

Medizinisch- Pädagogische Konferenz

Rundbrief für medizinisch, pädagogisch und
therapeutisch Tätige und interessierte Eltern



Impressum

Redaktion

Birgit Krohmer, Medizinisch-Pädagogische Konferenz
Heubergstraße 18, 70188 Stuttgart
mpk@waldorfschule.de

Dieser Rundbrief wird viermal im Jahr vom Bund der Freien Waldorfschulen, Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, herausgegeben.

Autor:innen sind für den Inhalt des eigenen Beitrags selbst verantwortlich. Nachdruck einzelner Artikel nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Redaktion; drei Belegexemplare werden erbeten.

Wir freuen uns über Artikel, Tagungsberichte und Zuschriften.

Redaktionsschluss für die kommende Ausgabe: 11. Januar 2021

Abonnentenservice und Anzeigen

Britta Strähle, Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart
mpk-abo@waldorfschule.de
Telefon: 0711-2104218

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Bank für Sozialwirtschaft Stuttgart

IBAN DE25 6012 0500 0008 7124 00 – BIC BFSWDE33STG

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 5,- zzgl. Versandkosten, je nach Land, und wird per Bankeinzug jährlich im Voraus abgebucht.

Bei Bestellung von Einzelheften bitte den Versandpreis per Mail erfragen.

Titelbild: Daniel Morau

Birgit Krohmer Liebe Leserinnen und Leser	5
Henning Kullak-Ublick, Georg Soldner Gemeinsame Erklärung zur Covid-19-Pandemie	7
Manfred Schulze Handlungspädagogik – Die pädagogische Dimension des Willens	13
Klaus-Peter Röh Die Metamorphose des Wachstums ins Seelische vom 5. bis 7. Lebensjahr	31
Michaela Glöckler Die ätherische Organisation im Kontext der Wesensgliedertätigkeit im Leben und Sterben	44
Jozef Bitzner Maly Bothmer-Gymnastik und christliche Spiritualität	53
Tagungsberichte	
Hartmut Horn Jahreskonferenz der Medizinischen Sektion	70
Buchbesprechungen	
Michaela Glöckler Autonomie der Blutbewegung Ein neuer Blick auf Herz und Kreislauf	75

Michaela Glöckler Das imaginative Lebenstableau: Meditative Erkenntnis aus Kindheitskräften	77
Michaela Glöckler Therapiekonzepte der Anthro- posophischen Medizin	79
Michaela Glöckler Anthroposophische Medizin	80
Verfasser:innenverzeichnis	83

*Immer ist die wichtigste Stunde die gegenwärtige;
immer ist der wichtigste Mensch,
der dir gerade gegenübersteht;
immer ist die wichtigste Tat die Liebe.*

Meister Eckhart

Liebe Leserinnen und Leser

diese Ausgabe beginnt mit der zweiten gemeinsamen Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen und der Medizinischen Sektion am Goetheanum zum Thema Corona. Auch bei den Tagungsberichten am Schluß steht der dringende Aufruf gut für die Kinder zu sorgen, welche immer die Verletzlichsten sind. Die Handlungspädagogik bildet ein Gegengewicht zur Frühintellektualisierung aber auch zum derzeitig zwangsläufig früher beginnenden, mehr und selbstverständlicher werdenden Medienkonsum und zur Naturferne unserer Zivilisation. Mit der Metamorphose der Wachstumskräfte ist ein Motiv aus der letzten Förderlehrer- und Schulärztetagung aufgegriffen. Trotz des Wechsels von der Pädagogischen in die Allgemeine Sektion am Goetheanum wird Claus-Peter Röh uns in der kommenden Zeit begleiten. Herzlichen Dank für die große Treue auch zu der Medizinisch-Pädagogischen Konferenz! Mit der Wesensgliedertätigkeit beim Hinweg zur Geburt und Gedanken zum Rückweg in die geistige Welt sind wir Menschenkinder alle angesprochen. Der letzte Artikel zur Bothmer-Gymnastik und christlichen Spiritualität zeigt auch einen Willensweg auf.

Gerade geschehen so viele Dinge gleichzeitig – wussten Sie zum Beispiel, dass über die Hälfte der Waldorfkindergärten in den USA bereits schließen mussten? Ich hoffe sehr, dass es uns gemeinsam gelingt, unseren Aufgaben treu zu bleiben und uns nicht im Für- und Wider zu zersplittern. So hat mich das Bild einer 11-jährigen Schülerin der Waldorfschule in Ljubljana tief berührt – die ganze Welt hat Corona! Vielen Dank liebe Ronja Sophija Renko, dass wir Dein Bild

hier teilen dürfen.

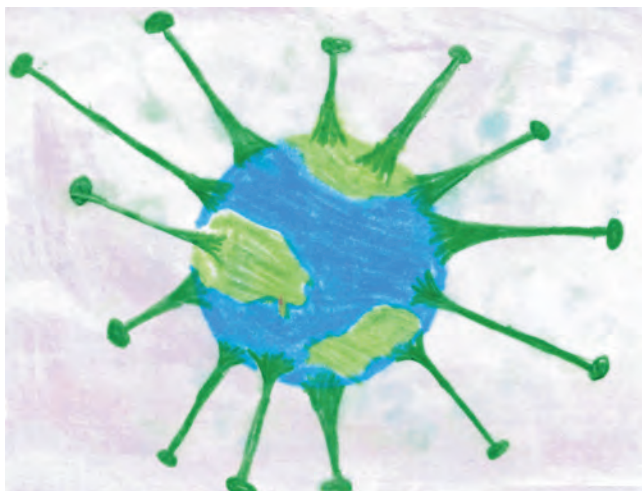
In ungewöhnlichen Zeiten erlaube ich mir einen ungewöhnlichen Hinweis: Vermutlich kennen Sie alle die Zeitschrift „a tempo. Das Lebensmagazin“ der Verlage Freies Geistesleben und Urachhaus. Seit über 20 Jahren stellt „a tempo“ neben Beiträgen zum Kultur- und Geistesleben auch Aspekte der Anthroposophischen Medizin und Pädagogik dar. Früher gab es eine Teilausgabe kostenlos über die dm-Drogeriemärkte, diese Möglichkeit entfällt ab dem neuen Jahr, was schade für uns alle und die medizinischen und pädagogischen Inhalte ist. Dafür gibt es seit diesem Jahr eine deutlich umfangreichere Abonnement-Version. Falls Sie ein Abonnement beziehen oder verschenken wollten, so können Sie das über folgenden Link tun:

<https://www.geistesleben.de/Zeitschriften/a-tempo.html>

Ich betrachte diese Information nicht als Werbung, da a tempo keine Konkurrenz ist. Wenn wir ein vielfältiges Geistesleben wollen, bedarf es auch der Möglichkeit, sich in vielfältiger Weise zu informieren und gegenseitig zu unterstützen.

Ich wünsche Ihnen alles Gute

Birgit Krohmer



Zweite gemeinsame Erklärung zur Covid-19-Pandemie

HENNING KULLAK-UBLICK, GEORG SOLDNER

Zweite gemeinsame Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen und der Medizinischen Sektion am Goetheanum zur Covid-19-Pandemie

Hamburg/Dornach, 9. November 2020: Corona ist, soviel wird immer deutlicher, kein vorübergehender Albtraum, der bald wieder verweht sein wird. Wir werden lernen müssen, damit zu leben wie mit anderen gefährlichen Krankheitserregern auch. Mittelfristig wird uns das gelingen, zunächst einmal hat die Pandemie aber die meisten unserer eingespielten gesellschaftlichen, kommunikativen, sozialen, kulturellen und hygienischen Gewohnheiten durcheinandergerüttelt – und wird das wohl auf absehbare Zeit auch weiter tun.

Mit den bei abnehmender Sonnenwirksamkeit¹ seit Herbstbeginn europaweit wieder steil ansteigenden Infektionszahlen nehmen die Verunsicherungen, Ängste, Frustrationen und Spannungen weiter zu, die unsere Gesellschaft insgesamt, in besonderer Weise aber die mit immer neuen Einschränkungen konfrontierten Erzieher:innen, Lehrer:innen und Eltern in den Kindergärten und Schulen belasten. Die verantwortlichen Gremien dieser Einrichtungen stehen vor der schwierigen Aufgabe, einerseits die behördlichen Verordnungen umsetzen zu müssen und gleichzeitig sicherzustellen, dass sich ein pädagogisches Leben entfalten kann, das den Kindern die Begegnungen mit ihrer Umgebung durch Sinneserlebnisse, durch ihr Mit-der-Welt-Fühlen-Wollen und ihren Bewegungsdrang, aber genauso mit ihrer Phantasie, ihrer Neugier und ihrem Denkwillen eröffnet. Das führt vermehrt zu Konflikten, die nur zu bewältigen sein werden, wenn in den kollegialen Gesprächen auch widersprüchliche Gesichtspunk-

¹ Coronaviren sind nachgewiesenermaßen sensibel auf UV-Licht und umgekehrt besonders ausbreitungsfreudig in feuchter Kälte.

te in ihrer Teilberechtigung erkannt und dann kreative Lösungen gesucht werden. Die Waldorfpädagogik bietet eine unerschöpfliche Vielfalt an Möglichkeiten, situativ neue Wege zu bahnen. Genau genommen macht sie das überhaupt erst aus.

Masken- und Distanzregeln

Aktuell nehmen die Masken- und Distanzregelungen einen großen Raum in der Debatte ein. Der bekannte Neurologe Manfred Spitzer² fasst die medizinische Literatur dazu wie folgt zusammen:

- „Gesichtsmasken verringern prinzipiell die Ausbreitung von Viren während der Pandemie“. Das gilt z.B. für die Gesichtsmasken vom chirurgischen Typ, wie sie allgemein jetzt häufig getragen werden. In ungünstigen Fällen können sie „unter bestimmten Bedingungen auch verschlimmern“. Das gilt bei falscher Handhabung, wie sie bei jüngeren Kindern zu erwarten ist, oder kann auch der Fall sein, wenn Maskenträger zum Beispiel bei Anstrengung verstärkt tief atmen.
- Das längere Tragen von Masken kann bei vielen Menschen zu körperlichen Beschwerden, vor allem Kopfschmerzen führen. Diese werden meist als leicht eingestuft, können aber auch stärker sein. Da gerade im Schulalter bei vielen Schüler:innen neu Kopfschmerzen oder gar Migränebeschwerden auftreten – auch vor Corona – während sie im Vorschulalter sehr selten sind, gilt es hier zu differenzieren. Maskenbedingte Kopfschmerzen verschwinden in der Regel rasch im Rahmen einer Maskenpause. Augen werden vermehrt gereizt, weil die Ausatemluft

² Spitzer, M.: Gesichtsmasken im Unterricht. Vor- und Nachteile der Bedeckung der unteren Gesichtshälfte in Zeiten der Corona-Pandemie. *ZSchr f Nervenheilkunde* 2020, 39, S. 522- 532. Weitere wissenschaftliche Literatur: Ines Kappstein: Krankenhaushygiene up2date, 2020;15(03):279-295, DOI: 10.1055/a-1174-6591. Sie zieht ein kritisches Resümee. Entgegengesetzt die Stellungnahme des Robert Koch-Instituts: Mund-Nasen-Bedeckung im öffentlichen Raum als weitere Komponente zur Reduktion der Übertragungen von COVID-19. Strategie-Ergänzung zu empfohlenen Infektionsschutzmaßnahmen und Zielen (3. Update). *Epid Bull* 2020;19:3–5, DOI: 10.25646/6731

an den Augen vorbeiströmt. In diesem Zusammenhang weisen wir auf ausreichende Trinkmengen hin, die sowohl Kopfschmerzen lindern wie die Feuchtigkeit der Schleimhäute verbessern können.

- In Berufen, wo das Tragen von Gesichtsmasken Pflicht ist, sind Maskenpausen von der Dauer einer Schulpause mehrmals täglich vorgeschrieben. Es sollte in jeder Waldorfeinrichtung darüber nachgedacht werden, wie Maskenpausen regelungskonform realisiert werden können. Sie können die genannten Nebenwirkungen der Masken erheblich reduzieren und beugen bei sachgemäßer Trocknung während der Maskenpause auch einer Durchfeuchtung der Maske vor, die wiederum negative Effekte hat.
- Der bereits oben zitierte Manfred Spitzer weist deutlich auf die Beeinträchtigung der Sprachverständlichkeit, der emotionalen Kommunikation und der Gesichtserkennung hin. Diese Gesichtspunkte gilt es entsprechend zu berücksichtigen und nach Möglichkeit auszugleichen, durch deutliches (nicht unbedingt lautes) Sprechen, durch Anregung der Körpersprache, durch entsprechende Rücksichtnahme.
- Nach wie vor weist die wissenschaftliche Literatur darauf hin, dass der Begriff „Kinder“ nicht geeignet ist, auf die unterschiedliche Situation jüngerer Kinder bis zu 10 Jahren und älterer Kinder ausreichend einzugehen. Jüngere Kinder haben sich in Bezug auf Erwachsene (Lehrer:innen, Erzieher:innen) als sehr wenig ansteckend gezeigt (z.B. Daten der laufenden „Co-Ki-Studie“ www.co-ki.de). Sie sind selbst auch bei Ansteckung nicht in relevantem Ausmaß gesundheitlich gefährdet. Sie haben auch mehr Schwierigkeiten, Masken sachgemäß zu handhaben, was Ansteckungen begünstigen kann. Das Problem der wieder eingeatmeten Restluft in der Maske („Totraum“) ist relativ größer. So gibt es nach wie vor keine ausreichende wissenschaftliche Evidenz, dass das Maskentragen von Kindern

im Grundschulalter oder darunter medizinisch begründet und in der Nutzen-Risiko-Abwägung positiv zu bewerten ist. Vergleichsstudien in dieser Altersgruppe fehlen vollständig, niemand kann sich hier auf eine gesicherte Evidenz berufen. Das sollte zu einem besonders intensiven Dialog darüber führen, Masken in dieser Altersgruppe (Grundschule und darunter) zu vermeiden.

Notwendige Konsequenzen

Wir fordern daher, dass Schutzmaßnahmen für Schulen und Kindergärten von einem interdisziplinären, fachlich breit aufgestellten Gremium erarbeitet werden, altersgemäß umsetzbar sind und die Begegnungs- und Bewegungsnotwendigkeiten von Kindern und Jugendlichen nicht unverhältnismäßig einschränken.³ Damit einhergehende Einschränkungen von Grundrechten bedürfen einer engen zeitlichen Begrenzung sowie der regelmäßigen und zeitnahen Legitimation durch die Parlamente.

Anmerkungen zum „Trotzdem“

Schulen sollen Orte sein, in denen die Kinder und Jugendlichen in einem geschützten Raum praktische, soziale, emotionale und Erkenntniserfahrungen machen können. Ein innovativer Kerngedanke der Waldorfpädagogik ist es, durch die entsprechende Gestaltung der Pädagogik zugleich die Gesundheitsentwicklung der Schüler:innen zu fördern. Was in der aktuellen Lage darüber hinaus spezifisch zur Gesundheitsförderung getan werden kann, fasst ein Merkblatt zusammen.⁴ Grundsätzlich gilt, dass insbesondere die jüngeren Kinder die Sicherheit brauchen, dass ihre Eltern und Lehrer:innen zusammenarbeiten, sie deshalb beschützt sind und am Ende alles gut wird. Die Frage lautet daher, wie sie trotz der Verordnungen ihre Selbstwirksamkeit erfahren, der Welt und anderen Menschen begegnen

³ Vergl. Stellungnahmen des BdFWS vom 13. August und 5. Oktober 2020: <https://www.waldorfschule.de/ueber-uns/corona-faq>

⁴ https://medsektion-goetheanum.org/fileadmin/user_upload/GAAD_Gesundheit_Kinder_Corona_de.pdf

und die Gewissheit erlangen, dass sie ihre Erfahrungen auch denkend verstehen können? Diese Grunderfahrungen sind in jedem Alter notwendig und möglich. Waldorfpädagogik bedeutet, dafür Gelingensbedingungen herzustellen – mit oder jenseits von traditionell eingeübten Lehrplänen.

Einige Praxisbeispiele

Einige Beispiele, die allesamt aus der Praxis stammen, mögen das erläutern: Wenn Klassenräume zu klein oder schwer zu belüften sind, kann Unterricht möglicherweise in Säle oder leerstehende Hallen ausgelagert werden, die Bewegung, Musik und andere Aktivitäten mit dem gebotenen Abstand zulassen. Schulgärten, Parks, Scheunen oder Wälder bieten viele Gelegenheiten für Sinneserfahrungen und Bewegung an der frischen Luft, für praktische Arbeit, soziale und ökologische Projekte, Forschungs- oder Kunstprojekte. Vor allem für die jüngeren Kinder ist das essenziell. Spannende Outdoor-Entdeckungsreisen sind allemal fruchtbarer als die wiederkehrende Erfahrung, jetzt gar nichts „richtig“ machen zu können. In Hamburg hat ein Sport- und Geografielehrer deshalb von 60 Unterrichtstagen nur zwei nach innen verlegt. Die norddeutsche Regel, dass es kein schlechtes Wetter, nur falsche Kleidung gibt, hilft auch in einer Pandemie.

Die Erfahrungen zu Hause, auf der Straße, miteinander und in den Medien bieten in allen Altersgruppen Anlässe, um daran zu arbeiten. Da, verstärkt durch die Kontaktbeschränkungen, immer jüngere Kinder über soziale Medien kommunizieren, ist es wichtig, mit ihnen anzugucken, was da passiert. Wie schützen sie sich und andere? Woran merken sie, wer mitliest? Wie kriegen sie raus, wem sie auf diesen Plattformen vertrauen können? Die Broschüre „Medienpädagogik an Waldorfschulen“ des BdFWS⁵ bietet viele praktische Anregungen, die von hier bis zum Verständnis der Künstlichen Intelligenz in den Oberstufenklassen führen. Eine gründliche Quellenanalyse und -kritik von Online-Medien sollte sowieso zur Grundausstattung in der Oberstufe gehören, hat aber angesichts der aktuel-

⁵ <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/medienmuendigkeit>

len Debatten über die Deutungshoheit zu verifizierten oder „Fake“-News eine unmittelbare gesellschaftliche Brisanz.

In den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern können die Beziehungen von Viren und Bakterien zum menschlichen Immunsystem⁶ und zu der gequälten Natur⁷ ebenso erarbeitet werden wie grundlegende ökonomische Begriffe, die Gewaltenteilung, die Menschenrechte und der Freiheitsbegriff moderner Zivilgesellschaften.

Die bedeutende Rolle der Kunst und handwerklicher Arbeiten wird durch die Abstandsregeln noch offensichtlicher, weil diese Tätigkeiten die Bildung individueller Fähigkeiten mit Gemeinschaftserfahrungen verbinden und so einen aktiven und erfahrungsgestützten Gegenpol zu den derzeitigen Spaltungstendenzen bilden.

Die Pandemie fordert jedem Menschen sehr viel ab. Daher bedarf es verstärkter Anstrengungen bei allen Beteiligten in den Schulen und Kindergärten, in den Elternhäusern und bei den politischen Entscheidungsträgern, die aktuelle Situation mit Augenmaß zu meistern und den Kindern und Jugendlichen einen angstfreien Raum zu schaffen, der mit pädagogischer Phantasie und lebendiger Kreativität zu einem stärkenden Lernort für unsere Schüler:innen wird.

Henning Kullak-Ublick



Bund der Freien
Waldorfschulen

Georg Soldner



Medizinische Sektion
am Goetheanum

⁶ Vgl. Hardtmuth, Th.: Die Rolle der Viren in Evolution und Medizin – Versuch einer systemischen Perspektive. Tycho de Brahe Jahrbuch, Naturwiss. Sektion am Goetheanum, 2019, S. 125 - 184

⁷ Ein trauriges aktuelles Beispiel bildet die Tötung von 17 Mio Nerzen Anfang November 2020 in Dänemark, nachdem dort das SARS-CoV-2-Virus erneut von Mensch auf Tier und zurück übersprungen und dabei weiter mutiert ist. <https://www.srf.ch/news/panorama/mutation-des-coronavirus-daenemark-toetet-millionen-nerze-aus-sorge-um-impfstoff>. Vergleiche grundlegend zu diesem Gesichtspunkt G. Soldner, Was lernen wir medizinisch in der Pandemie? <https://goetheanum.co/de/nachrichten/covid-19-was-lernen-wir-medizinisch-in-der-pandemie>. Auch als pdf verfügbar unter www.medsektion-goetheanum.ch

Handlungspädagogik – die pädagogische Dimension des Willens

MANFRED SCHULZE

Lernen durch übendes Handeln: Warum wir hoffen dürfen, dass in der Kindheit geübte Evidenzerfahrungen körperlicher Tätigkeit in künstlerischen, handwerklichen und land- und gartenbaulichen Zusammenhängen im späteren Leben handlungsleitende moralische Entscheidungen fördern werden.

Handlungspädagogik verbindet Lernen mit Arbeit und Gesundheit. Das wirklich Neue an der Handlungspädagogik ist, dass sie den Wert und die Erfahrung handwerklichen Lernens und praktischer, leib- und sinnesgebundener Übung in den Bildungsbegriff zurückträgt. Das gelingt durch die Wiederentdeckung des Bildungswertes praktischer Arbeit (vgl. Fucke 1981, Fucke 1996), der praktischen Zusammenführung des seit 2000 Jahren arbeitsfern gewordenen Bildungsbegriffes mit den tiefen Erfahrungen und Erkenntnissen der handwerklichen Lehre.¹

Bei der seit 20 Jahren auf dem vom Verfasser mitbegründeten Hof Hauser entwickelten Idee der Handlungspädagogik trat zuerst die heilpädagogische Dimension dieses Ansatzes hervor, der die schulische, direktive und am Defizit des noch nicht Gekonnten orientierte Belehrungsgeste gegenüber dem Kind ersetzt durch eine «Ermöglichungsdidaktik» (vgl. Arnold 2003) in einem sinnvoll und sichtbar durch praktische Arbeit gestalteten Umraum. Das darin verwirklichte Prinzip der weitgehenden Selbststeuerung des Lernens ist ein Ansatz zur Erziehung freier Menschen, der vier entscheidende Faktoren

¹ Der griechische Bildungsbegriff der Akademie verstand sich ausdrücklich in Absetzung von der praktischen Arbeit.

für die Zukunftsfähigkeit und, darin eingeschlossen, für die Gesundheit des (jungen) Menschen enthält:

- erstens die sinnvolle körperliche Bewegung überwiegend in der Natur,
- zweitens gesunde Ernährung für die inneren Lebensprozesse und deren Kraftentfaltung,
- drittens die seelische Erfahrung der Selbstwirksamkeit und Fehlertoleranz bei der Einübung und Ausübung handwerklicher Geschicklichkeit und
- viertens die Kreativität bei der Mitwirkung an der Zukunftsgestaltung der Erde. Bei der Handlungspädagogik geht es nicht um Beschäftigung draußen an der frischen Luft oder „in der Natur“, sondern um zukunftsweisende, am Gesamtzusammenhang des Lebendigen orientierte Arbeit. Das Übungs- und Lernziel für Erwachsene und Kinder heißt dann: Entwicklung vom Geschöpf zum Schöpfer durch zukunftsorientierte Handlungsfähigkeit. Die Grundbedingungen dazu sind: moralische Phantasie für die Zukunft der Erde und, daraus inspiriert, authentische ortstreue Arbeitsströme.

Ökologisch und inklusiv denken, Handlungsfähigkeit üben

Die «Moralische Phantasie» bedeutet in der Auslegung dieses Begriffes aus Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit (vgl. Steiner 1983),² dass der individuell in die Zukunft handelnde Mensch eine umfassende und lebendige Idee von der Entwicklung und Weiterentwicklung des Menschen als Kulturschöpfer entfaltet und, ausgehend von der Kultivierung der Naturreiche, die wirklich zukünftigen Kulturtechniken entwickelt, die über bloße Schulfächer hinausgehen. Dabei geht es um Ökologie und Inklusion in allen Lebensbereichen.

² In seiner Philosophie der Freiheit entwickelt Steiner die handlungspraktische Gegenthese zum kantischen kategorischen Imperativ, der nur als allgemeingültiger Begriff existiert.

Es reicht aber nicht, ökologisch und inklusiv zu denken, sondern man muss die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten auch üben. Das bedeutet zum Beispiel, das zukünftige Zusammenleben mit den Haus- und Wildtieren neu zu bedenken und zu lernen.

Man kann dieses ökologisch-soziale Lernfeld am Umgang mit dem zurückkehrenden Wolf derzeit gut studieren, wo neue Aufgaben der „Wolfsbegleitung“ alten Handlungsreflexen entgegenstehen. Dieser praktische und kreative Moralbegriff kann, weil er auf individuell geübten Fähigkeiten beruht, kein für alle Menschen auf gleiche Weise gültiger sein. Die moralische und zugleich ökologische Qualität beruht auf der jeweils erreichten Einsicht und der Rücksichtnahme darauf, dass die einzelnen Handlungen im förderlichen Einklang mit den Entwicklungsbedingungen aller, oder zumindest möglichst vieler anderen Lebewesen stehen. Das ist überhaupt der tiefere Sinn von Ökologie und Inklusion. In jüngerer Zeit hat der Philosoph Karl Otto Apel (vgl. Apel 1988) an einem solchen Moralbegriff gearbeitet und dazu den erkenntnis- und handlungsleitenden Begriff der «idealen Kommunikationsgemeinschaft» geprägt.

Der inklusive Blick auf die umfassende Gemeinschaftlichkeit und Verwandtschaft aller Naturreiche mit dem Menschen steht am Anfang der Zukunftsaufgabe, den Egoismus zu überwinden. Apel hat diese höchste Moralstufe des Menschen so beschrieben: „Handle so, als wärest Du Mitglied einer idealen Kommunikationsgemeinschaft!“ Das hätte zur Folge, dass wir in unseren Handlungen alle Lebewesen auf uns blicken und uns fragen lassen müssen, ob wir das Wohlergehen der Nächsten und Fernsten mit bedacht haben. Unsere Taten wären mit dem unmittelbaren Wissen um ihre Folgen ausgestattet.

Was Apel als Philosoph beschreibt, nennt Steiner „ätherisches Hellsehen“. Dies ist wie ein Nachbild aufscheinender Einsicht in die karmischen Folgen unseres Tuns. Apels philosophisches Konstrukt erscheint Steiner als Erkenntnisfähigkeit. Auf der Handlungsseite bedeutet dies, dass nur langfristig und verantwortlich angelegte und handwerklich ausgereifte Arbeitsziele in der Landschaftsgestaltung, der Pflanzenzüchtung, der Tierführung, des Technikeinsatzes sowie

der Sozialgestaltung einen Lebensort zu einem Lernort der Handlungspädagogik machen. Es geht dabei zunächst um die Einübung von ursprünglichen Kulturtechniken, also um die Herstellung von Behausung, Ernährung und Bekleidung, von denen alle anderen Techniken bis in die Industrialisierung und Digitalisierung abgeleitet sind. In umfassender und beispielhafter Weise gelingt das auf einem landwirtschaftlichen Betrieb mit Tieren, Acker- und Gartenbau und einer Bodenbearbeitung, die die Erde lebendiger und fruchtbarer macht. Dadurch werden Lebensmittel geschaffen, die zur Gesundheit der Menschen und der Umwelt beitragen, und es entsteht ein Bild der Arbeit an der gemeinsamen Zukunft mit der Erde (Schad 1998, S. 193 ff.). Das pädagogische Ethos richtet sich auf Erziehung in diesem Lebensumkreis, im Sinne einer fortgesetzten Kultivierung der Naturreiche und Sozialformen. Das Ethos dieses Ansatzes liegt darin, keine direktiven Machtmittel zu didaktischen Instrumenten im Umgang mit allen Lebewesen und somit auch mit den Kindern zu machen. Denn damit würde das Entwicklungsziel der Freiheit verfehlt werden.³

Die Welt zusammenfügen: Idee und Sinneswelt als Einheit

Auf diesem Weg benötigen wir neue Erkenntniszugänge zur Umwelt, welche die Phänomene nicht experimentell in die vorgefasste Perspektive des Experimentators mit seinen Hypothesen hinein-zwingen. Demgegenüber bedarf es einer erweiterten und verfeinerten Wahrnehmungsfähigkeit sowie inneren Wachheit, welche die Umwelt als Mitwelt und, durch weitere Übung verstärkt, als eine geistige Innenwelt erkennt: Allen Wesen und Erscheinungen vorurteilsfrei wie einer Persönlichkeit zu begegnen und das „Hindurch-sprechende“ (personare) hören zu lernen, dies ist der Kern des An-

³ Das kann beim Umgang mit Tieren und Pflanzen in der Zukunft bedeuten, auf Züchtung und die noch direktivere Gentechnik zu verzichten und stattdessen über die Schaffung bestimmter Umgebungsbedingungen Pflanzen und Tiere wirklich zu erziehen. Dass dadurch auch vererbare Eigenschaften entstehen, war lange Zeit wissenschaftlich als Lamarckismus verpönt, war aber den alten Züchtern schon immer bekannt und ist als Erfahrung bis heute gerettet.

satzes. Dazu brauchen wir einen anderen Wirklichkeitsbegriff. Wie wäre es, wenn wir die duale Erscheinungsweise der Welt als Folge der menschlichen Konstitution begreifen würden, im Sinne einer „Dekomposition“? So gesehen ist die Welt als solche nicht in Subjekt und Objekt getrennt, sondern sie wird erst durch den Menschen in der Trennung aufgefasst.

Der Mensch stellt sich mit seinem Selbstbewusstsein und seiner leiblichen Konstitution so in die Wirklichkeit hinein, dass ihm die eine Seite dieser Wirklichkeit als Wahrnehmung und die andere als Denken in Erscheinung tritt. In Wahrheit aber bilden die durch den Menschen erfasste Idee und die durch ihn wahrgenommene sinnliche Welt eine Einheit. Die Schauplätze sind verschieden, aber beide liegen immer und ausschliesslich innerhalb des Menschen, in seinem Bewusstseinshorizont. Man könnte dann sagen: Es gibt nur Innenwelt. Und dieser Bewusstseinshorizont ist jetzt das Handlungsfeld einer praktischen Veränderung der Erscheinung von Welt. Denn wir trennen die Welt, und wir können sie auch wieder zusammenfügen. Es liegt jetzt an der Verfassung dieses Selbstbewusstseins, ob die Erkenntnisvorstellungen des Menschen, die von ihm hergestellte Verbindung von Wahrnehmung und Begriff, so weit „abgetötet“ werden müssen, damit sich der Mensch selbst erleben kann.

Der Mensch könnte seine Aufgabe aber auch darin sehen, die Anschauung (Theorie) seines Welt- und Selbstbewusstseins zur Grundlage einer Entwicklung seines Erkenntnisaktes zu machen. Dazu muss er eine Veränderung seines Selbstbewusstseins für möglich halten und die entsprechenden Schulungsmethoden anwenden. Diese können methodisch sowohl durch eine Schulung des Wahrnehmens wie des Denkens beschrieben werden. Diese Veränderung der Erkenntnistätigkeit ist für eine zukünftige, auch das Lebendige erfassende Wissenschaft von ausschlaggebender Bedeutung. Goethe konnte zum Beispiel eine Pflanze oder eine Wettererscheinung so anschauen, dass sie sich in einem inneren Bild wirklichkeitsgemäß weiterentwickelte. Die dazu nötige innerlich aufgenommene Gesetzmässigkeit hatte er durch lange und intensive begriffsfreie Sinnesan-

schauung eingeübt. Das ist praktische Phänomenologie.

Eine wirksame Phänomenologie der Sinne kann man nicht nur über das Sinnen und Sehen erreichen, sondern auch über die Schulung der „handgreiflichen“ Welterfassung. Dann erscheint die Evidenz einer Subjekt und Objekt verbindenden Erkenntnis im Können und im Arbeitszusammenhang. Dieses „Denken des Einen“ ist eine durch die Zeiten gehende platonische Grundauffassung von Mensch und Welt und kann als Ur-Idee von Inklusion und Ökologie verstanden werden (vgl. Beierwaltes 1985, Beierwaltes 2017).) Das führt in unserer heutigen Zeit unweigerlich, wenn wir Zukunft denken und erleben wollen, zu heilenden praktischen Aufgaben an Erde und Mensch. Handlungspädagogik will dazu auf reflektierter und ethisch integrierter Ebene die Dimension der Arbeit als einer geplanten und praktischen Weltgestaltung und der damit geübten Selbstwirksamkeit wieder in den Erziehungsprozess hineinbringen.

Dabei sind wir uns schmerzlich bewusst, dass der Arbeitsbegriff in Verbindung mit Pädagogik eine freiheitsvernichtende „tiefschwarze“ Geschichte hat. So wurden noch viele Jahre in der neu gegründeten Bundesrepublik die Kriegswaisen und Heimkinder in meist kirchlich-karitativen Organisationen wie in einem fortgesetzten totalitären Arbeitsdienst gefangen gehalten und sogar als Arbeitssklaven an Betriebe gegen Geld „ausgeliehen“. In jüngerer Vergangenheit ist die DDR-Jugendhilfe mit ihren Werkhöfen als Arbeitsstraflager, die „unangepasste“ Jugendliche auf Linientreue zwingen wollte, ein noch kaum gesichtetes Fanal.

Erziehung zu Freiheit, Kreativität und Gestaltungsfreude

Wenn wir mutig wären, dann könnten wir auch heute noch an vielen Stellen die Strukturen der Gehorsamserziehung alter Zeiten erkennen. Zu ihnen gehören die nur vordergründig pädagogischen Mittel wie Zensuren, Hausaufgaben, Strafarbeiten oder das „Sitzenbleiben“, welche bekanntlich keine förderliche Wirkung auf das Lernen

haben (vgl. De Hansen-Florio 2014).⁴ Nach dem Schuleintritt mit sechs Jahren wird die bis dahin noch wirksame Selbstinitiiierung des Lernens und des Fragens schon bald ersetzt durch mehr oder minder optimierte Aneignungstechniken des präsentierten Stoffes. 90 Prozent der Fragen in der Schule stellt der Lehrer. Dann handelt es sich nicht mehr um selbstmotiviertes Lernen, sondern um Aufpassen zum Anpassen. Der geheime Lehrplan des Konkurrenz- und Belohnungssystems der Schule und der Gesellschaftsnormen wird dadurch vom Kind verinnerlicht. Lehren wird zur Lernbehinderung, wie das Klausurholzcamp in vielen Studien belegt hat (vgl. Holzcamp 1993).

Diese und andere Ergebnisse der Erziehungswissenschaft werden jedoch von der Schulpolitik nicht aufgenommen. So scheint es zwar drastisch, aber auch legitim zu sein, die fortwirkende Verwendung und Einforderung dieser Methoden als Instrumente der Disziplinierungsmacht zu deuten. Wir können darin eine methodische Verhinderung der Freiheit erkennen. Jede Schule, die freie, kreative und gestaltungsfreudige Menschen erziehen will, gerät mit dieser Aufgabe in Widerspruch zu ihren geläufigen Methoden. Die zentrale Dimension der seelischen Gesundheit, nämlich die Selbstwirksamkeit und die daraus erwachsende Resilienz, werden deutlich verfehlt. Doch jede wirklich gelungene Schulreform setzt genau dort an: bei der Überwindung erstarrter Strukturen (vgl. Rasfeld 2012, Lesch 2020).

Verzicht auf inszenierte pädagogische Veranstaltungen

Handlungspädagogik geht noch einen entscheidenden Schritt weiter: Sie versucht, auf den direkten und direktiven Zugriff und deshalb auf Veranstaltungen weitgehend zu verzichten, die eigens für Kinder durchgeführt werden. Aus diesem Grund ist Handlungspädagogik nicht verwandt mit der Erlebnis- oder Erfahrungspädagogik, auch wenn diese beiden Ansätze starke und tiefgreifende Erfahrun-

⁴ Eine Auswertung der Hattie-Studie, der grössten Metastudie zum Thema Lernwirksamkeit, die alle diese „lieb“ gewonnenen «Methoden» weit abgeschlagen auf die hinteren Plätze verweist.

gen vermitteln kann. Ein weiterer Grund für die Abgrenzung zu diesen Konzepten ist deren bisher nicht hinreichend bewusst reflektierte militärische oder indigen-kriegerische Herkunft vieler einzelner Aktivitäten im Rahmen der Erlebnis- und Erfahrungspädagogik (vgl. Ziegenspeck, Fischer 2008). Dass die Schule selbst noch ein Relikt militärischer Formensprache ist, sieht man an den Jahrgangskohorten, den Auszeichnungen und Degradierungsritualen wie Zensuren und Sitzenbleiben und den ständigen Überprüfungen der Plan- und Leistungsvorgaben einer autoritären Staatsmacht zur Sicherung des Gehorsams und der wirtschaftlichen Verwertbarkeit.

Handlungspädagogik bestimmt ihre Ausrichtung dezidiert auf künstlerische, handwerkliche und land- und gartenbauliche Arbeitsfelder. In der Förderung von Zusammenarbeit mit bäuerlichen ökologischen Landbaubetrieben und ausgewählten Handwerksbetrieben gewinnen die Begriffe „Schule“ und „Lernen“ wieder Leben, wenn man die Betonung der Wissensvermittlung zurücknimmt. Man schaut aber nicht nur mal eben vorbei, um ein paar unvergessliche Momente zu erleben, sondern man lernt durch übendes Handeln, etwa bei der Feld- und Bodenpflege, bei der Tierführung und beim Gartenbau. Dieses Lernen reicht tiefer als ein Lernen durch emotionale Erfahrung, denn man gelangt durch geübte Verwandlung des Leibes zu neuen, lebenslang fortwirkenden Fähigkeiten. Dieser pädagogische Ansatz ist also eigentlich ein Ansatz für Erwachsene, denn diese müssen können, was sie tun. Nur auf diese Weise kann man vermeiden, dass man vorrangig belehrend oder gar dressierend auf die Kinder wirkt.

Max Stirner fragte schon im vorletzten Jahrhundert in seiner Abhandlung über „Das unwahre Prinzip unserer Erziehung“, ob man in der Erziehung der Kinder wirklich ihre Anlage, Schöpfer zu werden, gewissenhaft ausbildet oder sie nur als Geschöpfe behandelt, deren Natur dann bloß eine Dressur zuließe (vgl. Stirner 1997). Deshalb arbeitet die Handlungspädagogik am Umraum, an der „pädagogischen Landschaft“. Man arbeitet mit den Kindheits- und Jugendkräften und Entwicklungspotenzialen der Erde, der Pflanzen und

Tiere sowie der menschlichen Sozialräume und wird dadurch wirksam, dass die Handlungsvorbilder der tätigen Erwachsenen oder der schon geübten Jugendlichen ihre Fähigkeiten so ausbilden und einüben, dass dadurch ein Aufforderungsraum entsteht. Das ermöglicht den in diesen Handlungsraum eintretenden jüngeren Kindern, daran teilzuhaben und selber lernen zu wollen.

So entsteht ein didaktischer Raum der „Ermöglichung“, wenn das, was wir tun, kunstvolle und hingebungsvolle Momente in sich birgt. Die hier wirkende Kraft ist zentral für die Willenserziehung des freien Menschen. Dies ermöglichen die im Menschen veranlagten Nachahmungs- und Spiegelungskräfte. Man kann auch sagen: Willenserziehung geschieht durch Sog, nicht durch Druck. Durch die Liebe zum Handeln, die der Erwachsene vorlebt, öffnet sich der Handlungsraum, und es entsteht der „Ermöglichungsraum“, der den Willen des noch davor oder außen Stehenden hereinruft. In diesem Vorgang liegt das ganze Geheimnis des praktischen und handwerklichen Lernens, das immer einen Könner als Vorbild und einen vorbereiteten Raum voraussetzt und durch die Art der Tätigkeit die Geste des Nachahmers hereinholt.⁵ Bei kleinen Kindern ist das oft gar nicht die Arbeitsgeste als solche, sondern die Geste der Arbeitsamkeit, die Eigentätigkeit aufruft und hereinholt. Handlungspädagog*innen arbeiten auch dann an „ihrem“ Ort, wenn keine Kinder da sind.

Verbindung von Bildungs- und handwerklichem Lehrbegriff

Handlungspädagogik verbindet auf diese Weise den schon in der Antike arbeitsfern gewordenen europäischen Bildungsbegriff der Wissensvermittlung mit dem handwerklichen Lehrbegriff des prak-

⁵ Es gibt in der Heilpädagogik „die initiale therapeutische Erwartungshaltung“ für den Umgang mit autistischen Kindern. Diese von Müller-Wiedemann beschriebene Haltung ist auch hier gemeint, siehe Müller-Wiedemann, Hans (1969). Initiale therapeutische Haltungen bei neu aufgenommenen autistischen Kindern im Heimzusammenhang. In Hans Asperger (Hrsg.): 4. Internationaler Kongress für Heilpädagogik (S. 367-372), Wien 1969, veröffentlicht auch in Müller-Wiedemann, Hans (1994). Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben. Hrsg. v. Rüdiger Grimm, Stuttgart 1994.

tischen und stufenweisen Lernens (vgl. Christes et al. 2006). Schulisch verkleinerte Werkräume werden durch einen aufgenommenen Arbeitsstrom wieder zu Werkstätten, die mit ihren Produktionen einen kulturellen Beitrag zu leisten gewillt sind. Dies geschieht etwa bei einem Bootsbauer an einer Schule mit der Erhaltung und Weiterentwicklung alter Werktechniken und Bootstypen oder bei der Wiedergewinnung der Sensen- und Reutertechnik in einem Hofbetrieb, welche ganz andere Heuqualitäten bewirken kann als die maschinelle Gewinnung.

Handlungspädagogik ist also keine Kindheitspädagogik – es sei denn, wir geben diesem verbrauchten Begriff seine uralte Weite und Würde zurück. Das bedeutete, das Kind in der Seele eines jeden Menschen als das kreative Zentrum zu erkennen, das den Menschen ein Leben lang aus Erkenntnis seines Menschentums vom Geschöpf und fremdbestimmten Wesen zu einen selbstbestimmten Schöpfer seiner selbst und der Welt macht. Dieser Methodenansatz muss natürlich von Anfang an gültig sein, sonst erweist sich, wie so oft in der über hundertjährigen Geschichte, die „Erfindung der Kindheit“ als hinterhältige Verkleinerung des Menschen, die jeden pädagogischen Übergriff methodisch rechtfertigen kann (vgl. Hügli 1999). Das geschieht, obwohl die Lehrerpersönlichkeit als der „überoptimale“ Wirkfaktor im pädagogischen Prozess von jeher und auch immer wieder in erziehungswissenschaftlichen Studien nachgewiesen wurde (vgl. Kosolapow 1982; siehe auch Anmerkung 4).

Zielführend ist die Abgrenzung von der Erlebnis- und Erfahrungspädagogik, da es etliche Elemente gibt, die Gemeinsamkeiten betreffen, aber auch deutliche Differenzen. Gemeinsamkeiten sind in der Ausrichtung auf körperliche Aktivität, Gemeinschaftserfahrung, sinnvolle Tätigkeit, Grenzerfahrung, erfahrungsgesättigtes Naturverständnis und dadurch tiefere Verankerung von Weltverständnis zu sehen. Die Unterschiede liegen in der Abkehr von dem Eventcharakter einer eigens für Kinder veranstalteten Erfahrungswelt. Ein weiterer Unterschied liegt in der Überwindung eines kulturignoranten, ahistorischen und darum ideologisch begründeten Naturbegriff-

fes, welcher den Menschen ausschließt, hin zu einem Naturbegriff, der die Fortsetzung von vieltausendjähriger Kulturarbeit als Führung und Weiterführung der Naturkräfte durch den Menschen aufnimmt.

In dem Aufgreifen alter Handwerkstechniken liegen wiederum Gemeinsamkeiten zum Beispiel mit der Museumspädagogik, die aber in der Handlungspädagogik nicht geschichts- oder erlebnisdidaktisch auf das Kind bezogen begründet werden, sondern durch das Potenzial der Qualitätsverbesserung, durch das sich alte Handwerkstechnik und ihre Weiterentwicklung für das menschliche Leben generell als sinnvoll erweist. Wir nennen dies die ergo-anthropologische Dimension der Handlungspädagogik, und zwar in dem Sinn, dass für die geistige Kreativität, seelische Resilienz und körperliche Gesundheit des Menschen ein ausreichendes und gutes Maß an sinnerfüllter Hand-Arbeit notwendig ist: durch die Förderung von Kreativität, von Resilienz und Selbstwirksamkeit sowie durch sinnvolle Bewegung. Als Ziel in der Weiterbildung der Pädagogen haben Erfahrungspädagogik und Handlungspädagogik im Auge, Schule und Kindergarten von innen her zu verwandeln. Handlungspädagogik zielt darüber hinaus auf anhaltende institutionelle Verwandlung von Schulorten und anderen Erziehungsinstitutionen ab, indem diese sich konzeptionell, rechtlich und wirtschaftlich mit ökologischen und gemeinwesensorientierten Landbaubetrieben verbinden. Das wird auch die Landbaubetriebe tiefgreifend verändern. Es geht in keiner Weise darum, einen Reparatur- oder Erholungsbetrieb für das ausgelaugte Schulsystem einzurichten. Handlungspädagogik ist weder Schule auf dem Bauernhof, noch installiert sie einen „Lernort Bauernhof“.

Denk- und Handlungswende – die sozialpolitische Dimension

Es geht um eine viel grundlegendere Denk- und Handlungswende im Begreifen und Betreiben von „Schule“ als Ort des Übens für Kinder und Erwachsene im Hinblick auf die soziale, klimatische und technische Zukunft. Es sind dabei in einem nächsten Schritt poli-

tische und wirtschaftliche Zukunftsdimensionen zu gewinnen, die eine postindustrielle anthropozentrische Gesellschaftsbildung denkbar und möglich machen. Diese Wende vollführt ihren Anfang in der einfachen Erkenntnis, dass das Handlungslernen neben dem Wissenslernen und dem Erfahrungslernen die grundlegende anthropologische Bedürfnisdimension des körperlich tätigen Menschen anspricht, den wir momentan in der Schule mit einer Sportstunde pro Woche über den Bock springen lassen.

Auch hier gilt es zu erkennen, dass Körperertüchtigung durch sinnfreie, weil zusammenhanglose Turnübungen an Exerziergeräten militärischer Herkunft etwas anderes im Menschen bewirken als die durch leibliche Auseinandersetzung mit den physikalischen Kräften der Materie und der Werkzeuge und der Zusammenarbeit mit anderen Menschen errungene Handlungsgeschicklichkeit in vielfältigen Arbeitsfeldern. Dieses im Leib verankerte, tätige Zurechtfinden in der Welt eröffnet einen methodisch beschreibbaren Zugang zu dem Resilienz begriff. Dieser Zugang verweist auf die Fähigkeit, sich aus einer Krise wirklich herauszuarbeiten, weil man die im Leib veranlagten und gebundenen Fähigkeiten als Körpererinnerungen durch kein Trauma ganz verlieren kann. Im therapeutischen Bereich ist dieser Zusammenhang als negativer bekannt und Anlass zur Behandlung negativer Körpererinnerungen. Es gibt aber auch einen positiven Zusammenhang mit der im Körper verankerten Handlungsgeschicklichkeit.

Die Denkwende hin zur Handlungspädagogik erreicht auf diese Weise eine tiefere Dimension in der Erfassung des Zusammenhanges von Arbeit, Leiblichkeit und Sozialität. Die Inkarnation des Menschen, also seine leibgebundene Existenz, macht ihn als hilfsbedürftiges und hilfsbereites Wesen offenbar. Weder in der Kindheit noch im Alter und auch nicht bei den meisten Arbeitszusammenhängen kann ein Mensch allein sein. In unserer gegenwärtigen globalen Ausweitung des Bewusstseins und der Produktionsweisen wird uns dies moralisch schmerzlich bewusst. Wir leben von und aus der Zusammenarbeit mit anderen Menschen, die in anderen Ländern unter

anderen Bedingungen für uns arbeiten, wie auch wir für sie. Die Arbeitsbedingungen spiegeln unmittelbar die Lebensbedingungen. Wir essen Vanilleeis nur deshalb noch mit Genuss, weil wir die Lebensbedingungen der Kinder auf Madagaskar nicht kennen, die dort die meiste Vanille weltweit anbauen und ernten.

Die Erfahrung von Last, Anstrengung und Schmerz beim Üben und bei anhaltenden Arbeiten fehlt vielen Menschen in unserem Kulturkreis so sehr, dass eine wirkliche Empathie mit den Arbeitsbedingungen andernorts gar nicht oder nur als intellektuelle Entrüstung ohne Handlungskonsequenz möglich ist. Eine wirkliche Wertschätzung von Arbeitsleistungen anderer wird durch eigene Arbeitserfahrungen und dabei erfahrene körperliche oder auch geistige Anstrengungen evident und kann damit handlungsleitend werden.

Dass die bloss informative Erkenntnis von menschenverachtenden Arbeitsbedingungen an den Produktionsorten unserer Konsumgüter kein nachhaltig leitender Grund bei den Kaufentscheidungen ist, zeigen die Umsatzzahlen von I-Phones, Billigfleisch und eben Vanilleeis. Handlungspädagogik pflegt die bescheidene politische Hoffnung, aus in der Kindheit geübten Evidenzerfahrungen körperlicher Tätigkeit und daraus erwachsender Wertschätzung von Produktionsweisen und Waren im späteren Leben handlungsleitende moralische Entscheidungen zu erwarten, die das Wohlergehen und das Entwicklungspotenzial all der Menschen berücksichtigen, die für mich arbeiten. Mit diesem Hintergrund kann man eine postindustrielle sinnvolle Rückgewinnung von Manufaktur und Handarbeit vordenken, die wieder eine menschlich befriedigende körperliche Aktivität und soziale Nützlichkeit herstellt. Mit dieser Prognose geht die Erkenntnis einher, dass die industrielle Massenfertigung von Waren sowohl marktwirtschaftlich als auch anthropologisch längst an ihre Sinn Grenzen gestossen ist, da der Konsum und Besitz mehrerer Häuser, Autos, Kühlschränke, Telefone nicht mehr beliebig steigerbar ist.

Warum die frühe Erfahrung der Selbsttätigkeit so wichtig ist

Es hat den Anschein, als renne der Mensch in seinem Konsumeifer einer fehlgeleiteten Sinnsuche nach. Bei dieser Lebensweise findet man in einer Wohnsiedlung hundert selbstfahrende Rasenmäher, von denen jeder nicht mehr als hundert Einsatzstunden im Leben gebraucht werden, von Menschen, die diese leichtgänglich vor sich herschieben, um dann am Abend in ein Fitness-Studio zu gehen, wo sie sinnfreie körperliche Anstrengung simulieren. Immer mehr Menschen erscheint dies als Unsinn, und sie versuchen sich an der alten Sensekunst, der Bienenhaltung oder am Gärtnern inmitten der Städte.

Damit wir aus diesem Problem einen auf Fähigkeiten beruhenden Ausweg finden können, muss der Mensch die leibliche Dimension seiner produktiven Selbsttätigkeit als mit Händen selbsttätig Handelnder frühzeitig erfahren und verankert haben. In Verwaltungen bauen Ergonomen auf Rat der Betriebsärzte das Telefon auf ein Stehpult neben dem Schreibtisch, damit der Büromensch gezwungen ist, hin und wieder aufzustehen. So lauten erste ergo-anthropologische Antworten auf die Frage, was den Menschen außer oder anstatt grenzenlosem Konsum noch glücklich und vor allem gesund macht.

Eine mögliche Antwort lässt sich gewiss in der Wiedergewinnung selbständiger handwerklicher Produktivität finden. Es steht allerdings in Frage, ob in unserer handlungsfernen Zivilisation diese Wende gefunden und umgesetzt werden kann, wenn die Befriedigung der Selbsttätigkeit nicht schon früh im Spiel oder später in einer arbeitenden Lernumgebung erfahren wurde. Sonst werden wir einen langen und mühsamen Umweg gehen müssen, bis man mit Staunen entdecken wird, dass nach physikalischen Gesetzen der Mensch mit einem Werkzeug, das zumeist die Hebelgesetze nutzt, vom Gesichtspunkt der Energieeffizienz einen unerreichten Wirkungsgrad in der Umsetzung von Primärenergie solarer Herkunft (Ernährung) in Bewegung und Leistung erreicht.

Eine postindustrielle Lebens- und Wirtschaftsweise, deren Berechtigung sich aus den kulminierenden Zerstörungen der Welt und der

Menschenbeziehungen aufdrängt, könnte teilweise eine ergo-anthropologische Wirtschaftsweise sein, die den sinnvoll mitarbeitenden Menschen in allen möglichen primären, alltäglichen und wirtschaftlichen Produktionszusammenhängen wiederentdeckt. Damit ist aber nicht gemeint, auf Tunnelbohrmaschinen zu verzichten und mit Spitzhacke und Schaufel durch den Berg zu graben. Damit ist gemeint, dass manch eifrig betriebene Erfindung zum Beispiel eines vollelektronischen Haushaltes, anthropologisch gesehen, dumm ist, weil er dem Menschen auch noch die letzten sinnvollen Handlungsweisen wortwörtlich «aus der Hand nimmt».

Auch gesunde und vermeintlich nachhaltig ausgerichtete Lebensstile erweisen sich häufig als sehr konsumverhaftet. Selbst die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen weisen in den hinteren Kapiteln eine ungebrochene technikgläubige Ausrichtung auf wirtschaftliches Wachstum aus. Die wirkliche Befriedigung des Menschen als produktiv Tätigem fragt nach einer Möglichkeit des Rückgriffs auf eine in der Kindheit gemachte körperlich und seelisch befriedigende sinnvolle Arbeitserfahrung im Üben und Selbermachen. Diese Erfahrung will Handlungspädagogik ermöglichen. Die Wiedergewinnung der anthropologischen Dimension von Arbeit ist überhaupt die einzig sinnvolle Gegenkraft zur industriellen Wachstumsideologie.

So entdecken wir fast staunend die anthropologische Neuausrichtung des Städtebaus und der Verkehrswege auf den gehenden oder radelnden Menschen hin. Zwei Generationen lang plante man nicht für Menschen, sondern für Autos. Zukunftstrunken machen wir jetzt den Fehler erneut, indem wir die neue Welt wiederum nicht für Menschen, sondern für Computer ausbauen. Es sind immer einige wenige, die mit ideologischen Maßstäben Ideen und Produktionen lenken und die mit technologischer Prothetik und Massenprodukten viele andere Menschen in Abhängigkeiten bannen und dem Lebensraum die menschliche Dimension rauben.

Gelebte Inklusion in solidarischen Landwirtschaften

Dagegen steht die in der unmittelbaren Lebenswelt mögliche, regionale Gestaltungsmacht des kreativen Menschen. Eine erste zukunftsweisende Verwirklichung aller dieser Aspekte finden wir in den solidarischen und sozialen Landwirtschaften, in denen andere Wirtschaftsmodelle existieren und andere Lernmodelle entwickelt werden und in denen konkrete ökologische Zusammenhänge gedacht und gelebt werden. Diese Ökologie ist dann eine gelebte Inklusion, da es nicht nur um Lebensräume geht, in denen Menschen mit dem Recht auf Unterstützung dieses Recht auch in einem sinnvollen Leben und Arbeiten einlösen können. Vielmehr schließt diese Frage nach dem sinnvollen Gesamtzusammenhang auch die Lebensweise und Gesundheit der Tiere und ihre kulturelle Nähe zum Menschen, die Weiterentwicklung von Pflanzen in veränderten Klimaten und die stetige Verbesserung der lebendigen Erde als Lebensgrundlage ein. Inklusion ist dann ein lernender und unter der sinnvollen Arbeit des Menschen sich entwickelnder Gesamtzusammenhang (vgl. Schulze 2014, S. 77–92). Um schon als Kind zu lernen, einen solchen Zusammenhang denken und verstehen, gestalten und verwirklichen zu können, dazu braucht es eine andere Pädagogik: Handlungspädagogik (vgl. Schulze 2011, S. 63–128).⁶

⁶ Zur Begriffsherkunft: Der Begriff «Handlungspädagogik» wurde ursprünglich für die Erweiterung der beruflichen Qualifikation von Pädagogen geprägt. Ziel war ein handlungsbetonter Ausbildungs- und Studiengang für Pädagogen, der dazu qualifizieren sollte, die pädagogischen Institutionen von innen heraus langfristig und tiefgreifend zu verändern und mit handwerklichen, künstlerischen und landwirtschaftlichen Handlungsfeldern eng zu verbinden.

Literatur

Apel, Karl-Otto (1988): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.

Arnold, Rolf (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag, Hohengehren.

Beierwaltes, Werner (1985): Denken des Einen. Studien zur neuplatonischen Philosophie und ihrer Wirkungsgeschichte. Klostermann, Vittorio, Frankfurt a. M.

Beierwaltes, Werner (2017): Catena Aurea: Plotin, Augustinus, Eriugena, Thomas, Cusanus. Klostermann, Vittorio, Frankfurt a. M.

Christes, Johannes et al. (2006) (Hrsg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. wbg Academic, Darmstadt.

De Hansen-Florio, Inez (2014): Lernwirksamer Unterricht: Eine praxisorientierte Anleitung. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt.

Fischer, Thorsten & Ziegenspeck, Jörg (2008): Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens. Verlag Ziel, Bad Heilbrunn.

Fucke, Erhard (1996): Der Bildungswert praktischer Arbeit. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Fucke, Erhard (1981): Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept. Fischer TB, Hamburg.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Campus Verlag, Frankfurt.

Hügli, Anton (1999): Philosophie und Pädagogik. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt.

Kossolapow, Line (1982): Sozialisation im Kindergarten. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz, Weinheim.

Lesch, Harald (2020): Wie Bildung gelingt. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt.

Rasfeld, Margret (2012): EduAktion. Murmann Verlag, Hamburg.

Schad, Wolfgang (1998): Gesundheit und Krankheit in Medi-

zin und Ökologie. In: *Der Merkur*stab, 4. S. 193–197.

Schulze, Manfred (2014): *Handlungspädagogik – Sozialität und Leiblichkeit oder Wie wird das Gemeinwesen gesund?* In: T. Hartkemyer, P. Guttenhöfer & M. Schulze (Hrsg.): *Das pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft.* oekom verlag, München. S. 77–92.

Schulze, Manfred (2011): *Spielräume: Wille, Spiel und Arbeit. Gedankenentwürfe für eine zukünftige Handlungspädagogik.* In: A. Vinzens (Hrsg.): *Lasst die Kinder spielen.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. S. 63–128.

Steiner, Rudolf (1983): *Philosophie der Freiheit (GA 4).* Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

Stirner, Max (1997): *Das unwahre Prinzip der Erziehung.* Verlag am Goetheanum, Dornach.

Die Metamorphose des Wachstums ins Seelische vom 5. bis 7. Lebensjahr

KLAUS-PETER RÖH

In seinem Vortrag bei der Förderlehrer-Schulärzte-Tagung 2019 wirft der Autor einen ganzheitlichen Blick auf zentrale Aspekte der kindlichen Entwicklung bis ins erste Schulalter hinein.

Blicken wir aus der Perspektive von Erziehung und Förderunterricht auf das Zeitgeschehen, so wird deutlich, dass das Verhältnis des Menschen zu seiner Leiblichkeit in Zukunft eine immer größere Rolle spielen wird. Gerade im Übergangsalter vom Kindergarten zur Einschulung erleben wir eine starke Metamorphose oder Umwandlung der Entwicklungskräfte, die vom Leiblich-Physischen in das Seelische hinübergehen.

Aber zunächst ein kleiner Blick in unsere Zeit. Vor einer Woche fand hier die Tagung zum Transhumanismus statt. Deutlich wurde, wie stark die Verbindung von Mensch und Technik in unserer Kultur schon gelebt wird. Die Frage, wie sich die menschliche Verleiblichung in unserer Kultur vollzieht, wie sich das Kind in seinem Leib wohlfühlt und seinen Leib bezieht als Individualität, ist hochaktuell und brisant. Dass unsere Gegenwartskultur dem immer mehr Hindernisse vor die Seele stellt, trifft uns als Schulärzte, Therapeuten und Förderpädagogen.

Auch bei der Tagung der Sprachtherapeuten zeigte sich dieser Tonus: Die freie Entwicklung der Sprachkräfte wird von der Gegenwartskultur her zunächst gedämpft und manchmal auch verunmöglicht. So stehen wir als Pädagogen und Therapeuten vor dem großen Auftrag, Räume zu schaffen, in denen sich die gesundenden, heilenden Bildekräfte der Kinder wieder aufbauen können.

Polarität, Steigerung und Zusammenschau

Die Chance – wie im letzten Jahr begonnen – hier nun auf neue Weise zusammenzuarbeiten, ermöglicht dabei eine bestimmte Methode des Vorgehens: Diese Methode hat mit der Frage zu tun, wie wir aus dem offensichtlich Monokausalen, Eindimensionalen in eine Wahrnehmung von etwas Ganzen kommen. Wie machen wir das eigentlich? Wir kennen aus der Anthroposophie, aus den pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners und aus der Arbeit mit den Ärzten die Methode von "Polarität und Steigerung": Wir stellen Dinge einander gegenüber, bringen sie in Spannung zueinander. Gelingt das, dann haben wir den Auftrag, sie innerlich wieder neu zu verknüpfen. So werden wir jetzt versuchen, zwei oder drei Seiten ein und desselben Phänomens anzuschauen, auch aus den unterschiedlichen Perspektiven der Berufe. Dadurch kann uns die Lebendigkeit der Phänomene bewusst werden.

Gerade bei der essenziellen Frage nach der Entwicklung eines Kindes kann die eben skizzierte Methode neue Wege der Hilfestellung öffnen: Wie lebt dieser geistig-seelische junge Mensch in seinem Leib? Wie ist sein Weg hinein in eine gesunde Leibesbeheimatung? In unserer Schule war es so, dass wir über lange Jahre mit einem Schularzt verbunden waren. Nach Möglichkeit kam er morgens in den Unterricht. Unsere Zusammenarbeit bestand zum Beispiel darin, dass wir die Wahrnehmung des ganzen Hauptunterrichts miteinander teilten. Dies allerdings aus zwei Perspektiven: Der Lehrer gibt sich ganz in den Unterricht hinein und nimmt daraus die Kinder wahr. Und dann ist da sozusagen ein zweiter Zeuge, der das Geschehen miterlebt von seiner Warte aus. Wichtig war es, am selben Morgen noch ein Gespräch zu führen: "Was hast du gesehen? Wie habe ich das erlebt?" Diese Methode, unterschiedliche Perspektiven zu verbinden, beschreibt Rudolf Steiner gerade dort, wo es in der Gründungszeit der ersten Waldorfschule auf eine Krise zugeht und neue Ansätze benötigt wurden:

„In der Geisteswissenschaft lässt sich nicht anders charakterisieren, als dass man von verschiedenen Seiten her sich einer

Sache nähert und die sich ergebenden verschiedenen Anschauungen dann zusammenschaut.“¹

Das kleine Kind ist ganz Sinnesorgan

Im Kindergarten und in der Schule brauchen wir eine Atmosphäre, eine Haltung, die nicht nur das Fertige, Gewordene anschaut, sondern zu dem, was gerade jetzt in Entwicklung ist, eine Frage dazusetzt: "Was will denn da werden? Wie bemerke ich, auch im Gespräch mit Kollegen und mit dem Schularzt, wohin die Entwicklung strebt?" Diese Frage nach dem werdenden, dem zukünftigen Menschen kann nicht nur vom Kopf ausgehen. Immer sind wir als ganzer Mensch gefragt, zum Sinnesorgan für diesen werdenden Menschen zu werden. Hieraus folgt eine Herausforderung in Bezug auf die erste frühe Kindheit. Das kleine Kind lehrt uns diese Fähigkeit, eine unglaubliche Offenheit für die ganze Welt zu entwickeln und als ganzer Mensch zum Sinnesorgan zu werden.

An diese frühe Entwicklungsstufe gehen wir nun von verschiedenen Seiten heran. Es folgt ein Satz Rudolf Steiners, den wir in diesen Tagen noch mit anderen Beschreibungen von ärztlicher und wissenschaftlicher Seite zusammenbringen. Rudolf Steiner beschreibt hier in der Meditativ erarbeiteten Menschenkunde das Bild des Menschen als Polarität zwischen geistiger Individualität und leiblichem Organismus:

"Aus den geistigen Welten herein kommt, ich möchte sagen, auf einer Art astralischen Flügeln die Ich-Wesenheit des Menschen. Wenn wir das Kind zunächst in den ersten Lebensjahren betrachten, wie es sich entwickelt, wie es Grad für Grad aus seinem tiefen Inneren die Physiognomie an die Oberfläche des Leibes bringt, wie es immer mehr und mehr die Gewalt über seinen Organismus bekommt, so ist das, was wir da sehen, die Einverleibung des Ich.“²

¹ Rudolf Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, Dornach 1993, 4. Vortrag, S. 54

² ebd.

Schon in dieser ersten Perspektive durchdringt die Frage des Seelisch-Geistigen den leiblichen Organismus. Wir sehen auf das Bild des Ich, das auf astralischen Schwingen in den Vorgang dieser Verleiblichung „hereinkommt“.

Aus zweiter Perspektive blicken wir auf den Erbstrom des jungen Menschen. Indem der Erbstrom der Eltern ergriffen wird, ergibt sich ein Potenzial von Möglichkeiten. Dieses Erbpotenzial wird zum „Modell-Leib“. Die Individualität geht ans Werk, arbeitet diesen Modell-Leib um und macht ihn sich mehr und mehr zu eigen. Das Ergebnis dieses Modellierens wird die eigene, individualisierte Leiblichkeit. Das ist bei Zwillingen gut zu beobachten: Selbst wenn sie im fast selben Moment geboren sind, ist ein völlig individuelles Umarbeiten der Erbkräfte zu erleben.

Eine dritte Perspektive zeigt sich im 11. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde. In Bezug auf den dreigliedrigen Menschen zeigt sich der Kopf des Kleinkindes als physisch weit ausgebildet. Der „Kopfgeist“ jedoch wird als großes, aber noch schlafendes Potenzial beschrieben. Der Willensmensch dagegen zeigt sich in den physisch noch nicht ausgebildeten Gliedmaßen auf der geistigen Ebene als hellwach. Und der Rumpfmensch in der Mitte ist zwischen wachend und schlafend. Was tut denn dieser Kopfgeist, der ja noch gar nicht wach geworden ist? Er ist noch weit draußen, praktisch in der ganzen Umgebung. Daher ist der junge Mensch ein so stark nachahmendes Wesen und in allem ganz drinnen, was um ihn herum geschieht. Er ist ganz Sinnesorgan und geht tief in alles Geschehen, in alle Dinge hinein. Und als Gegenpol zu dieser höchst einnehmenden Aktivität des In-allem-drinnen-Seins, ob nun in der Krippe oder zu Hause, muss er sich dann immer wieder zurückziehen in lange Phasen des kindlichen Schlafes. Das ist die erste Qualität des Ätherischen, des Lebens.

Zu dieser Zeit, in der das Kind noch ganz Kind ist, gibt es natürlich die herrlichsten Geschichten. Klaus Otto Scharmer erzählt so eine Geschichte, in der er als Berater in großen Institutionen, Universitäten und Konzernen dem Kind-Sein in seinem Sohn begegnet:

Er hatte zu Hause Wäsche gemacht. Dabei ist ihm das Waschpulver wohl irgendwie ausgerutscht. Aber er ging davon aus, dass die Maschine das schon schaffen würde und ist erst mal seiner Wege gegangen. Doch dann gab es ein Geschrei, denn die Waschmaschine produzierte nun Massen an Schaum. Der Erwachsene nun im Alarm-Modus: „Oh! Nein! Was mache ich jetzt? Wo mache ich eine Tür auf ...?“ So würden wir wohl auch reagieren. Dann merkte er plötzlich, dass sein Sohn eine vollkommen andere Welt-Anschauung hatte. Der fand das nämlich richtig schön. Der hat das genossen und studiert, wie das überhaupt ist mit dem Schaum. Mit der Zeit wurde der Strom des Schaums, der aus der Tür herauskam, dann wohl doch kleiner.

Jetzt beschreibt Klaus-Otto Scharmer diese Fähigkeit des Kindes: "Da ist die Welt, und ich will sie einfach, wie sie ist. Ich nehme sie ernst." Seine ganze Theorie U, die er entwickelt hat, hat damit zu tun: Sein Sohn wurde ein Lehrmeister für ihn in der Art, nicht immer aus der eigenen Vorstellung die Lösung gleich parat haben zu wollen, sofort alles zu regeln, alles wieder in die alte Ordnung zu bringen. Vielmehr ist es wichtig, erst einmal ganz tief wahrzunehmen, wo dieser Prozess im Moment steht, wo die Krise spielt und wo das Herz schlägt. Erst danach gilt es, aus neuem Gesichtspunkt zu handeln.

Auf dem Weg der Freien Hochschule gibt es eine Situation, in der es heißt: "Lass doch mal dein vordergründiges Denken versinken, und jetzt schau mal in ein anderes, tieferes Denken, das viel lebendiger ist, um das Wesentliche zu treffen."

Ein abschließender Gesichtspunkt aus dieser Zeit der Kindheit ist die unglaubliche Freude daran, sich aus der Fantasie heraus der Wahrheit zu nähern. Intellektuelle Erklärungen prallen eigentlich noch ab, aber der Verständniswille ist doch da. Ein Beispiel dafür aus dem Leben: Der Nachbar stirbt im hohen Alter. Ein vierjähriges Kind merkt, worum es geht, weil es den Erwachsenen zugehört hat. Plötzlich will es etwas sagen und meint: "Ich glaube, ich weiß, wie das geht, da ist er so weit die Leiter hochgeklettert, wie es ging, und dann hat ihn

der liebe Gott mit einer Angel hochgezogen bis in den Himmel.“ Das ist das Bild des Kindes, das versucht, sich der Wirklichkeit in seiner Phantasie zu nähern.

Natürlich gibt es auch humorvolle Geschichten über den Spannungsraum zwischen diesen kognitiven Erwachsenen und den Kindern, die die Phantasie als echt nehmen, wie das auch beim Puppenspiel passiert. Diese Geschichte wird verschieden erzählt in den Ländern. Ein Junge kommt zu einer vielleicht etwas altmodischen Mutter. Und sagt: "Mama ich habe einen Löwen gesehen." Darauf erwidert die Mutter verärgert: "Es gibt hier keine Löwen in der Großstadt, du sollst nicht lügen! Jetzt gehe in dein Zimmer und entschuldige dich dafür beim lieben Gott. Nach zwei Stunden kommt der Junge zurück und die Mutter fragt, ob er sich entschuldigt habe? Der Junge zögerlich: "Ja – aber er hat ihn auch gesehen."

Die Kampfzone und Metamorphose der Kräfte im 6./7. Jahr

Blicken wir nun in die Phase des sechsten, siebenten Jahres, dann wird es richtig "brenzlich", weil diese wunderbare Zeit, als das Kind noch Kind sein durfte, nun vorbei ist. Das wird ganz unterschiedlich beschrieben vom Seelischen her und vom Äußerlich-Leiblichen: Sechsjährige und ältere Kindergartenkinder stehen anders, sie strecken sich. Geseke Lundgren aus Schweden sagte einmal: "Und plötzlich tragen sie auch den Kopf frei." Es gibt einen Schub im Längenwachstum, aber sie heben tatsächlich auch den Kopf anders an. In der ganzen Gestalt kommt es zu einer Streckung. Das Kind steht freier in seinem Leib, und es beginnt die Bildung der doppelten S-Form der Wirbelsäule. Mit dieser Verwandlung geht auch seelisch eine Zeit des Umbruchs einher. Zur leiblich-seelischen Aufrechte gehört eine neue Wachheit, mit der das Kind zunächst noch gar nicht umgehen kann. So passiert es, dass ein Kind plötzlich anfängt zu weinen und sagt: "Ich kann nicht mehr spielen!" Denn es erlebt, dass es in den früheren kindlichen Zustand nicht mehr hereinkommt.

Jetzt beginnt eine kritische Zeit, denn die Kinder müssen erst einmal lernen, mit dieser eigenen Wachheit umzugehen. Edmond Schoo-

rel, ein Schularzt aus Holland, sagt, dass es in der Erziehung jetzt erst richtig darauf ankommt: Wie gehen wir jetzt mit dieser neuen Wachheit um? Bieten wir dauernd etwas von außen an? Oder haben wir Zeit, Zuversicht und Freude an dem, was da kommen will aber noch nicht da ist? Haben wir auch als Eltern jetzt diesen inneren Raum, zu warten, bis der junge Mensch von innen her seine Schritte macht? Es ist eine Zeit der Unwägbarkeiten, eine Zeit für völlig neue Fragen bei den Jungs wie bei den Mädchen. Eine Jungs-Frage, beim Autofahren mit sechs Jahren: "Die Wiese und die Bäume und die Menschen sind alle eingesperrt! – Ja, die sind eingesperrt in der Welt." Da wird plötzlich etwas Neues wahrgenommen und ein Wort gesucht, was das Ganze zusammenhält: „eingesperrt“. Ein anderes Beispiel: Ein Mädchen kommt zu seiner Mutter und fragt leise, vertraut ins Ohr: "Mama, wie ist das eigentlich, wie findet man seinen Mann? Geht man einfach hin und weiß, dass es der richtige ist? Oder fragt man ihn dann?" Die kommende Schulreife bringt neue Fragestellungen.

Raum geben für den innersten Menschen im Kind

Edmond Schoorel plädiert dafür, ganz individuell zu schauen. Er fordert nicht eine pauschales „zu früh?/zu spät?“ zur Einschulung, sondern einen individuellen Blick. Es ist möglich, dass jemand noch ein Jahr im Kindergarten bleiben kann, wenn man es schafft, dieses Kind dort noch einzubinden. Umgekehrt kann man auch ein jüngeres Kind aus individuellem Entschluss mit in die Schule nehmen. Aber dann ist es wichtig für die Pädagogin oder den Pädagogen, dem Kind bewusst Raum und Zeit zu geben. Schoorel und Lundgren sind sich einig: Entscheidend ist, dass wir dieses Kind nicht mit Aufgaben vollpflastern, sondern jetzt Raum geben für jenen innersten Menschen im Kind, der die Schritte gerne aus sich heraus machen möchte.

Dabei kommen wir natürlich auf die Frage des „zu früh und zu spät?“ nicht nur für das Denken, sondern auch für den Willen. Der Wille als absolute Realität. Wir können uns ja vorstellen, wie das ist, wenn ein Kind durch das Denken zu früh eingeschult wird. Es kann

gedanklich folgen, hat aber vielleicht noch ganz kleinkindliche Hände. Deshalb gehört zu den Aufnahmen heute überall, dass man nicht nur das eine Kind erlebt, sondern es auch für eine Zeit mit fünf oder sechs anderen zusammen wahrnimmt: In den Schritten und Armbewegungen bei einem kleinen Reigen zeigt sich viel Charakteristisches der individuellen Entwicklung, auch in der Art, den anderen zu begegnen.

In dieser Wahrnehmung des ganzen jungen Menschen können sich Momente von „zu früh“ zeigen. Dort wäre die Gefahr, dass ein Kind praktisch als wacher, aber im Willen noch schlafender „Zuschauer“ in die Schule käme. Das müsste dann individuell eingebunden werden. Aber es kann auch ein „sehr spät“ beim Einschulen geben. Nach einem weiteren Jahr in der „Brückenklasse“ kann ein Kind dann deutlich zu den älteren Kindern einer Klasse gehören und sich von der Fähigkeit des kindlichen Staunens möglicherweise schon wieder ein wenig absetzen. Auch dieses Kind braucht viel Raum und Zuwendung um seine Wachheit und Willenskräfte immer neu zu verbinden. Gerade bei solchen Gratwanderungen ist vieles am Verhalten und an den Zeichnungen der Kinder abzulesen. Wertvolle Studien und Hinweise zu den sogenannten Entwicklungsbildern finden sich auch bei Audrey McAllen.

Zum Vorgang des Umschmelzens von Wachstumskräften in neue innerseelische Lernkräfte findet sich eine charakteristische Schilderung in dem Band der *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*³. Dort beschreibt Rudolf Steiner diese Zeit des Umbruchs im sechsten und siebenten Jahr als eine Zeit des „stärksten Kampfes“ zwischen zwei Kräfteströmen: Nach abwärts strömen seit der Geburt die ins Leben mitgebrachten stark formenden Kräfte des Kopfes in das Wachstum der Organe hinein. Das ist der Strom der Körperbildung. Sind die Organe weitgehend ausgeformt, lösen sich die Bildekräfte aus ihnen und stellen sich jetzt diesem ersten Strom des Kopfes entgegen. An der Stelle, an der sich die Zähne bilden, gibt es eine Kampfzone, ei-

³ Rudolf Steiner, *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, S. 26

ne scharfe Auseinandersetzung zwischen den nun befreiten „roten“ ätherischen Wachstumskräften und dem, was noch weiter vom Kopf ausformen möchte. Würde der „blaue“ Wachstums-Strom des Kopfes immer weiter fließen, würden wir sozusagen alle große Kinder bleiben: Wir würden viel Staunen, viel wahrnehmen, wir würden hervorragende Goetheanisten sein, zumindest für die erste Phase des Eintauchens in die Lebensprozesse. Aber wir würden nicht bewusste Menschen werden.

Jetzt drücken die freiwerdenden Organ-Bildekräfte von unten dem entgegen, und wir haben im Zahnwechsel jene Kampfzone. Beim Herauskrystallisieren der Zähne aus diesem Prozess, diesem Kampf, lösen sich Lebenskräfte, die noch nicht voll bewusste Kräfte sind. Wie aber verbindet sich das Erwachen dieses Alters (siehe oben) mit diesen Lebenskräften im Schulkind? Dem Zahnwechsel begegnet nun ein zweites Element: die Erziehung in der Schule. Mit dem Willen des Kindes zu lernen, sich zu erinnern und auch zu Hause zu erzählen, was es gelernt hat, zieht Bewusstheit in alles Schaffen des Kindes. Wo das Bewegen, das Fühlen und das Arbeiten bewusst wird, taucht der noch nicht frei geborene, aber schon in allen Empfindungen sehr bewegte Astralleib in die frei gewordenen Äther- und Lebenskräfte hinein. Auf diesen Vorgang des bewegten, durchgeführten Lernens haben die Erzieher in dieser Zeit großen Einfluss.

Der Doppelstrom von Ich- und Leibes-Entwicklung

In jenes Zusammenwirken der aufwachenden Empfindungskräfte und der freiwerdenden Ätherkräfte spielen für die Entwicklung des Lernens jetzt zwei andere Ströme herein, die Rudolf Steiner als „im entgegengesetzten Sinne“ wirkend beschreibt: Der erste ist der Strom der leiblichen Entwicklung im Sinne der vier Geburten der menschlichen Wesensglieder:

- Die Geburt des physischen Leibes
- Das Freiwerden der Ätherkräfte im 6./7. Jahr
- Die Geburt des Astralischen Leibes in der Pubertät,

- Das Freiwerden des Ich in der Verantwortlichkeit.

An dieser Entwicklungslinie, die schon 1907 in der *„Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“* beschrieben wird, haben wir als Erzieher, Eltern und Ärzte kräftig zu bilden. Indem wir an Temperament, Gewohnheit, Neigung, Interessebildung und Weltbegegnung arbeiten, folgen wir dem Auftrag, ein gutes, gesundes Gefäß aufzubauen, das die Entwicklung des jungen Menschen tragen kann. – Völlig anders ist es im zweiten, entgegengesetzten Strom der innersten Individualität. An der haben wir nicht zu rühren, die will sich aus sich selbst entfalten. Da haben wir nichts daran zu erziehen!

In Bezug auf diesen Strom der Individualität gibt es heute Zeitgenossen, die sehr empfindsam für die innere Freiheit dieses Ich sind. Als Beispiel zitiert Rudolf Steiner in der Theosophie Jean Paul, wo er jenen Moment der Kindheit beschreibt, in welchem ihm vollkommen klar wurde: „Ich bin ein Ich, das bin ich und kein anderer.“ Ein ähnliches Erlebnis erzählt der Autor Paul Auster im Buch *„Bericht aus dem Inneren“*: „Du stehst da im Licht des Frühlingmorgens. Und empfindest nichts als reines Glück, ein ekstatisches, ungezügelter Hochgefühl, und im nächsten Augenblick sagst du dir: Es gibt nichts Besseres, als sechs Jahre alt zu sein. Sechs ist mit Abstand das beste Alter!“ Hier erleben wir ein Urbild des sich gesund im Leib Beheimatens: „Es ist gut so, gerade wie es jetzt ist!“ Auster nennt dies dann die Geburt des Selbstbewusstseins.

Aus der Verschiedenheit dieser beiden Ströme resultiert das tiefe Bedürfnis des Kindes, in einer solchen Weise unterrichtet zu werden, dass die leibliche Betätigung mit der seelischen und jenem kindlichen Ich-Gefühl zusammenstimmen. Die größte pädagogische Hilfe dafür ist ein starker, tragender Rhythmus zwischen gefühlter Ansprache, wacher Neu-Entdeckung, eigener gestaltender Arbeit und immer wiederkehrender Zeit zum Betrachten und Verdauen des Erlebten. Im Rhythmus zwischen Vorfreude, Betrachtung, Tätigkeit und Nachklang kann sich leibliche Beheimatung verwirklichen.

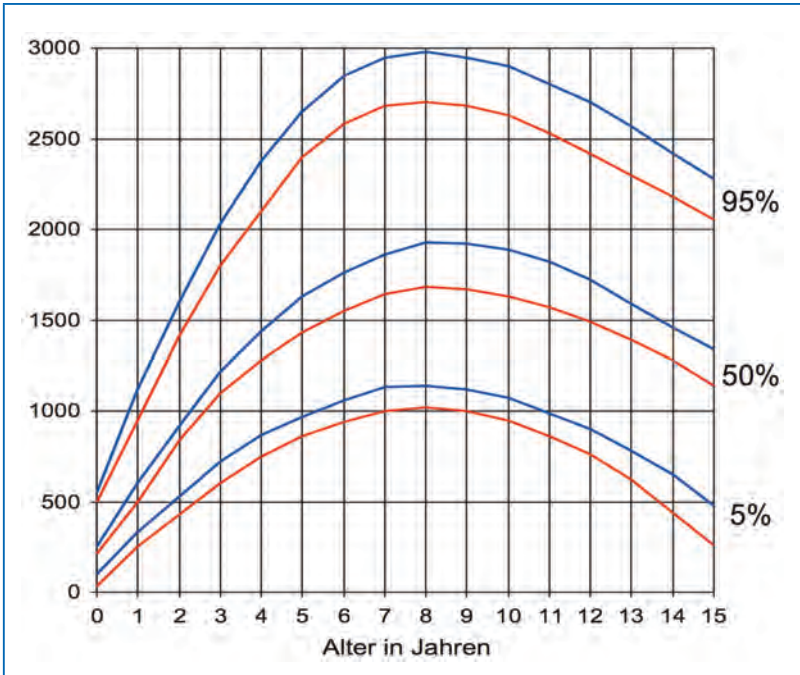
Unsere Zeit ist allerdings geprägt von der Verbannung der Tafeln aus allen Schulzimmern nach dem Motto: „Die Kreidezeit ist vorbei.“ Damit einhergehend soll die Handschrift abgeschafft werden.⁴ Doch auch die Entstehung von Gegenbewegungen gehört in dieses Zeitgeschehen. So hieß es neulich in der „Zeit“ in einem beachtenswerten Artikel: „Warum der Mensch die eigene Handschrift braucht. Handy und Computer verdrängen Schrift und Papier, dabei zeigen neue Erkenntnisse der Hirnforscher, die Schrift formt das Denken und öffnet den Geist.“⁵

Von neurobiologischer Seite wurde mit Biographien von Schriftstellern belegt, dass das Schreiben mit der Hand die innerlich geistig-schöpferische Bewegung anregt und trägt. Das leitet im abschließenden Blick auf das 5. bis 7. Jahr über zu einem entscheidenden Thema: Gerade in dieser Phase sind die Kinder Bewegungsmenschen. Viele Beobachtungen wären zu schildern, wie individuell verschieden jeder Mensch und jedes Kind und sich bewegt. Als die Zahl der Ritalin-Verschreibungen vor einigen Jahren steil nach oben ging, konterte eines Tages der Spiegel: Hört auf, das Ritalin zu verschreiben. Das Kind ist doch ein Bewegungsmensch genau in diesem Alter. Prüft, ob ihr nicht zu früh eingeschult! In der nachfolgenden Tabelle⁶ ist zu sehen, wie stark der Bewegungsdrang in diesem Alter ist.

⁴ <https://www.zeit.de/2019/40/handschrift-schoenschrift-schreiben-psychologie-hirnforschung>

⁵ Die ZEIT, 26. September 2019, Wissen S. 43–45

⁶ Remo Largo, Rundbrief der Pädagogischen Sektion, Sonderausgabe WLT 2012, S. 25



Motorische Aktivität von 1 bis 15 Jahre. Die Häufigkeit von Arm- und Beinbewegungen wurde mit einem Actometer objektiv erfasst. Rot: Mädchen, blau: Jungen. 50% entspricht dem Mittelwert; 5% der Kinder liegen über 95% bzw. unter 5%.

Im Blick auf das dynamische Zusammenspiel der Wesensglieder und Strömungen in dieser Entwicklungsphase schließe ich mit einem Rätselwort Rudolf Steiners, das die sich berührenden Ebenen der Wesensglieder nach zwei Seiten beschreibt:

„Was für den physischen Leib der Tod, für den Ätherleib der Schlaf, das ist für den Astralleib das Vergessen.“ Dann wird ergänzt: „Man kann auch sagen: Dem Ätherleib sei das Leben eigen, dem Astralleib das Bewusstsein und dem Ich die Erinnerung.“⁷

⁷ Rudolf Steiner, Geheimwissenschaft im Umriss, Dornach 1981, S. 48

Ich – Erinnerung

Vergessen – Astralleib – Bewusstsein

Schlaf – Ätherleib –

Leben Tod – phys. Leib

Die ätherische Organisation im Leben und Sterben

MICHAELA GLÖCKLER

Eins und alles

*Meine Liebe ist groß wie die weite Welt,
und nichts ist außer ihr,
wie die Sonne alles erwärmt,
erhellte, so tut sie der Welt von mir!*

*Da ist kein Gras, da ist kein Stein,
darin meine Liebe nicht wär,
da ist kein Lüftlein noch Wasserlein,
darin sie nicht zög einher!*

*Da ist kein Tier vom Mücklein an
bis zu uns Menschen empor,
darin mein Herze nicht wohnen kann,
daran ich es nicht verlor!*

*Meine Liebe ist weit wie die Seele mein,
alle Dinge ruhen in ihr,
sie alle, alle, bin ich allein,
und nichts ist außer mir!*

Christian Morgenstern

Warum benützt Rudolf Steiner für den Gesetzeszusammenhang all dessen, was in seiner Komplexität Leben ermöglicht, den Begriff „Ätherische Organisation“? Aus der anthroposophischen Literatur ist man ja den Begriff Ätherleib gewöhnt. Aber in seinem letzten, mit Ita Wegmann gemeinsam veröffentlichten medizinischen Buch, das er noch wenige Tage vor seinem Tod handschriftlich korrigiert hat, wo jedes Wort am richtigen Platze sitzt, bevorzugt er den Ausdruck „Organisation“. Ich habe den Eindruck, dass er sich hier von den Wortformen seiner Zeit löst und für die Zukunft formuliert. Denn wir leben heute in einer Zeit zunehmenden System- und Organisationsverständnisses, weil wir immer mehr merken, wie wir in komplexen Systemen uns bewegen und wieviel es braucht, diese Zusammenhänge zu durchschauen. Die Wesensgliederbegrifflichkeit systemisch zu denken kann helfen, den Praxisbezug der anthroposophischen Menschenkunde zu konkretisieren. Seit jeher bekannt und immer noch rätselvoll ist das System der Lebenszusammenhänge, das der Schöpfung zugrunde liegt.

Das letzte komplexe System, das wir selbst geschaffen haben und nicht mehr durchschauen, da inzwischen Maschinen Maschinen kontrollieren und zu viele Menschen gleichzeitig an den verschiedensten Baustellen tätig sind – das sind das Internet und die künstliche Intelligenz, die zunehmend alles durchdringt. Auch die profiliertesten Kenner sind sich darin inzwischen einig – keiner kann dies noch überschauen. Und sehr deutlich wird erlebt, wie diese Entwicklung uns vom realen Leben entfremdet.

Anders ist dies bei der ätherischen Organisation. Von welchem Ausgangspunkt auch man sich dieser Begrifflichkeit nähert – die verschiedenen Aspekte des Lebens studiert – das Verständnis wächst, und man selbst als lebendiges Wesen erlebt sich immer wie im Zentrum dieses Geschehens damit verbunden. Einige Aspekte mögen dies verdeutlichen und aufzeigen, wie wichtig es ist, sich die eigene komplexe menschliche Natur in dieser Weise differenziert begrifflich klarzumachen.

Der Name Äther

Wenn man Leben als einen komplexen Gesamtzusammenhang versteht, der aus vielen einzelnen Gesetzmäßigkeiten sich konfiguriert, dann muss man dasjenige, was Hölderlin „Vater Äther“ nennt, dazu nehmen. Hölderlin, der in diesem Jahr 250 Jahre alt wird, hatte seine besondere Dreieinigkeit, das war Vater Äther, Mutter Erde und das Licht. Diesen dreien widmet er fast jedes Gedicht. Und was heißt jetzt Äther, wenn man es übersetzt aus dem Griechischen? „Blauer, durchsonnter Himmel“. Das ist die Vorbedingung für Leben auf der Erde. Ohne dieses wunderbar an der Lufthülle der Erde gebrochene blaue Sonnenlicht könnte keine Pflanze ihr Chlorophyll entwickeln und damit das Leben auf der Erde ermöglichen. Man denkt immer so gerne: Ja, Leben, „bio“, das ist Genetik. Nein, die Gene sind nur die stoffliche Grundlage, damit unter Einfluss der Himmelsenergie, der unglaublich strukturierten und von Chemie durchsetzten Lichtqualität, Leben auf der Erde möglich ist. Der Begriff ätherische Organisation kann dies bewusst machen – Leben ist ein Geschenk des Himmels.

Das Lebendige – Zentrum und Peripherie

In einer zwölften Klasse in Witten, wo ich zehn Jahre Schulärztin sein durfte, habe ich die Schüler:innen in der Epoche über die Evolution der Arten gefragt, wo sie den Unterschied sehen zwischen etwas Totem und etwas Lebendigem. Und dann war eine halbe Stunde Rätselraten. Eine Definition nach der anderen wurde angeboten. Dann sagte schließlich eine junge Frau: „Ich glaube, der Unterschied zwischen etwas Lebendigem und etwas Totem ist, dass etwas Lebendiges immer einen Umkreis braucht, aus dem und für den es lebt. Und etwas Totes braucht das nicht.“ Die Klasse reagierte mit tiefem Einverständnis. Alle waren von der Wahrheit dieser Aussage unmittelbar berührt.

Embryonale Bildegesten und astralische Kräfte

Wir kennen alle die Embryonalentwicklung bis zu einem gewissen Grad. In der ersten Lebenswoche entwickelt sich die Morula, das heißt ein kleiner Zellhaufen, der sich untergliedert, jedoch nicht wächst. Es sind sogenannte Furchungsteilungen. Und wir wissen aus der In-vitro-Fertilisation, der sogenannten künstlichen Befruchtung, dass es im dritten, vierten, fünften Zellstadium zwingend ist, die Embryonen in den Uterus der Mutter zu bringen, weil dann, wenn die Morula sich dem sechsten, siebten Tag nähert, die Einnistung in den mütterlichen Uterus erfolgt. Insofern ist es zwar eine extracorporale Befruchtung – das ist der adäquate Ausdruck für die sogenannte künstliche Befruchtung – aber die gesamte Schwangerschaft erfolgt dann regulär im mütterlichen Uterus. Daher sollte man auch nicht aus der Tatsache der In-vitro-Fertilisation etwas ableiten, was all diese Kinder gemeinsam haben und sie in gewisser Weise stigmatisiert. Es gibt so viele Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Kindern aus natürlicher Befruchtung, dass es mich immer unangenehm berührt hat, in dieser Hinsicht etwas von der sogenannten künstlichen Befruchtung abzuleiten und auf die betreffenden Kinder zu projizieren.

Nach der Einnistung aber, in der zweiten Lebenswoche wächst der Embryo selber nicht, sondern er bildet nur seinen Umkreis, die embryonalen Hüllen: Chorion, Amnion, Dottersack. Der Embryo selbst besteht im Zentrum nur aus zwei Zellschichten und wächst in dieser Zeit nicht. Er schafft sich sein Milieu. Wenn das geschafft ist in der zweiten Woche, kommt in der dritten und vierten Woche die Aufnahme und Verbindung mit der astralischen und Ich-Organisation hinzu. Das Eingreifen der astralischen Kräfte zeigt sich in der dritten Woche durch die Differenzierungsprozesse in die drei Keimblätter und die erste Anlage des dreigliedrigen Organismus.

Die Kräfte der Ich-Organisation zeigen sich als Kräfte der Integration, wodurch die Gesamtgestalt sichtbar wird, was in der vierten Woche der Fall ist. Über die vier Ätherarten kann die ätherische Organisation die Gesetzmäßigkeiten der physischen (Lebensäther), der astralischen (Lichtäther) und der Ich-Organisation (Wärmeäther)

aufnehmen und in den Lebenszusammenhang (über den chemischen Äther) eingliedern.

Die Wesensglieder als Zusammenhänge von Gesetzmäßigkeiten

Im Kurs für die jungen Mediziner¹ führt Rudolf Steiner aus, wie der physische Leib die Aufgabe der Ernährung hat. Er nennt es das Penelope-Prinzip. Das heißt, man muss bei Tag essen, und bei Nacht wird es wieder weggeschafft. Am nächsten Morgen hat man wieder Hunger. Man lebt nur so lange, wie man sich ernähren kann. Heute, da die Menschen so alt werden, gibt es das folgende Phänomen: Wenn sie merken, jetzt wollen sie doch sterben, jetzt ist ihre Zeit gekommen, dann sagen sie: „Ich will nicht mehr essen.“ Das ist der sogenannte natürliche Tod. Wenn man nur noch trinkt, nicht mehr isst, am Schluss auch nur noch die Lippen und den Mund befeuchtet, dann lösen sich die Wesensglieder langsam aus dem physischen Leib heraus.

Der Ätherleib hingegen hatte als Gesetzeszusammenhang die Fähigkeit von Wachstum und Regeneration, der Zellproliferation. Proliferieren heißt Zellwachstum, Zellentwicklung. Aber es gehört zu diesem Lebenssystem auch die Regeneration, die Summe der Selbstheilungskräfte. Der Astralleib hingegen arbeitet differenzierend, strukturierend. Da wächst nichts. Daher auch der Zusammenhang mit der Musik im Gegensatz zur ätherisch plastisch bildnerischen Kraft. Spannung, Polarisierung, Disharmonie, Dissonanzen, Harmonien, Zusammenklänge – das ist eine andere Welt als die des plastisch-bildnerischen.

Die Ich-Organisation hingegen schafft das Gleichgewicht unter all diesen Kräftewirkungen und Gesetzmäßigkeiten. Sie sorgt dafür, dass die Organe am richtigen Platz erscheinen und harmonisch zusammenarbeiten. Die embryonale Organogenese zeigt diese Prozesse in den ersten vier Lebenswochen archetypisch an. Bei jedem Or-

¹ R. Steiner, Meditative Betrachtungen und Anleitungen zur Vertiefung der Heilkunst, GA 316

gan finden wir denselben Dreischritt. Erst geschieht das Einwachsen eines Blutgefäßes, dadurch proliferieren die Zellen. Dann wächst ein Nerv ein, und es erfolgt die Zell- und Gewebedifferenzierung. Schließlich integriert sich das Ganze in den Organismus und findet Anschluss an die anderen Organe. So geht das die ganze Embryonalentwicklung hindurch bis zur Geburt.

Warum nennt Rudolf Steiner den Astralleib nach dem griechischen und lateinischen Wort *aster*, das heißt Stern, eine Sternorganisation? Da kann man äußerlich sagen, weil die Sterne ja ganz differenziert am Himmel stehen. Das wäre ein poetisch-künstlerischer Zugang zu dem Begriff. Tiefer erschließt sich diese Begrifflichkeit durch das Betrachten der beiden Bewusstseinszustände von Wachen und Schlafen. Tagsüber dient der Astralleib dem Punkt-Bewusstsein, dem Ich-Bewusstsein. Und deswegen reden wir von meiner Seele, von meinem Denken, von meinem Fühlen, von meinem Wollen. In der Nacht ist es plötzlich nicht mehr meine Seele. Wo weilt dieser Astralleib da? Er ist heimgekehrt in seine Sternenheimat, dorthin, wo sich die Seele nach dem Tode weitert. Nachts erlebt die Seele das Gegenstück zum Tag – den Umkreis, alles das, was die Welt, was die anderen Menschen an uns erlebt haben. Seelisch erleben wir tagsüber immer nur den Teil der Wahrheit, der uns selbst betrifft, so wie wir etwas erleben. In der Nacht erfahren wir unbewusst die Erlebniswelt der anderen. Daher kommt auch das Konzept vom Makrokosmos, was so alt ist wie die Menschheit.

Die Seele ist der Makrokosmos in uns, der Sternkosmos, die Welt. „Meine Liebe ist groß wie die weite Welt“, sagt Christian Morgenstern in seinem Gedicht *Eins und Alles*, „und nichts ist außer ihr“. Das kann der Astralleib realisieren. Der Astralleib hat einen wunderbaren Namen, weil das Himmelslicht die göttliche Liebe auf die Erde strahlt. Dass die Sterne so leuchten, zeigt die göttliche Liebe, dass dieses ganze Weltall von weisheitsvoller Liebe durchdrungen ist. Das sind nicht nur poetische Empfindungen – Rudolf Steiner bestätigt dies auch durch seine geistige Forschung. Es ist gefühlsdurchdrungen, es ist astralisiert. Und in der Musik, vor allem in der

Beethovenschen Musik, kann man das hören. Da kommt der Himmel auf die Erde, und die Erde sehnt sich nach dem Himmel. Und bei Beethoven, oft sehr bewusst, die Schwelle, eine riesige Dramatik, fast bis zum Todeskampf, bis zur Agonie, bis zum wirklichen Sterben – und dann der Durchbruch in eine jenseitige Welt, die sich liebevoll harmonisch offenbart, wie das zum Beispiel in den letzten Klaviersonaten erklingt. Man kann mit keiner Kunst so für die Seele erlebbar machen wie mit der Musik, was Schwellendramatik ist, was dieses Mysterium von Makrokosmos und Mikrokosmos ist.

Wesensgliederwirken im Lauf der Biografie

Eine zeitliche Dreigliederung ist unverkennbar: Im ersten Drittel herrschen die Wachstumsprozesse vor, im zweiten Drittel die Differenzierungsprozesse und im dritten Drittel die Integration und die Sinnfindung des biografischen Zusammenhangs. Zwischen Geburt und Tod vollzieht sich körperlich, seelisch und geistig die Inkarnation. Und wenn wir sterben, dann geben wir nur den physischen Leib der Erde, und die drei anderen Organisationen bilden den Bestand unseres ewigen Lebens in Form der ätherischen Organisation, unserer ewigen Seele in Form der astralischen Organisation und unseres ewigen Ich in Form der Ich-Organisation. Sie leben weiter und machen entsprechende Verwandlungen, Geburtsvorgänge in der geistigen Welt durch. Das ist die Entkörperung. Träger dieses Geschehens ist die ätherische Organisation. Von ihr sagt Rudolf Steiner im ersten Kapitel des Buches „Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst“², dass es von der allergrößten Bedeutung sei zu wissen, dass unsere gewöhnlichen Denkkräfte die verfeinerten Wachstums- und Regenerationskräfte sind. Verfeinert dadurch, dass sich diese Leben und Regeneration ermöglichenden Gesetzmäßigkeiten und Wirkzusammenhänge nicht nur inkarnierend betätigen können, sondern auch exkarnierend. Das heißt: Wenn sie sich von der körperlichen Tätigkeit zurückziehen und außerkörperlich betätigen, erscheinen sie als Träger des Gedankenlebens.

² R. Steiner, Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst, GA 27

So wie die anderen Wesensglieder sich über die Ätherarten inkarnierend am Leibaufbau beteiligen, so auch bei der Bildung des Gedanken-, Gefühls- und Willenslebens. Rudolf Steiner schildert im Jungmediziner-Kurs, wie sich die Astralische und Ich-Organisation auf den Bahnen des Ätherischen aus der physischen Organisation herauslösen in dem Maß, wie diese wächst und dann langsam altert. Im Tode lösen sich die Wesensglieder vollständig aus der physischen Organisation – während des Lebens nur teilweise, indem sie dem seelischen Leben dienen als unsere Seelenkräfte von Denken, Fühlen und Wollen.

Erste und zweite Geburt – erster und zweiter Tod

Aus dem Johannes-Evangelium und der Apokalypse des Johannes kennen wir die Begriffe der ersten und zweiten Geburt sowie des ersten und zweiten Todes. Die erste Geburt ist durch die Vererbung die Geburt im Irdischen. Die zweite geschieht „durch Wasser und Geist“, das heißt im bewussten Denken, in dem das ewige Ich aufleuchten und sich selbst erkennen kann. Es ist dies die außerkörperliche Erfahrung im Bereich des Denkens als die von der körperlichen Wachstumstätigkeit befreite „geistige Wachstumskraft“. So auch der erste Tod. Ihn sollen wir nicht fürchten – sondern den zweiten Tod. Daher sagt der Mystiker Jakob Böhme: „wer nicht stirbt bevor er stirbt, der verdirbt wenn er stirbt“. Diesen Satz kann man nur voll verstehen, wenn man die anthroposophische Menschenkunde kennt, die hier in aller Kürze skizziert worden ist.

Die Metamorphose der leibbildenden Wesensgliedertätigkeit in die Erlebniswelten von Denken, Fühlen und Wollen ist de facto ein Sterben, mit anderen Worten ein Herausgehen dieser Gesetzeszusammenhänge in die außerkörperliche Betätigung. Wer während des Lebens sich nicht innerhalb seiner Seele seiner ewigen Natur bewusst werden konnte, sondern sein Denken, Fühlen und Wollen nur an das sinnlich Gegebene geheftet hat – der kann in der nachtodlichen Welt sein Selbst-Bewusstsein nicht aufrechterhalten und erleidet damit den sogenannten Seelentod. Der Mensch fällt in einen Bewusst-

seinsschlaf, der erst endet, wenn er in einem nächsten Erdenleben wieder die Möglichkeit hat, am Leib das Selbstbewusstsein neu zu erleben.

Das Erdenleben zeigt sich so als eine Embryonalentwicklung des Selbstbewusstseins hin bis zur Geistgeburt im Tode. Je weniger die traditionelle Spiritualität alter Zeiten die Menschen durch das Leben trägt und dadurch auch auf das Sterben vorbereitet, desto mehr ist dies nun Aufgabe des Einzelnen, sich seiner ewigen geistige Natur auf individuelle Art während des Lebens bewusst zu werden und sich dadurch vorzubereiten, auch das Leben zwischen Tod und neuer Geburt individuell im Zusammenhang mit den höheren Hierarchien zu erleben. Zu dieser Aufgabe kann ein begriffliches Verständnis der Wesensglieder als Gesetzeszusammenhänge und Organisationsprinzipien der menschlichen Natur einen hilfreichen Beitrag leisten.

Weiterführende Literatur

Der Ich-Begriff Rudolf Steiners in Relation zum transhumanistischen Bewusstseinsmodell. In: Ariane Eichenberg, Christiane Haid (Hrsg): Das Ende des Menschen? Wege durch und aus dem Transhumanismus, Dornach 2020.

Zur Embryologie der Wesensglieder siehe Michaela Glöckler, Claudia Grah-Wittich (Hg): die Würde des kleinen Kindes 2, Dornach 2020.

Zur Metamorphose der Wesensgliedertätigkeit in die Seelenfähigkeiten von Denken, Fühlen und Wollen im Lauf der Kindes- und Jugendentwicklung siehe Michaela Gloeckler: Kita, Kindergarten und Schule als Ort gesunder Entwicklung, Stuttgart 2020.

Bothmer-Gymnastik und christliche Spiritualität

JOZEF BITZNER MALY

Warum wusch Jesus Christus beim Abendmahl seinen Jüngern nicht den Kopf, sondern die Füße? Bewegungsschulung als Offenbarung des Christus-Geistes: Wie Bothmer-Gymnastik helfen kann, die Doppelnatur des Ich zu überwinden.

Georg Soldner, Arzt und stellvertretender Leiter der medizinischen Sektion am Goetheanum schrieb in seinem Artikel „Das Coronavirus“ über die Ausbreitung des Virus im Körper und auch allgemein im Zusammenhang mit dem Verlauf von Viruserkrankungen, dass die Ich-Präsenz im Körper eine wichtige Rolle dafür spielt, wie schwer der Verlauf einer solchen Krankheit sei. Je weniger präsent ich in meinem Körper sei, je weniger er in diesem Sinne ganz von mir durchdrungen sei, desto leichter könne sich die Infektion im Körper ausbreiten.¹ Daran sieht man die Wichtigkeit der eigenen Ich-Präsenz im Körper bzw. des vom eigenen Ich durchdrungenen Leibes. Die Frage ist: Wo befindet sich unser Ich, das den Körper mal mehr und mal weniger durchdringen kann?

In diesem Aufsatz soll unter anderem gezeigt werden, auf welche Weise die Bothmer-Gymnastik die Ich-Präsenz im Körper schulen kann. Die Grundlage für unsere eigene Präsenz im Leibe sind unsere täglichen Bewegungen in und mit dem Körper. Wie entsteht eine menschliche körperliche Bewegung?

Die körperlichen Bewegungsübungen und -spiele wie zum Beispiel die aus dem antiken Griechenland stammende Gymnastik und Athletik, die aus Mittel- und Südamerika stammenden Vorläufer des Basketballs oder die aus Asien stammenden Kampfkünste und Yoga haben ihren Ursprung im Kultischen des Tempels beziehungs-

¹ Georg Soldner: Das Coronavirus; in: <Das Goetheanum>, 13. März 2020

weise in spirituellen Übungen und Erfahrungen der Eingeweihten. Diese körperlichen Bewegungsübungen sind aus bestimmten geistigen Intentionen entstanden. In welcher Intention haben unsere täglichen Bewegungen ihren Ursprung? Welche Entwicklung fördern sie in uns?

Durch das tägliche Üben der Maschinenbedienung, wie beispielsweise die Bedienung eines Autos, kann bei uns der Gedanke entstehen, dass wir unseren Körper bewegen wie ein Autofahrer seinen Wagen: im Innern sitzend und lenkend. Doch stimmt dieser Gedanke? Wie entsteht eine menschliche Bewegung überhaupt?

Um diese Frage beantworten zu können, wird im Lauf dieses Aufsatzes beschrieben, welcher Natur das Ich des Menschen ist und wo wir es finden können. Daraus ergibt sich auch, wie das Ich mit christlicher Spiritualität zusammenhängt und was die beiden mit Bothmer-Gymnastik zu tun haben.

Wenn ich im Folgenden über christliche Spiritualität spreche, geht es mir nicht um die Beziehung zu irgendeiner Art von Konfession, zu einem Glauben oder zu einer Institution, sondern um die individuelle Beziehung zum Christuswesen, die alle Lebensbereiche durchdringen kann. Zum besseren Verständnis, was damit hier gemeint ist, beziehe ich mich unter anderem auf die Ausführungen von Rudolf Steiner und Wolfgang Schäd. Der Teil über das antike Griechenland und das paulinische Christentum kann für den einen oder anderen mühsam erscheinen, ist aber notwendig, um später die Zusammenhänge der Bothmer-Gymnastik mit der christlichen Spiritualität entsprechend nachvollziehen zu können.

Turnkunst im Sinne des auferstehenden Menschen

Rudolf Steiner investierte viel Energie in die Entstehung der von ihm initiierten neuen Bewegungskunst: die Eurythmie. In den letzten drei Jahren seines Lebens spricht Steiner aber auch über die Notwendigkeit eines neuen Turnens. Zum Zusammenhang der Eurythmie mit dem neuen Turnen äußerte sich Steiner beispielsweise wie folgt: „Jede eurythmische Bewegung ruft aus den tiefsten Grundlagen der

menschlichen Wesenheit heraus Seelisches, und jede turnerische Bewegung, wenn sie nur in der richtigen Weise angewendet wird, ist so, dass sie im Menschen hervorruft gewissermaßen eine geistige Atmosphäre, in die dann das Geistige nicht abstrakt tot, sondern lebendig eindringen kann.“²

Im Jahr 1922 bat Rudolf Steiner Fritz Graf von Bothmer, den Turnunterricht an der Waldorfschule zu übernehmen. Rudolf Steiner gab ihm wichtige Anregungen, die zur Entstehung der Bothmer-Gymnastik beitrugen. In der Ansprache zum Tode und zur Kremation von Fritz Graf von Bothmer sagte Karl Schubert, der Pionier der anthroposophischen Heilpädagogik:

„Er hat an der Schule gearbeitet und eine neue Gymnastik herausgebracht, die unser Lehrer Rudolf Steiner so gelobt hat. Er nannte sie eine Offenbarung des objektiven Waldorfschulgeistes. 'Der Geist der Waldorfschule', so sagte Rudolf Steiner einmal, 'ist der Christusgeist.' So war die Gymnastik von Fritz von Bothmer eine Turnkunst im Sinne des auferstehenden Menschen, die im sterbenden Leben und im sterbenden Leibe die Aufrichtekräfte der Menschenseele aufgerufen und verstärkt hat.“³

Im Folgenden möchte ich genauer ausführen, warum die Bothmer-Gymnastik eine Offenbarung des Christus-Geistes sein kann.

Das antike Griechenland und das paulinische Christentum

Da die Bothmer-Gymnastik in ihrer menschenbildenden Qualität der Gymnastik im antiken Griechenland verwandt ist, setzen wir dort an. Im antiken Griechenland, der „Wiege“ der europäischen Kultur, war die körperliche Bewegungsschulung ein umfassendes Bildungsmittel. Man kann das noch erahnen, wenn man die wunderbar harmonischen Plastiken aus der damaligen Zeit betrachtet. Man sieht ihnen die Bewegung noch an. Sie sind wie geronnene Bewegung.

² GA 302a, 15.10.1923

³ Hans-Jürgen Hanke: Karl Schubert – Lebensbilder und Aufzeichnungen, Dornach 2004, S. 82f

Die Olympischen Spiele waren damals das von den Priestern vorbereitete und geführte höchste Fest in ganz Griechenland. Der Träger der griechischen Kultur und Zivilisation war der Gymnast. In der gymnastischen Erziehung ging es vor allem darum, die göttliche Schönheit und Harmonie bis in die körperliche Bewegung hinein sichtbar werden zu lassen. Dadurch wollte man das Seelisch-Geistige mit dem Körperlichen in Harmonie bringen.

Der antike Grieche liebte die Formgestalt des menschlichen Körpers, weil er fühlte, dass sein Ich-Gefühl und -Bewusstsein aus der Spiegelung an der Form des Körpers hervorgeht. Gleichzeitig schaute der Grieche mit Schauern auf das hin, was mit dem Ich nach dem Tode wird. Rudolf Steiner schildert, wie damals für die gesamte Entwicklung der Menschheit die Gefahr bestand, dass die eigentliche Errungenschaft der Erdenentwicklung, das Ich-Bewusstsein, durch den Zerfall der Formgestalt des menschlichen Körpers verlorengehe. Dieser Zerfall war so weit fortgeschritten, „dass jede Aussicht schwand, dass das, was durch den physischen Leib beziehungsweise durch seine Form bewusst wird, wirklich von einer Inkarnation in die andere hin- überziehen kann.“⁴ So konnte zum Beispiel die Lehre von Gotama Buddha entstehen, die die Befreiung von der körperlichen Hülle predigt.

Der Zerfall der Formgestalt des menschlichen Körpers bedeutete den Zerfall des ältesten, weisheitvollsten und vollkommensten Wesensgliedes des Menschen. Rudolf Steiner beschreibt, dass das erste was von der Menschheit in „Urzeiten“ entstanden und mit seiner Entwicklung anfang, der physische Leib in seiner geistigen Gestalt war. Sein Ursprung liegt in den höchsten Regionen der geistigen Welt.⁵ Man kann heute staunen, wenn man zum Beispiel den Wunderbau des Gehirns studiert oder die zweckmäßigste Verteilung der Reibung bei den Gelenkflächen, um eine richtige Art von Beweglichkeit zu erzielen. Jede Form und Gestalt, die wir wahrnehmen können, hat ihren Ursprung in einer immateriellen Bewegung. Jede Ge-

⁴ GA 131, 11.10.1911

⁵ GA 99, 31.05.1907, oder „Geheimwissenschaft im Umriss“

stalt ist eigentlich eine geronnene geistige Bewegung.⁶

Die Formgestalt des menschlichen Körpers (auch Phantom des physischen Leibes genannt) ist nach Steiner ein geistiger Kraftleib, der von Urzeiten bis heute durch die Arbeit von großen göttlichen Geistern geschaffen wird. Ein hohes göttliches Wesen, nämlich Luzifer, stellte sich gegen diese Arbeit der großen göttlichen Geister,

„[...] und die Folge davon war die Zerstörung des Phantoms des physischen Leibes. Das ist es, wie wir sehen werden, was uns in der Bibel symbolisch mit dem Sündenfall ausgedrückt wird, und mit der Tatsache, wie es im Alten Testament gesagt wird, dass auf den Sündenfall der Tod folgte. Der Tod war eben die Zerstörung des Phantoms des physischen Leibes. Und die Folge davon war, dass der Mensch zerfallen sehen muss seinen physischen Leib, wenn er durch die Pforte des Todes schreitet. Diesen zerfallenden physischen Leib, dem die Kraft des Phantoms mangelt, hat der Mensch überhaupt sein ganzes Erdenleben hindurch, von der Geburt bis zum Tode. Das Zerfallen ist fortwährend eigentlich vorhanden, und das Zersetztwerden, der Tod des physischen Leibes, ist nur der letzte Prozess, der Schlussstein einer fortdauernden Entwicklung, die im Grunde genommen fortwährend geschieht. Denn wenn nicht in gleicher Art, wie die Zerstörung des Phantoms vor sich geht, durch Aufbauprozesse diesem Abbauen entgegengetreten wird, kommt es schließlich zu dem, was wir den Tod nennen.“⁷

Rudolf Steiner führt weiter aus, dass dadurch, dass uns der physische Leib nicht in seiner Vollständigkeit gegeben ist, wir nicht wissen, was wir sind. Denn das menschliche Ich-Bewusstsein hängt „von der Vollkommenheit der Spiegelung eines physischen Leibes“⁸ ab. So verfiel das antike Griechenland letztendlich in eine tragische Stimmung, weil

⁶ 1. Kor. 15, 53; in der Interlinear-Übersetzung (Hrsg. SCM R. Brockhaus und Deutsche Bibelgesellschaft)

⁷ GA 131, 11.10.1911

⁸ ebd.

„der Griechen wegen der Schätzung des physischen Leibes, das heißt dessen, was das Phantom ausmacht, und wegen der Zerstörung des physischen Leibes, sich unglücklich fühlte gegenüber dem Hinschwinden und Hindämmern des Ich, weil er fühlte, dass das Ich nur beim Ichbewusstsein bestehen kann.“⁹

In dieser Zeit kam Paulus nach Griechenland, um dort das Christentum zu verkündigen. Paulus war ein griechisch gebildeter und in Tiefen der jüdischen Lehre und Spiritualität eingeweihter Jude. Wie man in der Bibel (1. Kor. 15, 45–47) nachlesen kann, sprach er über den ersten Adam, von dem alle Menschen den dem Tode verfallenden physischen Leib erben und über den letzten Adam, den Christus, (s. a. Röm. 5, 12–19) der das Phantom beziehungsweise die geistige Gestalt des physischen Leibes heilte und von Tod und Zerstörung befreite. Und wenn man sich im Laufe der Zeit die entsprechende Beziehung zu dem Gotte, der im menschlichen Körper lebte und als Mensch starb, zum Christus, aneignet, kann man die auferstandene geistige Gestalt (das Phantom) des physischen Leibes von Christus erhalten. Und dadurch kann das menschliche Ich nach dem Tode bestehen. Im ersten Brief des Paulus an die Korinther steht folgendes:

„Denn es ist nötig, dass dieses Vergängliche anzieht Unvergänglichkeit und dieses Sterbliche anzieht Unsterblichkeit.“¹⁰

Im zweiten Brief des Paulus an die Korinther heißt es auch: „Solange wir noch in dem Leibeszelt wohnen, seufzen wir freilich schwer bedrückt, weil wir nicht entkleidet, sondern überkleidet werden wollen, damit das Sterbliche völlig verschlungen werde vom Leben.“¹¹

Rudolf Steiner sagt über diesen Inhalt der Paulus-Briefe:

„Und es ist möglich, jene Beziehung zu dem Christus herzustellen, durch welche der Erdenmensch seinem sonst zerfallenden physischen Leib einfügt dieses Phantom, das aus dem Grabe von Golgatha auferstanden ist. Es ist möglich, dass der Mensch

⁹ ebd.

¹⁰ 1. Kor. 15, 53; in der Interlinear-Übersetzung (Hrsg. SCM R. Brockhaus und Deutsche Bibelgesellschaft)

¹¹ 2. Kor. 5, 4; in der Übersetzung von H. Ogilvie

in seiner Organisation jene Kräfte, die damals auferstanden sind, so erhält, wie er durch seine physische Organisation im Erdenanfang infolge der luziferischen Kräfte die Adamorganisation erhalten hat. [...] Das heißt: Was ihm dazumal genommen worden ist durch den luziferischen Einfluss, das kann ihm wiedergegeben werden dadurch, dass es vorhanden ist als auferstandener Leib des Christus. Das ist es, was eigentlich Paulus sagen will.“¹²

Durch die auferstandene und in einer fortwährenden Aufrechterhaltung sich befindende geistige Formgestalt des Körpers kann der Mensch sein Ich-Bewusstsein so stärken, dass es auch nach dem Tode erhalten bleiben kann. Das Mysterium von Golgatha kann man also als die Rettung des menschlichen Ich betrachten.

So wie die geistige Gestalt des menschlichen Körpers das älteste und vollkommenste Wesensglied des Menschen ist, ist das Ich das jüngste und unvollkommenste Wesensglied des Menschen. Wo befindet sich unser Ich? Sitzt es im Gehirn?

Warum zeigen wir nicht auf den Kopf, sondern auf das Herz, wenn wir „Ich“ sagen?

Im Folgenden kommen wir anhand der Frage nach der Entstehung menschlicher Bewegung noch darauf, dass das Ich eine Doppelnatur hat, wodurch auch nachvollziehbar wird, warum wir nicht auf den Kopf zeigen, wenn wir „Ich“ sagen.

Wie entsteht die menschliche Bewegung?

Das Neue Testament, im Original auf Altgriechisch verfasst, spricht unter anderem von der Heilung eines Menschen, der sich nicht bewegen kann. Diese Heilung, die in allen vier Evangelien beschrieben ist, wird für mich verständlich auf Grund der Verbindung der Bewegung mit der moralisch-geistigen Sphäre. Bei Johannes zum Beispiel steht, dass Jesus Christus einen Gelähmten unter vielen Kranken beim Teich Bethesda sieht und ihn fragt, ob er gesund werden will. Der Kranke antwortet, dass er niemanden hat, der ihn ins Was-

¹²GA 131, 11.10.1911

ser bringt und er selber dort nicht rechtzeitig hinkommen kann. Darauf sagt Jesus Christus zu ihm etwa: „Steh auf, nimm dein Bett und geh umher!“

Was ist hier gemeint mit „geh umher“? Diese Stelle wird unterschiedlich übersetzt. Zum Beispiel in der Zürcher-Bibel und in der Interlinear-Übersetzung (Hrsg. SCM R. Brockhaus und Deutsche Bibelgesellschaft) steht „geh umher“. In den der Anthroposophie nahestehenden Übersetzungen von E. Bock und von H. Ogilvie stehen Worte wie „geh“, „geh einher“, „wandle“. Im griechischen Original steht in allen 4 Evangelien das gleiche Wort: περιπατέω. Die Präposition περι (mit Akkusativ) zeigt auf den Umkreis hin. πατέω (zielend auf etwas einwirkend) heißt trete, zertrete. πατέω (nicht zielend auf etwas einwirkend) heißt trete, gehe, wandle. Was ist hier gemeint mit wandle, gehe, trete in Zusammenhang mit dem Umkreis?

Das wird im Folgenden vor allen im Zusammenhang mit der Bothmer-Gymnastik noch Thema sein.

Wenn wir sprechen, muss unbewusst schon allein im Kehlkopf eine Vielzahl von Gelenken und Muskelgruppen in mannigfaltigster Weise koordiniert werden. Wer macht diese unbewusste Arbeit?

Unser aufrechtes Stehen ist nichts Statisches, sondern ein fortwährendes Ringen um ein labiles Gleichgewicht. Das geschieht durch die Muskelorganisation. Die Muskelorganisation des Menschen reagiert als eine Einheit auf jede Änderung der Körperhaltung. Dadurch wirkt sie fortwährend gegen die Schwerkraft der Erde. Was oder wer koordiniert die ganze Muskelorganisation? Wie entsteht eine menschliche Bewegung überhaupt? Macht das die Nervenorganisation mit ihrem Zentrum im Gehirn? Wird unsere Intention und die Vorstellung einer Bewegung vom Gehirn aus über die Nerven zu den Muskeln geleitet?

Auch „motorische“ Nerven vermitteln Wahrnehmungen

Im 19. Jahrhundert wurden die polaren Leitungsrichtungen im Nervensystem entdeckt. Damit untermauerte man die Theorie, dass der menschliche Geist vom Gehirn aus mit der Welt kommuniziert: a)

Über die afferenten [sensiblen] Nerven erhält er die gefilterten Informationen von der Um-Welt; b) über die efferenten [„motorischen“] Nerven sollte er die eigenen Handlungen [Bewegungen] steuern. Diese Theorie etablierte sich so, dass wir heute tendenziell den Eindruck haben, selbst im eigenen Schädel zu sitzen. Demnach bekommen wir hier die Eindrücke von außen über die Sinne, und von hier aus setzen wir unsere Handlungen wieder nach außen in Bewegung. Wir können den Eindruck haben: „Ich bin irgendwo in meinem Gehirn, und da draußen ist alles andere, was man die Welt nennt.“

Mit diesem Eindruck war Rudolf Steiner nicht einverstanden. Schon 1911 spricht er auf dem philosophischen Bologna-Kongress darüber, dass der menschliche Geist, das Ich, sich gar nicht im Körper, sondern außerhalb dessen befindet. Der Körper wird vom Ich als Spiegel eingesetzt, um sich selbst bewusst zu werden.¹³

Rudolf Steiner sagte auch immer wieder, dass es die sogenannten motorischen Nerven gar nicht gäbe, weil auch sie sensible seien. Diese Aussagen R. Steiners konnte man Jahrzehnte lang wissenschaftlich nicht nachvollziehen. Darum haben sich später mehrere Persönlichkeiten bemüht, manche auch erfolgreich, zum Beispiel der Biologe Wolfgang Schad, der im Jahr 2014 einen Sammelband mit dem Titel „Die Doppelnatur des Ich – Der übersinnliche Mensch und seine Nervenorganisation“¹⁴ herausgegeben hat. Dieser Sammelband bildet einen wissenschaftlich nachvollziehbaren Boden für die Bemühungen Rudolf Steiners, der darstellen wollte, dass alle Nerven Wahrnehmungen vermitteln. Die Frage ist nur, an wen die Wahrnehmungen vermittelt werden.

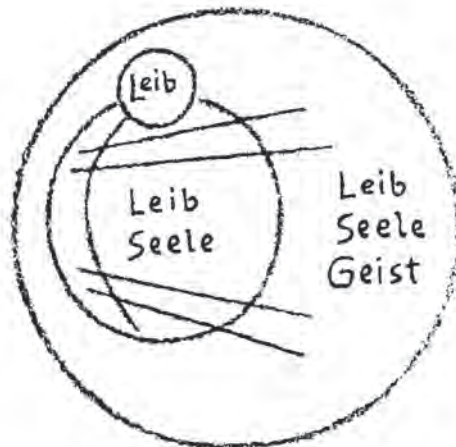
In dem Sammelband wird unter anderem gezeigt, dass das menschliche Nervensystem allein nur reflexartige Reaktionen pathologischer Natur, also keine koordinierten Bewegungen, erzeugen kann. Das menschliche Nervensystem dient nur der Wahrnehmung, Be-

¹³GA 35, 8.4.1911

¹⁴Wolfgang Schad: Die Doppelnatur des Ich – Der übersinnliche Mensch und seine Nervenorganisation, Stuttgart 2014. (Als eine Alternative dazu sei auf das einfacher geschriebene Buch von W. Schad „Der periphere Blick – Die Vervollständigung der Aufklärung“ hingewiesen.)

wusstwerdung und Vorstellung der Bewegungsgestalt. Dass eine koordinierte Bewegung zustande kommen kann, verdanken wir unseren durchbluteten Muskeln, die den Bewegungsimpuls direkt von unserem sphärischen Umkreis-Ich aufnehmen. Die Doppelnatur des Ich, das heißt des zentrischen und des Umkreis-Ich, ist auch mit dem dualen Nervensystem in die Leiblichkeit des Menschen eingeprägt: Das eigene zentrische Ich (Ego) empfängt über die afferenten (sensiblen) Nerven die gefilterten Informationen von unseren Sinnesorganen. Die efferenten (sogenannten motorischen) Nerven sind sensible Nerven für die Wahrnehmungen des höheren, des Umkreis-Ich.

Wolfgang Schad bezieht sich in dem Sammelband auf den von Rudolf Steiner neugewonnenen Geistbegriff, vor allem aus dem 10. Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ (GA 293). In diesem Vortrag verbindet Steiner die Gesichtspunkte des Geistigen, Seelischen und Leiblichen, um, wie er sagt, einen vollständigen Überblick über den Menschen zu bekommen. Er verdeutlicht seine Ideen mit einer Zeichnung, die Sie hier abgedruckt finden. Die kleinste, leibliche Kugel ist der Kopf. Von der mittleren, leiblich-seelischen Kugel ist der Rumpf sichtbar. Die dritte, leiblich-seelisch-geistige Kugel ist riesengroß und umfasst die ganze Welt, den ganzen Kosmos. Von dieser sehen wir nur ein winziges Atom: unsere Gliedmaßen.



Die Gliedmaßen wachsen beim Menschen vom Umkreis, von der Peripherie her. In der Embryonalentwicklung werden zuerst Finger und Zehen, dann Hände und Füße, dann Unterarme und Unterschenkel und so weiter angelegt. Und wie wachsen die Beine später, zum Beispiel in der Pubertät? Erst die Füße, dann die Unterschenkel und dann die Oberschenkel.

In der unendlich großen Kugel des Gliedmaßenmenschen lebt das Umkreis-Ich. Steiners Geistbegriff zeigt das Umkreis-Ich in seiner Beziehung zum Gliedmaßenmenschen und das zentrische Ich in seiner Beziehung zum Gehirn als Zentrum des Nerven-Sinnes-Systems. Das Umkreis-Ich (von W. Schad auch als „wahres Ich“ bezeichnet) ermöglicht aus seiner Verbundenheit mit der ganzen Welt die leiblichen Bewegungen, unser Handeln. Das zentrische Ich ermöglicht aus seiner Gebundenheit an das Gehirn die Sinnes-Wahrnehmungen, das Bewusstwerden und Vorstellen, aber nicht das Handeln.

Möchte ein Mensch etwas in der Welt verändern, macht das zentrische Ich Vorausprogramme und Planungen. Das Umkreis-Ich spürt die Weltenwirklichkeit situativ im Handeln ab. Unser zentrisches Ich oder Ego mit seinem gehirngelunden Bewusstsein nimmt den meist unbewussten Bereich des Umkreis-Ich, das die guten wie auch die unguuten Taten ermöglicht, selbstverständlich in Anspruch. Aus dieser Anschauung heraus kann uns bewusst werden, welchen unaussprechlichen Vertrauensvorschuss der Mensch von dem ihn in Hoffnung tragenden, geistigen Kosmos bekommt.

Dass das selbstbezogene, zentrische Ich wirklich und nachhaltig zusammenkommt mit dem Umkreis-Ich, dass sie sich wirklich gegenseitig ergänzen können, schafft der Mensch nicht aus eigener Kraft. Will man die Doppelnatur des Ich überwinden, kommt man, wie W. Schad in dem Sammelband feststellt, in den Bereich der Christologie. Hier öffnet sich das Gebiet der individuellen Beziehung zum Christus, den man auch als „ICH aller Iche“ bezeichnen kann.

Die Formgestalt des menschlichen Körpers zeigt eine besondere Beziehung zu den jeweils verschiedenen Qualitäten der drei Dimen-

sionen des Raumes. Ein Seiltänzer könnte ein Bild für das Üben der Überbrückung der Doppelnatur des Ich sein.

Ein Seiltänzer muss verstärkt die Verbindung zu den drei Dimensionen des Raumes suchen, um ein Gleichgewicht, ein In-sich-Zentriertsein zu halten. Um dies zu können, musste er über eine längere Zeit viele Scheiterversuche zulassen. Um sich auf dem Seil halten zu können, muss er eine äußere wie innere Verbindung zur Weite herstellen, was äußerlich in ausgebreiteten Armen oder im Halten einer langen Stange zum Ausdruck kommt, zusätzlich zur Veränderung der Trägheit und des Schwerpunkts durch die Balancierstange. Der senkrecht gestreckte Oberkörper und der Nacken helfen, eine Verbindung zur Höhe herzustellen. Das Ziel vor ihm sollte er nicht „aus den Augen verlieren“, sonst droht ihm ein Sturz.

Gymnastik und die geistige Formgestalt des Körpers

Hätte ein Seiltänzer vor einigen Jahren die Entscheidung getroffen, nicht weiter zu üben, weil er schon viele Male gescheitert ist, würde er heute nicht seillaufen können. Das Scheitern kann in der Seele eine „Schwerkraft“, die nach unten in eine depressive Stimmung zieht, hervorrufen. Man kann vieles spüren, was einen von nochmaligen Versuchen ablenken kann. Trotz Scheitern sein vorgewonnenes Ziel nicht zu verlieren und eine innere Aufrichte immer neu zu finden ist nicht leicht. Hundertmal zu fallen und trotzdem weiter zu üben, das Ziel der Aufrichte nicht zu verlieren, das kann man auf die wunderbarste Weise beim Kind im ersten Lebensjahr erleben.

Im Jahr 1932 formuliert Fritz Graf von Bothmer, worauf es in „seiner“ Gymnastik ankommt, folgendermaßen: „Wir haben eben noch einen zweiten Schwerpunkt als Menschen (außer dem körperlichen Schwerpunkt), der uns nur zugänglich ist Kraft unseres Willens, und das ist der Umkreis, die Peripherie, so paradox es klingt. Die Wege dorthin sind die drei Dimensionen. Höhe – Weite – Ziel: In diesen drei Namen leben die drei Dimensionen. Sie sind die Richtmaße gymnastischen Übens.“¹⁵ Durch gymnastisches Üben über die drei

¹⁵Fritz Graf von Bothmer: Erziehung durch Gymnastik als Kunst im Geiste des Goe-

Dimensionen zum Umkreis kommen? Was meint er damit?

Im Johannes-Evangelium kann man lesen, dass, nachdem Jesus Christus gekreuzigt war, ihm die Beine nicht zerschlagen wurden, wie bei den anderen Mitgekreuzigten. Der Schreiber des Evangeliums fügt dazu: „Denn dies geschah in Erfüllung des Schriftwortes: ‘Nicht ein Knochen soll ihm zerbrochen werden’“¹⁶ Warum sollte Jesus Christus kein einziger Knochen beschädigt werden?

Die Knochen sind das härteste und festeste Gewebe des Körpers. Im Inneren des Knochens entsteht das lebendigste Organsystem des Menschen, das Blut, das den ganzen Körper durchströmt. Das Knochensystem ist es, das dem menschlichen Leib die charakteristische Formgestalt gibt. Am Kopf bestimmt es die äußere Modellierung des Leibes, im übrigen Körper bildet es ein inneres Gerüst, an das sich die Leibesorgane angliedern. Das Besondere am Skelett ist, dass es dem Körper die aufrechte Haltung ermöglicht. So wird zum Beispiel durch den dreifachen Kuppelbau in den Füßen, Knien und im Becken die Beinmuskulatur von ihrer tragenden Funktion entlastet und der Rumpf getragen. Die Arme sind durch die aufrechte Haltung besonders entlastet und stehen sozusagen dem Menschen frei zur Verfügung. Der aufrecht stehende Mensch spürt vom Gewicht seines Kopfes fasst nichts. Alle dem Menschen nahe stehendem höheren Tiere haben einen Körper, der die Kraft der Schwere nicht vollständig überwinden kann. Einen Körper, der das kann, hat nur der Mensch.

„Das Knochensystem offenbart am eindrucksvollstem die drei elementaren Gestaltungsprinzipien des Raumes, in der der aufrecht stehende Mensch eingegliedert ist.“¹⁷

Die menschliche Gestalt offenbart in jeder der drei Dimensionen des Raumes ein anderes, mit den Qualitäten dieser Dimension zusammenhängendes Gestaltungsprinzip. Diese Gestaltungsprinzipien las-

theschen Metamorphosegedankens, in: Fritz Graf von Bothmer: Gymnastische Erziehung, Hrsg. von G. Husemann, 1989

¹⁶Joh. 20, 36

¹⁷J. W. Rohen: Morphologie des menschlichen Organismus, 2007

sen sich auch im Bereich des Seelischen wiederfinden. So herrscht zum Beispiel in der Oben-Unten-Dimension das Prinzip der Polarität. Hier lebt die Polarität beispielsweise zwischen „Schwere“ und „Leichte“. Die unteren Gliedmaßen sind in das Schwerefeld der Erde durch die vertikale Orientierung – die Wirkensrichtung der Schwere – eingegliedert, der Kopf ist dagegen auf der Halswirbelsäule getragen, und das in der Liquor-Flüssigkeit schwimmende Gehirn ist der Schwere entzogen. Die Oben-Unten-Dimension als Fläche durch den Körper vorgestellt, bildet die Frontal-Ebene, die den Körper in eine Vorderseite und eine Rückseite trennt. Diese Frontal-Ebene hat viel mit dem menschlichen Willen zu tun. Wir stellen uns in diese Ebene, zum Beispiel breitbeinig mit den Händen in die Seiten gestemmt, wenn wir uns gegen etwas stellen wollen oder uns behaupten wollen. In der Bothmer-Gymnastik arbeitet man bewusst mit den aus den drei Dimensionen des Raumes hervorgehenden drei Trennebenen und drei Gestaltprinzipien des Körpers und wirkt damit auf die drei Seelenkräfte (Denken, Fühlen, Wollen) des Menschen, deren Gleichgewicht ein Anliegen der Bothmer-Gymnastik ist.¹⁸

Das Charakteristische an der menschlichen Formgestalt ist also die aufrechte Haltung, der das Knochensystem das Grundgerüst gibt. Die aufrechte Haltung ist letztendlich dank der Muskelorganisation ein fortwährendes dynamisches Ringen um ein labiles Gleichgewicht. Beim aufrechten Stehen ist der Mensch fortwährend in wenig bewussten, feinen Ausgleichsbewegungen zum Beispiel zwischen vorne und hinten, links und rechts. Durch solche Ausgleichsbewegungen erlebt sich der Mensch als ein Wesen, das in sich zentriert sein kann. Alle Bewegungen der Muskelorganisation werden, wie oben beschrieben, durch das geistige Umkreis-Ich impulsiert. Im Halten des Gleichgewichtes vom peripheren Umkreis-Ich her wird im Spannungsfeld der drei Dimensionen des Raumes durch unseren

¹⁸Für die Beziehung der drei Seelenkräfte zu den drei Gestaltprinzipien, drei Trennebenen und den drei Dimensionen siehe: J. W. Rohen „Die Gestaltprinzipien des menschlichen Organismus und ihre Beziehung zu den drei Dimensionen des Raumes“ in: Alheidis von Bothmer „Die Bothmer-Gymnastik“, 2. Auflage, Stuttgart 2013 (In der 1. Auflage ist diese Stelle anders).

Körper das In-sich-zentriert-Sein ermöglicht. Kann sich der Mensch das In-sich-zentriert-Sein auch nach dem Tode, nach dem Ablegen des Körpers behalten?

Nachdem der Mensch gestorben ist und seinen Körper abgelegt hat, verliert er körpergebundene Wahrnehmungen, Vorstellungen und das körpergebundene Bewusstsein. Rudolf Steiner schildert, dass man nach dem Tode im peripheren Umkreis lebt. Von diesem peripheren Umkreis blickt man auf die Erde hin.¹⁹

Können wir ein solches zentrisches, mit dem peripheren vereinigtes Ich-Bewusstsein entwickeln, das den Tod überwinden kann? Einer der Wege dorthin ist die Bothmer-Gymnastik.

Jesus Christus wusch beim Abendmahl seinen Jüngern nicht den Kopf, sondern die Füße. In der Bothmer-Gymnastik können wir eine von den Füßen ausgehende und mit dem kosmischen Umkreis verbundene Aufrichtung erleben. Das gibt der Bothmer-Gymnastik die Möglichkeit, die Beziehung zwischen dem zentrischen, gehirngebundenen Ich und dem Umkreis-Ich des Gliedmaßenmenschen zu harmonisieren. Durch die Bothmer-Gymnastik kann man die Vereinigung des zentrischen mit dem peripheren Ich-Bewusstsein üben und dadurch die Doppelnatur des Ich Schritt für Schritt überwinden.

Durch die besondere Bewegungsschulung der Bothmer-Gymnastik kann man sich die aufrechte Haltung der durch Christus erstandenen geistigen Formgestalt des Körpers verinnerlichen. Dadurch kann man Stück für Stück eine Stütze für ein von Materiellem unabhängiges Ich-Bewusstsein erhalten, das die Doppelnatur des Ich überwindet.

Die Bothmer-Gymnastik kann also eine besondere Meditationsübung in der körperlichen Bewegung werden; denn der Umkreis und seine Verdichtung zum Zentrum wie auch die Dimensionen Oben-Unten, Rechts-Links, Vorne-Hinten sind geistige Kraftströme, die sich nicht nur im materiellen Körper, sondern auch im nicht-materiellen Bereich der Seele begegnen. Als Menschen kennen wir doch seelische Höhen und Tiefen, „Leichte“ und „Schwere“, seeli-

¹⁹GA 208, 21.10.1921

sche Weite und Enge, das Vorwärts und Rückwärts. Im räumlichen und seelischen Spannungsfeld wie etwa zwischen Höhe(n) und Tiefe(n) lebt die Oben-Unten-Dimension, im räumlichen und seelischen Spannungsfeld zwischen dem „Ausgang“ hinter mir und dem „Ziel“ vor mir zum Beispiel lebt die Vorne-Hinten-Dimension.²⁰ Durch die Bothmer-Gymnastik kann man den menschlichen Körper und die ihm innewohnende Seele als den Tempel anschauen, in welchem sich Höhen, Weiten und Ziele des ganzen Kosmos begegnen. Die aufrechte Haltung ist die gleichgewichtschaffende Gestaltung dieser Kraft- und Wesens-Ströme im Menschen.

Fritz Graf von Bothmer charakterisierte das Wesen „seiner“ Gymnastik mit einer Durchlässigkeit des Körpers für „einen größeren Menschen im unbegrenztem Raum“²¹ Der Mensch kann sich letztendlich aufrichten und diese aufrechte Haltung äußerlich und innerlich nur bewahren, wenn er für das Christus-Wesen durchlässig ist. Das Christus-Wesen ist die Quelle moralischen Handelns. Und letztendlich ist diese Durchlässigkeit für das Umkreis-Ich, das aus Christus hervorgeht, dasjenige was in der Bothmer-Gymnastik geübt werden kann.

Beim Üben kommt es darauf an, ob man zum Beispiel die Arme zur Seite nur streckt oder mit so wenig Kraft wie möglich, mit entlasteten Gelenken und wahrnehmenden Händen zur Seite hebt. Breite ich mich dabei nur in die Weite hinein aus, oder empfangen ich ebenso mit meinen Gelenken und Muskeln die grenzenlose Weite? Diese grenzenlose Weite ähnelt dem Erlebnis des bis ins Unermessliche sich dehrenden Horizontes am Meer.

Jesus Christus, der immer eine moralische, Kraft und Vertrauen spendende Dimension anspricht, sagt in den drei synoptischen Evangelien zur Heilung eines Gelähmten etwa folgendes:

„Was ist leichter zu sagen: dir sind deine Sünden vergeben,

²⁰ Im räumlichen und seelischen Spannungsfeld zwischen Weite und Enge spielen alle drei Dimensionen eine Rolle. Dies genauer zu beschreiben würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

²¹ Fritz Graf von Bothmer: *Gymnastische Erziehung*, Hrsg. von G. Husemann, 1959

oder zu sagen: steh auf und gehe mit dem Umkreis?“²²

Bei jedem Sturz erlebt man eine Krise, die zu einer Wende führen kann. In jeder Überwindung der Schwere, in jedem Aufrichten steckt eine moralische Dimension. In den Bewegungsübungen von Fritz Graf von Bothmer kann dies erlebbar werden. Diese moralische Kraft und Vertrauen spendende Dimension kann besonders in den Umkehr- oder Wendemomenten, die in jeder Bothmer-Übung wesentlich sind, erlebbar werden. In jeder noch so komplizierten Lage wird in diesen Umkehr- oder Wendemomenten ein Weg zur Aufrechte gezeigt. Davon kann unsere Seele lernen. So kann eine tiefgreifende Begegnung mit den von Christus ausgehenden Aufrichtekräften stattfinden.

Man kann durch die Bothmer-Gymnastik ein Gespür dafür entwickeln, wie der ganze Kosmos uns bewegt und gleichzeitig durch uns mitbewegt wird.

Durch die in der Bothmer-Gymnastik bewusst gepflegte Beziehung zum Umkreis-Ich kann zum Beispiel auch ein Fall so effektiv verlaufen, dass wir uns dabei nicht verletzen, nicht einmal eine Beule bekommen. Unser Alltags-Ich kann sich darüber nur wundern.

Durchlässigkeit für die Quelle des moralischen Handelns

In diesem Aufsatz wurde versucht, nachvollziehbar zu machen, warum die Bothmer-Gymnastik die Aufrichtekräfte der Seele und des Körpers aufrufen und verstärken kann und warum diese Bewegungsschulung eine Offenbarung des Christus-Geistes sein kann. Die Durchlässigkeit für das Umkreis-Ich, die Bothmer-Gymnastik üben kann, ist eigentlich Durchlässigkeit für die Quelle des moralischen Handelns. Dabei spielt die Beziehung zur geistigen Formgestalt des Menschen, die Novalis den einzigen Tempel in der Welt nennt, eine Schlüsselrolle.

„Es gibt nur einen Tempel in der Welt, und das ist der menschliche Körper. Nichts ist heiliger als diese hohe Gestalt. Das Bücken vor Menschen ist eine Huldigung dieser Offenbarung im Fleisch.“²³

²²z. B. Markus 2, 9

²³Novalis: Fragmente, Dresden 1929

Jahreskonferenz der Medizinischen Sektion

HARTMUT HORN

Im Zeichen der Pandemie: Welche Hilfestellungen kann die Jahreskonferenz aus Ärzten, Therapeuten, Forschern, Lehrern und Psychotherapeuten angesichts der Restriktionsmaßnahmen den in der Kindergarten- und Schulbewegung Tätigen geben?

Im Rahmen der Jahreskonferenz der Medizinischen Sektion fand am 19. September 2020 ein Treffen statt aus Anlass der in weiten Entwicklungsbereichen anhaltend einwirkenden Störungen der Entwicklung von Kleinkindern, Schulkindern und Jugendlichen durch Restriktionsmaßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie sowie der daraus entstehenden zukünftigen Gesundheitsstörungen.

Nicht Gegenstand dieses Treffens waren die bekanntermaßen durch die Lockdown-Maßnahmen induzierten Zunahmen von verschiedenen Formen häuslicher Gewalt, von kindlicher Vernachlässigung, von schulischem „drop-out“ all jener Kinder aus nicht so gut gestellten Elternhäusern, welcher künftig nur bei optimaler Beschulung partiell aufgeholt werden könnte.

Zu den Teilnehmenden zählten David Martin, Silke Schwarz, James Dyson, Henriette Dekkers, Bernd Ruf, Melanie Reveriego, Martine Runge-Rustenbeck, Hartmut Horn und andere. Zu folgenden Fragen wurden Gesichtspunkte erarbeitet: Worin könnte die Hilfe durch die hier versammelten Ärzte, Therapeuten, Forscher, Lehrer, und Psychotherapeuten bestehen? Wie kann in unseren Schulen der Spielraum zwischen Auflagen-Erfüllung und sinnvollem pädagogischem Arbeiten gestaltet werden? Wie kann die Gesundheit der Leh-

rer:innen gestärkt werden? Wie kann den berichteten Polarisierungen in den Kollegien und Elternschaften entgegengewirkt werden?

Uneinheitliche Praxis, zahllose Probleme im Umfeld

Es zeigt sich eine sehr unterschiedliche Handhabung der behördlichen Auflagen in den Kindertageseinrichtungen und Schulen. Von „außer Händewaschen alles ganz ungezwungen und normal, einschließlich kindgemäßem Pausenspiel“ wird derzeit jede Abstufung von Restriktionen praktiziert bis hin zu Maskenpflicht auch am Platz, Einbahnstraßen, Absperrungen, Entfernung von Pflanzen und jeglichen textilen Materialien, halbierten oder gedrittelten Klassen. Lehrer in den Fluren und Schulhöfen sollen als Abstandswächter fungieren, Schüler sollen sich in Pausen nur in zugeordneten Bereichen aufhalten ohne Erlaubnis von Bewegung, oder das Hinausgehen in den Pausenhof ist ganz untersagt, im Unterricht darf ausschließlich frontale Arbeitsweise praktiziert werden, künstlerische und Bewegungsfächer fallen komplett aus.

Zugleich bestehen Lehrer:innenmangel durch kranke oder gefährdete Lehrkräfte oder solche mit gefährdeten Angehörigen sowie Elternängste wegen eigener Gefährdung oder gefährdeter Angehöriger, und es gibt Kinder oder Erwachsene mit ärztlicher Befreiung von der Maskenpflicht, was soziale Probleme auslöst. Erschwerte Konsensbildung in den Lehrerkollegien, erschwerte Elternarbeit, Polarisierungen und Spaltungen haben zugenommen. Verstärkte politische Forderungen nach digitalisierten Unterrichts- und Hausarbeitsformen werden gesunde Unterrichtsformen künftig weiter belasten. Zu den bereits vorbestehenden Belastungen der Erzieher:innen, Pädagog:innen und Einrichtungsleitungen zählen die Auflagen zur Erfüllung des Masern-Impfgesetzes.

Bestehende Folgewirkungen: Absperrungen, Masken, und Verhaltensanweisungen können von Kindern als Bedrohungssignale verstanden werden und führen zu tiefer Erschütterung der die Kinder in ihren Altersstufen jeweils tragenden Grund-Erfahrungen von Güte, Schönheit, und Wahrheit. Eine hohe Belastung der Kinder- und

Jugend-Seelen entsteht durch die Verantwortungs-Zuschreibung: „Wenn du dich nicht korrekt verhältst, bist du Schuld am Tod von ... (Papa, Mama, Opa, oder anderen Menschen)“. Die Wirkung des pädagogischen Handelns nach dem Pädagogischen Grundgesetz ist erschwert. Menschenbildende Unterrichtsformen und -inhalte wie Eurythmie, Singen, Kunst, Sport, Praktika, Monatsfeiern, Klassenspiele, etc. sind ausgesetzt; weitergeführt werden ausschließlich das Nerven-Sinnessystem beanspruchende Formen und Inhalte. Folgen sind eine anhaltende Belastung der Stresshormonachsen ohne Ausgleichsmöglichkeit sowie fortgesetzte Störungen der Entwicklung von Rhythmischen System und Stoffwechsel-Gliedmaßen-System mit vorhersagbarer Krankheitsentstehung in den folgenden Spiegelungsjahresiebten. Ein soziales Miteinander in den Schulen durch Elternabende, Lesekreise, Pädagogische Tage, Basare, Jahreszeiten-Feste, etc. ist nahezu überall ersatzlos weggefallen.

Zu den psychopathologisch beobachtbaren und teilweise bereits durch Studien beschriebenen Folgen der Pandemie einschließlich der Maßnahmen zur Bekämpfung der Ausbreitung des Virus zählen die Zunahme von Angst-Störungen, Depression und dramatischen Aggressionsdurchbrüchen in belasteten Situationen bei Jugendlichen und Erwachsenen; ebenso Rückzug, Ängstlichkeit, Schlafstörungen, regressive und psychosomatische Symptombildung bei jüngeren und bei kleinen Kindern. Studien zufolge sind Zunahmen um etwa 30 Prozent beschrieben. Diese Rate betrifft sowohl die Erstmanifestationen bei zuvor gesunden Menschen als auch die Verschlechterung bei vorbestehenden seelischen Erkrankungen.¹ Über die künftige Zunahme körperlicher, psychosomatischer, autoimmuner und seelischer Störungen kann gegenwärtig hinsichtlich der zu erwartenden Inzidenz nur spekuliert werden, wohingegen die vorhersagbare Zunahme außer Frage steht.

¹ siehe u. a. DÄ Jg 117, Heft 38, 18.9.2020, S. 625 ff, „Psychische Belastungen, Resilienz, Risiko- und protektive Faktoren während der SARS-CoV-2-Pandemie“, sowie Kinderärztliche Praxis 91, 2020, Nr. 4, Hurrelmann, Klaus, „Durch Corona drohen neue gesundheitliche Belastungen für Jugendliche“.

Schlüsselfragen und vorläufige Lösungsansätze

Mit welchen medizinischen Informationen können Lehrerkollegien und Elternschaften ausgestattet werden, um in gemeinsamen Arbeitsprozessen jeweils Schul-individuelle Vorgehensweisen für die Wiederaufnahme pädagogisch sinnvoller Unterrichtsformen zu planen, diese mit den Gesundheitsämtern abzustimmen und in den nächsten Monaten – der Pandemie-Entwicklung gemäß – weiterzuentwickeln? Mit welchen Maßnahmen können persönlich gefährdete Lehrer:innen besonders geschützt werden, respektive Kinder aus gefährdeten Familien? Welche Beiträge können Schulärzte und Schultherapeuten in den Konferenzen geben zur immunologischen und seelischen Gesunderhaltung der Lehrer:innen? Welche Rolle können die Ärzte einnehmen in der Abstimmung von Hygieneplänen mit den jeweiligen Gesundheitsämtern? Wie kann in unseren Schulen und Kindergärten wieder Humor, spielerische Leichtigkeit und geistige Beweglichkeit trotz voraussichtlich weiterer künftig kommender Epidemien einziehen? Wie kann wieder jenes Vertrauen zur Schule entstehen, welches im außerfamiliären Feld zentral für die seelische Entwicklung der Kinder steht?

Mögliche vorläufige Lösungsansätze:

- Erstellung von medizinischem Weiterbildungsmaterial durch die Schulärzte z. B. in Form von PP-Präsentationen zur Verwendung in Lehrerkonferenzen respektive in Elternabenden. Beispiele: Darstellung des wissenschaftlichen Standes zu Prophylaxe, Pathophysiologie und Therapie der Covid-19-Erkrankung, Statements der pädiatrischen und Hygiene-Fachgesellschaften, Ontario-Studie, Statement des Netzwerkes Evidence-based-medicin etc.
- Weitergabe von erfolgreichen Lösungen aus Schulen und Kindergärten als Beispiel und Anregung.
- Vom Forschungsteam um Prof. Dr. David Martin und Silke Schwarz könnte eine begleitete Studie mit eigens ausgearbeitetem Hygienemodell durchgeführt werden – Hintergrund ist

die Genehmigungsfähigkeit von abweichenden Modellen im Rahmen wissenschaftlicher Studien.

- Einrichtung von „ständigen Hygiene-Kommissionen“ an den Schulen als salutogenetisches Prinzip, welche mit Teilnehmern aus den Gruppen der Lehrer, Therapeuten, Eltern und der Schüler regelmäßig zusammentreten, die Wirkungen des aktuell praktizierten Hygienekonzeptes bewerten, wissenschaftliches Material sammeln, mit den Ämtern korrespondieren und ihre Ergebnisse regelmäßig den Kollegien, den Elternschaften und den Schülern zur Verfügung stellen als Basis zur Konsensfindung.
- Arbeit an den spirituellen Hintergründen des Pandemie-Geschehens zum Erwerb von Zukunftsperspektiven aus spirituellen Kräften.

Eine Planung weiterer Treffen konnte von dieser Spontan-Zusammenkunft im Rahmen der Jahreskonferenz nicht ausgehen. Es wird der Wunsch geäußert, dass die ab 24. Oktober 2020 zusammentretende Internationale Förderlehrer-Schulärzte-Tagung zusammen mit Vertretern der Pädagogischen Sektion sich dieser Problemstellung annimmt.²

Unter www.co-ki.de finden Sie eine Corona-Kinder-Studie aus Herdecke. Sie können Ihre Corona-Erfahrung dort eingeben, so daß ein epidemiologischer Überblick möglich wird. Inzwischen sind dort auch erste Ergebnisse veröffentlicht, eine Teilnahme ist aber weiterhin möglich.

² Leider konnte auch diese Tagung nicht stattfinden.

Autonomie der Blutbewegung: Ein neuer Blick auf Herz und Kreislauf

BESPROCHEN VON MICHAELA GLÖCKLER

Branko Furst: Autonomie der Blutbewegung: Ein neuer Blick auf Herz und Kreislauf, Salumed Verlag Berlin 2020, 433 Seiten, ISBN 978-3928914338, € 78,00



Branko Furst, Professor für Anästhesiologie am Albany Medical College, Albany NY/USA, hat mit seinem Buch zur Autonomie der Blutbewegung nicht nur einen neuen Blick auf Herz und Kreislauf geworfen. Er hat auf neuestem Stand der Herz-Kreislauf-Forschung die von Rudolf Steiner vor 100 Jahren angemahnte und bereits skizzierte neue Herzlehre umfassend wissenschaftlich untermauert. Bescheiden widmet er sein Werk den Pionieren dieser neuen

Herzlehre: Leon Manteuffel-Szöge (1904–1973), Gisbert Husemann (1907–1997) und Otto Wolf (1921–2003) in dankbarer Anerkennung ihrer wegweisenden Arbeit an dem hämozentrischen Modell des Kreislaufs. Das Buch ist nicht nur für unterrichtgebende Schulärzte und Waldorflehrer eine entscheidende Unterstützung, sondern es eignet sich auch hervorragend für Projektarbeiten in der Oberstufe.

Denn die thematischen Schwerpunkte reichen von der vergleichenden Embryologie im Tierreich und beim Menschen über die zentralen physikalisch-hämodynamischen Fragestellungen, die funktionelle Morphologie des Herzens, die Kreislauf- und Atmungsfunktionen des Blutes, verschiedene medizinisch wichtige Fragestellungen, die Funktion der Mikrozirkulation bis hin zu einer Einführung in die funktionelle Chronobiologie, in deren Zentrum die koordinierende Funktion von Herz- und Atemrhythmus steht. Man kann dem Autor, dessen bahnbrechendes Werk nun auch erstmals in deutscher Sprache vorliegt, nicht genug für diese wissenschaftliche Fundierung einer Herzlehre danken, die auch alle wesentlichen Äußerungen Rudolf Steiners zur neuen Herzlehre zitiert und mit einbezieht.

Das imaginative Lebenstableau

BESPROCHEN VON MICHAELA GLÖCKLER

Rudolf Steiner: Das imaginative Lebenstableau. Meditative Erkenntnis aus Kindheitskräften. Herausgegeben und kommentiert von Andreas Neider, Dornach 2017, Taschenbuch, 181 Seiten, ISBN 978-3727454189, € 12,90



Dieses Buch liegt zwar schon seit drei Jahren vor, hat aber nichts von seiner Aktualität eingebüßt. Neider hat hier eine Textzusammenstellung von Rudolf Steiners Schilderungen zum Lebenstableau vorgenommen, die von einer Tatsache ausgeht, die bisher wenig Beachtung gefunden hat: dass das Auftreten des Lebenstableaus sich als eine erste bedeutsame Erfahrung ergibt, wenn die Erkräftung des Denkens gelingt hin zur imaginativen Anschauung. Damit würde man einen Bewusstseinszustand erreichen, in dem das Kind im ersten Le-

bensjahr, wenn es noch nicht sprechen gelernt hat, lebt. „Das ganz kleine Kind ist ein unbewusster Philosoph; der imaginierende Philosoph ist wieder das kleine Kind, aber zum vollen Bewusstsein erwacht.“ (GA 215, S. 48 f.) Es ist dies auch insofern interessant, weil ja seit dem 1993 erschienenen Buch von Erika Chopich und Margaret Paul „Aussöhnung mit dem inneren Kind“ ein neuer erfolgreicher Therapieansatz im Bereich der Psychotherapie entstanden ist.

Neider kommentiert: „Es vollzieht sich gewissermaßen eine Rückverwandlung von gewöhnlichen Denk- und Vorstellungskräften in die Lebenskräfte des Kleinkindes. Erst dadurch entsteht das Lebenstableau und zugleich eine Überschau darüber, wie die eigene Seele in der Kindheit aus jenen Lebenskräften die eigene Leiblichkeit, die eigenen Fähigkeiten, aber auch Hemmnisse, Einseitigkeiten und Verhaftungen ausgearbeitet hat.“ (S. 17.)

Das Buch ist eine Fundgrube für alle, die im medizinisch-pädagogischen Bereich arbeiten, weil es eine Fülle von einprägsamen und zum Teil wenig bekannten Aspekten beleuchtet, die die Doppelnatur von ätherischer, astralischer und Ich-Organisation beschreiben. D. h. die polare Wirkungsweise dieser Wesensglieder einerseits in die Kräfte-Zusammenhänge, die den menschlichen Organismus aufbauen und andererseits den Anteil, der sich dann im Laufe der Entwicklung seelisch frei im Denken, Fühlen und Wollen darlebt und im Tod die Geistgeburt auf der Grundlage des nachtodlichen Lebenstableaus ermöglicht.

Therapiekonzepte der Anthroposophischen Medizin

BESPROCHEN VON MICHAELA GLÖCKLER

Franziska Roemer: Therapiekonzepte der Anthroposophischen Medizin. Stufenpläne mit Differenzialdiagnostik, Thieme Verlag, Stuttgart 2018, 464 Seiten, ISBN: 978-3132420434, € 99,99



Die Autorin ist anthroposophische Ärztin und seit 1989 in medizinischen Abteilung der WALA Heilmittel GmbH tätig, zudem im Vorstand des medizinischen Seminars Bad Boll. Bereits 2014 erschien ihr Werk in erster Auflage in dem renommierten Thieme-Medizin-Verlag. Nach einer kurzen Einführung in die anthroposophische Menschenkunde sowie die Arzneimittel und ihre Anwendung ist der Hauptteil des Buches mit einem Umfang von 325

Seiten der Behandlung von 162 Krankheitsbildern gewidmet. Eine Übersicht über wichtige Indikationen aus den Fachgebieten Augenheilkunde, Dermatologie, Geburtshilfe, Gynäkologie, HNO-Heilkunde, Onkologie, Pädiatrie, Psychosomatik/Psychiatrie und Zahnmedizin geben Einblick in die Praxis der anthroposophisch orientierten Fachärzte.

Anthroposophische Medizin

BESPROCHEN VON MICHAELA GLÖCKLER

Matthias Girke (Hrsg.), Michaela Glöckler (Hrsg.), Georg Soldner (Hrsg.): Anthroposophische Medizin. Arzneitherapie für 350 Krankheitsbilder, wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart, 2020, 804 Seiten, ISBN 978-3804740211, € 98,00



Im Zusammenhang mit dem 100-jährigen Jubiläum des ersten Medizinerkurses von Rudolf Steiner (GA 312) hat die wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart ein Werk herausgegeben, das auf den Erfahrungen von 36 ausgewiesenen Ärzt:innen und Apotheker:innen der Anthroposophischen Therapierichtung beruht. Dabei werden 350 Krankheitsbilder – aus nahezu allen Fachdisziplinen – charakterisiert und ihre Therapie eingehend be-

schrieben. Aus aktuellem Anlass findet sich dort auch ein ausführliches Therapiekapitel zur Corona-Pandemie.

Ernährungsrundbrief

Herbst/Michaeli 3-20
3. Quartal 2020

**Stresshormone Adrenalin
und Noradrenalin in der Ernährung**

Schwerpunkt: Ernährungsberatung

Die Berberitze

Avocadofrüchte

**Rezepte aus der Karl-Schubert-
Schulküche Leipzig**

Zeitschrift für anthroposophische Ernährung
4 x jährlich Jahresabonnement € 22,-
Ausland € 26,-

- **Kostenloses Probeheft auf Anfrage** -



Arbeitskreis für Ernährungsforschung e.V.
Niddastr. 14, 61118 Bad Vilbel Tel. 06101-521875
Email: info@ak-ernaehrung.de



6 Hefte im Jahr
Print und Online
Zugriff auf über
7.000 Artikel

DerMerkurstab

Zeitschrift für Anthroposophische Medizin
Journal of Anthroposophic Medicine

Integrativ Aufschlussreich Zeitgemäß

- Grundlegende Darstellungen zu Krankheitsbildern und Indikationen
- Fallberichte aus der ärztlichen und therapeutischen Praxis
- Psychotherapie, Eurythmietherapie, Kunst- und Sprachtherapie
- Anthroposophische Pflege
- Anthroposophische Arzneitherapie

Bestellen Sie
das Merkurstab-Probepaket
3 Printausgaben für 20 €

Abonnieren Sie
den Merkurstab
Abo Standard, Print + Online
120 € (Normalpreis)
45 € (Studierende)

Der Merkurstab
Aboservice
Kladower Damm 221
14089 Berlin
T +49 (0)30 208 982 68-0
F +49 (0)30 208 982 68-9
service@merkurstab.de
www.merkurstab.de
www.anthromedics.org

Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz wird vom Bund der freien Waldorfschulen herausgegeben. Die Inhalte sind zum Teil in Zusammenarbeit mit dem Kindergarten- und Schulärzt:innen-Kreis von der medizinischen und pädagogischen Sektion am Goetheanum getragen.

Der Impuls zu diesem Forum geht auch auf den ersten Rundbrief für die Jungmediziner zurück, den Rudolf Steiner und Ita Wegman mit der innigen Aufforderung an die Medizinstudierenden schrieben, mit den Pädagogen zusammen zu arbeiten.

Die Medizinisch-Pädagogische Konferenz bzw. einzelne Artikel werden auch international viel genutzt, vor allem in Ländern, für die Übersetzung und Druck ganzer Bücher nicht leistbar ist. So wird ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht und das Teilhaben an Entwicklungen, auch wenn es nicht möglich ist, bei Tagungen dabei zu sein. Die Rubrik „Beiträge von Leser:innen“ bietet Raum für Forschungsfragen, Arbeitshypothesen und für fachlichen Austausch.

Die Medizinisch-Pädagogische-Konferenz lebt von der Initiative der Autorinnen und Autoren.

Sie können die Arbeit der Medizinisch-Pädagogische Konferenz unterstützen, indem Sie diese abonnieren oder ein Abonnement verschenken.

Artikel können Sie senden an:

mpk@waldorfschule.de

Hefte und Abonnements können Sie bestellen bei:

mpk-abo@waldorfschule.de

Mo bis Fr 8:30 bis 15:00 Uhr

Frau Strähle, Telefon: 0711-2104218

[Jozef Bitzner Maly](#)

Bothmergymnast und Dozent am Priesterseminar Stuttgart

[Michaela Glöckler](#) michaela.gloeckler@goetheanum.ch

Kinderärztin

[Hartmut G. Horn](#) hartmut-horn@praxis-dr-horn.de

Psychotherapeut, Kinderarzt, International Coordination Anthroposophic Psychotherapy Medical Section Goetheanum

[Henning Kullak-Ublick](#) hku@waldorfschule.de

Klassenlehrer, Vorstand im Bund der Freien Waldorfschulen

[Daniel Moreau](#) DanielMoreau@web.de

Maler

[Claus-Peter Röh](#) claus-peter.roeh@goetheanum.ch

Leiter der Allgemeinen Sektion am Goetheanum

[Manfred Schulze](#) dr.manfredschulze@t-online.de

Dr. phil. Erziehungswissenschaftler, Erzieher und Landwirt, Autor, Dozent, Vortragsredner und Mitbegründer der Arbeitsgemeinschaft Handlungspädagogik

[Georg Soldner](#) georgsoldner@medektion-goetheanum.ch

Kinderarzt, stellvertretende Leitung Medizinische Sektion am Goetheanum

TERMINE

6. bis 10.1.2021	Stuttgart	Beginn einer neuen Modul-Ausbildung zum Rhythmik-Pädagogen nach Wilma Ellersiek www.handgestenspiele.de
19. bis 21.2.2021	Dornach	Heileurythmie-Fortbildung Zusammenwirken von Atmen und Heilen – Verständnis und Therapie von Lungenerkrankungen
5. und 6.3.2021	Herdecke	26. Fachtagung zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie: „Mädchen, Junge, Divers: Das Geschlecht und seine Variationen“
12. und 13.3.2021	Tübingen	ExtraKurse, Alexander Schumann, Menschbetrachtung