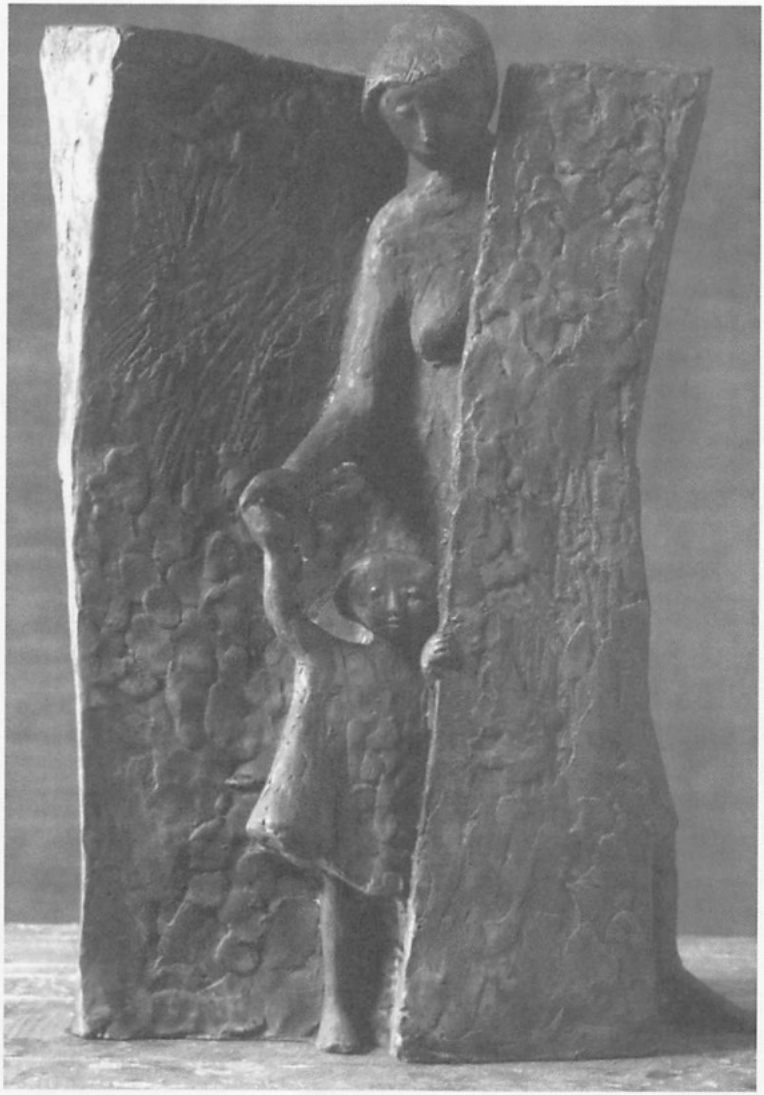
Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 16 / Februar 2001

Impressum

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

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

Nachdruck einzelner Artikel ist in Absprache möglich, drei Belegexemplare werden erbeten.

Beiträge und Anfragen können an die Herausgeber gesendet werden:
Peter Fischer-Wasels, Markt 4, 44137 Dortmund, Fax 0231-1629745
Dr. med. Claudia McKeen, Neuer Berg 32, 70327 Stuttgart,
Fax 0711-2591997, E-Mail: med-paed-konferenz@gmx.net

Bestellungen richten Sie bitte mit beiliegendem Formular
(am Ende des Heftes) an:
Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart, Fax: 0711-2598699
E-Mail: med-paed-konferenz@gmx.net
Abonnementverwaltung über diese Anschrift.

Anzeigen: Elsa Runge, Katharinenweg 2, 73760 Ostfildern,
Tel./Fax: 0711-4579105

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
– Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Eveline Staub Hug
Bank für Sozialwirtschaft Stuttgart, Kto.-Nr. 8712400, BLZ 60120500

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:
Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
– Medizinisch-Pädagogische Konferenz –Raiffeisenbank Menzingen-Neuheim,
CH-6313 Menzingen, Kto.-Nr. 24 696.07, BC 81457

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt DM 6,– zuzüglich Porto und wird bei den Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr abgebucht. Bei Bestellungen von Einzelheften bitte im voraus Entgelt in Briefmarken (in Deutschland DM 7,80) oder Betrag in DM beilegen (Ausland, DM 8,50).

Redaktionsschluss für das nächste Heft ist der 15. April 2001

Titelbild: Manfred Welzel, In der offenen Tür, Bronze 1981

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 16 – Februar 2001

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Peter Fischer-Wasels

Inhalt:

Claudia McKeen	Liebe Leser	3
Hella Loewe	Plastizieren in der Unterstufe – ein Arbeitsbericht	5
Gerard Willemsen	Was saugt man eigentlich aus den Fingern?	29
Manfred Maag	Linkshändigkeit schon beim Embryo	35
Joachim Rogosch	Zu jeder Behinderung gehört auch eine Begabung „Timo spricht drei Sprachen mit den Fingern“	37
Gerhard Föhner	Der Buchstabenkreis Ein Hilfe beim Schreiben und Lesen	41

Berichte von Tagungen

Von der Schulärztetagung 2000 in Dornach

Christoph Buschmann	Bericht aus der Impf-Arbeitsgruppe	45
Gerhard Haller	Mitte der Kindheit – Pflege des rhythmischen Systems und Willensorganisation	46
Gabriele Meyer Hamme	Gedächtnisbildung. Arbeitsgruppe gesundes und krankes Vergessen	48
Elke Schaffrath	Schulärzte und -eurythmisten tagen gemeinsam	54

Vom zweiten medizinisch-pädagogischen Gespräch in Herdecke

Roswitha Rodewig	Was tun wir für das hochbegabte Kind?	55
Martina Birke	Wie kann ich auf hochbegabte Kinder aufmerksam werden?	60
Matthias Poland	Sinn(es)entwicklung und Schicksal bei der Hyperkinetischen Störung. Bericht zur Kinder- und Jugendpsychiatrie	62
Susanne Pühler	Recht auf Kindheit – eine Brücke für die Zukunft Bericht vom „Alliance for Childhood“-Kongress in Brüssel	67

Buchbesprechungen

Arnica Esterl	Kinder brauchen Märchen (Susanne Pühler)	70
Martin Lintz	Von der Würde des Kindes (Heinz Zimmermann)	72
Johannes W. Rohen	Morphologie des menschlichen Organismus (Bernd Meine-von Glasow)	74
Fritz Spielberger	Krebs verhindern (Elsa Runge)	75

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

	Zur Legasthenie	
Uta Stolz	Davis: Ja oder Nein?	77
Herwig Duscheck	Ist die Davis-Methode mit der anthroposophischen Menschenkunde zu vereinbaren?	79
Wilfried Keßler	„Hauptsache es wirkt". Fragen zur Behandlung von Legasthenie nach der Davis-Methode	82
Cornelia Jantzen	Offene Erwiderung	87

Aktuelle Informationen

- Märchenstiftung stellt DM 200.000 für Märchen im Unterricht bereit *(Peter Lang)* 89
- Kakao soll Raucher noch süchtiger machen *(Ärztliche Praxis)* 90
- Die Angst des Lehrers vor der Klasse *(Ärztliche Praxis)* 90
- Willensfreiheit – Schuldfähigkeit – eine Illusion? *(Elke Schaffrath)* 91

Tagungsankündigungen

- „Rechenunterricht und Waldorfschule", 23.-26. Februar 2001, Bonn, Witten 93
- „Lebensmut und Lernreife", 26.-29. April 2001, Kassel 93
- Tagung „Legasthenie und Waldorfschule", 18.-19. Mai 2001 in Ludwigsburg 94
- „Therapie an der Waldorfschule" Thema: Ungeschicklichkeit am 14. März 2001 in Engelberg 94
- Berufsbegleitendes Seminar für den Förderbereich. Interessententreffen am 17. März 2001in Überlingen 95
- Grundlagen einer Kosmologischen Menschenkunde. Irdische und kosmische Ernährung, Seminartagung am 11.-13. Mai 2001 in Jena 96
- Anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie am 12./13. Mai in Herdecke. Thema: Hyperkinetische Störungen (siehe Tagungsberichte) 96
- Schulärztetreffen am 19./20. Mai 2001 in Stuttgart 97

Anschriften der Verfasser III. Umschlagseite
Terminkalender IV. Umschlagseite

Liebe Leser,

wie gehen wir an der Waldorfschule mit dem Phänomen der Legasthenie um? Das ist eine Frage, die immer wieder aufflammt. Wie brennend sie zur Zeit ist, merkten wir daran, dass wir in den vier Jahren, die es die Medizinisch-Pädagogische Konferenz jetzt gibt, noch nie so viele und vielfältige Reaktionen bekommen haben, wie auf die Buchbesprechung in Heft 15/2000 über das Buch von Cornelia Jantzen: Rätsel Legasthenie. Das reichte von völliger Zustimmung über Fragen, ob das für Waldorfschulen wirklich die entsprechende Methode darstelle, bis zur Ablehnung und Warnung vor unreflektierter Übernahme von anderen Methoden in die Arbeit an der Waldorfschule.
Deutlich wurde in den Gesprächen:

1. Legasthenie ist ein rätselhaftes Phänomen, das wir menschenkundlich, diagnostisch und therapeutisch noch nicht gelöst haben.
2. Ist die Davis-Methode wirklich mit der Waldorfpädagogik so verwandt, in sie integrierbar und in ihrem Sinne menschenkundlich begründbar wie es oft behauptet wird?
3. Die große Hoffnung und Bitte, dass mehr Beiträge zu diesem Thema erscheinen mögen, die noch andere Ansätze des Verständnisses und der Behandlung legasthenischer Kinder beschreiben – insbesondere Therapieansätze aus anthroposophischer Erkenntnis und auf Grundlage der Waldorfpädagogik.
4. Der Wunsch, dass ein Forum entstehen möge, wo die Fragen gemeinsam erkenntnismäßig und ohne Emotionen bearbeitet werden.

Wie brisant und kontrovers das Thema Legastheniebehandlung und Davis-Methode ist, zeigt sich auch in den Beiträgen, die seit Oktober in der „Erziehungskunst" erschienen sind.
Wir meinen, dass die Medizinisch-Pädagogische Konferenz ein geeignetes Forum ist, um viele Meinungen, Ideen, Ansätze und Fragen zu bewegen. Deswegen werden in diesem Heft neben neuen Beiträgen auch einige mit wichtigen Aspekten aus der Erziehungskunst übernommen, um das Gespräch auf gemeinsamer Grundlage anzuregen. Wir freuen uns über das so aktuelle Thema und wünschen uns viele und sehr verschiedene Zuschriften. Doch hoffen wir auch, dass es uns gelingt, eine sachliche Ebene zu finden, einmal in der Art wie geschrieben wird, aber auch wie wir lesen. Und dass wir vor allem nicht vergessen, dass es jedem von uns darum geht, die betroffenen Menschen besser zu verstehen und ihnen helfen zu können.
An dieser Stelle schon möchte ich darauf hinweisen, dass es im Mai im Raum Stuttgart eine Legasthenie-Tagung geben wird und dass bei der Schulärzte-Tagung im Herbst auch eine Arbeitsgruppe geplant ist zur Erarbeitung eines

besseren menschenkundlichen Verständnisses der Legasthenie und ihrer Behandlungsmethoden.
Die Geschichte von Timo in diesem Heft ist beispielhaft – einmal für unser Legastheniethema – aber auch generell wie ein Motto für unsere pädagogisch-therapeutischen Bemühungen: Behinderungen und Begabungen, einmalige Kinder mit ihrem Schicksal und individuelle Umstände und Hilfen. Das gehört zusammen und muss doch immer erst gefunden werden.
In dem Beitrag über das Plastizieren in der Unterstufe finden wir einen neuen methodischen Ansatz, wie Angaben von Rudolf Steiner im Unterrichten heutiger Kinder fruchtbar gemacht werden können. Nicht nur durch die Sammlung der Lehrplanangaben für das Plastizieren sondern auch wegen der genauen Beschreibung und Begründung des eingeschlagenen Weges ist dieser Beitrag wertvoll und wird hoffentlich von vielen Klassenlehrern aufgegriffen und weiterentwickelt. Es ist ein Beispiel therapeutischer Arbeit durch den Lehrer im Unterricht!

Claudia McKeen

Plastizieren in der Unterstufe – ein Arbeitsbericht

Hella Loewe

I. Rudolf Steiners Lehrplanangaben für das Plastizieren[1]

Anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule hielt Rudolf Steiner für das erste Lehrerkollegium die Vorträge über die „Allgemeine Menschenkunde" und über „Methodisch-Didaktisches" der von ihm inaugurierten neuen Erziehungskunst. Daran schlossen sich ein in freier Aussprache ablaufendes Seminar an und schließlich drei zusammenfassende Lehrplanvorträge. Die Lehrer erhielten diese Grundlagen für ihre künftige Arbeit in der Zeit zwischen dem 21. August und dem 6. September 1919. Diese Tatsachen sind jedem Waldorflehrer bekannt; dagegen ist vielleicht nicht jedem bewusst, dass Rudolf Steiner bereits am ersten Tag dieser Einführung in die neue Pädagogik nachdrücklich darauf hinweist, dass von Anfang an Wert darauf zu legen sei, das Künstlerische im Kinde zu pflegen.
„Das Künstlerische wirkt ja ganz besonders auf die Willensnatur des Menschen... Die Kinder sollen in ihrem Willen gestärkt werden durch künstlerische Mittel... Es handelt sich darum, dass wir das Wollen nie durch falsche Mittel in die verkehrte Richtung bringen, sondern, dass wir die Erstarkung des Wollens durch künstlerische Mittel richtig zum Ausdruck bringen. Dazu soll von Anfang an malerische, künstlerische Unterweisung dienen und auch musikalische. Wir werden dabei bemerken, dass gerade in der ersten Zeit der zweiten Lebensepoche das Kind für die autoritative Unterweisung mit dem Künstlerischen am allerempfänglichsten ist und dass wir da am meisten mit ihm erreichen können..." (GA 294, 21.8.1919)
Rudolf Steiner erwartet von den Lehrern allerdings nicht nur, dass sie das Künstlerische im Kinde pflegen, sondern ebenso, dass *„das Ganze des Unterrichts herausgeholt sein soll aus dem Künstlerischen." „Der ganze Mensch, vor allem mit dem Willensleben, soll beim Unterricht in Anspruch genommen werden. Ins Künstlerische muss alle Methodik getaucht werden."* (GA 294, 21.8.1919)
Das ist eine große Herausforderung für den Lehrer! Die Aufgaben unterscheiden sich in der Sache wesentlich voneinander und greifen im Blick auf das Ziel doch gleichzeitig ineinander. Der Lehrer soll sich zum Künstler ausbilden, Künstlerisches, Kunst unterrichten wie Plastizieren und Zeichnen und gleichzeitig als Erziehungskünstler wirken, indem er *auf künstlerische Art* Herkömmliches lehrt, beispielsweise Schreiben oder Grammatik.
Rudolf Steiner greift das Thema des Künstlerischen zwei Tage später im Metho-

1 Erstabdruck in Lehrerrundbrief Nr. 70

disch-Didaktischen Kurs wieder auf. Hier charakterisiert er die zwei Strömungen, die künstlerisch an den Menschen herantreten, die *plastisch-bildnerische Strömung* und die *musikalisch-dichterische Strömung*. Er sagt, diese seien zwar polar verschieden voneinander, sie könnten sich aber dennoch in einer höheren Einheit finden. – Schaut man heute auf das gesamte pädagogische Vortragswerk Rudolf Steiners, so erkennt man, dass diese beiden Strömungen – das Plastisch-Bildnerische und das Musikalisch-Dichterische – wie zwei elementare Lebensadern die Waldorfpädagogik durchziehen.

Die Aussagen, die von Rudolf Steiner über das Plastisch-Bildnerische im Hinblick auf die Pädagogik zwischen August 1919 und August 1924 gemacht worden sind, lassen Folgendes erkennen: Sein Konzept für die künstlerische Unterweisung im Plastisch-Bildnerischen in der Unterstufe umfasst das Zeichnen (Formenzeichnen), das Aquarellmalen und das Plastizieren; diese drei bilden ein ausgewogenes Ganzes, einen harmonischen Dreiklang. Das künstlerische Mittel beim Formenzeichnen ist die Linie, die gerade und die gebogene Linie, dasjenige beim Malen die farbige Fläche, und beim Plastizieren sind die nach innen gewölbte (konkave) und die nach außen gewölbte (konvexe) Fläche das künstlerische Mittel, mit dem wir umgehen.

Damit beschreibe ich den geführten pädagogischen Strom, den „Zukunftsstrom" im Plastisch-Bildnerischen, der die Willenskräfte der Kinder anregt und kräftigt. Im Gegensatz dazu können wir von einem mitgebrachten Strom sprechen, der aus der Vergangenheit kommt, der bei den Kindern im illustrierenden Zeichnen, im zeichnenden Malen sowie beim Kneten von Figürchen sichtbar ist. Dieser Strom versiegt allmählich. Es ist notwendig, dass wir klar unterscheiden, womit wir umgehen, wenn wir die Kinder im Künstlerischen unterrichten wollen.

Rudolf Steiner weist in dem schon erwähnten ersten Vortrag des Methodisch-Didaktischen Kurses ausdrücklich darauf hin, dass es nicht darum gehe, etwas zu zeichnen oder zu plastizieren, nicht eine Form, die dieses oder jenes nachahmt, sondern es gelte, erst einmal zu versuchen, das Interesse der Kinder an ursprünglichen, reinen Formen zu erwecken.

„Die Ähnlichkeit mit der Außenwelt muss erst als ein Sekundäres aufleuchten. Was im Menschen leben muss, muss das innere Verwachsensein mit den Formen selbst sein. ... Wir zeichnen mit der Hand und wir plastizieren auch mit der Hand, und dennoch ist beides völlig verschieden. Das kann insbesondere zum Ausdruck kommen, wenn wir Kinder in das Künstlerische hineinbringen. Wir müssen, wenn wir Kinder ins Plastische hineinbringen, möglichst darauf sehen, dass sie verfolgen die Formen des Plastischen mit der Hand. Indem das Kind sein eigenes Formen fühlt, indem es die Hand bewegt und zeichnerisch irgend etwas macht, können wir es dahin bringen, dass es mit dem Auge – aber mit dem durch das Auge gehenden Willen die Formen verfolgt..." (GA 294, 21.8.1919)

Es folgt hier noch die Anregung, das Kind selbst mit der Hohlhand die Körperformen nachfühlen und mit den Augen die Wendungen des Kreises verfolgen zu lassen mit dem Hinweis, dies sei *ein Inanspruchnehmen des Interesses des ganzen Menschen.* Im zweiten Lehrplanvortrag, am 6. September 1919, fasst Rudolf Steiner noch einmal knapp zusammen, dass das *Formenempfinden* und die *Formenanschauung* insbesondere durch das Zeichnen und Plastizieren ausgebildet werden sollten. Am gleichen Tage nachmittags, im dritten Lehrplanvortrag, fügt er noch hinzu: *„Plastisches soll vor dem neunten Jahre beginnen, Kugeln, dann anderes und so weiter, auch beim Plastischen soll man ganz aus den Formen heraus arbeiten."*

W a n n das Plastizieren beginnen soll und auch was die Kinder dabei lernen und gewinnen sollen, wird aus all diesen Äußerungen deutlich. W i e der Lehrer das in den ersten Schuljahren verwirklichen könnte, ist dagegen nur kurz angedeutet: *„Kugeln, dann anderes..."* Im Vergleich mit den differenzierten methodischen Anregungen und den zahlreichen konkreten Unterrichtsbeispielen, die Rudolf Steiner zum Formenzeichnen (in den Seminarbesprechungen und in vielen pädagogischen Vorträgen nach August 1919) gegeben hat, ist das nicht viel.

Bevor ich einige Angaben Rudolf Steiners zur Schulung des Lehrers im Plastizieren anführe, sei der Blick noch auf die Hände als das Werkzeug, mit dem wir plastizieren, gelenkt: Im vierten Vortrag des Methodisch-Didaktischen Kurses betont Rudolf Steiner, von welch durchschlagender Bedeutung die erste Schulstunde sei, und gibt ein wunderbares Beispiel für ein Gespräch mit den Erstklässlern über den Sinn ihres Schulbesuches. Im Verlauf dieses Gespräches lenkt er auch das Bewusstsein der Kinder darauf, dass sie Hände haben, Hände zum Arbeiten. Danach geht er dazu über, die Kinder etwas in *Handgeschicklichkeit machen zu lassen,* indem er dieses zunächst zeigt. *„Jetzt mache ich dies. Also nimm deine Hand und mache es auch!"* Dabei handelt es sich um die *gerade Linie* und die *krumme (*gebogene*) Linie,* also die Grundelemente des Zeichnens.

Im Umgang mit meinen Erstklässlern hat sich mir bestätigt, wie wesentlich es ist, solche Gespräche – in diesem Fall meine ich besonders den Passus über die Hände – mit den Kindern zu führen. Die Art und Weise, wie Rudolf Steiner die Übung *in Handgeschicklichkeit* einführt, regte mich auch an, als ich nach einer geeigneten verbalen Anleitung zum Plastizieren für meine Erstklässler suchte. Mit den Zweit-, Dritt- und Viertklässlern sprach ich auch in dieser Art, freilich jeweils altersgemäß. Dabei wollte ich erreichen, dass die Kinder sich zunehmend dessen bewusst werden, welch eine einzigartige Gabe ihre Hände sind und wie sie die verschiedenen Regionen ihrer Hand zu künstlerischem Gestalten benutzen können. Gebrauchen wir doch zum Plastizieren unsere beiden Hände ganz, wogegen wir die Kreide zum Zeichnen und den Pinsel zum Malen in der Regel mit drei Fingern einer Hand halten.

Wenn wir selber plastizieren, erleben wir, wie die Hohlhand, der Handinnenteil beider Hände, durch das Plastizieren durchwärmt und in besonderer Weise regsam gemacht wird. Darüber hinaus wird der ganze Sinnesorganismus fein belebt, vor allem die Willenssinne – der Tastsinn, der Lebenssinn, der Bewegungssinn und der Gleichgewichtssinn – werden unmittelbar angesprochen und „ernährt". Durch diese künstlerische Betätigung werden auch die Lebensprozesse durchseelt und angeregt, insbesondere der Atemprozess und der Wärmeprozess. Es ist auffallend, dass Rudolf Steiner in den pädagogischen Vorträgen, die er 1924 gehalten hat, mehr Gewicht auf die Bedeutung des Plastizierens legt, er spricht nun ausführlicher darüber, als er das bis dahin getan hat. Aus den im Folgenden zitierten Äußerungen (die, wie alle genannten Stellen, im Gesamtzusammenhang des jeweiligen Vortrages gelesen werden sollten, wenn man mit dem Plastizieren Ernst machen will) fällt in besonderer Weise Licht auf die Wirkungen, die das Plastizieren auf den, der es ausübt (hier ist vor allem der Lehrer gemeint) hat. So spricht Rudolf Steiner am 10. April 1924 in Stuttgart:

„Wenn man sich hineinlebt in das plastische Gestalten, wenn man weiß, eine Rundung wird so, eine Ecke wird so, aus den inneren Kräften heraus wird das so. Mit dem, was man als die allgemeinen Naturgesetze begreift, kann man den Ätherleib nicht begreifen. Mit dem, was man in die Hand, in die durchgeistigte Hand hineinbekommt, mit dem begreift man den Ätherleib. Daher sollte eigentlich keine Seminarbildung sein ohne aus dem Innern des Menschen hervorgehende künstlerische Betätigung in Plastik, in Bildhauerei. Wenn das fehlt, ist es für das Erziehen viel ungünstiger, als wenn einem fehlt die Hauptstadt von Rumänien oder der Türkei oder diesen oder jenen Berg zu wissen, denn das kann man im Lexikon nachschlagen. Es ist gar nicht nötig, dass man manches weiß, wovon man heute im Examen Gebrauch macht. Das schadet auch nicht, wenn man im Lexikon nachschaut. Aber es gibt noch kein Lexikon, wodurch man jene Beweglichkeit kennen lernt, jenes könnende Wissen und wissende Können, das man in sich haben muss, um den Ätherleib zu begreifen, der nicht nach Naturgesetzen vorgeht, sondern der in plastischer Tätigkeit den Menschen durchzieht." (GA 308)

Als Rudolf Steiner dann vom 13. bis 17. April 1924 einen pädagogischen Kurs in Bern gibt, spricht er wiederum eingehend zu diesem Thema:

„... es müsste, damit eine gewisse Fähigkeit einträte, wirklich hinzuschauen auf die Art und Weise, wie sich zum Beispiel der Ätherleib im Menschen zeigt, eine ganz andere Art von Seminar- und Universitätsausbildung da sein. Die wäre notwendig sowohl für den Lehrer auf allen Gebieten, wie namentlich auch für den Mediziner. Und die würde zunächst darin bestehen, dass man lernt, wirklich von innen heraus, aus der Entfaltung der menschlichen Natur heraus bildhauerisch zu modellieren, so dass man in die Lage käme, Formen aus ihrer inneren Gesetzmäßigkeit heraus zu schaffen. Sehen Sie, die Form eines Muskels, die Form

eines Knochens wird nicht begriffen, wenn man sie so begreifen will, wie man es in der heutigen Anatomie und Physiologie tut. Formen werden erst begriffen, wenn man sie aus dem Formensinn heraus begreift..." (GA 309, 15.4.1924)
Es folgt eine ausführliche Charakterisierung des Ätherleibes im Zusammenhang mit der Sternenwirkung im Kosmos sowie eine Betrachtung über die Wirkung kosmischer Kräfte auf die Formbildung der menschlichen Muskulatur und des Knochensystems. Dann schließen sich Ausführungen an, die sich direkt an den Bildhauer wenden und weiter:„*Man muss sich wenden können an den großen kosmischen Plastiker, der die Form aus dem heraus erschafft, was dem Menschen werden kann als Raumgefühl. Das muss erst entwickelt werden: Raumgefühl! ... Weil der Mensch nur die groben Sinne entwickelt, deshalb entwickelt er nicht dieses feine Raumgefühl ... Es handelt sich darum, dass man erst die Erkenntnismethode schaffen muss: nämlich plastische Anschauung, die immer etwas verbunden ist mit innerer plastischer Tätigkeit...*" (GA 309, 15.4.1924)
Vom 12.-20. August 1924 spricht Rudolf Steiner zu dem Gründungskollegium der ersten englischen Waldorfschule in Torquay; es ist dies der letzte pädagogische Kurs, den er überhaupt geben kann. Aus seiner tiefen, umfassenden Menschenerkenntnis heraus und mit schöpferischer Phantasie ergreift er das Thema Plastizieren am 18. August, am vorletzten Tage des Kurses, noch einmal:
„*Nun müssen wir uns darüber klar sein, dass mit dem Zahnwechsel eigentlich erst die selbstständige Tätigkeit des Ätherleibes des Menschen beginnt. Der Ätherleib hat in den ersten sieben Lebensjahren mit allem, was er an selbstständiger Betätigung aufbringen kann, zu tun, um den zweiten physischen Körper wirklich zu bilden. So dass dieser Ätherleib in den ersten sieben Lebensjahren ein ausgesprochener innerer Künstler im Kinde ist, ein Plastiker, ein Bildhauer. Diese bildhauerische Kraft, die da vom Ätherleib auf den physischen Leib angewendet wird, wird frei, emanzipiert sich mit dem siebenten Lebensjahre mit dem Zahnwechsel. Sie kann sich dann seelisch betätigen. – Daher hat das Kind durchaus den Drang, Formen plastisch oder malerisch zu bilden. Der Ätherleib hat ja die ersten sieben Lebensjahre hindurch an dem physischen Leib plastiziert und gemalt. Jetzt will er diese Tätigkeit, da er an dem physischen Leib nichts weiter oder wenigstens nicht so viel zu tun hat, außen ausführen. Wenn Sie daher als Lehrer selber recht gut kennen, welche Formen am menschlichen Organismus vorkommen, und daher wissen, was das Kind aus plastischen Stoffen heraus gern formt oder was es mit Farben gerne hinmalt, dann werden Sie dem Kinde eine gute Anleitung geben können. Sie müssen aber selber eine Art künstlerischer Anschauung haben vom menschlichen Organismus. Daher ist es schon wichtig für den Lehrer, weil die heutige Seminarbildung darinnen noch gar nichts tut, sich selber plastisch zu betätigen ...*"(GA 311, 18.8.1924)
Es folgt eine Anleitung zum Organplastizieren, die Aufforderung, plastisch

Anatomie zu treiben als Vorbereitung für die künstlerische Arbeit mit den Kindern, auch im Hinblick auf die Mittelstufe, wo das Plastizieren im Zusammenhang mit der Menschenkunde auf eine ganz bestimmte Weise durch den Lehrer angeregt werden soll. – Dann äußert sich Rudolf Steiner auch hier noch einmal zum Material, mit dem plastiziert werden kann, ähnlich wie er das bereits im 2. Lehrplanvortrag 1919 getan hatte:

„Und deshalb ist es so notwendig, dass Sie sich auf diese plastische Methode wirklich einlassen, sich Mittel suchen, wodurch Sie in die Lage kommen, die Formen der menschlichen Organe sinngemäß wirklich nachzubilden, mit Wachs oder in Plastilin oder meinetwillen – wie es oftmals auch unsere Kinder machen – in Straßenschmutz. Nun ja, wenn man anderes Material nicht hat, so ist das ein sehr gutes Material ...“ (GA 311, 18.8.1924)

Plastilin, Bienenwachs sowie Mischungen aus Ton und Bienenwachs sind, so wie sie im Handel angeboten werden, erheblich teurer als der von mir benutzte unschamottierte Künstler- oder Drehton, der sich für das Plastizieren in der Unterstufe sehr gut eignet.

Weitere Lehrplanangaben zum Plastizieren fand ich in: GA 301, 6.5.1920 und GA 303, 3.1.1922. In GA 223 spricht Rudolf Steiner am 7.4.1923 über das Plastizieren in alter Zeit während der Herbst- und Wintermonate. In Ilkley/ England äußert sich Rudolf Steiner folgendermaßen:

„Auch das Plastische wird möglichst viel gepflegt, allerdings erst etwa vom neunten, zehnten Jahre an und in primitiver Weise. Aber es wirkt ungeheuer belebend auf das physische Sehvermögen des Kindes, auf die Beseelung des physischen Sehvermögens, dass das Kind auch in das Formen von plastischen Gestalten in der rechten Weise im richtigen Alter eingeführt werde.“ (GA 307, 16.8.1923)

Er begründet die hier gemachte Altersangabe nicht weiter. Da diese jedoch im Widerspruch zur der Angabe im dritten Lehrplanvortrag steht (*„Plastisches soll vor dem neunten Jahre beginnen...“ GA 295, 6.8.1919*), bietet diese Stelle Anlass zu Grundsatzdiskussionen. Vielleicht helfen die von mir geschilderten Unterrichtserfahrungen, diesen Widerspruch aufzulösen.

Im sogenannten „Arnheimer Lehrerkurs“ heißt es: *„... abgesehen davon, führen wir das Kind möglichst in das Künstlerische hinein, in die Handhabung kleiner plastischer Dinge, ohne dass wir das Kind auf etwas anderes bringen, als was es aus seinem Inneren heraus aus der Form machen will. Da stellen sich ganz merkwürdige Dinge ein.“* Es wird dann ein Beispiel angeführt, wo dieses Phänomen bei älteren Kindern im Zusammenhang mit dem Menschenkundeunterricht zu beobachten war. (GA 310, 19.7.1924)

II. Bericht aus der Unterrichtspraxis

A. Plastizieren mit Ton in einer ersten Klasse, ein konkretes Beispiel

Die Räume für unsere beiden ersten Klassen liegen im ersten Stockwerk der sogenannten „Alten Villa", dort, wo die Freie Waldorfschule am Kräherwald vor 52 Jahren ihren Anfang nahm. Es ist Ende Januar – ein Montagmorgen gegen 7.30 Uhr, draußen ist es noch dunkel, ein kalter Wind bläst ums Haus. Im Klassenzimmer hat die Lehrerin alles zum Empfang ihrer Kinderschar vorbereitet; 21 Buben und 18 Mädchen sind es, die ihr in diesem, ihrem dritten Klassenzug anvertraut worden sind.

Da trippeln, poltern und stampfen die ersten Kinder die breite, alte Holztreppe herauf und alsbald kommen sie auch ins Klassenzimmer, wo sie von ihrer Lehrerin begrüßt werden. Gleich fragen einzelne Kinder: „Oh, tonen wir heute wieder?" „Darf ich nachher den Ton austeilen?" „Ach, Tonen ist noch viel schöner als Malen!" So klingt es da freudig. Erstaunlich schnell setzen sich die Kinder, sowie sie im Klassenzimmer angekommen sind, auf ihre Stühle, die heute nicht im Morgenkreis, sondern hinter den Tischen stehen, wie am Maltag. Sogar die wildesten und lautesten Buben finden sich – nachdem sie vor der Türe noch schnell ein „Kämpfchen" absolviert haben – an ihrem Platze ein.

Eine freudige Bereitschaft breitet sich in der kleinen Gesellschaft aus. Auf ein Zeichen ihrer Klassenlehrerin stehen alle Kinder auf und falten wie sie die Hände zum Morgenspruch: *„Der Sonne liebes Licht, es hellet mir den Tag ..."* klingt es da kräftig und vertrauensvoll hinaus in die Welt. Und während anschließend ein gemeinsames Morgenlied gesungen wird, geht die Sonne wirklich auf und scheint durch die Fenster des Klassenzimmers herein. – Eine Idealvorstellung? Gibt es das heute noch in einer ersten Klasse mit fast 40 Kindern? Das „Zaubermittel" für diese freudige, der Lehrerin ganz selbstverständlich folgende Kinderschar liegt an diesem Tag auf dem Tisch, der vorne vor der Tafel steht. Es ist noch unter feuchten Tüchern verborgen, unter denen sich mindestens 40 „Hügelchen" abzeichnen: der in kindgerechten Portionen vorbereitete feine, helle Ton.

Nachdem die von der Lehrerin bestimmten freiwilligen Helfer – daran mangelt es nie – leise vor jedes Kind auf den Tisch ein Malbrett und anschließend eine Portion Ton darauf gelegt haben, warten die Kinder gespannt darauf, wann es nun endlich losgeht. Das ist fast eine Zerreißprobe; denn der schöne feuchte Ton da vor ihnen lockt sie, drängt sie, ihn in die Hände zu nehmen! Zu den „goldenen Regeln" aber, die die Kinder für das Plastizieren immer wieder üben und einhalten lernen müssen, gehört, dass sie den Ton erst anfassen dürfen, wenn jedes Kind seine Portion erhalten hat und die Lehrerin nun ihren Tonkloß in die Hände nimmt. Das ist das Zeichen für den Beginn.

Endlich – ein frohes Aufatmen ist zu hören! „Lasst uns erst einmal probieren, wie sich unser Ton heute anfühlt, liebe Kinder!" Und wie die Lehrerin halten die Kinder zuerst einmal den Ton an ihre Wangen und spüren, dass er ganz kalt ist. „Nun nehmt ihr ein kleines Stückchen von eurem Ton ab und legt es zur Seite. Wir wollen jetzt den übrigen Ton – ein Stückchen nach dem anderen – ganz fein mit den Fingerspitzen durchfühlen, durchtasten und so für unsere Arbeit zubereiten. Wer ein Steinchen oder Härchen in seinem Ton findet, der legt dies still beiseite." Alsbald beginnen die Kinder emsig und still zu schaffen. Eine der wichtigsten „goldenen Regeln" für das Plastizieren ist für uns: „Der Mund schweigt, während die Hände arbeiten!" Dass diese Forderung berechtigt und sachgemäß ist, wird dadurch offenkundig, dass sich alsbald ein deutlich spürbares Gefühl des Wohlbehagens im Klassenraum ausbreitet. Nachdem alle Kinder ihren Ton sorgsam durchgefühlt haben, nehmen sie ihn auf Anweisung ihrer Lehrerin wie diese in beide Hände – mit Ausnahme des zuvor beiseite gelegten Stückchens. Sie drücken die Masse so zusammen, dass sie sie mit den Händen kreuzweise umschließen können. Nun geht die Lehrerin herum und sorgt dafür, dass jedes Kind – entsprechend der Größe seiner Hände – so viel Ton hat, dass es ihn gerade noch umfassen kann. Dabei sollten sich die Finger der rechten und der linken Hand nicht mehr berühren können.

Die Kinder sitzen aufrecht auf ihrem Stuhl, der einen deutlichen Abstand vom Schultisch haben sollte. Die Füße stehen mit der ganzen Sohle auf dem Boden. Die Lehrerin steht vorne vor ihrer Klasse und beginnt – gleichzeitig mit den Kindern – ihren Ton zu formen, indem sie ihn in Herzhöhe abwechselnd von einer Hand in die andere legt, ihn dabei dreht, kräftig drückt, formt und so langsam rundet. Sie achtet darauf, dass ihre Schultern und Ellenbogen dabei entspannt sind. Diese Haltung sorgt dafür, dass auch die meisten Kinder ihre Arme und Ellenbogen frei bewegen – wie „Flügel". Sobald ein Kind die Ellenbogen beim Plastizieren an den Körper presst, kann es nicht mehr frei atmen und arbeiten. Wenn alles gut geht, „schlüpfen" die Kinder in die Bewegungen der Lehrerin hinein, wie es dieser Altersstufe natürlicherweise entspricht.

Mit nur wenigen Worten begleitet die Lehrerin die Arbeit, beispielsweise so: „Ich bewege den Ton zwischen meinen beiden Händen hin und her. Ich forme ihn mit meinen Hohlhänden (dass damit die gewölbten Hände gemeint sind, hat sie den Kindern schon früher gezeigt). Ich runde den Ton, während ich ihn immer wieder drehe. Nun wandert mein Daumen langsam über die Form hin, er ertastet die unebenen Stellen, er drückt, ebnet ein, schiebt ein wenig Ton in die Vertiefungen und gleicht sie so aus." Dann arbeitet sie schweigend weiter.

Indessen rundet sich die Tonmasse in den Händen der meisten Kinder immer mehr zu einer harmonischen Form. (Es kann vorkommen, dass ein Kind – auch nach häufigem Üben – seinen Ton nicht zu runden, nicht durchzugestalten vermag; in

diesem Fall sollte geprüft werden, ob es zusätzlicher Hilfe bedarf). Nun lässt die Lehrerin die Kinder einmal eine kleine Weile mit geschlossenen Augen weiter arbeiten. Sie fühlen mit der Hohlhand die Rundung, gleichen Unebenheiten tastend und drückend aus, dabei ist auch das Fingerspitzengefühl aufgerufen. Nun hat also nicht nur der Mund „Arbeitspause", sondern auch die Augen. Darauf lassen sich die allermeisten Kinder bei dieser Art von Tätigkeit bereitwillig ein. Nach dieser ganz nach innen gekehrten Phase des Übens werden die Kinder aufgefordert, die Augen wieder zu öffnen und nun ihre Form einmal auf eine ihrer beiden Handflächen zu legen und hochzuhalten, damit sie selbst und alle anderen auch anschauen können, was da inzwischen Schönes entstanden ist. Die Lehrerin geht in der Klasse herum, sieht sich die einzelnen Arbeiten an, lobt, bewundert, rät hier und da zu einer Verbesserung und weist vielleicht auf zwei, drei Arbeiten hin, die besonders schön gerundet und harmonisch gelungen sind. Das kann die Kinder anspornen, sich ihrer eigenen Form noch einmal mit liebevollem Interesse zuzuwenden, um etwaige Unebenheiten auszugleichen. Dann ist der Moment gekommen, wo die Kinder ihre nun mehr oder weniger vollendete Form, an der sie etwa 20 bis 25 Minuten gearbeitet haben, an die eine Wange halten und das zu Beginn zur Seite gelegte Stückchen Ton gleichzeitig an die andere. Dabei ist das Erstaunen jedes Mal von neuem groß: Wie warm ist doch die bearbeitete, gerundete Form und wie kalt dagegen das unbehandelte Stückchen Ton! Das berichten wir uns natürlich gegenseitig.
Zum Schluss ritzt jedes Kind die Anfangsbuchstaben seines Namens mit dem Daumennagel behutsam in seine Form und legt diese vor sich auf dem Malbrett ab. Nun haben die Hände Arbeitspause! Nur vier fleißige Helfer gehen leise herum, sammeln vorsichtig die Formen ein und legen sie vorne auf Brettern auf dem Tisch der Lehrerin ab, wo sie bis zum nächsten Tag, mit feuchten Tüchern bedeckt, aufbewahrt werden. – Achtung, dies ist ein heikler Moment! Denn noch liegen die restlichen Tonstückchen auf den Brettern vor den Kindern. Da heißt es, auch diese noch unter strenger Aufsicht rasch einsammeln und in die große, luftdicht verschließbare Tonkiste bringen zu lassen. Schließlich ist der Ton kein Spielzeug, sondern unser Arbeitsmaterial, das wir beim nächsten Mal wieder brauchen! Rasch werden auch die Bretter noch eingesammelt und von anderen Helfern die Tische feucht abgewischt.
Vor der Tafel stehen vier Eimer mit Wasser jeweils auf einem Stuhl, da hängen auch Handtücher über der Stuhllehne. Die Kinder waschen sich der Reihe nach die Hände, die mit einer hauchdünnen Schicht von trockenem weißen Ton bedeckt, also nicht wirklich schmutzig sind. Solange die Lehrerin in dieser Aufräumphase alle Kinder im Auge behält, geht die Sache gut, wie am Maltag. Jedes Mal nach dem Plastizieren konnte ich zu meiner Freude feststellen, dass

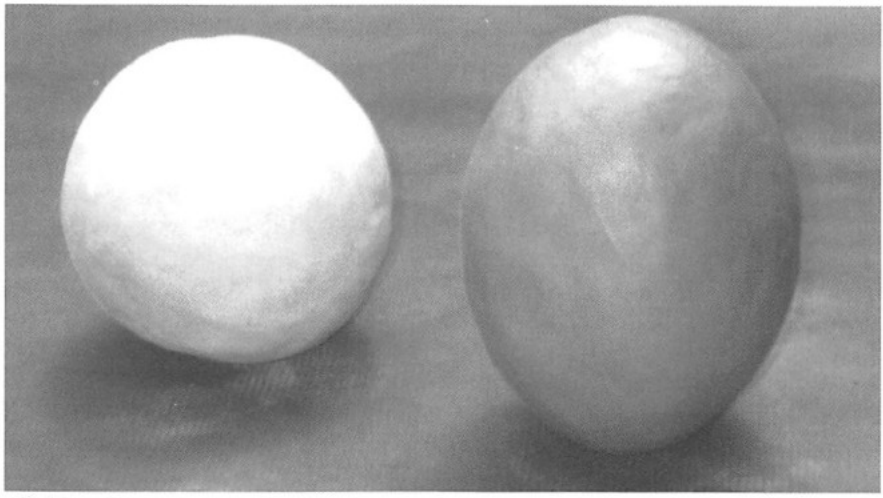


Abbildung 1

„meine" Kinder frische, rote Wangen bekommen hatten, selbst die ganz zarten, besonders blassen erschienen jetzt rosig und angeregt!
Es hat sich als besonders fruchtbar und ökonomisch erwiesen, unmittelbar auf das Plastizieren eine sprachliche Arbeit folgen zu lassen. In der ersten Klasse etwa ein ausführlicheres Gespräch über das am Vortag erzählte Märchen. Oder, falls gerade eine Schreibepoche an der Reihe ist, kann man die Kinder Wörter mit bestimmten Lauten, vielleicht auch solche, die sich reimen, suchen lassen. Wie sprudelt da der Sprachquell in guter Weise! – Nach solch lebendigem sprachlichen Üben mit der Klasse, das etwa zwanzig Minuten dauern kann, bleibt der Lehrerin noch Zeit zum Erzählen, etwa fünfundzwanzig Minuten. So kann der Hauptunterricht an einem solchen Montagmorgen zur Zufriedenheit aller Beteiligten in einer schönen Stimmung abgerundet werden.

B. Erüben einer plastisch-künstlerischen Formenreihe mit den Kindern der 1.-4. Klasse. Beschreibung der Methode

1. Erste Formverwandlung: Von der Kugel zum Oval (siehe Abbildung 1)

Nachdem ich mit den Kindern mehrere Male geübt hatte, eine möglichst gleichmäßig gerundete, harmonische Form zu plastizieren, konnten wir eine erste Formverwandlung versuchen. Auch jetzt galt das methodische Prinzip: keine Zielvorstellung vorgeben! Durch das wiederholte Üben waren fast alle Kinder so geschickt geworden, dass sie die zentrierte runde Form als Vorstufe für den nun folgenden Schritt innerhalb von rund 15 Minuten zustande brachten.

„Nun legt eure Form für einen Moment ab und schaut, was ich euch zeige: Wir alle haben zwischen unseren einzeln beweglichen Fingern und dem feinfühligen Handteller einen mittleren Teil, der beides miteinander verbindet (die Mittelhandknochen). Fühlt einmal mit den Fingerspitzen der anderen Hand! Unterhalb des Zeigefingers und des kleinen Fingers sind da solche Pölsterchen, fast wie Katzenpfötchen. Unterhalb des Mittel- und des Ringfingers ist es dagegen flacher. Der ganze mittlere Bereich ist sehr kräftig, und ihr könnt ihn tüchtig nutzen zum Arbeiten und Formen. – Ich nehme meine runde Form jetzt so zwischen meine beiden Hände, dass ich sie mit diesem mittleren Teil drücken und behutsam strecken kann, dabei drehe ich die Form langsam immer in der gleichen Richtung weiter; ich drücke, strecke und drehe, drücke, strecke und drehe. Nun versucht ihr auch, eure Form so zu strecken, wie ich es euch vorgemacht habe!"
Nach einer Weile, während der ich die besprochenen Bewegungen auch an meiner Form weiter durchgeführt habe, mache ich die Kinder aufmerksam: „Wenn wir jetzt innehalten, so erkennen wir, dass unsere ehemals runde Form länglich geworden ist. Wenn wir sie so aufrecht auf eine Hand stellen, können wir sagen, dass sie nun ein Oben und ein Unten hat."
Vormachen ist die Methode! Dann miteinander arbeiten, innehalten, betrachten, kurze verbale Anleitungen geben, auch hier eine Phase des tastenden Plastizierens mit geschlossenen Augen. Dann wieder ein prüfendes, mehr bewusstes Tasten und Schauen mit offenen Augen – *„mit dem durch das Auge gehenden Willen"* (GA 294, 21.8.1919) wird da die Form verfolgt. Wenn einzelne Kinder am Ende feststellen und aussprechen: „Das ist ja ein Ei geworden!" so widerspricht das nicht der hier praktizierten Methode. Sie haben einfach nach beendetem Übungsprozess zu der entstandenen Form den sachgemäßen Begriff hinzugefügt und das ist durchaus berechtigt.
Auch diese zweite Form wird wenigstens dreimal geübt. Dabei lernen die Kinder immer besser, ihre Form rhythmisch, gleichmäßig um die gedachte senkrechte Mittelachse zu drehen und gleichzeitig zu strecken. Wenn sie dabei wirklich ganz aufrecht sitzen, fließt ein Kraftstrom von der Wirbelsäule über die Schulterblätter in die Schultern und Arme bis in die Hände. Diese Kraft verbindet sich mit dem tastenden Formempfinden zum Formgestalten. *„Formbildung ist Kräftewirkung"*. (GA 286, 28.6.1914)

2. Zweite Formverwandlung: Erste Einbuchtung (siehe Abbildung 2)

Sind die Übungsfortschritte zufriedenstellend, so zeige ich den Kindern, wie aus den bisher geübten Formen eine neue, dritte entstehen kann. Wir runden den Ton wiederum, strecken und gestalten die runde zu einer ovalen Form. Sodann lasse ich diese von den Kindern auf das Brett legen. Nun lenke ich noch einmal das Bewusstsein der Kinder auf die Hände: „Ihr wisst nun, wie wir mit den Hohl-

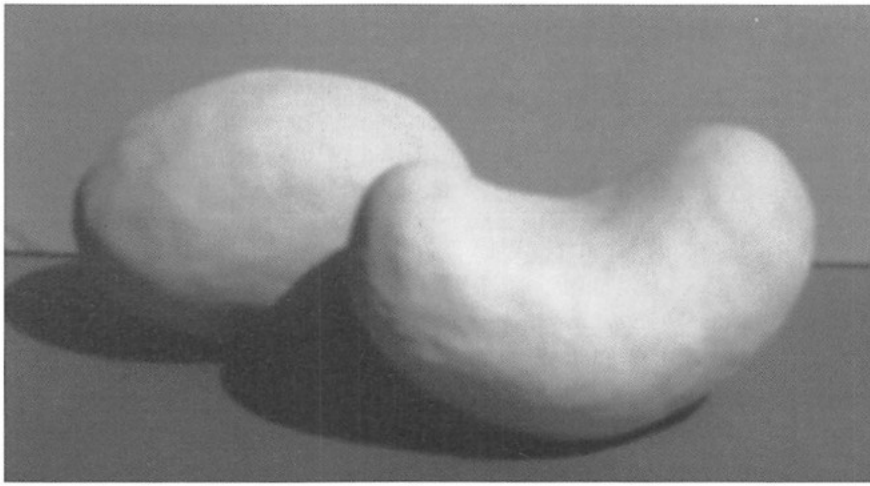
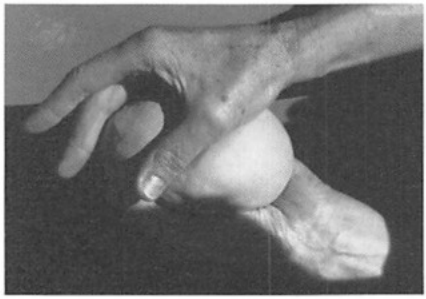


Abbildung 2

händen und mit Hilfe des Daumens den Ton runden können. Ihr habt gelernt, den Ton mit dem kräftigen Mittelteil eurer Hände so zu strecken und dabei in einer bestimmten Richtung zu drehen, dass eine schöne ovale Form entstehen kann. Nun haben wir an jeder Hand einen tüchtigen „Gesellen", den wir noch nicht so gut kennen und mit dessen Hilfe wir etwas tun können, was wir bisher noch nicht versucht haben. Es ist dieser kräftige, etwas gerundete Ballen unterhalb des Daumens, den wir den Daumenballen nennen. Prüft einmal, wie er sich anfühlt! Jetzt lege ich meine ovale Form flach auf meine linke Hand. Mit dem Daumenballen meiner rechten Hand drücke ich nun – zunächst behutsam, dann nach und nach etwas fester – eine Vertiefung in die Form, und zwar weder längs noch quer, sondern schräg. (*siehe Abbildung 3*) So schmiegt sich nämlich der Daumenballen ganz natürlich in das Oval hinein. Das macht ihr jetzt auch so!"

Abbildung 3: Erste Einbuchtung mit Daumen und Daumenballen



Wenn das geschehen ist, zeige ich den Kindern, wie ich Daumen samt Daumenballen in der eben entstandenen Vertiefung hin und her bewege. Eine wiegende Bewegung ist es, mit der ich die leichte Einbuchtung erweitere und vertiefe, die in einem ausgewogenen Verhältnis zur Gesamtform stehen soll. Nun gilt es, schöne Übergänge zu plastizieren zwischen der leicht nach innen gewölbten Fläche und den übrigen nach außen gewölbten Flächen.

Dabei ist der Daumen wiederum ein geeigneter Helfer. Damit die Kinder ein Gefühl für die neue Form als Ganzes bekommen, lasse ich sie diese in ihre beiden nebeneinander gehaltenen Hohlhände, die eine Schale bilden, legen und mit ihnen und den beiden Daumen umfassen und abtasten. (*siehe Abbildung 4*) Dabei können sie ihre Form ausgleichen und – so wie ich es ihnen vormache – zu Ende gestalten.

Abbildung 4:
Erste Einbuchtung: Handgriffe zeigen

3. Dritte Formverwandlung: Von der Kugel zur plastischen Rechts-Links-Symmetrie (siehe Abbildung 5)

In der zweiten Klasse üben die Kinder im Formenzeichnen unter anderem Formen, die sich auf der ebenen Fläche an einer senkrechten Achse spiegeln: die Spiegel-Symmetrie-Formen; erst in der dritten Klasse fordern wir gewöhnlich den Schritt, Symmetrieformen zu zeichnen, die sich an einer waagerechten Achse spiegeln. Das ist darin begründet, dass das sieben- bis achtjährige Kind die achsiale Symmetrie einer Form am sichersten erfasst, wenn die Achse in der Symmetrieebene des eigenen Leibes liegt. Dies zeigt uns, wie eng das Erfassen der Symmetrie mit der Wahrnehmung des eigenen Gleichgewichts zusammen-

Abbildung 5

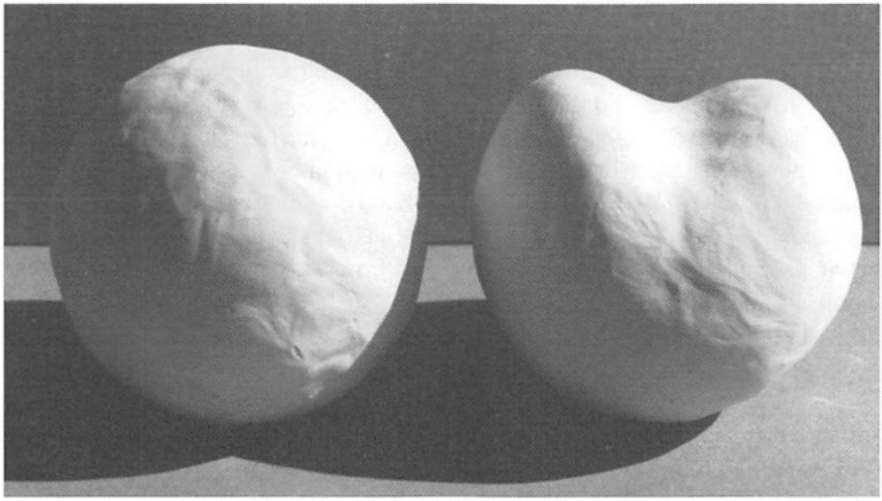


Abbildung 6: Mit den Fingerspitzen die Rechts-Links-Symmetrie ertasten und ausgleichen

hängt. (siehe auch E. Schuberth in Menschenkunde und Erziehung Band 47, Formenzeichnen, 1985, Seite 171). Diese Erfahrung übertrug ich auf das Plastizieren einer räumlichen Spiegel-Symmetrie-Form mit den Kindern dieser Altersstufe.

Die runde, in sich zentrierte Form war wie schwebend im Gleichgewicht zwischen innen und außen entstanden durch die rhythmische Bewegung der beiden Hohlhände. Eine erste Einbuchtung hatten die Kinder an der liegenden ovalen Form geübt, wobei oben und unten, rechts und links noch ganz freilassend behandelt wurden. Das Wesentliche war gewesen, die nach innen gewölbte Fläche zu erleben und zu gestalten. Der nächste Schritt erfordert ein bewussteres Erfassen von rechts und links im Zusammenklang mit oben und unten.

Ausgehend von der runden Form führe ich die Kinder in etwa folgender Weise: „Ich lege die runde Form auf meine linke Hand, die Stelle, mit der sie meine Handfläche berührt, will ich „unten" nennen. Nun lege ich die Außenkante meines rechten Daumens auf die genau gegenüberliegende Stelle, die nenne ich „oben". Jetzt präge ich mit der Daumenkante oben eine leichte Vertiefung in meine Form, so dass dabei zwei gleich große Seiten entstehen, eine rechte und eine linke. Mit Daumen und Daumenballen zusammen erweitere und vertiefe ich diese Einwölbung – auch durch die wiegende Bewegung, die wir schon geübt haben. Das macht ihr nun auch!"

Dann gilt es, die Kinder mit verschiedenen Handgriffen dazu anzuregen, die Rechts-Links-Symmetrie zu ertasten, zu erfühlen und schließlich ausgewogen zu gestalten. Hilfreich ist es dabei, nach einer Weile die Form mit beiden Händen so zu umfassen, dass die Handwurzeln sich unten berühren (auf dem Foto nicht exakt wiedergegeben) und die Finger sich oben in die Einbuchtung schmiegen – nicht krallen! (*siehe Abbildung 6*) Nun kann das Kind dort mit den Fingerspitzen noch vorhandene Unebenheiten ausgleichen, stets aus dem Gefühl des inneren Gleichgewichts handelnd. – Danach drehen wir die Form 180° um die senkrechte Achse, damit wir die Rechts-Links-Symmetrie auch aus anderer Sicht betrachten und formen können; es ist günstig, dies mehrfach zu machen. Auch bei dieser Form geht es darum, schöne plastische Übergänge zwischen der nach innen gewölbten Fläche und den nach außen gewölbten Flächen zu schaffen. Alle scharfen Kanten sollen vermieden werden! – Gegen Ende des Formprozesses lasse ich die Kinder die Form auch einmal umgekehrt auf eine Hand legen, also den oberen, geglieder-

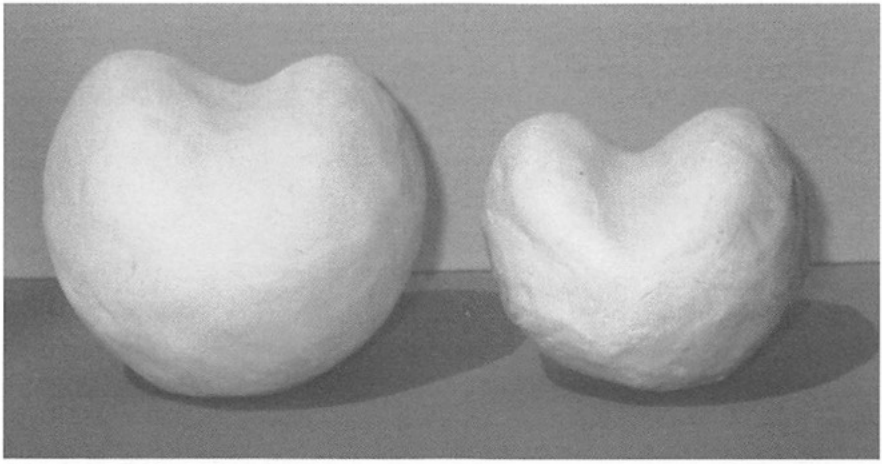


Abbildung 7: Links: Arbeit der Lehrerin; rechts: Arbeit eines achtjährigen Mädchens

ten Teil in die Handfläche. Dann können sie mit der anderen Hand fühlen, dass die bisher untere Hälfte der Form die Rundung beibehalten hat und dass die Formverwandlung (bisher) nur in der oberen Hälfte erfolgt ist.
Diese Form sollte mehrmals geübt und, wie gewohnt, anderntags gemeinsam besinnlich betrachtet werden, damit die Kinder sich diese räumliche Rechts-Links-Symmetrieform, die die erste Gliederung der sphärischen Form darstellt, immer bewusster aneignen können. (*siehe Abbildung 7*) Dabei lehren uns die Kinder, dass wiederholtes Üben einer künstlerischen Tätigkeit nicht in langweilige Routine ausarten darf. Sie haben ein gutes Gespür dafür. Ich setze also bestimmte Akzente: Das eine Mal lege ich beispielsweise besonderes Gewicht darauf, dass die Form schön füllig wird und nicht etwa kantig und mager. Das andere Mal betone ich mehr, dass die Oberfläche der Form besonders fein bearbeitet wird. Auf diese Weise werden die Kinder im Laufe der Zeit immer geschickter und selbstständiger im Umgang mit dem Ton. Die Formensprache ist ihrem Leib ja eingeschrieben. Wir Lehrer müssen ihnen nur die Möglichkeit vermitteln, diese durch das plastische Material, in diesem Fall den Ton, zum Ausdruck zu bringen.

4. Vierte Formverwandlung: Die größere und die kleinere Seite (siehe Abbildung 8)

Soweit vorbereitet, werden die Kinder sich beim nächsten Mal freudig auf eine lebendige Verwandlung der zuletzt geübten Rechts-Links-Symmetrie einlassen. Zunächst wird diese noch einmal so wie das letzte Mal plastiziert. Dann kann man die Kinder etwa folgendermaßen anregen: „Ihr habt eure Form oben nun gleich-

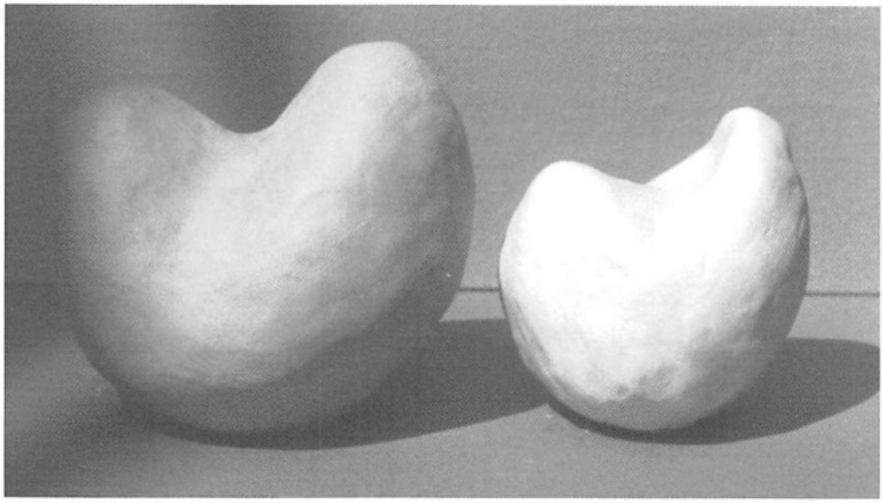


Abbildung 8: Die größere und die kleinere Seite. Links: Arbeit der Lehrerin; rechts: Arbeit eines achtjährigen Kindes

mäßig und fein gegliedert in eine rechte und eine linke Seite. Aber es scheint so, als ob sie schliefe, auch meine schläft noch. Jetzt will ich sie mit meinen warmen Händen aufwecken. Schaut zu, wie ich es mache! Regt sich da schon etwas im Innern? Die eine Seite reckt sich, streckt sich und will aus der Rundung heraus nach oben wachsen. Mit der Hohlhand helfe ich ihr und schiebe behutsam etwas von dem Ton aus der unteren Hälfte der Form nach oben – so, dass die Form außen dennoch rund bleibt. Die andere Seite hat bisher noch geträumt, doch nun erwacht auch sie und reckt sich nach und nach ein wenig. Da staunt sie aber, dass ihr Gegenüber so gewachsen ist! Will sie auch so groß werden? Nein, sie möchte lieber noch ein Weilchen in Ruhe warten, und ich lasse sie gewähren. Nun weckt ihr eure Form auch auf!" Etwas später dann: „Jetzt tasten unsere Hände den Weg zwischen der größeren und der kleineren Seite ab und versuchen hier, einen schönen, sanften Übergang zu formen ... Auch den Übergang von der unteren Hälfte der Form zur oberen wollen wir fein gestalten ..." Nach wie vor ist es wichtig, dass die Kinder sich, während sie plastizieren, an meinen Bewegungen, an meinen Handgriffen orientieren können, nicht nur vorher, wenn ich die neue Aufgabe einführe.

5. Fünfte Formverwandlung: Von der Kugel zur plastischen Dreier-Symmetrie (siehe Abbildung 9)

Jeder Klassenlehrer hat erfahren, dass gerade die bildhaft-künstlerischen Übungen mit den Kindern – sei es nun das Formenzeichnen, das Malen mit Aquarell-

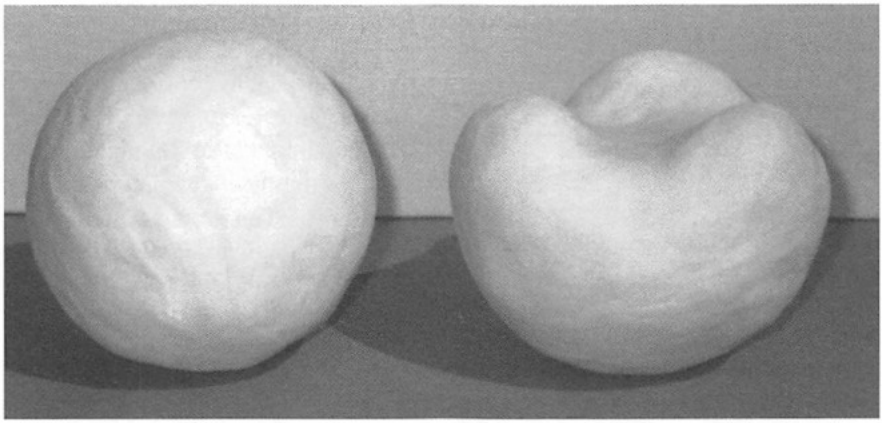


Abbildung 9

farben oder Wachsmalkreiden oder eben das Plastizieren – am besten gelingen, wenn er sich am Abend vorher tätig übend mit der Form, den Farben, dem Motiv beschäftigt und diese Erfahrungen mit in die Nacht nimmt. Da die Form, die ich als nächste beschreiben will, keine leichte Aufgabe für die Kinder ist, gilt dies hier ganz besonders. Der Lehrer braucht die Sicherheit bei jedem Handgriff und in der Wahl seiner Worte, wenn er die Kinder zum eigenen künstlerischen Tun anregen will.

Zunächst wird die runde Form plastiziert und auf dem Brett abgelegt. Dann folgt die Anweisung: „Liebe Kinder, heute müsst ihr mit euren Augen besonders aufmerksam und genau an meinen Händen ablesen, was ich euch zeige! Ich nehme die runde Form so in beide Hohlhände, dass meine beiden Daumen eng nebeneinander liegen. *(siehe Abbildung 10)* In dieser Haltung drücke ich mit den vorderen Daumengliedern kräftig in den Ton. Nun löse ich die Hohlhände etwas ab und öffne meine Daumen, die immer noch oben auf der runden Form liegen, so, dass sie ein großes „A" bilden. *(siehe Abbildung 11)* Dabei bleiben die Daumenkuppen eng beieinander und der übrige Teil der beiden Daumen bildet jeweils einen Schenkel des Buchstaben „A". In der Stellung präge ich jetzt das „A" kräftig in den

Abbildung 10

Die Abbildungen 10-14 zeigen einzelne Arbeitsschritte auf dem Wege zur schwierigen Dreier-Symmetrie

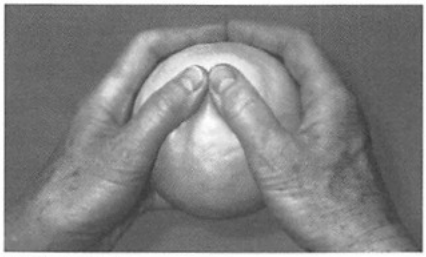


Abbildung 11

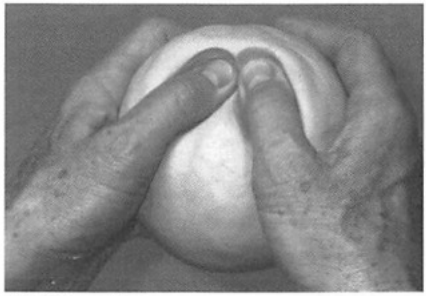


Abbildung 12

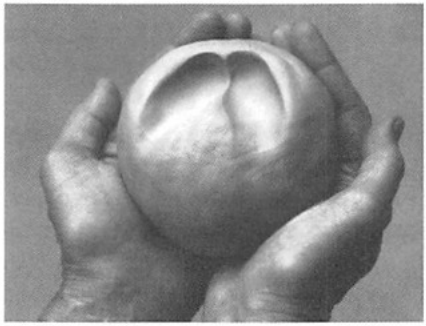


Abbildung 13

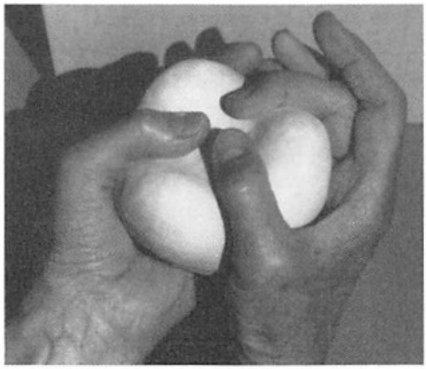


Abbildung 14

Ton ein. (*siehe Abbildung 12*) Das versucht ihr nun auch, während ich diese Handgriffe gleich noch einmal mit euch zusammen mache."

Das Ergebnis dieser Bemühung sind zwei Vertiefungen, an deren äußerem Rand etwas Ton herausgequollen ist, und eine Erhebung. (*siehe Abbildung 13*) Diese Markierungen sollen uns helfen, eine regelmäßige Dreigliederung der oberen Formhälfte zustande zu bringen (eine Dreier-Symmetrie, wie sie die Kinder vom Formenzeichnen kennen, strebe ich an). Zu den Kindern spreche ich etwa so: „Ihr seht, an dieser Stelle drängt und schiebt es nach oben, der Ton wölbt sich herauf, rundet sich, wächst aus der Form heraus. An der gegenüberliegenden Stelle aber, da ruht er noch, er schläft, nichts rührt sich. Doch rechts und links daneben, da drängt es von innen heraus, es quillt Ton nach oben, und er lässt sich von unseren Händen formen und runden. Der Daumen spürt und tastet ab, was sich da so lebendig aus der Dunkelheit des Innern ans Licht gedrängt hat. Er gleicht die Abstände zwischen den drei kleinen Wölbungen aus. Die Hohlhände schmiegen sich seitlich um die Form. Beide Daumen und einen der Mittelfinger legen wir jeweils in eine der Ausbuchtungen, die zwischen den drei Wölbungen entstanden sind (*siehe Abbildung 14*). Während wir die Form langsam um die senkrechte Achse in einer Richtung weiterdrehen, anhalten, formen, ausgleichen und wieder weiterdrehen, greifen wir mit den drei Fingern immer wieder neu zu. Nun

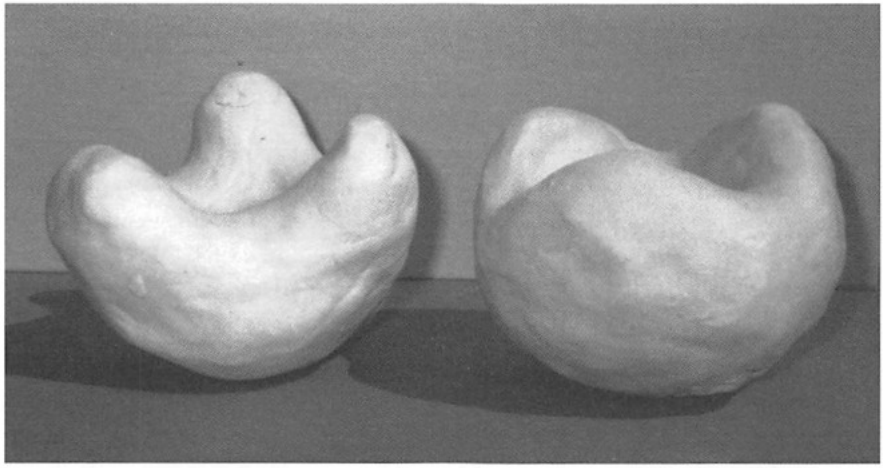


Abbildung 15: Dreier-Symmetrie: Arbeiten von zwei neunjährigen Mädchen

wandert der Daumen tastend über die Wölbungen hin, schiebt hier und da noch etwas Ton von der Außenseite der Form herauf, um die Wölbungen fülliger zu machen. Er wandert über die Wege, die zwischen ihnen liegen und gelangt dabei auf den sanft eingewölbten Platz in ihrer Mitte und von dort zurück. Dabei formt er behutsam die Wege, die hinauf und hinunter führen. Immer belebter und schöner wird da das Ganze."

Nachdem wir eine Weile so zusammen gearbeitet haben, drehen wir die Form mit den Hohlhänden um die senkrechte Achse und drücken dabei von außen seitlich behutsam die obere Hälfte der Form, drehen und drücken wiederholt. Dies soll uns helfen, die drei Wölbungen schön beieinander zu halten, sie sollen möglichst nicht zu breit ausufern. Legen wir die Form nun umgekehrt auf eine Hand, so sehen wir, dass sie unten rund geblieben ist, nur die obere Hälfte haben wir verwandelt, dreigegliedert. – Danach gilt es noch, den Übergang zwischen der oberen und der unteren Hälfte zu prüfen, abzutasten und etwaige kleine Dellen, Risse und Beulen auszugleichen. (*siehe Abbildung 15*) Zuletzt wandert der Daumen noch einmal über die ganze Form hin und vollendet sie. – Für diese Aufgabe benötigte ich in meinen Klassen 30, höchstens 35 Minuten reine Plastizierzeit, danach die Zeit für das Aufräumen.

Der Übergang von der dritten zur vierten Klasse

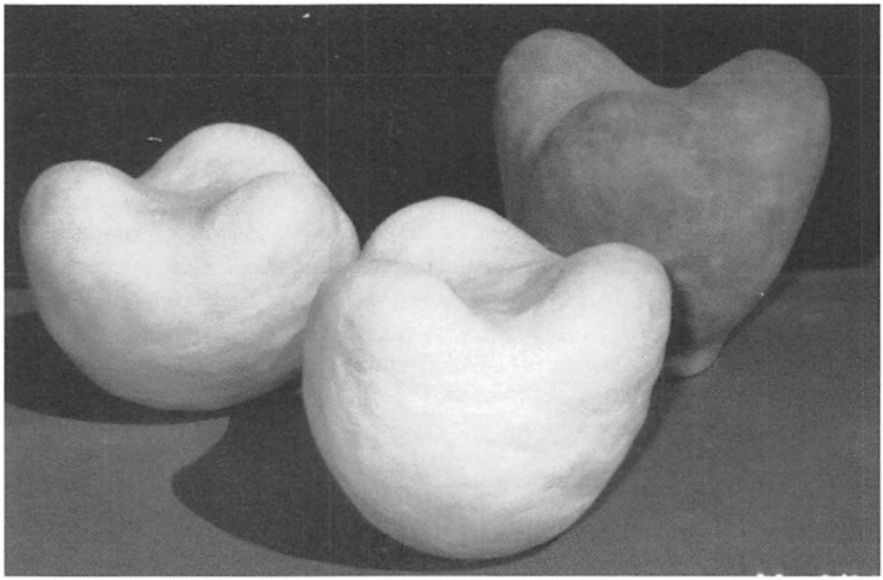
In der bisher beschriebenen Art und Weise arbeitete ich mit meinen Schülerinnen und Schülern von der ersten bis zur dritten Klasse, also zwischen dem siebenten und neunten Lebensjahr. Dabei waren die Kinder im Allgemeinen eifrig und

zufrieden tätig, es entsprach offenbar ihren Bedürfnissen in diesem Lebensalter. Der Lehrer, der „seine" Kinder liebevoll, verständnisvoll und wach beobachtet, bemerkt die Veränderung, die da gegen Ende der dritten, Anfang der vierten Klasse mit jedem Einzelnen – bei dem einen früher, bei dem anderen später – vor sich geht. Denn jedes Kind erlebt zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre jenen bedeutsamen *„Lebenswendepunkt"*, den wir in der Waldorfpädagogik auch kurz den *„Rubikon"* nennen. Hat sich das Kind bisher empfindungsgemäß von der es umgebenden Welt nicht unterschieden, so bekommt es jetzt das Bedürfnis, *„innerlich ein Mensch zu sein, ein abgeschlossenes Individuum, und sich der Welt gegenüberzustellen."* (GA 303, 1.1.1922)

6. Standfläche: Die Form wird „geerdet"

In dieser Entwicklungsphase griff ich beim Plastizieren noch einmal die regelmäßig dreigegliederte Form (5. Formverwandlung) auf. Diese, wie alle anderen von der Kugel abgeleiteten Formen waren ja wie schwebend im Gleichgewicht ganz nah der Herzregion von den Kindern plastiziert worden und hatten alle unten noch unverändert (außer der ovalen Form) die volle Rundung behalten. Jetzt galt es, diesen schwebenden Gleichgewichtszustand zu verändern, zu erden, und die Form, mit der sich das Kind bisher ganz eng verbunden gefühlt hatte, von ihm abzulösen.

Abbildung 16: Dreier-Symmetrie. Links: kugelig gelagert; Mitte: Form „geerdet"; rechts hinten: weiter gestreckt, mit „Fuß"



Also forderte ich die Kinder der vierten Klasse auf, ihre dreigegliederte Form so zwischen die gestreckten Hände zu nehmen, dass die bisher unveränderte Rundung nach unten zeigte. „Ihr beginnt jetzt mit dem kräftigen mittleren Teil eurer Hände – es sind die Mittelhandknochen – eure Form nach unten hin zu strecken, wie wir es früher schon an der ovalen Form geübt haben. Ihr dreht eure Form langsam um die senkrechte Achse und dabei drückt ihr sie, dreht sie und drückt wiederum. So streckt ihr sie nach und nach. Oben verändert ihr sie dabei nicht mehr."
Nachdem die Kinder daran eine Weile gearbeitet hatten und die Formen nach unten hin deutlich schlanker geworden waren, forderte ich sie auf: „Jetzt stellt eure Form fest und aufrecht vor euch hin! Dann kniet euch einmal vor euren Tisch und schaut sie genau an und zwar von allen Seiten." Durch das feste Aufstellen erhält die Form eine gerade Standfläche. Die Verschlankung nach unten gibt ihr eine gewisse Leichtigkeit. Die Form hat, indem sie steht, und nicht wie die vorhergehenden Formen kugelig lagert, eine neue Beziehung zu dem sie umgebenden Raum bekommen. (*siehe Abbildung 16*) Die Kinder erlebten dies mit Freude und Genugtuung. In der Nachbesprechung anderntags spielte dieses Erlebnis die wichtigste Rolle.

7. Verfeinerung der Standfläche: Die Form erhält einen Fuß (siehe Abbildung 17)

In der nächsten Übungsstunde ließ ich die Kinder eine oben dreigegliederte Form – wie immer ausgehend von der Kugel – plastizieren. Dabei stellte ich es ihnen frei, ob sie die drei Auswölbungen im oberen Teil gleichmäßig (symmetrisch) oder aber verschieden groß (asymmetrisch) gestalten wollten. Ich erinnerte sie dabei an die Rechts-Links-Symmetrie-Form, die wir dann in eine Form mit einer größeren und einer kleineren Seite verwandelt hatten. Danach ließ ich sie die inzwischen entstandene Form wiederum nach unten strecken, aber stärker als das erste Mal. Die Kinder sollten darauf achten, dass sie dadurch die Fülle im oberen Bereich nicht verlor. Die Form wurde dann – wie das letzte Mal – fest hingestellt und rundum betrachtet. „Wie schön wäre es, wenn sie noch ein wenig mehr Leichtigkeit hätte", fanden wir bei der Betrachtung heraus.
Daraufhin zeigte ich den Kindern, wie sie mit dem Daumen am unteren Rand der Form eine knapp einen Zentimeter breite, etwas zurückspringende Kante einarbeiten können. Die Wirkung eines solchen Handgriffes ist erstaunlich: die Form steht aufrecht und fest auf dem Untergrund, doch sie erscheint leichter und anmutiger als zuvor. Sie steht da als Ausdruck eines langen Übungsweges; sie verkörpert die in die Form geronnene Empfindung und Bewegung der Kinder auf diesem Wege.

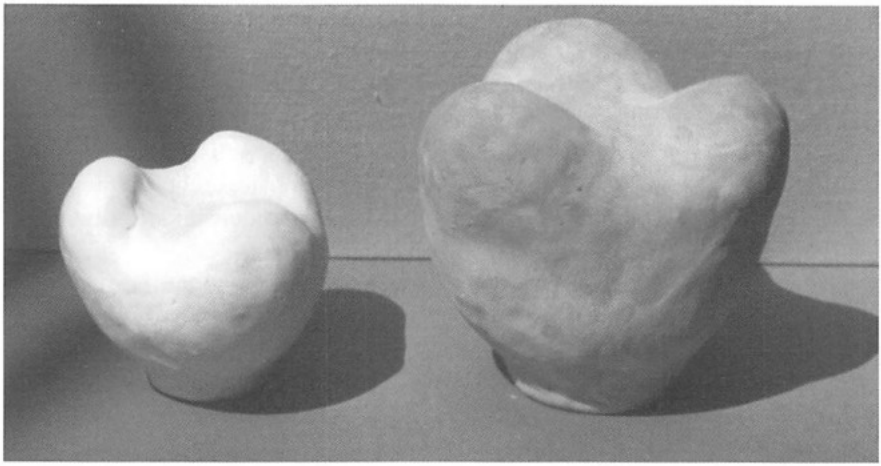


Abbildung 17: Dreier-Symmetrie mit „Fuß". Links: Arbeit eines zehnjährigen Mädchens; rechts: Arbeit der Lehrerin

III. Wie es dazu kam

Dass meine Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe neben dem Formenzeichnen und Malen so ganz selbstverständlich auch regelmäßig mit mir plastizierten, kommt natürlich nicht von ungefähr! Hier ist die Vorgeschichte:
Als ich im Sommer 1986 zum zweiten Mal eine erste Klasse übernommen hatte, zeigte sich rasch, dass in dieser Klasse vielfältige Begabungen sowie die Einflüsse verschiedener Völker, Sprachen und Religionen zusammengekommen waren. Dabei hatte sich auch eine Gruppe von ausgesprochen aggressiven, oft rücksichtslos handelnden Buben eingefunden. Das Verhalten dieser noch nicht sozialfähigen Kinder erschwerte, ja verhinderte ein sinnvolles Üben im rhythmischen Teil des Hauptunterrichts. Auch in den Pausen gab es oft äußerst kritische Situationen. Die üblichen pädagogischen Hilfsmaßnahmen, die ich anwendete, fruchteten nicht genügend. Diese Situation konnte und wollte ich nicht über längere Zeit verantworten. So wurde für mich die Frage immer drängender: Wie kann die angestaute Aggressivität, die sich in diesen Kinderhänden äußert, indem sie andere stoßen, schlagen, quälen und würgen – was wohl auch ein Ausdruck von Ängsten und Unsicherheit ist – in eine sinnvolle Tätigkeit umgeleitet werden?
Aus dem inneren Ringen um eine Antwort auf diese Frage kam mir schließlich während der besinnlichen Zeit zwischen Weihnachten und Neujahr des betreffenden Schuljahres eine Idee: Ich wollte den Kindern ein kompaktes, irdisches

Material in die Hände geben, das sie bearbeiten sollten: reichlich Erde, Ton sollte es sein. Ich wollte mit ihnen – und nicht nur mit ihnen, sondern mit der ganzen Klasse – plastizieren. Ich hoffte, dadurch die angestauten Aggressionen der verhaltensauffälligen Kinder lösen zu können und so der ganzen Kinderschar zu helfen. Es müssten künstlerisch-therapeutische Plastizierübungen sein, so dachte ich, diese würden der ganzen Klasse gut tun.
Nachdem ich diesen Entschluss gefasst hatte, regte sich stark mein Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Lehrplan und gegenüber meinen Kolleginnen und Kollegen. Warum? In einer ersten Klasse mit feuchtem, kalten Ton zu plastizieren, war damals in der Waldorfschule absolut nicht üblich; es galt – und gilt vielfach noch heute – als gesundheitsschädigend. So fragte ich eine ehemalige Dozentin des Stuttgarter Lehrerseminars, die auch meine geschätzte Lehrerin in der Methodik des Formenzeichnens und Malens während meiner Studienzeit gewesen war, um Rat. Hildegard Berthold-Andrae ermutigte mich kräftig, das zu tun, was ich für diese mir anvertrauten Kinder für richtig hielte und was das Leben j e t z t erfordere – unabhängig von dem, was üblich sei. In der nun folgenden Zeit begleitete sie meine „Pionierarbeit" mit ernsthaftem pädagogischen Interesse.
Ihrer Initiative ist es auch zu verdanken, dass sich bald nach dem Beginn meiner Arbeit mit den Kindern eine kleine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen zusammenfand, die bereit waren, an einer pädagogischen Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Plastizierens in der Unterstufe mitzuwirken. Die Arbeit in dieser Gruppe wurde im Künstlerischen wesentlich impulsiert durch Winfried Schmidt und Peter Schiefer, die auch heute noch als Dozenten am Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart im künstlerischen Bereich lehren. – Wir konnten uns in dieser Arbeitsgruppe nur wenige Male im Verlauf von drei Jahren zusammenfinden. Dennoch ist es uns in dieser Zeit durch die intensive gemeinsame Bemühung gelungen, einen methodischen Weg für das Plastizieren in der Unterstufe zu bahnen, der den Angaben Rudolf Steiners auf diesem Gebiet sinngemäß entsprechen mag.
Bei jeder neuen Arbeitszusammenkunft bezogen wir die praktischen pädagogischen Erfahrungen, die ich inzwischen mit den Kindern in meiner Klasse gemacht hatte, in unsere Bemühungen mit ein. Schlichte, klare Formen suchten wir, die sich gut in die Hände der kleinen Kinder hineinschmiegen können. Der Altersstufe der Kinder entsprechend, vermieden wir dabei jegliche Bildung von scharfen Kanten, Spitzen, Aushöhlungen, Innenräumen und knöchern erscheinenden Formen. Füllige und gleichzeitig klar gestaltete Formen fanden wir auf diese Weise. Man könnte diese Formen auch als überwiegend „kosmische" Formen bezeichnen. Reliefartiges Arbeiten und Aufbauarbeiten auf einer festen Unterlage schlossen wir für den von uns angestrebten Weg aus. – Auf diese Weise entstand die von mir hier exemplarisch beschriebene Formenreihe. Das heißt,

nicht alle von uns in der Gruppe sowie von mir mit meinen Schülerinnen und Schülern entwickelten Formen sind hier beschrieben worden.
An dieser Stelle möchte ich Hildegard Berthold-Andrae, Peter Schiefer und Winfried Schmidt meinen Dank für die fruchtbare Zusammenarbeit aussprechen! Dankbar bin ich auch dem damaligen Kollegium meiner Schule, das mir die Freiheit gewährte, diesen neuen Weg mit meinen Schülerinnen und Schülern zu gehen und mich dabei – vor allem in der Anfangsphase – mit kritischem und zugleich wohlwollendem Interesse begleitete. Dies zeigte sich unter anderem darin, dass alle Kolleginnen und Kollegen in zwei pädagogischen Konferenzen mit mir einige Beispiele aus der beschriebenen Formenreihe plastizierten.
Von meiner Klasse aber, die ja den Anstoß gegeben hatte zu dieser gemeinsamen pädagogischen Forschungsarbeit, möchte ich in Kürze Folgendes berichten: Durch das regelmäßige Plastizieren jeweils zwischen Herbst und Frühjahr (siehe auch GA 223, 7.4.1923) wurde die künstlerische Arbeit im Bereich des Plastisch-Bildnerischen für die Kinder ja kräftig verstärkt; denn ich behielt den wöchentlichen Maltag, wenn irgend möglich, bei und das Formenzeichnen unterrichtete ich weiterhin in Epochen. Dies wirkte sich außerordentlich harmonisierend auf die Gemeinschaft als ganze aus. Die besonders aggressiven Kinder fanden sich im Laufe der Zeit immer besser in diese von mir konsequent geführte Willenstätigkeit des Plastizierens hinein und lernten dabei mehr und mehr, ihren eigenen Willen zu zügeln.

IV. Ausblick

Ich hoffe und wünsche, mit meinem Bericht viele Klassenlehrerinnen und -lehrer zum Plastizieren mit ihren Kindern in der Unterstufe zu ermutigen! Heute, in einer Zeit, in der der Computer längst Einzug in viele Kinderzimmer gehalten hat, ist es wohl dringender denn je notwendig, die Hände der Kinder zu beleben, zu sensibilisieren. Dies ist auch durch das Plastizieren ursprünglicher Formen, wie ich es anregen möchte, möglich.
Der Computer als Arbeitsmittel wird seinen Siegeszug fortsetzen; die Computerspiele, die auf die Kinder eine gewaltige Faszination ausüben, werden nur schwer zu verbieten sein. Wir müssen diesem Umgang mit dem Virtuellen, dem Leblosen, die Kraftquelle des Künstlerischen an die Seite stellen, um den heranwachsenden jungen Menschen den Zugang zum Lebendigen, zu den Werdeprozessen, zu erschließen. So geben wir ihnen die Möglichkeit, ihre Sinneswahrnehmungen zu sensibilisieren und ihre Hände zu durchseelen.

Was saugt man eigentlich aus den Fingern?

Gerard Willemsen

Wir Zahnärzte werden täglich in der Praxis konfrontiert mit Kindern, die lutschen, das heißt, wir konstatieren meistens irgendeine Abnormalität im Stand der Kiefer oder der Zähne als Folge des Lutschens. Wenn man die Eltern darauf aufmerksam macht, zeigt sich, dass sie sich darüber auffällig wenig Sorgen machen, weil es von den Kinderberatungsstellen und auch von Kinderärzten und Kinderpsychologen nicht als ein wichtiges Problem angesehen wird. Es scheint so, dass nur die Zahnärzte sich Sorgen machen. Die Frage lautet: Ist es ein Problem? Welche sind die Ursachen und was sind die Folgen?

Nach wissenschaftlichen Untersuchungen in Holland, Schweden, England und in der Schweiz, bei langjährigen Beobachtungen von größeren Gruppen von Kindern hat man festgestellt, dass von den 5-6-jährigen Kindern im Durchschnitt 55 bis 67% Finger saugen, Mädchen immer etwa 10% mehr als Knaben. Im Alter von 9 Jahren saugen von diesen Kindern dann immer noch 34%. Der Daumen wird bedeutend öfters benutzt als die Finger. Es gibt viele Varianten, mit einem, zwei oder drei Fingern, dabei oft mit der anderen Hand Nase, Ohr oder Backen reibend und so weiter.

Nach mancher Ansicht gehen die Gebissverformungen, die im Milchgebiss bis zum Zeitpunkt des Zahnwechselanfanges entstehen, zum größten Teil spontan zurück, wenn das Saugen dann aufhört. Auch nach dem Anfang des Zahnwechsels kann noch eine mehr oder weniger komplette Remission statt finden, aber meistens entsteht eine kieferorthopädische Abweichung, weil aus den verschiedenen Untersuchungen sich gleichzeitig herausgestellt hat, dass die Kinder, die nach ihrem 6. Jahre weitersaugen, die intensivsten Sauger sind.

Die Folgen für das Gebiss sind: ein offener Biss in der Front, dort wo der Daumen drin steckt oder ein oder mehrere Finger benutzt werden. Weiter eine Protrusion, das heißt ein Nachvornestehen der Oberfrontzähne, meistens asymmetrisch. Drittens eine Kippung der unteren Frontzähne nach hinten. Und zum Schluss ein Distalbiss oder Rückbiss des Unterkiefers.

Entweder aus ästhetischen oder aus funktionellen Gründen muss das Kind dann das ganze Elend einer kieferorthopädischen Behandlung erleiden.

Die Frage ist: Warum lutscht ein Kind eigentlich heute so oft?

Moderne Theorien

Einer der ersten, die sich Gedanken darüber gemacht haben, war Sigmund Freud. In seinen 1904/1905 erschienenen „Drei Abhandlungen zur Sexualtherapie"

überraschte er die Welt mit seiner Theorie, das Lutschen sei eine Lustbefriedigung, eine sexuelle Befriedigung. Er unterschied drei Lutschintensitäten: das Ludeln, ein einfaches Saugen; das Lutschen, ein lustvolles Saugen bei völliger Abstinenz; und drittens ein Wonnesaugen, ein glückseliges Saugen, wobei gleichzeitig irgendein Körperteil berührt wird. Der Mund wäre nach Freud eine erogene Zone und das Saugen wäre ein Lernprozess, wobei der Daumen und die Finger als Reizapparate für den Mund, die erste erogene Zone, die im Leben auftritt, benützt würden.
Diese Theorie ist heutzutage weitgehend verlassen worden. Man denkt vielmehr an Lutschen als Schutz gegen Unsicherheit und Ängste, als Schutz gegen die böse Außenwelt oder auch zur Befriedigung des Saugreflexes.

Geschichtliche Aspekte

Es ist auffällig, dass man in der Literatur und in der Kunst kaum Darstellungen des Lutschens finden kann, die älter als fünf Jahrhunderte sind. Bekannt sind eine altägyptische Statuengruppe mit einem Kind, dass lutscht. Weiterhin wird beschrieben, das die Kelten Kinder abbildeten, die lutschten (G. Kuyer, Het geminachte Kind, 1980).
In einer irischen Sage kommt der Held Finn vor, der am Daumen saugte, um Wissen zu erwerben. In der Renaissanceliteratur entsteht der Ausdruck „Sich etwas aus den Fingern saugen", was zum Ausdruck für etwas „ersonnen", „phantasiert haben" geworden ist, weil man den Volksglauben, dass man Kenntnis von manchen Dingen bekommen konnte dadurch, dass man einen oder mehrere Finger in den Mund steckte, verlor und ersetzte durch die intellektuelle Beobachtung, dass das Fingerlutschen eine leere Handlung war.
In der frühen Renaissance findet man auch die ersten Gemälde mit einem lutschendem Kinde darauf (zum Beispiel bei Ghirlandaio, Bourgonnone, della Robbia). Im vorletzten Jahrhundert findet man es dann öfters beschrieben. Ein sehr schönes Beispiel, wo man pädagogische und präventiv-gesundheitliche Ziele vereint finden kann, sieht man in Hoffmanns Struwwelpeter.
Die älteste und interessanteste Erwähnung jedoch findet man in der Legende: „Der Stern Abrahams" aus: „Die Sagen der Juden". Die darin erwähnte Passage über das Lutschen wird von Rudolf Steiner zitiert in seinem Zyklus „Das Matthäusevangelium", dritter Vortrag vom 3. September 1910.
Es handelt sich da um die Geburt des Erzvaters Abraham, etwa 2000 Jahr vor Christus in Ur in Chaldäa, die damals größte Stadt in Mesopotamien. Der Vater Abrahams, mit Namen Tharah, war der Oberbefehlshaber des Königs Nimrod, der Riese oder auch wohl der große Jäger genannt. Nimrod war König über Babylonien in der Zeit der riesigen architektonischen Bauten.
Als die Zeit gekommen war, dass Abraham geboren werden sollte, erschien ein

neuer hellstrahlender Stern am Himmel. Die Weissager des Königs Nimrod deuteten, dass unter denjenigen, die jetzt geboren werden sollten, einer wäre, der viele Könige stürzen und deren Land ergreifen sollte. Nimrod setzte darauf einen Kindermord von gewaltigem Ausmaß in Szene, wobei die späteren pharaonischen (bei der Geburt Moses) und herodianischen (bei der Geburt Jesu) weit in den Schatten gestellt wurden. Tharah gelingt es aber, sein Weib in eine Felshöhle zu bringen, wo Abraham geboren wird. Es gibt dann verschiedene Variationen über den weiteren Verlauf der Geschichte. Die von Dr. Steiner zitierte lautet so: Das Kind wird drei Jahre erzogen in der Höhle, wo es Milch saugt durch Gottes Gnade aus seinem eigenen Finger der rechten Hand.
In einer anderen Version lässt die Mutter das Kind direkt nach der Geburt allein. Gott hört das Geschrei des Knaben und schickt den Engel Gabriel, der ihm einen Finger der rechten Hand reicht, aus dem Milch quillt, der ihn so gut ernährt, dass er nach zehn Tagen imstande ist zu gehen und zu sprechen und die Höhle verlässt. Das ganze ist natürlich Bildsprache. Nimrod, der Riese oder der große Jäger, ist Bild für den noch in der Natur lebenden Menschen, der seinen Ätherkörper noch herausragend hatte über seinem Kopf. Deshalb der Riese. Und der seine organisierenden Kräfte noch direkt, sei es auch damals nur noch zum Teil, aus der Natur bekam. Deshalb der große Jäger. Weil diese Eigenschaft, einen solchen direkten Einblick in die Naturkräfte zu haben, verloren ging, und das als schmerzhaft empfunden wurde, bauten die Menschen sich riesige Türme, Paläste und Statuen als einen physischen Ersatz. Sie wollten beim immer stärker einbrechenden Kali-Yuga aus der dunklen Tiefe emporklettern zu dem entschwindenden Licht der Höhen. (Emil Bock, Urgeschichte).
„Milch" war die Nahrung für die ganze Menschheit, solange die Erde noch mit dem Monde verbunden war während der Lemuris. Milch steht für ätherische Bildekräfte, organisierende Kräfte. Der Mensch sog Milch aus der ganzen ihn umgebenden Natur, hauptsächlich aus den Pflanzen. Er sog Milch „aus den Brüsten der Natur". Als Nacherinnerung findet man dann später die ephesinische Göttin Artemis mit ihren vielen Brüsten, sowie auch in der Edda die Kuh Audhumbla. Nachdem der Mond aus der Erde herausgetreten war, spendete nur das Tierreich noch Milch und zu der Erdennahrung kam die Sonnennahrung, die Früchte des Feldes. (Emil Bock, Urgeschichte)
Milch saugen aus dem Finger der rechten Hand bedeutet das Aufnehmen von Mondenkräften und folglich das Entstehen des Mondenbewusstseins als Spiegelung des Sonnenbewusstseins (= das Paradies). Das Gehirn spiegelt also das kosmische Denken im Menschen, wobei das gewöhnliche, menschliche Denken entsteht. Dabei deutet die rechte Hand auf die Zukunft hin.
Über das Saugen am eigenen Finger sagt Dr. Steiner: „Und die Tatsache, dass Abraham wirklich der erste ist, der durch jene Kräfte, die sonst für die äußeren

hellseherischen Fähigkeiten Verwendung fanden, jetzt im Inneren jene organisatorische Kraft entwickelt, die zum inneren Gottesbewusstsein führen soll, diese Umkehrung der ganzen Kraftsumme, wird angedeutet in der Legende dadurch, dass das Kind während der drei Jahre, wo es in der Höhle aufgezogen wird, Milch saugt durch Gottes Gnade aus seinem eigenen Finger der rechten Hand. Das Durch-sich-selber-Genährtwerden, das Hineingehen der Kräfte, welche früher die Hellsichtigkeit bewirkt haben, in die innere Organisation des Menschen, das wird uns in Abraham, in wunderbarer Weise charakterisiert. Abraham hatte tatsächlich eine andere physische Organisation als alles, was sonst als Menschen um ihn herum lebte. Die Menschen ringsherum waren damals in ihrer Organisation nicht so, dass sie inneres Denken durch ein besonderes Werkzeug hätten ausbilden können. Sie konnten Denken ausbilden, wenn sie leibfrei wurden, wenn sie sozusagen in ihrem Ätherleib Kräfte entwickelten; wenn sie aber im physischen Leibe darinnen steckten, hatten sie noch nicht ausgebildet das Werkzeug des Denkens." Abraham war also der erste, der sein Gehirn so ausgebildet hat; er wird dann auch der Erfinder der Arithmetik genannt.

Von Abraham sagt die Legende, dass er in einer Höhle erzogen wird, das heißt: von der Außenwelt abgeschieden. Die Felsenhöhle ist in der okkulten Sprache ein Bild für den menschlichen Körper und „in einer Höhle erzogen" ist ein Bild für die organformende Tätigkeit im eigenen Körper. Er saugt dann Milch aus seinem eigenen Finger. Er hat also die äußeren Naturkräfte emanzipiert, in sich hineingenommen, wo sie organformend wirken und dadurch hat er auch sein Gehirn weiter ausgebildet zum körpergebundenen Denken. Sein Ätherleib ist deckungsgleich mit seinem physischen Körper geworden und ragt nicht mehr über seinen physischen Kopf hinaus. Nicht nur das Gehirn, sondern auch die Sinnesorgane werden fähig zu deutlicheren Wahrnehmungen, das Hellsehen und andere übersinnliche Fähigkeiten verschwinden rasch. Das Gehirn und die Sinnesorgane können seitdem bewusst zusammenarbeiten.

Dabei wird Abraham der erste Mensch, der sich bewusst wird, dass er ein Ich hat, der erste Mensch, der Ich zu sich selbst sagen konnte. Er verzichtet dabei auf die alten Verhältnisse zu den Lebens- und Jugendkräften. Man beschreibt ihn daher dann auch als den ersten Menschen, der graue Haare bekommen hat.

Alle diese Erwerbungen sind die ersten Früchte des Kali-Yuga, des dunklen Zeitalters, das etwa 3000 Jahre vor Christus anfing und worin alle Menschen werden sollten wie Abraham. Das Kali-Yuga endete im Jahre 1899.

Resümierend kann man sagen, dass das Lutschen in dieser Geschichte deutlich ein Bild ist für das Sichabschließen für die Außenwelt, ein In-sich-Hineingehen.

Die heutige Lage

Sehen wir uns in der heutigen Zeit einmal die Kinder an, die an ihrem Daumen oder an ihren Fingern saugen: man kann den Eindruck nicht umgehen, dass es etwas Autistisches an sich hat. Jedem Untersuchenden ist es aufgefallen, dass es immer ein Passivwerden, ein In-sich-Zurückziehen, ein Sich-Abschließen von der Außenwelt ist. In der Zeit Abrahams wäre es vielleicht ein Bild gewesen dafür, dass man der Menschheitsentwicklung vorausgeeilt war. Ist das aber jetzt noch der Fall? Das Kali-Yuga ist vorüber und alle Menschen sollten eigentlich ihr Gehirn und ihre Sinnesorgane so entwickelt haben, dass sie völlig vom Naturgeschehen emanzipiert sind. Dass sie das auch wirklich sind, kann man an etwas Negativem feststellen, wenn man das Desinteresse sieht, das die Menschen heute den katastrophalen Umweltschäden gegenüber zeigen. Fingerlutschen, um auf diese Weise das Gehirn besser für das Denken geeignet zu machen, brauchen wir nicht mehr. Dafür spricht auch die Wahrnehmung, dass es vor allem Kinder aus den intellektuellen Bevölkerungsschichten sind, die lutschen. Kinder aus sozial niederen Schichten saugen wesentlich weniger. Kinder von sogenannten Naturvölkern lutschen fast überhaupt nicht. Es muss also ein anderer Grund für das Fingerlutschen bestehen.

Jetzt, im neuen Zeitalter nach dem Kali-Yuga, soll der Mensch wieder, aber diesmal vollbewusst, in Verbindung kommen mit der geistigen Welt: er soll das leibfreie Denken wieder entwickeln, diesmal aus eigenem freien Willen.

Wie im Anfang gesagt, saugen im Durchschnitt etwa 60% der Fünfjährigen. Der Grund dafür ist, dass das Kind sich schützen muss vor allem, was aus der Außenwelt auf es zukommt, alle die viel zu starken Reize für Augen und Ohren vom Verkehr, von Radios und Fernsehern und so weiter. Auch die starken Reize für die Nase, denke an die stinkenden chemischen „Parfüms", und die Geschmacksverstärker für die Geschmackswahrnehmung kommen hierbei in Betracht. So kann man sich noch vieles ausdenken, was vor ein paar Jahrhunderten die Ruhe noch nicht störte und das heute das Nerven-Sinnessystem reizt und deshalb eine zu große abbauende Tätigkeit ausübt.

Dadurch, dass ein Finger in den Mund gesteckt wird, schließt das Kind etwas kurz, wodurch es sich der Außenwelt gegenüber ein bischen weniger bewusst wird. Es macht gleichsam eine Art eurythmische B-Gebärde. Und je weniger man sich der Außenwelt bewusst ist, was gipfelt im Schlaf oder noch tiefer im Koma, um so mehr kann man in die geistige Welt kommen, sei es auch unbewusst. Wenn das Kind sich nun in die Außenwelt zu verlieren droht, zum Beispiel wenn es zuviel drohendes Unbekanntes wahrnimmt und Angst bekommt, sucht es Kontakt mit seiner eigenen geistigen Welt, die da als organisatorische Weisheit tätig ist als Abbild der kosmischen Weisheit. Das Fingerlutschen könnte man dann auch

sehen als eine Art Selbstrettung den zu stark abbauenden Reizen gegenüber, ein Sich-Wehren gegen eine zu tiefe und zu schnelle Inkarnierung.
Von diesen Gedanken ausgehend kann man kaum noch zu große Beschwerden gegen das Lutschen einbringen, und es ist deutlich, wo die Prophylaxe und die Therapie ansetzen sollen: eine kindesgemäße Ruhe und Schutz vor zu starken Reizen der Außenwelt.
Bis zum 6.-7. Jahr aber sind alle Organe des Kindes abgeformt und werden die organisatorischen Kräfte metamorphosiert zu Gedächtnis- und Denkkräften. Bildlich könnte man sagen, dass dann im Daumen oder in den Fingern keine „Milch" mehr zu finden ist! Dieser noch unbewusste Zugang in die geistige Welt wird dann allmählich abgeschlossen.
Es bleibt dann aber die Tatsache bestehen, dass es inzwischen eine schwierig abzustellende Gewohnheit geworden ist, die die meisten Eltern, Psychologen, Pädagogen und Zahnärzte aus einem gesunden Empfinden dann doch nach dem sechsten, siebten Jahre verbieten und abgewöhnen wollen. Dafür stehen neben den „harten Methoden" wie zum Beispiel Strafe, das nächtliche Anlegen von Ellenbogenröhren oder die Anwendung von ekelhaft schmeckenden Salben oder Pflastern, allerlei psychologische Methoden zur Verfügung. Allgemein ist man heute der Meinung, dass eine „Belohnungstherapie" einer „Straftherapie" vorzuziehen ist.
Aus dieser Betrachtung kann man auch verstehen, dass der Gebrauch von Schnullern als Ersatz für den Daumen nur den Zweck hat, das Kind still zu halten. Er schützt nicht vor zu starken Reizen und gibt, wenn er zu lange benützt wird, die gleichen zahnheilkundigen Probleme wie der Daumen.
Zusammenfassend kommt man zu der Meinung, dass mit dem Schulreifwerden das Kind sich das Fingerlutschen abgewöhnen sollte. Sein Denken hat sich dann auch soweit entwickelt, dass es verstehen kann, warum es aufhören soll. Und ein kleines Geschenk, wenn es gelungen ist, schließt dann die Therapie und diese Arbeit ab.

Linkshändigkeit schon beim Embryo

Manfred Magg

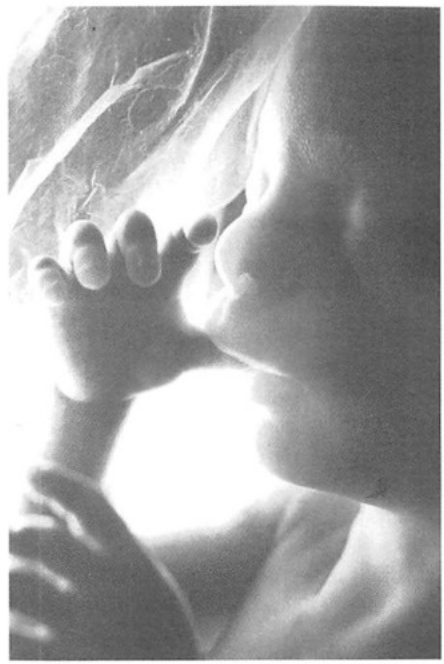
Untersuchung an Embryonen

Wer sich mit der Linkshändigkeit beschäftigt, stößt rasch auf zwei wichtige Fragen:

- Wann im Laufe der Kindesentwicklung bildet sich die Bewegungsbevorzugung einer Körperseite heraus?
- Wie hoch ist der Anteil der Links- und Rechtshänder gemessen an der Gesamtheit?

In der neueren Literatur findet man dazu unterschiedliche Angaben.[1] Weniger bekannt sind jedoch die neuesten Arbeiten einer Forschergruppe um Professor Dr. Peter Hepper von der Universität Belfast.[2] Was haben sie untersucht?

Mit Hilfe von Ultraschall wurde die Bewegungsentwicklung von 87 Embryonen verfolgt, von der 9.-10. Schwangerschaftswoche an bis zur Geburt. Beobachtet und gezählt wurde dabei die absolute Zahl der Armbewegungen: Die jeweilige Häufigkeit der isolierten Bewegungen von linken und rechten Armen sowie die Anzahl des linken und rechten „Daumenlutschens". Ein weiteres Gebiet betraf die Haltung des Kopfes im Verhältnis zum Körper.



Das Ergebnis: Der früheste Zeitpunkt, zu der die Bewegung eines einzelnen Armes isoliert beginnt, liegt zwischen der 9. und 10. Schwangerschaftswoche. Schon von dieser Zeit an lässt sich die später beibehaltene Seitendominanz der Armbewegung nach links, rechts oder wechselweise nach beiden Seiten nachweisen. Ergänzt sei: Alle Kinder kamen später durch unproblematische Geburten zur Welt.

Frühe Ausrichtung der Dominanz

Zur Auswertung konnten nur 72 Embryonen herangezogen werden. 15 schieden wegen zu großer Beweglichkeit aus. Die prozentuale Verteilung

der Seitigkeit entsprachen ungefähr den bekannten, „klassischen" Zahlen[3]:
– 75 % zeigten eine größere Anzahl von Bewegungen des rechten Armes.
– 12,5 % bevorzugten den linken Arm.
– 12,5 % bewegten beide Arme gleich häufig.
Die frühe Ausrichtung der Dominanz überraschte Professor Hepper insofern, als sich die Gehirnasymmetrie anatomisch erst später, ungefähr ab der 16. beziehungsweise 31. Woche nachweisen lässt. Die Ausrichtung der Gehirnhälften erfolgt also erst einige Wochen *nach* dem Beginn der Bewegungsasymmetrie.
Die Beobachtungen stellen die seitherige Lehrmeinung auf den Kopf, besser, auf die Hände. Sie veranlassen den Forscher zu dem Schluss: „Die Bevorzugung eines Armes zu einem solch frühen Zeitpunkt der Schwangerschaft ist wahrscheinlich nicht von der Kontrolle des Gehirns oder Rückenmarks bestimmt ... Die Möglichkeit, dass ein früheres, unterschiedliches motorisches Verhalten zu späteren Seitenbevorzugungen und zum asymmetrischen Hirnwachstum beitragen kann, muss in Betracht gezogen werden" (Seite 531).[2]
Vereinfacht: Zuerst bewegt sich der Mensch und erst danach bildet sich das Gehirn aus.

Eingriff auf tiefer Ebene

Welche Bedeutung hat dies für den Erzieher? Zuerst verhilft es zu mehr Klarheit über den prozentualen Anteil von Links-, Rechts- und Beidhänder in einem, von außen noch unbeeinflussten Frühstadium. Zum anderen widerspricht es der neuerdings verbreiteten, nicht durch wissenschaftlich Untersuchungen belegten Meinung: Beidhänder sind gehirngeschädigt.[4]
Klar wird jedoch auch, dass der Eingriff in die Bewegungsdominanzen noch tiefer auf die persönliche Konstitution einwirkt, als seither vermutet.

Literatur und Anmerkungen

1 Sally P. Springer/Georg Deutsch: Linkes, Rechtes Gehirn; Spektrum Akademischer Verlag, 1998, Heidelberg, Berlin;
Johanna Barbara Sattler: Das linkshändige Kind in der Grundschule, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth

2 Peter G. Hepper, Glenda R. McCartney, E. Alyson Shannon: Lateralised behaviour in first trimester human foetuses; Fetal Behaviour Research Centre, School of Psychology, The Queen's University of Belfast; Neuropsychologia Vol. 36, No. 6, pp 531-534, 1998; © 1998 Elsevier Science Ltd.; E-mail: p.hepper@qub.ac.uk.

3 Aus der Eigenbeobachtung muss vorbehaltlich dazu gesagt werden, dass Kleinkinder zum Daumenlutschen nicht zwangsläufig die dominante Hand bevorzugen.

4 Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder; Auer Verlag, 1996, Donauwörth.

Zu jeder Behinderung gehört auch eine Begabung[1]

„Timo spricht drei Sprachen mit den Fingern"

Joachim Rogosch

Hat ja auch seine Vorteile, so eine künstliche Beatmung. „Zum Beispiel im Sommer, da kann Timo unter einem dichten Moskitonetz schlafen, ohne Atemnot zu bekommen", sagt Ulla. „Er bekommt ja frische Luft von außen." Ulla ist die Pflegemutter von Timo, einem dauerbeatmeten Jungen im Rollstuhl. Ulla findet, dass zu jeder Behinderung auch eine Begabung gehört. Mal mehr, mal weniger. Bei Timo eher mehr.

Zu Timos Behinderung gehört: Dass er eine Stoffwechselerkrankung in den Muskeln hat, einen NADH-Pyruvat-Dehydrogenase-Komplex-Defekt. Dass er deswegen nicht atmen kann, nicht sprechen, nicht schlucken. Also wird er künstlich mit Luft versorgt, über einen Schlauch direkt in den Hals, und mit Essen, über einen Schlauch direkt in den Magen. Timo kann nicht gehen, weswegen er einen Rollstuhl braucht. So kann er praktischerweise seine medizinischen Apparaturen immer mit sich führen. Er kann nicht riechen, nicht schmecken, aber hören. Er kann die Augen nicht bewegen. Aber sehen. Immer geradeaus. Mit anfangs minus 15 Dioptrien. Jetzt ist er bei minus zehn. „Es wird besser mit ihm", sagt Ulla.

So weit zu den Einschränkungen. Und die Begabung? Timo kann zwar nicht sprechen, das aber auf Englisch, Italienisch und Deutsch: Er buchstabiert mit den Fingern, eine Schulkindermethode, die ihm Ulla beigebracht hat. Timo weiß zu jedem Geburtsdatum eines Besuchers sofort den Wochentag. Außerdem weiß er zu jedem Land der Welt die Hauptstadt, auch bei so kniffeligen Konstruktionen wie in Holland oder Bolivien. Er multipliziert mehrstellige Zahlen im Kopf, kennt die Sternbilder des Kosmos und die Planeten des Sonnensystems. Darum geht Timo auch ins Gymnasium am Ort. Timo ist sieben Jahre alt.

„Sie wollen mich wohl auf den Arm nehmen" – der Marketingchef der Weltfirma in Sachen Fahrstühle ist unsicher. Was soll er von der e-Mail halten, in der er nach Sponsoring-Möglichkeiten für einen Lift gefragt wird „für einen Siebenjährigen, der alles über Chemie weiß, aber nicht in den zweiten Stock zum Chemiesaal gelangen kann, weil er im Rollstuhl sitzt." Drum ruft er zurück, obwohl er „noch 20 andere Mails zu beantworten hätte". „Wenn die Story stimmt, dann rufen Sie beim Fernsehen an, da haben Sie über Nacht die 100 000 Mark zusammen, die Sie für den Fahrstuhl brauchen", empfiehlt der PR-Profi. Nach dem Motto: Men-

1 Erstabdruck am 23. Dezember 2000 in der Stuttgarter Zeitung, Stuttgart

schen, Tiere, Sensationen – ein Häuflein Elend, mit Schläuchen an Apparate gefesselt, tippt chemische Formeln in das Laptop vor seiner dicken Brille. Und ein Notar stellt nach Überprüfung in einem Fachbuch fest: Sie stimmen.
Ulla will aber keine Sensation. „Wir versuchen, ganz normal zu leben", sagt sie. In den Ferien fährt sie mit ihm ans Meer, zum Baden. Wobei ihn natürlich Einer halten muss im Wasser, und ein Zweiter den Beatmungsbeutel bedienen muss. Im Alltag geht Timo früh zur Schule. Wobei er natürlich nicht „geht", sondern gebracht wird. Nachmittags arbeitet er gerne im Garten. Wobei er natürlich nicht arbeitet, aber über Pflanzen, Saat und Ernte alles weiß, was die ökologischen Lehrschriften hergeben, die bei Ulla im Haus herumliegen. Nachts schläft er. Wobei natürlich jemand neben ihm wachen muss, um aufzupassen, dass er nicht an seinem Schleim erstickt. Alles ganz normal.
Das hätten die Eltern auch gerne gehabt. Ein Kind, das nicht röchelt nach der Geburt, sondern einen Schrei tut. Das nicht apathisch auf der Intensivstation liegt, sondern trinkt, schnauft, verdaut. Wochenlang dauert der Prozess, bis endlich eine junge Ärztin zugibt: Das wird nichts, mit Ihrem Kind. Seitdem ist das Vertrauen in die Medizin weg, sagt Timos Vater heute. Damals, vor sieben Jahren, waren sie noch jung, die beiden Eltern, und hatten die Zukunft vor sich. Einen Beruf, ein Kind, alles normal, ja. Und dann das. Keine Kraft, kein Lächeln, keine Atmung. Herzkrank, stumm. „Kein Leben", sagt der Vater. „Abschalten", sagen beide. Das Leben ist es nicht wert.
Die Eltern wissen, dass man das nicht sagt. Aber sie haben so empfunden damals. Die Krankenschwestern waren entsetzt. Da sind die Eltern zu einer Selbsthilfegruppe gegangen, haben erzählt, welche Art der Selbsthilfe sie planen. Auch dort: Entsetzen. „Die haben alle von den Krankheiten ihrer Kinder erzählt, und wie sie sich aufopfern. Da waren wir sofort unten durch", sagt der Vater. Jemand schickt sie zu einem Rechtsmediziner. Einer Kapazität. „Dort konnte ich endlich mal meinen Wunsch aussprechen, ohne gleich in Tränen auszubrechen", erzählt die Mutter. Den Wunsch – „na, Sie wissen schon. Abschalten." Der Rechtsmediziner setzt die beiden nicht mit Schuldgefühlen unter Druck, und er empfiehlt auch nicht augenzwinkernd Lösungen in der Grauzone. Er konfrontiert sie mit der Realität. Dass sie schon abschalten könnten, auch mit guten Argumenten, sagt er ihnen. Aber dass dann der Staatsanwalt komme, und die Behindertenverbände. Und dass sie dem Druck nicht standhalten würden, so als Eltern dazustehen, die ihr Kind getötet haben.
Den Eltern geht es daraufhin besser. Wenigstens einer versteht sie, auch wenn er nicht helfen kann. Sie schauen sich einen ähnlichen Fall an: Eltern, die ihr Kind nach Hause genommen haben. Die Wohnung rollstuhlgerecht umgebaut, die Mutter mit medizinischer Ausbildung, immer für das Kind da. Ein Leben für das Kind. Da wissen sie: „Das können wir nicht." Ulla sieht die Situation der Eltern

so: „Das ist, wie wenn ein Jumbojet auf einem Sportfeld landen soll. Ab irgendwann ist es einfach zu viel."
Die Eltern suchen ein Heim, eine Rehabilitationseinrichtung. Aber die gibt es nicht. Bei Timo ist nichts zu rehabilitieren. Dauerbeatmete nimmt keiner. Solche Kinder werden in den Krankenhäusern liegengelassen, weil keiner sie abholt. „Lagerfälle", heißt das im Jargon. „Die Gesellschaft" fordert totalen Einsatz der Eltern für solche Fälle, oder frühzeitige Abtreibung. Egal was. Hauptsache, sie hat ihre Ruhe davor. Sie ist sogar bereit zu zahlen. Viel Geld. Und damit die Eltern auch merken, wie viel, prozessieren die Jugendämter untereinander wegen der Kostenübernahme. Nachbarn erkundigen sich angelegentlich: „Das ist doch sicher teuer, so eine Betreuung?"
Fast vier Jahre lang bleibt Timo in der Klinik. Ein Arzt stellt fest, dass er auf einer Spielzeugtrommel trommeln kann. Er kann Ja und Nein kenntlich machen. Sonst nichts. Dann kommt Ulla.
Ulla ist heute 58 Jahre alt. Sie hat mal Kunst unterrichtet, wollte was mit Betreuung machen. Eine Bekannte hat ihr von Timo erzählt. Sie denkt sich, dass das eine Aufgabe für sie sei. Ulla überwindet alle Hindernisse, macht Schnellkurse in den medizinischen Verrichtungen, besorgt sich ein Team, verhandelt mit den Zuständigen. Warum sie nun gerade das Aussichtsloseste in Angriff nahm, weiß sie nicht. „Zu jeder Behinderung gehört auch eine Begabung", das hat sie mal als Schülerin auf dem Mädcheninternat erlebt. Welche Begabung das bei Timo sein könnte, hat sie sich nicht gefragt.
Auf Timos „Liegewiese", seinem Bett, liegen mehrere Bände mit Übungsaufgaben fürs Abitur verstreut. Timo betrachtet astrologische Studien. Wie die Sterne bei seiner Geburt standen. Eigenartig. Im vergangenen Jahr hat er die Schule eines Körperbehindertenzentrums durchlaufen, von der ersten bis zur letzten Klasse, in einem Jahr. Jetzt lernt er Gedichte auswendig oder surft im Internet. Wenn er etwas will, zieht er sich den Atemschlauch aus dem Hals. Das einsetzende Alarmgeräusch sorgt für umgehende Beachtung. Timo kommuniziert kurz und klar. Finger nach oben: „Jawohl!", Handfläche zum Gesprächspartner: „Halt! Falsch!". „P-r-o" buchstabiert er mit den Fingern. Die Betreuer ergänzen: „Protest". Es funktioniert wie beim Auto-Text-Programm auf dem Computer. Wer jeden Buchstaben einzeln mitteilen muss, der gebraucht keine Höflichkeitsfloskeln.
Timo und sein Team. Die Verständigung funktioniert perfekt. Er hat seinen Fahrer, seine Betreuerin, den Praktikanten, die Therapeuten. Und seine Pflegemutter. Fünf Leute sind das mindeste, wenn man eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung organisieren muss, sagt Ulla. 24 Stunden am Tag, 365 Tage im Jahr – Full Service heißt das in der New Economy. Was für den Bestellservice eines Versandhandelsunternehmens möglich ist, sollte auch einem Menschen nicht

verwehrt werden, der andernfalls tot wäre. Timos roter Squirrel quatro kostet 40 000 Mark, dazu die Beatmungsgeräte. Wenn er mit seiner roten Ferrari-Mütze auf dem Kopf dieses Gefährt per Joystick durch die Gänge der Schule steuert, ist er der König. Sonst braucht er medizinisch nicht viel. Die Kinderärztin sagt, dass er weniger anfällig ist als andere. Wehleidig ist er auch nicht. Medikamente braucht er nicht mehr. Ulla fand sie überflüssig. Und es ging ohne.
Die Krankenkasse zahlt. Ulla lobt die Zusammenarbeit. Ulla spart der Krankenkasse einen Haufen Geld. Lagerfälle sind teurer. Aber Ulla denkt sowieso anders. Wie ihr Team. Nicht volkswirtschaftlich, sondern mehr in Glücks- oder Gefühlskategorien. Sie genießen das Leben, koste es was es wolle. Ulla erzählt nicht, ob sie christlich ist oder so. Aber dass das Leben gewinnt, wer es hingibt, das hat sie intuitiv begriffen.
Für Timos Mitschüler in der 5. Klasse des Standardgymnasiums in dem 70er-Jahre-Bau am Rande der Kleinstadt in Süddeutschland ist der blonde Kleine mittlerweile ganz normal. Sie stören sich nicht mehr am gleichmäßigen Rauschen des Luftschlauchs, sie wundern sich nicht mehr über Timos Allwissen im Erdkundeunterricht. Am Anfang haben sie ihn beneidet – weil einer von Timos Betreuern zufällig Engländer ist. So was könnte man im Englisch-Unterricht auch gut gebrauchen! Sie haben das Finger-Alphabet gelernt, um mit ihm reden zu können. Sie sind in Panik geraten, als der Strom ausfiel, das Atemgerät piepte und der Betreuer losspurtete, um den Hausmeister aufzutreiben. Aber jetzt: Man hat ein Handy in der Klasse mit der Notrufnummer für den Stromanschluss, und sonst ist Timo beliebt, ein wenig jung halt, als Siebenjähriger unter 10- und 11-Jährigen. „Probleme? Ja, die haben wir", sagen die Lehrer übereinstimmend. „Aber nicht mit Timo.
Probleme machen die nervösen, die vorlauten, die zappeligen Kinder. Timo mag nicht, wenn die Klasse unruhig ist. Er will alles wissen. Aber ehrgeizig ist er überhaupt nicht. Er schaut auch kein Fernsehen. Ist zu langweilig. Timo liest.
Der Direktor hatte den eigenartigen Schüler aufgenommen, ohne jemanden zu fragen, ob er das darf. Ein solches Kind war ihm noch nie vorgestellt worden. Weder ein künstlich Beatmetes, noch ein Siebenjähriges, noch eines, das ihm bei der Frage nach der Lieblingslektüre das chemische Periodensystem erklärt hätte. Die Behörden wissen mittlerweile Bescheid und sind einverstanden. Timo steht in Englisch auf 1. „Aber ich benote natürlich nicht die Aussprache. Er spricht ja nicht", sagt die Englisch-Lehrerin. Er interessiert sich für Musik, auch für Sport („Aber da bekommt er natürlich keine Note. Er schaut gelegentlich mit Begeisterung beim Völkerball zu".) Er nimmt nicht am Deutsch-Unterricht teil. „Das ist nicht seine Welt", meint der Klassenlehrer. In Mathe rechnet er Zahlen vom Dezimalsystem ins Dualsystem um. Aber Bruchrechnen auf dem Bildschirm ist

nicht immer leicht darstellbar. Wie tippt man, dass das Ergebnis zweimal unterstrichen ist?
Zu jeder Behinderung gehört auch eine Begabung. Und wenn Timo jetzt nicht Bücherlesen und gleichzeitig Gesprächen folgen könnte? Wenn er nicht das chemische Periodensystem verstanden hätte, von den Alkalimetallen bis zu den Edelgasen, auf deutsch und lateinisch? „Das macht ja nichts", sagt Ulla. Sie hat ihn ja zu sich genommen, bevor er das alles konnte. Als er noch ganz übrig in der Klinik herumlag. Dass es jetzt so gekommen ist, ist schön, findet Ulla. „Stolz" ist der Vater jetzt, auch wenn er es immer noch nicht recht glauben kann, was sein Sohn da macht. Seit Ulla da ist, trauen sich die Eltern auch in ihrer Umgebung von ihrem Kind zu sprechen. Seit Ulla da ist, haben sie sich auch noch einmal an ein Kind getraut. Timos Schwester ist ein paar Wochen alt, gesund, alles normal. Seit Ulla da ist, kriegt Timo Vollkorn-Nahrung statt Klinikkost, seit Ulla da ist, braucht er keine Tabletten mehr.
Und wenn Ulla nicht da wäre? Davon handelt diese Geschichte nicht. Sie handelt davon, was passiert, wenn eine Ulla da ist. Und diese auf einen Timo trifft. Und auf einen risikofreudigen Gymnasialdirektor und eine furchtlose Kinderärztin und eine intelligente Krankenkasse. „Wir führen ein ganz normales Leben", sagt Ulla bei Kaffee und Kuchen in Timos Kinderzimmer. „Mit ein paar Einschränkungen, aber auch mit vielen Freiheiten, weil wir so außerhalb der Norm leben."
Die Maschine rauscht, Timo liest, eine Kerze brennt. Eigentlich ist es ganz einfach, wenn das Glück es will, dass ein paar ganz normale Leute zusammentreffen.

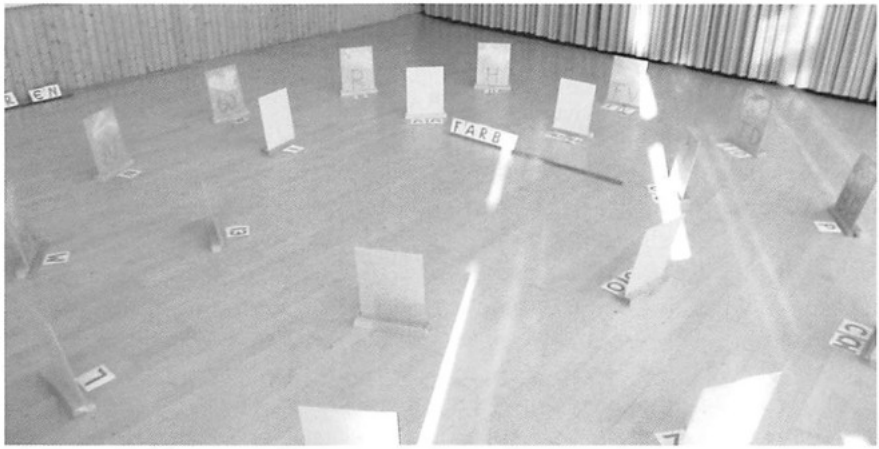
Der Buchstabenkreis

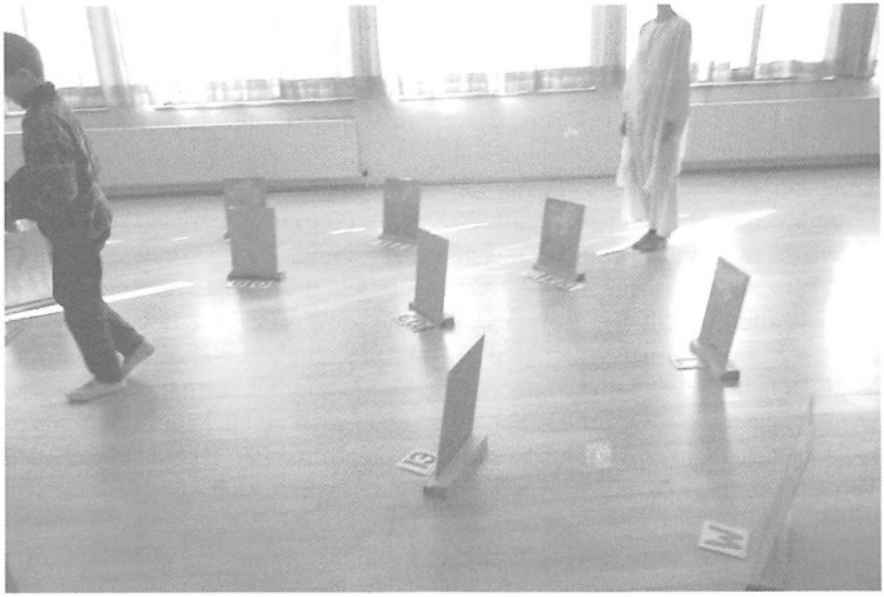
Eine Hilfe beim Schreiben und Lesen

Gerhard Föhner

Die Einrichtung des „Buchstabenkreises" an der Michael Bauer Schule ist eine Hilfe für Kinder mit Schreib- und Leseschwierigkeiten. Die Idee übernahmen wir vom Heil- und Erziehungsinstitut Georgenhof in Bambergen-Überlingen, wobei sich im Laufe der Zeit in der praktischen Durchführung leichte Unterschiede ergaben. Wir betreuen einmal wöchentlich in zwei Gruppen während des Hauptunterrichtes je circa 40 Minuten sieben bis neun Schüler von der dritten bis zur achten Klasse.
Zum Ablauf: Im Eurythmieraum ist auf dem Boden ein äußerer Kreis mit 12 Tafeln mit den Konsonanten in großen Druckbuchstaben in blauer Farbe aufge-

baut. Jede Tafel steht in einem kleinen Holzständer. Im inneren Kreis sind auf sieben Tafeln die Vokale in roter Farbe dargestellt. Vor jeder der 19 Tafeln liegt ein kleiner Stapel mit Kärtchen mit den entsprechenden Buchstaben.
Die Schüler sammeln sich im Vorraum und gehen gemeinsam in den Eurythmiesaal, wo sie im Halbkreis gegenüber den Buchstaben M bis G Platz nehmen. Der begleitende Lehrer spricht den zu bearbeitenden Satz aus vier bis sechs Worten. Der erste Schüler betritt den Kreis zwischen L und G und stellt sich in die Kreismitte. Das erste Wort des Satzes wird vorgeprochen, zum Beispiel BUNT von „Bunt sind schon die Wälder". Der Schüler sagt: „Ich höre bunt". Das Wort wird wiederholt. Nun sollen die Laute herausgehört werden. Der Schüler sagt: „Ich höre B (Laut), ich suche das Be (Buchstabe)".
Wenn er den Buchstaben auf der Tafel gefunden hat, geht der Schüler zu der entsprechenden Tafel hin und stellt sich davor. Hat er den Laut gehört und ist auch zur richtigen Stelle gegangen, kommt die mitwirkende Eurythmistin im Uhrzeigersinn außen um den Kreis herum zu der „richtigen" Stelle und stellt den Laut, in diesem Fall das B, eurythmisch dar. Hat sich der Schüler beim Hören oder Suchen/Finden geirrt, so bleibt er alleine stehen und merkt, dass etwas nicht stimmt. Der Vorgang wird, eventuell mit Hilfe der Mitschüler oder des Lehrers, bis zum Erfolg wiederholt.
Wenn der Laut eurythmisch dargestellt wurde, bückt sich der Schüler und sagt: „Ich nehme das BE". Er steckt das Kärtchen in eine dafür auf dem Boden vor dem AU/ÄU liegenden Leiste. Es folgen die weiteren Laute/Buchstaben, bis das Wort aufgebaut ist. Anschließend nimmt der Schüler wieder Platz und das ganze Wort wird eurythmisiert, nachdem es vorgesprochen wurde.
Jetzt schreibt der Schüler das Wort in großen Druckbuchstaben in Blau und Rot an die Tafel, die Mitschüler schauen zu. Anschließend steckt der Lehrer das Wort





in eine an der Wand liegenden Leiste um und bringt die leere Leiste in den Kreis zurück. Auf diese Weise wird von mehreren Schülern der ganze Satz behandelt und mit einem Punkt abgeschlossen. Zum Schluss wird der Satz von der Eurythmistin lautlich dargestellt. Die Schüler verlassen den Raum und werden verabschiedet.

Eines der größten Probleme ist die schwierige oder immer wieder vergessene Unterscheidung zwischen Laut – das was klingt – und dem Buchstaben. Wir betonen die Andersartigkeit beim Buchstaben durch das Hinzufügen des Artikels. Beispiel: „Ich höre M, ich suche das EM (M)."

Eine weitere Schwierigkeit ist das differenzierte Hören, entweder durch Überspringen, Auslassen von Lauten, oft bis zum zuletzt Erklungenen, oder durch Vertauschung von sogenannten harten und weichen Konsonanten (TD, PB, KG), wobei tatsächlich manchmal kein echter, hörbarer Unterschied ist, wie beispielsweise beim Endlaut „D" im Wort „und". Außerdem werden öfter O und U sowie die Umlaute Ä, Ö, Ü nicht genau genug wahrgenommen. Manchmal helfen beim Lösungsweg Ableitungen: Äpfel kommt von Apfel und daher nicht „Epfel". Eine klare, oft übertrieben deutliche Artikulation ist ohnehin Voraussetzung.

Neben den akustischen gibt es die räumlichen Schwierigkeiten. In diesem Fall finden die Schüler – obwohl die Anordnung der Buchstaben stets dieselbe ist – auch nach langer Übung die entsprechenden Täfelchen nur schwer im Kreis. Das optische Gedächtnis oder die Raumorientierung sind nur gering entwickelt.

Außerdem kann es sein, dass ein Schüler vergessen hat, wie der Buchstabe aussieht.
Zudem bestehen nicht alle Laute aus einem Buchstaben; beim SCH sind es gleich drei; das J (JOT) muss durch I ersetzt werden, weitere Probleme bilden Verdopplung und Dehnung (ie, h, Doppelvokale).
Trotz der oben genannten Probleme, die eben die Probleme der deutschen Schreibweise sind, haben bisher alle 80 Schüler Fortschritte erzielen können und die erhaltenen Impulse in „Schreib- und Leseleistung" umsetzen können, obwohl das Lesen nur wenig geübt wird. Der Haupteffekt der Teilnahme wirkt sich im „Sich-verbinden" mit dem Vorgang aus, in neu gefasstem Mut, in der Überwindung von Ängsten und Scham und in einer Steigerung der Konzentration und Motivation sowie des Selbstwertgefühles. Als kontraproduktiv hat sich erwiesen, wenn eine andere Hilfe für das Schreiben und Lesen parallel zum Buchstabenkreis wahrgenommen wurde, etwa im LRS-Zentrum oder nach den Methoden Tomatis oder wie sie in Murnau durchgeführt werden. Über die Methode von Ronald Davis liegen uns in diesem Sinne noch keine Erfahrungen vor.
Dass einige Schüler oft erst in viel späteren Jahren (um das 21. Lebensjahr) zum Schreiben und Lesen kommen, ist eine bekannte Erfahrung. Die Dauer der Teilnahme ist sehr unterschiedlich und bewegt sich zwischen einem halben Jahr und bisher maximal viereinhalb Jahren. Bei längerer Teilnahme haben wir auch Pausen von mehreren Monaten eingelegt. Das Wesentliche bei der Teilnahme am „Buchstabenkreis" ist das Mitvollziehen eines inneren und äußeren Weges. Der innere Weg führt von der Welt des Kosmos bis herunter zum Schriftbild an der Tafel. Die Eurythmie macht dabei einiges sichtbar. Der äußere zu gehende Weg von einem Buchstaben zum nächsten und der Dreischritt von Hören, Suchen, Nehmen spricht besonders den Willen an. Dieser Weg muss selbst gegangen werden und löst Verfestigungen.
Die meisten Schüler kommen sehr gerne zum Buchstabenkreis, obwohl dadurch der Hauptunterricht an einem Tag unterbrochen wird. Die Schüler spüren bald, dass sie auf einem wichtigen Gebiet vorankommen. In der Körperhaltung, im Schriftbild, in der klaren Sprache und nicht zuletzt in der besseren Konzentration spiegelt sich deutlich die Entwicklung.

Schulärztetagung 2000 in Dornach

29. Oktober – 1. November 2000

Arbeitsgruppenberichte

Impfen

Gut zehn Kolleginnen und Kollegen nahmen an der von Wolfgang Goebel geleiteten Arbeitsgruppe teil. Wer Handlungsanweisungen und Rezepte erwartet hatte, wurde enttäuscht. In differenzierter, phänomenologisch orientierter Art und Weise wurde das Thema bearbeitet.

Die Anfangsfrage lautete: Was hat der Schularzt mit diesem Thema zu tun? Das Resümee war: Er sei wenig damit befasst. Er könne nur etwas sagen, wenn er von Eltern, Lehrern oder Schülern gefragt werde. Anders sei die Situation, wenn er selbst unterrichte.

Die Teilnehmerfragen zielten dann hauptsächlich auf Probleme, die sie als in der Praxis tätige Ärzte erleben.

Einen weiten Raum nahm die Frage der Aufklärung und Beratung ein. Die Aufklärung müsse sachlich alle mit der Erkrankung und der Impfung verbundenen Phänomene schildern, so zum Beispiel die Schwere der Krankheitsverläufe, die Frage des häufigsten Krankheitsgipfels (zum Beispiel Hib, Pertussis) und die damit verbundene Frage des Impfzeitpunktes, die soziale Situation anderswo, zum Beispiel die völlig andersgeartete Masernerkrankung in Afrika in Hinsicht auf Häufigkeit, Erkrankungszeitpunkt und Sterblichkeit.

Die Impfung betreffend sei es sinnvoll, den Eltern erst die Fachinformation zu geben und dann in das Gespräch über Nutzen und Nebenwirkungen einzutreten. Sehr wichtig sei die Dokumentation dieser Aufklärung, wobei ein Schema der Durchführung sinnvoll sei. Von dieser Sachaufklärung müsse die individuelle Beratung unterschieden werden. Hier könne mit den Eltern auf deren Wunsch auf Fragen wie zum Beispiel über den Sinn von Krankheit oder „was ist spirituelle Erziehung" eingegangen werden. Immer wieder gehe es darum abzuspüren, was die Eltern wollen, und nicht darum sie zu überzeugen.

Die Frage: was ist die spirituelle Erziehung? Wurde eingehend besprochen, da dieser Begriff häufig schlagwortartig im Zusammenhang mit dem Impfen verwendet wird.

In einem Vortrag, in dem es unter anderem über die Pockenerkrankung ging, schildert Rudolf Steiner, dass durch diese Erkrankung bestimmte Lieblosigkeiten

aus einem früheren Leben ausgeglichen werden könnten. Auf die Frage eines Zuhörers, was karmisch geschehe, wenn die Erkrankung durch die Pockenimpfung verhindert würde, antwortete er wie tröstend, eine spirituelle Erziehung könne die Impfung karmisch ausgleichen.
Wolfgang Goebel wies darauf hin, dass nicht das Zitieren dieses Satzes helfe, sondern nur das Tun, das heißt, wenn ich als Schularzt offen schaue, was geht in den Kindern vor, dann fange die Spiritualität an. Die Impfung sei im Zeitkarma drin und die Frage ist, gehe ich lieblos mit den anderen um? Die Hauptaufgabe unseres Zeitalters sei, die Abgeschlossenheit zu durchbrechen, wobei auf der Krankheitsebene das Impfen zum allgemeinen Abschließen gehöre, wie auch das medikamentöse Fiebersenken und die schnelle Antibiotikagabe.
Es wurden dann die einzelnen Erkrankungen, die möglichen Impfungen in bezug auf Sinnhaftigkeit, die Frage des Impfzeitpunktes, die Impfkomplikationen, die Applikationstechnik und die Frage der Mehrfachimpfungen besprochen.
Zum Schluss ging es um das Infektionsschutzgesetz, das am 1. Januar 2001 das frühere Bundesseuchengesetz abgelöst hat.
Die wesentlichen Änderungen sind:
- Erweiterung des Meldewesens, zum Beispiel Masernverdacht, namentlich; anonyme Schuleingangsimpfmeldungen
- Sentineluntersuchungen
- Aufklärung der Schüler ab dem 16. Lebensjahr über Impfungen durch das Gesundheitsamt (der Schularzt kann dies übernehmen)
- Es gibt keine Impfpflicht, jedoch können von den Gesundheitsbehörden Pflichtimpfungen in einer Situation angeordnet werden.

Zusammenfassend möchte ich zwei Sätze von Wolfgang Goebel zitieren: „Ärzte können nicht gegen Impfungen sein, da Impfungen Leben erhalten und wir beruflich gebunden sind. Wir dürfen nicht missionieren, aber wenn Eltern die Impfungen nicht wollen, können wir mit ihnen arbeiten."
Folgende Veröffentlichungen können bei der Aufklärung helfen:
- Albonico: Gewaltige Medizin, Hauptverlag
- Heininger: Impfratgeber, Uni Med 1999 ISBN 3-895 99/430/0
- Wolfgang Goebel: ein Impfratgeber wird in Kürze erscheinen.

Christoph Buschmann

Mitte der Kindheit

Die genügend umfassende Pflege des rhythmischen Systems als Bedingung für die gesunde Entwicklung der Willensorganisation

In dieser von Anna Seydel und Erika Leiste geleiteten Arbeitsgruppe hoffte ich, im Austausch über die Entwicklung der Willensorganisation mit Hilfe der

Heileurythmie neue Anstöße und eine Vertiefung meiner freiberuflichen Tätigkeit als Kieferorthopäde zu bekommen. Ich wurde nicht enttäuscht.
Wir waren ein kleiner Kreis von zehn Teilnehmern. Das Verhältnis zwischen Ärzten und Heileurythmisten war ausgewogen. Wir waren hoch motiviert und zum persönlichen Austausch bereit.
Wir hatten bildlich vor uns die Entwicklung vom 7. bis zum 14. Lebensjahr und sahen die beiden Zäsuren auf der Tafel bei circa 9 $^1/_3$ und 11 $^2/_3$ Jahren. Wir machten uns bewusst, dass wir über einen äußeren Eindruck zu einem Empfinden und dann zu einem Fühlen kommen. Wir fragten uns, wie die Schulärzte und die Heileurythmisten, – jeweils selbstverständlich auch in der weiblichen Form – im Beruf auf das rhythmische System wirken. Wir spürten dieser Frage nach im Bereich des rhythmischen Systems am Beispiel des Herzens und des Atems.
In unserer Sprache gibt es eine große Anzahl von Metaphern, die das Herz und den Atem zum Inhalt haben. Beispielhaft einige auf der Tafel festgehaltene Formulierungen, die uns den Fühlbereich erleben ließen: der Atem stockt, atemlos, kurzatmig, die Kehle zuschnüren; der Puls rast, das Herz lacht, Herzschmerz, herzlos, warm ums Herz.
Wir arbeiteten heraus, dass die Metaphern um das Herz nur selten das Herz selber meinen, sondern uns mehr zur Peripherie unserer Leiblichkeit über die Blutgefäße führen. Die Beispiele zum Atem fanden wir polar hierzu mehr zentriert zum Innern gerichtet. Obwohl wir auch praktisch Eurythmie machten, (seelische Übungen, Sympathie/Antipathie, Ja und Nein, Vokalübungen, Ballen und Lösen) zeigte es sich, dass die Arbeitsgruppe nicht nur im verbalen Vorgehen rhythmisch sein darf, sondern auch im Wechsel zwischen Wort und Tun. Unseren Leiterinnen ist es gelungen, Kopf und Glieder der Heileurythmisten und Ärzte in einen Rhythmus zu bringen, der uns aktive Bewegungsphasen und mehr ruhige Denkphasen gab. Auch bei der Arbeitsgruppe am Abend kam keine Müdigkeit auf, als die Heileurythmisten eigene Beispiele mit uns übten, die ihnen im Zusammenhang mit unserem Thema wichtig waren. Gekonnt ordnete Frau Leiste die Beiträge zu einer Komposition, die uns Rhythmus erleben ließ. Wie quirrlige und wieder zur Ruhe gekommene Kinder erlebten wir uns und konnten uns über das persönlich Erfühlte austauschen. Unbemerkt überzogen wir unsere „Arbeitszeit" und gingen befriedigt in die Dornacher Föhnnacht hinaus und auseinander.
Es folgte eine dritte Arbeitseinheit, an deren Ende deutlich geäußert wurde, dass mindestens eine vierte Einheit zum verstärkten Üben von Nöten gewesen wäre. Wo wirkt das Fühlen auf den Willen? Oder wirkt der Wille auf das Fühlen? An Beispielen erlebten wir das Pendeln zwischen Fühlen und Willen. Exemplarisch soll die Willensstärkung herausgehoben werden, die über das Wecken der von den Kindern mitgebrachten (inneren) Bildern zu Idealen führen kann, die den Willen durchstrahlen. Oder das Geben von Impulsen. Impulse als rhythmischen Anstoß

verstanden mit Entspannungsphasen und neuem Impuls führt über den so erreichten Rhythmus zur Willensstärkung.
Selbstverständlich wurde praktisch und sehr anspruchsvoll Eurythmie geübt. Sehr schnell „erfühlten" einige von uns ihre Grenzen, wenn Heileurythmisten in ihrem Element sind.
Alle Teilnehmer waren sich einig, dass das Seminar neue Anregungen gegeben hat. Wir konnten den Satz einer Teilnehmerin „Heileurythmie ist die Supertherapie" wohlwollend annehmen. Wir erlebten Rhythmus, Willensäußerungen, Begeisterung und große Lebendigkeit. Wir verdanken es Frau Seydel und Frau Leiste.

Gerhard Haller

Gedächtnisbildung

Bericht aus der Arbeitsgruppe gesundes und krankes Vergessen
Eine Zusammenstellung aus Vorträgen Rudolf Steiners

Wert des Erinnerungsvermögens

Wie wichtig das Erinnernkönnen in unserem Leben ist, lässt sich besonders deutlich an Gedächtnisstörungen ablesen. Extreme Orientierungslosigkeit tritt auf bei Menschen, die nach hohem Fieber, nach Traumata oder aus anderen Ursachen plötzlich nicht mehr wissen, wer sie sind. Normalerweise verschafft uns unser Erinnerungsvermögen ein Leben lang das Gefühl der kontinuierlichen eigenen Identität (unterbrochen von den Schlafpausen). Unsere Erinnerungen machen überhaupt den Inhalt und den Wert unseres Lebens für uns aus.[3]

Entwicklung des Erinnerungsvermögens

Nach dem Tod werden unsere Erinnerungen zum Bildteppich der Imaginationen, bis sie sich nach einigen Tagen im Weltenäther auflösen. Wir steigen weiter auf zur Sphäre der Weltentöne, durchleben unsere Erinnerungen in der Kamalokazeit in ihrem seelischen Gehalt. Dann erst wird die Seele ganz eins mit dem Weltenall, lebt ohne eigenen Willen in der Intuition. Erst nach der Weltenmitternacht erfüllt sich die Intuition wieder mit Willen, steigt ab zur Sphäre der Inspiration und Imagination. Diese Imagination ist willenerfüllt, hat Gestaltungskraft.[1,3]
Diese Imagination schafft unser neues Haupt, und der Wille bemächtigt sich des daranhängenden Gliedmaßen-Stoffwechselsystems. Ein „Oben" und ein „Unten" sind zu unterscheiden: Das Haupt, oben, ist „im wesentlichen kristallisierter, erstarrter Gedanke; was im übrigen Menschen lebt, ist organisierter Wille".[1]
Das Haupt und der Sinnesbereich sind im Kindesalter verantwortlich für die Begriffsbildung. Die Hauptesorganisation in diesem Leben hängt ja zusammen mit dem Stoffwechselorganismus der Vorinkarnation. Also bringen wir uns unsere Vorstellungsfähigkeit mit.
Das Erinnerungsvermögen dagegen steigt auf aus der Gliedmaßenstoffwechsel-

organisation, die uns in diesem Leben angegliedert wird, als neuer Organismus. (Mit diesem Gedächtnis können wir deshalb auch nicht weiter zurückblicken als bis zum Beginn dieses Lebens. Um noch weiter zurückschauen zu können, müssen wir uns höhere Fähigkeiten erarbeiten.)[2]
Was Kant „a priori" nennt, ist nur ein Aufwecken von Erfahrungen aus früheren Erdenleben. Zum Beispiel mathematische Begriffe bringen sich die meisten Menschen unserer Zeit mit, da sie sich diese im Laufe der Menschheitsentwicklung in früheren Erdenleben erarbeitet haben. Der Lehrer heute braucht diese Begriffe dann nur aufzuwecken.
Es ist ein großer Unterschied, ob auf alte Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, oder ob Vorstellungen und Begriffe aus der äußeren Erfahrung neu gewonnen werden müssen, wobei dann das Gedächtnis dieses Lebens eine wesentliche Rolle spielt. Wenn wir starke Kopfmenschen sind, können wir leicht begreifen. Um uns gut erinnern zu können, ist es nötig, auch gefühlsmäßig einzutauchen und in den Dingen drinnenzustehen. Ausgeprägte Kopfmenschen werden sich nur an weniges so erinnern, dass sie mit ihm zusammengewachsen sind.[2]

Hilfen bei der Erinnerungsbildung

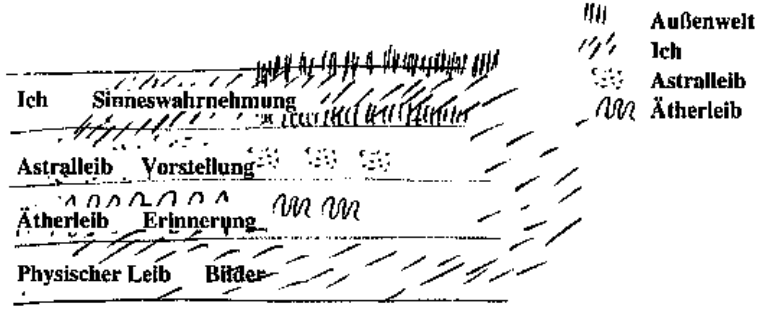
In den pädagogischen Vorträgen betont Rudolf Steiner wiederholt, wie wichtig es ist, das *Gefühlsleben* der Kinder anzusprechen, damit sie sich das Vorgetragene merken können. „Nur das Bildhafte, das, was entsprechende Gefühle weckt, geht in unser Seelisches ein" – und zwar Bildhaftes, das möglichst mit der eigenen Körperlichkeit des Kindes verknüpft sein soll.[5]

Temperamentvoller Vortrag, das Erzeugen von humorvollen und auch wieder herb-traurigen *Stimmungen*, schafft Erinnerungshilfen. Was Spannungen, Erwartungen erregt, hilft der Erinnerungsbildung.[7]

Die Verwandtschaft des Gedächtnisses mit den Wachstumskräften ist in der Zeit des Zahnwechsels gut zu beobachten. Dieselbe Kraft beteiligt sich zuerst an Wachstumsvorgängen, die später in mehr abstrakt-intellektualistischer Form als Erinnerungskraft zutage tritt.[2]

Aufgabe der Wesensglieder bei der Gedächtnisbildung

Am 13. August 1921 zeichnete Rudolf Steiner in seinem Vortrag (GA 206) ein Schema an die Tafel, das die Zusammenarbeit der Wesensglieder bei der Erinnerungsbildung darstellt (siehe Zeichnung auf Seite 49). Die oberste Schicht bedeutet die Ebene des *„Ich"* und der Sinneswahrnehmung. „Ich" wird das genannt, was wir bewusst erleben, gebunden an den ganzen Umfang unserer Sinneswahrnehmungen. Ohne Anregung unserer Sinne fallen wir leicht in Schlaf, das Ich-Erleben wird dann unterbrochen, beginnt erst beim Aufwachen wieder. In der zweiten Schicht erarbeitet der *Astralleib* allgemeinere *Vorstellungen* aus



den subjektiven, individuellen Sinneswahrnehmungen. Unser Ich-Erlebnis will sich verdunkeln beim bloßen Vorstellen, will in träumerischen Zustand übergehen. Wir tauchen tiefer in unser Inneres hinein.

Diese Vorstellung dringt nun noch tiefer in unsere Organisation hinein und wird im *Ätherleib* als *Erinnerung* aufbewahrt, in unserem Zeitenleib. Wir kennen die Abhängigkeit der Erinnerung von der zeitlichen Distanz zum Erlebten. Auch Wachstums- und Ernährungsbedingungen zeigen Wirkungen auf unsere Gedächtnisfähigkeit. Bei anämischen Kindern zum Beispiel ist kein gutes Erinnerungsvermögen zu erwarten (die Begriffsbildung jedoch kann ungestört ablaufen). Im Ätherleib lebt die Erinnerung als Bewegung. In GA 301 schildert Rudolf Steiner die Bewegung als feine Vibrationen aller Organe, als Rhythmisches, das wieder heraufgeholt werden kann: „Wenn ich mich erinnere, sind meine Organe in rhythmischer Bewegung, wiederholen meine Organe dasjenige, was sie aufgeführt haben unter dem Eindrucke des Erlebnisses."[5]

Wie bereitet sich diese Schwingungsfähigkeit im Organismus vor?

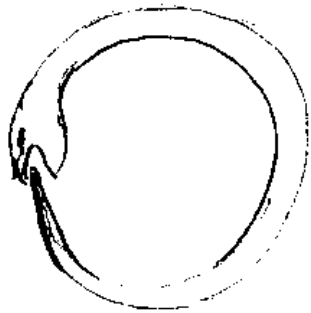
„Im 1. Jahrsiebt, wenn vor dem Zahnwechsel noch der ganze Ätherleib in den Organen drinnen wirkt, wenn Wärme-Äther, chemischer Äther, Licht-Äther, Lebens-Äther die Organe aufbauen dann machen sie sie erst so, dass sie materiell mitschwingen können. Da ist der Ätherleib der Architekt, der Plastiker des physischen Leibes."[5] „Leibliche Pflege, Pflege der körperlichen Gesundheit sind in dieser Zeit auch die beste Pflege für das Gedächtnis, für das Erinnerungsvermögen.[8]

Nach der Metamorphose der Wachstumskräfte sieht die Aufgabe anders aus: „Im schulpflichtigen Alter muss man etwas dafür tun, dass das Gedächtnis immer stärker wird. Man muss es planmäßig entwickeln."[8] Gedächtnisüberlastung führt zu Steifheit und zum Festhängen in Vorurteilen. Zu wenig Angebot lässt entzündliche Erkrankungen, Erkältungen aufkommen. Das rechte Maß ist gefordert ...

Auf ihrem Weg nach innen ist die Erinnerung im Ätherleib noch nicht an ihr Endziel gekommen. Der imaginativen Beobachtungsfähigkeit zeigt sich, dass sie vordringt bis hinunter zum physischen Leib. Dort muss sie sich stauen, muss von ihm zurückgeworfen werden. Ein Bild muss aus der Erinnerung entstehen. Der physische Leib wird Träger all dieser zur Ruhe gekommenen Bilder. Ist ein Eindruck so stark, dass der physische Leib nicht „Isolator" zur Außenwelt hin wird, so kann das dazu führen, dass Zuckungen und (halb-)unwillkürliche Bewegungen der Glieder ausgelöst werden.[2]
Jeder Sinneseindruck muss im Astralleib verblassen, im Ätherleib seines Inhalts entkleidet und im physischen Leib als Bild bewahrt werden. Der Sinneseindruck darf nicht durch uns hindurchgehen; wir müssten sonst in der Welt herumzappeln, so wie die Ereignisse es gebieten.[2] Er muss zur Ruhe kommen.

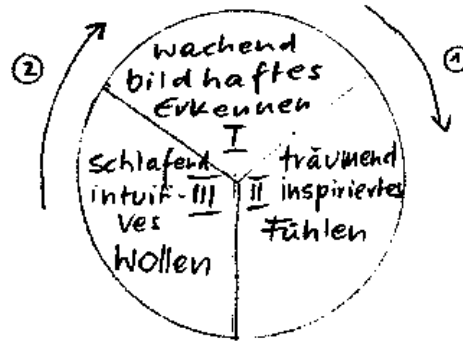
Erwecken der Erinnerungen

Um den Vorgang des Erinnerns, das Aufsteigen der Gedächtnisinhalte zu verstehen, müssen wir die Wesensglieder in ihrer lebendigen Bewegtheit erfassen: Den physischen Leib als Kraftorganisation, in der überall Kräfte und Bilder ineinander wirken; den Ätherleib mit auf- und abwärtsströmenden Ernährungs- und Wachstumsprozessen; den Astralleib, in dem Atmung und Blutzirkulation lebt; im Ich leben unsere Wollungen im Ineinanderspiel mit den Sinneswahrnehmungen und drängen sich ins Bewusstsein.
Dieses Ich ist es, das das Aufsteigen der Erinnerungen anregt, zunächst im Ätherleib – aus dem Bilderschatz des physischen Leibes heraus. Von hier aus wird im Astralleib Vorstellungsbildung bewirkt.
Das Ich erfüllt den physischen Leib – lebt aber zu gleicher Zeit in unseren Sinneswahrnehmungen und damit in unserem Umkreis, dringt von dort vor bis zu unserem Astralleib, in dem es die Vorstellungsbildung anregt. Das Ich lebt also zugleich wach in der Außenwelt und schlafend in uns.
Um zum Beispiel einen Menschen wiedererkennen zu können, müssen die neue Sinneswahrnehmung und die zur Erinnerung abgesunkene, wiedergeweckte, aufsteigende ineinandergreifen. Unser Ich lebt gleichzeitig innen und außen. Eine Begegnung im eigenen Strom muss stattfinden. Die alten Geistforscher erkannten diesen Vorgang im Bild der Schlange, die sich in den Schwanz beißt.[2]



Das Ich lebt eigentlich in der Außenwelt und erlebt sich im Bewusstsein, indem dasjenige, was es als unbewusstes Ich hineinerregt in den Leib,

ihm zurückgestrahlt wird. – Wir fühlen uns in dieser Tätigkeit darinnen, aber im Schlafbewusstsein wirkt unser Wille in uns. Im Erinnern wirkt im Wesentlichen der Wille, ein Wille, der sich hin- und herwendet: Von der Sinneserscheinung zu der Erinnerungsbildung und wieder zurück – ein „seelisches Umwenden" muss er vollführen, das die „Seele in innerer wirbelnder Bewegung" hält.[2]
Auch im 6. Vortrag der allgemeinen Menschenkunde schildert Rudolf Steiner das Aufsteigen der Erinnerungen. Sein Schema veranschaulicht das.



Der Künstler holt seine Einfälle, seine Inspirationen aus dem Bereich des inspirierten Fühlens (II). Aber sie steigen nicht direkt auf ins bildhafte Erkennen (I), sondern brauchen die Willensanregung, um vom Bereich des intuitiven Wollens (III) emporzukommen. „In der Richtung des Pfeils (1) steigt das bildhafte Erkennen hinunter in die Inspirationen und es kommt wieder herauf aus den Intuitionen [Pfeil (2)] ... da hat es das intuitive Wollen näher zum bildhaften Bewusstsein zu kommen, als das träumende, inspirierte Fühlen."[4]
Auch in GA 302a wird die *Bedeutung der Eigenaktivität* für das Erinnernkönnen betont: Es ist nicht gut, die Kinder an zu vieles Zuschauen und Hinhören zu gewöhnen, sie nicht selber arbeiten zu lassen. „Denn das wird nicht gut bewahrt, was nicht im Menschen so verarbeitet wird, dass der Wille in den Stoffwechsel hineinarbeitet und dadurch das Erinnerungsvermögen angefeuert wird."

Differenzierung nach Organen

In GA 205 wird die unterschiedliche Gedächtnisfähigkeit einzelner Organe dargestellt – wie sie sich dem geistigen Blick darbieten: Was wir wahrnehmen und auch, was wir gedanklich verarbeiten, das spiegelt sich an den Oberflächen unserer sämtlichen Organe und diese Spiegelung bedeutet unsere Erinnerungen, unser Gedächtnis während des Lebens. Im ganzen menschlichen Organismus liegt die Parallelorganisation für das menschliche Seelenleben, nicht nur im Nervensystem. Dort laufen nur Vorstellungen ab.
Erinnerung sehr abstrakter Gedanken erfolgt an der Lungenoberfläche; Gedanken mit Gefühlsfärbung werden an der Leberoberfläche zu Erinnerungen. Erinnerungen, die im Depressionszustand heraufkommen, stehen im Zusammenhang mit der Niere. *Lungen*- und *Leber*reflektionen sind die eigentlichen Gedächtnisvorstellungen. Beim *Nieren*system haben wir das, was in dieser Inkarnation

bleibende Gewohnheiten bildet. Am *Herzen* reflektieren sich nicht bloße Gedächtnis- oder Gewohnheitssachen. Was an die Außenwand des Herzens kommt, spiritualisiert sich und äußert sich als Gewissensbisse. Sie sind das, was das Herz von unseren Erlebnissen wiederspiegelt.

Vergleich des optischen und des akustischen Gedächtnisses

Eine Differenzierung in anderer Weise wird in GA 302a geschildert. Sehen und Hören werden in unterschiedlichen Körperregionen wahrgenommen und aufbewahrt: Der Sehsinn findet sich im Kopfbereich, die Erinnerungen an die Seheindrücke sammelt der gesamte Gliedmaßen-Stoffwechselbereich. Für Höreindrücke sind nicht nur die Ohren, sondern die Nerven unseres ganzen Organismus aufnahmefähig; aufbewahrt werden die Klangerlebnisse im feinen Stoffwechselbereich des Kopfes. Also „oben" aufgenommene Seheindrücke werden „unten" gespeichert, „unten" erfasste Hörerlebnisse werden „oben" gesammelt. Verstanden werden beide im rhythmischen System, da treffen sie zusammen.[7]

Dies sind einige Aspekte, unter denen die komplizierten Vorgänge der Gedächtnisbildung und des Aufweckens der Erinnerungen betrachtet werden können. Sie waren zusammengetragen, um die besonderen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Konstitutionstypen differenzierter zu beleuchten in ihrem Erinnerungsvermögen und ihren Möglichkeiten zu vergessen. *Gabriele Meyer Hamme*

Literatur

1 GA 205 Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist
Band I, 16. Juni – 17. Juli 1921
2 GA 206 Band II, 22. Juli – 20. August 1921
3 GA 234 Anthroposophie: Eine Zusammenfassung nach 21 Jahren
8. Vortrag, 9. Februar 1924
4 GA 293 Allgemeine Menschenkunde
6. Vortrag, 27. August 1919
5 GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft
3. Vortrag, 22. April 1920
6. Vortrag, 28. April 1920
9. Vortrag, 4. Mai 1920
6 GA 302 Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung
1. Vortrag, 12. Juni 1921
4. Vortrag, 15. Juni 1921
7 GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis
2. Vortrag, 16. September 1920
3. Vortrag, 21. September 1920
8 GA 303 „Weihnachtskurs"
10. Vortrag, 1. Januar 1922
11. Vortrag, 2. Januar 1922

Schulärzte und -eurythmisten tagen gemeinsam

Vom 29.10. 01.11.00 fand die jährliche Schulärztetagung in Dornach statt. Zum ersten Mal hatten wir die Schulheileurythmisten dazu eingeladen.
Wir wussten vorher überhaupt nicht, auf welche Resonanz dieser neue Versuch der Zusammenarbeit auf Tagungsebenen stoßen würde, und waren überrascht, dass 150 Schuleurythmisten kamen, und etwas weniger als üblich, 80 Schulärzte. Als Arbeitsgrundlage diente der 7. Vortrag aus „Methodisch-Didaktisches", was für die Ärzte eine fortlaufende Arbeit bedeutete und einen Neueinstieg für die Schulheileurythmisten. Die Arbeit fand zur anfänglichen Enttäuschung der Schulheileurythmisten zweigeteilt statt. Die Morgenvorträge zum Thema Rhythmusphänomene waren gemeinsam, ebenso wie die Fachkurse, die frei wählbar waren. Die Arbeitszeit am Methodisch-Didaktischen nutzten wir auf Heileurythmistenseite, um spezielle Fragen und Forschungsansätze, Rhythmusfragen, unser Selbstverständnis als hauptsächlich in der Prävention tätige Therapeuten herauszuarbeiten.
Diesen Prozess habe ich als einen sehr mühsamen erlebt. Wir suchen noch dringend aktive Mitforscher und Forscher für die Tagung im nächsten Jahr, die noch einmal wieder gemeinsam stattfinden soll. Interessenten bitte melden bei Sebastian Junghans / Freie Waldorfschule Engelberg Tel. 07181/7040, Rudolf-Steiner-Weg 4, 73650 Winterbach, oder Tel./Fax privat 07161/945562. Ich glaube, dass die Schulheileurythmie eine eigene Fortbildung braucht. Die Probleme an der Schule, die präventivtherapeutischen Fragestellungen, die Frage in welchem Alter welche Heileurythmieübung wie und wie oft, zu Hause üben, ja oder nein etc. braucht Austausch und gemeinsame Forschung. Es ist sehr erfreulich, dass dieses erste Treffen unter der Dachtagung der Schulärzteschaft hat stattfinden können. Während dieser ersten Tagung war eine enge Zsammenarbeit von Seiten der Schulheileurythmisten sehr angestrebt, von Seiten der Ärzteschaft war eine leichte Platzangst zu spüren und es lebte einstimmig der Wunsch auch weiterhin viel Raum für den Austausch schulärztlicher Belange zu haben. Dieser Wunsch ist sehr verständlich, zumal auch die anderen an einer Schule tätigen Kunsttherapeuten zu zukünftigen Schulärztetagungen eingeladen werden möchten. Es wird immer einige Ärzte geben müssen, die sich ganz diesen Berufsgruppen während der Tagung zur Verfügung stellen, wie jetzt während der letzten Tagung Dr. Kersten und einige andere. Auch ich als Schulärztin war die ganze Zeit auf Heileurythmieseite dabei. Da ich eine der Ärztinnen bin, die vorher Eurythmistin und Heileurythmistin waren, setze ich mich gern und aus einer tiefen Verbundenheit für die Schuleurythmie ein.
Ich habe jedoch den Eindruck, dass von Therapeutenseite sehr viel Anregung und

Anleitung von den Ärzten erwartet und erhofft wird. Das können wir kaum leisten. Deshalb wünsche ich Ihnen mehr Mut zum selber aktiv werden in unserer Vorbereitung, im Erforschen von Einzelfragen während des Jahres an Ihren Schulen und dem Mitbringen von Teilergebnissen und Fragen zur nächsten Tagung.
Zum Glück hatten wir Herrn Lasse Wennerschou, der uns nicht nur trotz Raumnot in Bewegung gebracht hat, sondern auch an seinen Forschungen hat aktiv teilnehmen lassen. Wir hoffen sehr, dass die Arbeit mit ihm auch im nächsten Jahr wieder stattfinden kann. Eine während diesem Jahr zu bearbeitende Frage ist zum Beispiel: Mit welchem Therapierythmus bei Fünf- oder Sechs-Tage-Woche über welchen Zeitraum haben sie die besten Therapieerfolge.
In eigener Sache: Die Medizinisch-Pädagogische Konfernz versteht sich auch als Forum, um Fragen, die man hat, Anregungen, Misserfolge und Erfolge weiterzugeben oder auch in einen schriftlichen Austausch zu kommen.

Elke Schaffrath

Was tun wir für das hochbegabte Kind?

Berichte vom 2. Medizinisch-pädagogischen Gespräch am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke zum Thema Hochbegabung am 22. November 2000

In dem von Dr. Michael Meusers gehaltenen Eingangsreferat ging es um das Thema „Hochbegabte Kinder finden und verstehen". Besonderen Wert legte er dabei nicht nur auf die Gruppe der Hochbegabten (circa 2,1% mit einem Intelligenzquotienten von 130-150) sondern auch auf die Gruppe der „gut Begabten (circa 13,1% mit einem Intelligenzquotienten von 115-130). Auch die letztgenannte Gruppe hat oft ein Unterforderungsproblem auf der Waldorfschule. Dieses führt dann zu Abgängen, obwohl eigentlich Waldorfpädagogik gewollt wird. Dr. Meusers wies noch einmal auf die spezifischen Hochbegabungen (musikalisch/künstlerisch, psychomotorisch, sozial, spezielle intellektuelle/abstrakte Begabungen, wie zum Beispiel mathematische) hin.
50% der Hochbegabten werden im Sinne der Kinder- und Jugendpsychiatrie nicht auffällig, vor allem Mädchen. Kennzeichen im Neugeborenen- und Säuglingsalter können unter anderem sein: erhöhte Aktivität, Reizbarkeit, Entdeckerfreude, rasche und gute motorische und sprachliche Entwicklung, relativ geringer Schlafbedarf. Oft klaffen intellektuelle, emotionale und körperliche Entwicklung auseinander. Ob die vorhandenen Begabungen auf der Verhaltensebene in außergewöhnlichen Leistungen Ausdruck finden, hängt wesentlich von vermittelnden Faktoren (Motivation, Umwelt) ab. Risiken in der Biographie von

Hochbegabten sind: mangelnde Orientierung in der Familie, fehlende Förderung der Leistungsmotivation, unrealistisches Selbstbild des Kindes, Anfeindungen der Umgebung („Streber!"), Zugehörigkeit zu ethnischer Minderheit, geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, Handicap (zum Beispiel Teilleistungsstörung), das Lernen wird nicht gelernt, verinnerlichtes oder externer unrealistischer Leistungsdruck. Hochbegabte Kinder, die ohne real existierende Schwachpunkte entgegen den Erwartungen und ihren Möglichkeiten weit unter ihren Begabungsmöglichkeiten bleiben, werden „Underachiever" genannt.

Die Verhaltensmerkmale, an denen wir hochbegabte Kinder und Jugendliche erkennen, bergen gleichzeitig die Möglichkeit, eine Verhaltensauffälligkeit zu entwickeln, in sich.

1. Die schnelle Informationsaufnahme und –verarbeitung macht Grundlagen im Lernen und Üben überflüssig.
2. Intellektuelle Neugier und hohe Motivation führen zu forschendem Verhalten einerseits, können auch Respektlosigkeit, Dickköpfigkeit und Regelüberschreitungen andererseits nach sich ziehen. Obwohl selbst leicht kränkbar, kränken sie andere.
3. Hochbegabte können rasch begrifflich abstrakt zusammenfassen, haben Spass am Lösen von intellektuellen Herausforderungen, finden aber Details unwichtig und Unterrichtsregelungen nutzlos. Im Wiederholen und Üben wird kein Sinn gesehen.
4. Es besteht eine große Neigung, Dinge und Menschen zu systematisieren, komplizierte Regeln werden entworfen und verteidigt.
5. Im Umgang mit der Sprache imponieren ein großer Wortschatz, gute Formulierungsfähigkeiten und ein starkes Erinnerungsvermögen; kann sich prächtig rechtfertigen und „herausreden".
6. Viele Hochbegabte lieben es, kreativ und erfinderisch neue, individuelle Lösungswege, die ganz anders sind, zu finden und zu nutzen, halten sich aber nicht an vorgegebene Lösungswege und sind schwer integrierbar.
7. Intensive Konzentration und große Aufmerksamkeitsspanne, zielgerichtetes Verhalten und Ausdauer; aber keine Duldung von Unterbrechungen; Pflichten werden für überflüssig gehalten.
8. Wenn das hohe Maß an Energie und Aufmerksamkeit nicht gefordert wird, können störendes und unsoziales Verhalten die Folge sein oder scheinbare Hyperaktivität.
9. Wegen des hohen Maßes an Selbständigkeit werden zum Beispiel pädagogische Hilfen als unnötig und störend empfunden.
10. Viel Sinn für Humor! Aber der Hochbegabte erkennt die Absurditäten von Situationen oft schneller als Erwachsene und Klassenkameraden und wird in seinem Humor nicht verstanden.

Anschließend gab Joachim Scholz, Diplompsychologe in der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke eine ausführliche Schilderung des K-ABC-Tests (Kaufmann-Assessment Battery for Children), der eine Diagnostik bei 2 $^1/_2$ - 12 $^1/_2$-jährigen Kindern ermöglicht. Es wurde dargestellt, was den Test von der subjektiven Beobachtung zum Beispiel eines Lehrers oder eines Elternteils unterscheidet (Objektivität beziehungsweise Intersubjektivität, Reliabilität – ähnliche Ergebnisse in verschiedenem Alter, Validität – was gemessen wird und Untersucher- und Beobachterunabhängigkeit). Der Test wird nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

- Alter des Kindes/Jugendlichen
- Validität (was wird gemessen?)
- Messbereiche (wo misst der Test genau?)
- Fairness (Welche Zielgruppe wird im Test angesprochen? Wer wird begünstigt? Wer benachteiligt?)

Herr Scholz stellte ausführlich die Durchführung und Auswertung des K-ABC-Tests dar. Es wird zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschieden. Zu den Fähigkeiten gehören vor allem die angeborenen Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen, sowie logisches Verständnis. Unter Fertigkeiten versteht man die in Familie, Kindergarten, Schule et cetera erworbenen Wissensinhalte, das heißt sie sind stark umwelt- oder förderungsabhängig. Eine Testung sollte nicht aus bloßer Neugier erfolgen, sondern dann, wenn eine konkrete Frage besteht und eine Konsequenz für das Handeln zu erwarten ist. Der K-ABC-Test kann zur Bestimmung der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit im Sinne des sogenannten Intelligenzquotienten benützt werden. Das Testergebnis ergibt ein Leistungsprofil, das aus fünf angegebenen Intelligenzquotienten bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten erstellt wird. Mit Hilfe dieses Leistungsprofils können Teilleistungsstärken und -schwächen beschrieben und gegebenenfalls Förderschwerpunkte gefunden werden.

Der folgende Beitrag von Alexandra Figler, Lehrerin an der Ita-Wegmann-Schule am Gemeinschaftskrankenhaus, beschäftigte sich mit der Frage, welchen Beitrag die Waldorfschulen leisten können, um der Not vieler hochbegabter Kinder in Waldorfschulen und öffentlichen Schulen zu begegnen. Zu Beginn verwies sie auf die allgemeine öffentliche Diskussion der Hochbegabung und die Möglichkeiten, die durch ministerielle Erlässe eröffnet würden. Diese zielen vor allem auf individuelle schulische und außerschulische Förderungen (Wettbewerbe wie Jugend forscht, Mathe-Olympiade, Verkürzung der Schulzeit durch Individualisierung von Schulabläufen, vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, et cetera).

In Deutschland kennen wir den Begriff *Sonder*pädagogik (aussondern?!) – im angloamerikanischen Raum steht dem der Begriff *special education* gegenüber

für Kinder mit *special needs*. Müsste man den schon bestehenden zehn Sonderschultypen in Deutschland einen elften für Hochbegabte hinzufügen? Am 1. August 2000 wurde die erste ausschließlich für hochbegabte Kinder vorgesehene private Schule in Deutschland eröffnet. – Die meisten Hochbegabten wollen allerdings eine Integration in die „normale" Schule. Wie gelingt uns in der Waldorfschule die Integration? Noch reagieren viele Kollegen mit Abwehr und Angst auf diese Schülergruppe. Der erste Schritt liegt in der genauen Beobachtung seitens des Lehrers, Erkennen der Verschiedenartigkeit der Schüler und ihrer besonderen Begabungen. Die Heterogenität der Klasse verlangt eine Differenzierung. Die Differenzierung in der Sozialform (Einzel-, Paar- und Kleingruppenarbeit) wird den Bedürfnissen der begabten, eigenwillig denkenden Kinder oft nicht gerecht (siehe oben), da das gemeinsame Denken stärker im Vordergrund steht als das eigenständige Denken. Die Differenzierung auf methodischer Ebene setzt die Kenntnis der verschiedenen Begabungstypen (zum Beispiel nach Rahn in „Begabungen fördern" Symposion 1998 in Stuttgart) voraus.

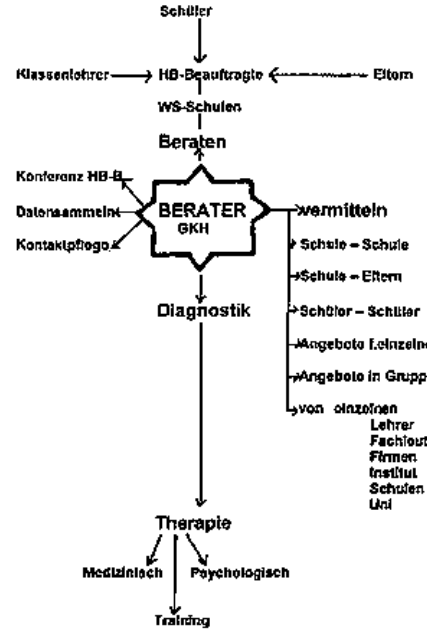
- Die in der Schule erfolgreichen jungen Mathematiker und Naturwissenschaftler: Sie sind in der Schule durch den Schulstoff kaum ausgelastet.
- Die konstruktiv begabten Bastler: Sie zeigen besonderes Interesse an Technik, Informatik, Geo- und Raumwissenschaften und weisen besonderes handwerkliches Geschick auf. In der Schule oft nicht besonders erfolgreich.
- Die geduldigen Beobachter: Sie tendieren zum ruhigen Verweilen und staunenden Betrachten (Sterngucker, Fossilien- und Mineraliensammler, Ornithologen, Meereskundler, Naturschützer, ...)
- Die erfolgreichen Berufspraktiker: Sie sind in der Schule oftmals gescheitert. Sie sind besonders an der Arbeitswelt interessiert und tendieren zum praktischen Problemlösen.

Die Wahrnehmung des hochbegabten Kindes ist der erste Schritt: eine Bezugsperson, die sich mit Interesse dem Hochbegabten zugewendet hat und Verständnis für die Besonderheiten aufgebracht hat, spielt in der Rückerinnerung Hochbegabter eine entscheidende Rolle in bezug auf das „Gelingen der Biographie". Die Differenzierung vom Kind aus erfordert neben der gestalteten Lernumgebung für den gemeinsamen Unterricht auch gestaltete Räume (räumlich und im übertragenen Sinn), in denen das eigenständige Arbeiten und Denken angeregt wird und ausdrücklich erwünscht ist: „Arbeitsplätze statt Sitzplätze". Die Haltung des Lehrers muss geprägt sein vom Vertrauen in die Möglichkeiten des Schülers. Die Grenzen des Lehrers sind nicht die des Schülers. In einer offenen Unterrichtskultur lernt der Lehrer die Möglichkeiten der Schüler besser kennen, er kann ihnen Wertschätzung entgegenbringen und die Unterrichtsvorbereitung darauf abstimmen. Anregungen für individuelles Lernen finden sich zahlreich in

den Büchern von Urs Ruf und Peter Gallin, Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Seelze-Velber 1999. Es wird gegenübergestellt das Verteilen von Aufgaben und das Erteilen von Aufträgen: „Serien von Aufgaben kann man ganz ohne fachliches Verständnis lösen; ein einziger Auftrag erschließt oft ganze Gebiete. Aufgaben sind auf konkrete Lösungen hin konzipiert, Aufträge dagegen auf lernwillige Menschen. Nicht die Anwendung bekannter Techniken steht im Vordergrund, sondern die Eigentätigkeit der Person, die sich auf ein Problem einlässt. Aufgaben kann man lösen oder nicht lösen. Was man tut, ist richtig oder falsch. Aufträge hingegen eröffnen ein Tätigkeitsfeld, das man intensiver oder weniger intensiv bearbeiten kann. Wer will, hat immer eine Chance."

Es folgten drei Biographie-Schilderungen von hochbegabten Kindern, von TeilnehmerInnen der Tagung vorgetragen, die in eindrucksvoller Weise das zuvor Gesagte bestätigten.

Am Abend stellte Dr. Michael Meusers die Idee eines Netzwerkes zur Förderung Hochbegabter vor: An jeder Waldorfschule sollte es einen Beauftragten für das Thema Hochbegabung geben; dieser ist Ansprechpartner für betroffene Schüler, Eltern und Lehrer. Die Hochbegabungsbeauftragten der Ruhrgebietsregion könnten sich an das Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie wenden. Die Fachleute dort hätten beratende und vermittelnde Funktion, auch im Hinblick auf Diagnostik und gegebenenfalls Therapie. Die verschiedenen Beauftragten der Schulen sollten sich bei Bedarf austauschen und sich regelmäßig in größeren Abständen gemeinsam mit einem Berater des Gemeinschaftskrankenhauses zu einer Konferenz zusammenfinden. Es ist daran gedacht, an einzelnen Schulen besondere Angebote für Hochbegabte einzurichten, die dann für alle Waldorfschüler der Region gelten (siehe Grafik). Der Vorschlag wurde allgemein positiv aufgenommen. Schulen, die noch keinen Beauftragten benannt haben, mögen dies bald tun und bei Alexandra Figler, Ita-Wegman-Schule, Gemeinschaftskrankenhaus, Gerhard-Kienle-Weg 4, 58313 Herdecke, melden.



Zum Abschluss der Tagung trafen sich die circa 80 Teilnehmer in vier Ge-

sprächsgruppen zu den Themen Netzwerk, Kindergartenzeit und Schullaufbahn, Diagnose, Umgang mit Hochbegabung in der Klassenlehrerzeit („Ideenbörse").

Kurzberichte aus den Arbeitsgruppen:
- Netzwerk soll weiterentwickelt werden
- Betroffene schildern aus eigener Sicht das Schicksal von Hochbegabten.
- Wahrnehmung der hochbegabten Kinder im Kindergarten: unter anderem Klaffen der intellektuellen und emotionalen Reife.
- Testung: warum und wann? Test dann, wenn eine Frage beantwortet werden soll. Test sollte eine Konsequenz haben.
- Es sollten an allen Schulen Eltern und Lehrer Arbeitsgruppen bilden, die im „Netzwerk" zusammenarbeiten.

Zum Abschluss ein Blick auf das gewünschte Thema des nächsten medizinisch-pädagogischen Gesprächs. In der Diskussion stehen: ADS, Hyperaktivität?, Hochbegabung?, Umgang mit Kindern nach seelischen Verletzungen?

Für das Protokoll: Roswitha Rodewig

Wie kann ich auf hochbegabte Kinder aufmerksam werden?

Unbeschadet der Tatsache, dass es Hochbegabte gibt, weiß niemand letztlich, was Hochbegabung ist und worauf sie zurückzuführen ist. Definitions – und damit auch verbundene Selektionsversuche gibt es in großer Zahl, wobei deutlich wird, dass die Durchführung eines Intelligenztests für die Ermittlung von Hochbegabten in der Regel ein notwendiges, keinesfalls jedoch ein hinreichendes Kriterium darstellt. Begabung kann in ihrer Entwicklung gehemmt und gefördert werden und ist immer als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels einer Vielzahl von Bedingungen und Einflüssen zu betrachten.

Die Frage, die sich stellt, wenn man sich mit der Entwicklungsvielfalt von Menschen im Allgemeinen und potenziell hochbegabten Kindern im Speziellen konfrontiert sieht, ist: Welche Möglichkeiten gibt es für mich im Alltag frühbeziehungsweise rechtzeitig auf die Besonderheiten Hochbegabter aufmerksam zu werden? Diese Frage stand auch im Rahmen einer Arbeitsgruppe des medizinisch-pädagogischen Gesprächs im Vordergrund und als Reaktion auf die Dringlichkeit, mit der sie gestellt wurde, sei an dieser Stelle eine (wissenschaftlich nicht überprüfte) Liste von Kriterien aufgeführt, die nicht als Checkliste missbraucht werden sollte, da diese Kriterien auch anderen Kindern zugesprochen werden können. Als Hilfsmittel zur Wahrnehmungsschulung, Schärfung der Aufmerk-

samkeit und Fragenformulierung kann sie jedoch Ausgangspunkt für weitere Schritte sein.
Folgende Merkmale sind von verschiedenen Autoren (und von den Gesprächsteilnehmern) als relevant benannt worden:

1. Denken und Lernen
- differenziertes sprachliches Ausdrucksvermögen
- schnelles und genaues Erkennen von Ursache-Wirkung – Beziehungen (logisches Denken)
- Erkennen von zugrundeliegenden Prinzipien und Herstellung von Verall-gemeinerungen (Abstraktionsvermögen)
- hohes Symbolverständnis
- kritisches, wertendes und unabhängiges Denken (auch das Stellen ungewöhnlicher, neuer Fragen)
- originelle und schöpferische Art Aufgaben und Probleme zu lösen (und zu finden)
- außergewöhnlich gute Beobachtungsgabe
- in einzelnen Bereichen sehr hohes Detailwissen und gutes Gedächtnis für Fakten
- großes Lernbedürfnis
- viel Lesen (Bücher, die über die Altersstufe hinausgehen)
- hohes Regelverständnis (auch in sozialen Belangen, aber nicht immer Akzeptanz dieser Regeln)

2. Arbeitshaltung und Interessen
- Streben nach Perfektion / hohe Ansprüche und Ziele
- Langeweile und geringe Konzentration bei Routineaufgaben
- Bemühen, Aufgaben stets vollständig und ohne Hilfe durch Erwachsene zu lösen
- Interesse, die Welt zu Verstehen („Erwachsenenthemen" wie Religion, Politik, et cetera)

3. Soziales Verhalten
- Eigensinn, Prüfen von Meinungen und Autoritäten
- verantwortungsvoll, zuverlässig in Planung und Organisation
- Suche nach Freunden bevorzugt unter Älteren oder Gleichbefähigten
- Neigung, über Situationen und Menschen zu bestimmen
- hohe soziale Kompetenz und Einfühlungsvermögen
- wacher, offener Blick
- Gerechtigkeitssinn
- Humor

Diese Merkmalsliste bezieht sich weitgehendst auf Kinder im Schulalter. Es gibt jedoch Hinweise, dass auch bei Kleinkindern schon Zeichen einer möglichen Hochbegabung festzustellen sind (und damit auch schon bei den vorgesehen kinderärztlichen Untersuchungen):
- leichte Erregbarkeit (zum Beispiel bei lauten, unharmonischen Geräuschen, durchaus unempfindlich gegenüber lauter Musik)
- extreme Sensibilität (zum Beispiel frühes Reagieren auf Unstimmigkeiten)
- hohe Responsivität
- hohe Aktivität

– geringes Schlafbedürfnis
– frühes und gutes Sprechen und Lesen (oder normaler Beginn, dann aber sofort sehr gut; mit $1^1/_2$-2 Jahren Drei-Wort-Sätze)
– spielt am liebsten mit zwei/drei Jahre älteren Kindern, verliert schnell Geduld mit Gleichalterigen
– frühes Interesse für Buchstaben, Zahlen und bildhafte Darstellungen
– auffallend gute Merkfähigkeit bereits vor dem 2. Geburtstag.

In der Hoffnung, dass aus differenzierteren Wahrnehmungsmöglichkeiten auch das Verständnis für die besondere Situation hochbegabter Kinder erwachsen kann, möchte ich mit einem Zitat des amerikanischen Psychologen P.F. Brandwein schließen: „Es gibt nichts Ungerechteres, als die gleiche Behandlung von Ungleichen."

Martina Birke

„Sinn(es)entwicklung und Schicksal bei der Hyperkinetischen Störung"

3. Treffen der Arbeitsgruppe zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie im Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke vom 18. bis 19. November 2000

Samstag Vormittag

I. Zur Einstimmung in das Thema stellte *Nicola Fels* den Fall eines heute 6-jährigen Jungen dar, dessen ADS-Störung eine erhebliche seelische und physisch-traumatische Belastung in der Schwangerschaft und Geburt vorausging. Kennzeichnend war, dass der übermäßige Bewegungsdrang bereits im Alter von einem Jahr deutlich hervortrat. Der Versuch einer Wesensgliederdiagnostik, das Aufzeigen der Defizite der Entwicklung vor allem der unteren Sinne mündete in die plastische Darstellung des therapeutischen Prozesses, wie er sich aus der Sicht des Heileurythmisten darstellte. Die Frage ergab sich, wie unter Umständen der Mutter schon in der Schwangerschaft hätte besser geholfen werden können. Diese Frage ist mit der einer entsprechenden Frühdiagnostik verknüpft. Möglichkeiten hierfür sind noch nicht in Sicht.

II. Diagnostische und therapeutische Gesichtspunkte zur Schwäche im Ätherleib beim maniakalischen Kind.
Herr Dr. Möller aus Hannover berichtete von einem heute 14-jährigen aus

Kasachstan (Atomtestgebiet) stammenden Jungen, welchem er durch die Verabreichung von Tarantula in der Potenz C 30 helfen konnte, nachdem Heilmittel aus dem anthroposophischen Arzneischatz, Heileurythmie und Rhythmische Massage keine entscheidende Wende herbeiführen konnten. In der Tat überraschende Veränderungen im Seelenleben wurden in der Folge der Medikamenteneinnahme beobachtbar. Die Ratio des Arzneimittels war durch homöopathische Fallaufnahme und Repertorisation begründet. Als wegweisende Schlüsselsymptome waren eine Abneigung gegen Schokolade (an sich schon auffallend), ein intensives religiöses Empfinden und die unvorhersehbare, impulsive Aggressivität zu finden. In der Lebensweise des Spinnentieres und in bestimmten Verhaltensmustern des Jungen fanden sich überraschende Übereinstimmungen. Leider ist die Methodik der klassischen Homöopathie ungenau – dennoch bietet sie wertvolle Denkansätze und, aus pragmatischer Sicht, eine wichtige Erweiterung des therapeutischen Repertoires.
Die weiteren Ausführungen bezogen sich auf die menschenkundliche Betrachtung der Inkarnation – in deren Vollzug sich ein physischer Geistkeim mit ätherischer und astralischer Substanz verbindet, um dem individuellen Ich den Boden zu bereiten. Hierbei ist von Belang, dass sich aus dem allgemeinen Weltäther, in dem alle lebensbildenden Potenzen enthalten sind – eben auch derjenigen einer Tarantel – erst das auf den jeweiligen Menschen bezogene Ätherische herauslösen muss. „Fremdanteile" könnten sich im Erdenleben als krankheitserzeugende Potenz erweisen und bedürften einer Befreiung durch das spezifische Heilmittel. Die Bezüge der Naturreiche zu den Wesensgliedern im Menschen machen bei Störungen im Ätherleib – gegebenes Beispiel im Heilpädagogischen Kurs – die Behandlung mit tierischen Mitteln erforderlich.
Vom erzieherischen Standpunkt aus führt (siehe Heilpädagogischer Kurs) nur das „Austilgen von Sympathie und Antipathie" zu einem objektiven Bild des Kindes, welches das Ich des Erziehers zum pädagogischen Mittel für die Seele des Kindes macht.
Schwächungen des den Menschen bildenden Inkarnationsstromes können von den verschiedensten Seiten her wirken – mangelhafte Anregung der unteren Sinne, Unruhe und pflegerisches Überangebot, erzieherische Unsicherheit der Eltern, mangelhafte Qualität der Ernährung, Unberechenbarkeit des Tageslaufes, schließlich auch genetische Prädisposition.

Samstag Nachmittag

III. Heileurythmische Übungen
Gezeigt und geübt wurden vor allem Fünf-Stern-Formen mit den Vokalen A ,E und als „Abrundung" des „Fünf-Stern-Hauses" B. Unterschiede des Linienganges und des Frontalgehens als weiterer gedanklicher Anspruch. „Erbilden des

Menschenpersönlichkeitskörpers" (Rudolf Steiner) in den ersten drei Jahrsiebten als umfassende Orientierung der heileurythmischen Arbeit. Ob des intensiven Übens blieb leider nur wenig Zeit zum gedanklichen Austausch.

IV. Beitrag Dr. Meusers: Zur Neurobiologie der Hyperkinetischen Störung und menschenkundliche Betrachtungen.
Dargestellt wurde, dass aufgrund zahlreicher Erhebungen in aller Welt eine alleinige Ursache für das ADS nicht in zivilisatorischen Umständen zu suchen sind – die Prävalenz in Uganda liegt bei 21%, in Deutschland bei 4,2%, in China bei 5,8%, in Israel bei 2%. Hinzuweisen ist auf die über lange Zeiten wohl nur geringe erbliche Einmischung anderer Völker im jüdischen Kontext – was auf eine erbliche Komponente beim ADS hinweist. Dies unterstützen auch Zwillingsstudien, welche eine Concordanz von 55-92% (je nach Studie) aufweisen. Ist ein Geschwister mit ADS behaftet, besteht für die anderen ein im Vergleich zur Normalbevölkerung 5-7 xx höheres Risiko, ebenfalls ein ADS zu tragen.
Die neurobiologischen Grundlagen des ADS (also: nicht die Ursachen, sondern gewissermaßen die rein physischen Aspekte am Gesamtkomplex) sind gut bekannt. Es handelt sich um eine Dopamin-Stoffwechselstörung, die sich vor allem in den entsprechenden Bahnen zum Frontalhirn (der Instanz der Impulskontrolle) auswirkt. Drei Möglichkeiten zur Ausbildung des Syndromes sind heute bekannt:

1. DOPA-Decarboxylase-Mangel des Neurons, dadurch verminderte Dopaminfreisetzung;
2. Andockblockierung durch genetisch bedingte Veränderung des D4-Dopamin-Rezeptors.
3. zu rasche Wiederaufnahme des Dopamins in das praesynaptische Neuron.

Ritalin verlangsamt die Wiederaufnahme des Dopamins durch Hemmung des DAT-Rezeptors, ohne das übrige Dopaminsystem wesentlich zu beeinflussen (daher keine Gefahr der Abhängigkeit). Eine hieraus unter Umständen resultierende Verarmung des praesynaptischen Neurons an Dopamin kann die zuweilen beobachtbaren Rebound-Phänomene erklären.
Aus dem Ort des Geschehens im Frontalhirn erklären sich die bei ADS charakteristischen Symptome: mangelnde Risikoabschätzung, Filterung „wichtiger" Details aus dem Wahrnehmungsgeflecht – damit mangelnde Fähigkeit der Richtungsgebung der Aufmerksamkeit, Unplanbarkeit von Handlungen – Impulse dringen ohne Bezugnahme auf das Gebotene durch.
Hinsichtlich der oft angeführten Farbstoffe in der Nahrung ist nur für das Tartrazin (enthalten unter anderen in rot-gelb-braun gefärbten Produkten) bei Zufuhr von mehr als 1 mg eine Verschlechterung des ADS bekannt. Das Weglassen der Farbstoffe kann das ADS nicht heilen.

Menschenkundliche Aspekte

Betroffen ist im Falle des ADS der Erb-Leib – es ist eine Erkrankung vorwiegend des ersten Jahrsiebts. Das Arbeitsgedächtnis, das Festhalten von Reizen, auch wenn sie nicht mehr wirken, ist gestört. Damit wird die sonst altersgemäße Nachahmung gestört. Es findet eine verzögerte Verinnerlichung des „Arbeits-Selbstgespräches" der Kinder statt, welches eine Denkhilfe in Gestalt von geformten Lauten ist. Das Erzeugen von Handlungsketten im Sinne sinnvoller Aneinanderreihung von erlernten „Modulen" gelingt beim ADS nicht ausreichend. Die Tests weisen eindeutig darauf hin, dass serielles Denken schlecht, ganzheitliches, gestaltorientiertes Denken eher gut gelingt.
Das Nerven-Sinnes-System als „der große Synthetisierer" kann seine Aufgabe nicht in der notwendigen Umfänglichkeit erfüllen, analytisch nebeneinanderliegende Erinnerungsbilder aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem können nicht re-synthetisiert werden. Die Korrespondenz zwischen beiden Systemen (wobei der Erinnerungsfähigkeit über die von Rudolf Steiner beschriebene ätherische „Oberfläche der Organe" noch eine besondere Bedeutung zukommt), gelingt nicht. Es entsteht daher auch eine nur fragmentarische Erinnerung der Leibwahrnehmung, welche sich aus allen unteren Sinnen speist. Das Fühlen des Unangemessenen der Handlungsweise ist beim ADS voll vorhanden – mit der Folge einer möglichen sekundären Neurotisierung. Der therapeutische Vorgang müsste die Synthese- und Korrespondenzleistung anzuregen versuchen. Hierzu ist ein eher knappes Angebot, aber mit größtmöglicher Stetigkeit erforderlich.

V. Ein Kurzbeitrag von Frau Ruhrmann stellte nochmals die Entwicklungsproblematik in der Spannung zwischen dem eher chaotisierenden, analysierenden Stoffwechsel-Gliedmaßen-System und dem integrierenden Kopfpol dar.
Der Säugling als Kopf-Bauch-Wesen braucht die heilen Kopfkräfte zu seinem Aufbau. Der Hinweis von Rudolf Steiner, dass beim maniakalischen Kind eine Hirnschädigung vorliegt, lässt nochmals die Überlegung auftreten, inwiefern nicht doch Impfungen ebenfalls ursächlich – zum Beispiel als eine minime Form der Encephalitis – in Frage kommen könnten. Das Gegenbild zum maniakalischen Syndrom ist das „schwach-in-den-Sinnen sein" – hier liegen meist Stoffwechselstörungen vor, die mit bewegungsarmen Krankheitsbildern verbunden sind (zum Beispiel Down-Syndrom). Der Leib will nicht Instrument der Persönlichkeit werden – ein ADS ohne Hyperkinese.
Nochmals Zitat Rudolf Steiner: „Das Ich vibriert in der Drucksensibilität und in der Wärme um die Glieder" – „Durch die Sinne wird das Ich eingeatmet". Findet letzteres nicht in der nötigen Intensität statt, erfahren die Bewegungen eine Modifikation nach Gruppenhaftem oder Voranschießendem. Therapeutisch soll eine Entwicklung der Motorik über den Reflex und die Nachahmung zur indivi-

dualisierten Bewegung geführt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass durchaus auch Störungen der unteren Sinne vorhanden sein können.

VI. Das abendliche Gespräch führte in die Bereiche der möglichen zukünftigen Evaluation von anthroposophisch entwickelten Heilmitteln und -verfahren.
Die Problematik hier zeigte sich plastisch in der Darstellung der an der Universität Bern geplanten Studie zur Behandlung von ADS mit Heileurythmie bei Kindern zwischen 9-12 Jahren. Insbesondere validierte Tests, die zur Therapiekontrolle geeignet sind, sind noch nicht in Sicht.
Derzeit ist man von einer geeigneten Studie zur Evaluation anthroposophischer Therapieansätze noch einiges entfernt. Eine weitere Tagung müsste sich mit dieser Frage befassen. Hier sind insbesondere Kriterien der Wesensgliederdiagnostik zu erarbeiten. Zu Hilfe können hier auch die von Weckenmann in der Filderklinik erarbeiteten Anamnesefragen genommen werden. Ein Diskussionspunkt war auch, ob – wie derzeit bei der Evaluation der künstlerischen Therapien bei verschiedenen Erkrankungen durch das Institut für Medizinische Methodologie in Freiburg – die anthroposophische Therapeutik, die sich nicht auf eine Methode oder Heilmittel kategorisch eingrenzen lassen kann, im Gesamten als gewissermaßen ein Therapiearm angesehen werden kann, zum Vergleich etwa andere Konzepte (sensomotorische Integration, eventuell sogar Ritalin?) danebengestellt werden sollten.
Insbesondere wurde zu bedenken gegeben, dass die Fragen der eigentlichen Therapie der Evaluation dieser Therapie vorauszugehen haben. Wie schon aus dem Beitrag von Kollege Möller hervorgeht, ist hier noch viel Arbeit zu bewältigen.

Sonntag Vormittag

VII. Uwe Momsen: Sinneswahrnehmung – Symbolverständnis und Therapie durch taktile Reize bei der hyperkinetischen Störung.
Einige Übungen zur Intensivierung der Wahrnehmung im Bereich der unteren Sinne leiteten über zur Darstellung einiger hygienischer Elemente aus dem Waldorfkindergarten: Fußbäder, Erbsenkissen, Sandsack auf dem Schoß, Anschnallen im Sitzen, Kastanienwanne/-korb. Hyperaktive Kinder können danach wieder an den Aktivitäten der Gruppe teilnehmen.
Im Bewegungsschema von ADS-Kindern lässt sich viel Streckung, also Angsttendenz und Fluchtneigung, entdecken. Ein regelrechtes Erüben von Rundung und Beugung ist notwendig. Bei einem Teil der Kinder kann man eine Überempfindlichkeit auf Berührung feststellen, bei anderen durchaus eine mangelhafte Wahrnehmungsintensität. Eine subtile Bewegungsdiagnose mit Beobachtung der Störung des Körperschemas hat der Therapie vorauszugehen.

Möglichkeiten einer Frühbehandlung könnten sich durch die Rhythmische Massage mit den besonderen Griffqualitäten und hierdurch erfolgende Anregung des Tastsinnes, auch des Lebens- und Wärmesinnes. Eine Frühdiagnostik wäre erforderlich – leider stehen noch keine guten Diagnosemöglichkeiten für Kinder bis zum 3. Lebensjahr zur Verfügung. Der Beginn des Laufenlernens könnte hierfür ein geeigneter Moment zur Früherkennung sein.

VII. Beitrag und Gespräch mit Dr. Arne Schmidt zur Einbeziehung der Haupt- und Nebenübungen des anthroposophischen Schulungsweges bei der Therapie sowie der heute gängigen verhaltenstherapeutischen Trainings. Einige der von Rudolf Steiner angegebenen und hier ausführlich dargestellten Übungen könnten eventuell für ADS-Kinder adaptiert werden; eine genauere Evaluation steht noch aus.
Sodann folgte eine menschenkundliche Beleuchtung der Erzählung der Heilung des Blindgeborenen aus dem Johannes-Evangelium. Sie führte zum Erscheinen eines Urbildes therapeutischer Vorgänge.
Zum Schluss erschien die Frage, wer denn eigentlich wen behandelt im Zusammenhang mit der hyperkinetischen Störung – die beim Therapeuten herausgeforderten Leistungen sind schon in die Reihe der zukünftig zu erwerbenden Seelenfähigkeiten einzuordnen. Der Blick wird da auf den Schulungsweg des Therapeuten gerichtet.

Matthias Poland

Recht auf Kindheit – eine Brücke für die Zukunft

Bericht vom Kongress „Alliance of Childhood"
Vom 11. – 14. Oktober 2000 in Brüssel[1]

Kindheit hat viele Facetten, ihre Bedrohung ebenso. Das spiegelte auch das breite Themenspektrum des internationalen Kongresses Mitte Oktober in Brüssel wider. Eingeladen hatte die Alliance for Childhood. Seit zwei Jahren arbeitet sie an einem Netzwerk von Personen und Organisationen, die sich den Schutz der Kindheit zur Aufgabe gemacht haben. Nun zog sie mit Vorträgen und Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen Perspektiven und Teilnehmern aus 29 Nationen eine Zwischenbilanz – herzlich begrüßt von Vertretern des Europäischen Parlaments.
Seit 200 Jahren appellieren Pädagogen daran, Kindern in ihrer Entwicklung die Zeit zu geben, die sie tatsächlich brauchen, verbunden mit Respekt vor ihrem

1 Abdruck mit freundlicher Genehmigung aus Trigonal Stuttgart, November 2000

Wesen und Vertrauen in ihr Entwicklungspotenzial. Und dennoch stülpen die Erwachsenen ihnen immer noch, und mehr denn je, ihren eigenen Zeitbegriff über und ignorieren die kindlichen Lebensrhythmen. Eindrücklich beschrieb Anna Tardos, Direktorin des Emmy-Pickler-Instituts in Budapest, wie Eltern es nicht abwarten können, bis ihr Kind krabbelt, sitzt, steht oder läuft, wie sie es zum frühen Lesen oder Rechnen drängeln: aus Ungeduld, aus mangelndem Vertauen in die Entwicklungskraft des Kindes, aus mangelndem Respekt vor dem Wesen des Kindes und aus Unsicherheit über ihre Aufgabe als Eltern. „Vielleicht sollten wir nicht über die Kinder sprechen, sondern über die Eltern", folgert deshalb auch Remo Largo, Kinderarzt und Professor aus Zürich. Zeit ist seiner Meinung nach das Wichtigste, was Eltern ihren Kindern, außer Liebe, geben können: Zeit für die individuelle Entwicklung, Zeit für gemeinsame Erfahrungen und Zeit, um für das Kind dazusein, wenn es die Eltern braucht. Nur unter diesen Voraussetzungen läßt sich das Hauptziel der Erziehung, eine gesunde Entwicklung des Selbstwertgefühls, tatsächlich erreichen.

Das Wesen des Kindes und die Entwicklung seiner Individualität war auch das zentrale Thema von Reinald Eichholz, dem Kinderschutzbeauftragten von NRW. Er erkennt zwar zunächst einen Widerspruch von Individualität und Besonderheit auf der einen und Gesetz und Norm auf der anderen Seite. Doch der löst sich auf, wenn die gesetzliche Norm die Gerechtigkeit zum Ziel hat, die sich in der Würde des Menschen verlebendigt. Genau das will die UN-Kinderrechtskonvention erreichen. Ob ihr das gelingt, das hängt allerdings nicht nur von äußeren Gesetzgebern ab, sondern auch von einem „inneren Gesetzgeber", für den das Wesen des Kindes ein Maßstab ist.

Wie läßt sich das Wesen des Kindes erkennen? Zeit ist eine Voraussetzung, Liebe die andere. Zur Liebe gehört – wie ein Gegenbild – die Freiheit. Michaela Glöckler, Kinderärztin und Leiterin der Medizinischen Sektion am Goetheanum in Dornach, entwickelt diesen Zusammenhang. Durch die Liebe der Eltern erlangt das Kind die Freiheit, sich wieder von den Eltern zu lösen. Führt diese Eigenständigkeit zur Freiheit des Geistes, wird diese wiederum an den Punkt gelangen, in dem sich der Mensch in Liebe der Welt zuwendet.

Was passieren kann, wenn sich Erziehung nicht an den ureigenen Bedürfnissen des Kindes orientiert, zeigen heute die dramatischen psychischen, sozialen und somatischen Störungen und Defizite bei Kindern und Jugendlichen. Wie ein roter Faden zog es sich durch alle Vorträge: Die Störungen sind vielfältig und die Ursachen ebenso. David Grossman, ehemaliger Militärpsychologe in der US-Army, berichtete sozusagen als Insider aus der Gewaltzentrale, nämlich von den Trainingsmethoden, wie Soldaten Schritt für Schritt auf das Töten von Menschen vorbereitet werden. Und genau dieselben Methoden der Konditionierung wendet die Gesellschaft an, wenn sie die Kinder dem Fernsehen überantwortet. Kinder

und Jugendliche werden daran gewöhnt, dass Gewalt Spaß macht; die natürliche menschliche Hemmschwelle vor dem Töten wird systematisch herabgesetzt – und am Ende genießt der Verbrecher die Aufmerksamkeit der Medien.
Was übermäßiger Fernsehkonsum anrichten kann (in der Entwicklung der Motorik, der Intelligenz oder der Sozialität), das wurde zwar in vielen Vorträgen und Arbeitsgruppen angesprochen. Aber es wurde auch deutlich: Er ist nicht nur Ursache, sondern auch Symptom für Fehlentwicklungen, ein Anzeichen, dass etwas im sozialen Umfeld nicht stimmt, dass beispielsweise der Fernseher zum Babysitter geworden ist und die sozialen Kontakte auf der Strecke geblieben sind. Deshalb reicht es nicht aus, einfach nur Nein zum Fernsehen zu sagen. Ein Ja zur Sinnesentwicklung hilft viel weiter, folgert Rainer Patzlaff, Waldorflehrer aus Stuttgart. Es wird Aufgabe der Erzieher sein, die Familien hier bei der konkreten Ausgestaltung zu unterstützen.
Hilfe bietet auch der amerikanische Therapeut Fred Donaldsen an: Er spielt mit seinen Klienten. Denn sie haben verlernt – oder nie gelernt – zu spielen, das heißt ohne Gewalt und Rivalität mit anderen in Beziehung zu treten. Mit Fred Donaldsen können sie wieder werden wie die Kinder – und dadurch neu im Leben stehen, mit anderen in Berührung kommen. Denn wer äußerliche Berührung nicht mehr kennt, erlebt auch kaum mehr innerliche Berührung.
Die aber haben wohl alle Teilnehmer des Kongresses beim Auftritt von Craig Kielburger empfunden. Der heute 17-jährige Canadier hatte mit zwölf Jahren in einer Zeitschrift ein Foto von einem gleichaltrigen Jungen aus Pakistan gesehen, der verkauft und später ermordet worden war. Das hatte Craig so tief erschüttert, dass er die Bewegung „Free The Children" ins Leben rief. Inzwischen setzen sich 100.000 Jugendliche in der Welt mit ihm dafür ein, dass der seelische, sexuelle und wirtschaftliche Missbrauch von Kindern ein Ende hat.
Der mitreißende Bericht dieses jungen Mannes über sein soziales Engagement und die darauf folgende Zirkus-Vorführung einer Klasse der Waldorfschule in Antwerpen bildeten einen Kongressabschluss der ganz besonderen Art: Nachdem die Teilnehmer drei Tage lang über die Kindheit diskutiert hatten, durften sie jetzt erleben, welche schöpferische und zukunftsweisende Kraft Jugendliche entfalten – wenn sie entwickeln können, was in ihnen steckt.

Susanne Pühler

Kinder brauchen Märchen[1]

Arnica Esterl: Kinder brauchen Märchen, Broschüre Nr. 6. Herausgeber: Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. Stuttgart. Schutzgebühr: DM 1,– (Bestellschein umseitig)

In der Broschürenreihe: „Recht auf Kindheit – Ein Menschenrecht" ist ein weiteres Heft erschienen: Arnica Esterl beschäftigt sich mit der Wirkung der Märchen auf Kinder. Kinder brauchen Märchen – diesen Aufruf hatte schon Bruno Bettelheim vor 25 Jahren zum Titel seines Buches gemacht. Auch heute hat dieser Appell an Eltern und Erzieher, sich mit Märchen zu befassen, sich ihre Bedeutung und Geheimnisse zu erschließen und ihre Wirkungen auf Kinder zu beobachten, nichts an Gültigkeit verloren. Im Gegenteil.
Märchen gelten heute oft nur noch als ein Markt, mit dem sich viel Geld verdienen lässt. Dabei ist zu fragen und zu klären, was bei diesem globalen Vermarktungsspiel mit den Märchen substanziell geschieht. Bleibt ihr Wert, ihre seelisch/geistige Substanz erhalten, wird ihre Zauberkraft bewahrt, oder werden sie ihres Wertes entkleidet – im wahrsten Sinne des Wortes zu Markte getragen, zur wohlfeilen Ware degradiert? Arnica Esterl entschlüsselt dagegen die pädagogische und bildende Kraft der Märchen. Denn Märchen besitzen, wie alle echten Kunstwerke, einen vielschichtigen Reichtum und eine Tiefe, die sich nur allmählich erschließt und ausschöpfen lässt. So erfahren Eltern und Erzieher, wie Märchen verzaubern und dem Kind unausgesprochen Lösungen anbieten. Das Märchen überlässt es der Phantasie des Kindes, ob und wie es das, was in einer Geschichte vom Leben und dem Wesen des Menschen erzählt wird, auf sich selbst beziehen will. So können Märchen zu freilassenden Orientierungs- und Lebenshilfen für das Kind werden.

Susanne Pühler

1 Abdruck mit freundlicher Genehmigung aus „Trigonal" Stuttgart, November 2000

Internationale
Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.
p.A. Peter Lang - Waldorfkindergartenseminar, Heubergstr. 11,
D-70188 Stuttgart, Tel. 0711/2884470, Fax 2884744

Waldorfkindergartenseminar
- Broschüren -
Heubergstr. 11

70188 Stuttgart

Bestellung der Broschüren-Reihe "Recht auf Kindheit – ein Menschenrecht" à DM 1,00

Anzahl	Broschüre
	Nr. 1 **"Kindheit in Gefahr"** von Peter Lang und Susanne Pühler
	Nr. 2 **"Drogen und Sucht – Vorbeugen durch Erziehen"** von Felicitas Vogt
	Nr. 3 **"Eine gute Kinderstube – Anforderungen an die Kleinstkind-Erziehung"** von Peter Lang und Susanne Pühler
	Nr. 4 **"Kindheit verstummt – Sprachverlust und Sprachpflege im Zeitalter der Medien"** von Rainer Patzlaff
	Nr. 5 **"Entwicklung zur Sexualität – Begleitende Erziehung und Aufklärung"** von Mathias Weis
	Nr. 6 **"Kinder brauchen Märchen"** von Arnica Esterl

Versand an: .....

.....

.....

.....

Rechnung an: .....

.....

.....

.....

Datum: ..... Unterschrift: .....

Bei Bestellungen bis zu 10 Stück (plus Versandkosten DM 2,00) – bitte Briefmarken beilegen.

Die Kindheit ist bedroht

Martin Lintz (Herausgeber): Von der Würde des Kindes; Die Kindheit verstehen und schützen. Praxis Anthroposophie 58, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 1999, 192 Seiten, DM 19.80

In seinem Vorwort schreibt Peter Lang: „Viele Kinder leben heute in einer Welt ohne sinngebende Orientierung; Kinder werden missbraucht (nicht nur sexuell, auch als Konsumenten), unterdrückt, in ihrer Entwicklung behindert; Kinder werden überflutet von der Scheinwelt der Medien; Kinder sind umgeben von Gewalt, Egoismus und Gleichgültigkeit; Kinder dürfen nicht ihre volle Sprachkraft entfalten; Kinder leiden unter Nervosität, Angst, Schlafstörungen, Allergien."

Auch nach dem internationalen Jahr des Kindes 1979, zu dem Helmut von Kügelgen einen der abgedruckten Texte veröffentlicht hat, muss man feststellen, dass der Kampf zum Schutze des Kindes mehr denn je erforderlich ist. Während dieser Schutz in bezug auf Leib und Leben, Gesundheit und Ernährung leicht einsichtig ist, trifft dies für die geistig-seelische Entwicklung, insbesondere im Kleinkindalter, noch wenig zu. Obschon zur Zeit vielfach Forschungsergebnisse zur Sinnesbildung, Spracherziehung, Gehirnreife und so weiter vorliegen, werden sie kaum beachtet, geschweige denn in der Praxis umgesetzt, sondern sogar im großen Stile, oft von Staats wegen (zum Beispiel Einsatz von Medien im Vorschulalter) völlig missachtet. Daher sind Publikationen wie die vorliegende – auch wenn die Aufsätze schon an anderen Orten veröffentlicht wurden – dringend notwendig.

Die vorliegenden Ausführungen leisten einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der tieferen Bedürfnisse des Kindes und werden in vier Themengruppen unterteilt: ‚Die bedrohte Welt des Kindes', wo unter anderem von Susanne Pühler die UN-Kinderrechtskonvention vorgestellt wird mit dem Fazit: „Es besteht also wenig Grund, auf diesen Minimalkonsens stolz zu sein, solange die Realität ihm in allen Teilen der Welt Hohn spricht." In einem zweiten Teil, ‚Aspekte der kindlichen Entwicklung', orientieren grundlegende Aufsätze über die menschenkundlichen Aspekte der frühen Kindheit (Ernst-Michael Kranich, Walter Riethmüller, Henning Köhler). Der dritte Teil, ‚Erziehungsfragen heute', wendet sich pädagogischen Fragestellungen zu, die sich als Herausforderungen unserer Zeit stellen. Es sind konkrete Erziehungshilfen zur Bedeutung des Rhythmus, zu Drogen und Sucht und zur Entwicklung zur Sexualität, die von den Autoren Telse Kardel, Hartwig Schiller, Felicitas Vogt und Matthias Wais geboten werden. Ein vierter Teil umfasst dann ganz praxisbezogene Ausführungen wie ‚Aus der Arbeit

der Waldorfkindergärten' von Helmut von Kügelgen, Freya Jaffke, Christiane Maria von Königslöw, Peter Lang und Susanne Pühler.
Neben vielen praktischen Erziehungshilfen und Handreichungen spricht dieses Buch unser Verantwortungsbewusstsein in einem ganz besonderen Maße an. Ein wundervolles positives Beispiel lesen wir etwa in dem Aufsatz von Christiane Maria von Königslöw: ‚Die Kinderoase'. Die Autorin schildert, wie sie ganz aus den gegenwärtigen Zivilisationsbedingungen heraus einen dem Kleinkind gemäßen Lebensraum geschaffen hat und ihn dem Alter gemäß gestaltet. Wieviel in dieser Richtung noch zu tun ist, hebt der Aufsatz ‚Eine gute Kinderstube' von Peter Lang und Susanne Pühler hervor. „Einerseits heben wissenschaftliche Untersuchungen weiterhin die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung hervor, andererseits setzen die gesellschaftlichen Verhältnisse etwa den Anspruch der Frauen nach gleichberechtigter Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben das Thema auf die Tagesordnung." Kleinstkinderziehung wird dadurch zum gesellschaftlichen Problem. Es ist eine Grundfrage unserer ganzen Gesellschaft: Wie soll unsere Zivilisation weitergehen, wenn wir in einem solchen Maße die Welt des Kindes, insbesondere des Kleinkindes, missachten und ihm den nötigen Schutz verweigern?
„Gegen niemanden ist im 20. Jahrhundert so umfassend rücksichtslos, so grausam, trotz gutem Willen so verständnislos gehandelt worden, wie gegen die Kinder." Mit diesen Worten charakterisiert Helmut von Kügelgen die Situation, wie sie sich vor nunmehr 20 Jahren gezeigt hat. Sie gilt in einer noch gesteigerten Aktualität auch heute. Die Aufsätze lehren uns, wie unsere kinderfeindliche Welt damit zusammenhängt, dass wir die Beziehung zu einer geistigen Welt verloren haben und deshalb auch die wirklichen Bedürfnisse des Kleinkindes nicht verstehen können. Wer die Texte liest, entdeckt immer wieder, wie man durch konkrete Beobachtung der kindlichen Entwicklung erst einmal das Staunen lernen kann.
Wir erfahren darüber hinaus, dass die Würde des Kindes in dessen ureigenem Tätigkeitsquell, der sich in einem Leib zur Erscheinung bringen will, begründet ist. Diesen einmaligen Quell vor einer kinderfeindlichen Umgebung zu schützen und durch geeignete Maßnahmen zur Tätigkeit anzuregen, darin besteht der Auftrag der Verantwortlichen.
So schreibt zum Beispiel Ernst-Michael Kranich in seinem fundierten Aufsatz: „Man nimmt ein Wort ganz offensichtlich dadurch wahr, dass man seine Lautgebärde in feinen Bewegungen synchron mit dem Hören mitvollzieht. Im Hören von Sprache erlebt der Mensch bis in seinen Bewegungsorganismus mit, was ein anderer spricht; der Mensch erschließt sich tief bis in seine Organisation dem anderen. Das hörstumme Kind ist dagegen ein in sich verschlossenes Wesen; seinem Innern fehlt die Beziehung zum Innern der anderen, das sich in Worten

äußert." Es ist ganz offensichtlich, dass demzufolge durch die Art, wie in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, ob durch liebevolle Zuwendung in einer geformten oder nachlässigen Sprache, oder gar durch ein elektronisches Medium der ganze Reifungsprozess des Sprach- und Bewegungsorganismus beeinflusst wird. Ein weiteres Beispiel, wo wir das Staunen lernen können, ist die feinsinnige Darstellung Walter Riethmüllers, wie die Dialogfähigkeit vom allerersten Säuglingsstadium an subtil und doch in den Konsequenzen elementar entwickelt wird, je nachdem wie die Anregungen der Umgebung, insbesondere der menschlichen Umgebung, geschieht. „Der Säugling ist in seiner Entwicklung zunächst auf die Herstellung des ‚reinen' zwischenmenschlichen Kontaktes angelegt, er lebt in der Welt der direkten Ich-Du-Beziehung. Und schon nach wenigen Lebenswochen entfalten sich offensichtlich diejenigen Prozesse, die jede Begegnung von zwei Menschen auszeichnen: die gemeinsamen, zwischen dem einen Ich und dem anderen, so wie diejenigen, die sich während des ‚Dialogs' innerhalb der Partner ereignen". Durch derartige Vorgänge werden die Weichen für die ganze spätere Entwicklung gestellt.
Trotz des Engagements der Autoren für die Welt des Kindes und deren Schutz verfallen sie in keine Dogmatik. Das macht die Lektüre besonders fruchtbar und spannend. Die vielen lebensnahen Beispiele, die aus der unmittelbaren Erfahrung entnommen sind, sowie die vielen Hinweise auf weiterführende Literatur machen diese Aufsatzsammlung zu einem wertvollen Kompendium, das man Eltern, Lehrern, insbesondere aber auch Politikern, kurz jedem verantwortungsbewussten Zeitgenossen zur Lektüre wärmstens empfehlen möchte.

Heinz Zimmermann

Morphologie des menschlichen Organismus

Johannes W. Rohen: Morphologie des menschlichen Organismus. Versuch einer goetheanistischen Gestaltslehre des Menschen mit 273, teils farbigen Zeichnungen von Annette Gack und Marit Budschigk. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart; 434 Seiten, gebunden, Format 21 x 28 cm, DM 98,–. ISBN 3-7725-1998-9

Nicht in einem medizinischen Fachverlag, sondern im Verlag Freies Geistesleben ist ein umfassendes Werk über die „Morphologie des menschlichen Organismus" erschienen. Das verwundert, doch sobald der geneigte Leser das Buch aufschlägt, nimmt er den Untertitel auf dem Deckblatt zur Kenntnis: „Versuch einer goetheanistischen Gestaltslehre des Menschen" – und er ahnt, woher der Wind weht ... Im ersten Kapitel werden dann auch ausführlich die erkenntnistheoretischen

Grundlagen zu diesem Werk dargestellt. Der Autor Johannes W. Rohen kommt darin zu der Überzeugung, dass die Idee, die durch die sinnliche Wahrnehmung angeregt wird und so im Menschen aufleuchtet, dieselbe Geistigkeit ist, die im Gegenstand selbst existiert. Anliegen des Buches ist es also, mit sensiblem Einfühlungsvermögen den menschlichen Leib und seine Funktionen zu betrachten, sodass die Phänomene selbst zu den sachgemäßen Ideen hinführen können. Diesem Ansatz bleibt der Autor von der ersten bis zur letzten Seite treu. Je tiefer er in die Phänomene der menschlichen Leibesorganisation eindringt, desto umfassender werden die entsprechenden Erkenntnisse. Wenn Rohen zum Beispiel die menschliche Embryonalentwicklung beschreibt, findet er darin die Gestaltungsprinzipien, die auch der Erde mit ihren planetarischen Vorstufen zugrunde liegt. Es ergeben sich ihm aber auch morphologische Entwicklungstendenzen, die weit in die Zukunft weisen und mit den geisteswissenschaftlichen Ergebnissen Rudolf Steiners übereinstimmen. Zurecht ist dem Buch das Motto von Max Beckmann vorangestellt: „Willst du das Unsichtbare fassen, dringe so tief du kannst ein in das Sichtbare."
Aus dem Inhalt: Grundbegriffe und allgemeine Gestaltsprinzipien / Stoffwechsel-Gliedmaßen-System / Organe des rhythmischen Systems / Nervensystem und Sinnesorgane / Kopfbildung und Organmetamorphosen / entwicklungsgeschichtliche Zusammenhänge.
Das Buch ist all denen ans Herz zu legen, die sich als Künstler und Therapeuten einen vertieften Zugang zum Wunder der menschlichen Leibesorganisation erarbeiten wollen und auch für Wissenschaftler und Ärzte, die ihre anatomischen Kenntnisse künstlerisch-schöpferisch beleben wollen.

Bernd Meine-von Glasow

Krebs verhindern

Dr. med. Fritz Spielberger: Krebs verhindern. Verlag Natur – Mensch – Medizin GmbH, Bad Boll. ISBN 3-928914-10-3

In diesem Buch wird in den unterschiedlichsten Darstellungen erläutert, wie wir Menschen, die heute in einer großen Zahl (im Jahr etwa 350.000) von der Krankheit Krebs befallen sind, die Krebsentstehung verhindern können.
Ein ganz wichtiges Element, bei einem gesunden Menschen die Entstehung der Krankheit zu verhindern, besteht in der Ernährung; sie soll dann aber auch bei einem erkrankten Menschen in entsprechender Form weitergeführt werden. Hierzu werden in dem Buch verschiedene kurze Überschriften angeführt, die auf

die verschiedensten Möglichkeiten, an Krebs zu erkranken, hinweisen.
Der Autor geht dann auf die Einflüsse der modernen Industriegesellschaft ein. Er spricht auch über die Genußgifte (Rauchen et cetera), welche dem Organismus cancerogene Stoffe zuführen. Eine gestörte Zelle im Zellenleben des menschlichen Organismus kann Ausgangspunkt für die Krebsgeschwulst sein. Charakteristische Zeichen solch einer Krebszelle und deren Wachstum werden in dem Buch dargestellt.
Ebenso wird auf die geistigen und seelischen Ursachen der Entstehung dieser Krankheit hingewiesen. Der Mensch kann durch ein seelisches Erlebnis bis ins Mark erschüttert werden und hierdurch können im Organismus negative, krankmachende Kräfte sich auswirken.
Wir finden erläutert, wie wir den Selbstheilungsvorgang schon vor der Geschwulstbildung durch Misteltherapie unterstützen können.
Die Heilpflanze – Mistel – hat Rudolf Steiner erstmals 1916 für die Krebsbehandlung eingeführt. Er hat wichtige Aussagen über diese Erkrankung gemacht. Er sagte zum Beispiel: „Krebs ist eine Sinnesorganbildung an falscher Stelle".
Die Mistel als Heilpflanze wird ausführlich beschrieben. Sie wirkt auf den dreigliederigen Menschen, auf das Nerven-Sinnes-System, auf das Rhythmische System und auf das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System.
Sie soll:

1. Die Entstehung der Krankheit verhindern.
2. Die Gesundheit wieder herstellen.
3. Nach einer Operation neue Wucherungen verhindern.

Es wird erwähnt, dass die Mistel verschiedene Wirtsbäume hat und somit die Therapien für die verschiedenen Organe auch unterschiedlich wirken.
Ferner wird geschildert, wann zur Früherkennung und als Hinweisdiagnose auf Krebstendenzen die Blutkristallisationsuntersuchungen dienen und wann und bei wem sie durchgeführt werden sollen.
An drei Fallbeispielen von erkrankten Menschen werden die praktischen Erfahrungen mit der Misteltherapie geschildert. Allgemeine Maßnahmen zur Krebsabwehr und welche Ernährungsgewohnheiten als krebsvorbeugend angesehen werden, können dem Buch ebenfalls entnommen werden. So ist dieses Buch nicht nur für Fachleute gedacht, sondern ist auch für Laien sehr aufschlussreich und kann zur Lektüre einem jeden Interessierten empfohlen werden.

Elsa Runge

Zur Legasthenie

Davis: Ja oder nein?

Seit einiger Zeit beobachte ich im Zusammenhang Legasthenie – Waldorfschule ein interessantes Phänomen. Eine große Anzahl Waldorfschulen hat mehr oder weniger intensiven Kontakt zu einem Davis-Therapeuten. Das ist sehr schnell gegangen und hat mich erstaunt. Denn keine andere Mainstream- oder auch Nichtmainstreamtherapie hat bislang eine solche Nähe geschaffen. Weder Psychologen, Ergotherapeuten, Craniosacraltherapeuten oder Kinesiologen, die beiden letzteren ebenfalls amerikanischen Ursprungs, konnten eine solche Nähe erreichen. Denn man stellt sich mit Recht immer die Frage: Ist denn dieser oder jener Ansatz menschenkundlich vertretbar? Da wir ja nicht immer über genügend eigene Therapien verfügen, hat man sich im Umkreis vieler Schulen auf die Suche nach Menschen gemacht, denen man Kinder zur Diagnose oder zur Therapie anvertrauen möchte. Auch wenn gewisse Vorbehalte einer Therapie gegenüber bestanden, so schien doch letztlich der Therapeut als Mensch den Ausschlag dafür zu geben, ob eine Zusammenarbeit fruchtbar sein könnte. Diese Kontakte bauten und bauen oft die Förderlehrer einer Schule auf, die dadurch auch ihre eigene Kompetenz erweitern.

Bei der Davis-Therapie scheint das oftmals völlig anders und vor allem sehr schnell zu geschehen, denn sie lasse sich, so auch im Buch von Cornelia Jantzen postuliert, menschenkundlich begründen. Mir sind im Laufe meiner Tätigkeit als Förderlehrerin und Klassenlehrerin sowie als Ausbilderin für Förderlehrer dabei einige Zweifel gekommen. Förderlehrer, die auf anthroposophischer Grundlage arbeiten, versuchen, einen ganzheitlichen Ansatz zu entwickeln. Man möchte das Kind in seiner gesamten Entwicklung und in seinem Lernverhalten fördern. Dabei hat sich Folgendes bewährt: Die meisten von uns arbeiten mit Bewegungsübungen, die dem Kind helfen, seinen Leib so zu ergreifen, dass das Lernen leichter fällt. Wir arbeiten also über Gleichgewicht und Bewegung und bemerken im Anschluss daran eine gesteigerte Konzentration, einen Zustand der Orientierung, würde Davis sagen. Die Davis-Therapie arbeitet umgekehrt. Die Orientierung, das Finden und Fixieren des Punktes oberhalb des Kopfes ist ein rein mentaler Vorgang, er spielt sich in der Gedankenwelt des Kindes ab. Anschließend ist das errungene Gleichgewicht für Davis ein Diagnostikum, um am Leib abzulesen, ob die Ausrichtung erfolgreich war. In der Förderpädagogik haben

sich bestimmte rhythmische Übungen bewährt, die in ihrer Wiederholung Bewegungsabläufe harmonisieren. Es sind Bewegungen, bei denen oft die Lemniskate in vielfältigster Form eine Rolle spielt. Der Kreuzungspunkt ist dabei immer ein besonderer. Er entsteht sozusagen aus dem Umkreis heraus. Wir arbeiten nicht vom Punkt ausgehend. Bei Davis ist gerade der Punkt das Entscheidende. Erst im Anschluss an diese Arbeit ist das Kind sozusagen Herr über die Raumesdimensionen, vor allem im Übergang von Raum und Fläche. Wir arbeiten häufig mit rhythmischen Wiederholungen. Die erneuten Orientierungssitzungen, das wiederholte Finden dieses Punktes sind weder rhythmisch, noch hat das Plastizieren und das anschließende Üben diesen Aspekt. Wir versuchen in unserer Arbeit, einmal wöchentlich das Kind zu fördern, möglichst eine Stunde lang, die in sich oft dreigegliedert ist. Häufig stellen sich die Erfolge nicht sogleich ein, aber das Errungene ist meiner Erfahrung nach nicht rückläufig. Davis wählt eine intensive Woche zu Beginn mit großem Erfolg, in der darauffolgenden Zeit muss mit hohem häuslichen Einsatz die Arbeit weitergeführt werden.

Wir vermitteln in unserer Ausbildung keine Methode, sondern unterschiedliche Ansätze, denn wir sind der Überzeugung, dass ein Förderlehrer an einer Waldorfschule, der anthroposophisch arbeitet, kreativ und fachkompetent seinen eigenen Weg finden muss. Nicht nur, weil wir überzeugt sind, dass Lernen an sich nicht das Ziel haben kann, etwas zu reproduzieren, weder für Kinder noch für Erwachsene, sondern weil wir glauben, dass im Prozess der Legasthenie-Therapie das Kind im Zentrum stehen sollte und nicht eine Methode. Es kann also weder zwei gleich arbeitende Förderlehrer geben noch eine Therapieeinheit, die der anderen gleicht. Darin sehen wir den besonderen Anspruch eines anthroposophischen Ansatzes. Dieses Ausbildungsziel hat schon zu einer großen Vielfalt geführt, sei es der Weg über den Stepptanz, das Tennisspielen, das Arbeiten mit Steinen im Zusammenhang mit Buchstaben und Silben oder die Buchstabentransparente. Gerade das Besondere, das für ein Kind entwickelt wurde, schien wirksam zu sein.

Davis-Therapeuten hingegen „dürfen" nur mit dieser Therapie arbeiten, das heißt, es ist nicht angestrebt, dass sie den Weg ihres Gründers gehen, nämlich einen neuen Ansatz in die Welt zu setzen.

Natürlich möchte ein Legastheniethérapeut dem Kind zum Schreiben und Lesen verhelfen. Uns wird jedoch immer deutlicher, dass der Aspekt der Kommunikation der wesentliche ist. Wir suchen daher zunehmend nach Wegen, das Kommunikationsvermögen des Kindes anzusprechen und es nicht primär „funktionstüchtig" zu machen. Wir versuchen also, an der Begabung des Kindes anzusetzen. Auch Davis geht es um die Begabung der Legastheniker, jedoch die spezifische seiner Klienten fließt nicht in das therapeutische Konzept ein.

Zusammenfassend könnte man die Unterschiede so darstellen (siehe Kasten):

Anthroposophische Förderarbeit	Davis-Therapie
– setzt am Bewegungspol an,	– geht vom Denkpol aus,
– geht den Weg vom Umkreis zum Punkt,	– setzt am Punkt an,
– die Überkreuzungspunkte befinden sich nicht über dem Kopf,	– der Punkt befindet sich über dem Kopf,
– die Arbeit mit den Füßen spielt oft eine besondere Rolle,	– dieser Bereich existiert nicht in der Davis-Arbeit,
– wir arbeiten rhythmisch über längere Zeit,	– die Therapieteile sind sehr unterschiedlich,
– die Stunden sind dreigegliedert,	
– die Therapie wird durch den Therapeuten und durch das Kind bestimmt,	– die Therapie wird durch die Methode bestimmt,
– die Begabung des Kindes ist Ausgangspunkt der Förderarbeit,	– der Begabungsaspekt fließt nicht in die Methode ein,
– wir sehen die Begabung nicht als zur Legasthenie, sondern zum Kind gehörig,	– Davis sieht Legasthenie und Begabung als miteinander verbunden an,
– wir arbeiten eklektisch (eine Frage der Finanzierung; wir werden nämlich oft nicht bezahlt).	– die Davis-Methode scheint nicht für andere Methoden offen zu sein (eine Frage der Finanzen, Davis-Therapeuten lassen sich teuer bezahlen).

Auf Grund dieser Überlegungen scheint mir eine 1 zu 1 Zuordnung Waldorf – Davis genauso fragwürdig wie eine grundsätzliche Ablehnung, seine Gedanken in die eigene Arbeit mit einzubeziehen. Ich habe in der Beobachtung einer Diagnose, in die Elemente des Davis-Ansatzes eingeflossen sind, sehr viel gelernt, vor allem an der Art und Weise, wie die Kinder ihre inneren Bilder zum Ausdruck brachten. Das hat meinen Blick für die „Bilddenker" geschärft.
Wir haben meines Erachtens an den Waldorfschulen zu lange gewartet, wirklich auf die Gepflogenheiten unseres Muttersprachunterrichts selbstkritisch und ideenreich zu schauen. Da hilft uns nicht ein Davis-Therapeut allein, das ist harte Arbeit, die wir noch leisten müssen. Wir sollten sie gemeinsam angehen, gemeinsam mit allen, denen der Schriftspracherwerb und die damit verbundenen kreativen Möglichkeiten unserer Kinder ein Anliegen sind. *Uta Stolz*

Ist die Davis-Methode mit der anthroposophischen Menschenkunde zu vereinbaren?

Nachdem die Legasthenie-Behandlungsmethode nach Ronald D. Davis über Jahre in Artikeln anthroposophischer Zeitschriften gelobt und das entsprechende Buch von Cornelia Jantzen „Rätsel Legasthenie ..." in einem anthroposophischen Verlag veröffentlicht wurde, kann der Eindruck entstehen, dass hier eine breite Akzeptanz vorliege und eine wesensverwandte Beziehung zur Waldorf- beziehungsweise Heilpädagogik und zur Anthroposophie gesehen werden könne. Ja, es gibt Stimmen, die sagen, diese Methode dürfe unseren Kindern nicht vorenthalten werden.

Gehen wir nun auf die Argumentation ein, die Davis-Methode sei mit der anthroposophischen Menschenkunde zu verbinden und untersuchen ein oft angeführtes Steiner-Zitat auf den Zusammenhang, in dem es steht. Dann vergleichen wir es mit dem entsprechenden Davis-Zitat:
Im „Heilpädagogischen Kurs" heißt es auf Seite 12/13: „Daher sind die Urteile so außerordentlich konfus, wenn man anfängt, indem man eine Abnormität konstatieren kann, dann alles Mögliche zu treiben und damit abzuhelfen glaubt – statt dessen treibt man ein Stück Genialität heraus." Rudolf Steiner ist es wichtig, „die Sachen reinlich anzuschauen", und er stellt daraufhin die Frage: „Denn was liegt eigentlich beim Menschen vor?"
Zur Antwort gibt er: „Wir haben ein Geistig-Seelisches, das heruntersteigt zwischen Konzeption und Geburt aus den geistigen Welten". Aber dieses „was aus dem seelisch-geistigen Kosmos heruntersteigt", kann in ein Organ oder einen Organkomplex falsch eingebettet sein. „Dann liegt eben eine Erkrankung vor."
Wer den „Heilpädagogischen Kurs" kennt, weiß, wie intensiv Rudolf Steiner in den Kindervorstellungen auf die jeweilige persönliche Situation eingeht, sie beschreibt, diagnostiziert und für jedes Kind eine ihm angemessene Therapie verordnet.
Denken wir uns die Inkarnation als einen Prozess bis zum Erwachsenwerden, dann können wir bezüglich des oft vorgebrachten Zitats auch sagen: Wenn man konfuse Urteile fällt, schematisiert und nicht auf jede einzelne persönliche Situation eingeht, dann treibt man „alles Mögliche" und damit auch ein "Stück Genialität", eben dasjenige, was geistig-seelisch sich entfalten will, „heraus".
Vergleichen wir hierzu die Ansicht von Davis, die beschrieben ist in seinem Buch „Legasthenie als Talentsignal", worauf sich die Vertreter dieser Methode beziehen. Er schreibt auf Seite 21, „dass ihr (der Legastheniker; Anmerkung des Verfassers) Verstand in derselben Weise funktioniert wie der Verstand berühmter Genies." (zum Beispiel Walt Disney, Seite 21). Die Legasthenie zeigt nach Davis das Talent, die Genialität an.
Wir haben also bei Rudolf Steiner die Genialität als Bild des Geistig-Seelischen, welches aus dem Vorgeburtlichen kommend, sich in den mehr oder weniger gesunden Organismus einfügt, und bei Davis die Ansicht, dass die Funktionsweise eines genialen Verstandes gleich ablaufe, wie die einer Legasthenikers.
Nach dem „Heilpädagogischen Kurs" sucht sich eine Individualität anhand oder gerade wegen der Schwierigkeiten, die ihm seine Leiblichkeit schicksalsgemäß darbietet, zu entwickeln. Bei Davis wird aber eine Legastheniker und Genie gleichgeschaltete Funktionsweise des Verstandes beschrieben, welcher unter anderem die Fähigkeit aufweist, „Probleme automatisch zu lösen" (Seite 151).
Ist der Begriff „Genialität" nun bei Rudolf Steiner und Ron Davis einfach zu verbinden, oder spricht sich darin nicht etwas grundsätzlich Entgegengesetztes

aus? Die spezielle Funktionsweise des legasthenischen beziehungsweise genialen Verstandes zeigt sich nach Davis in einem Denken, das er als „non-verbal" bezeichnet (Seite 27) und das „ein Denken mittels innerer Bilder von Begriffen oder Ideen ist." Kann damit dasselbe gemeint sein, was Rudolf Steiner als „Imagination" bezeichnet? Davis beschreibt das „Denken mittels innerer Bilder" folgendermaßen: Das legasthenische Kind P. L. konnte das zusammengerollte Kätzchen beim Eintritt in einen Raum nicht sofort als ein solches erkennen. „Sobald er also sein Talent benutzte, den Ball aus Fell von allen Seiten anzukucken, begann dieser sich vor seinem inneren Auge zu entrollen. ... P.L. hat nichts davon gemerkt, dass sein Gehirn soeben vielleicht 2000 verschiedene Bilder von dem Ball aus Fell angesehen hat, um herausfinden, um was es sich hier handelt." (Seite 94) Sein Gehirn schießt gewissermaßen im „Bruchteil einer Sekunde" 2000 Bilder, um das unbekannte Objekt zu identifizieren.

Rudolf Steiner beschreibt die „Imagination" auch als Bilder. „Sie erstehen in uns, könnte ich sagen, aber wir hören nicht auf zu denken, wenn wir in der richtigen Weise uns zum imaginativen Seelenleben erheben." Der Inhalt ist „Kosmisches aus unserem vorirdischen Leben". (GA 202, Seite 30)

Davis beschreibt ein mehr als tausendfaches Ablichten eines äußeren Gegenstandes, Rudolf Steiner ein bewusstes innerliches Erstehen dessen, was wir im Vorgeburtlichen erlebt haben.

Können hier wirklich Brücken geschlagen werden?

Was geschieht nun, wenn der Mensch Imaginationen entwickelt? Rudolf Steiner: „Wenn nun der Mensch anfängt ... imaginative Erkenntnisse zu entwickeln, dann vergrößert sich der Ätherleib ... Der Mensch wächst gleichsam ätherisch aus sich heraus, und das Eigentümliche ist, dass der Mensch ... außerhalb seines Leibes etwas ähnliches entwickelt ... wie eine Art Ätherherz." (GA 161, Seiten 242/243 ... bezüglich des eigentlichen Ätherherzens siehe GA 212 vom 26. Mai 1922)

In einer Behandlung nach Davis hat sich das Kind oder der Klient mit seinem sogenannten „geistigen Auge" auf den „Orientierungspunkt" zu konzentrieren (Seiten 180 – 190). Der „Orientierungspunkt" befindet sich „etwa 15-20 cm oben hinter dem Kopf ...", gewissermaßen im Zentrum des sich heranentwickelnden „Art Ätherherzens". Es stellt sich die Frage, ob sich dieses zukünftige Organ noch richtig entwickeln kann, wenn die Orientierungs-Methode angewendet wird.

Ronald Davis sieht das Ideal darin, in einer Sache zur „Meisterschaft" zu gelangen. „Meisterschaft bedeutet nicht nur schnelles Lernen. Sie ist ein Grad des Lernens, bei dem bewusstes Denken nicht mehr erforderlich ist." (Seite 127)

Der Vertreter der Davis-Methode könnte nun sagen: „Was du da sagst, ist die eine Seite, die andere ist aber doch, dass die Sache wirkt!" Dem kann entgegnet werden: „Warum wirkt die Davis-Methode und vor allen Dingen, was wirkt in ihr?"

Herwig Duschek

„Hauptsache es wirkt"

Fragen zur Behandlung der Legasthenie nach der Davis-Methode

In den letzten zwei Jahren tauchen in anthroposophischen Einrichtungen Seminar-, Vortrags- und Behandlungsangebote zum Umgang mit der Legasthenie nach Ronald Davis auf. Hoffende Eltern und Lehrer betroffener Kinder zeigen sich nach der ersten Begegnung sehr angetan. Ja, es gibt sogar einzelne Mitarbeiter in anthroposophischen Zusammenhängen, welche sich selber nach der Davis-Methode „einstellen" lassen. Doch eines wird in der Auseinandersetzung mit dieser Methode deutlich: Eine menschenkundliche Durchdringung – diese wäre für einen bewussten, verantwortungsvollen Umgang mit einer Sache unerlässlich – wird nicht gegeben. Statt dessen wird gesagt, die Methode zeigte gute Erfolge: „Hauptsache es wirkt".

Nun erschien Ende September das Buch „Rätsel Legasthenie" von Cornelia Jantzen. Die Aufmachung, das Geleitwort von Felicitias Vogt sowie die Tatsache, dass dieses Buch in einem anthroposophischen Verlag erschienen ist, ließen erwarten, dass nun eine gründliche menschenkundliche Betrachtung nachgereicht wird. Gehen wir anhand dieser Bucherscheinung auf die Verfahrensweise im Umgang mit der Davis-Methode sowie auf die Davis-Methode selber ein.

Da, wo die Davis-Methode auftritt, gibt es plötzlich eine vorher nicht gekannte dramatische Anzahl von Legasthenikern. Ja, selbst die Nicht-Legastheniker sollen mit einbezogen werden: „Der Einsatz der Davis-Methode an den Schulen muss weiter entwickelt werden! Für alle Kinder!", so lautet der „Appell" von Cornelia Jantzen. Dabei wird in der Einleitung des Buches „Legasthenie als Talentsignal" (von Ronald Davis) ein nach der Davis-Methode behandelter Schüler zitiert, dass diese Methode für Legastheniker sei, „andere Menschen kann sie krank machen".

Auch Rudolf Steiner bleibt nicht verschont, dessen „legasthenische Fassette" Cornelia Jantzen mit Zitaten zu verdeutlichen versucht. Ihr Hinweis im Vorwort, „dass subjektive Einfärbungen aus ihrem eigenen Denken heraus nicht zu leugnen sind", bestätigt sich deutlich. Die Zitate Rudolf Steiners werden in erster Linie dafür benutzt, die Davis-Methode hoffähig zu machen, bis dahin, dass Satzteile vom Originaltext ausgelassen werden und ein gegenteiliger Sinn dadurch entsteht. So zum Beispiel im Teilzitat „... wie wir malträtiert worden sind", in dem Cornelia Jantzen Rudolf Steiners eigenes persönliches Erleben der Schriftsprache wiedergegeben sieht. Dieses Verfahren ließe sich an einer Reihe weiterer „Zitate" nachweisen.

Der Legastheniker hat nach Davis die Fähigkeit, Sinneswahrnehmungen zu erzeugen und zu verändern, er denkt vorwiegend in Bildern (tut dies der „normale Mensch" nicht?); er registriert Gedachtes als tatsächliche Wahrnehmung und hat

eine niedrigere Verwirrungsschwelle. Beim Versuch, die Verwirrung aufzulösen, wird der unerkannte Gegenstand von mehreren hundert Standpunkten zu einem Begriff gebildet: Die sogenannte Desorientierung führt zu einem präzisen Erkennen. Das Sinnesorgan, womit der Legastheniker wahrnimmt, ist das „Geistige Auge". Mit ihm wird das Verwirrende umkreist. Indem es an einen „stabilen Ort hinter und über dem Kopf" gebracht wird, mit drei „Vorstellungsankertauen" am Kopf befestigt wird, die „fest wie Beton" gezogen werden sollen, vermag der Legastheniker die Desorientierung bewusst „an- und abzuschalten". – Bei dieser Methode geht der Mensch vorstellungsmäßig aus sich heraus zu dem besagten Punkt hinterm Kopf. Der hintere Raum reduziert sich auf einen mathematisch-geometrischen Punkt. Von diesem aus geschieht die Orientierung, die Öffnung nach vorne, von diesem aus soll alles Tun geführt werden. Das Ziel ist ein schnellstmögliches Lesen- und Schreibenlernen, schon im frühesten Schulalter. Steiner wies mehrfach darauf hin, dass durch ein zu frühes Lesen- und Schreibenlernen Kräfte zerschlissen würden, die, würden sie bewahrt, im späteren Leben zu ungeheuren Begeisterungskräften würden.

Ist es für sorgenvolle Eltern nicht Balsam auf die Seele, wenn sie hören, ihr legasthenisches Kind sei womöglich „überdurchschnittlich intelligent und kreativ"? Und hört das Ego nicht gerne von der Möglichkeit, schnell Lesen und Schreiben zu lernen?

Auf Seite 38 bringt Cornelia Jantzen den Orientierungspunkt in Zusammenhang mit dem Organ der imaginativen Erkenntnisstufe. Jedoch liegt hier ein anderer Tatbestand vor. Der Weg zur Imagination, verbunden mit einer notwendigen moralischen Entwicklung, führt über die wachbewusste Versenkung in Sinnbilder dahin, dass der Mensch „ätherisch aus sich heraus wächst" (Rudolf Steiner) und sich etwas entwickelt „wie ein Ätherherz" (GA 161, 12. Vortrag), ein Organ für das höhere Ich des Menschen. Es geschieht eine Öffnung nach hinten. In der Imagination tritt der Mensch bewusst in die Welt der Kräfte, durch die wir wachsen. Ist hier von einem individuellen, aufbauenden Umgang mit den Lebenskräften zu sprechen, so führt die Schablonenhaftigkeit der in einer technischen Sprache ausgedrückten Davis-Methode, welche das Festhalten des Denkens antrainiert, zu festen Denkgewohnheiten, zu einer Versteifung des „Ätherleibes". An die abstrakt-intellektuellen Kräfte bindet sich das Ego.

Der Legastheniker, dessen „Ätherleib" nicht genügend in die „Erdenschwere" eingeordnet ist (mögliche Ursachen sind zum Beispiel das viele Herumbewegtwerden schon als Kleinkind, nicht mehr heile Familiensituationen, der mangelnde Vertrauensschwerpunkt in der Familie und so weiter.) und mit dem Freiwerden von „Ätherkräften" (Zahnwechsel) sich legasthenische Phänomene zeigen, hat durch diesen Mangel seinem „Ätherleib" nicht genügend die Qualität des Oben-Unten, Vorne-Hinten und des Links-Rechts einverleiben können. Die Buchsta-

ben purzeln nach allen Richtungen. Von therapeutischer Seite benötigt das Kind Hilfestellungen, die es richtig mit der „Schwere" verbinden, sei es über die Pflege der „unteren Sinne", die Heileurythmie oder die Selbsterziehung des Erwachsenen, der mit seinem „Astralleib" unmittelbar auf den „Ätherleib" des Kindes einwirkt. Der Erzieher wirkt seelisch auf den überbeweglichen „Ätherleib" des Kindes, das heißt, sein Wort, seine innere Haltung, müssen Gewicht haben.
Wenn die Davis-Methode ein gangbarer Weg wäre, so wäre sie hinsichtlich der Fähigkeit, einen Standpunkt festhalten zu können (wie beim Orientierungspunkt vonnöten), erst mit dem Eintreten der Pubertät, wo der „Astralleib" des Kopfes beginnt freizuwerden, möglich; vom Gesichtspunkt der Wahrnehmung von außerhalb des Leibes, das heißt, das Ich vom Orientierungspunkt einsetzbar zu denken, sogar erst ab dem Erwachsenenalter.
Eine menschengemäße Förderung der kindlichen Entwicklung ist aus den vorangegangenen Gesichtspunkten zu bezweifeln. Es ist zu hoffen, dass die Auseinandersetzung mit der Davis-Methode zu einer intensiveren menschenkundlichen Arbeit aufruft.

Steiners „legasthenische Fassette"

Cornelia Jantzen steigert sich in der Darstellung der Davis-Methode in ihrem Buch „Rätsel Legasthenie" bis hin zu einem Sendungsauftrag, wenn sie schreibt: „Der Einsatz der Davis-Methode an den Schulen muss weiter entwickelt werden! Für alle Kinder!" – und dass ihr die Waldorfschulen dafür besonders geeignet erscheinen. Was läge da nicht näher, als die Behauptung aufzustellen, dass der Begründer der Waldorfpädagogik selber ein „nonverbaler Denker" war, mit einer „legasthenischen Fassette", der sich während der von ihm gehaltenen Vorträge des Heilpädagogischen Kurses im Zustand der „Desorientierung" befunden habe und deshalb so „geniale Äußerungen" tun konnte. Hier wird der Geistesforscher und die Geisteswissenschaft einfach in einen Topf mit der „legasthenischen Begabung" nach Ronald Davis geworfen. Wie kommt Frau Jantzen zu diesen Behauptungen?
Im Teilzitat „... wie wir malträtiert worden sind" (vor Teil 1), einem „Kernzitat", sieht Cornelia Jantzen Rudolf Steiners eigenes Erleben im Umgang mit der Schriftsprache wiedergegeben. Im Originaltext (Vortrag vom 9.4.1924) handelt es sich aber um einen Vorgang, der jeden modernen Zeitgenossen betrifft.
So wird auch (Seite 32 unten) zitiert, wie Steiner auch beim eigenen Vater, der ihn unterrichtete, „kein rechtes Interesse zu dem fassen konnte, was durch den Unterricht an mich herankommen sollte" – weggelassen ist: „für das, was mein Vater schrieb, interessierte ich mich". Des Weiteren ist an dieser Stelle (Seite 33 oben) vom Spielen Steiners mit dem Tintenstreusand die Rede. Cornelia Jantzen glaubt in diesem Vorgang die Geste bei Rudolf Steiner bestätigt, dass er so die abstrakten Buchstaben erfühlen, begreifen wollte, und zitiert: „Ich probierte

immer wieder mit dem Finger die Buchstaben ab ... (1) ... und dadurch kam ich ... (2) ... an die Buchstaben heran". Im Original steht aber bei der Auslassungsstelle (1): „welche schon aufgetrocknet seien, welche nicht. Meine Neugierde dabei war sehr groß", und bei (2): „zumeist zu früh". Steiner ging es hier eindeutig nicht um das Begreifen der abstrakten Formen, sondern so wie es im Zusammenhang heißt: um „das Naturgesetzliche, das mich gerade in seinen kleinen Ausläufern anzog".

Das nächste Zitat: „Und trotz alledem habe ich verhältnismäßig früh gut lesen gelernt", steht in „Mein Lebensgang" (Rudolf Steiner) an folgender Stelle: „... beim Hilfslehrer von Neudörfl ist der Unterricht so, dass man die Seele stumpf brüten lassen musste, das Abschreiben fast mechanisch besorgte." Und hierauf folgt: „Und trotz alledem ..." Das Zitat bezieht sich nicht so auf das Geometriebuch – dass er etwa „früh gut lesen lernte", weil das Buch nur aus geometrischen Zeichen bestand –, sondern es heißt eindeutig, dass er „verhältnismäßig früh gut lesen lernte" und deshalb die Texte dieses Buches selbstständig lesen und das Buch erarbeiten konnte.

Es stellt eine Verkehrung der Tatsachen dar, wenn Cornelia Jantzen auf Seite 34 oben Steiner das Wort „malträtiert" wieder ganz persönlich anhängt und meint, „mit dem Lesen kam er vermutlich auf autodidaktische Weise und angetrieben von seiner Wissbegierde, vielleicht auch durch Raten klar" (und Seite 34 oben: „Rudolf Steiner hat es in der Folgezeit irgendwie geschafft, sich das Lesen und Schreiben anzueignen, aber es hat ihn malträtiert").

Diese Vorgehensweise bestätigt sich auch beim folgenden Zitat (Seite 34 Mitte), wo es um das Verhältnis Steiners zu den Begriffen und Ideen sowie zum Schreiben geht: „Dagegen hatte ich beim Schreiben den Drang, die Wortbilder so in Lauten festzuhalten, wie ich sie als Dialektworte zumeist hörte. Dadurch bekam ich nur unter den größten Schwierigkeiten einen Zugang zum Schreiben der Schriftsprache". Jantzen lässt hier den entscheidenden Nebensatz weg: „während mir deren Lesen vom Anfange an ganz leicht war". So wird auch bei der Textstelle (Seite 35 oben) eine andere Deutung provoziert: „Ich setzte mit dem Lesen ... immer wieder an; es ging jedesmal etwas besser". Jantzen setzt das Zitat so ein, dass es ein erneuter Beweis für Steiners Mühe mit dem Lesenlernen sein soll. Aus „Mein Lebensgang" geht aber eindeutig hervor, dass es jedesmal etwas besser ging mit dem Verstehen des sehr schwierigen Buches „Die allgemeine Bewegung der Materie als Grundursache aller Naturerscheinungen", welches er mit elf Jahren zu erarbeiten suchte!

Nun geht Cornelia Jantzen noch einen Schritt weiter. Sie entdeckt auf den Tafelbildern zum Heilpädagogischen Kurs (Tafel 12 und 14) orthographische Fehler bei Rudolf Steiner, ein weiterer Hinweis auf seine „legasthenische Fassette". Wer die spontane Umgangsweise mit dem Tafelbild bei einem Vortragenden

kennt, würde nicht gleich jedem eine „legasthenische Fassette" anhängen.
Es wird deutlich, wie versucht wird, Rudolf Steiner zum „genialen Legastheniker" zu machen, ihn ins Bild der Davis-Methode zu zwängen, was aus den Textgrundlagen in keinster Weise hervorgeht.
Einzelne Lehrer und Eltern hatten schon bei der ersten Begegnung mit der Davis-Methode die Frage, ob hier nicht Ähnlichkeiten mit Scientology-Methoden vorlägen. Die Prüfung dieser Annahme führte durch die intensive Sucharbeit der Kollegen Ilmarin Mothes und Walter Schweizer von der Freien Waldorfschule Ulm zu den beiden nachfolgenden Stellungnahmen, deren Kernaussagen hier wiedergegeben sind:

Stellungnahme des Verbraucherschutzes in Bildungsfragen (ABI)

In der Zeit von 1964-1979 habe Davis viele Kurse bei Scientology besucht; 1979 nahm er an oberen Kursstufen teil, brach aber seine Teilnahme ab, weil ihm in Bezug auf seine Legasthenie nicht wirklich geholfen werden konnte. 1980 habe Davis die Methode der Orientierung schon entdeckt und 1981 seine eigene Organisation gegründet. Ihm sei dann von Scientology vorgeworfen worden, er verwende Ron Hubbards Studiertechnik, und wurde zur „unterdrückerischen" Person erklärt. 1985 sei die endgültige Trennung von Scientology erfolgt. Weiterhin weist die Stellungnahme darauf hin, dass es eine Reihe von Ähnlichkeiten zwischen Scientology und der Davis-Methode gibt. So werden die Lebensläufe der hochbegabten, erfolgreichen Gründungspersonen als Beweis für die Wirksamkeit der von ihnen entwickelten Methoden dargestellt. Beide haben angebliche Forschungszentren gegründet, in denen jedoch Tests im wissenschaftlichen Sinne niemals durchgeführt wurden. Die Organisationsstruktur ist ähnlich nach einem pyramidenförmigen Franchise-System aufgebaut. Beide Organisationen stellen angebliche Erfolge gerne anhand von nicht überprüfbaren Fallbeispielen dar. Auch ist das Menschenbild bei Ronald Davis und Ron Hubbard von dem Vergleich des Menschen mit der Maschine geprägt. Die Methode ist das Werkzeug, das angeblich immer funktioniert, wenn es richtig eingesetzt wird. In beiden Lerntechniken spielen mit Knetmasse dargestellte Begriffe eine wichtige Rolle. Die Zertifizierungsurkunde für Davis-Berater hat einen auffallenden Rahmen mit Blattmotiven an den Ecken, der sich auch bei einer Urkunde in den Scientology-Unterlagen findet. Dass derart viele Parallelen ausschließlich auf Zufall beruhen, erscheine unwahrscheinlich.[1]

Wilfried Keßler

1 Die vollständige Stellungnahme ist zu erhalten bei: Aktion Bildungsinformation e.V., Verbraucherschutz in Bildungsfragen, Alte Poststraße 5, 70173 Stuttgart, Tel. 0711-299336.

Offene Erwiderung

Sehr geehrter Herr Keßler,
nach Ihrem ersten Beitrag in der Novemberausgabe der Erziehungskunst hatte ich Sie persönlich angeschrieben und gebeten, in einen konstruktiven Dialog mit mir zu treten, da angesichts der Belastung der Betroffenen ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Thema „Legasthenie" dringend geboten ist und eben keine Polemik oder Diffamierungen. Leider sind Sie darauf nicht eingegangen. Ihr zweiter Beitrag in der Januarausgabe der Erziehungskunst lässt verstärkt die Frage aufkommen: Wozu soll das nützlich sein? Und für wen?
Die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz" bat nun um meine Stellungnahme zu Ihren Beiträgen.
Nachdem Sie nun schon zum zweiten Mal meine Ausführungen zu Rudolf Steiners „legasthenischer Fassette" kritisieren, scheint es mir angebracht, denen, die mein Buch nicht gelesen haben und sich also kein eigenes Bild machen konnten, einige Erklärungen zu geben.
Sie haben natürlich recht, Rudolf Steiner konnte keine Legasthenie haben, denn den Begriff oder die „Krankheit" (WHO) gab es im 19. Jahrhundert noch gar nicht.
Nehmen wir aber einmal aus heutiger Sicht eine Definition, zum Beispiel die des Österreichischen Bundesverbandes Legasthenie, den Sie ja auch zu Rate zogen, so steht auf seiner Homepage: „Von Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) oder Legasthenie sprechen wir, wenn ein Kind das Lesen oder Schreiben in der dafür vorgesehenen Zeit nicht oder nur sehr unzureichend erlernt hat."
Rudolf Steiner erwähnt seine Rechtschreibschwäche mehrfach, zum Beispiel dass er „mit zwölf Jahren nicht orthographisch schreiben konnte, überhaupt noch nicht ordentlich schreiben konnte" (GA 235, Seiten 203/204), dass er „noch nicht ordentlich schreiben konnte mit dem 14./15. Lebensjahr" (GA 311, 2. Vortrag, Torquay, 13. August 1924). Wie würde der Österreichische Bundesverband dieses heutzutage verstehen?
Ich habe auch aufgrund solcher Äußerungen bewusst die Textstellen in Steiners „Lebensgang" in Richtung Legasthenie interpretiert, wobei ich deutlich gemacht habe, dass ich mir nicht klar darüber bin, ob er neben den Rechtschreibproblemen auch Leseprobleme als Kind hatte (vergleiche Seiten 32-35 meines Buches).
Dennoch: Es geht mir nicht darum, ob, wie sehr oder wie lange Rudolf Steiner Legastheniker war, sondern um das Erkennen und Verstehen legasthenischer Denkstrukturen (vergleiche Seite 51 meines Buches)
Nun zu meinem „Kernzitat": „Wir lesen Bücher; da sind sinnvolle Inhalte vermittelt durch solche kleine Zeichen, die wir a, b, c, nennen. Wir denken gar

nicht daran, wie wir malträtiert worden sind, um diese Zeichen zu lernen, denn sie stehen in gar keinem Verhältnis zu unserem inneren Leben." (GA 308, 2. Vortrag, Stuttgart, 9. April 1924)

Was ist daran so missverständlich? Ein „wir" schließt immer die eigene Person mit ein (Duden 10 / Bedeutungswörterbuch). Man geht oft von seinem eigenen Erleben aus, wenn man andere mit einschließt. Nur: ich kenne viele Leute, die diese Erfahrungen nicht so gemacht haben. Die meisten lernen innerhalb weniger Wochen das Entschlüsseln unserer Alphabetschrift, und zwar recht mühelos, manche haben es etwas schwerer. Damit aber malträtiert (= mit jemandem oder einer Sache so übel umgehen, dass er/sie/es verletzt, kaputt oder ähnliches ist. / Duden 10) werden Legastheniker, denn die Alphabetzeichen haben keinen inneren Bezug zu ihrer bildhaften Denkweise.

Das Zitat stellt aber im Wesentlichen die Frage nach dem „wie", das heißt „auf welche Art und Weise" (Definition a / Duden 10) oder „in welchem Maße" (Definition b). Und um das „wie" des Schriftspracherwerbs geht es Rudolf Steiner auch in dem Vortrag, dem dieses Zitat entstammt, denn er möchte dieses „wie" ändern. Und darüber handelt in weiten Teilen auch mein Buch. Es will Anregungen geben, Legasthenie aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und vor allem Wege zum Schriftspracherwerb aufzeigen, in denen niemand malträtiert wird.

Rudolf Steiner hat dazu hervorragende Anweisungen gegeben, die allerdings in der Praxis oft anders gehandhabt werden. Dem allen bin ich ausführlich nachgegangen, habe recherchiert, methodische „Schätze" entdeckt und versucht, Denkanstöße zu geben und dann auch konsequenterweise den Davis-Ansatz für jeden Unterricht empfohlen, besonders für die Waldorfpädagogik, da ich in ihm nur Unterstützung und nicht Widerspruch erkennen kann.

Zum Thema Scientology wird Frau Heinrich von der Davis Dsylexia Association Deutschland in der Erziehungskunst vom Februar 2001 ausführlich Stellung nehmen. Eine Ausbildung zum Davis-Berater schließt zudem eine Mitgliedschaft bei Scientology aus (www.dsylexia.de).

Ich selbst arbeite nicht nach der Technologie von L. Ron Hubbard, habe niemals entsprechende Kurse besucht und lehne die Technologie von L. Ron Hubbard ab.

Cornelia Jantzen

Märchen-Stiftung Walter Kahn stellt DM 200'000 für Märchen im Unterricht bereit

Auf die Kinder in Schule und Kindergarten dringt heute ein großes Lehr- und Unterhaltungsangebot der neuen Medien ein, insbesondere durch Fernsehen, Video und CD-Rom. Sind aber nicht kommerzielle Gründe maßgeblich an diesem Angebot ursächlich beteiligt? Das ist auch in der medienpädagogischen Tagung des ZDF im September 2000 zur Sprache gekommen. Auf die Sendungen des Märchenzeichentrickfilms SimsalaGrimm, der auf sehr breiter Basis mit vielen schlechten Kritiken bedacht wurde, hat die Märchen-Stiftung Walter Kahn am 8. und 9. Mai 2000 zusammen mit der Europäischen Märchengesellschaft Rheine, der Deutschen Akademie für Kinder und Jugendliteratur Volkach, dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg und der Katholischen Akademie Kardinal-von-Galen-Haus, Stapelburg mit einem Symposion *Märchen in modernen Medien* reagiert. Außerdem führte vom 3. – 5. März 2000 der Verkehrsverein Rheine mit der Europäischen Märchengesellschaft die Tagung *Medien erzählen Märchen* durch. Bei beiden Veranstaltungen stand zur Diskussion, inwiefern die neuen Medien den Ansprüchen an die Volksmärchen als künstlerisches Produkt und als Therapeutikum für Kinder gerecht werden. Denn es hat sich nicht erst durch das Buch des österreichisch-amerikanischen Psychotherapeuten Bruno Bettelheim **Kinder brauchen Märchen** gezeigt, dass gerade die überlieferten und nicht „verbesserten" Volksmärchen erzählt, vorgelesen und gespielt unvergleichliche Bedeutung für die Entwicklung des Denkens des Kindes und seine Charakterbildung haben. Es ist auch eine unbestrittene Tatsache, dass der Mensch (und das gilt auch für das Kind) das zu Lernende zu 10% durch Lesen behält, zu 20% durch Hören, zu 30% durch Sehen, zu 50% durch Hören und Sehen zusammen, zu 70% durch Erzählen und zu 90% durch das Tun.

Das Ergebnis des Symposions war, dass die bisherigen Märchen-Produkte der neuen Medien vorwiegend aus kommerziellen Gründen erschienen sind (mit den Namen der Brüder Grimm lassen sich leicht gute Geschäfte machen), noch nicht den rechten Weg gefunden haben und eher hindern als fördernd auf die Entwicklung der Kinder in Erziehung und Unterricht einwirken. Bei dem Überangebot der geförderten Produkte der neuen Medien für Kinder scheint es erforderlich, den Einsatz der originalen Volksmärchen in Erziehung und Unterricht zu intensivieren. Dafür hat die Märchen-Stiftung einen Fond von DM 200'000 bereitgestellt, um daraus Märchenseminare für LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern finanzi-

ell zu unterstützen. Schulen, Fortbildungsinstitute und andere Organisationen, die solche Seminare veranstalten oder veranstalten wollen, mögen umgehend einen begründeten Antrag stellen bei der **Märchen-Stiftung Walter Kahn**, Geschäftsführung Dr. K. Pöge-Alder, Simsonstraße 5, D-04107 Leipzig, Tel. 0341-2110670, Fax 0341-2110671. *Peter Lang*

Kakao soll Raucher noch süchtiger machen

Schweren Vorwürfen seitens der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sieht sich die Tabakindustrie ausgesetzt. Die internationalen Tabakkonzerne hätten angeblich unabhängige Wissenschaftler heimlich bezahlt und in die Organisation geschleust, um den Kampf gegen das Rauchen zu untergraben, heißt es in einem WHO-Bericht.

Die WHO bezog sich bei ihren Recherchen auf mehrere tausend Seiten vertraulicher Strategiepapiere und interner Mitteilungen der Tabakkonzerne. Deren Veröffentlichung hatten US-Richter 1999 im Umfeld der Schadenersatzklagen amerikanischer Raucher erzwungen.

Währenddessen veröffentlichte die Zigarettenindustrie in Dänemark eine Liste mit allen Zusatzstoffen, die bei der Herstellung verwendet werden. Unter den 37, zum Teil bislang geheimgehaltenen Stoffen finde sich mit Ammoniumhydroxid auch ein Stoff, der die Nikotinaufnahme in der Lunge beschleunige und so die Abhängigkeit des Rauchers erhöhe, so ein Pharmakologe von der Universität Kopenhagen. Lakritze diene dazu, den Zigarettenkonsum zu steigern, da es die Reizung der Schleimhäute mildere. Kakao-Extrakte würden die Lungenoberfläche ausweiten, was die Aufnahmefähigkeit für Nikotin erhöhe. Magnesiumoxid schließlich werde verwendet, um den Rauch optisch zu verändern, was passive Raucher beruhige.

Eine Milliarde Menschen werden in diesem Jahrhundert dem Zigarettenkonsum zum Opfer fallen, vorausgesetzt, die Zahl der Raucher schrumpft nicht bald dramatisch. Dieses Notsignal sandten Experten im Vorfeld der „11. Weltkonferenz zu Tabak oder Gesundheit" in Chicago über den Globus. Tabak mache sich auf, weltweit zum größten Killer zu mutieren.

(aus Ärztliche Praxis Nr. 5656 vom 15. August 2000/McK)

Die Angst des Lehrers vor der Klasse

Keine coolen Stars, sondern Stress-behaftet: Die STARLET-Studie beweist erneut, dass Lehrer an Ihrem Arbeitsplatz besonders belastet sind.

Von allen untersuchten Berufsgruppen: Feuerwehr-Leute, Polizisten, Industriearbeiter und Verwaltungsangestellte – stehen die „Pauker" am stärksten unter

Druck. Knapp 60 Prozent leiden unter psychomentalem Stress. Das sei nicht weiter verwunderlich, erklärte Prof. Dr. med. Jochen Schrader, Cloppenburg, anlässlich der 24. Jahrestagung der Deutschen Hochdruckliga in Heidelberg. Seien Lehrer doch während der 45-minütigen Unterrichts-Einheiten dem Klassenverband unausweichlich ausgesetzt. Bestehen Spannungen und Missstimmigkeiten, und dies auch nur mit einzelnen Schülern, sind die Möglichkeiten rar, diesen Stressfaktoren durch adäquates Abreagieren zu begegnen. An Flucht sei schon gar nicht zu denken.
Aus Ratten-Versuchen weiß man um die Bedeutung fehlender Rückzug-Möglichkeiten. Lässt man beispielsweise Ratten-Männchen nach einem Kampf weiterhin im selben Käfig, steigt der Blutdruck beim Sieger um 12 mmHg. beim Verlierer aber ums Doppelte. Bringt man später diese Männchen auch nur in Sichtkontakt, springt der Blutdruck wieder in die Höhe – exakt nach dem gleichen Muster. *(aus „Ärztliche Praxis" vom 12. Dezember 2000 McK)*

Lehrer schwer im Stress

Lehrer müssen während eines Vormittags in sechs Stunden etwa 6000 Entscheidungen treffen, wenn sie auf Fragen, Störungen und Probleme einzelner Schüler eingehen, rechnet Professor Bernhard Sieland von der Universität Lüneburg bei einer Tagung über Arbeitszufriedenheit und Schulgesundheit in Flensburg vor. Diese Entscheidungsdichte sei mit der von Fluglotsen vergleichbar.

(Aus „Ärztliche Praxis" vom 1. Oktober 2000/McK)

Willensfreiheit – Schuldfähigkeit – eine Illusion?

In der Ausgabe 10/2000 der Zeitschrift Spektrum der Wissenschaft ist ein Interview mit dem Hirnspeziallisten Gerhard Roth und dem Wissenschaftsphilosophen Gerhard Vollmer zum Thema: „Die schrankenlose Erforschung des Gehirns und ihre Folgen" erschienen, auf das Michaela Glöckler während der Kassler Ärztetagung im November 2000 hingewiesen hat.
Im Interview heißt es: „Bald werden nicht nur die Hirnforscher einsehen müssen, dass es die traditionelle Willensfreiheit nicht gibt. In absehbarer Zeit wird man – zumindest ungefähr – wissen, wie Bewusstsein entsteht und das, was wir bislang als "freien Willen" gedeutet haben. Wir treten in der Hirnforschung gerade in eine Phase ein, wo wir uns mit den Gefühlen, mit dem Unbewussten befassen. Ich denke, wenn klar ist, was die Menschen antreibt, auch unbewusst, dann weiß man auch ungefähr, warum sie tun, was sie tun. Ich glaube, spätestens in zehn Jahren hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass es Freiheit etwa im Sinne einer subjektiven Schuldfähigkeit nicht gibt. Die Entthronung des Menschen als freies denken-

des Wesen – das ist der Endpunkt, den wir erreichen. Nach Kopernikus, Darwin und Freund erleben wir hier den letzten großen Angriff auf unser traditionelles Bild vom Menschen."

Dieser Interviewausschnitt bietet zwar kaum Fakten über den Stand der Forschung und die konkreten Fragestellungen, aber der Finger wird doch auf einen sehr wichtigen Punkt gelegt. Die Freiheits- und damit die Schuldfähigkeit soll uns abgesprochen werden. Das ist ein großer neuer Angriff auf unser Selbstbewusstsein als Menschen. Hier sollten wir wach sein für Forschungsstand und Ergebnisse, um etwas moralisch Heilendes entgegensetzen zu können.

„Wie ist es möglich, dass aus der heutigen Passivität des Denkens wieder Aktivität und schöpferisches wird?" (Rudolf Steiner, GA 318, Seite 163) Wie kommen wir heraus aus eherner Bestimmtheit (Pflicht) zum Spieltrieb Schillers („Ihr nennt es Pflicht – allein ich tu´s aus Neigung") zum Überschuss, zum Schöpferischen, zur Freiheit?

In diesem Sinne möchte ich hinweisen auf die Rhythmusforschung, die Chronobiologie die auf der Schulärztetagung in Dornach 2000 von Herrn Glöckler in einem Vortrag vorgestellt und dann in einer Arbeitsgruppe vertieft wurde. Der Vortrag wird in einer der nächsten Ausgaben dieser Zeitschrift abgedruckt werden. Hier möchte ich die von Herrn Glöckler beschriebene Dreiheit der Tagesrhythmen erwähnen, die Ich-Rhythmen:

1. den von der Sonne bestimmten Rhythmus mit 24 Stunden – auf ihm gründet der Pflichtmenschen in uns.
2. den vom Mond bestimmten Rhythmus mit 24 Stunden 50 Minuten – er gibt den Rahmen für den Gewohnheitsmenschen in uns.
3. den von den Sternen bestimmten Rhythmus von 23 Stunden 56 Minuten – er ermöglicht den Neigungsmenschen.

Wie wir schon an diesem Beispiel sehen können, passen die großen kosmischen Sternen- und Planetenbewegungen nicht starr aufeinander. Dadurch entstehen immer neue Konstellationen – Entwicklung wird möglich.

So ist zum Beispiel die Chronobiologie für mich ein Gebiet, um an der Vielfältigkeit innerhalb der ehernen Gesetzmäßigkeiten Freiheitsräume zu erschließen.

Elke Schaffrath

Tagungsankündigungen

1. Deutsch-niederländische Fortbildung

RECHNEN IN BEWEGUNG 2001

Rechenunterricht und Waldorfschule
Diagnose und Begleitung bei Rechenschwierigkeiten
neu denken – spielend bewegen – selbst entwickeln

Termine:	Freitag, 23. – Montag, 26. Februar 2001
	Freitag, 4. – Sonntag, 6. Mai 2001
	Freitag, 29. Juni – Sonntag, 1. Juli 2001
	Freitag, 28. – Sonntag, 30. September 2001
	Donnerstag, 1. – Sonntag, 4. November 2001
Ort:	Sankt Augustin (bei Bonn) und Witten
Zielgruppe:	LehrerInnen, FörderlehrerInnen, LerntherapeutInnen, Interessierte
Dozenten:	12 Dozenten aus drei Ländern
Kosten:	DM 1300.-
Abschluss:	Europäisch anerkanntes Zertifikat

2. Deutsch-niederländische Fortbildung

LEBENSMUT UND LERNREIFE 2001

Kindergarten – Einschulung – untere Klassen
neu denken – gemeinsam bewegen – selbst entwickeln

Termine:	Donnerstag, 26. – Sonntag, 29. April 2001
	Donnerstag, 14. – Sonntag, 17. Juni 2001
	Donnerstag, 6. – Sonntag, 9. September 2001
	Donnerstag, 15. – Sonntag, 18. November 2001
Ort:	Anthroposophisches Zentrum Kassel
Zielgruppe:	KindergärtnerInnen, LehrerInnen, FörderlehrerInnen, Interessierte
Kosten:	DM 1250,–
Abschluss:	Europäisch anerkanntes Zertifikat

Tagung

Legasthenie und Waldorfschule

Termin:	Freitag, 18. – Samstag, 19. Mai 2001
Ort:	Freie Waldorfschule Ludwigsburg
Zielgruppe:	FörderlehrerInnen, Ärzte, Therapeuten, Eltern
Kosten	DM 120,–

Mehr Information und Anmeldung für alle drei Fortbildungen:

Hochschule Helicon, Frau Uta Stolz
Frohnhardterstraße 68c
53639 Königswinter

Tel. 02244 – 90 06 17
Fax 02244 – 90 06 18
E-mail:helicon@aol.de

Baden-Württembergisches Regionaltreffen

„Therapie an der Waldorfschule"
Thema: Ungeschicklichkeit

am 14. März 2001 von 9.00 – 13.00 Uhr
in der Freien Waldorfschule Engelberg

Liebe Freunde,
auf der letzten Regionalkonferenz am 4. Oktober 2000 wurde angeregt, im Anschluss an das Thema Körpergeographie, die Frage der **Ungeschicklichkeit** zu behandeln.
Zitat aus Heileurythmiekurs Seite 17: *„Wenn einer ungeschickt ist in der Hand, wenn er ungeschickt ist in der Fingerbewegung und dergleichen, zeigt er auch eine ganz bestimmte Denkart, die man vergleichen kann mit dem, was in den Fingern geschieht ... und man muß verstehen lernen: man denkt nicht bloß mit dem Gehirn, man denkt auch mit seinem kleinen Finger..."*
Seite 64 ff: (über das Geschicklichkeits-E) *‰... es ist der Laut der allerlei Ungeschicklichkeit bekämpfen kann. Jeder „Schmerz", der auf diese Weise erzeugt wird, ist ein Bekämpfer der Ungeschicklichkeit."*
Als 2. Thema steht an: wir brauchen Schulen, die das Modellvorhaben **„Salutogenese"** mitmachen.
Und 3. soll uns immer wieder die Frage beschäftigen: wie bringen wir **das Anthroposophisch-Therapeutische** in die Schulen und die Herzen der Pädagogen?

Programm:

9.00 – 9.20 Uhr	Begrüßung
9.20 – 10.00 Uhr	Einführung in das Thema Ungeschicklichkeit
10.00 – 10.45 Uhr	Gemeinsames Üben und Besprechen in Gruppen Heil-eurythmie-, Sprachtherapie- und Förderunterrichtsgruppen werden angeboten
10.45 – 11.15 Uhr	Pause
11.15 – 12.00 Uhr	Gespräch über die Gruppenarbeit
12.00 – 13.00 Uhr	1. Salutogenese 2. Vorstellen einer Handlungsleitlinie zur Therapie an der Schule 3. Aktuelles
13.00 Uhr	Ende, Mittagessen ist möglich

Mit herzlichen kollegialen Grüßen
der Therapiekreis der Freien Waldorfschule Engelberg
Tel. 07181 – 704257, Fax 07181-704222, E-Mail: FWS-Engelberg@t-online.de
Wolfgang Kersten

Berufsbegleitendes Seminar für den Förderbereich in der Waldorfpädagogik FörderlehrerIn

Ausbildungsdauer:	2 1/2 Jahre, monatlich ein Wochenende
Ausbildungsziel:	FörderlehrerIn
Voraussetzung:	anthroposophische Grundausbildung
Organisation:	selbstverwaltet, dadurch geringe Ausbildungskosten
Beginn:	voraussichtlich im September 2001
Interessententreffen:	17. März 2001, 15.30 Uhr
Ausbildungsort:	Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen-Rengoldshausen
Kontakt:	Frau Ina Klein-Bock, Tel. 0751-794420

Seminartagung in Jena

Grundlagen einer Kosmologischen Menschenkunde
Irdische und kosmische Ernährung

Freitag, 11. Mai – Sonntag, 13. Mai 2001
für Ärzte und pädagogisch oder therapeutisch Tätige

Mit Dr. med. Jürgen Schürholz und Georg Glöckler, Goetheanum Dornach und Cornelie Mier, Heileurythmistin, Jena
Beginn: Freitag, 11. Mai 2001, um 20.00 Uhr, in der Markus Kirche, Schaefferstraße 11. **Ende:** Sonntag, 13. Mai 2001 um circa 12.30 Uhr, im Rudolf-Steiner-Haus, Ibrahimstraße 18. **Anmeldungen:** bitte bis 1. Mai 2001 an Dr. med. Arnulf Donath, Hohe Straße 8, 07745 Jena, Fax 03641 – 60 77 03 (Anreise mit Auto oder Bahn?). **Veranstalter:** Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland Regionalgruppe Ost

---

Hyperkinetische Störungen

4. Treffen der Arbeitsgruppe zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie am 12./13. Mai in Herdecke

Wir werden uns erneut mit der Hyperkinetischen Störung befassen. Da großes Interesse an berufsgruppenspezifischem Umgang mit der Problematik deutlich wurde, ist die Einrichtung entsprechender Arbeitsgruppen, zum Beispiel für Lehrer, denkbar, sofern hier entsprechende Beiträge zur Verfügung stehen. Über inhaltliche Beiträge würden sich die Vorbereitenden sehr freuen.
Die Einladungen werden nach Anforderung einige Wochen vor der Tagung verschickt.
Kontaktadresse: Arbeitsgruppe anthroposophische Kinder- und Jugendpsychiatrie Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie des Gemeinschaftskrankenhauses, Sekretariat Frau Sachs, Gerhard-Kienle-Weg 4, 58313 Herdecke, Tel. 02330-623909, Fax 02330-623624

Schulärztetreffen

am 19. und 20. Mai 2001 in Stuttgart

Liebe Freunde,
zu unserem nächsten Schulärztetreffen in Stuttgart lade ich alle Schulärzte und am Schulärztlichen interessierte Kollegen herzlich ein.
Wir werden am 5. Vortrag des Heileurythmiekurses arbeiten und praktisch üben. In einer Substanzbetrachtung wollen wir uns mit dem Eisen befassen. Am Nachmittag werden wir uns mit pädagogisch-therapeutischen Angaben aus Konferenzen und Vorträgen von Rudolf Steiner befassen. Hier liegt ein von uns noch zu wenig gehobener Schatz für unsere Arbeit. Allzuoft wird nach allen möglichen alternativen Methoden gegriffen und wir haben die diagnostischen und therapeutischen Möglichkeiten wie Rudolf Steiner sie uns angibt noch gar nicht ausgeschöpft. Frau Ruef hat eine Sammlung solcher Stellen gemacht, die sie mit uns durchgehen wird.

Zeitplan

Samstag, 19. Mai 2001

9.30 Uhr	Gesprächsarbeit am 5. Vortrag des Heileurythmiekurses und praktisches Üben
11.00 Uhr	Pause
11.30 Uhr	Substanzbetrachtung Eisen (Gabriele Meyer Hamme)
12.30 Uhr	Mittagessen
15.00 Uhr	Arbeit an pädagogisch-therapeutischen Angaben Rudolf Steiners (Mona Ruef)
18.00 Uhr	Abendessen
19.30 Uhr	Fortsetzung der Nachmittagsarbeit und Besprechung aktueller Fragen (zum Beispiel: die rechtliche Situation des Schularztes und der Arzthelferin)

Sonntag, 20. Mai 2001

9.00 Uhr	Arbeit am Heileurythmiekurs mit Üben
11.00 Uhr	aktuelle Fragen, Rückblick und Vorblick
12.30 Uhr	Ende

Ort Therapeutikum am Kräherwald, Feuerbacher Heide 46
Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart, Tel. 0711-2578794

Anmeldung bitte bis 10. Mai 2001 an: Claudia McKeen, Neuer Berg 32
70327 Stuttgart, Fax 0711-2591997

Bitte angeben, ob Sie am Samstag an Mittag- und/oder Abendessen teilnehmen wollen. Eurythmieschuhe mitbringen! Unkosten DM 30.-

Mit freundlichen Grüßen *Claudia McKeen*

» Anthroposophische Medizin und ihre Therapien gehören gleichberechtigt in den Leistungskatalog der Krankenkassen. Dafür macht sich die IKK Hamburg durch ihr Modellprojekt „Naturheilverfahren stark. Unterstützen auch Sie diese wegwei sende Initiative und werden Sie Mitglie der Innungskrankenkasse Hamburg. «

Informationen erhalten Sie unter www.ikk-hamburg.de oder unter 01802/901090

WALA
Arzneimittel

Kinderapotheke

Natürliche Arzneimittel für Ihr Kind

Viele praktische Ratschläge aus der Sicht einer erweiterten Heilkunde.

Sie erhalten kostenlos:
Die Broschüre WALA Kinderapotheke

Gleich anrufen:
Telefon: (0 71 64) 9 30-1 81
von 8:00 Uhr - 17:00 Uhr

Aus der Natur
für den Menschen

Heft 1
Januar/Februar 2001

DER MERKURSTAB

Beiträge zu einer Erweiterung der Heilkunst

Wolfgang Schad	Goethe als Psychotherapeut
Christian Heckmann	Zur Frage der klinischen Bedeutung des Puls-Atem-Quotienten (QP/A)
Michael Kalisch	Die Stellung der Anthroposophischen Medizin und Pharmazie im erkenntnistheoretischen Disput der Gegenwart (Schluss)
Johannes Zwiauer	Anthroposophisch erweiterte Pharmazie (WELEDA)
Michael Debus	Der pastoral-medizinische Impuls für das Zusammenwirken von Ärzten und Pristern
Aus der Praxis der Anthroposophischen Medizin	
Ludger Simon	Falldarstellung: Rezidivierende Harnwegsinfekte
Christoph Junge	Gefährdung der Persönlichkeit
Kaspar Appenzeller (†)	Erkrankungen aus dem rheumatischen Formenkreis. Ergebnisse der erweiterten Herzauskultation

Verlag: Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland, Stuttgart
Sekretariat: DER MERKURSTAB, c/o Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe, Kladower Damm 221, 14089 Berlin, Tel. (0 30) 36 80 38 90, Fax (0 30) 36 80 38 91
Jahresabonnement: 135,– DM (sFr. 120.–; € 70,–); Einzelheft 23,– DM (sFr. 20,–; € 12,–);
Studententarif: Jahresabonnement 50,– DM (sFr. 50.–; € 25,–); Einzelheft 10,– DM (sFr. 10.–; € 5,–).

ENGEL & Co. GmbH

Buchhandlung und Antiquariat

Unser Antiquariat

ist seit 30 Jahren Spezialist für anthroposophische und naturwissenschaftliche Bücher. Unser Angebot reicht von Erstausgaben und seltenen Werken bis zur alltäglichen Gebrauchsliteratur aus den Gebieten Anthroposophie, Zoologie, Botanik, Land- u. Gartenbau, Geologie, Geographie, Anthropologie, Evolution / Genetik, Medizin u.v.m. Außerdem pflegen wir eine große Auswahl an Titeln aus vielen anderen Bereichen wie Kunst, Literatur, Philosophie Religion, Okkulta, Geschichte u. Verwandtem.

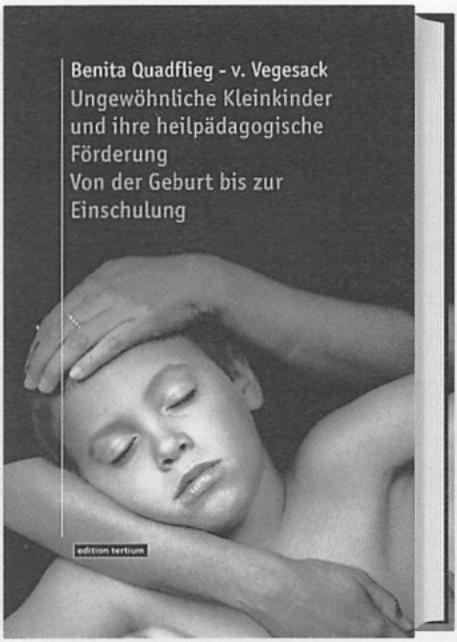
Wir versenden 4 Kataloge jährlich, die auf Wunsch gerne kostenlos zugesandt werden.

Wir kaufen ständig Bücher und ganze Bibliotheken aus unseren Gebieten. Besichtigung vor Ort möglich.

Ladenöffnungszeiten:
Mo.-Fr. 9^{00} – 18^{30}, samstags 9^{00} – 13^{00}

Alexanderstr. 11 · 70184 Stuttgart · Postfach 10 12 41 · 70011 Stuttgart
Tel. 0711 / 24 04 93 · Fax 0711 / 236 00 21

»Bei dem Buch darf man getrost von einer Meisterleistung sprechen – es sollte zu einem Standardwerk werden; ... der Blick des Lesers ruht auf dem Kind als sorgsam in das Leben zu begleitendem Wesen.« Erziehungskunst, Dez. 1998



428 Seiten, gebunden
DM 59,80 / öS 437,- / sFr 57,50
ISBN 3-930717-53-0

Zu erhalten in jeder Buchhandlung oder über:
edition tertium
Zeppelinstraße 30 A
D – 73760 Ostfildern

Telefon 0711/456 193
Fax 0711/456 190
e-mail mail@tertium.de

edition tertium

»Kleine Sonderlinge« nennt Benita Quadflieg - v. Vegesack Kinder mit Handicaps wie Verhaltensstörungen, zerebralen Störungen, Down-Syndrom u.v.a.; Kinder, die einfach — und manchmal beglückend — anders sind, die besonderer Frühförderung bedürfen. Dazu macht ihr erfrischend lebendig geschriebenes Buch Betreuer, Heilpädagogen und betroffene Eltern kompetent, nicht nur durch praktische Beispiele und Anleitungen, sondern auch durch eine umfassende Darstellung der frühkindlichen Entwicklung.

Benita Quadflieg - v. Vegesack, Heilpädagogin, geboren und aufgewachsen in Schweden, Medizinstudium an der Charité in Berlin. Fünf Kinder, darunter ein »kleiner Sonderling«. Hinwendung zur Heilpädagogik, Studium verschiedener Methoden an in- und ausländischen Einrichtungen (insbesondere Wahrnehmungsschulung, Sprachheilbehandlung, Frühförderung). Vor Eröffnung einer eigenen Praxis Leiterin der Tagesstätte »Lebenshilfe für geistig- und körperbehinderte Kinder, Wedel«. Gründerin der *Heilpädagogisch-Therapeutischen Arbeitsgemeinschaft* in Hamburg und des ambulant und mobil arbeitenden Instituts HAUS MIGNON. Seit 1991 im Ruhestand. Lebt in Schenefeld bei Hamburg.

Freie Waldorfschule Haan – Gruiten

Unsere Schule liegt in einem mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbarem Dorf zwischen Düsseldorf und Wuppertal.
Zur Verstärkung unseres erfahrenen Kollegiums suchen wir eine Kollegin oder einen Kollegen im Fach

Englisch

mit einer waldorfpädagogischen Zusatzausbildung für das Schuljahr 2001/02.
Idealerweise sollte der Einsatz in allen Stufen möglich sein.
Wir sind eine voll ausgebaute Waldorfschule und bieten auch Abitur als Abschlußmöglichkeit an.
Haben Sie Initiative und Erfahrung und suchen eine neue Aufgabe, dann freuen wir uns auf Ihre Bewerbung.

Bitte senden Sie Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen an:

Freie Waldorfschule Haan – Gruiten
Postfach 102205, 42766 Haan
Telefon 02104/6466, Telefax 02104/61021

LANZAROTE

CENTRO DE TERAPÍA ANTROPOSÓFICA
das Urlaubs-Therapie-Kulturzentrum auf Lanzarote

- schöne Ferienwohnungen
- Vollwert-Restaurant
- Bioladen
- täglich kulturelle Veranstaltungen
- 2 Süßwasser-Pools

Meerwasser-Pool 34°C

- auf Wunsch ärztliche Betreuung
- Revitalisierungskuren
- Dr. F.X. Mayr-Kur

Calle Salinas 12
E-35510 Puerto del Carmen
Tel (0034) 928 512 842
Fax (0034) 928 512 844
rezeption@centro-lanzarote.de

www.centro-lanzarote.de

Schloss Hamborn

Auch in den herrlichen Wintermonaten führen wir

HEILVERFAHREN
für Mütter/Väter und Kinder

durch. Die Ruhe der Jahreszeit schafft den Freiraum für die intensive Aufnahme des Kurgeschehens. Die Kinder kommen von den täglichen Spaziergängen freudig ins Haus zurück, wo der weitere Tag mit Basteln, Schnitzen, Malen und Puppenspiel gestaltet werden kann. Dabei legen wir auf einen rhythmischen Tagesablauf, gesunde Ernährung und Beratung der Mütter/Väter großen Wert.

Wir senden Ihnen gern unseren Spezialprospekt und helfen Ihnen auch bei der Antragstellung.

REHA-Klinik Schloß Hamborn
33178 Borchen
Einrichtung der anthroposophisch orientierten Medizin
Telefon 05251-3886-0, Fax 05251-3886-702

die Drei

Die anthroposophische Kulturzeitschrift

Die Themen im Februar:

Peter Selg:
In den Wohnungen des Todes. Erinnerung an Nelly Sachs

Brigitte Espenlaub:
»Ein gedämpfter Ruf nach Güte«. Porträt des Lyrikers Zbigniew Herbert

Johannes Stüttgen:
Die soziale Plastik beginnt beim Hören

Ute Hallaschka:
Auf der Suche nach dem Eros der Eurythmie (II)

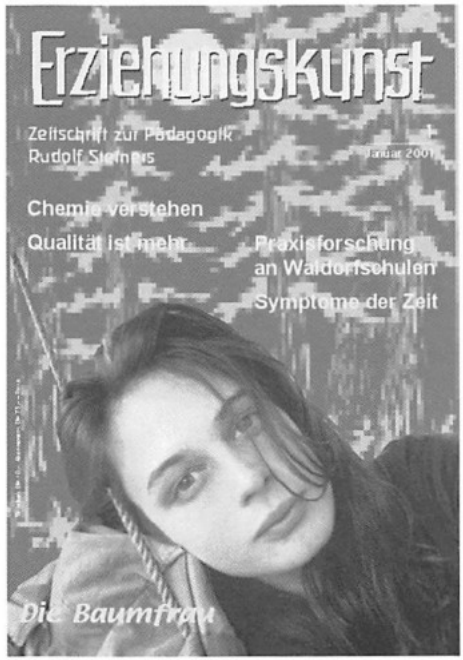
Benediktus Hardorp:
Steuerrecht und Gesellschaftsordnung

Karl-Martin Dietz:
Lernen vom Rinderwahnsinn

Michael Rist:
Tierhaltung und BSE-Krise

■ **Interessiert?**
Dann bestellen Sie «die Drei» zum Vorzugspreis von DM 78,– (Studenten DM 58,50) zzgl. Versand.
▲ **Bestellung an:**
mercurial-Publikationsges.mbH
Alt-Niederursel 45
D-60439 Frankfurt
Tel. 069/95776122
Fax 069/573056
e-mail:
dieDrei@mercurial.de

Leseprobe: 3 Hefte zum Sonderpreis. Nur DM 25,– inkl. Versand. Rufen Sie an!



Themen der nächsten Hefte:

- Themenheft: Künstlerisch-handwerklicher Unterricht
- Thema: Gentechnik
- Von den Grundrechenarten zur Bruchrechnung
- Brauchen wir einen Geschäftsführer? Fragen der Selbstverwaltung
- Arbeiten und Lernen unter dem Aspekt der Globalisierung
- Wege zum Bruchrechnen
- Teamarbeit im pädagogischen Alltag

Fordern Sie ein Probeabo (3 Hefte) zum Preis von DM 25,– an oder abonnieren Sie direkt (Jahresabo DM 75,– + Porto), Verlag Freies Geistesleben, Postfach 13 11 22, D-70069 Stuttgart, Tel. D-711-2853200, Fax: D-711-2853210 Email: erziehungskunst@t-online.de

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Bestellschein

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

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu DM 6,– pro Heft zzgl. Porto

ab Heft Nr.....

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

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

Straße, Hausnummer .....

Postleitzahl/Ort .....

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

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

✂ ——————————————————————————

Einzugsermächtigung

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen durch Lastschrift
Hiermit ermächtige(n) ich/wir*) Sie widerruflich, die von mir/uns*) zu entrichtenden Zahlungen für die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz" 4 Hefte pro Jahr je DM 6,–, zuzüglich Porto

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

bei der .....BLZ.....
durch Lastschrift einzuziehen.

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

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

.....
(genaue Anschrift)

Anschriften der Verfasser

Martina Birke	Goethestraße 23, 58313 Herdecke Diplom-Psychologin am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke
Dr. Christoph Buschmann	Marderweg 54 e, 86169 Augsburg Schularzt an der Freien Waldorfschule Augsburg
Herwig Duschek	Hermann-Hesse-Straße 3, 72829 Engstingen Klassenlehrer und Eurythmist an der Freien Waldorfschule Engstingen
Gerhard Föhner	Pestalozzistraße 15, 70563 Stuttgart Klassenlehrer Sonderschulbereich an der Michael-Bauer-Schule Stuttgart
Dr. Gerhard Haller	Blarerplatz 2, 73728 Esslingen Kieferorthopäde
Cornelia Jantzen	Susettestraße 4, 22763 Hamburg Förderlehrerin
Wilfried Keßler	Römerstraße 8, 89077 Ulm Heilpädagoge und Eurythmist an der Freien Waldorfschule Ulm I
Peter Lang	Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. Heubergstraße 11, 70188 Stuttgart
Hella Loewe	Am Kräherwald 205/II, 70193 Stuttgart Ehemalige Klassenlehrerin an der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart
Manfred Maag	Erlenweg 6, 73773 Esslingen-Aichwald Klassenlehrer an der Freien Waldorfschule Esslingen
Bernd Meine-von Glasow	Holsterhauserstraße 70a, 44652 Herne Heileurythmist
Dr. Gabriele Meyer Hamme	Aalener Straße 11, 71640 Ludwigsburg Schulärztin an der Freien Waldorfschule Ludwigsburg
Dr. Matthias Poland	Werracherstraße 51, 79664 Wehr Arzt für Allgemeinmedizin, Homöopathie
Susanne Pühler	Redaktion Trigonal, Bruno-Frank-Straße 34, 70619 Stuttgart
Dr. Roswitha Rodewig	Finefrauweg 3, 58455 Witten Schulärztin an der Rudolf-Steiner-Schule Witten
Joachim Rogosch	Bahnhofstraße 21, 88299 Leutkirch Freier Journalist
Elsa Runge	Katharinenweg 2, 73760 Ostfildern
Uta Stolz	Frohnhardterstraße 68c, 53639 Königswinter Klassenlehrerin an der Freien Waldorfschule Sankt Augustin, Fortbildungsorganisatorin an der Hochschule Helicon, Niederlande
Gerard Willemsen	Valkenheide 30, NL-3953 MC Maarsbergen

Termine

17. Februar 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
14. März 2001	Engelberg	Regionaltreffen Baden-Württemberg * „Therapie an der Waldorfschule“
17. März 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
17. März 2001	Überlingen	1. Treffen berufsbegleitendes Seminar Förderlehrer *
28. April 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
11.-13. Mai 2001	Jena	Seminartagung Kosmologische Menschenkunde * Irdische und kosmische Ernährung
12.-13. Mai 2001	Herdecke	4. Treffen der Arbeitsgruppe anthroposophische Kinder- und Jugendpsychiatrie *
16.-19. Mai 2001	Dornach	9. Arbeitstagung für ZahnärztInnen und Zahnmedizin-studentInnen mit der medizinischen Sektion am Goetheanum **
18.-19 Mai 2001	Ludwigsburg	Legasthenie und Waldorfschule, Tagung Hochschule Helicon *
19.-20. Mai 2001	Stuttgart	Schulärztetreffen *
25.-29. Juni 2001	Filderstadt	Weiterbildungskurs für anthroposophische Kinderheilkunde für Ärzte und Seminaristen des Ärzteseminar (Teil 1)
28.-30. September 2001	Sulz-Bernstein	Michaeli-Tagung der anthroposophischen Zahnärzte im Kloster Bernstein **
30. Oktober 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
17.-18. November 2001	Herdecke	Kieferorthopädie und Heileurythmie (Teil 3)
17. November 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
15. Dezember 2001	Stuttgart	Arbeitstreffen Anthroposophischer Zahnärzte **
Dezember 2001	Filderstadt	Weiterbildungskurs für anthroposophische Kinderheilkunde für Ärzte und Seminaristen des Ärzteseminar (Teil 2)

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“

** Programmankündigungen siehe Heft 15/2000