Stunde täglich Aufenthalt im Freien mit unbedeckten Händen und Gesicht reicht normalerweise aus. Auch in Winter sollte dieser tägliche Spaziergang möglichst bei Sonnenlicht stattfinden. 80% des benötigten Vitamin D werden aus Licht gebildet. Dazu muss die Sonne nicht direkt scheinen. Allerdings verhindern bedeckende Kleidung und Sonnencreme ab Lichtschutzfaktor 8 diese Lichtaufnahme. Im Alter sinkt die Fähigkeit Vitamin D zu synthetisieren. Wenn die Belichtung nicht ausreicht, muss Vitamin D über die Nahrung zugeführt werden. Dies betrifft ungefähr 20%. Wie alle fettlöslichen Vitamine kann Vitamin D auch gespeichert werden, sodass im lichtreichen Sommer Vorräte für den Winter angelegt werden können. Nicht immer reicht das aus. Die Nahrung muss mehr Vitamin D enthalten.
Vitamin D hat seine Aufgabe vor allem im Knochenstoffwechsel. Hier ist es für die Härtung verantwortlich. Licht „formt" und in Vitamin D steckt das verstofflichte Licht. Daher wird es bei Säuglingen zur Verhinderung von Rachitis und

Osteoporose therapeutisch empfohlen. Allerdings muss bedacht werden, dass ein Säugling auch erst das Synthetisieren von Vitamin D erüben muss. Könnte eine frühzeitige Gabe die Fähigkeit zur Eigensynthese beeinträchtigen? Vitamin-D-Zufuhr ohne Differenzierung nach Jahreszeit, Land, Aufenthalt im Freien ist daher nicht angemessen. Nach neueren Forschungen an Tieren soll ein Vitamin-D-Mangel auch Diabetes, Herz-Kreislauf-Leiden und sogar Krebs begünstigen. Dies konnte beim Menschen bisher nicht bestätigt werden. Ein präventiver Einsatz von Vitamin D wird diskutiert. Allerdings muss eine Überdosierung unbedingt vermieden werden. Zunehmend liest man heute, dass zu wenig Vitamin D im Blut vorhanden wäre. Die Deutsche Gesellschaft für Endokrinologie rät zu bewusstem Umgang mit dem Vitamin, nur bei begründetem Risiko ist eine Zufuhr über Präparate sinnvoll. Oft werde ein Mangel überbewertet.
Vitamin D ist vor allem in tierischer Nahrung und Pilzen vorhanden. Hauptquelle sind Milch und Milchprodukte. Als fettlösliches Vitamin kommt es besonders in Sahne und Butter vor. Fettarme Milchprodukte haben kaum noch Vitamin D. In größerer Menge findet es sich in Fettfischen, vor allem in Lebertran. Pflanzen enthalten so gut wie kein Vitamin D, weil sie alles aus Licht aufbauen. Lediglich kleinste Mengen sind im Keimöl des Samens für die neue Pflanze in der ersten Wachstumszeit, wenn sie noch im Boden ist und erst ans Licht wächst. Pflanzliche Öle statt Sahne tragen daher nicht zur Vitamin D Versorgung bei, daher öfter auch mit Butter oder Sahne abschmecken. In konventioneller Margarine wird Vitamin D künstlich zugesetzt, das ist bei Bio-Margarine nicht erlaubt. Pilze haben Vitamin D, da sie im Dunkeln wachsen. Ihnen fehlt Chlorophyll. Ferner ist Vitamin D in Eiern und Fleisch, hier im Dotter und fettem Anteil vorhanden.

**Vitamin-D-Gehalt (µg pro 100g)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Hering | 26,7 | Gouda 40% F.i.Tr. | 1,25 |
| Lachs | 16,3 | Hühnerleber | 0,33 |
| Thunfisch | 4,50 | Ziegenmilch | 0,25 |
| Hühnerei (2 St.) | 2,90 | Milch, pasteur. 3,5 Fett | 0,17 |
| Champignongs | 1,94 | H-Milch, 3,5% Fett | 0,02 |

Bedarf an Vitamin D 5 µg für Erwachsene von 15-64 Jahren, ab 65 J. 10 µg

*Arbeitskreis für Ernährungsforschung e.V., Info Nr.3/11, www.ak-ernaehrung.de*

## Rechenstörung: Wenn Zahlen nichts als leere Worte sind

Die Rechenstörung ist ein unterschätztes Leiden. Betroffene können einer Menge keine Zahl zuordnen, keine Uhr ablesen und kein Wechselgeld abzählen. Zähl doch bitte von 80 an in Zehnerschritten aufwärts. Auf diese Aufforderung hin werden Kinder mit einer Rechenstörung die Zahlen 80, 90, 100, 200 und 300 nennen. Aus zweihundertvierzig machen sie 20040. Die Höhe des Klassenzimmers

schätzen sie auf fünf bis zehn Meter. Das 1×1 lernen sie auswendig ohne bei 4×4 je an vier Stöße mit je vier Kugeln zu denken. Das Addieren meistern sie bis zur Zehn, weil sie die Summe an ihren Fingern abzählen können. Bei größeren Zahlen geraten sie jedoch in Schwierigkeiten, weil ihnen die Hände nicht mehr weiterhelfen. Das Gleiche gilt für das Subtrahieren, Multiplizieren oder Dividieren. Kinder und Jugendliche mit einer Rechenstörung oder Dyskalkulie scheitern vor allem an den Grundrechenarten, weniger an den Fertigkeiten, die für Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Differential- oder Integralrechnung gebraucht werden. Trotz normaler Intelligenz und ausreichender Beschulung gelingt es ihnen nicht, souverän mit Zahlen umzugehen, eine Vorstellung von einem abstrakten Zahlenraum zu entwickeln, zu schätzen, zu überschlagen und zu vergleichen. Wer unter einer Rechenstörung leidet, hat zudem große Schwierigkeiten mit Mengen-, Zeit- und Temperaturangaben, mit Karten, Tabellen und Prozentwerten. Erwachsene mit Dyskalkulie können keine Preise vergleichen, Abschläge berechnen oder Wechselgeld abzählen. Der Blick auf die Uhr, in die Geldbörse oder auf den Kontostand bringt sie in schwere Kalamitäten.

Dyskalkulie hat – wie Legasthenie – nichts mit Dummheit oder Faulheit zu tun. Sie ist eine Teilleistungsstörung, die von der Weltgesundheitsorganisation in der Klassifikation „Krankheiten und verwandte Gesundheitsprobleme" geführt wird. Hirnforschung und Genetik bemühen sich seit Jahren darum, die neurobiologischen Ursachen dieser umschriebenen Entwicklungsstörung zu entschlüsseln, während sich viele Schulen und Behörden mit ihrer Anerkennung schwer tun. Dabei sei Dyskalkulie sogar nachteiliger für die Lebenschancen der Betroffenen als eine Legasthenie, berichtet Brian Butterworth vom University College in London in der Zeitschrift „Science" (Bd. 332, S. 1049). Der Neurowissenschaftler beruft sich auf eine große englische Kohortenstudie, nach der Erwachsene mit Dyskalkulie weniger Geld verdienen und ausgeben, eher krank werden und mit dem Gesetz in Konflikt geraten als Menschen mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Auf 2,4 Milliarden britische Pfund pro Jahr schätzt Butterworth die Kosten, die durch die Dyskalkulie in Großbritannien und Nordirland entstehen. Die Rechenstörung habe, so der Wissenschaftler, auch Auswirkungen auf das Bruttoinlandsprodukt. Immerhin seien fünf bis sieben Prozent der Bevölkerung betroffen. In den Vereinigten Staaten würde das Bruttoinlandsprodukt um 0,74 Prozent steigen, wenn es gelänge, die Rechenleistungen derjenigen auf ein Minimum zu heben, die das schwächste Fünftel am Ende der Leistungsskala bilden. Dieser eklatanten Bedeutung der Dyskalkulie für die Leistungsfähigkeit einer Nation stehe die chronische Unterfinanzierung der Forschung gegenüber.

Dass die Dyskalkulie eine vernachlässigte Lernstörung ist, kann auch Karin Landerl von der Universität Graz bestätigen. Während Legasthenie inzwischen eine weithin anerkannte Teilleistungsstörung sei, könne man das für die Dyskalkulie

nicht ohne weiteres sagen. „Bei einer Dyskalkulie wird das Kind schnell als wenig intelligent eingestuft und auf eine Förderschule versetzt, weil es dem Mathematikunterricht wegen seines fehlenden Zahlen- und Mengenverständnisses von Anfang an nicht folgen kann", sagt die Psychologin. „Das Kind kann sich auch nicht angemessen am Unterricht beteiligen, weil es auch dafür das Zahlen- und Mengenverständnis braucht. Schüler mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche können sich immerhin mündlich profilieren."

## Genetische Komponente

Dsykalkulie und Legasthenie sind unabhängige und auf unterschiedliche Defizite zurückgehende Teilleistungsstörungen, die allerdings nicht selten zusammen oder im Verbund mit einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom auftreten. Legastheniker tun sich schwer, den Lauten Buchstaben zuzuordnen. Sie haben in der Regel keine Schwierigkeiten, die Bedeutung eines Wortes zu erfassen. Weil sie aber nicht in der Lage sind, das Wort über die fehlende Zuordnung von Laut und Buchstabe zu dekodieren, können sie ihm auch keine Bedeutung zumessen. Sie sehen sich also einem Text gegenüber, den sie verstehen würden, wenn sie ihn entziffern könnten. Bei der Dyskalkulie ist die grundlegende numerische Verarbeitung gestört. Eine Zahl wird nicht als Menge betrachtet, sondern als leeres Wort. Kinder haben zwar in der Regel ein angeborenes Mengenverständnis und können sagen, was viel und was wenig ist, bei Menschen mit einer Rechenstörung werden diesen Mengen aber keine konkreten Zahlen zugeordnet. Die Sieben wird nicht als Stellvertreter von sieben Kugeln gesehen, die man auch in eine Menge aus zwei und fünf oder drei und vier Kugeln aufteilen kann. Im Gehirn ist diese Störung laut Brian Butterworth in dem zum Scheitellappen gehörenden Interparietalen Sulcus angesiedelt. Allerdings können bei einer Dyskalkulie auch noch andere Gehirnregionen betroffen sein, etwa der Frontal- oder Schläfenlappen. Welche Faktoren das Auftreten einer Dyskalkulie begünstigen, lässt sich bisher kaum sagen. Man kennt nur zwei Risikofaktoren: die gestörte Repräsentation der Finger im Gehirn und die genetische Veranlagung, falls einer der Eltern betroffen ist.

## Nachholbedarf bei Förderangeboten

Damit betroffene Kinder dem Mathematikunterricht folgen können, müssen sie frühzeitig gefördert werden. „Die schulischen Angebote reichen in der Regel nicht aus, weil die Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend qualifiziert sind", sagt Inge Palme von Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie. „Die Betroffenen brauchen keine Nachhilfe, sondern eine an ihren subjektiven Lösungs- und Kompensationsstrategien ansetzende Einzeltherapie." Es gehe darum, bei den Kindern ein Mengen- und Zahlenverständnis aufzubauen. Erst danach könne man sich an die Rechenoperationen machen.

*Gekürzt, Originalbeitrag in F.A.Z., Hildegard Kaulen, 17. Juni 2011 / McK*

## Kinderlärm „erlaubt"

Der Bundesrat ist nachwuchsfreundlich: Kindergeschrei in Kitas und auf Spielplätzen ist künftig kein Klagegrund mehr. Zudem wollen die Länder Nutzer sozialer Medien besser schützen.

Gegen Kinderlärm in Kitas und auf Spielplätzen kann künftig in Deutschland nicht mehr wie bisher vor Gericht geklagt werden. Nach dem Bundestag beschloss am Freitag auch der Bundesrat, Klagen gegen Lärm, der aus Kindergärten, Kitas und von Spielplätzen dringt, in Zukunft praktisch auszuschließen.

Dazu wird das Bundesimmissionsschutzgesetz entsprechend geändert. Bisher war das Lärmen von Kindern häufig als „schädliche Umwelteinwirkung" definiert und gesetzlich so wie der Lärm von Industrieanlagen behandelt worden. Das wird künftig nicht mehr der Fall sein. Damit entfällt der entsprechende Klagegrund.

*Berlin, dpa/afp / McK*

## Neue Kinderkrankheiten

Falsche Ernährung, zu viel Medienkonsum und gestörtes Sozialverhalten: Wenn Kinder heute in eine Arztpraxis kommen, gebe es andere Probleme als vor 40 Jahren, sagen Deutschlands Kinderärzte.

Sie sprechen heute offen von neuen Krankheiten bei ihren kleinen Patienten. 14 Prozent der Kinder haben nach den jüngsten Gesundheitsstudien Übergewicht, 6 Prozent sind bereits krankhaft dick. Eine Folge davon ist die Zunahme von Diabetes. Unengagierte Eltern und falsche Vorbilder können auch andere Leiden fördern. Bis zu 7 Prozent der Kinder unter sechs Jahren haben nach Angaben der Ärzte Depressionen. Andere zeigen ein gestörtes Sozialverhalten, Aufmerksamkeitsdefizite und Ängste. Bei Kindern aus sozial schwachen Familien kommen oft Sprachprobleme und motorische Störungen dazu.

„Wir brauchen andere Beratungen, nicht nur organisch, sondern auch sozialer Natur", sagte der Berliner Kinderarzt und Verbandssprecher Ulrich Fegeler. Auch Ärzte müssten mit Eltern über Kinderbücher und Anregungen sprechen. Kitas und Schulen sollten zu Partnern für Ärzte werden – darauf eingestellt, Schieflagen in den Familien zu kompensieren. „Eine gute Kita ist für die Sprachentwicklung eines Kindes besser als ein Logopäde", urteilt Fegeler. Und ein pädagogisch gut geführter Jugendclub bringe mehr als später ein Therapeut.

*Pressemitteilung Ärzteverband (gekürzt) / McK*

## Strahlengefahr beim Handy reduzieren

Das Krebsforschungsinstitut der Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat gerade noch einmal bestätigt, dass die Nutzung von Handy und Smartphone gesundheitlich keinesfalls zu verharmlosen ist.

Das Risiko kann jedoch auf ein Minimum reduziert werden, wenn bei Nutzung sowie beim Kauf eines Endgeräts ein paar grundlegende Aspekte beachtet werden. Wer mit einem strahlungsarmen Handy telefonieren möchte, muss bei der Anschaffung unbedingt auf den SAR-Wert achten. SAR bedeutet „spezifische Absorptionsrate" und benennt das Maß für Aufnahme von elektromagnetischen Feldern in biologischem Gewebe. Der Wert wird in Watt pro Kilogramm (W/kg) gemessen, was die Erwärmung pro Körpermasse bezeichnet.
Laut des Bundesamtes für Strahlenschutz (BfS) ist die Begrenzung dieser Absorptionsrate „ein international akzeptiertes Strahlenschutzkriterium im Bereich hochfrequenter elektromagnetischer Felder". Die Strahlenschutzkommission der WHO empfiehlt als Obergrenze einen Wert von 2,0 W/kg. Bereits seit Herbst 2001 gibt es dazu eine europäische Norm (EN 50361), die die Messbedingungen exakt definiert. Auch für den Handel sind diese Eckdaten wichtig: Damit z. B. ein Mobiltelefon das Label mit dem blauen Engel bekommt, darf es einen SAR-Wert von 0,6 W/kg nicht übersteigen. Handys mit TCO-01-Mobile-Phone-Logo haben einen maximalen SAR-Wert von 0,8 W/kg.
Da ein Handy nicht nur beim Telefonieren strahlt, sondern immer, wenn es eingeschaltet ist, empfiehlt das BfS, eines mit möglichst niedrigem SAR-Wert zu nutzen. Handynutzer haben es außerdem selbst in der Hand, die Strahlenabsorption ihres Körpers zu begrenzen. So sollten sie beim Einschalten das Handy etwas weiter weg legen, denn gerade für den Verbindungsaufbau benötigt das Gerät die volle Leistung. Beim Telefonieren selbst sollte der Abstand zwischen Kopf und Handy möglichst groß sein, ideal wäre Experten zufolge die Verwendung eines Headsets. Ferner sollte man alles, was das Sendeverhalten des Handys beeinträchtigt, vermeiden. Dazu gehört, die Finger von der Antenne zu lassen, nur bei sehr gutem Empfang zu telefonieren sowie bei schlechtem Empfang den Ort zu wechseln. Experten raten auch, Bluetooth nur dann einzuschalten, wenn eine Datenübertragung stattfindet. Wer die Möglichkeit hat, mit seinem Handy via WLAN zu surfen, sollte dies nutzen. Das Handy sendet dann mit weniger Leistung als via UMTS. Wer viel im Auto telefoniert, sollte eine Außenantenne installieren und Zugreisende fahren gesünder, wenn sie für den Verbindungsaufbau den Stopp im nächsten Bahnhof abwarten, denn die Netze entlang der Bahnstrecken sind oft weniger gut ausgebaut. Als Humbug haben sich dagegen die häufig in Onlineshops angebotenen „Strahlenblocker" für die Antenne erwiesen. Sie bewirken eher das Gegenteil, denn das Handy fordert dann vom Netz mehr Leistung für eine optimale Verbindung ab. Schirmmützen oder Schirmtaschen nutzen nur dann etwas, wenn darin Metallfäden netzförmig eingearbeitet sind, die die Strahlung vom Körper weghalten können. Ansonsten ist zu raten, das Handy nur einzuschalten, wenn es wirklich benutzt wird – denn in ausgeschaltetem Zustand gibt es gar keine Strahlung.

*http://news.doccheck.com/de/article/204759-strahlengefahr-beim-handy-reduzieren / McK*

# IKK classic kündigt Vertrag zur Integrierten Versorgung Anthroposophische Medizin

Die IKK classic, zu der u. a. die IKK Hamburg 2010 fusionierte, hat den Vertrag zur Integrierten Versorgung (IV) mit Anthroposophischer Medizin nach § 140a ff. SGB V zum 30. September 2011 aufgekündigt. Somit besteht für die Mitglieder dieser Kasse ab diesem Zeitpunkt kein Anspruch mehr auf die im Vertrag aufgeführten Leistungen.

Diese Entscheidung bedeutet für die Mitglieder konkret, dass die Erstattung sowohl für die ärztlichen Beratungen und Behandlungen als auch für die anthroposophischen Therapien nach dem 30. September 2011 nicht mehr gegeben sein wird.

Die Kündigung dieses IV-Vertrages ist umso überraschender und unverständlich, als die IKK classic geplante Verhandlungen zu möglichen Vertragsanpassungen nicht terminierte und vor kurzem einen bundesweiten Homöopathie-Vertrag neu abgeschlossen hat. Was können Sie als Mitglied, das die Leistungen der Integrierten Versorgung mit Anthroposophischer Medizin weiterhin in Anspruch nehmen möchte, tun? Wie können Sie protestieren?

1. Kündigung – Kassenwechsel

- Alle Versicherten, die länger als 18 Monate in der IKK classic sind, können schriftlich ihre Mitgliedschaft mit einer Frist von 2 Monaten kündigen, auch wenn sie noch nicht wissen, in welche Kasse sie wechseln möchten.
- Alle Versicherten, die weniger als 18 Monate bei der IKK classic sind und wechseln möchten, sollten ein Kündigungsschreiben schicken, in dem sie die Aufkündigung des bisherigen IV-Vertrages – ihres damaligen Beitrittsgrundes – als Sonderkündigungsgrund geltend machen, der die 18-monatige Bindungsfrist aufhebt.

2. Wahl einer neuen Kasse

Auf unserer Homepage finden Sie unter http://www.gesundheit-aktiv.de/gesundheitspolitik/krankenkassen/ eine aktualisierte Auflistung aller Kassen, die den IV-Vertrag Anthroposophische Medizin weiterhin führen.

3. Versendung eines Protestbriefes

Unter www.gesundheit-aktiv.de finden Sie einen Musterbrief, den Sie als Vorlage für eine Beschwerde verwenden können.

Eine Bitte: Der Dachverband Anthroposophische Medizin in Deutschland (DAMiD) und die Berufsverbände klären im Augenblick mit der IKK classic, ob Therapien, die bis zum 30. September 2011 verordnet werden, auch noch im 4. Quartal erbracht und abgerechnet werden können und ob der Sonderkündigungsgrund anerkannt werden muss. Bitte rufen Sie nicht einzeln bei den Verbänden an – das beschleunigt die Verhandlungen nicht.

*Aktuelle Informationen zu Veranstaltungen, Aktionen, Büchern und Broschüren finden Sie unter www.gesundheit-aktiv.de oder rufen Sie uns an: Tel. 07052 - 9 30 10*

# Tagungsankündigungen

## Treffen der Schul- und Kindergartenärzte Regionalgruppe Süd

am 24. September 2011
von 10 Uhr bis 15 Uhr
in Stuttgart, Kindergartenseminar, Heubergstraße 18

Leider musste das letzte Treffen am 2. Juli ausfallen, sodass wir nun diesen neuen Termin für unser Treffen und die gewünschte Thematik gewählt haben. Ich hoffe, dass viele Kollegen kommen können.

***Thema***: die Sprachentwicklung des Kindes und menschenkundliche Gesichtspunkte zum Verständnis verschiedener Sprachstörungen und Entwicklungshemmungen im Spracherwerb sowie die dazugehörenden Fragen der Diagnosefindung und Behandlungsmöglichkeiten.

Außerdem soll ausreichend Zeit sein, um uns über die gemachten Erfahrungen und Ergebnisse der diesjährigen ESU-1 Untersuchung im vorletzten Kindergartenjahr auszutauschen.
Bitte viele Fragen und Anregungen mitbringen, auch zu anderen aktuellen Themen aus der Praxis.

Vorblick auf das nächste Kindergarten- und Schulärztetreffen: Beim letzten Treffen entstand der Wunsch, sich mit dem Thema Integration und Inklusion zu beschäftigen. Hierzu habe ich mit dem Heilpädagogen Johannes Denger Kontakt aufgenommen, und er wird zu unserem nächsten Treffen im Winter kommen, um uns dazu den aktuellen offiziellen Stand und die Gesichtspunkte, die im Verband der Anthroposophischen Heilpädagogik erarbeitet wurden, berichten. Zur Vorbereitung dieses Treffens mit Johannes Denger sollten wir Fragen sammeln.

Eingeladen sind wie immer alle Schul- und Kindergartenärzte, sowie alle Kollegen, die sich für diese Arbeit sowie für Pädagogik und Entwicklung der Kinder interessieren. Kollegen aus anderen Regionen sind ebenfalls herzlich willkommen.

Anmeldung und Information bei Claudia McKeen
E-Mail: claudia@mckeen.de
Fax 0711 - 259 19 97

Fortbildung für in Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik tätige Menschen und interessierte Ärzte

# Wahrnehmung von Kindheit in der heutigen Zeit – Die Reifung des Kindes aus dem menschlichen Umkreis heraus

am Samstag, 8. Oktober 2011
im Freien Waldorfkindergarten Raphael
Im Wiesenkampe 15, Hannover-Bothfeld

Kinder haben die Möglichkeit, Halt in ihrem eigenen Mittelpunkt zu finden. Es gibt auch die Möglichkeit, Halt im Umkreis, im Zwischenmenschlichen, in der Haltung der Mitmenschen zu finden. Wie kann mit der Chirophonetik das Heranreifen von Kindern begleitet werden, wenn sie ihren Boden und ihren Halt im Umkreis, weniger im eigenen Mittelpunkt haben? Mit diesem aktuellen Thema wollen wir uns beschäftigen und hoffen auf Austausch!

Leitung der Tagung:
*Bruno Callegaro, Kassel und Dr. med. Sigrid Sendler, Zehdenick*

| | |
|---|---|
| 9.30 | Begrüßungskaffee |
| 10.00 | Vorstellungsrunde |
| 10.30 | Beschreibung eines Kindes |
| 11.30 | Erfrischungspause |
| 12.00 | Menschenkundliche Arbeit |
| 13.00 | Mittagspause |
| 14.30 | Gruppenarbeit |
| 15.30 | Plenum – Lautfindung und Demonstration |
| 16.30 | Kaffeepause |
| 17–18 | Aktuelles von der Freien Initiative zur Förderung der Chirophonetik e.V. und vom Berufsverband Chirophonetik e.V. |

Im Kostenbeitrag von 40 Euro sind die Mahlzeiten enthalten.

**Verbindliche Anmeldung** erbeten bis zum 24. September an:

Gisela Rilke
Osterforth 26 A
30659 Hannover

Tel. 0511 - 65 38 11
Fax 0511 - 65 14 49
E-Mail: gisela.rilke@gmx.de

# Arbeitstagung zur Therapeutischen Sprachgestaltung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten

## SPRACHVERLUST UND SPRACHGEWINN

### Vom Umgang mit dem Wesen des Wortes in Kindheit und Alter

27. bis 30. Oktober 2011
am Goetheanum in Dornach

Was alles geschieht, damit ein Kind das Sprechen ergreifen kann! – Und was liegt vor, auch schicksalhaft, wenn dies erschwert, ungenügend oder gar nicht erfolgt? Und wenn das Sprechvermögen im Alter durch Schlaganfall, Parkinson, Demenzerscheinungen verloren geht: Was kann, ausgehend von der Tatsache, dass der Mensch in seinem tiefsten Wesen WORT ist, die Sprachgestaltung umfassend im Alter zum Erhalt oder Wiedergewinn des Sprachvermögens beitragen? Wie ist das Verhältnis zwischen neurologisch-physiologischen Prozessen im Gehirn und Wesensgliedergefüge bezüglich Sprachbildung, Sprachverlust und Spracherhalt? Wie wirken die unteren Sinne auf die Ausbildung der oberen Sinne; sodass Sprach-Bewegung, Gedanken-Leben und Ich- Berührung in der Kindesentwicklung möglich wird und im Alter möglich bleibt? Die Tagung nähert sich diesen Fragen aus geisteswissenschaftlicher und neurologischer Sicht.

Zur Vorbereitung empfehlen wir von Rudolf Steiner: Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten, die Vorträge vom 6. April 1923 und 2. Mai 1923, GA 224.

*Ihre Beiträge zum Gelingen der Tagung erbitten wir gerne:*

Künstlerische Beiträge für den Rezitationsabend der Tagungsteilnehmer anmelden bei Thomas Teichmann, E-Mail: tho-teichmann@web.de
Für das Totengedenken an Trond Solstad: E-Mail: trond.solstad@bluewin.ch
Für die Berichte aus den Berufsfeldern an Wolfgang Nefzger: wolfgang.nefzger@yahoo.de.

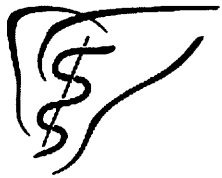
*Wir freuen uns auf Sie und einen lebhaften Erfahrungsaustausch!*

*Michaela Glöckler, Margrethe Solstad, Walter Gremlich, Edith Guskowski, Silke Kollewijn, Wolfgang Nefzger, Trond Solstad, der Vorbereitungskreis*

Der Tagungsbeitrag beträgt CHF 190.- (erm. CHF 100.-)
Anmeldung bis 13. Oktober 2011 an:
Tagungsbüro am Goetheanum, Postfach, CH-4143 Dornach
Tel. 0041 - 61 - 7064 - 444, Fax - 446, E-Mail tickets@goetheanum.ch

# Arbeitstagung zur Therapeutischen Sprachgestaltung 2011 in Dornach

| Donnerstag, 27. Oktober | Freitag, 28. Oktober | Samstag, 29. Oktober | Sonntag, 30. Oktober |
|---|---|---|---|
| Fr, Sa 8.00 – 8.45; So 7.30 – 8.15 Bothmergymnastik mit *Urs Kohler* | | | |
| 9.00 – 9.30<br>Begrüßung<br><br>Chorische Einstimmung*<br><br>9.30 – 10.45<br>Die Sprachentwicklung aus geisteswissenschaftlicher und neurologischer Sicht<br>*Dr. med. Michaela Glöckler*<br>Vortrag mit Aussprache zum Thema | 9.00 – 9.15<br>Chorische Einstimmung*<br><br>9.15 – 9.45<br>Impulsreferat<br>Der Satz „Im Sprechen ist die Auferstehung des in der Gebärde verschwundenen Menschen" als Motiv in der Sprachentwicklung<br>*Xandor Koesen-York*<br><br>9.45 – 10.45<br>Verarbeitung der Vorträge und Fallstudien in kleinen Gruppen | 9.00 – 9.20<br>Chorische Einstimmung*<br><br>9.20 – 10.45<br>Die Wesenskraft des Wortes als Erfahrung<br><br>Schlüsselerlebnisse:<br>- persönliche<br>- in der pädagogischen therapeutischen Begegnung<br>- in der Vertretung des Wortes innerhalb der Anthroposophischen Bewegung und in der Öffentlichkeit | 8.30 – 9.00<br>Chorische Einstimmung*<br>und<br>alle Tierkreisgebärden eurythmisch<br><br>9.00 – 10.30<br>Sprachverlust und Sprachgewinn - vom Umgang mit dem Wesen des Wortes in Kindheit und Alter<br>*Dr. med. Michaela Glöckler* |
| PAUSE 10.45 – 11.30 | | | PAUSE 10.30 – 11.00 |
| 11.30 – 12.30<br>Kulturimpuls Sprachgestaltung<br>Aphoristisches und Rezitatorisches Totengedenken | 11.30 – 12.30<br>Die Poetik des Clowns als Poetik der Gebärdensprache<br>Workshop mit *Enrica dal Zio* | 11.30 – 12.30<br>Berichte aus den Berufsfeldern perspektivisch kommentiert von<br>*Dr. med. Michaela Glöckler* | 11.00 – 12.15<br>Rückblick und Ausblick |
| 12.30 MITTAGSPAUSE | | | |
| 14.00 – 15.00 Besichtigungsmöglichkeiten: Modell des ersten Goetheanum und farbige Glasfenster im Grossen Saal | | | |
| 15.15 – 16.30<br>Arbeitsgruppen A | 15.15 – 16.30<br>Arbeitsgruppen A | 15.15 – 16.30<br>Arbeitsgruppen A | |
| 16.30 – 17.00 PAUSE | | | |
| 17.00 – 18.15<br>Arbeitsgruppen B | 17.00 – 18.15<br>Arbeitsgruppen B | 17.00 – 18.15<br>Arbeitsgruppen B | |
| 18.15 ABENDPAUSE | | | |
| 20.00<br>Fallstudien mit Fragensammlung:<br>Parkinsonerkrankung<br>*Marjo van der Himst*<br>Schlaganfall<br>*Linde Naumann*<br><br>Neunjähriges Kind mit sprachmotorischer Behinderung und einer eingeschränkten Wahrnehmung des Wortsinnes<br>*Xandor Koesen-York* | 20.00<br>Rezitationsabend<br><br>„Meine Seele ist eine leidenschaftliche Tänzerin"<br><br>*durch die Tagungsteilnehmer mit Musik und Tanz* | 20.00<br>Rezitation<br><br>„Im Auge des Sturms"<br>Rudolf Steiner und seine Begegnung mit Dichtern in Berlin um die Jahrhundertwende 1897–1914<br><br>Mit *Christiane Görner, Beate Krützkamp, Ursula Ostermai, Marja Ptok* | * Chorische Einstimmung mit den Strophen „Skorpion" und „Stier" Aus Rudolf Steiner: „Zwölf Stimmungen" |



# Internationale Tagung der Kindergarten- und Schulärzte

## Die Entwicklung des Kindes im zweiten Jahrsiebt

29. Oktober bis 2. November 2011 in Dornach

2010 ging es um das Kind im ersten Jahrsiebt. In diesem Jahr wird es um das zweite Jahrsiebt, die eigentliche Schulzeit gehen. Wir wollen die Menschenkunde dieses Alters mit dem Bezug zur Lehrplanphysiologie der Unter- und Mittelstufe bearbeiten.
Im Jahr 2012 sollen dann der Lehrplan und die Entwicklungsbesonderheiten des Reifealters und das junge Erwachsenenalter die zentrale Themen sein.

Für die Vorbereitungsgruppe:

*Michaela Glöckler, Renate Karutz, Claudia McKeen, Martina Schmidt*

* * *

Diese Tagung ist Teil der umfassenden Aus- und Weiterbildung zum Schul- und Kindergartenarzt.

Goetheanum
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft/Medizinische Sektion
Internationale Koordination Anthroposophische Medizin/IKAM
Postfach, 4143 Dornach, Schweiz

Tagungsorganisation:
Roland Tüscher Tel. 0041 - 61 - 7064 293
Fax 0041 - 61 - 7064 291
E-Mail roland.tuescher@medsektion-goetheanum.ch

# Internationale Tagung der Kindergarten- und Schulärzte 2011 in Dornach

<table>
<tr><th>Sa, 29.10.2011</th><th>So, 30.10.2011</th><th>Mo, 31.10.2011</th><th>Di, 1.11.2011</th><th>Mi, 2.11.2011</th></tr>
<tr><td rowspan="3">8.00 - 10.30<br>Mentorentreffen</td><td colspan="3">8.00 - 8.30 Opferfeier</td><td rowspan="3">8.30 - 10.00<br>Plenum<br>Praktische Konsequenzen</td></tr>
<tr><td colspan="3">8.45 - 9.45<br>Textarbeit im Plenum<br>„Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens" (GA303, tb 6480), Vorträge 9 - 12</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pause 9.45 - 10.15</td></tr>
<tr><td rowspan="8">11.00<br>Begrüßung<br><br>11.15 - 12.45<br>Autismus<br>Rüdiger Grimm<br>Sibylle Grimm<br><br>Mittagspause<br><br>14.30 - 16.00<br>Das Asperger - Kind in der Schule<br>Renata Wispler<br><br>Pause<br><br>16.30 - 18.00<br>Gespräch im Plenum</td><td colspan="3">10.15 - 11.45<br>Lehrplan und Lehrplanphysiologie der Waldorfschule im zweiten Jahrsiebt<br>Sylvia Bardt, Michaela Glöckler</td><td>10.30 - 12.00<br>Ethik des Kindergarten- und Schularztes – Selbserziehung im Wirken an der Schule<br>Michaela Glöckler</td></tr>
<tr><td colspan="3">12.00 - 13.00<br>Eurythmie (N.N.), Sprachgestaltung (Eva Sonnleitner), Kammermusik</td><td>12.00 - 12.30<br>Rückblick und Vorblick</td></tr>
<tr><td colspan="3">Mittagspause 13.00 - 15.30</td><td rowspan="6">Arbeitsgruppen<br>1. Die pädagogischen und heilpädagogischen Konstitutionstypen des Kindes<br>Hannes Wieting<br>2. Die Zähne im 2. Jahrsiebt<br>Elke Glenz-Scotland, Reinhard Menzel<br>3. Forschungsaufgaben im 2. Jahrsiebt<br>David Martin<br>4. Grundlagen der Kindergarten - und schulärztlichen Tätigkeit<br>Wolfgang Kersten<br>5. Suchtprävention vom Kindergarten - alter bis in die Oberstufe<br>Renate Karutz<br>6. Bei Bedarf offene Gruppe zu aktuellen Themen</td></tr>
<tr><td colspan="3">15.30 - 16.45<br>Arbeitsgruppen<br>siehe Kasten rechts</td></tr>
<tr><td colspan="3">Pause 16.45 - 17.00</td></tr>
<tr><td colspan="3">17.00 - 17.30<br>Plastische Übungen im Sinne der plastisch - musikalisch - sprachlichen Menschenkunde<br>Claudia McKeen, Martina Schmidt</td></tr>
<tr><td colspan="3">17.30 - 18.45<br>Falldarstellungen + Heileurythmie<br>Mena Kiene, Jost Deerberg, u.a.</td></tr>
<tr><td>Abendpause 18.00 - 20.00</td><td colspan="3">Abendpause 18.45 - 20.00</td></tr>
<tr><td>20.00 - 21.30<br>Plenum<br><br>Vorstellung und Fragen</td><td>20.00 - 21.30<br>Plenum<br><br>Impulsreferat<br>Rubikon<br>David Martin</td><td>20.00 - 21.30<br>Plenum<br><br>Raum für aktuelle Fragen und Themen</td><td>20.00 - 21.30<br>Plenum<br><br>Impulsreferat<br>Früherkennung von Lernstörungen<br>Martina Schmidt</td><td></td></tr>
</table>

# Tagung für FörderlehrerInnen

## Wege zur mathematischen Vorstellungsbildung

### 30. Oktober 2011 bis 2. November 2011 in Dornach

Was ist eigentlich Mathematik? Nach Rudolf Steiner ist Mathematik der Ausdruck einer lebendigen Kraft im Kosmos; einer Kraft, die gestaltend wirkt. Diese kosmische Kraft bringt der Mensch in seinem Astralleib mit auf die Erde. (GA 322, 29. September 1920)
Mathematische Vorstellungen unterscheiden sich grundlegend von den Vorstellungen, die an die Sinneswelt gebunden sind. „Woher kommen denn diese Vorstellungen eigentlich?" Das ist die Kardinalfrage. Diese Vorstellungen, die kommen nämlich gar nicht aus unserer Intelligenz, die wir anwenden, wenn wir die Sinnesvorstellungen verarbeiten, sondern diese Vorstellungen kommen eigentlich aus dem intelligenten Teil unseres Willens, die machen wir mit unserer Willensstruktur, mit dem Willensteil unserer Seele. Es ist ein gewaltiger Unterschied zwischen allen anderen Vorstellungen unserer Intelligenz und den geometrischen, arithmetischen Vorstellungen sowie den Bewegungsvorstellungen.
Die anderen Vorstellungen gewinnen wir an den Erfahrungen mit der Außenwelt. Diese Vorstellungen, die geometrischen, die arithmetischen Vorstellungen, die steigen auf aus dem unbewussten Teile von uns, aus dem Willensteile, der sein äußeres Organ im Stoffwechsel hat." (GA 320, 3. Januar 1920)
Mathematische Vorstellungen bilden Voraussetzung und Grundlage für freies Denken, das unabhängig von der Sinneswelt geistige Zusammenhänge erfassen kann. Dies macht die große Verantwortung der Schule für die Entwicklung des mathematischen Denkens deutlich.
Dies ist der gedankliche Hintergrund, dem die Vorträge folgen. Einzelne Themen werden in den Arbeitsgruppen vertieft. In der Gesprächsgruppenzeit sollen zentrale Themen der Tagung vertieft und die breite Erfahrung der Teilnehmer aufgegriffen werden. Dabei wollen wir von der Methode van Houten ausgehen.

**Literatur**: GA 322, Grenzen der Naturerkenntnis, 29. September 1920 (Woher kommt die Mathematik?) und GA 320, Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik, 3. Januar 1920 (Unterschied zwischen mathematischen Vorstellungen und anderen Vorstellungen)

Am Samstag vor der Förderlehrertagung, am 29.10.2011 wird ein Thementag der Schulärztetagung zum Thema „Autismus und Aspergersyndrom" stattfinden, bei dem die Möglichkeit besteht, dass auch Förderlehrer daran teilnehmen können. Anmeldungen bitte an die Medizinische Sektion

**Information und Anmeldung bei:**
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft/Pädagogische Sektion
Postfach, 4143 Dornach, Schweiz
www.paedagogik-gotheanum.ch

# Tagung für FörderlehrerInnen 2011 am Gotheanum

| Sonntag, 30. Oktober | Montag, 31. Oktober | Dienstag, 1. November | Mittwoch, 2. November |
|---|---|---|---|
| | 8.15 Opferfeier | | |
| | 9.00–10.30<br>Vortrag Claus-Peter Röh: Über Bewegung, Bild und Klang zum inneren Zahlenraum | 9.00–10.30<br>Vortrag Michaela Glöckler: Mathematik und Wesensglieder | 9.00–10.30<br>Arbeitsgruppen |
| | 10.30–11.00 Pause | | |
| 16.30–16.45<br>Begrüßung<br><br>16.45–18.00<br>Einführungsvortrag Oliver Conrad: Die mathematischen Vorstellungen zwischen Erinnerung und Fantasie<br><br>19.30<br>Einführung zur Opferfeier, Andres Studer | 11.00–12.30<br>Arbeitsgruppen | | 11.00–12.30<br>Vortrag Florian Osswald: Lebendige Mathematik oder Warum lassen wir uns nicht helfen? |
| | Mittagspause | | |
| | 15.00–16.30<br>Künstlerische Kurse | | |
| | 17.00–18.30<br>Gesprächsgruppen | | |
| Abendpause | | | |
| 20.00<br>Künstlerische Einstimmung, Vorblick Vorstellung der Dozenten und Arbeitsgruppen | 20.00<br>Klangäther-wirksamkeiten Referat und Musik: Felicia Birkenmeier | 20.00<br>Eurythmieaufführung Goetheanumbühne | |

**Arbeitsgruppen**

- *Susanne Allgaier* Vom zählenden zum strukturierenden Rechnen: Anlegen mathematischer Vorstellungen beim rechenschwachen Kind, Pränumerische Erfahrungen und Fähgkeiten als Voraussetzung zum Zahlbegriff und zum Rechnen
- *Joep Eikenboom* Die Extrastunde als Weg zu Struktur und geordneten Vorstellungen
- *Angelika Gaech* Formenzeichnen als Orientierung im mathematischen Denken
- *Susann Kiewitt* Zahlen, bitte! Fördern spezial – ältere Schüler und Bruchrechnung, Der Preis ist hoch! – Anspannung und Furcht vor der Mathematik? Oder: Her mit den Zahlen! – Freude und Vertrauen entwickeln
- *Claus-Peter Röh* Künstlerische Zugänge zum inneren Zahlenraum in verschiedenen Altersstufen
- *Andres Studer* Vom Finger- und Zehenrechnen zum Rechnen in der gliederbefreiten, erfüllten Vorstellung. Von der Anschauung zur erlebten Abstraktion
- *Roswitha Willmann/Britta Reichert* Von der Tat zum inneren Bild: Voraussetzungen zur Rechenreife, Stufen der Verinnerlichung von Rechenoperationen, Bezug zu den Temperamenten

**Kunstkurse**

Wahrnehmen von Raum-, Zeit- und Bewegungsverhältnissen (Obergrenze 25 Teilnehmer)

- *NN,* Bothmergymnastik
- *Elke Dominik* Plastizieren
- *Sebastian Junghans* Eurythmie
- *Eva Sonnleitner* Sprachgestaltung
- *Heide Vetter* Formenzeichnen
- *Peter Waller* Bewegungsspiele

Seminar für LehrerInnen,
FörderlehrerInnen und LerntherapeutInnen

## „Wenn Kindern das Rechnen schwer fällt"
## Wege zu einem Mathematikunterricht, der alle Schüler mitnimmt

Samstag, 12. November 2011 in Hamburg

Aus der Praxis für die Praxis – Kinder rechnen anders!
Anwendungsbezogen werden u. a. folgende Themen behandelt:
- Zahlenbegriff und mathematische Vorstellung aus menschenkundlicher Sicht
- Vom Zählen zum strukturierten Rechnen
- Übungen zur Entwicklung der Orientierung in Raum, Zeit und Bewegung als Grundlage für die Eroberung des Zahlenraumes.

| | |
|---|---|
| *Veranstalter* | Elternschule Nordheide, 21271 Hanstedt |
| *Ort* | Michaelschule, Woellmerstrasse 1, 21075 Hamburg-Harburg |
| *Dozentinnen* | Susanne Allgaier, Lehrerin<br>Gisela van Bronswijk, Lerntherapeutin |
| *Anmeldung* | Elternschule Nordheide, Tel. 04183 - 28 27<br>www.elternschule-nordheide.de<br>E-Mail: gvb@elternschule-nordheide.de |

---

Fachtagung für ErzieherInnen und EurythmistInnen
BEWEGUNGSERZIEHUNG IM VORSCHULALTER

26. bis 28. Januar 2012

Freie Hochschule Mannheim – Akademie für Waldorfpädagogik

Die Tagung richtet sich an ErzieherInnen und EurythmistInnen, die im Rahmen der Kindergartenarbeit ihre Fähigkeiten erweitern und die Grundlagen einer waldorfpädagogischen Bewegungserziehung vertiefen wollen. In Workshops werden erfahrene Kollegen aus ihrer Arbeit berichten und den Austausch ermöglichen. Die Fachtagung beinhaltet außerdem eine inhaltliche Arbeit an menschenkundlichen Fragen, welche ein erweitertes Verständnis der Bildeprozesse in der kindlichen Entwicklung entstehen lassen. Dr. Armin Husemann, Stuttgart, wird mit einem Abendvortrag und seminaristischer Arbeit dazu beitragen.

| | |
|---|---|
| Verantwortliche Leitung: | Bernhard Merzenich |
| Anmeldung / Information: | Valerie Andermann<br>veranstaltung@freie-hochschule mannheim.de<br>www.freie-hochschule-mannheim.de |

**Locken die Großstadt und das Landleben gleichermaßen?**

In unserer an Pferdekoppeln und an ein Vorstadtzentrum angrenzenden, einzügigen Schule bemühen wir uns, die Waldorfpädagogik lebendig zu gestalten.

**Zum Schuljahr 2011/2012** erweitern wir unseren Gesundheits- und Förderkreis (bestehend aus Schulärztin, Heileurythmistin, Sprachgestalterin und Förderlehrerin) um eine

**Teilzeitstelle für eine/n**

# Förderlehrer/in

Wir freuen uns auf einen Kollegen/ eine Kollegin mit

- qualifizierter waldorfpädagogischer Ausbildung
- Begeisterung an der Vertiefung menschenkundlicher Grundlagen der Arbeit
- Interesse an kollegialer Zusammenarbeit
- Flexibilität in seinem/ihrem Aufgabenbereich: Einzelförderung, Gruppenförderung, Unterstützung innerhalb der Klassen

**Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:**
Freie Waldorfschule Köln
Gesundheits- und Förderkreis
Weichselring 6-8, 50765 Köln
www.waldorfschule-koeln.de
info@waldorfschule-koeln.de

FREIE WALDORFSCHULE KÖLN

# 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 zzgl. Versandkosten. Rechnungstellung jeweils im August für ein Jahr im Voraus.

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 zu je € 3.50 zzgl. Versandkosten bei Fälligkeit zu Lasten meines/unseres

Girokontos Nr ..... BLZ .....

bei der ..... durch Lastschrift einzuziehen.

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

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

.....
(genaue Anschrift)

# Anschriften der Verfasser

***Dr. Michaela Glöckler***
Brosweg 45, 4143 Dornach, Schweiz
Kinderärztin, Leiterin der Medizinischen Sektion am Gotheanum

***Dr. Friedwart Husemann***
Maria-Eich-Straße 57a, 82166 Gräfelfing
Arzt für Innere Medizin und Homöopathie,
Anthroposophische Medizin

***Julia Maier***
Füllerstraße 34, 70839 Gerlingen
Dipl. Pädagogin, Pädagogische Fachberatung Stadt Fellbach

***Ursula Mommsen-Henneberger***
Deutsche Presseagentur, Markgrafenstraße 20, 10969 Berlin
Redakteurin dpa - dossier bildung forschung
mommsen-henneberger.ursula@dpa.com

***Martyn Rawson***
Eichenweg 26, 25358 Horst

***Tobias Richter***
Endresstraße 46/2/6, 1230 Wien

***Prof. Dr. Hans-Georg Schlack***
An den Kreuzen 8, 53125 Bonn
Kinderarzt und Psychotherapeut

# Termine

| | | |
|---|---|---|
| 24. September 2011 | Stuttgart | Treffen der Schul- und Kindergartenärzte Regionalgruppe Süd * |
| 7.–9. Oktober 2011 | Stuttgart | ICH BIN DU. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung. Oberstufe *** |
| 8. Oktober 2011 | Hannover | Fortbildung für in Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik tätige und interessierte Ärzte * |
| 16.–21. Oktober 2011 | Engen | Chirophonetik, auch für Neueinsteiger |
| 16.–22. Oktober 2011 | Bingenheim | 7. Internationale Musikwoche für Heilpädagogik und Soziale Arbeit ** |
| 27.–30. Oktober 2011 | Dornach | Arbeitstagung zur Therapeutischen Sprachgestaltung: Sprachverlust und Sprachgewinn * |
| 29. Oktober – 2. November 2011 | Dornach | Internationale Tagung der Schul- und Kindergartenärzte * |
| 30. Oktober– 2. November 2011 | Dornach | Tagung für FörderlehrerInnen Wege zur mathematischen Vorstellungsbildung * |
| 12. November 2011 | Hamburg | Seminar für Lehrer-, Förderlehrer- und LerntherapeutInnen „Wenn Kindern das Rechnen schwer fällt." * |
| 12./13. November 2011 | Frankfurt | 9. Fachtagung Heileurythmie im 1. Jahrsiebt ** |
| 26.–28. Januar 2012 | Mannheim | Bewegungserziehung im Vorschulalter Fachtagung für ErzieherInnen und EurythmistInnen * |

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen"
** Programm siehe Medizinisch-Pädagogische Konferenz 57/2011
*** Programm siehe Medizinisch-Pädagogische Konferenz 56/2011