

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 28 / Februar 2004

## Impressum

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

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

Nachdruck einzelner Artikel ist nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Herausgeber möglich, drei Belegexemplare werden erbeten.

Beiträge und Anfragen können an die Herausgeber gesendet werden:

Peter Fischer-Wasels, Markt 4, 44137 Dortmund, Fax 0231-162 97 45

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

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

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

Abonnentenservice und Anzeigen:

Eveline Staub Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart, Fax: 0711-259 86 99

E-Mail: med-paed-konferenz@gmx.net

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

– Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Eveline Staub Hug

Bank für Sozialwirtschaft Stuttgart, Kto.-Nr. 8712400, BLZ 60120500

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:

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

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

BC 81457, Postcheckkonto 60-6187-0

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

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

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 20. April 2004

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 28 – Februar 2004

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Peter Fischer-Wasels

## Inhalt:

		Seite
<i>Claudia McKeen</i>	Liebe Leserinnen und Leser!	3
<i>Reimar du Bois</i>	Welche Berechtigung hat der Krisenbegriff im Jugendalter?	4
<i>Rosemaria Bock</i>	Gestalt und Gestaltwandel im 9./10. Lebensjahr	17
<i>Thomas Jachmann</i>	Antipathie und Sympathie in der Entwicklung des Kindes	25
<i>Markus Wegner</i>	Lernschritte des ganzen Menschen: Sinnes-Reifung – Leibes-Übung – Lern-Wille	41
<i>Thomas Marti</i>	Pädagogisch-medizinische Gesichtspunkte zur Schulreife	45
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf – Zusammenhänge zwischen frühen Kindheitseindrücken und späteren Krankheiten	51
	– Das kindliche Spielen und die Art und Weise sich mit 20 bis 28/29 ins Leben zu stellen	54
<i>Corrigenda</i>		56

## Berichte von Tagungen

### Von der Schulärztetagung in Dornach

<i>Christoph Beckmann</i>	Das Gespräch zwischen Eltern, Lehrer und Schularzt	57
<i>Renate Ströhle</i>	Veränderung des Herzrhythmus im Laufe der Entwicklung des Kindes	59
<i>Susanne Knips</i>	Bericht aus der Arbeitsgruppe Zähne – Sinnesorgane	61

<i>Elke Schaffrath</i>	Abbau frühkindlicher Reflexe Seminar in München	63
<i>Gerda Bartscher</i>	Schulheileurythmietagung in Melø. Ein Reisebericht	65
<i>Martina Schmidt</i>	Sexualkunde im Waldorflehrplan Bericht von einem Kolloquium	68

### *Buchbesprechungen*

---

<i>Reimar du Bois</i>	Jugendkrisen (Elke Schaffrath)	69
-----------------------	--------------------------------	----

### *Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis*

---

<i>Claudia McKeen</i>	Der Schularzt an der Waldorfschule als „Amtsarzt“?	70
<i>Claudia McKeen</i>	Zum Problem Vorverlegung des Einschulungsalters	74
<i>Karl-R. Kummer</i>	Spiel als vergessene Lernquelle – Bitte um Mitarbeit	76
<i>Markus Wegner</i>	Interimsschule	80
<i>Gerard Willemsen</i>	Leserbrief an A. Husemann in Heft 26/2003	80
<i>Martina Schmid</i>	Deutscher Präventionspreis	81

### *Aktuelle Informationen*

---

– Gesundheitsreform – Sammeln Sie Belege!	82
– Reaktionszeit und Konzentration bei Kindern abhängig von Schlafdauer	83
– Gehirn wächst auch bei Erwachsenen	84
– Schlaf bringt nicht Vergessen, sondern Erinnern	85
– Singen kann offenbar das Immunsystem stärken	86
– Blumen können vergiftet sein	86
– Glück in der Ehe hält gesund	87

### *Tagungsankündigungen*

---

– Kurse für Chirophonetik in Kirchschlag (Österreich)	88
– Fortbildung in Augenheileurythmie in München	88
– Chirophonetik und Heileurythmie in Hannover	89
– Gesunde Schule – im Dialog mit der staatlichen Schule in Paderborn	90
– Schulärztetreffen in Stuttgart	92
– Symposium: Jugend auf dem Weg, Wege für die Jugend in Erlangen	93

Anschriften der Verfasser

III. Umschlagseite

Terminkalender

IV. Umschlagseite

## *Liebe Leserinnen und Leser!*

seit PISA die deutsche Schullandschaft erschüttert hat, ist „Frühförderung“ die hoffnungsvolle Lösung des Problems, dem sich in allen Bundesländern Politiker und pädagogische Wissenschaftler mit großem Eifer widmen. Tätige Pädagogen aus dem Kindergarten- und Schulalltag, Eltern und Schulärzte werden dabei weniger befragt.

Frühförderung – das ist ein Zauberwort, denn wer würde nicht zustimmen, dass das dringend nötig ist? Die Frage ist nur: *Was* und vor allem *wie* sollen Kinder gefördert werden? Gerald Hüther, Hirnforscher in Göttingen, spricht es so aus: „Nie wieder im späteren Leben ist ein Mensch so neugierig und offen, so lernfähig und kreativ, ein so großer Entdecker und Nachmacher wie während der Phase seiner frühen Kindheit. Was also soll hier noch gefördert werden? Geht es nicht vielmehr darum zu verhindern, dass dieser Schatz, den alle kleinen Kinder noch besitzen, allzu schnell verloren geht, dass das kleine Pflänzchen, all der Wissensdurst und die Entdeckerfreude verkümmern, bevor es in die Schule kommt?“

Die moderne Hirnforschung zeigt, dass die synaptische Verbindung aller Nervenzellen untereinander im Stirnhirn (dem Nervenzentrum für alles, was mit Aufmerksamkeit, Selbstbild, Planen- und Durchführen von Handlungen zu tun hat) zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr am größten und vielfältigsten ist; so ausgeprägt wie nie wieder im Leben. Danach werden nämlich nach und nach alle die Verbindungen wieder aufgelöst und abgebaut, die nicht „gebraucht“ werden, die nicht durch Tätigkeiten, Anregungen, Vorbilder in der Zeit bis zum 6./7. Lebensjahr benützt, gefestigt und ausgebaut worden sind.

Demnach müsste Frühförderung so aussehen, dass wir den Kindern Gelegenheit, Zeit-Räume, Spiel-Räume schaffen müssen, in denen sie möglichst viele, möglichst unterschiedliche, möglichst vielfältige und häufig wiederkehrende Tätigkeiten sehen und selber nachmachen können. Frei-Räume, in denen sie eigene Erfahrung machen, sich Fähigkeiten aneignen und sich in Sozialkontakten und Bindungen erproben können.

Erziehen heißt: den richtigen Weg finden zwischen hohen Anforderungen, erzieherischem Übereifer und Erwartungsdruck und dem Sich-Selbstüberlassen-Sein der Kinder, dem Desinteresse und dem Sich-Nichtkümmern um die Probleme und Fragen der Kinder. Das eine wie das andere zerstören den Entdecker-eifer, die Lernmotivation, die Kreativität und Freude am Erfahrungen machen. Möge es uns gelingen, dies künftigen Kindergenerationen zu erhalten, zu ermöglichen.

*Claudia McKeen*

# Welche Berechtigung hat der Krisenbegriff im Jugendalter?<sup>1</sup>

*Reimar du Bois*

Der Vortragstitel stellt mir eine Frage und ich bin noch nicht überzeugt, ob ich diese am Ende werde beantworten können.

Was wollen wir unter einer *Krise* des Jugendalters verstehen? Soll die Jugendepoche im Ganzen als Krise verstanden werden oder soll nur das Leiden einzelner als Krise gewürdigt werden? Sehen wir den Jugendkrisen ihre Spezifität, also ihren Zusammenhang mit der Jugend, sofort an oder nicht?

Warum wählen wir, wenn wir mit einem schwierigen Jugendlichen konfrontiert sind, die Bezeichnung „Krise“? Warum nicht gleich „Störung“ oder „Krankheit“? Hilft uns der Krisenbegriff, die Dramatik des Vorgangs und das bedrohliche Getöse zu beschreiben, obwohl wir immer noch einen günstigen Ausgang erhoffen? Wollen wir den Druck bezeichnen, unter dem wir stehen, irgendwelche rettenden Entscheidungen rasch zu treffen.

Irgendeine Besonderheit ist den Störungen des Jugendalters sicherlich nicht abzusprechen. Ich sollte Ihnen unbedingt genauer erzählen, wie es sich anfühlt und wie es aussieht, wenn man versucht, Jugendliche in ihren Krisen psychotherapeutisch zu behandeln.

Sie als Schulärzte gehören ja zu jenen, die jugendliche Schüler in eine solche Psychotherapie schicken. Und Sie müssen eine realistische Vorstellung davon haben, was tatsächlich passiert, wenn Sie eine solche Empfehlung aussprechen. Nirgendwo, außer in dieser Altersstufe erreichen Therapeuten so kümmerlich wenig Kontrolle über den Verlauf einer Therapie und stehen immer wieder unerwartet vor dem Ende und dem Abbruch derselben. Nirgendwo können sich Therapeuten in ihrer eigenen Identität so verwirrt und verletzt fühlen und nicht wissen, ob sie als Polizisten, als Kindermädchen, als Lehrer, Duzfreunde, Verräter, Familienhelfer, verlängerte Arme der elterlichen Erziehung, als Mentoren oder Wegbegleiter engagiert sind.

## Zum Begriff der Jugendkrise

Der Psychiater Kaplan hat 1964 den Begriff der Krise in seinem Fachgebiet definiert: Krisen sind seelische Ausnahmesituationen, die sich nicht von innen als Krankheit ankündigen, sondern von einer extremen äußeren Belastungssituation bestimmt werden. Eine psychische Verletzbarkeit kann dem Krisengeschehen

<sup>1</sup> Vortrag von Reimar du Bois auf der Schulärztetagung am 2. November 2003 in Dornach; nach dem Manuskript leicht bearbeitet und gekürzt von Martina Schmidt.

vorausgehen und es beeinflussen, ist jedoch nicht entscheidend für dessen Zustandekommen. So ist die Behandlung der Krise darauf gerichtet, die Betroffenen zu beraten, wie sie mit ihrer objektiv schwierigen Lage besser zurechtkommen können.

Auch auf das Jugendalter trifft die These von der objektiv schwierigen Lebenslage gut zu. Jugendliche stehen vor erstmaligen Herausforderungen, denen sie aufgrund ihrer relativen Unreife noch nicht gewachsen sind. Die Lebenswelt der Jugend kann erdrückend neu sein, muss erst angeeignet werden und will häufig nicht richtig passen. Berge von nicht mehr leistbaren intellektuellen und sozialen Anforderungen können sich plötzlich auftürmen, die man vom Kind noch fernhalten konnte: Ungewissheit der eigenen Rolle unter Gleichaltrigen, ungewohnte Freizügigkeit bei gleichzeitigem Gefühl der Ohnmacht, Offenheit der Zukunft, Einsamkeit, Intensität der Gefühle in Form von Bindungs- und Hingabewünschen, aber auch Wut und Hass, Verlust von Bindungen, die früher Halt versprachen.

Ich entwerfe Ihnen das Bild einer Jugendkrise, das sehr viel mit den sozialen, biologischen und biographischen Besonderheiten der Jugend und wenig mit psychischen Erkrankungen zu tun hat. Dieser Entwurf einer Jugendkrise unterstellt auch, dass die Krise – im ursprünglichen Sinne des Wortes – einen Umschlagpunkt markiert. Krisen könnten die Jugendentwicklung voranbringen und am Ende wäre sogar mehr erreicht, als die bloße Wiedererlangung des seelischen Gleichgewichts. Immerhin kämpfen Jugendliche in ihren Krisen auch um ihre Selbstbestimmung.

Zu dem Bild einer spezifischen Jugendkrise gehört auch, dass die Jugend den jeweiligen sozialen und kulturellen Zeitströmungen besonders empfindsam ausgesetzt ist, teilweise zu deren Opfer wird, teilweise aktiv auf diese antwortet und an ihrer Neubestimmung mitwirkt. Daraus folgt, dass sich die Jugendkrisen in ihrer Ausgestaltung immer wieder ändern und der jeweiligen Geschichte Epoche den Spiegel vorhält. In meinem Buch über Jugendkrisen habe ich mich daher veranlasst gesehen, einige Essays und Betrachtungen über diese Zusammenhänge aufzunehmen: über die Folgen sexueller Traumata, über die Jugendkultur und über kulturelle Vorgaben bei der Erlangung von Autonomie.

Nun sind wir jedoch an der Grenze unserer Möglichkeiten angelangt, eine Spezifität der Jugendkrisen zu postulieren. Die Aufklärung der Probleme erfordert mehr als ein Verständnis der geschichtlichen Epoche, der biologischen Reifungsprozesse, der normativen Krise des Jugendalters, der zivilisatorischen Stressoren, der kognitiven Wende des Jugendalters, des Wandels der sozialen Beziehungen und der Autonomieentwicklung.

Die Einzelschicksale lehren uns anzuerkennen, dass die betroffenen Jugendlichen seit ihrer frühen Kindheit einiges im Gepäck haben können. Sie haben

vielleicht vorgeburtlich, unter der Geburt und in den frühen Entwicklungsphasen Störungen der Hirnreifung erlitten, sind vielleicht eingeschränkt in ihren Wahrnehmungs- und Auffassungsmöglichkeiten. Sie sind über lange Jahre geprägt in bestimmten Reaktionsmustern und Haltungen, haben ein bestimmtes Temperament herausgebildet, neigen vielleicht zu Depressionen, haben vielleicht eine verminderte Anpassungsbreite in der sozialen Realität, können ihre Affekte schlechter als andere regulieren, reagieren impulsiver, sind psychisch traumatisiert oder durch besondere Lebensumstände in ihren Beziehungen und im Selbstwert verunsichert.

Mit dem Heraufziehen der Jugendepoche geraten diese verletzten und verletzlichen Jugendlichen in ein neues Kräftefeld. Dies bietet auch Chancen, alte Schwierigkeiten auf neue kreative Weise zu lösen. Aber unsere berechtigte Sorge ist natürlich, dass eine alte psychische Schwäche nun entblößt werden könnte oder sogar unverkennbar der Vorbote einer späteren psychischen Erkrankung ist.

In den Jugendkrisen laufen also folgende Tendenzen zusammen:

- Entwicklungsrisiken und Temperamentsmerkmale, die aus der Kindheit herühren, zum Beispiel Hyperaktivität, autistische Kontaktstörungen,
- spezifische Probleme der Jugendzeit mit einer eigenständigen Formsprache zum Beispiel Jugendverwahrlosungen, Selbstverletzungen, Schulphobien, Magersucht bei Jungen und Mädchen, Suizidversuche, Somatisierungsstörungen,
- Vorstufen und Erstmanifestationen psychischer Störungen, die sich im späteren Leben fortsetzen, zum Beispiel Depressionen, Zwangsstörungen, Borderline-Syndrom und schizophrene Psychosen.

In meinem Buch habe es gewagt, „Jugendkrisen“ nicht nur als kurzfristige reinigende Gewitter zu beschreiben, sondern als Schlechtwetterfronten, die bereits in der Kindheit heraufziehen können und bisweilen als Großwetterlagen im späteren Leben erhalten bleiben.

Es ist ein Gebot der Offenheit im Umgang mit den Eltern, dass man gemeinsam mit ihnen um ein angemessenes Verständnis der Probleme ihrer Kinder ringt, was ebenso Teil des therapeutischen Prozesses bei Jugendlichen ist, den ich Ihnen jetzt genauer beschreiben möchte.

## Der Anfang der Therapie

Was steht am Anfang einer Therapie von Jugendlichen? In den meisten Fällen ist es der Hilferuf der Eltern und der Auftrag an den Experten, dem Kind zu helfen. Manchmal ahnen wir, dass auch der Jugendliche Hilfe herbeisehnt und dass er weiß, dass er nicht mehr weiter weiß.

Was ist am Beginn einer Therapie vorgefallen: Ein Jugendlicher oder eine „sie“ hat es nicht mehr geschafft, die Schule zu besuchen oder unter seinen oder ihren



Altersgenossen sozial zu bestehen, in der Entwicklung mit den anderen Schritt zu halten. Eine Jugendliche oder ein „er“ hat entweder in der Schule oder zu Hause offen oder verdeckt rebelliert, sich an den Menschen, denen sie sich nahe fühlen, wund gerieben, sich von den Eltern oder den Kameraden zurückgezogen. Sie ertragen ihre Eltern nicht mehr, aber können sich auch nicht von ihnen lösen, haben sich in Konflikten verhakt, verlieren die Kontrolle über ihre Gefühle und haben sich in einen Stillstand der Entwicklung hineinmanövriert.

Diese Beschreibung ist ausweichend und unverbindlich. Wir haben es oft nicht mit umschriebenen Syndromen oder Einzelsymptomen zu tun. Am ehesten erkennen wir Hindernisse in der psychischen Entwicklung und Selbstverwirklichung. Wir stehen vor einer weit offenen und miserabel definierten Situation.

Wir könnten sagen, die Therapie sei gelungen, wenn die persönliche Entwicklung wieder in Gang kommt. Aber wie beschreiben wir das In-Gang-Kommen einer Entwicklung und wie definieren wir den Stillstand?

Manche erkennen eine positive innere Entwicklung, obwohl sich äußerlich noch nichts bewegt und umgekehrt. Manchmal geht die Beseitigung von Entwicklungshindernissen parallel mit der Wiederaufnahme des Schulbesuchs, der Wiederbelebung von Freundschaften, der Besserung von Ängsten und Zwängen, dem Seltenerwerden von Wutausbrüchen. Aber wie viel innere Heilungskräfte hat ein Patient beim bloßen Verschwinden seiner Symptome wirklich mobilisiert? Es wäre bedeutsam, wenn man messen könnte, in wieweit der Jugendliche innerlich Kraft geschöpft hat und seinen inneren Stillstand überwunden hat.

Der Anfang der Therapie wird durch die Angst des Jugendlichen bestimmt, dass er im Verlaufe der therapeutischen Arbeit mit unerträglichen inneren Widersprüchen konfrontiert werden könnte und der Wut darüber, dass die Eltern die Therapie verlangen und notfalls erzwingen wollen. Primär gegen diese Bedrohung rennen die Jugendlichen an: Manche gehen so weit, den Eltern die Gefolgschaft zu verweigern – „eigentlich“ ein ziemlich normales Jugendverhalten, das mit Opposition und Selbstbehauptung zu tun hat. Ein Therapeut, der das angemessene Verhalten seiner Patienten verstärken möchte, müsste dieses Verhalten „eigentlich“ respektieren.

Wir können von einem Glücksfall reden, wenn trotz dieser Drohkulisse eine Psychotherapie in Gang kommt, und der Jugendliche nicht unter dem Eindruck stehen bleibt, er habe sich dem Willen seiner Eltern ohne eigenes Wollen unterworfen. Solche Unterwerfungen bedeuten eine massive Anfangshypothek und werden oft in der gesamten Dauer der Therapie nicht überwunden.

Wie kommt es, dass sich Therapeuten und Jugendliche irgendwie doch noch einig werden? Es fällt schwer, diese Frage zu beantworten. Es sind jedenfalls keine bestimmten Techniken oder Kniffe, eher kuriose Begebenheiten und Zufälle, beiläufige Verständigungen, ein Händedruck oder ein Blickwechsel oder eine

verblüffende Bemerkung des Patienten, die uns hinterher wieder einfällt, oder eine Behauptung von uns, welcher der Patient – oh Wunder – **nicht** widerspricht.

## Die Entstehung des psychotherapeutischen Prozesses aus der Aktualität

Die Psychotherapie von Jugendlichen kann lange Zeit durch aktuelle Ereignisse im tatsächlichen Leben dominiert werden. Kein Therapeut hat die Möglichkeit oder den Ehrgeiz, sich in die konkreten Lebensumstände seiner Patienten einzumischen. Stattdessen zielt der therapeutische Prozess darauf, die gegenwärtigen Schwierigkeiten in Bezug zu setzen zur Vergangenheit und einen Ausblick in die Zukunft zu wagen.

Wenn wir mit unserem Plan eines umfassenden Krankheitsverständnisses rasch weiter kommen wollen, müssen wir uns entschließen, uns den Eltern zuzuwenden. Die Eltern sind meist hoch erfreut über diese Zuwendung. Das Kind, der Jugendliche, ist weniger erfreut! Wir gefährden das empfindliche und mühsam errungene Therapiebündnis.

Daher nimmt mancher Therapeut vorlieb mit dem, was er vom Patienten erhalten kann. Was er erhält, stammt überwiegend aus dem Hier und Jetzt, aus wortkargen oder nörgelnden Äußerungen, aus ermüdenden Darlegungen kleiner Alltagsorgen. Der Therapeut muss sich bei besonders manipulativen Patienten zusätzlich blenden lassen durch Blitzgewitter, in das irgendwelche Nebenschauplätze getaucht werden. Die Termine werden mit aktuellen Begebenheiten und Tagesereignissen randvoll gemacht. Es bleibt kein Platz zur Reflexion, Rückschau oder Vorschau. Der Therapeut verfolgt eine atemlose Folge von gelebten Augenblicken und Erregungen, Klagen über tödliche Langeweile, Verdross und Leerlauf, ohne die gefährlichen Erregungen, die er dahinter vermutet, ansprechen zu können. Sternstunden und erhebende Momente erlebt er am ehesten in der Supervision, nicht mit seinen Patienten. Die Zeit der bewilligten Therapie verstreicht und nichts geschieht. Alles, was geschieht, ist äußerlich, nichts ist innerlich bestimmt.

Wenn der Therapeut den Behandlungsverlauf mit Hausaufgaben und Erledigungen zu strukturieren versucht, weichen die Patienten aus. Nur Patientinnen mit Anorexie wollen ihrem Therapeuten alles recht machen. Aber das ist dem Therapeuten dann auch nicht recht. Die Versuche des Therapeuten, das Leben der Jugendlichen aus größerer Distanz in den Blick zu nehmen, bleiben künstlich oder pathetisch. Es schleichen sich falsche Töne ein, Besserwisserei, Vorwürfe. Am Schluss zuckt der Patient vor der Größe der Aufgabe zurück. Der Therapeut übrigens auch.

Es gehört zu den spannenden Begebenheiten in der Psychotherapie von Jugendlichen, wenn diese trotz ihres Verharrens in der Aktualität irgendwann beginnen,

sich als geschichtliche Personen zu erleben, die einer Entwicklung unterliegen. Sie tun dies meist mit Hilfe des Ab tastens kleiner Erinnerungen und mit Gegenüberstellungen von Früher und Heute. Die verglichenen Dinge sind erst klein und banal. Vor allem ältere Jugendliche fangen an, sich zurück zu besinnen, zumindest auf das, was sie in den letzten Jahren erlebt haben, sie greifen nicht gleich Dinge aus der frühen Kindheit auf. Aber sie fangen an, ihr Leben als Prozess zu begreifen.

## Der therapeutische Prozess im pädagogischen Alltag

Die therapeutische Situation ist deutlich herausgehoben aus dem Alltag durch ihre besondere Inszenierung, ihre Örtlichkeit und ihren zeitlichen Rahmen. Dennoch sind Jugendtherapeuten darauf eingestellt, dass das alltägliche Leben in die Therapie hinein schwappt. Jugendliche wollen, dass ihre Therapeuten zu Erlebnissen, die sie soeben im Alltag gehabt haben, Stellung beziehen.

Alles läuft darauf hinaus, dass wir in einer bestimmten Weise reagieren müssen, wenn wir nicht von vornherein für weltfremd und daneben liegend betrachtet werden wollen. Was nützt es uns, die höheren Weihen und das überlegene Wissen zu vertreten, wenn es darauf ankommt, dass wir als Personen greifbar bleiben, und ein klar erkennbares Gegenüber sind. Wir werden von den Jugendlichen scharf taxiert. Auch unsere Praxiseinrichtung, unsere privaten Lebensumstände. Der Therapeut muss notfalls jetzt und sofort Einspruch erheben, wenn ihm die Neugier seiner Patienten zu weit geht, aber er kann nicht von vornherein seine gesamte private Person für tabu erklären. Es gibt ja gute, auch darlegbare Gründe, warum den Jugendlichen so manches, im Grunde sogar das Allermeiste davon nichts angeht.

Warum nicht darüber reden, warum man sich über etwas Alltägliches geärgert oder gefreut hat, dass man Gefühle von Liebe und Trauer kennt. Alles dies ist möglich, ohne die eigene Biographie abzuliefern. Man kann als Person nahbar sein, ohne ständig mit persönlichen Details zu hantieren oder sich selbst feilzubieten.

Weil es nicht angeht, diese technischen Fragen ein für alle mal zu regeln, müssen wir als Therapeuten auf mancherlei Provokationen gefasst sein. Wir müssen bereit sein, Grenzen neu an Stellen zu ziehen, wo diese zunächst nicht vorgesehen waren. Die Therapiestunde bei Jugendlichen kann nie von vornherein als unantastbare Veranstaltung gelten. Die notwendigen Regeln müssen gegebenenfalls mitten in der Therapiestunde neu bekräftigt oder sogar neu verhandelt werden. Diese Aspekte lehren uns also, dass wir in der Psychotherapie mit Jugendlichen nicht klar zwischen Pädagogik und Psychotherapie unterscheiden können. Behandeln kann eben nur derjenige, der sich auch als konkretes Gegenüber anbietet, der als Vorbild taugt, als jemand, der seine eigene Art hat, mit Fragen und

Herausforderungen umzugehen, der als Person für eine bestimmte Vorgehensweise und Sichtweise einsteht.

Ein Verfahren, das sich in Enthaltbarkeit und gelegentlichen Deutungen übt, reicht nicht aus. Persönliche Erklärungen und Meinungen müssen hinzukommen. Reflexionen müssen immer wieder durch konkrete Verfahrensvorschläge bestärkt und veranschaulicht werden.

## Wagnis, Ernst und Spiel im therapeutischen Prozess

Was bei der Therapie von Jugendlichen bisweilen an das kindliche Spiel erinnert, sind vor allem die Gestaltungsspielräume. Es ist nicht etwa so, dass man sich mit Jugendlichen pausenlos auf Nebenrealitäten bewegen dürfte. Wenn ein Jugendlicher in seiner Therapie die Realität weitgehend aufzuweichen versucht, droht immer Gefahr.

Wir erleben etwa, dass wir von unseren Patienten offen bedroht werden oder dass diese eine sehr bedrohliche Realität halb spielerisch halb ernst vor uns aufbauen. Wir tun gut daran, ein derartiges „grausames“ Spiel als bedrohlichen Ernstfall zu behandeln.

Ich erinnere mich an eine Situation, als ein jugendlicher Patient mit einer Tasche in die Therapie kam, die er vieldeutig auf seinem Schoß festhielt. Er deutete an, er könnte eine scharfe Waffe darin haben. Dieser Jugendliche wollte eine therapeutische Situation sprengen und jeglichen Schutz außer Kraft setzen. In dem Raum konnte ich nicht mehr gefahrlos therapeutisch agieren. Er tat so, als wolle er mit mir nur spielen. Es war eine augenblickliche Entscheidung, dieses Spiel als Spiel nicht zu akzeptieren. Der Jugendliche drohte mir real. Er wartete förmlich auf eine Reaktion. Diese enthielt ich ihm auch nicht vor.

In solchen Grenzsituationen befinden wir uns zwar immer noch im Geltungsbereich einer Psychotherapie, sind aber zugleich in einer Wirklichkeit angekommen, wie sie wirklicher und gefährlicher nicht sein könnte. Jugendliche, die eine solche Situation provozieren, warten auf ein unmissverständliches Verbot. Zugleich hoffen sie, dass der Therapeut nicht, wie sie selbst, vor Angst zugrunde geht, sondern handlungsfähig bleibt und dies auch zeigt.

Abseits von solchen Gefahren kann die Kenntnis der Spieltherapie dabei helfen zu improvisieren, wenn alle Versuche, mit dem Patienten ein Ziel zu verfolgen, zunächst fehlschlagen.

Kaum ein Jugendlicher kommt mit klaren Ideen in die Therapie, was ihm fehlt oder worüber er gerne sprechen möchte. Wenn die typischen Nebenschauplätze eröffnet werden, ist der Spieltherapeut in seinem Element. Der Therapeut muss sich natürlich rasch entscheiden, ob er sich auf einen Vorschlag des Patienten einlassen oder was er sonst unternehmen will.

Der Therapeut muss sich an eine geeignete Vorgehensweise herantasten und sich, wenn alles scheitert, zumindest mit dem Jugendlichen über die dumme Situation, in der sie miteinander stecken, verständigen. Manchmal bieten sich die mitgebrachten Objekte als Vermittler an. Auch Spaziergänge, Wettspiele, Brettspiele oder malen sind eine gute Sache. Aus solchen spielerischen Eröffnungen ergeben sich irgendwann Rituale, Rhythmen und Regeln für weitere Therapiestunden. Schließlich ergeben sich kritische Rückfragen oder sogar Streitpunkte. So hat man gemeinsam etwas erlebt und kann darüber reden.

## Verändertes Zeit- und Körpererleben bei Jugendlichen im therapeutischen Prozess

Jugendliche sind mit ihren psychischen Zuständen schwer zu greifen und zu definieren. Dies liegt an der Kurzlebigkeit der psychischen Erscheinungen und am veränderten Zeiterleben. Jedes Glück oder Unglück wird mit hoher Intensität aus dem Augenblick heraus erfahren und nicht mit früher erlebten Augenblicken verglichen, sondern in der Gegenwart gebannt. Dieses Zeiterleben ermöglicht es den Jugendlichen aber auch, sich in kurzen Augenblicken frei zu fühlen. Erwachsene gehen davon aus, dass ein Unglück länger verharret und nicht plötzlich aufhört. Aus dieser Sicht erscheinen die Jugendlichen flatterhaft.

Auch depressive Krisen und Verzweiflungstaten scheinen ihre Dramatik aus kurzen schlimmen Momenten zu beziehen. Dennoch kann ein verzweifelter Impuls im nächsten Augenblick vergessen sein. Eine hohe momentane Spannung kann urplötzlich wieder in sich zusammenbrechen. Müssen wir sie als hysterisches Theater abqualifizieren? In der Tat wird hier Theater gespielt. Das Theaterspielen erscheint uns als eine Form der Abwehr, eine Möglichkeit, sich von den Belastungen des eigenen Leben zu distanzieren: ich bin nicht ich, ich bin jemand anders, der dies erlebt. Diese dissoziative Erlebnisweise muss als jugendtypisch gelten und ist in ihren Verdünnungen auch eine normale Form der Erlebnisbewältigung. Sie muss als kreative Leistung gewürdigt werden.

Wenn wir also bei Jugendlichen von hysterischen oder dissoziativen Inszenierungen sprechen, dann schließen wir nicht aus, dass die Inszenierung einer solchen „Krise“ der rettende Einfall zur passenden Zeit war. Jeder, der mit Jugendlichen arbeitet, kennt solche inszenierten Verwirrspiele. Dieselben Jugendlichen können ihre Therapeuten im einen Augenblick idealisieren, im nächsten Augenblick gegen die Eltern ins Feld führen, im nächsten Augenblick ihnen etwas Wichtiges oder Intimes anvertrauen. Jugendtherapeuten sollten sich hüten, aus diesen Verhaltensweisen, weil sie derart krasse Widersprüche enthalten, herauszulesen, dass diese Patienten besonders tief greifend gestört wären.

Ein wichtiger Grund, der Jugendliche zum theatralischen und übertriebenen

Erleben ihrer Krisen führt, ist ihr Mangel an Lebenserfahrung. Sie wissen schlichtweg nicht genug über das Leben, über die vielen zukünftig denkbaren Dinge und Eventualitäten. Der Sinn und die Beständigkeit des Lebens müssen über Krisen hinweg erst in einem längeren Leben erfahren werden.

Die mangelnde Basis, vielleicht gar die Zweifel an der eigenen Verzweiflung werden von den Jugendlichen durch flippiges, wegwerfendes und selbstverächtliches Verhalten zum Ausdruck gebracht. Es bleibt uns als Therapeuten überlassen, die Gründe für die Verzweiflung zu würdigen und ihnen ernsthaft nachzuspüren. Wir stehen immer wieder staunend vor der Fähigkeit: sich auf die Reise zu machen, etwas hinter sich zu lassen, Dinge anders zu machen als bisher, sich nicht festlegen zu lassen, etwas vermeintlich Eigenes doch wieder als fremd zu entlarven und abzustreifen.

Wir müssen beim Jugendlichen zum einen das Spiel noch einsetzen, zum anderen schon auf den sprachlichen Diskurs setzen, zugleich aber dessen Mängel beklagen und schließlich einen dritten Weg suchen, eine Zugangsmöglichkeit, die ich für unschätzbar und unverzichtbar halte: das körperliche Erleben und die Betrachtung der Eigenschaften des Körpers einschließlich der daran geknüpften Befürchtung, dass es mit dem Körper ein böses Ende nehmen könnte.

Der erlebte Körper nimmt im Jugendalter alle Ängste vor der Zukunft, alle sexuellen Phantasien, die gesamte unfertige Identität in sich auf, auch nicht überwundene tiefe Bindungen an die primäre Bezugsperson. Er repräsentiert tiefe Selbstunsicherheit und Zweifel an der Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu kontrollieren und destruktive emotionale Kräfte im Zaum zu halten. Techniken, die uns dazu verhelfen, den Leib in den Mittelpunkt einer Verständigung zwischen uns und den Jugendlichen stellen, verbal wie nonverbal, sind von unschätzbarem Wert.

## Therapie als emanzipatorischer Prozess – Ablösung, Trennung, Individuatio

In welcher Richtung soll der therapeutische Prozess bei Jugendkrisen nun verlaufen, damit wir in dem oft nur oberflächlichen, temporeichen und wechselvollen Therapieschehen nicht gänzlich die Orientierung verlieren. Hierbei denken wir einmal an die Aneignung des Leibes, von dem eben die Rede war. Bloss nennt die Adoleszenz die „zweiten Phase der Individuation“. Erikson spricht von der zu lösenden Aufgabe, echte Intimität innerhalb des Schonraums der Adoleszenz zu erreichen, in dem keine volle Verantwortung zu übernehmen ist.

Jede Psychotherapie mit Jugendlichen handelt ständig von deren Emanzipation. In vielen Therapiestunden ist von nichts anderem die Rede. Dazu zählt auch der Wunsch und die Fähigkeit, sich einer Jugendkultur anzuschließen und gemeinsam mit anderen gleichen Alters programmatisch zu erklären, wie man leben will,

was man für richtig oder falsch erachtet, was man sich nicht bieten lassen und wo man sich von den Eltern unterscheiden will. Das Bemühen um Emanzipation ist bis in die tiefste Verzweigung und psychische Not hinein zu verfolgen. Jede Psychotherapie von Jugendlichen stellt sich in den Dienst der Emanzipation und tut gut daran.

Emanzipation ist nicht auf einmal erreichbar. Ein Etappenziel ist erreicht, wenn der Jugendliche begreift, dass nicht *entweder er oder* die Eltern Probleme haben, sondern beide und nicht für sich allein, sondern miteinander. Eine Etappe ist erreicht, wenn Mutter oder Vater eine eigene psychotherapeutische Behandlung aufsuchen, wenn der Jugendliche begreift, dass Psychotherapie nicht der verlängerte Arm der elterlichen Erziehung ist, wenn er begreift, dass er vom Therapeuten nicht für krank gehalten wird, und dennoch einverstanden bleibt, dass ihm der Therapeut bei der Bewältigung seiner Schwierigkeiten hilft. Ein Etappensieg ist errungen, wenn der Patient erträgt, dass der Therapeut sich den Eltern zuwendet, und keine Angst mehr hat, er könnte verraten oder verlassen werden.

Der Patient muss seine Elternübertragung auf den Therapeuten überwinden, das heißt muss aufhören zu denken, der Therapeut verhalte sich genau wie einer der Eltern. Jugendlicher und Therapeut müssen in einer gemeinsam für gut befundenen therapeutischen Arbeit jenseits von Parteinahme und Rechthaberei zusammenfinden. Es geht um leise und behutsame Fortschritte: Das Gefühl für die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten, ein besseres Gefühl für den Leib, seine Möglichkeiten und Gefährdungen. Der Patient beginnt vielleicht kleine eigene Entscheidungen zu treffen, ohne dabei in Panik zu geraten und ohne die Eltern zu brüskieren.

## Die soziale Situation eines jugendlichen Patienten als blinder Fleck in der Therapie

In jeder Psychotherapie gibt es Bereiche, für die wir blind sind. Wir bekommen nur Teile der seelischen Funktionen dargeboten.

Wir sehen zum Beispiel ein sprachlich hoch entwickeltes, über sich nachdenkendes Kind, das in der Therapie einen verbindlichen und reflektierten Diskurs mit uns führt, und übersehen, dass selbiges Kind in anderen Situationen hilflos strampelt, ausrastet, sich gegen die Eltern nicht behaupten kann und auch unter Altersgenossen abgeschrieben ist.

Wir sehen zum Beispiel ein trauriges, verzweifelt und angstvolles Kind, das scheinbar keine eigenen Entscheidungen zu treffen vermag, und übersehen, dass es unter Gleichaltrigen sich nichts von seinen Schwächen anmerken lässt, gute Freundschaften unterhält, auf der Straße unterwegs ist und dabei einen großen Teil seiner Ängste abstreifen kann.

Den genannten Fällen gemeinsam ist der blinde Fleck, der das soziale Verhalten dieser Patienten außerhalb der Sprechstunde überdeckt. Der Einzelpsychotherapie fehlen Anhalts- und Anknüpfungspunkten zum Verhalten der Kinder außerhalb der Therapie.

Jugendliche gehen selbstverständlich davon aus, dass uns die Ausgestaltung ihres sozialen Lebens nichts angeht, halten gegenüber den Erwachsenen „dicht“ und bewahren Konformität mit ihrer Altersgruppe. Das soziale Leben unter Gleichaltrigen macht einen wichtigen Teil der Autonomie aus. Eine Kontaktstörung kann zum zentralen Problem der weiteren Reifung werden. Und ausgerechnet dieses Problem können wir in der Einzelpsychotherapie nicht wirksam bearbeiten. Es ist, als wollte der jugendliche Patient uns sagen, „Sie verstehen sowieso nichts davon, ich bin in diesen Situationen sowieso auf mich gestellt. Wenn ich es selbst nicht schaffe, dort Fuß zu fassen, dann ist jede Mühe von dritter Seite vergeblich“.

Die Kluft zwischen der Erwachsenenwelt und dem Leben in der Jugendgeneration wird durch die Psychotherapie nicht kleiner.

Manche Jugendliche täuschen uns mit großer Beredsamkeit und mitunter fast kindlich anmutender Mitteilungsfreude über diese Kluft hinweg. Wir können nicht sicher sein, ob diese mitteilbaren Patienten wirklich über ihr soziales Leben oder nur über Trugbilder und Wunschvorstellungen eines solchen Lebens berichten.

Bei allen Jugendlichen fällt uns auf, dass sie ihre Mitteilungen auswählen und filtern. Wie glatt dies über die Bühne geht, merken wir erst, wenn wir zufällig Gespräche mit anhören, welche dieselben Jugendlichen untereinander führen. Der Ausschnitt des Erzählten ist sofort ungleich breiter und differenzierter.

Diese Reserviertheit hat nichts mit Vertrauen oder Misstrauen, Zu- oder Abneigung zu tun, sondern liegt in der Natur der Beziehungen der Generationen zueinander begründet. Erwachsene empfinden das Trennende zwischen den Generationen längst nicht so intensiv wie die Jugendlichen, schon gar nicht in der heutigen Zeit, in der die Jugend eher das Verbindende als das Trennende hervorkehrt und sich mit der Tatsache nicht brüstet, dass sie natürlich auch noch einen privaten Bereich haben.

Therapeuten, die überwiegend einzeltherapeutisch arbeiten, sollten über die Möglichkeiten der Gruppenpsychotherapie nachdenken. In solchen Gruppen können wir das kommunikative Verhalten unserer Patienten anschaulich und erlebnisnah miterleben und verstehen. Wir können uns und anderen bewusst machen, wie unterschiedlich sich Jugendliche in sozialen Zusammenhängen verhalten, darstellen und mitteilen.



## Abbruch oder Ende der Therapie

Es ist fast die Regel, dass ambulante Therapien mit adoleszenten Patienten nicht zum richtigen Ende kommen, sondern abgebrochen werden, oft ohne erkennbaren Grund. Tröstlich wäre, wenn der Abbruch nur ein Zwischenergebnis wäre, und wenn die Therapie zu einem späteren Ergebnis fortgesetzt werden könnte. Wenn wir bescheiden bleiben, könnten wir damit zufrieden sein, dass die Entwicklung in irgendeiner Form wieder Schwung bekommen hat. Selbstverständlich ist eine Therapie nicht automatisch ein Fehlschlag, nur weil der Therapeut am Ende das Gesetz des Handels verloren hat oder weil am Ende der Patient das Gesetz des Handels an sich gerissen hat. So lange der Jugendliche, über diese Manöver hinweg und durch diese Manöver einen Weg gefunden hat, sich wieder Spielräume für seine weitere Entwicklung zu verschaffen, sind die Therapien gewiss keine Fehlschläge gewesen.

Mit Hinblick auf das erwähnte Ziel der Emanzipation, lässt sich mancher lärmend inszenierte Abbruch durchaus als Erfolg feiern. Der Jugendliche bewahrt sich davor, in eine neue Abhängigkeit zu geraten. Zunächst muss er freilich die Therapie opfern.

Abbrüche sind Nahtstellen der Therapie, wo die Patienten selbst anfangen, etwas aktiv zu tun. Sie wollen dabei die Reaktionen des Therapeuten erfahren und Antwort auf eine Frage bekommen, die szenisch gestellt wird. Es ist schade, dass diese Antwort alzu oft aus technischen Gründen oder, weil die Kassen nicht mitspielen, zum realen Abbruch der Therapie ausartet.

Das gewaltsame Ende einer therapeutischen Beziehung kann auch daher rühren, dass ein Jugendlicher sich zu sehr in Watte gepackt erlebt, sich unwirklich und verwirrt fühlt und das Verlangen danach hat, die Realität zurückzugewinnen, auch wenn sie wieder wehtun sollte.

Jugendtherapeuten kennen die Erfahrung, dass Jugendliche dann, wenn sie in der Therapie etwas Entscheidendes begriffen hatten, erst einmal damit in der Therapie nicht umgehen können und auf die Ebene des Agierens hinüberwechseln. Es gibt Phasen, in denen die Abläufe bedroht sind und lediglich agiert und nicht mehr nachgedacht wird. Es gibt andere Phasen, in denen das Nachdenken nachgeholt wird. Die Behandlung von Jugendlichen ist so gesehen stets ein krisenhaftes Geschehen: Krisen brechen auf und drängen darauf, bewältigt zu werden. Dieser Prozess beginnt mehrmals wieder von vorne.

Die heutigen Jugendlichen sind eher bereit, sich dem Wunsch der Eltern lautlos zu unterwerfen. Auch in dieser bindungsängstlichen und konfrontationsscheuen Generation hat der Drang nach Emanzipation nicht aufgehört. Sie emanzipieren sich oft durch stille Verweigerung und innere Emigration oder umgeben sich mit den grellen Bildern und sinnlichen Reizen der Medien.

Am Ende der Therapie kann es auch vorkommen, dass sich Jugendliche in eine Pseudogesundheit stürzen und vortäuschen, nun sei alles mit ihnen in Ordnung. Wir sind in der Verlegenheit, sie daran erinnern zu müssen, wie schlecht es ihnen ging und immer noch geht. Aber entlarven wir damit nicht lediglich unsere Schwierigkeiten, sie gehen zu lassen? Bis zu welchen Graden von Gesundheit können wir Patienten in ihren Jugendkrisen eigentlich führen?

Im Idealfall einer Jugendtherapie müsste der Therapeut ständig bereit sein, den Patienten im Guten und nicht etwa im Bösen gehen zu lassen. Er müsste ihm alles Mögliche an guter Zukunft zutrauen. Wir befürchten am Ende der Therapie das Schlimmste und hätten so gern das Beste und hoffen, dass irgendetwas Rettendes durch unser Tun ins Spiel gekommen ist. Nebel legt sich über die Zukunft unserer ehemaligen Schützlinge und verdeckt die Sicht.

Diese Lage am Ende der Therapie fühlt sich nach dem an, was Thomas Mann im Zauberberg den besorgten Leser für seinen Held Hans Castorp empfinden lässt. Dieser Hans Castorp steckt am Anfang des Romans in einer protrahierten Jugend- und Reifungskrise und erleidet dort einen partiellen Realitätsverlust. Auch am Ende dieses so langen und langsamen Romans bleibt er gänzlich unvorbereitet auf das Leben. Er bleibt schlicht und ahnungslos und dennoch, man glaubt es kaum, verlässt er am Ende das Sanatorium in Davos, um in den 1. Weltkrieg zu ziehen. Auf den letzten Seiten des Romans werden wir in eine grausige und sinnlose Schlachtszene des 1. Weltkrieges versetzt. Unser Held entschwindet im Nebel, zum Leben oder zum Sterben, je nachdem, ob wir die unbarmherzige Realität, die nun eintritt, als todbringend oder als Chance zur Heilung ansehen. Thomas Mann lässt diese Frage offen.

Alles in allem überraschen uns die Jugendlichen damit, wie viel Kreatives sie aus den Abbrüchen herauszuholen verstehen.

Es gibt in der Tat auch nach hoffnungslos gescheiterten Behandlungen Jugendlicher noch Grund zu Optimismus. Ich habe bei mehreren Gelegenheiten, teilweise 10 – 20 Jahre später, ehemalige Patienten wieder getroffen und mit Erstaunen vernommen, wie gut ihr Leben sich weiterentwickelt hatte. Mein Eindruck war, dass ihr späteres Leben, mit dem was ich getan oder mir vorgestellt hatte, nicht viel zu tun hatte. Weitere Personen waren auf den Plan getreten und hatten wichtigen Einfluss genommen. Dann aber erzählten die Patienten mir, dass sie sich an entscheidenden Stellen ihres bisherigen Lebens an ihre Psychotherapie bei mir erinnert hatten. Das hätte ich nun wiederum nicht für möglich gehalten.

# Gestalt und Gestaltwandel im 9./10. Lebensjahr

*Rosemaria Bock*

Die Gestalt des Menschen  
ist der beste Text zu allem,  
was sich über ihn empfinden lässt.

*Goethe: aus „Stella“, 3. Akt*

Je länger wir diesen Text lesen, desto mehr Wunder offenbart er uns die Wunder der menschlichen Leibesgestalt und ihrer Verwandlung. Bis die individuelle erwachsene Gestalt voll entwickelt vor uns steht, hat sie sich in rhythmischer Folge mehrfach umgewandelt.

So schauen Lehrer, Ärzte und Erzieher zur Zeit erneut auf den Entwicklungsstand der Schulreife zu Beginn des zweiten Jahrzehnts. So vieles ist aus der anthroposophischen Menschenkunde heraus zu entdecken und zu beschreiben!

Etwas weniger steht der Gestaltwandel, der sich um das 9./10. Lebensjahr vollzieht, im Blickpunkt. Das heißt nicht, dass dieser „Rubikon“ nicht in Bezug auf Entwicklungsschritte im Seelischen, in den Sinnesfunktionen und in physiologischen Bezügen – zum Beispiel Atem-Puls-Verhältnis – erforscht ist. Dies ist in reichem Masse der Fall. Markante Schritte in der Gedächtnisbildung und im gesamten Lernvermögen sind vielfältig beschrieben worden. Dass im Ergreifen der Gestalt, ihren Proportionen und in ihrer Beziehung zum Raum ein leiser, aber doch intensiver Verwandlungsprozess gerade im „Rubikon“-Alter stattfindet, soll hier betrachtet werden.

Wie die menschliche Gestalt ein „Bild der Gottheit“ ist, sagt uns uralte Weisheit. So empfiehlt uns auch Rudolf Steiner, diese Gestalt als „den gesündesten Ausgangspunkt“ für höhere Erkenntnisstufen zu nehmen.<sup>1</sup>

Eine Studie des Arztes Kaspar Appenzeller, die vielleicht noch wenig bekannt geworden ist, kann ein Licht auf den Gestaltwandel in der mittleren Kindheit werfen. Für den Bewegungsunterricht, aus dem im Folgenden Beispiele gebracht werden sollen, ist sie eine unschätzbare Hilfe.

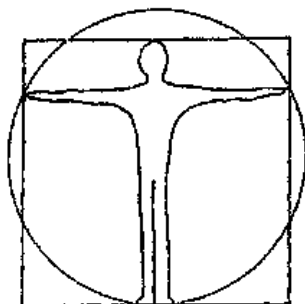
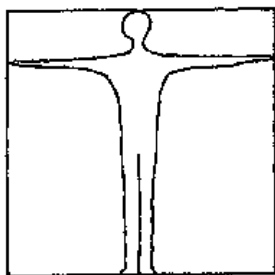
Kaspar Appenzeller hat sich mit dem Rätsel der Quadratur des Zirkels befasst und hat es in den Proportionen der menschlichen Gestalt aufgesucht.<sup>2</sup>

Nach der Erörterung der mathematischen Problematik, die bislang viele Forscher beschäftigt hat, geht Kaspar Appenzeller zu ganz praktischen Vermessungen bei

1 GA 137: „Der Mensch im Lichte von Okkultismus, Theosophie und Philosophie“, 10. Vortrag vom 2. Juni 1912

2 Kaspar Appenzeller: „Die Quadratur des Zirkels. Ein Beitrag zur Menschenerkenntnis“, Zbinden-Verlag, 1979, ISBN 3-85989-387-4

Kindern der Altersgruppe von 6 – 14 Jahren über. Die Kindergruppe, die er zur Verfügung hatte, war nicht groß, zeigte aber ein deutliches Bild der Proportionsverhältnisse in dieser Wachstumsphase.



Ausgangspunkt für die Messungen am Kinde war das menschliche Idealmaß, in dem die Höhe des stehenden Menschen gleich der Spannweite der Arme von Fingerspitze zu Fingerspitze ist, wenn sie in waagerechter Haltung ausgestreckt werden. Der Mensch kann also – wie Agrippa von Nettesheim und Leonardo da Vinci es gezeichnet haben – in einem Quadrat stehen und hat mit ihm bei ausgestreckten Armen vier Berührungspunkte. Es ergab sich bei den Messungen Kaspar Appenzellers, dass die Höhe vom Boden zu den Fingerspitzen die Berührungspunkte von Quadrat und flächengleichem Kreis sind.

Der Mensch stellt also im Idealmaß die mathematisch unerreichte Quadratur des Zirkels dar.

Im Laufe der kindlichen Entwicklung ändern sich diese Maßverhältnisse immer wieder; sie sind abhängig vom

Verhältnis der Kopfgröße zu der Leibeshöhe. Die Mittelfingerhöhe vom Boden muss dabei sehr genau ausgemessen werden, um den Kreis zu konstruieren. Und Kaspar Appenzeller stellte fest, dass die dafür erforderliche Kreuzesstellung von den Kindern nur mit Anstrengung und oftmals Hilfestellung ausgeführt wurde. Viele Kinder hatten sogar Scheu, dies zu tun. „Es wird eben in dieser Stellung gleichsam äußerlich sichtbar der intime Vorgang der Inkarnation“ (Seite 59). Als Ergebnis dieser Messungen zeigte sich erstaunlicherweise, dass um das 9./10. Lebensjahr herum die Quadratur des Zirkels erreicht ist. Jedes Kind geht individuell innerhalb dieser Altersspanne durch dieses Kreuzesmaß der Harmonie hindurch. Allerdings verlässt es dies auch wieder im Weiterwachsen, findet es aber später wiederum.

So findet sich in diesen Untersuchungen eine Bestätigung dessen, was wir im Anschauen der Menschengestalt erleben: Die Harmonie der Gestalt mit ihrer selbstverständlichen Beweglichkeit in diesem Alter der mittleren Kindheit. Es

spricht sich ein Gleichgewicht aus zwischen kosmischen – im Kreis verbildlichten – und irdischen Kräften, die sich im Quadrat zum Ausdruck bringen. Kaspar Appenzeller drückt dies so aus: „Die Quadratur des Zirkels ist der Ort, an welchem die Erde vom Himmel berührt wird“ (Seite 46). „Die Quadratur des Zirkels ist eine Kreuzigung der Himmelskräfte im Erdenleib“ (Seite 43).

Sind die Arme kürzer als die Höhe der Gestalt, wie dies bei jüngeren Kindern der Fall ist, so wird der Quadraturpunkt nur erreicht, wenn die Arme über die Horizontale gehoben werden. In der Kreuzstellung wäre der Kreis zu klein. Umgekehrt wird die Harmonie der Quadratur nicht erreicht, wenn die Arme länger sind als die Höhe. Die Arme müssen sich dementsprechend unter Schulterhöhe senken. Diese Armstellung ergibt sich bei älteren Schülern um das Alter der Pubertät herum, beginnend mit dem 12. Lebensjahr. So zeichnet sich in der kindlichen Entwicklung ein Weg ab von der Hochstellung der Arme über die Waagrechte im 9./10. Lebensjahr zur Tiefstellung, die sich dann später wieder einpendeln kann auf die Horizontale.

Wir können diese Stellungen in den schon erwähnten Zeichnungen von Agrippa von Nettesheim dargestellt wieder finden.<sup>3</sup> Er wählte die Reihenfolge: Hochstellung (bei Rudolf Steiner in der 1924 gegebenen Übung genannt: „Ich rede“)<sup>4</sup>, Waagrechte („Ich denke die Rede.“), Tiefstellung („Ich habe geredet.“). In der dritten Stellung hat die menschliche Gestalt sogar fünf Berührungspunkte mit dem Kreis, wenn die Beine in einer bestimmten Winkelstellung mitmachen. Der Mensch fünftelt sich sozusagen aus dem Kosmos heraus. Er hat hier die kleinste Ausdehnung, ist sozusagen zu sich selbst verdichtet.

So gesehen hat Agrippa von Nettesheim mit der Reihenfolge der sechs geometrischen Stellungen der Menschengestalt durch die ersten drei Zeichnungen die Entwicklungsstadien im Wachstumsalter und Gestaltwandel des Menschen dargestellt. Die folgenden drei Stellungen bringen einen Umschwung. In ihnen oder mit ihnen muss sich der Mensch selbst verwandeln und einen inneren Weg gehen. Die Leitsätze, die Rudolf Steiner dafür gefunden hat, lauten: „Ich suche mich im Geiste – ich fühle mich in mir – ich bin auf dem Wege zum Geiste, zu mir“. Für die eurythmische Übung – für Erwachsene gegeben – hat Rudolf Steiner die erste und zweite Stellung vertauscht.

Wenn Kaspar Appenzeller meint, dass die Messungen am Kind bis zur Pubertät lediglich aus medizinisch-diagnostischen Gründen sinnvoll seien, so sieht er doch in dem Wissen um dieses Phänomen eine wichtige Hilfe für das erkenntnismässige Durchdringen des Lehrplans (zum Beispiel die Parallele zum Religionsunterricht, Seite 60). „Aus all diesen Beobachtungen kommt man zu der Überzeugung, dass dieser Moment des inneren Umbruchs einer Kinderseele (im 9./10. Lebens-

3 Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim: „Die Magischen Werke“, Seite 270

4 GA 279 „Eurythmie als sichtbare Sprache“, 15. Vortrag vom 12. Juli 1914

jahr) und das Phänomen des Eintretens der Quadraturmasse in die Horizontale, nicht nur äußerlich zusammenfallen, sondern wirklich zusammengehören, indem das physische Maß Ausdruck dessen ist, was im Innern seelisch sich vollzieht.“ Ein Stützpunkt für das Ich manifestiert sich zum ersten Mal – wenn auch vorübergehend – in der kindlichen Gestalt.

An dieser Stelle taucht der Wunsch auf, dass solche „Vermessungen“ einmal in noch größerem Umfang durchgeführt und weiter ausgewertet werden könnten. Oder ist ein solcher Gedanke „vermessen“?

## Wie wandelt sich mit der Gestalt die Bewegung?

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Gestaltwandels erscheinen die ersten beiden Schuljahre und teilweise noch das dritte Schuljahr wie eine Vorbereitung, die sich langsam vollzieht und zuletzt doch meist wie ein plötzlicher energischer Schritt auf den „Rubikon“ zuführt. Bis das Kind mit seinem Leib so weit verbunden ist, dass ihm seine Gestalt „passt“, bewegt es sich wie in einer Hülle und ahmt gerne alles nach. Ist dann der entscheidende Punkt erreicht, erscheinen die kindlichen Bewegungen so als würde das Kind aussprechen: *Ich bewege mich*. Beim schnellen Laufen gehen nicht mehr die Arme in die Luft, sie unterstützen vielmehr rhythmisch die Bewegungen der Beine. Das Rechts-Links im eigenen Leib hat Sicherheit erlangt. Das heißt auch, dass nun der Schularzt die eindeutige Linkshändigkeit feststellt und sie sich nicht mehr behandeln lässt. Es können vom Kind Entfernungen geschätzt und Zeiten anfänglich überschaut oder realistisch erfasst werden. Hausbau, Landbau in der dritten Klasse und Bruchrechnen, Heimatkunde und Sprachlehre in der vierten Klasse antworten darauf. Langsam bekommt die Stimme einen Klang, der ausdrückt: *Ich singe*. Und ganz plötzlich fühlt der Lehrer einen richtigen „Händedruck“ beim morgendlichen Begrüßen. Es wurde von allen Lehrern viel für die Bewegungsschulung bis dahin getan. Mit der so genannten „Körpergeographie“ – die vielleicht besser „Gestaltgeographie“ genannt werden sollte – wurde ein gesundes Einhausen im eigenen Leibe angestrebt.

Nun, mit dem 9./10. Lebensjahr, ist das Kind bereit, die Strukturen seiner Gestalt von innen her zu erfühlen und auch in die Bewegung überzuführen. Verlangen wir dies schon früher, so kann ein Prozess beschleunigt oder gar forciert werden, der erst mit dem beschriebenen Gestaltwandel auf natürliche Weise einsetzen kann. Aus dem Beobachten etlicher Jahrgänge (als Fachlehrer hat man ja den Vorzug, durch einige Jahrzehnte viele Klassen begleiten zu können) sollen ein paar Beispiele genannt werden.

Anschließend an die Schilderung des Erlebnisses der horizontal ausgestreckten Arme und das Fühlen des Kreuzes, das die ganze Gestalt damit bildet, soll als

erstes ein sehr schöner Vers einer Klassenlehrerin gebracht werden, der für diesen Reifegrad hilfreich sein kann.

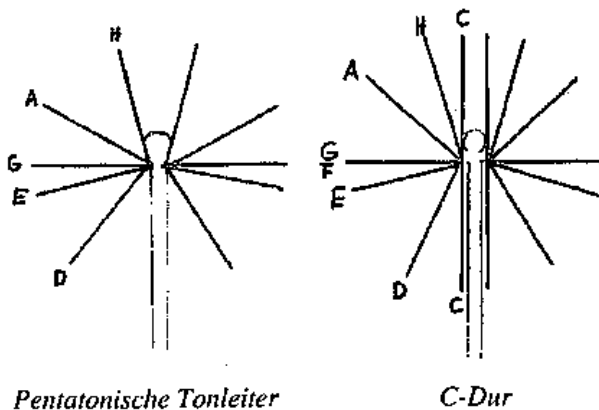
Senkrecht fühl ich mich gestellt  
Zwischen Erd' und Himmelswelt.  
Die Waagerechte weist ins Weite,  
in das ich meine Arme breite,  
worin ich Menschenbrüder finde,  
mit denen ich mich froh verbinde.

Als ich diesen Spruch kennen lernte, wurde er in einer ersten Klasse im rhythmischen Teil gesprochen und dargestellt. Die Klasse freute sich an der Bewegung, die Kinder strahlten und breiteten ihre Arme aus. Hell standen die Kinder in der aufrechten Haltung, waren jedoch mehr wie ein Licht als eine erlebte Senkrechte. Die Arme öffneten sich liebevoll wie zur Vorbereitung zum Fliegen oder zur Umarmung, waren aber keineswegs gestreckt oder gar waagrecht und eingestimmt mit der Senkrechten. Auch war deutlich, dass die Begriffe senkrecht und waagrecht noch nicht real greifbar waren. Nur ein einziges Kind stand bewusst und in sich stimmig im Kreuz, bekam jedoch dabei ein ganz zusammengezogenes Gesicht, ein spitzes Näschen. Ich vermute, dass dieses Kind in der heutigen Generation einige Kameraden um sich hätte, die so verfrüht reagieren können. Mich hat damals gerade das einzelne Kind aufgerüttelt und dazu bewogen, die Gestalt-Strukturen besser zu studieren.

Sicher werden sich die meisten Kinder auch heute noch davor bewahren, zu sehr in feste Leibesstrukturen hinein zu verblässen oder zu vertrocknen, indem sie einfach in der Nachahmung Bilder aufgreifen und sich als Licht oder Vogel fühlen. Doch besteht auch bei diesen Kindern die Möglichkeit, dass Begriffe und fest gefügte Muster für später, wenn sie wirklich Nahrung für die Seele werden sollen, abgebraucht und nicht mehr frisch erlebbar sind.

Tatsächlich erlebt das Kind ja geometrische Gebilde zuerst als Bilder. Das Pentagramm ist in weihnachtlicher Zeit überall zu sehen, von der Straßenbeleuchtung bis zum Stern des Engels im Weihnachtsspiel. Es wird sich etwas später als „Stern des Menschen“ für das Kind offenbaren. Und erst nach dem 9./10. Lebensjahr wird es zur geometrischen Figur, die man im Eurythmieunterricht auch laufen kann – in viele Richtungen, allein oder in der Gruppe.

Die Erfahrung zeigt, dass auch 7- bis 8-jährige Kinder ein Pentagramm ablaufen können. Sie brauchen dafür aber ein Vorbild oder fünf Stützpunkte; ihr Bewusstsein bleibt beim schön geradlinig zu laufenden Weg der einzelnen Strahlen und ist überfordert, das ganz im Tun zu umfassen oder die Fünfergruppe aktiv zu realisieren.



Auch in das Reich der Töne und Tonleitern wächst das Kind erst mit dem geschilderten Gestaltwandel so hinein, dass die Bewegungen ein realer Ausdruck werden. Die Winkelstellungen der Grundtonart C-Dur, wie sie mit den Armen eingefangen werden, haben ihren Angelpunkt im Schlüsselbein. An der Schulterform sowie an den Bewegungen der Kinder in den ersten drei Schuljahren ist deutlich wahrzunehmen, dass dieser Anker noch nicht ausgeformt ist in seinem Zusammenspiel mit den Schulterblättern, dem Brustkorb und mit den Armen. Alles hängt lose mit dem noch etwas rundlich walzenförmigen Brustkorb zusammen. Dieser muss erst seine in die Breite gezogene Schwingungsform erreicht haben und in die innere Kreuzesform hineingewachsen sein. Dieses Gestaltkreuz – Schlüsselbein mit Brustkorb –, das sich in seiner Umformung mehr mit der Wirbelsäule zusammenschließt, ermöglicht ja erst das nach außen getragene Kreuz der ausgebreiteten Arme in der Horizontalen.

Das „Instrument Mensch“ wird jetzt erst richtig musikalisch gestimmt. Und mit diesem Stimmen sind die Klangverhältnisse geschaffen, in denen der Mensch zwischen Prim und Oktave tönen kann.

Sollen die kindlichen Arme Töne formen, die wie Klangstrahlen, wie Lichtsaiten aussehen, so müssen wir warten bis zum Ende der dritten Klasse oder gar Anfang der vierten Klasse mit der Anlage der Gebärden. Vorher schwingen die Ärmchen mit der Melodie auf und ab, Tongebärden haben noch keinen Glanz, auch wenn sie leicht wie Flügel sind. Man kann nachvollziehen, dass die Kinder etwas erleben wollen, Bilder für ihre Bewegungen brauchen, die mit den Tönen nicht gegeben sind. Eine innere Abwehr gegen das Töne-Lernen kann durch zu frühes Agieren mit ihnen veranlagt werden. Die Arme werden dabei unweigerlich müde. (Der Heidebrand-Lehrplan und die jahrzehntelangen Gepflogenheiten im



Eurythmieunterricht beinhalten zwar Töne-Lernen von der ersten Klasse an. Es muss jedoch im Lesen der kindlichen Bewegungen heute etwas korrigiert werden. Siehe „Die Toneurythmie in der Pädagogik“, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Rosemaria Bock)

Die Tonleitern selbst geben uns die eindeutigen Runen für die Altersstufen. C-Dur geht durch die Horizontale mit den Mitteltönen F und G, wo die Bewegung von Ton zu Ton gleichsam im Kreuz verharret und sich ausbalanciert. Die pentatonische Tonleiter hat kein F und auch das senkrechte C noch nicht. Der Ton G bildet die Mittellage schon, schaut aber mit den Händen nach oben, die Bekräftigung durch das F mit dem Umwenden der Hände fehlt. Hier geht die Bewegung von Ton zu Ton fließend weiter und überspielt die Horizontale. Realisieren wir die Hinweise Rudolf Steiners vom Jahr 1923<sup>5</sup>, so schließen sich Quintstimmung – basierend auf der Pentatonik – und C-Dur für die ersten drei Schuljahre aus. Spielen wir nicht in der Quintstimmung und in der Diatonik auf verschiedenen Instrumenten? Abschließend zu den Tönen muss gesagt werden: Die Kinder entdecken die Klangwelt der Tongebärden mit großer Freude, wenn sie selbst ganz in das Kreuz hineingewachsen sind. Wenn sie sich aber hell wie eine Kerze fühlen sollen oder den Arm im Laut I strahlen lassen, so wird auch schon bei Kindergartenkindern eine ganz klare Streckung in Haltung und Gebärde zu sehen sein, wie dies mit Tongebärden noch nicht gelingt.

Eine neue Fragestellung führt uns von der Verfrühung zur Verspätung. Gibt es neben diesen Möglichkeiten der verfrühten strukturellen Gebärden auch methodische Übungen, die den Aufbau selbstständig geformter Bewegungen verzögern können? Hierzu geben unter anderem die Raumformen ein leicht zu beobachtendes Beispiel.

Das jüngere Kind erlebt seinen rechten und linken Nachbarn im Kreis als nächste Orte der Seitenverschiedenheit. Die eigene rechte und linke Seite wird nach und nach auch mit Sicherheit gefühlt. Wenn dann ein Weg nach rechts geht, so ist er im Kreis gekrümmt; eine Geometrie, die mit äußeren Raumesverhältnissen zusammenklingt, kann noch nicht entstehen. Anders ausgedrückt: Ein Koordinatensystem, das der Mensch durch das Gestaltkreuz in sich fühlen lernt, ist noch nicht klar vorhanden. Ist nicht auch das Interesse des Kindes ganz auf die Umwelt gerichtet, in der es nachahmend und vertrauensvoll aufgeht? Sieht es nicht alles erst dann realistischer, wenn es den „Rubikon“ überschritten hat?

Mit diesem neuen Schritt muss sich das Kind nun der Welt anders gegenüberstellen, es muss direkt hinschauen lernen, sich den Menschen zuwenden. In der Bewegung heißt dies: Alle Kinder schauen zum Lehrer, haben ein „Gegenüber“,

<sup>5</sup> GA 283: „Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen“, 7. März 1923

sie stehen frontal und lernen nun auch, sich frontal im Raum zu bewegen, gemäß den eurythmischen Raumformen. Das heißt auch: Rückwärtsgehen üben! Geometrisch haben alle Kinder in frontaler Ausrichtung ein gemeinsames Rechts, es verliert sich nicht in einer krummen Linie oder endet beim Nachbarn. Und ganz wichtig: Es gibt nun eine hintere, unsichtbare Welt, die im Bewusstsein nicht mehr an der Rückwand endet, sondern in ihrer Ausdehnung die Darstellung von übersinnlicher, vielleicht nur gedachten Tatsachen und Wesen repräsentieren kann. Dies ist allerdings ein Prozess, der sich bis in die Oberstufe hinein fortsetzt. Veranlagt wird er im 9./10. Lebensjahr; es beginnt nun eine freie Bewegung im Raum. Schauen sich die Kinder hingegen alle an, stehen sie im Kreis, so wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt. In der Gestaltung bleibt aber alles weitgehend an die Nachahmung gebunden. Und das kann ein Hindernis für die freie Entfaltung sein, das verständlicherweise heutzutage immer mehr Widerstand gegen den Eurythmieunterricht erzeugt. (Hinterfragen wir mit diesen Gedanken auch die Kreisanordnung im Klassenzimmer, die in den letzten Jahren bis in die Oberstufe hinein so beliebt geworden ist?)

Selbstverständlich müssen wir in jedem Unterricht, der mit Bewegung zu tun hat, etwas zeigen, vormachen und die Kinder zum Nachmachen anregen. Wollen wir aber erreichen, dass Bewegung „sinnvoll“ wird für das Kind, so dass es spürt: Die Bewegung ist wahr, denn sie lebt in mir, ich kann sie in mir aufrufen und den Zusammenklang mit der Welt durch sie finden, so ist dies nur mit der Loslösung von der Nachahmung zu erreichen. Hier gibt es manche Defizite, vor allem im Eurythmieunterricht. Allerdings kann jeder Erwachsene der inneren Notwendigkeit der Selbst-Strukturierung auf die Spur kommen, wenn er für sich eine der runenartigen Stellungen ausführt und keine Nachahmungsmöglichkeit und keinen Spiegel dazu benutzt. Bis so eine Stellung exakt ist, wird eine längere Übung im Durchfühlen der Gestalt erforderlich sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Für den Bewegungsunterricht ist der größte Einschnitt oder Umschwung, der methodisch gegriffen werden muss, im 9./10. Lebensjahr. Die ersten zwei bis drei Schuljahre gestalten sich noch aus der Märchen-, Sagen- und Legendenwelt und brauchen in der Bewegungsschulung Bilder, Nachahmung und den Kreis als Hülle.

Der Lehrplan lässt ja auch das Turnen erst in der dritten Klasse beginnen. Und wie Graf Bothmer seine Gymnastik in den Lehrplan eingefügt hat, ist für den Bewegungsunterricht im Allgemeinen beispielhaft, insbesondere für das dritte, vierte Schuljahr.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Fritz Graf von Bothmer: Gymnastische Erziehung, Verlag Freies Geistesleben

# Antipathie und Sympathie in der Entwicklung des Kindes

*Thomas Jachmann*

Ich möchte am Anfang dieser Arbeit Ausführungen Rudolf Steiners in seinen Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde (GA 293) zusammenfassen. Es geht mir dabei um die Betrachtung des Kindes bezüglich einer Entwicklung der Antipathie- und Sympathiekräfte. Ein längerer menschenkundlicher Vorspann ist leider notwendig, um die nötigen Begriffe beisammenzuhaben, die Entwicklungsunterschiedlichkeiten bei Schulkindern charakterisieren können.

Wer die ersten sechs Vorträge der Menschenkunde erarbeitet hat, kann diesen Abschnitt auslassen und beginnt mit dem 2. Teil. Ich werde allerdings immer wieder auf diese Ausführungen zurückgreifen müssen.

Im Februar-2003-Heft der „Erziehungskunst“ wurden von verschiedenen Autoren menschenkundliche Hinweise zu Erklärung der Verhaltensauffälligkeit von so genannten ADS-Kindern gegeben. Aber nur ein Beitrag nannte das Verhältnis von Antipathie und Sympathie in der kindlichen Entwicklung als eine Erklärungsmöglichkeit für diese Phänomene. Ich bin der Ansicht, dass eine genaue Untersuchung dieses Verhältnisses nicht nur die Besonderheiten dieser Kinder verständlich macht, sondern auch einen sehr guten Überblick über die allgemeine Entwicklung und intellektuelle Reifung aller Kinder abgibt.

Walter Pohl nennt in seiner Arbeit: „ADS – menschenkundlich betrachtet“ (Erziehungskunst, Nr.2/2003) als ein Symptom bei den so genannten ADS-Kindern: „Die Kraft der Sympathie überschwemmt die Kraft der Antipathie.“ Diesen Hinweis möchte ich aufgreifen.

## Das Fühlen zwischen Antipathie und Sympathie

Im 2.–5. Vortrag behandelt Rudolf Steiner den Menschen vom seelischen Standpunkt aus und verwendet dabei als Hauptbegriffe Sympathie und Antipathie.

Er zeigt, wie ein geistig-seelischer Strom aus dem Vorgeburtlichen kommend sich im Menschen mit einem keimhaft bleibenden, in das Nachtodliche strahlenden seelisch-geistigen Strom verbindet.

Dieses Hereinstrahlen des vorgeburtlichen Lebens trifft auf die Seelenkraft der Antipathie und wird von ihr zum Vorstellungsbild abgelähmt. „Also Ihre Erkenntnis verdanken Sie eigentlich dem Hereinscheinen, dem Hereinstrahlen Ihres vorgeburtlichen Lebens. Und dieses Erkennen, das in weit höherem Maße vorhanden ist, als Realität vorhanden ist vor der Geburt oder Empfängnis, wird

abgeschwächt zum Bilde durch die Antipathie. Daher können wir sagen: Dieses Erkennen begegnet der Antipathie und wird dadurch abgeschwächt zum Vorstellungsbild“ (GA 293, 2. Vortrag).

Auf der anderen Seite verbindet sich die Sympathie mit dem Keimhaften, das nach dem Tode geistige Realität ist. Diesen seelisch-geistigen Willensstrom umfasst die Seele mit der Sympathie und hält so den Willen in Bezug auf seine Entwicklung im Nachtodlichen keimhaft zurück. Dieses im Leben nur keimhaft Vorhandene ist unser Tatwille, unser Wollen. „... die Sympathie, die nach der anderen Seite geht, verwandelt uns das Seelenleben in das, was wir als unseren Tatwillen kennen, in das Keimhafthalten dessen, was nach dem Tode geistige Realität ist“ (GA 293, 2. Vortrag). Zwischen diesen beiden Möglichkeiten des Seelenlebens, dem Wollen und dem erkennenden Vorstellen, steht das Fühlen als ein rhythmisches Pulsieren von Antipathie und Sympathie. „Wir entwickeln in uns die Gefühlswelt, die ein fortwährendes Wechselspiel – Systole, Diastole – zwischen Sympathie und Antipathie ist“ (GA 293, 2. Vortrag).

## Die Erkenntnis – und Willensseite im Seelenleben

Verfolgen wir jetzt die Erkenntnisseite des Menschen. Ein Teil des vorgeburtlichen Erkenntnislebens bleibt im Leben als überbewusste Erkenntnisfähigkeit bestehen, der andere Teil wird in bildhaftes erkennendes Vorstellen verwandelt und kann verstärkt von der Antipathie aufgegriffen werden. Als Erinnerungsbild wird die so bearbeitete Vorstellung Gedächtnis. „Das Gedächtnis ist nur gesteigerte Antipathie. Sie können kein Gedächtnis haben, wenn Sie zu ihren Vorstellungen so große Sympathie hätten, dass Sie sie ‚verschlucken‘ würden. Sie haben Gedächtnis nur dadurch, dass Sie eine Art Ekel haben vor den Vorstellungen, sie zurückwerfen – und dadurch präsent machen“ (GA 293, 2. Vortrag). Die Gedächtnisfähigkeit besteht also darin, dass die Vorstellung aus dem Leiblichen wiederum durch einen Willensprozess heraufgeholt und durch die Antipathie abermals verbildlicht werden kann. Wenn dieses Erinnerungsbild jetzt festgehalten wird, so entsteht der Begriff. (Bei diesem Festhalten spielt die Antipathie wiederum eine Rolle.)

Auf der Seite des Wollens ergreift die Sympathie dieses keimhaft Willensmäßige, also das Wollen. „Dadurch lebt das Wollen in uns, weil wir mit ihm Sympathie haben“ (GA 293, 2. Vortrag). Wird das Wollen in einem zweiten Schritt wiederum von der Sympathie ergriffen, das heißt noch mehr verinnerlicht, noch mehr „verseeligt“, so entsteht die Phantasie, bildschaffende Tätigkeit. Eine weitere Verstärkung und Verinnerlichtung der Phantasie, so dass sie als feine sympathische Willenskraft den ganzen Leib durchdringt bis in die Sinne hinein, verwandelt sie zur Willensgrundlage der Sinneswahrnehmungen, der Sinnes-

empfindungen („Anthroposophie, ein Fragment“, GA 45, 5. Kapitel). „... zwischen den Vorgang der Sinneswahrnehmung und das Erlebnis des Ich-Menschen schiebt sich noch etwas dazwischen. Es ist das ‚Bild‘, das in dem Wechselverkehr zwischen Sinneserlebnis und Ich auf Grund des ersteren entsteht. Das Sinneserlebnis ist vorübergehend, es dauert so lange, als das Sinnesorgan auf den Gegenstand gerichtet ist. Das ‚Bild‘ bleibt ... man kann das Bild auch die Empfindung nennen, wenn man dieses Wort nicht auf das Sinneserlebnis selbst, sondern auf dessen Inhalt bezieht“ (GA 45, 5. Kapitel).

Im dritten Vortrag schildert Rudolf Steiner, wie wir durch unsere Willensseite (einschließlich der Sinnesempfindungen), die wir träumend-schlafend erleben, mit allem Werdenden, Lebendigen in der Natur verbunden sind. Mit unserer Erkenntnisseite erfahren wir das Sterbende, Tote, das wir wachend, also vollbewusst erkennen können. Als Drittes tragen wir noch denjenigen Teil des vorgeburtlichen, lebendigen Erkenntnisstromes in uns, den wir überbewusst in uns tragen. Diese Fähigkeit, die Steiner als das reine ‚sinnlichkeitsfreie‘ Denken bezeichnet, macht es uns möglich, nicht dem Sterbenden anheim zu fallen und nicht durch die lebendige Natur betäubt zu werden. Mit diesem Erkenntnisstrom verbindet sich ebenso das nachtodliche Willenshafte, das keimhaft in uns gehalten wird. Durch diesen geistigen Erkenntnis-Willensstrom erfahren wir im Leben eine Verwandlung unserer Kräfte und Neubelebung aus dem Geistigen.

Im 4. Vortrag wird der Wille als überbewusste Kraft durch die Wesensglieder hindurch verfolgt. Nachdem beschrieben wurde, wie der Wille als Instinkt, Trieb und Begierde im tierischen und menschlichen Leib wirkt (Leib = physischer Leib, Ätherleib und astralischer Leib) und als Motiv im Seelenzentrum des Menschen (Empfindungsseele, Verstandesseele und Bewusstseinsseele), zeigt Steiner das nur keimhafte Willenselement in den drei höheren Wesensgliedern auf, als überbewussten Wunsch (es besser zu machen), Vorsatz (genaue Vorstellung von der Art, wie man eine Sache anders und besser macht) und Entschluss (aber erst im Nachtodlichen).

## Sympathie und Antipathie in ihrem Zusammenwirken

Der 5. Vortrag zeigt die Durchdringung von denkendem Erkennen, Fühlen und Wollen auf. In jedem Denken lebt Willensstätigkeit und in jeder Willensbetätigung steckt Vorstellung. Das Fühlen ist regelrecht aus Denk- und Willenselementen zusammengesetzt. Am Beispiel des Auges wird dann dargestellt, wie die Tätigkeit der Sinne sich aus dem Zusammenspiel von Sympathie und Antipathie ergibt, wobei uns beide Seelenkräfte in ihrem Zusammenspiel nicht bewusst werden, sondern ein objektives Wahrnehmen zustande kommt, indem das mit Antipathie verbundene Vorstellen mit dem von Sympathie getragenen Willenshaften zusam-

menwirkt. Das Tier entwickelt in seinen Sinnesorganen mehr Sympathie als der Mensch und „... ist daher viel mehr mit der Umgebung zusammengewachsen“ (GA 293, 5. Vortrag). Auch das tierische Wollen ist viel stärker mit Sympathie verbunden. Beides zusammen bedingt seine animalische Entwicklung.

Das kleine Kind entwickelt ebenso eine große Sympathie zu seinem Wollen. Dieses Wollen durchdringt der Mensch in seiner weiteren Entwicklung mit Antipathie, erhellt es vom Vorstellen her und verwandelt so das anfänglich stark fühlende Wollen. In der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen trennt sich das mit dem Wollen verbundene Fühlen vom Wollen, wird frei, um sich im Alter mit dem Denken zu verbinden.

Der 6. Vortrag behandelt den Menschen vom geistigen Standpunkt aus und zeigt, wie das Vorstellen im Wachen vollbewusst erlebt wird, das Fühlen träumend, das Wollen schlafend.

## Die Entwicklung des Kindes

Kommen wir auf das Kind und seine Entwicklung zurück und auf die Feststellung: Bei ADS-Kindern überschwemmt die Kraft der Sympathie die Kraft der Antipathie.

Schauen wir auf das Neugeborene, so können wir sagen: Es lebt ganz im fühlenden Wollen, das heißt im Wachzustand erlebt es die Welt träumend-tiefschlafend. In diesem Zustand ist es durch seine Wahrnehmungen noch ganz mit der lebendigen werdenden Seite der Natur verbunden, aber gefühls-willensmäßig, unmittelbar. Im Erkennen erlebt es die Welt in ihrer Ganzheit träumend, schlafend. Es lebt aber noch in dem Erkennen, „... das in weit höherem Maße vorhanden ist, als Realität vorhanden ist vor der Geburt oder Empfängnis.“ Die mit Antipathie verbundene Vorstellungsseite des Seelenlebens ist noch nicht entwickelt. Es lebt wollend in Sympathie. Hier trifft die oben gemachte Feststellung exakt zu: Die Kraft der Sympathie überschwemmt die Kraft der Antipathie, denn die Antipathie ist natürlich schon vorhanden, sonst wäre das Kind nicht aus der geistigen Ganzheit heraus geboren worden.

Indem die Antipathiekraft nun stetig zunimmt, entwickelt sich das Vorstellungsleben. Das träumende Schlafen hellt sich langsam zum Vollwachbewusstsein auf, die Vorstellungs-Bilderwelt entsteht. Damit verbunden schwindet das ganzheitliche, träumende-schlafende (fühlend-willenshafte) Erkennen. Das Kind beginnt sich gegenüber der geistigen und physischen Welt abzugrenzen. Die Sinne bilden sich aus und das Kind erwacht für die Sinneswelt.

Auf der Seelenseite des Fühlenden-Wollenden erweckt die zunehmende Antipathie dumpfes Vorstellungsleben. Die Eigenwahrnehmung erwacht (Lebenssinn, Eigenbewegungssinn, Tastsinn und Gleichgewichtssinn). Die hier nur global

angedeuteten Entwicklungsschritte beschreibt Georg Kühlewind in seinem Buch „Aufmerksamkeit und Hingabe“, Stuttgart 1998, und im Goetheanum Nr. 19 bis 22/2001. (Seine Forschungen bezüglich der Ausbildung einer „Mich-Empfindungshülle“ im Zusammenhang mit den Antipathiekräften würde eine gesonderte Abhandlung erfordern.)

Im Alter von 1-2 Jahren ist dieser Prozess so weit vorangeschritten, dass an der zunehmenden Eigenwahrnehmung das Persönlichkeitserleben erwacht. „Der Umstand, dass wir uns durch unsere unter der Schwelle des Bewusstseins liegende Antipathie absondern können von der Umgebung, bewirkt unser gesondertes Persönlichkeitsbewusstsein“ (GA 293, 5. Vortrag).

Die weitere Zunahme der Antipathiekraft führt dann wie geschildert zur Ausbildung des Gedächtnisses, wie wir es beim Schulkind kennen. Eine nochmalige Verstärkung der Antipathie bringt dann die Möglichkeit einer Begriffsbildung, wie wir sie für das Lesen- und Schreibenlernen benötigen.

Auf der Seite des fühlenden-wollenden Menschen übernimmt die Antipathie eine für das Menschsein überaus wichtige Aufgabe. Wie schon erwähnt durchdringt sie das Wollen und löst es so aus seiner intensiven Verbundenheit mit der Sympathie, indem sie das Wollen vorstellungsmäßig aufhellt. Geschähe das nicht, so würde der Mensch ein Leben lang nur seinen bloßen Instinkten folgen. das heißt er würde wie das kleine Kind jedes Gefühl in eine Handlung umsetzen. Dazu kommt noch ein weiterer oben genannter Prozess. Im Verlauf des Lebens trennt sich das Fühlen vom Wollen, sodass der Erwachsene ein freies Fühlen besitzt und erst im Alter Fühlen und Denken verbindet. Das kleine Kind handelt noch ganz aus Sympathie, der alte Mensch bildet gefühlsthroughdrungene Begriffe. „Wenn das Kind zappelt, strampelt, so macht es genau die Bewegungen, die seinem Fühlen in diesem Augenblick entsprechen; es ist nicht imstande, Bewegungen und Gefühl auseinander zu halten“ (GA 293, 7. Vortrag).

## Der kleinkindliche Seelenzustand

Damit haben wir eine grundlegende Begrifflichkeit beisammen, die es möglich macht, das Verhalten und die Lernfähigkeit der heutigen Kinder besser zu verstehen.

Heute lässt sich allgemein feststellen, dass sich bei den meisten Kindern das Seelenleben in zwei Teile gliedert, in einen oft noch sehr kleinkindlichen, wie zurückgebliebenen Bereich und einen intellektuell vorauseilenden Teil.

Das Kleinkindliche ist dadurch charakterisiert, dass das Kind oft spontan nach Lust oder Unlust handelt und Ermahnungen nur schwer zugänglich ist. Es erscheint aber nicht eigenwillig oder verstockt, sondern scheint in seiner eigenen Welt zu leben, die sehr stark von seinen Gefühlen im Handeln bestimmt wird.

Reaktionen erfolgen nicht auf eine Ansprache hin, wie man es so gerne erwartet, sondern als spontane Antwort auf entgegengebrachte Gefühle, deren sich der Erwachsene oft gar nicht bewusst ist. Dieses Leben in der eigenen Welt äußert sich auch darin, dass die augenblickliche Situation, in der es sich befindet, wie nicht wahrgenommen, nicht durchschaut wird. Das Verhalten steht nicht in einem ausschließlich vernünftigen Zusammenhang mit der Umwelt. Diese Gefühlsbetontheit, aus der heraus das Kind lebt und handelt, zeigt sich in spontaner Handlungsbereitschaft. Gleichzeitig bewirkt diese Gefühlsoffenheit eine Dünnhäutigkeit, starke Sensibilität gegenüber der Umwelt und ein manchmal deshalb recht hilfloses der Situation Ausgeliefertsein sind die Folge davon. Auf der anderen Seite kann man eine hingebungsvolle Unvoreingenommenheit beobachten. Dazu gehört auch eine erstaunliche Einfühlsamkeit und liebevolle Fürsorglichkeit und auch die Fähigkeit die Gefühls- und Bewusstseinslage anderer Menschen direkt wahrzunehmen. Diese kleinkindlichen Seite im Seelenleben kann man auch noch ansatzweise bei 14 Jahre alten Jugendlichen beobachten. Sie kann spontan in Entwicklungskrisen sehr deutlich auftreten oder permanent sein. Zur Erklärung dieses Phänomens müssen wir uns erinnern, dass das Kleinkind ganz aus Sympathie zu dem Gewollten handelt. Das heißt es handelt impulsiv fühlend aus Liebe zum Tun, das Bewusstsein dabei ist träumend-schlafend, aber ganzheitlich, noch nicht von der Welt getrennt. Das Kind erfasst noch intuitiv den Sinn des Wahrgenommenen.

Ein durch Antipathie bewirktes Vorstellungsleben im Wollen ist kaum vorhanden. Dadurch wird das Handeln im Eigenerleben auch nur kaum oder nur teilweise wahrgenommen. Erst eine Verstärkung der Antipathie würde zu einer deutlicheren Eigenwahrnehmung im Handeln und einem Erwachen eines bestimmteren Selbstbewusstseins führen. Das heißt, in dieser Seelenlage ist auch das Eigenbewusstsein nur schwach ausgebildet (Egoität). Dieser Zustand wird nun bei fast allen Kindern teilweise weiterhin ins Leben mit hineingenommen.

## Zurückhaltung der Antipathie im Wollen

Die Seelenseite des vorstellenden Erkennens geht dabei andere Wege. Schon recht früh und immer früher führt die gesteigerte Antipathie zu einem immer deutlicher werdenden Vorstellungsleben. Eine frühe Intellektualität entwickelt sich.

Vom Fühlen aus gesehen zeigt sich folgendes Bild: Das von der seelischen Mitte her zum Wollen und Vorstellen hin in Antipathie und Sympathie ausstrahlende Fühlen verstärkt seine Antipathiekraft in Richtung des vorstellenden Erkennens und hält diese Kraft gegenüber der fühlenden, wollenden Seelenseite zurück. Dadurch wird auch die zum Kindsein gehörige innige Verbundenheit von Wollen



und Fühlen noch lange erhalten. Hier hat die Erziehung eine wichtige Aufgabe. „Und damit haben wir es vielfach im Erziehen zu tun: mit dem Loslösen des Fühlens vom Wollen. Dann verbindet sich das losgelöste Fühlen mit dem denkenden Erkennen. Damit hat es dann das spätere Leben zu tun.“ (293,7)

Diese Loslösung des Fühlens vom Wollen wird durch die Antipathie bewirkt, indem das Wollen auch von einem Vorstellungsleben durchzogen wird und durch eine richtige Erziehung moralische Ideale in das Wollen hereinstrahlen können, die wiederum Antipathie gegenüber dem rein Gefühlsmäßigen-Willenshaften erzeugen. „Wir haben das Kind für das spätere Leben nur dann richtig vorbereitet, wenn wir in ihm bewirken, dass das Fühlen sich gut loslösen kann von dem Wollen, dann wird es in einer späteren Lebensära als Mann oder Frau auch das losgelöste Fühlen mit dem denkenden Erkennen verbinden können und wird so dem Leben gewachsen sein“ (GA 293, 7. Vortrag).

Mit der fühlenden, wollenden Seite des Menschen sind aber auch seine Empfindungen verbunden, das heißt in seinen Sinnen lebt der Mensch vornehmlich träumend-schlafend. Das gilt wiederum ganz besonders für das kindliche Alter. Der Erwachsene verbindet seine Empfindungen mit dem Vorstellungsleben. „Da haben die Empfindungen mehr Gedankencharakter und entbehren des unruhigen Willenscharakters“ (GA 293, 7. Vortrag).

Betrachten wir zusammenfassend die Entwicklung des Kindes bezüglich Antipathie und Sympathie, so können wir sagen: Es wird mit einer von Sympathie getragenen Wollenseite geboren und muss im Verlauf des Lebens die Antipathiekräfte im Vorstellungs- und Willensleben entwickeln. Dabei zeigen die heutigen Kinder vermehrt die Tendenz bei frühzeitig entwickeltem Vorstellungsleben recht wenig Antipathiekräfte ins Fühlend-Wollende hineinzugeben. Ein willenshaft-fühlend-wollender Seelenzustand verbindet sich mit einem träumend-schlafenden, unruhigen fühlend-wollenden Empfindungsleben in den Sinnen.

Aus diesem Grunde kann man bei allen Kindern heute vermehrt eine Anlage zur gefühlsgetragenen Impulsivität und einer allseitig bereiten umfassenden Aufmerksamkeit feststellen.

Aus dem oben Gesagten ergibt sich aber, dass diese „umfassende Aufmerksamkeit“ nicht aus einer Konzentrationsschwäche besteht, sondern den willensgetragenen fühlenden Empfindungen im Sinnesleben der Kinder entspricht. Nur ein stärker vom erkennenden Vorstellen getragenes Empfindungsleben würde es möglich machen, die heute geforderte Stringenz und ausdauernde Folgerichtigkeit in der Aufmerksamkeit aufzubringen. Ebenso ergibt sich aus dem willenshaften Empfindungsleben die leichte Ablenkbarkeit, da ein solches Empfindungsleben von Natur aus viel stärker mit der Umwelt zusammenwächst und von ihr angezogen und gelenkt wird.

## Eine Herausforderung für die Erziehung

In dieser Beschreibung der heutigen kindlichen Natur im Allgemeinen ist – wie zu bemerken ist – die Symptomatik der so genannten ADS-Kinder im Grundsätzlichen mit enthalten.

In dieser Sichtweise gehört die so genannte Auffälligkeit dieser Kinder zuerst einmal ganz natürlich zum allgemeinen heutigen Kindheitszustand dazu. Sie wird durchs Kindsein bedingt. Erst eine Steigerung dieses Kindseins im dargestellten Sinne bzw. eine Verlängerung oder Beibehaltung dieses Kindseins im späteren Leben führt dann zur Auffälligkeit, zum Konflikt mit der Umwelt.

Darüber hinaus wird auch deutlich, dass der Erziehung in dieser Problematik eine entscheidende Aufgabe zukommt.

Es stellt sich aber auch die dringende Frage, inwieweit diese veränderte Seelenkonstitution nicht auch die Grundlage für die Entwicklung ganz neuer Seelenfähigkeiten darstellt. Indem die nicht in unser modernes Weltverständnis hereinpassenden „Negativseiten“ dieser neuen Veranlagung hervorgehoben werden, übersieht man leicht die ungeheuer positiven Entwicklungsmöglichkeiten, die in ihr stecken. Die schon erwähnte Einfühlsamkeit und liebevolle Fürsorglichkeit und erst die Fähigkeit die Gefühls- und Bewusstseinslage anderer Menschen direkt wahrnehmen zu können (fühlend träumend), die allen Kindern veranlagungsgemäß heute zukommt und in einzelnen Fällen deutlicher auftritt (es werden immer mehr), sollte jeden dazu veranlassen, über eine sachgemäße Entwicklung solcher Fähigkeiten bei sich und den Kindern nachzudenken!

Abschließend möchte ich nur noch eine Frage andeuten. Wäre es nicht möglich, dass diese größere Offenheit aller Kinder im fühlenden Willensbereich „das Einfallstor“ dafür bildet, dass der anfangs beschriebene vorgeburtliche und nachtodliche geistig-seelische Strom im Zusammenhang mit einem starken Ich im Menschenleben besser zur Wirkung kommen kann? Für eine wirkliche Willens- und Gemütererziehung kann diese Veranlagung möglicherweise die Grundlage dazu abgeben, um auf den „besseren Menschen in uns“, der keimhaft im Willen als Wunsch, Vorsatz und Entschluss in uns lebt, einzuwirken.

## Eine Jugendgeneration mit neuen Seelenfähigkeiten

Meine Beobachtungen der in den letzten 20 Jahren haben mir gezeigt, dass in der heranwachsenden Jugend, wie schon dargestellt, neue Seelenkräfte und Möglichkeiten entstanden sind. Die so genannte 68er Generation ist in meinen Augen eine Übergangsgruppe junger Menschen, in der neue Impulse mit alten Denkformen ergriffen wurden, zum Beispiel die Ausgestaltung neuer Sozialformen an Hand von marxistischer Begrifflichkeit.

Diese Unfähigkeit, mit wirklich neuen Denkfähigkeiten an die ureigenen Anlie-

gen heranzugehen, zeigte sich deutlich in dem Versuch, Bewusstseinsweiterung durch Drogen zu erreichen. Die Weltsicht sollte belebt und die Kreativität im Denken gesteigert werden, da man instinktiv fühlte, dass das Alltagsbewusstsein, auch das wissenschaftliche, mit seinen herkömmlichen Denkgewohnheiten zur Verwirklichung der Lebensvorstellungen bei weitem nicht ausreichte. Über diese grundsätzliche Seelenkrise ist diese Generation meiner Meinung nach nur in Einzelfällen hinweggekommen.

## Eine zunehmende seelische Öffnung

Gegen Mitte bis Ende der 80er Jahre konnte man bei den 10-20-jährigen Jugendlichen einen anfänglichen Wandel feststellen. Das Denken wurde stärker gefühlsmäßig durchdrungen. Die gebrauchten Begriffe verloren an abstrakter Schärfe, wurden weicher, vieldeutiger und gefühlstragender. Ein typisches Beispiel dafür ist das von den damaligen Erwachsenen so ungern gebrauchte Wort „geil“, das heute eine ganze Palette von Gefühlsregungen und Stimmungen ausdrückt und seine Begriffsschärfe gänzlich verloren hat. Heute gibt es eine Vielzahl solcher Gefühlsbegriffe.

Die Welt der Erfahrungen schien wie selbstverständlich bei ihnen um einen Teil nicht sinnlichen Erlebens bereichert zu sein. Das bezog sich auf Naturerlebnisse, religiöse Erlebnisse und zwischenmenschliche Erfahrungen. Dieser „neue“ Lebensbereich wurde aber gerade nicht abstrakt reflektiert, sondern als Tatsache mehr vorstellungsmäßig empfunden und hingenommen.

Etwa 10 Jahre später trat die neue Seelenanlage in einem zweiten Schritt deutlicher zu Tage. Zu dem stärker gefühlstragenden Vorstellungsleben kamen eine gefühlstragende, von Liebe durchdrungene Willenshaftigkeit und Entschiedenheit. Diese Eigenschaften traten unabhängig vom Temperament bei vielen Kindern schon in ganz jungen Jahren auf. Verbunden mit seelischer Sanftheit und großem Einfühlungsvermögen, führten sie bei Jungen und Mädchen zu einem wunderbaren Sozialverhalten. Die temperamentvolle Variante aber geriet in vielen Fällen in Konflikt mit der Umwelt. Sehr oft konnte man beide Seiten zusammen, die sanfte und die kraftvolle, abwechselnd an den Kindern und Jugendlichen erleben. Die Entschiedenheit zeigte sich in der Intensität und momentanen Ausschließlichkeit, mit denen sich der Mensch mit den Dingen verband, wie er von ihnen angezogen wurde, sie im Blick oder mit dem Ohr und anderen Sinnen umschlang oder sich sie zu eigen machte. Dazu kam ein intensives gefühlsmäßiges Verbundensein mit den Menschen der Umgebung, das heißt, man reagiert auf unausgesprochene Gefühle, Stimmungen, Gedanken und Haltungen der anderen.

## Rücknahme der Antipathie – Hingabe in Sympathie

Wie kann man sich diese Wandlung der Seelenfähigkeiten menschenkundlich erklären?

In meinen Ausführungen weiter oben habe ich dieses Phänomen mit der teilweisen Beibehaltung eines kleinkindlichen Zustandes beschrieben. Dieser umschreibt aber nur die Grundlage, die seelische Konstitution, aus der heraus sich neue Eigenschaften, Fähigkeiten und seelische Kräfte entwickeln können.

Ein grundsätzlicher Gedanke sei vorausgeschickt: Die Zurücknahme der Antipathie im Sinnes-Vorstellungsleben oder Willensleben bedeutet zugleich ein intensiveres Regsamwerden des von der Sympathie getragenen Willens und gibt dem im überbewussten Umkreis lebenden Ich zudem größeren Einfluss auf den Menschen. Antipathie bringt diese Regsamkeit zur Ruhe, lähmt sie zur Vorstellung ab und führt zu einem stärkeren Eigenbewusstsein und Abtrennung vom überbewussten Ich.

Gegenüber der Sinneswelt führt ein Zurücknehmen der Antipathie zu einem immer stärkeren Gewahrwerden, Verbundenwerden mit dem Bewegungsmäßigen, Willenshaften in der Welt. „Alles ist strömender, waltender Wille, insofern wir der Welt entgegentreten“ (GA 134, 2. Vortrag). „Und so, sagen wir, wird ein solcher Mensch nicht anders können, als empfinden bei jeglichem Geschmack, bei jeglichem Geruch in seiner Seele so etwas wie eine innere Regsamkeit. Es gibt keine Farbe, keinen Ton, die nichts sagen, sondern alles sagt etwas und alles sagt so etwas, dass der Mensch die Notwendigkeit fühlt mit innerer Regsamkeit auf das Gesagte zu antworten“ (GA 134, 2. Vortrag). In dem zitierten Zusammenhang spricht Rudolf Steiner von einer Zurücknahme der Antipathie (des vorstellenden Urteilens) durch Schulung, aber ich glaube, dass man diese Schilderung im Wesentlichen auch für den Erlebniszustand nehmen kann, der bei der Jugend anfänglich spontan auftritt, nur dass er dann nicht so bewusst erlebt und gesteuert werden kann.

Diese spontane Zurücknahme des vorstellenden Urteilens beziehungsweise der Antipathie gegenüber der Wahrnehmung der Sinneswelt ist eine heranwachsende Fähigkeit der neuen Generation.

Sie verbindet den Menschen in intensiver geistiger Art mit der Welt. Da diese Fähigkeit mit dem Ich des Menschen verbunden ist, aber nicht voll bewusst ausgeübt wird, führt sie zu einer engen gefühlsmäßigen, erkennenden Verbundenheit mit den Sinneseindrücken, der man sich nicht so leicht entziehen kann. Sie macht aber den oben angesprochenen nicht sinnlichen Erlebnisbereich möglich und bedingt auch die Feinfühligkeit gegenüber der Umgebung und gegenüber anderen Menschen. Da aber durch diese Zurückhaltung der Antipathie Ich-Kräfte stärker zur Geltung kommen können, werden die Sinneseindrücke mit größerer Entschiedenheit gesucht und aufgenommen.

Die Zurücknahme der Antipathie im fühlenden Wollen führt ebenso zu einer stärkeren Regsamkeit der Sympathie im Willen.

„Der Mensch verhält sich zu dem anderen Menschen so, wie es ihm seine besondere Sympathie zu diesem Menschen, der besondere Grad von Liebe, den er ihm entgegenbringt, eingibt. ... Denn dasjenige, was da ausgegossen ist über allen Willensverkehr von Mensch zu Mensch, müssen wir in dem Lichte des Impulses betrachten, dem dieser Willensverkehr unterliegt, in dem Lichte der mehr oder weniger vorhandenen Liebe, die zwischen den Menschen spielt. Von dieser Liebe lassen ja die Menschen ihre Willensimpulse getragen sein, die so hinüberspielen von Mensch zu Mensch“ (GA 186, 6. Dezember 1918).

Hierbei unterliegt der Mensch aber der allergrößten Selbsttäuschung, indem er Selbstliebe, Eigenliebe für wahre Liebe hält, und die alltägliche Liebe im zwischenmenschlichen Verkehr besteht zum größten Teil aus Eigenliebe. Somit wird diese Liebe als Eigenliebe zum eigentlichen antisozialen Verhalten.

Die jungen Menschen zeigen aber gerade eine spontane, eher selbstlose Liebe gegenüber den Mitmenschen. Diese Fähigkeit hängt mit dem oben erwähnten „kleinkindlichen Seelenzustand“ zusammen, der teilweise beibehalten wird und die Einwirkung des überbewussten Ich verstärkt möglich macht. Dazu führt Rudolf Steiner aus: „Der Kopfgeist und die Seele des kleinen Kindes halten sich schlafend träumend in der Umgebung des Kindes auf, sind bei den Menschen seiner Umgebung. Dadurch ist es ein nachahmendes Wesen. Dadurch entwickelt es aber auch die Liebe zu seiner Umgebung“ (GA 293, 11. Vortrag).

### „Goldkinder“ – unangepasst an die Zivilisation

In diesem Zustand befindet sich der Mensch bezüglich seines ganzen Wesens, wenn er schläft. Da ist der Mensch wirklich ein soziales Wesen. Aus diesem Schlafzustand beziehungsweise kleinkindlichen Zustand heraus wird bei den jungen Menschen diese Liebefähigkeit in das Tages-Alltagsleben hereingetragen, indem das überbewusste eigene Wesen, das immer wie beim Kleinkind oder im Schlaf in der geistigen Umgebung des Menschen lebt, sich stärker mit dem von Sympathie getragenen Wollen verbinden kann. Die Zurückhaltung der Antipathie bewirkt auch hier nicht nur größere Regsamkeit, sondern schafft auch das Tor für eine größere Wirksamkeit des wahren Ich im Leben des Menschen. Diese mit dem überbewussten Ich des Menschen verbundene Liebe ist von sich aus selbstlos.

Aus dem Dargestellten ergibt sich die sehr interessante Beobachtung, *dass die heranwachsende Generation die zunehmende Antipathie und Kälte im sozialen Zusammenleben der heutigen Erwachsenen mit einer Zurücknahme gerade dieser Kraft, mit Sympathie und Liebe aus dem Ich beantwortet.*

Eine darwinistisch orientierte Anschauung menschlicher Entwicklung würde

doch eher das Gegenteil vermuten und eine Verstärkung der Antipathiekräfte annehmen, im Sinne des Kampfes ums Dasein. Im tierischen Dasein mögen diese Überlegungen eine Berechtigung haben. Hier führt das Überwiegen der Sympathie im Sinnesbereich zu einer Abhängigkeit von der Natur und dem Zusammengebundensein von Fühlen und Wollen in der instinktgeleiteten Reaktion. Eine solche Sichtweise kann auf den Menschen nicht angewendet werden, da sie nicht mit dem Ich des Menschen rechnet.

Das Ich hat die Fähigkeit, die Kräfte der Seele zu dämpfen und zu lenken, um sich, wenn erforderlich, stärker zur Wirkung zu bringen und damit verbunden auch die Kräfte des vorgeburtlichen Daseins stärker im Leben zur Entfaltung zu bringen. Im Märchen „Die Goldkinder“ von Grimm werden diese vorgeburtlichen Kräfte im Bruder des Goldkinds dargestellt, der beim Vater zurückbleibt.

Die Gefahren, die mit einer solchen Offenheit verbunden sind, liegen auf der Hand. Sie ergeben sich schon aus der „darwinistischen Unangepasstheit“ an das heutige Leben. (Das Seelenleben richtet sich eben gerade nicht nach Naturgesetzen). Im Märchen werden die beiden Goldkinder im Wirtshaus wegen ihrer Goldenheit verlacht und verspottet.

Die eigentliche Gefahr besteht aber darin, dass das Ich sich, gehindert durch die Umwelt, im einzelnen Menschen nicht genügend geltend machen kann. Das kann passieren, wenn der junge Mensch fortwährend auf Unverständnis, Ablehnung, Abstempelung, Gewalt und Aggression in seiner Umgebung stößt – wenn er wie im Märchen unter die „Räuber“ fällt. Dann aber kommen die Wehrlosigkeit und Hilflosigkeit einer solchen seelischen Konstitution gegenüber der heutigen Welt mit all ihren Folgen zum Tragen. (Aus dieser Konstitution und deren Risiko lassen sich auch alle so genannten ADS-Symptome mühelos erklären.) Im Märchen kehrt der eine Bruder wieder zum Vater zurück, der andere zieht sich eine Bärenhaut über, um das Gold zu verbergen.

Wichtige Grundvoraussetzungen dafür, dass sich die Ich-Kräfte der jungen Generation durchsetzen können, sind das Verständnis der Erwachsenen für diese Situation und ein helfendes Entgegenkommen.

Die weitere Zunahme der so genannten schwierigen Kinder und deren Abstempelung beweist leider zu Genüge, wie wenig dieser Aufbruch neuer Kräfte noch verstanden wird. Es liegt an uns, inwieweit – um im Bilde des Märchens zu bleiben – die Begegnung des zum Bärenhäuter gewordenen Goldkinds mit der Hexe (die heutige Nützlichkeitswelt) ihm nur den Tod bringt oder ob wir Hilfe senden können, dass sich der beim Vater zurückgebliebene Bruder rasch auf den Weg machen kann, um das tödlich gefährdete Goldkind zu retten.

Der oben erwähnte intellektuell vorausseilende Teil des jungen Menschen bedarf aber noch einer näheren Erläuterung.

## Neue notwendige Denkfähigkeiten reifen heran

Der geschilderten Zurücknahme der Antipathie im Sinnes- und Willensbereich steht die frühe intellektuelle Reifung, die man allgemein beobachten kann, gegenüber. Ganz sicher werden heute Teile des Vorstellungslebens früher und stärker mit Antipathie durchsetzt. (Die heutige profanisierete Nützlichkeitswelt der Erwachsenen bleibt nicht ohne Wirkung auf die Kinder).

Bei genauerem Hinschauen zeigt sich aber, dass dieser wache, rasch auffassende und früh verstehende Zustand bei den meisten Kindern durch einen anderen Seelenzustand fortwährend überlagert oder unterbrochen wird. Viele Kinder wechseln heute überraschend schnell von einer momentanen hellwachen, reaktionsschnellen und aufnahmebereiten Verfassung in den eher fühlend-erkennenden, schon mehrfach beschriebenen Zustand zurück. Immer dann, wenn das Ego sich aufgerufen fühlt und die Lust oder Unlust und Begierde mit ins Spiel kommen oder das Kind sich in die Ecke gedrängt fühlt, tritt vermehrt die rasche und wache Intellektualität zu Tage. Bei freudiger Engagiertheit, beim praktischen oder künstlerischen Arbeiten zeigt sich vornehmlich die gefühlsdurchdrungene, intuitive Auffassungsgabe.

Die mit dem Ego des Menschen, mit seinem Egoismus verbundene Intellektualität scheint bei den jungen Menschen ihren eigenen Weg zu gehen, indem sie, durch die heutige Erwachsenenwelt erzogen, sich in bekannter Weise den gegebenen Umständen anpasst und sich im Gegensatz zu der anderen Seite der Intelligenz und der Willens-Wahrnehmungsseite der heutigen jungen Generation mit Antipathiekräften durchdringt.

Gleichzeitig zeigt sich aber immer deutlicher eine stärker mit Gefühlen und Willenskräften verbundene Intelligenz.

Ich habe diese Intelligenz mehrfach umschrieben, indem ich verschiedentlich auf das gefühlsmäßig durchdrungene Denken und Vorstellen bei der jungen Generation hingewiesen habe, mit dem ein intuitives, gefühlsmäßiges Erfassen der Umwelt verbunden ist, Entschiedenheit, Willenskraft und Liebefähigkeit.

Diese so beschriebene Intelligenz zeigt sich bei den Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Ausgestaltungen:

1. als praktische Intelligenz, oft verbunden mit einem starken Willen und Liebe zur Tat
2. als kreative künstlerische Intelligenz mit Phantasie und Einfühlbarkeit
3. als soziale Intelligenz mit Empfindbarkeit, Einfühlung und viel tatkräftiger Liebe.

Damit will ich nur andeutend auf diese aufkeimenden denkerischen Fähigkeiten hinweisen, die immer mit einem erkennenden Gefühlsanteil und einem Wollen verbunden sind, und sie nun anfänglich menschenkundlich untersuchen.

## Menschenkundliche Überlegungen

Um sie in ihrem Zustandekommen zu verstehen, müssen wir zum dritten Vortrag der Menschenkunde zurückkehren. Da wird derjenige Teil des lebendigen, vorgeburtlichen Erkenntnisstromes beschrieben, den wir überbewusst in uns tragen, mit dem auch das Ich verbunden ist und der sich mit dem keimhaft nachtodlichen Willenshaften verbindet.

Durch den Zusammenstrom dieser geistigen Kräfte erfährt der Mensch die Möglichkeit, indem sein Ich diese Kräfte ergreift und leitet, belebend und erneuernd auf die Kräfte und Stoffe seiner Leiblichkeit einzuwirken. Darüber hinaus gibt ihm dieser lebendige, vorgeburtliche Erkenntnisstrom die Möglichkeit, sich im Denken mit seiner ureigensten Wesenheit willenshaft zu verbinden. Diese ureigenste Wesenheit ist nicht in einer sinnlichen Vorstellung zu finden und ist nur durch eine nicht sinnliche Erfahrung in sich selber wahrzunehmen. Diese Erfahrungsmöglichkeit hebt den Menschen über das Erfassen des Toten durch den Verstand (mathematisch-logischer Intellekt) hinaus und bewahrt ihn auch davor, wenn er sich mit seinem keimhaften Willenswesen mit dem Lebendigen in der Natur verbindet, zum instinkthaften Naturwesen zu werden. Diese Möglichkeit der übersinnlichen Erfahrung des eigenen geistigen Wesens im Denken verbindet den Menschen mit einem Bereich, der über dem Unterrealen (Untertoten) der Vorstellungsbilder und Überrealen (Überlebendigen) seines keimhaften Willenswesens liegt.

Durch dieses willenshafte, sinnlichkeitsfreie Denken verbindet sich der Mensch mit sich selbst, mit seinem eigenen freien höheren geistigen Wesen und den geistigen Welten, die sein durch Geburt und Tod begrenztes Leben überspannen. Sinnlichkeitsfreies Denken bezeichnet in diesem Zusammenhang eine Denkkraft, die sich an das Erleben der geistigen Welten vor der Geburt annähern kann. „Wenn wir also die Denkkraft in uns nehmen, dann ist gerade dasjenige, was Denkkraft ist, etwas wie ein Hereinleuchten desjenigen, was wir vor der Geburt beziehungsweise vor der Empfängnis in geistigen Welten erlebt haben („Die Sendung Michaels“, Dornach, 14. Dezember 1919, GA 194). Willenshaftes Denken bezeichnet ein mit dem Denken verbundenes Wollen, das bis ins Leibliche hineinwirkend den Drang hat, die durch die leiblich-seelische Natur des Menschen bedingte Teilung der Welt in Begriff und Wahrnehmung oder anders ausgedrückt in Bedeutung und Zeichen wieder aufzuheben. „Dieser Unterton von Wollen (im Denken), der ist ein fortwährender Antrieb, ein fortwährender Impuls zum Sterben, zum Überwinden der Materie.“ (siehe oben) Da aber eine vollständige Realisierung dieses Wollens zur Aufhebung der Leiblichkeit im Tode führen würde, kann dieser Wille im Leben nur keimhaft bleiben. Durch die Gabe eines solchen Denkens sind wir aber auch fortlaufend mit anderen Welten als der



sinnlichen Welt verbunden. „Erst wenn man diese Dinge durchdringt, dann bekommt man eine Ahnung von gewissen Zusammenhängen des Menschen mit Welten, die außerhalb derjenigen sind, die wir mit unseren Augen sehen und mit unseren Ohren hören, in denen wir aber nicht minder drinnen sind als in dieser Welt der Sinne“ (GA 194, 14. Dezember 1919).

Damit haben wir die oben beschriebene neue aufkeimende Intelligenz menschenkundlich in den Blick genommen, indem wir die Quellen aufzeigten, aus denen die Jugendlichen vermehrt Kräfte schöpfen können, da sie durch die Zurücknahme der Antipathie im Willens- und Wahrnehmungsbereich ein seelisches Tor öffnen, durch das das eigene überbewusste Wesen stärker im erkennenden-fühlenden Vorstellen wirksam werden kann.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass die intellektuelle Frühreife ein deutliches Zeichen dafür ist, dass sich im Bereich des leiblich gebundenen, gespiegelten, bildhaften Vorstellens trotzdem eine Intellektualität heranbildet, die sich im Verbund mit einem starken Zeitegoismus auf das nur Absterbende und Tote richtet und im Zusammenhang damit die Tendenz entwickelt, der Einseitigkeit, dem Irrtum und letztendlich dem Bösen zu unterliegen. Diese Entwicklung wird dadurch herbeigeführt, dass sich das Vorstellungsleben einseitig an die Leiblichkeit bindet und nur noch als mathematisches, geometrisches, logisches Erkenntnisvermögen die äußere materielle Welt erfassen kann. Aber die oben geschilderte spontane Zurücknahme der Antipathie in der Sinneswahrnehmung und das damit verbundene stärkere Zusammenwachsen mit dem Lebendigen der Welt ist ein Zeichen dafür, dass die jungen Menschen neue Möglichkeiten mitbringen, um der drohenden Gefahr einer weiteren Dekadenz des Intellekts und auch damit verbunden der menschlichen Intelligenz entgegenzuwirken. Dieses ätherische Zusammenwachsen des eigenen Ätherleibes mit dem Ätherischen der Welt bezeichnet Rudolf Steiner als eine Notwendigkeit der Zukunft, um die menschliche Intelligenz vor dem Niedergang zu bewahren.

Er schildert in diesem Zusammenhang einen seelischen Entwicklungsweg, der über verschiedene Stufen der Erziehung des Denkens dahin führt, dass der Mensch wieder „mit seinem Ätherleib, mit dem, was als Ätherleib hinter dem physischen Leib steht, mit den Dingen gleichsam zusammenwachsen kann“ (GA 134, 2. Vortrag). Dieser Weg führt, wie schon erwähnt, über eine bewusste Zurücknahme der Antipathie und die Entwicklung weiterer Seelenkräfte zu dem schon beschriebenen Zusammenwachsen des Ätherleibes mit den Dingen der Sinneswelt.

In seinen Vorträgen „Die Erziehungsfrage als soziale Frage“ schildert Rudolf Steiner den angesprochenen Sachverhalt wie folgt: „Aber was im Menschen intelligent ist und erkennt, das ist trotzdem dieser physische Leib, das heißt der Leichnam. Was tut denn eigentlich dieser Leichnam, den wir mit uns herumtra-

gen? Er bringt es am weitesten in der mathematischen, geometrischen Erkenntnis. Da ist alles durchsichtig; dann wird es immer undurchsichtiger, je weiter man sich vom Mathematisch-Geometrischen entfernt. Das rührt davon her, dass der menschliche Leichnam der wirkliche Erkennen für uns heute ist und dass das Tote nur das Tote erkennen kann. Was Ätherleib ist, was astralischer Leib ist, was Ich ist, das erkennt heute im Menschen nicht, das bleibt sozusagen im Dunkel stehen. Würde der Ätherleib ebenso erkennen können, wie der physische Leib das Tote erkennt, so würde der Ätherleib das Lebende der Pflanzenwelt zunächst erkennen“ (GA 296, 5. Vortrag).

„Wir müssen uns wiederum aufschwingen, zurückzukehren in jene Regionen, in denen wir das Lebendige erfassen.“ ... „Und da ist es charakteristisch, dass wir richtig den Weg zurück machen müssen, dass wir jetzt im fünften nachatlantischen Zeitraum in gewisser Beziehung das Pflanzliche erkennen. Also es wird eine Aufgabe der Menschheit, gerade über das bloße Erkennen des Mineralischen hinauszugehen und das Pflanzliche zu erkennen“ (GA 296, 5. Vortrag).

Die heutige Generation bringt in natürlicher Weise die seelischen Voraussetzungen mit, um einen solchen guten Entwicklungsweg der Intelligenz bewusst in Zukunft anzugehen. Diese Entwicklung ist unbedingt notwendig, um zu verhindern „das Böse-Werden der Intelligenz im fünften nachatlantischen Zeitraum, an dessen Anfang wir stehen“ (GA 296, 5. Vortrag).

Rudolf Steiner spricht an dieser Stelle auch von der Furcht und Angst der Seelen in eine solche Welt des Materialismus, in der die Intelligenz den Hang, die Neigung zum Bösen hat und in absteigender Entwicklung begriffen ist, hinab zu steigen. Diese untergründige Angst ist den Kindern heute deutlich anzumerken. Sie bildet wie einen Gegenpol zu der angesprochenen seelischen Offenheit. Diese Angst kann mit ein Grund dafür sein, dass viele Kinder, wenn sie auf Unverständnis und Ablehnung stoßen, ihre Offenheit sehr schnell verlieren und im Gegenzug eine instinktive, emotionale egoistische Intellektualität, das Gegenbild aller kreativen Intelligenz, entwickeln. Die Verbindung zum im Umkreis lebenden höheren Ich tritt dann zurück und der Mensch verschließt sich im Ego.

Wir Lehrer brauchen laut Steiner einen prophetischen Blick, um die zukünftigen Anlagen der Kinder erahnen zu können, und müssen uns gleichzeitig ihrer kritischen Lage bewusst sein.

„Das ist auch etwas, wovon ein Bewusstsein entwickelt werden muss bei denjenigen Menschen, die für die Menschengeschichte Erzieher und Unterrichter werden. Die Kinder sind heute anders, als sie waren vor Jahrzehnten. Das ergibt sich schon aus einer oberflächlichen Betrachtung sehr deutlich. Man muss sie anders erziehen und anders unterrichten, als man vor Jahrzehnten unterrichtet hat. Man muss mit dem Bewusstsein unterrichten, dass man eigentlich bei jedem Kinde eine Rettung zu vollziehen hat“ (GA 296, 5. Vortrag).

# Lernschritte des ganzen Menschen: Sinnes-Reifung – Leibes-Übung – Lern-Wille\*

Markus Wegner

*„Vorerst möchte ich Sie aber darauf aufmerksam machen, dass ja unsere ganze Waldorfschulpädagogik einen therapeutischen Charakter trägt. Die ganze Unterrichts- und Erziehungsmethode selbst ist ja, wenn man die pädagogische Kunst so einrichtet, dass in jeder Zeit der kindlichen Menschheitsentwicklung das Richtige getan wird, dass ist in der Erziehungskunst, in der pädagogischen Behandlung der Kinder etwas Gesundendes. Wird nämlich das Kind vor dem Zahnwechsel in der richtigen Weise zu einem nachahmenden Wesen gemacht, greift dann die Autorität in der richtigen Weise ein und bereitet die Urteilsbildung in entsprechender Weise vor, so wirkt das alles durchaus gesundend auf den kindlichen Organismus.“*

Rudolf Steiner in der Konferenz vom 6. Februar 1923 in GA 300 b

Wenn wir im Sinne Rudolf Steiners Schule nicht als Programm verstehen, sondern aus der Erkenntnis der Kindesnatur gesundende Pädagogik entwickeln wollen, so ist die Metamorphose von den Sinnes- und Lebenskräften hin zu den Denkräften näher zu betrachten. Aus ihrem genauen Verständnis erwächst die „richtige Weise“ des Vorgehens, insbesondere im Hinblick auf die Pädagogik des 5.-9. Lebensjahres.

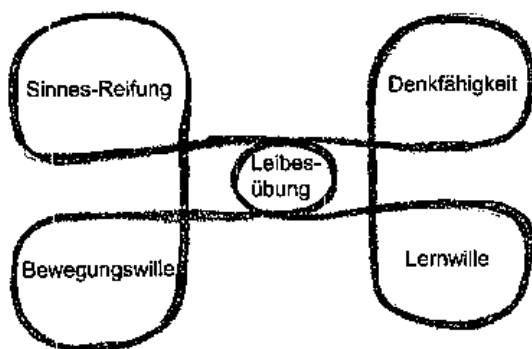
Zunächst geht das Neugeborene ganz in vielfältiger Sinneserfahrung auf: es räkelt sich tastend und liebt das geölt- oder gestreichelt-Werden, es bildet im Wohlfühlen oder Missbehagen den Lebenssinn aus, es spürt seiner eigenen Bewegung nach und entwickelt sein Gleichgewicht gegenüber der Umwelt. Es riecht und schmeckt intensiv, orientiert sich nach und nach sehend und bedarf einer guten Wärmeülle, um gesund und wohl zu bleiben. Es nimmt lauschend die Seele des Anderen wahr, unterscheidet früh Sprache von Geräuschen und kann bald einen Gedankenbezug mitvollziehen sowie in Ich-Wahrnehmung und schalkhafte oder ernste Ich-Begegnung einrauchen.

So reifen in den ersten Lebensmonaten alle zwölf Sinne durch die Pflege und im Umfeld der Eltern aus: *Sinnesreifung*. Gleichzeitig durchzieht ein unbändiger *Bewegungswille* das Kind und die Erwachsenen haben die Aufgabe, durch die richtige Gestaltung der Umgebung dem Kleinkind die *Übung des Leibes* zu

\* Nach einem Vortrag auf der pädagogischen Arbeitswoche in Stuttgart („Das Maß der Erziehung ist der Mensch“) am 24. Juli 2003

ermöglichen (siehe hierzu die Arbeiten von Emmi Pikler und Hengstenberg). Dieses Üben, unermüdliche Wiederholen und Verfeinern der Sinnes- und Bewegungstätigkeiten erscheint als die zentrale Fähigkeit des Kindes; *sie erfordert Raum und Zeit, sich entfalten zu können!*

Im ersten Jahrsiebt blitzen zum Beispiel in den vielen „Warum-Fragen“ der *Lernwille* und in den Kindergesprächen die *Denkfähigkeit* immer wieder auf. Sie können aber erst dann eigenständig, aktiv und in Kontinuität tätig werden, wenn sich Sinnesreifung/Bewegungswille/Leibertübung zur Reife, der Schulreife entwickelt haben. Das Schulkind setzt dann diesen Entwicklungsstrom („... dass ich kann arbeitsam und lernbegierig sein“) fort mit und für den authentisch-persönlich erlebbaren Lehrer als rechtverstandene Autorität, die lenkt und motiviert.



Welche Kräfte sind in diesem sich metamorphosierenden Entwicklungsstrom wirksam? Wir haben von Rudolf Steiner einen Begriff von den Lebens- oder Bildekräften, den ätherischen Kräften erhalten und wollen nun deren Wirksamkeit und Metamorphosen verfolgen.

Zunächst ergreifen die Lebenskräfte den geborenen, ererbten physischen Leib und bilden ihn nach und nach um, bis er zu Eigen geworden ist: mit den neuen, eigenen Zähnen kommt der ätherisch er-selbst gewordene Mensch zur Erscheinung: „*Ein-Leiben*“.

Die Lebenskräfte werden aus der unmittelbaren Leibbildung teilweise frei, wenn dieser ausgereift ist. Sie erobern und differenzieren tätig einen eigenständigen Seelenraum im Denken, Fühlen und Wollen: „*Ein-Seelen*“. Schließlich werden mit der Erden- und Geschlechtsreife eine persönliche Gefühlsäußerung, das Einbringen dieses sicher gewordenen Gefühls in die Gedankenwelt und somit eine eigenständige Urteilsbildung möglich: „*Ein-Geisten*“.

Das schulische Lernen setzt die Freiheit der Lebenskräfte für die Entwicklung des Seelenraumes voraus, da die Entwicklungsschritte des aufeinander abgestimmten und sich durchdringenden Lehrplanes in Denken, Fühlen und Wollen die Seelen-

kräfte herausfordern. In der Waldorfschule gibt es kein Wiederholen einer Klassenstufe, sondern es geht kontinuierlich voran. Es werden auch in unseren Schulen die seelenbildenden Lebenskräfte zunehmend der Leibbildung und Vervollkommnung entzogen und lassen immer weniger Möglichkeit einer Nachreifung.

Wir erleben immer mehr Kinderindividualitäten, die zuwenig Spielraum, Bewegungsraum und Interesse für ihre Entwicklung im ersten Jahrsiebt hatten oder die fremd sind der Erdenumgebung oder gar dem eigenen Leib. Viele Faktoren unserer technischen und hektischen Umwelt erschweren insbesondere das „Ein-Leben“, das Hindurchdringen durch den physischen Leib zur Eigenständigkeit und in die Welt der Gefühle und Gedanken.

Daher liegt allen Beobachtungen und Kriterien zur Schulreife, das heißt zur Fähigkeit, schulischem Lernen folgen zu können, die Frage an das Kind zugrunde: *Kannst du dich von deinem Leibes- und Sinneserleben und von der nachahmenden Betätigung lösen und dich aktiv, willentlich hin- und zuwenden demjenigen, was dir als zu Lernendes angeboten wird? Sind Sinne, Atmung sowie Stoffwechsel- und Bewegungsdurchdringung genügend ausgebildet und gereift?* Was beobachten wir in der Schule, wenn Sinnesreifung, Leibes-Übung und Lernwille nicht genügend Zeit und Raum erhielten? Zunächst die „einfachen“ Lernschwierigkeiten, die teilweise auch zu jeder ersten Klasse gehören: Unruhe und Ablenkbarkeit und dadurch gestörte Beziehungsaufnahme zum Lehrer, zum Lerninhalt und in der sozialen Gemeinschaft der Mitschüler. Das unmittelbare Verstehen und Übernehmen ist erschwert; dem Vorgehen, der Arbeitsrichtung und dem System der einzelnen Schritte kann kaum gefolgt werden. Langsamkeit, Spiegelungsfehler, mangelndes Zahlenverständnis und Nicht-Verstehen von Rechenschritten sind zum Beispiel die Auswirkung, spätere Rückstände, Lernprobleme und schließlich Verhaltensauffälligkeiten können folgen. Diese legen sich aber meist im Laufe des ersten Schuljahres durch die ordnende Führung des Lehrers.

Meine Arbeitsfrage ist, ob nicht sogar ein Teil der Störungen, die als Legasthenie oder Dyskalkulie in Erscheinung treten, mit fehlender Ausreifung oder Nachreifung von Entwicklungsschritten des ersten Jahrsiebts zusammenhängen.

Rudolf Steiner geht aber noch viel weiter, wenn er auf die Folgen unzureichender Reifungsprozesse im Kindesalter hinweist und genauen Bezug nimmt auf verschiedene Lernvorgänge. Er setzt diese in Beziehung zur Entstehung gravierender Krankheiten.

Der eindrücklichste Hinweis findet sich in „Geisteswissenschaft und Medizin“, GA 312 im 16. Vortrag: Er spricht dort von den Kräften, die den Organismus gestalten und die Organe aufbauen und davon, dass gebildete Organe erst im Alter zur Wirksamkeit kommen. *„Wenn aber zum Beispiel gar keine Rücksicht darauf*

*genommen wird, dass man den Menschen bis zum Zahnwechsel hin durch die Nachahmung erziehen soll, dass (dann) die Autorität eine große Rolle spielt, wenn das nicht bedacht wird, so können einfach frühzeitig die Organe, die für das Alter in der Reserve bleiben sollen, beansprucht werden. (...) Wenn eben Organe – und es sind natürlich feine Organisationen –, die eigentlich in der Reserve bleiben sollen ins Alter hinein, in der Kindheit bereits in Anspruch genommen werden, so entsteht eine furchtbare Dementia praecox.“*

Unter Dementia praecox verstehen wir die Schizophrenie und psychotische Erkrankungen, bei denen das Erleben des Betroffenen durch Derealisation (gestörtes Weltgefühl und Sinneserleben), Depersonalisation (gestörtes Gefühl von der eigenen Person, dem Ich) und Wahn (gestörter Bezug zur Welt der Beziehungen und Gedanken) sowie durch schwere Empfindungsstörungen krankhaft verändert sind. Diese oftmals bereits im dritten Jahrzehnt auftretende schwerste Krankheit beeinflusst die Biographie nachhaltig. Die Therapie erfordert klare Tagesstrukturgebung und Regeln von außen sowie Reizbeschränkung einerseits, intensive Pflege (Bäder, Einreibungen, sorgsamer Ernährungsaufbau) und Arbeits- und Bewegungstherapie zur Intensivierung des Körpererlebens andererseits. Sie holt nach und erneuert, was in den ersten Jahrzehnten durch Nachahmung und Lernen an der und für die liebevolle Autorität nicht gelang und schafft so neue Sinnes-, Leibes- und Persönlichkeitssicherheit.

In den Heften 25 und 26/2003 dieses Rundbriefes wurden unter der Rubrik „Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf“ einige Hinweise Rudolf Steiners in Erinnerung gerufen. Diese und weitere hochaktuelle Zusammenhänge harren noch der systematischen Bearbeitung, sollten uns aber alarmieren, insbesondere, da die erwähnten Krankheiten heute stark zunehmen: Aus GA 27, Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst, 8. Kapitel (Diabetes mellitus): *„Es befördert alles die Zuckerkrankheit, was die Ich-Organisation aus der in die Körper-tätigkeit eingreifenden Wirksamkeit herausreißt: Aufregungen, die nicht vereinzelt, sondern in Wiederholungen auftreten; intellektuelle Überanstrengungen; erbliche Belastung, die eine normale Eingliederung der Ich-Organisation in den Gesamtorganismus verhindert.“*

Aus GA 319, Anthroposophische Menschenkenntnis und Medizin, 1. Vortrag, Seite 30: *„... mutet er (der Lehrer) dem Gedächtnis zuviel zu im 8., 9., 10., 11. Lebensjahr, hat er nicht den richtigen pädagogischen Takt nach dieser Richtung, dann wird dasjenige, was da die Seele vollbringen muss in einer übermäßigen Erinnerungstätigkeit, in einer künstlich gezüchteten Erinnerungstätigkeit sich später im Leben ausleben als allerlei physische Erkrankungen. Man kann nachweisen den Zusammenhang zwischen dem Diabetes und falschen Gedächtnismethoden im Unterricht.“*

Und aus GA 303, Gesunde Entwicklung des Menschwesens, 7. Vortrag, Seite

133: „... es gibt aber durchaus diejenigen Fälle, in denen man, wenn man die Untersuchung nur weit genug treibt, durchaus darauf kommt, dass der Rheumatismus, das Gliederreißen (mit über vierzig Jahren) von einem Überfüttern mit Gedächtnismaterial in diesem frühen Lebensalter der Kinder (2 1/2 bis 5 Jahre) herrührt.“

Es ist dies ein Versuch, deutlich zu machen, in welchem menschenkundlichen Umkreis die konkreten pädagogischen Aufgaben mit Fragen einer Entwicklung zur Gesundheit zusammenhängen. Schenken wir in der häuslichen Erziehung wie auch in Kindergarten und Schule diesen Gesetzmäßigkeiten noch mehr Aufmerksamkeit, richten wir unsere „pädagogische Kunst“ so ein, dass „das Richtige“ zur rechten Zeit, das heißt vor allem nicht zu früh, getan beziehungsweise verlangt wird, dann „wirken wir gesundend auf das Kind“ und können gegebenenfalls die Entstehung von Krankheiten verhindern.

## Pädagogisch-medizinische Gesichtspunkte zur Schulreife

Thomas Marti

Mit der Einschulung geht das bisher vom Kind praktizierte *implizite* Lernen sukzessiv mehr in *explizites*, das heißt systematisches und vor allem bewusstes Lernen über. Die dazu nötigen Bewusstseinskräfte sind die Vorstellung, das Gedächtnis und die Phantasie. Sie gehen als Transformation oder Metamorphose aus jenen Kräften hervor, die bereits in der Embryonalentwicklung an der menschlichen Organik gebaut haben.

Sobald diese Kräfte von der organisch tätigen Wirksamkeit soweit entbunden sind und sich jetzt als seelisch-geistige Kräfte betätigen können („Geburt des Ätherleibes“), sprechen wir von Schulreife. Schulreife bedeutet in diesem Sinne die teilweise Emanzipation und Umwandlung der Organisationskräfte aus dem unbewussten organischen in den bewussten seelisch-geistigen Tätigkeitsbereich. Können die Organisationskräfte nicht genügend im organischen Bereich aktiv bleiben, kann dies eine Schwächung der Gesundheitskräfte zur Folge haben. Werden die Organisationskräfte vom Individuum nicht in der nötigen Weise in seelisch-geistige Kräfte umgewandelt, wirken sie weiter und können später in bestimmten Organbereichen ihr „Unwesen treiben“ und zu spezifischen Tumorbildungen führen (v. Bonin 2002).

In Anbetracht der bei Kindern zunehmenden Inzidenz von Entwicklungsstörungen, die sich sowohl als Akzelerationen wie auch als Retardationen manifestieren, kommt dem Umgang mit der Schulreife-Frage eine besondere gesundheitsfördernde Bedeutung zu (siehe auch Schluss).

Ein entwicklungsgerechter Umgang mit der Schulreife-Frage hat gesundheitliche Konsequenzen. Deshalb geht es nicht um die Frage, wie die Fähigkeiten des Kindes für die Schule in Vertretung der Gesellschaft nutzbar gemacht werden können, sondern ob die Schule so konstituiert ist, dass sie dem Kind die bestmögliche gesundheitliche Förderung zukommen lassen kann.

Die Grundfrage zur Schulreife-Beurteilung ist: Wie weit ist bei einem Kind die Metamorphose der Organisationskräfte vollzogen? Ist diese Metamorphose soweit fortgeschritten, dass die dabei sich emanzipierenden Kräfte schulisch gefördert werden können, ohne eine gesunde Leibbildung zu beeinträchtigen?

## Ein dreifach differenzierter Zugang

### Erste Differenzierung

Die Organisationskräfte entfalten grundsätzlich drei Dimensionen der Wirksamkeit: eine *räumlich* gestaltende („Bildekräfteleib“), eine *zeitlich* gestaltende („Zeitleib“) und eine *prozessual* gestaltende („Lebensleib“):

1. Organisation der Raumgestaltung („Bildekräfteleib“, „Wachstumskräfte“, „Formkräfte“ – „Architekt“), Sinnes-Nerven-System. Entwicklungsfenster vor allem im 1. Jahrsiebt.
2. Organisation der Zeitgestaltung („Zeitleib“ – „Choreograph“), Rhythmisches System. Entwicklungsfenster vor allem im 2. Jahrsiebt.
3. Organisation der Prozessgestaltung („Lebensleib“, „Stoffkräfte“ – „Chemiker“), Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Entwicklungsfenster vor allem im 3. Jahrsiebt.

Die obige Reihenfolge ist zugleich die Richtung der menschlichen Entwicklung „von Kopf bis Fuß“. Dies bedeutet, dass der Entbindungsvorgang der Organisationskräfte im Kopfsystem beginnt und nach dem Gliedmaßen-Stoffwechsel-System hin fortschreitet. Der Durchbruch der zweiten Zähne weist nur auf den Abschluss des Geburtsvorganges im Kopfsystem hin. Erst mit dem Erwachsenwerden wird der Geburtsvorgang der Organisationskräfte abgeschlossen.

Für die Schuleingangsreife kommt in erster Linie der erste Aspekt (Entbindung und Metamorphose der „Wachstumskräfte“ oder „Formkräfte“) in Betracht. Es sind Kräfte, die Steiner auch „plastische“ nennt und die er dem Kopfsystem zuordnet, da sie weitgehend an das Sinnes-Nerven-System gebunden sind. Dieses entwickelt sich bekanntlich progressiv, das heißt es geht in der Entwicklung und Funktionsreife den übrigen Organsystemen voraus. Die plastischen Kräfte haben



eine abrundende und einhüllende Gebärde (GA 314, 27. Oktober 1922). Das Zahnen ist Ausdruck solcher plastischer Kräfte (a.a.O.); gleichermaßen die runde Kopfgestalt, die geschlossen-abgerundete Gestaltung des oberen Brustkorbbereichs sowie die allgemein rund-konvexen Formen des Embryos, des Fötus und des Kleinkindes. Die plastische Gestaltungskomponente verleiht den Formen eine konvexe Oberfläche und schließt diese ab (a.a.O.).

Mit dem ersten Gestaltwandel bilden sich vermehrt konkave Formen aus: Ausgliederung von Mittel- und Untergesicht (Nase, Kinn), ebenso Gliederung des Rumpfes (Schulter, Becken, Taille), die Arme und Beine strecken sich und die Gelenke treten sichtbar hervor, die Hände und Finger werden schlanker und auch differenzierter beweglich. Mit dem ersten Gestaltwandel manifestiert sich eine weitere Gestaltungskomponente, die Steiner die „ausstrahlende“ oder „radiale“ nennt (a.a.O.) und die er dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-System zuordnet. Ihr Wirkungsabschluss bedeutet das Erreichen der adulten Gestalt (zweiter Gestaltwandel; Abschluss des adoleszenten Längenwachstums).

### **Zweite Differenzierung**

Schulreife ist nicht ein erreichter Zustand, sondern der Beginn eines langjährigen Prozesses. Deshalb beinhaltet Schulreife immer auch Zukunft. Das bedeutet, dass neben dem Zustandsmoment (Einsetzen der Schulreife) der Reifeprozess selbst in den Blick gerückt und deshalb nach Prozessqualitäten gefragt werden muss. So kann nach drei Zeitrichtungen differenziert werden.

1. **Vergangenheitsaspekt:** Was bringt das Kind an Voraussetzungen mit? was *hat* es schon entwickelt?
2. **Zukunftsaspekt:** Was für latente Potenzen oder individuelle Entwicklungsmöglichkeiten liegen im Kind? auf was für Entwicklungsmomente geht das Kind deutlich erkennbar zu? Was *will* das Kind (aus sich selbst heraus)?
3. **Die Zusammenschau beider Aspekte ergibt den Gegenwartsaspekt:** was kann das Kind *aktuell* (aus seiner Vergangenheit heraus) und wozu ist es *jetzt* bereit (Zukunftsaspekt)?

Der Vergangenheitsaspekt zeigt Ergebnisse auf und ist damit faktischer Art. In ihm widerspiegelt sich alles Wirksamgewordene, also auch die Wirksamkeit der Umwelt (im ersten Jahrsiebt vor allem das Vererbte und das nachahmend Erworbene). – (Die meisten Schulreife-tests beschränken sich auf den Vergangenheitsaspekt und prüfen ab, ob das Kind vor bestimmt definierten Anforderungen der Schule bestehen kann; zum Beispiel 1 Stunde still sitzen können, sich gut konzentrieren können, Anweisungen verstehen und umsetzen können, abstrakte Zeichen und Bedeutungsinhalte verbinden können et cetera).

Der Zukunftsaspekt enthält nicht faktisch Gegebenes, sondern Potenzen, die aus dem Ich des Kindes stammen. Das Ich ist keimhafter Natur und das Werdende,

Suchende, Gestaltende, Wollende im Menschen. Das Ich ist geistig-seelischer Natur. Es äußert sich sowohl in Sympathie (Hingabewillen) als auch in Antipathie (Zurückhaltewille).

Der Gegenwartsaspekt zeigt auf, wie weit das Kind *aus seinem Ich heraus* das Erworbene und Erreichte als Voraussetzung und Grundlage für Zukünftiges einsetzen kann. Dies erfordert zum Beispiel die Fähigkeit, gegenüber dem Erreichten Antipathie aufkommen zu lassen, um dieses mit *selbst hervorgebrachter* Sympathie weiterzuführen. Dabei sind drei weitere Ebenen zu differenzieren:

1. Kann das Kind aus seiner Nachahmefähigkeit heraus wollen? kann sich das Kind selbstvergessen ganz *einer Tätigkeit* hingeben?
2. Kann das Kind aus einem (gesunden) Autoritäts- oder Freundschaftsverhältnis heraus wollen? kann sich das Kind *einem Du* hingeben?
3. Kann das Kind aus sich selbst heraus etwas wollen? kann sich das Kind aus einem ureigenen Interesse ganz *einer Sache* hingeben?

Die obige Reihenfolge widerspiegelt eine sich steigernde Antipathiefähigkeit als Folge zunehmender Individuation. Dem Prozess liegt sowohl die Metamorphose der vitalen Organisationskräfte als auch ein fortschreitender Inkarnationsvorgang (Ich-Prozess) zu Grunde.

Ein schulreifes Kind verfügt über eine deutlich erkennbare Du-Hingabefähigkeit. Das Sach-Interesse darf noch beziehungsabhängig sein (vielleicht *sollte* es sogar Lernen aus Liebe zur Autorität).

### **Dritte Differenzierung**

Der einsetzende Prozess der Schulreife als einer Metamorphose der Organisationskräfte lässt sich auf folgenden vier Ebenen beschreiben:

#### *1. Körperliche (physische) Ebene:*

- „Die Kopforganisation hat die Finger- und Fußspitzen erreicht“. Der erste Gestaltwandel ist weitgehend abgeschlossen: die plastischen Gestaltungs-komponenten treten zurück zugunsten der radialen Gestaltungs-komponenten („Die Gestalt lässt das Schulkind erkennen“).
- Die zweite Dentition hat eingesetzt.
- Die Grob- und Feinmotorik sowie die Sprachmotorik (Artikulation) sind gut ausgebildet.
- Die Lateralisierung ist weitgehend festgelegt (Hände, Beine, Auge, Ohr), die links-rechts-unabhängige (überkreuzende) Bewegungskoordination ist möglich.
- Die sensorische Differenzierungsfähigkeit ist gut ausgebildet: Lebenssinn, Tastsinn, Gleichgewichtssinn, Bewegungssinn, dazu Hörsinn, Sehsinn, Wärmesinn, Sprachsinn (Intonation, Modulation, Rhythmus et cetera).

## 2. Prozessuale (ätherische) Ebene:

- Orientierung und bewusste Bewegung im Raum sind möglich (zum Beispiel Körpergeografie, Lemniskate oder Kreis mit konstanter Ausrichtung laufen et cetera).
- Orientierung und bewusste Bewegung in der Zeit sind möglich (Tempo-steuerung, Rhythmus).
- Raum-Zeit-Koordination ist möglich (zum Beispiel Seilspringen, Hüpfen oder Schreiten nach bestimmtem Rhythmus).
- Belastbarkeit und Erholungsfähigkeit sind möglich (zum Beispiel erholsamer Schlaf).
- Das Kind kann fiebern (Genesungsfähigkeit).
- Das Kind kann sich einfache Dinge einprägen und sich genau und detailliert an sie erinnern (kurz- und mittelfristiges Gedächtnis).
- Das Kind kann einer einfach strukturierten Erzählung folgen (Vorstellung, Phantasie).
- Das Kind kann einfache Abstraktionen bewältigen.

## 3. Intentionale (astralische und Ich-) Ebene:

Das Kind hat eindeutig begonnen zu lernen,

- spontane Bedürfnisse zurückzuhalten,
- auf die Bedürfnisse anderer zu achten,
- für andere Verantwortung zu übernehmen (zum Beispiel Haustiere),
- bestimmte Dinge auch gegen Unlust zu tun,
- zwischen „mein“ und „dein“ zu unterscheiden,
- eine bestimmte Zeit konzentriert an einer Sache zu bleiben,
- gewisse Dinge selbständig, das heißt ohne die Gegenwart Erwachsener auszuführen,
- sich gewisse Dinge selber beizubringen,
- sich bei Schwierigkeiten Hilfe zu suchen,
- aus gemachten Fehlern bewusst korrektiv zu lernen.

Die dritte Differenzierung unterscheidet Fähigkeiten im Sinne von Willensausprägungen, deren *hauptsächlicher* (aber nicht ausschließlicher) Träger ein bestimmtes Wesensglied ist (Rudolf Steiner in GA 293, 4. Vortrag): Die Fähigkeiten auf der *körperlichen* Ebene sind quasi ein organisch-physiologisch gewordener Fähigkeitsfundus, das heißt Fähigkeiten, die das Kind aufgrund spezifisch ausgebildeter physischer Strukturen „hat“. Diese sind das Ergebnis der Wirksamkeit des Ätherleibes am physischen Leib: der physische Leib ist zum Werkzeug (= „Organ“) für bestimmte Fähigkeiten geworden. Sie weisen auf das erste Jahrsiebt zurück und sind synonym mit dem Vergangenheitsaspekt der zweiten Differenzierung.

Auf der *prozessualen* Ebene rücken Fähigkeiten in den Blick, deren hauptsächlichlicher Träger der Ätherleib ist (auch wenn sie sich teilweise physisch äussern). Es sind Fähigkeiten, die sich in erster Linie im aktuellen Vollzug beweisen. Sie haben schon mehr seelischen Charakter (zum Beispiel Vorstellung, Gedächtnis). Der dritte Punkt fasst zwei Ebenen zusammen („oberer Mensch“): die des Astralischen („Begehren“) und die des Ich („Motiv“). Ihre Gemeinsamkeit ist die Intentionalität, das heißt die Ausrichtung auf etwas noch nicht Gegenwärtiges, also Zukünftiges. Dementsprechend handelt es sich auch nicht um Fähigkeiten, die das Kind schon „hat“, sondern um solche, für die es sich aus seinem Ich heraus bemüht (und ein Leben lang bemühen muss). Hier geht es um das, was mit „erwachendem Aufgabenbewusstsein“ umschrieben werden kann und als zentralster Aspekt von Schulreife gelten kann. Durch die erwachende Wirksamkeit des Ich erhält diese Ebene auch eine soziale und moralische Komponente (was sich zum Beispiel im Aufgabenbewusstsein ausdrückt). – Schuleingangsreife ist gegeben, wenn dieses Aufgabenbewusstsein erwacht ist.

Es sollen hier noch ein paar methodische Bemerkungen angefügt werden: Grundsätzlich handelt es sich bei der Schulreife-Frage um eine Erkenntnisaufgabe, die zu einer Handlungsentscheidung führen soll: Einschulung ja oder nein? Es wäre aber entschieden unpädagogisch, die Frage anhand von definierten Standards zu beantworten. Vor allem die Zukunftsaspekte von Schulreife lassen sich prinzipiell nicht definitiv erfassen, diese können bestenfalls ahnend oder intuitiv erkannt werden. Hieran wird deutlich, dass sich in der Schulreife-Frage auch die Individualität des Kindes einmischt („auf was geht das Kind zu?“). Die Beantwortung der Schulreife-Frage stellt einen zu verantwortenden Eingriff in die Biografie des Kindes dar.

In den vorstehenden Kriterien zur Beurteilung der Schulreife wurde die Siebenjährigkeit bewusst ausgeklammert. Die Diskussionen um die Früheinschulung der Kinder zeigen, dass eine erkennbare Übereinstimmung von Lebensalter und Entwicklungsalter vor allem durch Akzelerationen im kognitiven Bereich nicht mehr unmittelbar gegeben ist. Auch der Zahnwechsel beginnt längst nicht mehr mit 7 Jahren und kann bereits mit 4 Jahren einsetzen. Eine Einschulung aufgrund der Siebenjährigkeit oder des einsetzenden Zahnwechsels gerät damit in eine Art Beweisnotstand.

Der Siebenjahres-Rhythmus in der menschlichen Entwicklung ist eindeutig kein Resultat empirischer Beobachtung, sonst wäre er von der wissenschaftlichen Forschung längst entdeckt und anerkannt worden (Schad 1993). Die Siebenjährigkeit ist vor allem auch kein statistischer Durchschnitt, um den herum die individuellen Werte gestreut wären.

Der Siebenjahres-Rhythmus kann dagegen als „Normalmaß“ verstanden werden,

wobei die Normalität hier nicht eine normierte Standardgröße, sondern ein hygienetischer Richtwert darstellt (vergleichbar zum Beispiel den gesunden Blutdruckwerten). Die Chronobiologie und Chronomedizin hat eine Vielzahl von rhythmischen Gesetzmäßigkeiten entdeckt und beschrieben, die zum Beispiel für ein erkranktes Individuum von therapeutischer Bedeutung sind (siehe zum Beispiel Hildebrandt 1998). In diesem Sinne kann auch der 7-Jahresrhythmus als pädagogischer oder sogar therapeutischer Richtwert verstanden werden. Angesichts der zunehmenden Inzidenz von Entwicklungsstörungen vor allem im Kindesalter ist deshalb die Berücksichtigung der Siebenjährigkeit eine aktuelle gesundheitsfördernde Aufgabe.

## Literatur

- Hildebrandt, G.: Chronobiologie und Chronomedizin. Biologische Rhythmen, medizinische Konsequenzen. Hippokrates, Stuttgart 1998
- Schad, W. (1989): Der Umschwung in der Reifezeit – Lebensprozesse und Seelengeburt. In: Glöckler Michaela (Herausgeber): Das Schulkind – gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Verlag am Goetheanum, Dornach 1998
- Steiner Rudolf (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, Dornach 1973
- Steiner, Rudolf (1922): Das Organ-System und die Kräfte-Organisation. In: Wolff, O. (Herausgeber): Gesundheit und Krankheit. Themen aus dem Gesamtwerk, Band. 10, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1992 (auch in GA 314: Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft, Dornach 1989)
- von Bonin, Dietrich: Therapeutische Sprachgestaltung, in: Fintelmann V. (Herausgeber): Onkologie auf anthroposophischer Grundlage, Mayer Verlag, Stuttgart 2002

## Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Rudolf Steiner

### Zusammenhänge zwischen frühen Kindheitseindrücken und späteren Krankheiten

*Es gibt solche Wirkungen von Mensch zu Mensch, die hervorgerufen werden durch Dinge, für die man sonst nur schwer – oder unempänglich ist. Sie treten namentlich auf im Verkehr zwischen Mensch und Tier; aber sie können, im hohen Grad vorhanden sein, wenn das Geistig-Seelische noch nicht emanzipiert ist vom Körperlichen, wie das beim Kinde der Fall ist, so dass das Kind wirklich in Geste und Blick das Moralische in der Umgebung wahrnimmt, wenn auch der Erwach-*

sene das nicht mehr beobachten kann. Daher dürfen wir uns nicht hässliche Gedanken in der Umgebung des Kindes gestatten; die leben nicht nur im Seelischen des Kindes fort, sondern die leben in der physischen Organisation des Kindes fort.

Gewiss, dasjenige, was heute zum Beispiel geleistet wird in mancher medizinischen oder sonstigen Dissertation, wie sie abgeliefert wird nach dem heutigen Stande der wissenschaftlichen Erkenntnis, ist sehr interessant. Aber es wird die Zeit kommen, wo noch ganz anderes kommen wird, wo zum Beispiel – lassen Sie mich das so anschaulich schildern, es wird vielleicht gerade dadurch einleuchtend – sagen wir, in Doktorschriften, die gemacht werden, um den Doktorgrad zu erlangen, das Thema behandelt wird: ein Krankheitsfall im 48. Jahr mit diesen oder jenen Symptomen führt zurück auf hässliche Gedanken von einer bestimmten Art, die im 4. oder 5. Lebensjahr an das Kind herangetreten sind. Mit solchen Einsichten wird man an den Menschen herankommen in Wirklichkeit, und dadurch wird man dann das ganze menschliche Leben überschauen.

So handelt es sich darum, dass wir allmählich lernen, nicht nur Dinge an das Kind heran zu bringen, die wir nach unserm abstrakten Verstande als Stäbchen-Legen und allerlei solchen Arbeiten ausdenken, dass das Kind es machen könne: das Kind tut es nicht von sich aus. Es muss seine eigne Seelenkraft erregt werden; dann ahmt es die Dinge nach, die es bei den Erwachsenen sieht. Es spielt mit der Puppe, weil es die Mutter das Kind pflegen sieht. Im Kinde lebt ganz und gar dasjenige, was bei den Erwachsenen ist, als Tendenz zur Nachahmung. Dieser Tendenz muss Rechnung getragen werden bei der Erziehung des Kindes bis zum Zahnwechsel. Nur ist all das, was da erzogen werden soll, einer Veränderung unterworfen im kindlichen Organismus, der alles lebendiger macht, beseelter macht, als es beim erwachsenen Menschen durchgeführt wird, weil das Kind noch eine Einheit ist von Leib, Seele und Geist. Beim erwachsenen Menschen ist der Körper emanzipiert vom Seelisch-Geistigen; das Seelisch-Geistige ist emanzipiert vom Körperlichen. Körper, Seele und Geist stehen vereinzelt da. Nur beim Kinde ist eine strenge Einheit im Körperlich-Seelisch-Geistigen. Bis in das Denken hinein ist diese Einheit da. Dies kann man leicht bemerken, wenn man dem Kinde zum Beispiel, bevor es den Zahnwechsel durchgemacht hat, eine recht schöne Puppe gibt, die wunderbar bemalt ist, menschenähnlich ist, sogar gläserne Augen hat. Es gibt solche Puppen: wenn man sie niederlegt, verdrehen sie die Augen und schlafen; wenn man sie aufhebt, schaut das Ding. Viele andere Vorrichtungen gibt es da, wodurch solche kleine Ungetüme entstehen, die man dem Kinde in die Hand gibt als «schöne Puppen». Ja, scheußlich sind diese Dinge schon vom künstlerischen Gesichtspunkt aus. Aber darauf möchte ich nicht eingehen. Aber betrachten Sie einmal den Unterschied, der mit dem Kinde selber vorgeht, wenn Sie dem Kinde eine schöne Puppe geben, die sogar die Augen

verdrehen kann. Zuerst wird es natürlich Freude haben, weil das Ding eine Sensation ist. Aber nach und nach vergeht dies. Vergleichen Sie das, was mit dem Kinde vorgeht, wenn Sie einfach ein Wischtuch nehmen, oben einen Kopf daraus formen, indem Sie es zusammenziehen, zwei Punkte machen als Augen, vielleicht auch noch eine große Nase. Da hat das Kind Gelegenheit, in seiner Phantasie, in seinem Seelisch-Geistigen, das mit dem Körperlichen verbunden ist, das andere dazu zu phantasieren. Da lebt das Kind jedes Mal, wenn es die Puppe vorstellen soll, innerlich auf, da bleibt es lebendig. Macht man diese Versuche, so wird man sehen, wie es etwas ganz anderes bedeutet, der Phantasie, der Seelentätigkeit beim kindlichen Spiel möglichst viel zu überlassen, oder das Spielzeug so zu formen, dass es nichts mehr für die innere Regsamkeit übrig lässt. Daher ist es von allergrößtem Nutzen für das Kind, wenn wir die Kinder- Handarbeiten so einrichten, dass sie möglichst nur andeutend sind, wenn noch viel der Phantasie-Tätigkeit übrig bleibt. Fertig gestaltete Tätigkeit, die so bleiben kann, wie sie ist, ist nicht anregend, weil die Phantasie nicht hinausgehen kann über das, was sinnlich vorliegt.

Das wirft Licht auf die Art und Weise, wie wir gerade als Lehrende, als Erziehende sein müssen, wenn wir in richtiger Weise an das Kind herankommen wollen. Wir brauchen da eine Pädagogik, die auf Menschen- Erkenntnis, auf Erkenntnis des Kindes beruht. Und wiederum, eine wirkliche Pädagogik, die auf Menschenerkenntnis beruht, wird in demjenigen Zeitalter vorhanden sein, wo man zum Beispiel erleben wird Doktor-Arbeiten von der Art: Ein Fall von Diabetes bei einem Vierzigjährigen zurückgeführt auf die Schädlichkeit des kindlichen Spieles im 3., 4. Lebensjahr. Dann wird man sehen, was es heißt: der ganze Mensch besteht aus Körper, Seele und Geist, und beim Kinde ist Körper, Seele und Geist noch eine Einheit. Geist und Seele werden später vom Körper frei. Dann sind sie ein Dreifaches. Dann sind sozusagen im erwachsenen Menschen Geist, Seele und Leib auseinandergeschoben, und nur der Leib behält dasjenige, was in ihm während der Zeit der kindlichen Entwicklung eingezogen ist als Keim für das spätere Leben. Nun ist das Eigentümliche: In der Seele erleben wir Folgen, die eben in das Unterbewusste hinein gezogen sind, bald; physisch im Körper erleben wir es 7-8 mal später. Wenn Sie das Kind seelenhaft erziehen, das Seelenhafte im 4., 5. Lebensjahr so geltend machen, dass das Kind es aufgenommen hat und sein Seelenleben unter dem Einflusse steht, so kommt dieses zum Beispiel im 8. Lebensjahr zum Vorschein. Die Leute sehen noch darauf, dass man im 4., 5. Lebensjahr das nicht beibringt, was es nicht gesund macht im 8., 9. Lebensjahr. Die Seelenwirkung zeigt sich im 8., im 7. Lebensjahr. Die körperliche Wirkung zeigt sich – weil sich der Körper emanzipiert – langsamer, zeigt sich 7-8 mal später. Für die seelische Entwicklung zeigen sich die Früchte eines Einflusses aus dem 5. Lebensjahr im 8. Lebensjahr. Im Körper zeigen sie sich nach 35 Jahren,

nach einer Zeit, die 7 mal größer ist.  $5 \times 7 = 35$ . So dass Krankheits-Erscheinungen, die auftreten infolge einer falschen, durch Spielen bewirkten seelischen Einwirkung im 3., 4. Lebensjahr, im Beginne der vierziger oder Ende der dreißiger Jahre auftreten.

(aus: Rudolf Steiner, Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, GA 309, 14. April 1924)

## Das kindliche Spielen und die Art und Weise sich mit 20 bis 28/29 Jahren ins Leben zu stellen

*Für den oberflächlichen Beobachter spielen fast alle Kinder gleich. Für denjenigen, der seinen Blick geschärft hat, spielen alle Kinder voneinander verschieden. Jedes hat seine eigentümliche Art zu spielen. Sehr merkwürdig, wenn man nun überhaupt den Blick darauf richtet, wie das Spiel für das kindliche Lebensalter bedeutet ein Betätigen des Menschen im Seelisch-Geistigen, wie es vorhanden ist, wenn das eigentliche Gedankenkräftige noch organisch drinnen arbeitet bis zum Zahnwechsel hin. Sehr merkwürdig, wie da dieses Kindliche, Seelisch-Geistige, was noch nicht das Gedankenmäßige in sich aufgenommen hat, im freien Spiel sich bewegt; in jenem Spiel, dessen Gestaltung abseits liegt von Nutzen und Zweck des Lebens; jenem Spiel, wo der kindliche Mensch nur folgt dem, was aus seiner eigenen Seele fließt. Scheinbar ist es eine Durchbrechung des Nachahmungsprinzips. Denn wie das Kind in das Spiel sich hineinlebt, ist denn doch etwas, was aus der Freiheit der kindlichen Seele herauskommt, aber eben nur scheinbar. Denn derjenige, der genauer zusieht, der sieht doch, wie das Kind in das Spiel dasjenige hineinlegt, was es miterlebt durch seine Umgebung, durch alles das, was um es herum vorgeht. Aber hat man den Blick geschärft, dann schaut man dieses Spiel an nicht nur als irgend etwas Interessantes, was im einzelnen Kindesleben in einer bestimmten Zeit vorgeht, sondern man stellt dieses Spiel mit seinem ganzen Charakter in das ganze Menschenleben hinein. Man lernt jetzt erst beobachten, indem man lernt vergleichen, was geschieht in den verschiedenen Lebensaltern des Menschen. Und gerade so, wie man im Leblosen Zink und Kupfer, im Lebendigen einen Maikäfer mit einem Sonnenkäfer vergleichen kann und dergleichen, so kann man auch die verschiedenen Lebensalter des Menschen miteinander vergleichen. Und da zeigt sich etwas höchst Sonderbares: Hat man sich eine wirkliche Vorstellung mit dem heute charakterisierten geschärften Blick über das kindliche Spiel verschafft, dann muss man suchen in den verschiedenen Lebensaltern des Menschen nach etwas, wo hinein der besondere Charakter dieses kindlichen Spiels flutet. Und da findet man wirklich durch ganz erfahrungsmäßiges Suchen, dass der Mensch in den zwanziger Jahren, ungefähr zwischen dem 20. und 28., 29. Jahr, wenn er dazu kommt, so recht seine Stellung zur Welt finden zu müssen, so recht sich auseinanderzusetzen mit dem, was ihm die Welt*



*als Erfahrung und Richtschnur für ein selbständiges Leben geben soll, – wenn man anschaut, wie da der Mensch eingreift in das Leben, sich berühren lässt vom Leben, so findet man, in dem auf einer besonderen Stufe metamorphosierten Zustand eine Umwandlung des besonderen Charakters des kindlichen Spieles. Vor dem Zahnwechsel, da hat das Kind mit dem, was nicht dem Leben angehört, mit der Puppe, mit dem anderen Spielmaterial, frei aus seiner Seelentätigkeit heraus gestaltet; es hat sich betätigt in einer gewissen Konfiguration, in einer gewissen Struktur. Lernt man sie erkennen und durchschauen und beobachten dann in dem Menschen in den zwanziger Jahren, wie er es jetzt mit dem Ernst des Lebens macht, mit dem, was nützlich ist, was zweckvoll im Leben ist, wo man sich durch Erfahrung hineinfinden muss, so findet man, dass jetzt der Mensch sich in den Nutzen, in die Zweckmäßigkeit der Welt, in das, was vom Leben, gefordert wird, so hineinstellt, mit einem solchen Charakter, wie zuerst er sich in den kindlichen Lebensjahren im kindlichen Spiel frei gezeigt hat.*

*Bedenken Sie, was es nun bedeutet: Man will auf die Erziehung wirken und man weiß: was du verstehst und leitest im kindlichen Spiel, was du beobachtest als eine besondere Charakteranlage des kindlichen Spieles und dann lenkst und leitest, das tust du so, dass es als Frucht aufgeht, wenn der Mensch mit der ihm nützlich und lebensgemäß sein sollenden Welt in den zwanziger Jahren sich auseinandergesetzt hat. Denken Sie sich, welche Gefühle in der Seele des Erziehers sich geltend machen, wenn er weiß: was ich da mit dem Kinde vollbringe, das vollbringe ich für den erwachsenen Menschen in den zwanziger Jahren. Da kommt es nicht an auf das, was man als Erziehungsgrundsätze in abstrakten Formen weiß, was man aus intellektuellen Untergründen an didaktisch-methodischen Regeln aufbringen kann, sondern darauf kommt es an, dass durch solche Erkenntnis in unserem Herzen sich ein tiefes Verantwortungsgefühl entwickelt, das wir entwickeln, wenn wir so das Leben durchschauen. Eine wirkliche Menschenerkenntnis spricht nicht nur zu unserem Verstand; sie spricht zu unserem Gefühl, sie spricht zu unseren Empfindungen, sie spricht zu unserer ganzen Lebensauffassung. Sie durchwallt und durchweht uns mit Verantwortlichkeitsgefühl auf dem Posten, auf dem wir stehen. Nicht nach einer bloßen Erziehungskunst suchen wir, die aus einer spintisierenden oder aus einer berechtigten Klugheit heraus sagt: so oder so soll man erziehen, sondern wir suchen nach einer solchen Erziehungskunst gegenüber der gegenwärtigen Lebenslage des Menschen, welche in den Erzieher hineinlegt aus Sachkenntnis des menschlichen Wesens heraus Verantwortlichkeitsgefühl, soziales Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der ganzen Menschheit. Erziehungskunst geht hervor aus Gefühlsgrundlagen, die nur in uns entstehen können aus einer rechten Weltanschauungsgrundlage heraus.*

(aus: Rudolf Steiner, Erziehung und Unterricht gegenüber der Weltlage der Gegenwart, GA 335/VI 1920)

## Corrigenda

Im Artikel über die Temperamente (MPK 27/2003, Seiten 28/29) von Elke Schaffrath war das Zitat von Rudolf Steiner aus GA 294 vom 26. August 1919 fehlerhaft. Wir drucken es im folgenden noch einmal korrekt:

*„Wenn Sie sich erinnern an einen Vortragszyklus, den ich einmal in Kassel gehalten habe, Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien so werden Sie darin Bemerkungen finden über die Beziehungen eines Kindes zu seinen Eltern. Sie werden darin ausgeführt finden, wie in dem physischen Leib und dem Ich das väterliche Prinzip sehr stark nachwirkt, wie in dem Ätherleib das mütterliche Prinzip vorherrscht. Goethe hat das geahnt, indem er den schönen Ausspruch getan hat:*

<i>Vom Vater hab ich die Statur</i>	–	<i>was sich auf den physischen Leib bezieht</i>
<i>Des Lebens ernstes Führen,</i>	–	<i>was sich auf das Ich bezieht</i>
<i>Vom Mütterchen die Frohnatur</i>	–	<i>was an den Ätherleib gebunden ist</i>
<i>Und Lust zu fabulieren</i>	–	<i>was an den Astralleib gebunden ist.</i>

*In diesen Worten liegt eigentlich eine ganz außerordentliche Weisheit. Sie sehen, dass in einer merkwürdigen Weise zusammengemischt ist, was eigentlich im Menschen ist. Der Mensch ist eben eine durchaus komplizierte Wesenheit. Es besteht eine bestimmte Verwandtschaft zwischen Ätherleib und Astralleib. Im Laufe des Lebens kann daher eines in das andere übergehen. Es geht also zum Beispiel über beim melancholischen Temperament das Vorherrschen des Ich in das in das Vorherrschen des physischen Leibes. Und beim Choleriker überspringt es sogar die Vererbung und geht über vom Mütterlichen ins Väterliche, denn es geht über vom Überwiegen des Astralischen zum Überwiegen des Ich.*

*Beim melancholischen Temperament des Kindes herrscht vor das Ich, beim Erwachsenen der physische Leib. Beim sanguinischen Temperament des Kindes herrscht vor der Ätherleib, beim Erwachsenen der Astralleib.*

*Beim melancholischen Temperament des Kindes herrscht vor das Ich, beim Erwachsenen der physische Leib. Beim sanguinischen Temperament des Kindes herrscht vor der Ätherleib, beim Erwachsenen der Astralleib. Beim phlegmatischen Temperament des Kindes herrscht vor der physische Leib, beim Erwachsenen der Ätherleib. Beim cholерischen Temperament des Kindes herrscht vor der Astralleib, beim Erwachsenen das Ich.“*

## Berichte von der Schulärzte-Tagung in Dornach

### Das Gespräch zwischen Eltern, Lehrer und Schularzt

*Protokoll einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Susanne Bischoff*

Das Gespräch zwischen Eltern, Lehrer und Arzt ist das Medium zur Lösung von Konflikten und Schwierigkeiten in der Schule. Immer wieder erweist sich das Gespräch selber als eine Quelle von Schwierigkeiten. Um durch ein Gespräch zu angemessenen und befriedigenden Lösungen zu kommen, ist es sinnvoll, sich über die Elemente bewusst zu werden, die im Gespräch wirksam sind. Für diese Arbeitsgruppe wurde Literatur von Conraed van Houten, Glasl, Schulz von Thun und Rudolf Steiner herangezogen. (Näheres bitte bei Susanne Bischoff erfragen.) Im Gespräch werden Aussagen gemacht mit dem Ziel, gegenseitiges Verständnis zu finden und gegebenenfalls zu Vereinbarungen, Zielen und Handlungen zu kommen. Jeder Teilnehmer bringt neben seinen vielfältigen „inneren Stimmen“ zum Thema Sprech- und Hörgewohnheiten mit in das Gespräch ein, welche auf seine Perzeptionen, Gefühle und Absichten zurückgehen. Da alle Haltungen, die ein Mensch in sich trägt, im Gespräch wirksam werden, ist es sinnvoll, sich darüber bewusst Rechenschaft zu geben.

Parallelitätsregel: „Was ich in mir selbst nicht erkannt habe, wirkt im Gespräch“, „Nur wenn ich mir klar bin über mich selbst, kann ich klärend wirken.“ Daraus ergibt sich die Frage nach der idealen inneren und äußeren Gesprächshaltung. Je offener die Atmosphäre gestaltet wird, desto vielgestaltiger kommen die Problem-Aspekte zu Tage und zur Lösung.

In der individuellen Haltung zum Problem erscheinen meist mehrere innere Stimmen. Die Identifikation zeigt ein Bemühen um Verstehen. (Es ist ein Teil *von mir*). Sie kann über das Verständnis zur Klärung führen, beinhaltet aber auch die Gefahr der Verschmelzung (so bin ich) und führt zu einer Pseudoharmonie bei ungelöstem Konflikt und so zu einer Depression. Die Desidentifikation (es ist *nur ein* Teil von mir) zeigt den Mut zur Konfrontation, welche zur Klärung, aber auch zur Ausgrenzung führen kann. („So bin ich nicht“, Verachtung). Ein Bewusstsein über meine inneren Haltungen in dieser Hinsicht schafft Klarheit und wirkt sich entsprechend auf das Gespräch aus.

Eine ideale Gesprächsatmosphäre kann entstehen durch die Bemühung der Teilnehmer um sämtliche Tugenden. Achtsamkeit, Akzeptanz, liebevolles Interesse am anderen und der Sache, Geduld, Aufrichtigkeit, Mut, Vertrauen haben

und schenken und so weiter. Alle Bemühung mündet in der offenen Fragehaltung dem anderen gegenüber: „Was brauchst du?“

Demgegenüber ist es wichtig, so genannte Gesprächsstörer zu entdecken und im Gespräch darauf hinzuweisen. Zu ihnen gehören neben den unausgesprochenen negativen Haltungen Forderungen, Unterstellungen und Vorwürfe.

Kommt es zu einer angespannten Atmosphäre, ist es ratsam, auf seine Gefühle zu achten und in so genannten Ich-Botschaften zu sprechen. Diese gewährleisten ein Hören der Botschaft als subjektive Wahrnehmung, regen das Mitgefühl des anderen an und rufen so weniger Spannungen hervor als „Feststellungen“.

Bei festgefahrenen Situationen kann es sinnvoll sein, die Teilnehmer in Gruppen aufzuteilen und Einzelgespräche zu führen.

Die Botschaften im Gespräch werden über Aussagen vermittelt. Eine Botschaft kann auf vier Aspekte hin analysiert werden, welche sich sowohl auf den Sprecher wie auch die Hörer beziehen.

Sachinhalt: Was wird gesagt? / Was höre ich?

Selbstoffenbarung: Was zeige ich von mir? / Was zeigt sie von sich?

Appell: Was möchte ich von dir? / Was wird von mir erwartet?

Beziehung: Wie stehen wir zueinander?

Hörer und Sprecher können die Elemente in ihrem Bewusstsein unterschiedlich gewichten. Ist ihnen das bei sich selbst und den anderen bewusst? In der Nachbereitung eines Gesprächs können diese vier Aspekte bei der Klärung helfen, wenn es nicht gut gegangen ist. Die Nachbereitung eines Gesprächs wird als Metakommunikation bezeichnet.

Man kann sich fragen, ob man alles gesagt hat was man sich vorgenommen hatte und wie man sich im Gespräch gefühlt hat.

Neben der Achtsamkeit auf die Gesprächsaspekte, welche sich auf das Individuum beziehen, trägt ein klares Vorgehen bei Problemlösungswegen zum Gelingen des Gesprächs bei.

Das Gespräch wird dazu in vier voneinander getrennte Abschnitte aufgeteilt: Vorbereitung, Bildgestaltung, Urteilsbildung und Konklusion. Es gibt im Wesentlichen zwei Problemlösungswege, den Erkenntnisweg/Problemanalyse und den Willens- oder Aktionsweg, welcher zu Entscheidungen führen soll. Der erste Schritt beider Wege ist gleich.

Die Vorbereitung wird am besten in Form von Fragen bewältigt. Was ist die Problemsituation? Welches Ziel ist angestrebt? Welche Rahmenbedingungen bestehen? Welche Vorbereitungsarbeiten sind nötig? Wie teilen wir die Zeit ein? Wer leitet das Gespräch? Wie gehen wir vor?

Die Bildgestaltung besteht beim Erkenntnisweg im Sammeln von Fakten, der Beschreibung von Phänomenen und der Kenntnisnahme der verschiedenen

Sichtweisen. Beim Willensweg werden Lösungsansätze, Ideen, und Ziele vorgestellt. In diesem Schritt wird nichts diskutiert oder bewertet.

Die Urteilsbildung besteht im Erkenntnisweg in der Würdigung der Ähnlichkeiten oder Unterschiede der Haltungen, der Hervorhebung der wichtigsten Aspekte und Diskussion von Erklärungen. Beim Willensweg werden verschiedene Vorgehensweisen verglichen und auf ihre möglichen Konsequenzen hin untersucht. In der Konklusion werden beim Erkenntnisweg die Hypothesen kritisch gewürdigt und schließlich die plausibelste Erklärung gewählt, dann als Ergebnis gesichert und die Zustimmung der Beteiligten nochmals überprüft. Beim Willensweg werden die Vorzugslösungen kritisch geprüft, die Ergebnisse gesichert, Regeln der Ausführung festgelegt und die Verbindlichkeit überprüft.

Ein weiteres wichtiges Element ist die Evaluation der Ergebnisse nach einem Zeitraum von circa vier Wochen. Komplexe Probleme sollten in kleinen überschaubaren Abschnitten gelöst werden (nur eine Sache zu einer Zeit).

Die Arbeitsgruppe hat sich mit den aufgeführten Inhalten im Wesentlichen in Form von Rollenspielen befasst. Die Themen der Rollenspiele entnehmen wir dem reichen Schatz unserer Alltagserfahrung. Die Arbeit hat uns sehr viel Spaß gemacht.

*Christoph Beckmann*

## Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation

### Veränderung des Herzrhythmus im Laufe der Entwicklung des Kindes

Kaspar Appenzeller beobachtete bei der Auskultation des Herzens an den bekannten Auskultationsstellen, dass besonders über der Herzspitze sich die Betonung von 1. und 2. Herzton ändern kann. Die Betonung der Herztöne entspricht den Metren in der Dichtung: Jambus, Spondäus, Trochäus.

Im Rahmen der Reihenuntersuchungen an Kindern während seiner Tätigkeit als Schularzt konnte er feststellen, dass mit wichtigen Entwicklungsschritten im Kindesalter typische Veränderungen im Klangbild der Herztöne auftreten.

So zeigt das gesunde Kleinkind über allen Auskultationsorten ein jambisches Klangbild. Mit 5–6 Jahren wird der Jambus über der Herzspitze beschwert. Das heißt der 1. Ton wird kräftiger und es entsteht ein Spondäus (– –). Hört man diese Veränderung, so ist das ein Hinweis auf die Schulreife des Kindes.

Mit dem 9./10. Lebensjahr wechselt dieser Spondäus in einen Trochäus (– v), das heißt jetzt ist an dieser Stelle der 1. Herzton betonter, kräftiger zu hören wie der 2. Herzton. Kaspar Appenzeller deutet dies auf der Basis der Allgemeinen Menschenkunde als Hinweis auf die Entwicklung der eigenen Denkkräfte.

Es ist hierbei ein sogenannter „Kampftön“ zu hören, wenn Jambus und Trochäus um die Priorität ringen (Einatmung Jamben, Ausatmung Trochäen).

In der Pubertät überwiegt dann der Trochäus an der Herzspitze – manchmal auch in Herzmitte.

Aorten- und Pulmonalton bleiben beim gesunden Menschen zeitlebens jambisch und über der Milz hört man noch den „Embryonalton“, der die gleichförmige Betonung wie beim Fetus und Neugeborenen beibehält.

Frau Bösch-Illi ermöglichte uns acht Kolleginnen und Kollegen in dieser Arbeitsgruppe sehr viel praktisch zu üben. Frau Kaiser, Sprachgestalterin an der Dora Gutbrodschule ließ uns mit Klatschen, Schreiten und Sprechen von Gedichten das Wesen von Jambus, Trochäus und Spondäus selbst erfahren. Dies erwies sich als Einstimmung sehr hilfreich.

Danach hatten wir die Möglichkeit beim ersten Treffen sechs Geschwister: 4 Mädchen und 2 Jungen im Alter von 3 1/2, knapp 6, 8, 9, 11 und 13 Jahren zu auskultieren. Am nächsten Tag kamen auf Bitte von Frau Bösch nochmals fünf Kinder aus verschiedenen Familien im Alter von 7, 5 1/2, 9 und 12 Jahren. Auch diesem Üben war eine Einstimmung mit der Sprachgestalterin vorausgegangen. Wir hatten also die Gelegenheit die wichtigen Merkmale aller Entwicklungsübergänge an den Herzen dieser Kinder zu auskultieren. Sie waren alle übrigens sehr geduldige Probanden!

Ein Wort noch zum praktischen Vorgehen und der Dokumentation. Die Kinder sollten während der Untersuchung möglichst gerade, mit beiden Füßen auf dem Boden stehen und sowohl Kind wie Untersucher sollten wach und aufmerksam sein.

Ein Infekt oder andere Erkrankungen oder Belastungen können das Klangbild verändern.

Kaspar Appenzeller beschreibt in seinem Buch 11 Auskultationsstellen, bei jüngeren Kindern genügen auch circa 7 Stellen.

Beispiele:

Mädchen, 7 Jahre:            J   J  
  J            E  
  S S J

Mädchen, 9 Jahre:            J   J  
  J            E  
  K K J

Knabe, 13 Jahre:            J   J  
  J            E  
  T T J

Legende: J = Jambus, S = Spondäus, K = Kampfton, T = Trochäus

An dieser Stelle möchte ich mich nochmals bei Frau Bösch-Illi bedanken, dass sie es uns ermöglichte, diese erweiterte Art der Herzauskultation vor allem praktisch zu erfahren. Nun ist es an jedem Einzelnen möglichst oft und genau hinzuhören und sich so eine gewisse Sicherheit der Beurteilung zu erwerben.

*Renate Ströhle*

## Bericht aus der Arbeitsgruppe Zähne – Sinnesorgane

Im Rahmen der Schulärztetagung vom 2.–5. November 2003 in Dornach beschäftigte sich eine kleine Gruppe von Teilnehmern unter der Anleitung von Reinhard Menzel und Gerhard Haller mit Zähnen, Zahnentwicklung, Zahnschäden, kieferorthopädischen Problemen sowie deren Behandlung.

Das im Folgenden Dargestellte wird aber lückenhaft bleiben, da kein genaues Protokoll erstellt wurde. Es basiert auf den Ausführungen der beiden Fachkollegen. Die Anlage der bleibenden Zähne beginnt schon zum Zeitpunkt der Geburt, diese Entwicklung vollzieht sich dann völlig im Abgeschlossenen bis zum Zeitpunkt des Zahnwechsels beziehungsweise Durchbruchs der bleibenden Zähne. Der Zahn besteht aus Schmelz (die härteste Substanz, die der Körper bildet), Dentin und Zahnwurzel mit Pulpa und Nerv. Schmelzzellen sterben nach der Bildung ab, das Dentin bleibt immer lebendig und regenerationsfähig.

Zeitlebens wirken zwei Prozesse auf den Zahn, der Magnesiumprozess und der Fluorprozess. Durch Ersteren wird aus kosmischen Kräften Substanz aufgebaut, der Zweite rundet diesen Aufbauprozess ab, gestaltet und beendet ihn. Durch Veränderungen des gesunden Gleichgewichts dieser beiden Prozesse wird der Zahn anfällig für Krankheiten, zum Beispiel Karies. In der Pflanze ist Magnesium ein wesentliches Element des Chlorophylls, dem entspricht beim Menschen, wenn Magnesium durch Eisen ersetzt wird, Hämoglobin.

Der Zahn lebt im Wässrigen, Speichel umfließt ihn ständig. Dabei findet permanent eine Demineralisation statt, Schmelzkristalle (Calcium-Phosphat) werden gelöst und verschluckt; in Ruhe bildet sich neues Kristallmaterial (Remineralisation). Auch hier ein Ansatz für Krankheitsentstehung zum Beispiel durch dauerndes Essen und Kaugummi (Ruhepausen zum Aufbau fehlen). Pro mm<sup>2</sup> führen 20.000 Dentinkanälchen zum Schmelz; wenn der Magnesiumprozess im Menschen zu schwach ist, kann der Schmelz nicht mehr ausreichend ernährt werden und Karies kann entstehen.

Dentin wird bei Bedarf lebenslang vom Nervraum neu gebildet, falls also ein Schmelz-Defekt bis ins Dentin geht, wird dieses eine Tendenz haben, sich wieder aufzubauen. Hier wird schon die Problematik der Fluorgaben deutlich. Fluor ist ein inertes Element, dort, wo es statt Ca-Phosphat in den Zahn eingelagert wird, findet kein Austausch mehr statt, weder Demineralisation noch Remineralisation.

Karies entsteht häufig symmetrisch, eine Beobachtung, die wir als Schulärzte weiterverfolgen sollten. Zur Therapie bei Kariesanfälligkeit gehören: die Schwächung, die aus dem Organismus heraus wirkt und den Zahnabbau fördert, erkennen und bearbeiten, an Heilmitteln Chlorophyllsalbe (auf den Bauch) beziehungsweise Aesculus innerlich.

Der Abschnitt über die Kieferorthopädie führte uns die verschiedenen Biss-Fehlformen und die Möglichkeiten ihrer Korrektur vor.

Grundsätzlich kann man schon bei der Einschulung sehen, ob bei einem Kind Probleme mit der Zahnstellung beziehungsweise Kieferform zu erwarten sind, und diese sollten dann auch umgehend einem Kieferorthopäden beziehungsweise interessierten Zahnarzt vorgestellt werden.

Ein Milchgebiss muss, wenn genügend Platz für die bleibenden Zähne da sein soll, durch das Kieferwachstum Lücken zwischen den Milchzähnen bekommen. Falls im Oberkieferbereich vorne schon ein Milchzahn fehlt, lässt sich durch Messen der Lücke feststellen (mindestens 9mm), ob ein Engstand zu erwarten ist. Engstand, Distalbiss, Tiefer Biss, Kreuzbiss, Protrusion und Progenie sind verschiedene Störungen, die uns im Rahmen der schulärztlichen Tätigkeit auffallen sollten.

Grundsätzlich überragen die Zähne des Oberkiefers die des Unterkiefers (das Denken sollte das Tun im Griff haben, Oberkiefer -> Himmelsgewölbe, Denken; Unterkiefer -> Tatkraft).

Fast alles lässt sich korrigieren; aber ist es zweckmäßig, am Äußeren zu manipulieren, ohne den inneren Impuls, Gehalt der Steuerung, verstanden zu haben? Das, was die Zähne uns zeigen durch ihre Stellung, erschließt sich uns sofort, wenn wir hinter das Phänomen schauen (zum Beispiel ein Engstand bildet sich aus, wenn von außen zu viel Druck auf das Wesen ausgeübt wird), dort anzusetzen ist zumindest begleitend nötig, sonst bleibt es beim reinen Verschönern ohne Zusammenhang zum inneren Menschen.

Zu den verschiedenen Methoden (Bionator, Umkehr-Bionator, Crozat-Gerät, feste Spange) lässt sich sagen, dass sie

- a) die Familienanamnese bezüglich Fehlstellungen berücksichtigen sollten,
- b) von allgemein-hygienischen Maßnahmen begleitet, die besten Resultate bringen (möglichst wenig Beengung, möglichst viel „HÜLLE“, viel sprechen, wenig Computer – lässt die Sprache verstummen –, kräftiges Kauen, Verbindung zur Wirbelsäule sehen, Heileurythmie; Logopädie).

Kreuzbisse sollten schon im Vorschulalter gefunden und korrigiert werden. Eingreifende Behandlungen, die zum Beispiel mit Entfernung von Zähnen einhergehen, sollten erst in dem Alter durchgeführt werden, in dem der Jugendliche verstehen kann, was die Behandlung für ihn bedeutet, und er selbst



entscheiden kann, ob er dies möchte. Als Heilmittel, um den Kiefer plastischer, formbarer zu machen, wurde *Equisetum Silicea cultum* genannt.

Wenn wir uns die Dreiteilung des Mundraumes deutlich machen: Oberkiefer – Denken, Zunge – Fühlen, Unterkiefer – Wollen, sowie die Zuordnung Schneidezahn – Nerven-Sinnessystem, Eckzahn – Rhythmisches System, Mahlzähne/Backenzähne – Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, ergeben sich Fragen, mit denen wir uns eine tiefere Schicht der Kieferfehlhaltungen/Zahnfehlstellungen erschließen können beziehungsweise, die wir innerlich an das Kind herantragen können.

Ein sehr anregender Arbeitskreis, dessen Intention noch vertieft werden könnte durch Kinderbetrachtungen und konkrete Arbeit. *Susanne Knips*

## Abbau frühkindlicher Reflexe

Vom 3. bis 5. Januar 2004 fand in München ein Seminar mit Erika Eckert (Klassenlehrerin aus Kiel) über den Abbau frühkindlicher Reflexe statt. Als Textgrundlage wurde „Greifen und Begreifen“ von Sally Goddard (VAK Verlag, 4. Auflage 2003) benutzt.

Bereits im Embryonalstadium zeigt das gesunde Kind Schutzreflexe und bildet reflexartige Bewegungsmuster aus, die den Geburtsverlauf unterstützen. Im Kurs übten wir praktisch diejenigen Reflexe, welche zur Entwicklung des Säuglings bis zum Robben, Krabbeln und Stehen führen. Wir begannen in der Rückenlage mit Hilfe des Asymmetrisch Tonischen Nackenreflexes zum ersten Erleben der rechten und linken Seite bis zur Drehung in die Bauchlage zu kommen. Der Spinale Galantreflex mit den abwechselnden Hüftbewegungen ermöglicht erste Kriechbewegungen im Sinne eines Robbens nach vorn und hinten. Der Tonische Labyrinthreflex mit der Beugung und Streckung gibt erste Erfahrungen von oben und unten, Der Symmetrisch Tonische Nackenreflex verstärkt das Erleben dieser Dimensionen und bringt das Kleinkind in die knieende Sitzposition. Der Kopf ist auf dieser Stufe noch nicht frei beweglich. Das Krabbeln übt das Kleinkind zuerst im parallelen und dann im Passgang. Schließlich kommt das Kind ins Stehen und in erste trippelnde Schritte auf den Zehen mit erhobenen Armen.

Die Reflexe bahnen die nötigen Bewegungen, die das Kind Tausende von Malen übt, um aus der passiven Rückenlage über die genannten Zwischenstufen ins freie Stehen und Gehen zu kommen.

Diese vorgegebenen Bewegungsmuster ermöglichen zunächst einmal erste Selbstwahrnehmung durch Tasterlebnisse am eigenen Körper. Bestimmte Körperteile

werden reflexartig angespannt und zum Beispiel auf den Boden gedrückt. In der Entspannungsphase hat das Kind eine erste Selbstwahrnehmung. Diese festen Bewegungsmuster müssen auf der nächsten zu erreichende Stufe abgebaut sein, sonst bleibt ein Rest Bewegungsfestlegung im Kind.

Dieses Überwinden ermöglicht beim einjährigen Kind ein freies Stehen. Der Kopf kann in eine beliebige Richtung gedreht werden, ohne dass die Gliedmaßen mitbewegt werden müssen. Die Arme und Hände können sich frei beugen und strecken. Visuelle Sinneswahrnehmung ohne Gliedmaßenmitbewegung ist möglich geworden.

Nun gibt es viele Kinder, die die frühkindlichen Reflexe nicht ganz überwunden haben. Diese können zum Beispiel den Kopf beim Abschreiben von der Tafel nicht beliebig bewegen, ohne dass eine leichte bis heftigere Streckmitbewegung von Arm oder und Bein in die gleiche Richtung erfolgt.

Ob solche persistierenden Reflexe vorliegen, kann mit einfachen Bewegungsübungen getestet werden (siehe auch Buch von Sally Goddard).

Vor einigen Jahren wurden in Deutschland einige gymnastische Dehnungsübungen ausgearbeitet, die diese Reflexe abbauen sollen. Im Kurs wurden sie zum großen Teil vorgestellt und geübt. Sie alle unterstützen eine völlige Lösung von Körperspannungen.

Erika Eckert berichtet von guten Erfolgen bei den Schülern, mit denen sie einzeln gearbeitet hat (zum Beispiel beim hyperaktiven Kind oder beim Bettnässen aufgrund eines persistierenden Galantreflexes).

Die Reflexe ermöglichen zunächst in der kindlichen Entwicklung ein Hineinstellen in die drei Raumesebenen und arbeiten somit auch alle an der motorischen Geschicklichkeit und der Gleichgewichtsentwicklung. Sie hemmen jedoch bei Nichtabbau die freie Verfügbarkeit der Kopf-, Arm-, Hand- und Beinbewegungen. Verlangsamte Lernprozesse, eine schlechte Schrift oder Leseschwierigkeiten im Sinne eines Problems des Zeileneinhaltens können reflexbedingt sein.

Die Kenntnis der frühkindlichen Reflexmuster ist eine große Hilfe bei der Planung der therapeutischen Intervention. Zum Beispiel können heileurythmische Übungsabläufe so angelegt werden, dass sie dem individuell noch vorliegenden reflexhaften Bewegungsmuster beim Kind entgegen arbeiten können.

Die Arbeit mit Erika Eckert wird voraussichtlich im nächsten Jahr Anfang Januar in München fortgesetzt werden.

*Elke Schaffrath*

# Schulheileurythmietagung in Melø

## Ein Reisebericht

*Zwischen der Hingabe an die Welt und der Zurücknahme auf sich selbst  
Rudolf Steiner, 6. Vortrag Heileurythmiekurs*

Kurz vor Ende einer Schulheileurythmietagung in München wurde mir von Erika Leiste ein Zettel in die Hand gedrückt: „Würden Sie für eine etwas intensivere Schulung auf eine norwegische Insel kommen?“ Melø stand darauf. Ich fühlte mich sofort persönlich angesprochen und entschied mich schon in diesem Moment zu fahren. Siehe da, alle Probleme wie Finanzierung, Organisation und Terminfindung lösten sich wie von Zauberhand dank der wohlmeinenden Mithilfe einiger netter Menschen. Bei strömendem Regen traf ich am Montag, den 27. Juli 2003 auf der Insel Melø ein. Die Berge und das Meer waren nebelverhangen, meine Füße waren nass, es herrschte eine Temperatur von circa 15°C und die Aussicht, in einer Stunde an einem einführenden Vortrag teilzunehmen, war nach der langen Reise nicht gerade erheiternd. Der deutsche Sommer war gerade schön geworden, die Ferien taten so gut, was wollte ich hier im hohen Norden? Erika Leiste holte ein verfrorenes Häuflein Heileurythmisten an der Fähre ab, Solvar Huober, unsere Gastgeberin, begrüßte uns alle sehr herzlich und zum Abendbrot gab es wärmenden Hirsebrei und Tee. Etwa 40 Menschen aus 11 verschiedenen Ländern hatten sich jenseits des nördlichen Polarkreises eingefunden, um zusammen am 6. Vortrag des Heileurythmiekurses zu arbeiten. Wir waren in einem großen Holzhaus nur 50 Meter vom Meer entfernt untergebracht. Solvar hatte mit Hilfe ihrer Familie einen ehemaligen Schafstall in ein Tagungshaus verwandelt und sie wünscht sich, dass dieser Ort Skagen eine Heimat für strebende Menschen bieten kann. Skagen nennt man eine nach Norden ins Meer ragende Landzunge. Ihr Vater hatte diesen Platz vor 50 Jahren nicht zuletzt deshalb zu seiner Wahlheimat gemacht, weil man hier zur Mittsommerzeit die Sonne ins Meer versinken und sie aus dem Wasser wieder aufgehen sehen kann. An diesem ersten Abend blieb die Sonne aber hinter dicken Wolken verborgen. Es wurde allerdings nicht dunkel. An den Vortrag kann ich mich nur vage erinnern, Anna Seydel möge mir verzeihen. Man konnte aus dem sehr schönen Saal durch große Fenster geradewegs aufs Nordmeer schauen, und das grandiose Schauspiel dort draußen, das Spiel zwischen Luft, Wasser, Licht, Wellen, Wolken, Vögeln, Booten war zuviel für meine ‚großstadtgewöhnte‘ Konzentrationskraft. In der Nacht war an Schlaf nicht zu denken, und so wurde die nähere Umgebung einer ersten Inspektion unterzogen.

Am nächsten Morgen begann die Arbeit mit einigen eurythmischen Übungen und es folgte die Textarbeit. Bei Anna Seydel gab es kein Zurücklehnen: sie rief in den Zuhörern den Wunsch nach Mitdenken, Miterleben und dem Teilnehmen an dem

Dargestellten wach. Sie sprach von etwas Wahrem, Realem, Erfahrenem und vermittelte uns, wie viel Spaß Denken macht. Erika Molin übte heileurythmisch mit uns. Sie griff zu Beginn ihrer Stunden das Thema der so stark zu erlebenden Elemente auf und führte uns mit einem schwedischen Gedicht zu der Gestaltung von Wasser und Luft durch die Laute. Dann widmeten wir uns intensiv dem Tagungsthema. Der Nachmittag war den Bedürfnissen der Teilnehmer gewidmet. Erika Leiste bastelte mit viel Geschick ein Tagungsprogramm, bei dem alle Wünsche und viele Fähigkeiten der Anwesenden berücksichtigt wurden. Da wir unsere Aktivitäten selbst bestimmen konnten, entstanden unterschiedlich große Gruppen, die sich mit einer Vielfalt von Themen auseinander setzten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier stellvertretend genannt: Zahnheileurythmie mit Erika Leiste und Hyperaktivität, ADS und verwandte Themen mit Tobias Tüchelmann und Frau Tüchelmann sowie die folgenden Arbeitsgruppen: Die Verwandlung der Laute in der Volksschulzeit, Heileurythmie mit Kindergartenkindern, Das Verhältnis von Massage und Cranio-Sacraltherapie zur Heileurythmie, Linkshändigkeit, Sensorische Integration, Augenheileurythmie bei Computerarbeit, Kinderbesprechung (es wurde eine Kinderbesprechung praktisch durchgeführt).

Trotz der reichen Beschäftigung mit dem Tagungsthema fanden einige Menschen noch Zeit für eine künstlerische Arbeit mit Burgi Eckert, die sich mit dem Thema der Elemente beschäftigte. Zusätzlich bildeten sich in den zwei Wochen immer mehr kleine Gruppen, die an den Wochensprüchen arbeiteten. In der zweiten Tagungswoche waren alle Räume, Flure, Durchgänge von übenden Eurythmisten belebt und man musste schon sehr früh wach sein, wollte man den großen Saal einmal für sich allein haben.

Trotz allem Arbeitseifer fand man immer noch genug Zeit zur Erforschung der Insel und der Küste. In der Mittagspause konnten wir an einen ausgesucht schönen Sandstrand gehen und dort ein kaltes, erfrischendes, belebendes Bad genießen oder mit einem Kajak zum Sonnenuntergang aufs Meer hinaus paddeln. Am Wochenende wanderten einige von uns zu einer Berghütte, um dort in einem klaren, türkisen See zu baden. Danach erwärmten wir uns an einem Feuer. Am nächsten Tag wurde dann der höchste Berg der Insel bestiegen. Sehr beliebt waren auch nächtliche Pfannkuchen, die mit selbstgepflückten Myrtebeeren gegessen wurden. Wir unternahmen auch eine gemeinsame Schifffahrt zum Svartisen, einem blauleuchtenden Gletscher.

Das Wetter hatte schon am ersten Tagungsmorgen gewechselt, die Sonne schien mit großer Intensität und Klarheit, es wurde warm, fast heiß, der Himmel zeigte intensive Azurtöne und die Aussicht auf die Berge, den nahen Gletscher, den Svartisen, das Meer und die norwegische Fjordlandschaft war überwältigend schön. Dann – unvermittelt – bewölkte sich der Himmel wieder, als wolle er uns

die Rückkehr in die gemeinsame Arbeit wieder erleichtern. So blieb die intensive Arbeitsatmosphäre erhalten.

Die Tochter einer Teilnehmerin spielte zweimal für uns auf der Konzertharfe. Zusammen mit der Aufführung der Wochensprüche, eines Spruches von Rudolf Steiner, eines norwegischen Gedichts und eines Gedichtes von Ingeborg Bachmann gab es erst eine kleinere und zum Abschluss des Kurses eine größere Aufführung. Ein Wochenspruch wurde in verschiedenen Sprachen erarbeitet und aufgeführt: in deutsch und in norwegischer, japanischer und kroatischer Übersetzung.

Beim Abschlussgespräch waren wir uns einig: so eine erfolgreiche Arbeit kann nicht so leicht wiederholt werden, die Vorbereitung hat mit Sicherheit sehr viel Zeit und Kraft gekostet, sie zog sich wahrscheinlich über mehr als ein Jahr hin und den Vorbereitenden sei hiermit noch einmal ausdrücklich gedankt. Ich persönlich freue mich sehr, sollte mir noch einmal jemand einen Zettel in die Hand drücken: „Würden Sie für eine intensivere Schulung auf eine norwegische Insel kommen?“

*Gerda Bartscher*

#### Landnahme

Ins Weideland kam ich  
als es schon Nacht war  
in den Wiesen die Narben witternd  
und den Wind, eh er sich regte.  
Die Liebe graste nicht mehr,  
die Glocken waren verhallt  
und die Büschel verhärt.

Ein Horn stak im Land  
vom Leittier verrannt,  
ins Dunkel gerammt.

Aus der Erde zog ich's,  
zum Himmel hob ich's  
mit ganzer Kraft.  
Um dieses Land mit Klängen  
ganz zu erfüllen,  
stieß ich ins Horn,  
willens im kommenden Wind  
und unter den wehenden Halmen  
jeder Herkunft zu leben!

*Ingeborg Bachmann*

## Sexualkunde im Waldorflehrplan

Am 3. und 4. Oktober 2003 fand durch die Initiative der pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen ein Kolloquium zu dem oben genannten Thema statt, welches als Forschungsprojekt weiter betrieben werden soll. Dieses erste Treffen sollte zunächst der weiteren Bearbeitung des im Rahmen der Kollisko-Tagung in Lahti/Finnland 2002 im Sinne einer Initiative erarbeiteten Entwurfes einer Sexual- und Lebenskunde im Waldorf-Lehrplan dienen, der von Bartholomeus Maris und Nicola Fels in der Zeitschrift *Erziehungskunst* und auch in der MPK 23/2002 veröffentlicht wurde. Dieser erste, noch ganz vorläufige Entwurf hat das Thema in Bewegung gebracht, wie an der Waldorfschule die Entwicklung zum menschlichen Zusammenleben auf den verschiedensten Ebenen, so auch der sexuellen Beziehungen, in der Erziehung alters- beziehungsweise entwicklungsgerecht in den Unterrichts-Alltag aufgenommen werden kann. Der engagierte, mit Begeisterung geführte und intensiv um die Sache ringende Gesprächsprozess zeigte die Schwierigkeiten, aber auch die dringende Notwendigkeit, das Thema menschenkundlich aufzuarbeiten und eine den Lebenswirklichkeiten gemäße pädagogische Vermittlung zu erarbeiten. In einer Gesprächsrunde über Gestaltung und Strukturierung des Themas in der Altersstufe der 6. Klasse zeigten sich gesunde Ansätze, die von verschiedenen Arbeitsgruppen jetzt auch für die anderen Altersstufen erarbeitet werden.

Die weitere Planung zur Ausarbeitung der Thematik wird in regelmäßig stattfindenden Kolloquien vorangebracht. Die Überlegungen gehen dahin, Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer zu organisieren und ein Handbuch für Lehrer (und Eltern) herauszugeben.

*Martina Schmidt*

## Jugendkrisen

*Reimar du Bois: Jugendkrisen: erkennen – verstehen – helfen, Verlag C. H. Beck, 2000, ISBN 3406421113*

Reimar du Bois ist leitender Arzt der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Olgahospital in Stuttgart. Er kennt die häufig krisenhaft auftretenden Sorgen und Nöte der 11- bis 19-Jährigen aus vielfältiger stationärer und ambulanter Erfahrung in der therapeutischen Intervention.

Dieses Buch ist in erster Linie geschrieben für Eltern und Erzieher, die Hilfe suchen bei der Frage, wie sie die seelische Gesundheit ihrer Kinder im Jugendalter einschätzen sollen.

Das Buch enthält neben allgemeinen Betrachtungen über den Umgang mit Jugendlichen eine systematische Darstellung der wichtigsten Krisen, in die Jugendliche hineingeraten können und beschreibt mögliche Wege der Selbsthilfe bis zur professionellen Hilfe.

Zwölf Krisenherde werden angeschaut, vier je Altersgruppierung: frühe, mittlere und späte Jugend. Dabei wird der Weg der Jugendlichen von „drinnen“ aus dem geschützten Raum der Familie nach „draußen“ in die Welt sehr liebe- und humorvoll beschrieben und mitbesritten. Wir erfahren viel über die Innenwelt des Heranwachsenden. Warum müssen die Jungen zwischen 10 und 13 Jahren soviel raufen und warum fallen einige ständig aus dem erlaubten Regelrahmen heraus? Wie fühlt es sich an, ein hypermotorisches Kind zu sein? Wie erlebt sich ein Kind mit Verhaltensstörungen? Wo, wie und wann kommen autistische Syndrome vor?

Für das mittlere Jugendalter ist der sexuelle Missbrauch mit möglichen seelischen Folgekrisen thematisiert. Die Essstörung, die aus „Einbildung“ entstandenen körperlichen Funktionsstörungen und die depressiven Krisen dieser Altersstufe werden für uns anhand von Patientengeschichten geschildert. Wir werden sensibilisiert für diese Problemkreise, die jetzt im Gegensatz zum frühen Jugendalter hauptsächlich die Mädchen betreffen.

Für die letzte Altersspanne versucht der Autor zunächst die Eigenart heutiger Jugendkulturen zu fassen und verständlich zu machen, gerade anhand der Gruppe der wenig integrierten Jugendlichen. Eine Art des Rückzugs ist die intrafamiliäre Gewalt mit den geschlagenen Eltern als Opfer. Eine andere Art sind die Zwangserscheinungen, die Sicherheit gebenden Rituale. Bei wem, wann und wie häufig kommen Zwänge vor? Zuletzt findet man im Kapitel „Zwischen Begierde und Überdruß schwanken“ Erfahrungsberichte zur Bulimie (Fresssucht).

In seinen Schlussbetrachtungen zeichnet Reimar du Bois noch einmal den Weg der Jugendlichen von einer starken Gebundenheit in der Familie als Kleinkind zur relativen Unabhängigkeit in der Welt nach. Er bemerkt sehr treffend, dass dies alles als lästig, unangenehm, anstrengend, verwirrend und aufrüttelnd empfunden werden kann, es aber als Krise zu bezeichnen, ginge in vielen Fällen zu weit. Die Ablösung in der Jugend muss nicht zur Krise führen, bei Kindern, die sich in ihrer bisherigen Entwicklung als einigermaßen elastisch erwiesen haben, wenn sie Belastungen ertragen mussten, und bei Familien, die es sich stets zugetraut haben, mit den Kindern mitzuwachsen.

Reimar du Bois wünscht den Jugendlichen, dass sie beim Weg aus ihrer jetzigen Lebensphase heraus in die nächste hinein etwas vorfinden, an das sich zu binden sich lohnt.

Lohnend ist es auf jeden Fall, dieses Buch zu lesen – ob man nun unmittelbar betroffen ist oder teilnehmen möchte an der Lebenswirklichkeit unserer Zeit.

*Elke Schaffrath*

*Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis*

## Der Schularzt an der Waldorfschule als „Amtsarzt“?

In letzter Zeit hat es wieder vermehrt Fragen gegeben, ob der Waldorfschularzt die gesetzlich vorgeschriebenen Schuluntersuchungen – vor allem die Einschulungsuntersuchung – selber durchführen darf, oder aber jedes Kind auch noch vom zuständigen Amtsarzt des Gesundheitsamtes untersucht werden muss. Für Baden-Württemberg gilt immer noch die nachfolgende Absprache zwischen dem Bund der freien Waldorfschulen und dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung vom 21. Januar 1988. Danach kann eine Schule ihren Schularzt beauftragen, die Untersuchungen anstelle des Amtsarztes durchzuführen und dieses dem Gesundheitsamt mitteilen.

Da das Schreiben, das damals an alle Schulen ging, eventuell in Vergessenheit geraten ist, gebe ich es hiermit nochmals zur Kenntnis. Gerade in der heutigen brisanten Situation um die Einschulung, ist es vielleicht neu von Interesse.

*Claudia McKeen*





MINISTERIUM FÜR ARBEIT,  
GESUNDHEIT, FAMILIE UND SOZIALORDNUNG  
BADEN-WÜRTTEMBERG

Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung  
Baden-Württemberg - Postfach 1350 - 7000 Stuttgart 1

Regierungspräsidium  
Stuttgart  
Karlsruhe  
Freiburg  
Tübingen

nachrichtlich

An den  
Bund der Freien  
Waldorfschulen e.V.  
Heidehofstr. 32  
7000 Stuttgart 1



Stuttgart, den 21. Januar 1988  
am Eingang B  
im Innenhof

☎ Durchwahl (0714) 46 75- 7222

Aktenzeichen: V/4-8531  
(Bitte bei Antwort angeben)

Betr.: Schulärztliche Untersuchungen

Bezug: Sitzung der Arbeitsgruppe "Schulärztliche Untersuchungen in den Freien Waldorfschulen" am 15. Dezember 1987

Das Sozialministerium hat mit dem Bund der Freien Waldorfschulen für die Durchführung der schulärztlichen Untersuchungen in den Freien Waldorfschulen folgendes Verfahren abgesprochen:

- 1) Die Freien Waldorfschulen können nach Absprache mit den Gesundheitsämtern die schulärztlichen Untersuchungen durch Ärzte ihrer Wahl auf eigene Rechnung durchführen, wenn die Gleichwertigkeit der schulärztlichen Untersuchungen gewährleistet ist.

Gleichwertigkeit der schulärztlichen Untersuchungen ist grundsätzlich dann gegeben, wenn diese gemäß den vom Sozialministerium herausgegebenen "Arbeitsrichtlinien für die schulärztliche Untersuchung und Dokumentation", Stand Februar 1987,

geführt und auf den Vordrucken S 3 und S 4 des Formularsatzes "Schulärztliche Untersuchungen" dokumentiert werden. Für die Stadt Stuttgart gelten die Arbeitsrichtlinien und Dokumentationsunterlagen des "Bielefelder Modells".

- 2) Die Freien Waldorfschulen unterrichten das zuständige Gesundheitsamt schriftlich über ihre Absicht, die schulärztlichen Untersuchungen der einzuschulenden Kinder und der Schüler der vierten Klassen sowie erforderliche Nachuntersuchungen durch eigene namentlich benannte Ärzte durchführen zu lassen.
- 3) Das Gesundheitsamt setzt sich mit den benannten Ärzten in Verbindung und informiert sie über das schulärztliche Untersuchungs- und Dokumentationsverfahren. Ferner werden die "Arbeitsrichtlinien für die schulärztliche Untersuchung und Dokumentation" Stand Februar 1987, die Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung zur Durchführung der schulärztlichen Untersuchungen vom 1. Juli 1987 (GABl. S. 769), die benötigte Anzahl der Vordrucke S 3 und S 4 sowie eine Liste mit den entsprechenden Kreis-Gemeinde- Schlüsselzahlen übergeben. Für die Ärzte und Assistentinnen der Waldorfschulen werden die Arzt- und Assistenten-Nummern 70 bis 79 reserviert.
- 4) Die Freien Waldorfschulen leiten nach Abschluß der Untersuchungen die anonymisierten Durchschriften der Vordrucke S 3 und S 4 an das Gesundheitsamt zurück.

Es wird gebeten, entsprechend zu verfahren.

Um Unterrichtung der Gesundheitsämter wird gebeten.

  
D. Bopp

# ARBEITSGEMEINSCHAFT DER FREIEN WALDORFSCHULEN BADEN-WÜRTTEMBERG

im Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

An die Schulärzte und Lehrerkollegien  
der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg

Postanschrift:  
Hausmannstraße 44  
7000 Stuttgart 1  
Telefon (0711) ~~24434~~ 210420

Stuttgart, den 29.2.1988

Liebe Kollegen,

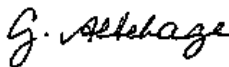
In unserem Brief vom 21.08.1987 berichteten wir Ihnen von dem Gespräch mit dem Sozialministerium bezüglich der Durchführung der amtsärztlichen Reihenuntersuchungen an Waldorfschulen. Auf die Fragen, die wir in dem Schreiben an Sie stellten, kam ein gutes, für uns sehr aufschlußreiches Echo zurück, wofür wir Ihnen herzlich danken. Es wurde deutlich, daß ca. zwei Drittel unserer Baden-Württembergischen Schulen einen Schularzt haben, der die Reihenuntersuchungen selber durchführen könnte.

In einem zweiten Gespräch mit dem Ministerium am 15.12.1987 konnten wir erreichen, daß beiliegender Erlaß an alle Gesundheitsämter in Baden-Württemberg gegangen ist. Demnach können die Waldorfschulen, die einen Schularzt haben (der dazu bereit ist), den Antrag bei ihrem zuständigen Gesundheitsamt stellen, daß die gesetzlich vorgeschriebenen Reihenuntersuchungen (vor der Einschulung und in der 4. Klasse) von dem eigenen Schularzt durchgeführt werden. Von Waldorfschulärzten, die die Untersuchungen in den letzten Jahren schon in Absprache mit den Gesundheitsämtern durchgeführt haben, wissen wir, daß das Ausfüllen der amtlichen Fragebögen nur ein geringer Mehraufwand ist und Dinge betrifft, die wir sowieso untersuchen.

Für diejenigen Ärzte, die bisher ganz unabhängig von staatlichen Ämtern gearbeitet haben, bedeutet die neue Regelung einen gewissen Eingriff in ihre Arbeit. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß das Sozialministerium generell die verbindliche Untersuchung aller Kinder durch die Amtsärzte einführen wird und wir mit dieser Regelung unseren Freiraum soweit als möglich wahren konnten.

Mit freundlichen Grüßen

  
C. McKeen

  
G. Althage

Anlage: Schreiben vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung Baden-Württemberg

## Zum Problem Vorverlegung des Einschulungsalters

Nach Pisa wurden in den meisten Bundesländern neue Regelungen über den Einschulungszeitpunkt getroffen. Baden-Württemberg und Berlin verlegten ihn in den September beziehungsweise Dezember. Aber auch wenn die Pflichteinschulung in den anderen Bundesländern nach wie vor noch bei sechs Jahren liegt, so haben doch alle die Möglichkeit der früheren Einschulung gesetzlich verankert und zwar als *Kann-Einschulung*, wenn die Eltern den Antrag stellen. Da gleichzeitig in der Öffentlichkeit die Meinung verbreitet wird, Kinder würden in der Schule besser gefördert und vergeudeten wichtige Lernzeit im Kindergarten, entsteht ein erheblicher Druck auf die Eltern, ihre Kinder früher in die Schule zu geben in der Sorge, sonst etwas zu versäumen. So werden in Nordrhein-Westfalen zum Beispiel die Eltern aller Vierjährigen zu einem Informationsgespräch geladen, wo sie auf die Möglichkeit der früheren Einschulung hingewiesen werden.

In Berlin können schulpflichtige Kinder, das heißt also 5 1/2-Jährige, nicht mehr vom Schulbesuch zurückgestellt werden, außer bei erheblichen gesundheitlichen Problemen.

Um den jungen, den „Sommerkindern“ gerecht zu werden und sie nach wie vor nur in die Schule zu nehmen, wenn sie auch die erforderliche Reife dafür haben, das heißt, wenn die Wachstumskräfte frei geworden sind, müssen wir intensive Aufklärungsarbeit bei den Eltern leisten.

Neben der Tendenz, die Kinder immer jünger in die Schule zu nehmen, wird in fast allen Bundesländern an Rahmenplänen, Curricula, oder „Lehrplänen“ für das Kindergartenalter gearbeitet. In Bayern gibt es einen Rahmenplan von über 200 Seiten, in welchem an ganz praktischen Beispielen geschildert wird, wie Kinder zu fördern sind. In Baden-Württemberg soll ein Bildungsplan bis zum Frühsommer entworfen sein, in anderen Ländern ähnlich. Welche Veränderungen damit auch auf die Waldorfeinrichtungen zukommen, ist noch nicht abzusehen. In Mecklenburg-Vorpommern wird zum Beispiel in den nächsten Wochen ein Rahmenplan für den Kindergarten vorgelegt, an den Qualitätsfragen gekoppelt und an deren Verwirklichung eventuell auch die Bezuschussung der Einrichtungen geknüpft werden soll. An einem Leitbild für die Entwicklung und Bildung des Kindes im Kindergartenalter und dem Übergang zur Schule wird von unserer Seite gearbeitet. Es soll im politischen Rahmen Verwendung finden, vor allem aber auch Hilfe sein für Eltern, um im Wirrwarr der Meinungen die richtigen Gesichtspunkte zu finden und Entscheidungen zu treffen, die dem Wesen des Kindes gemäß sind.

Bitte berichten Sie uns von Ihren Erfahrungen, Problemen und Vorhaben oder, wenn Sie interessante Literatur oder gesetzliche Vorgaben dazu finden.

*Claudia McKeen*

## Übersicht über den Einschulungszeitpunkt in den Bundesländern

Bundesland	Pflichteinschulung mit frühestens	Einschulung auf Antrag möglich mit	Altersunbegrenzte Einschulungsmöglichkeit nach schulpsychologischem Gutachten
Baden-Württemberg	5 3/4	5	
Bayern	6	5 1/2	Gutachten erforderlich
Berlin	5 1/2	5 1/4	
Brandenburg	6	5 1/2	
Bremen	6	5 1/2	
Hamburg	6	zeitlich unbegrenzt	
Hessen	6	5 1/2	Gutachten nach Ermessen
Mecklenburg-Vorpommern	6	5 1/2	
Niedersachsen	6	zeitlich unbegrenzt	
Nordrhein-Westfalen	6	zeitlich unbegrenzt	
Rheinland-Pfalz	6	5 1/2	
Saarland	6	zeitlich unbegrenzt	
Sachsen	6	zeitlich unbegrenzt	
Sachsen-Anhalt	6	5	
Schleswig-Holstein	6	zeitlich unbegrenzt	
Thüringen	6	5	

## Spiel als vergessene Lernquelle – Bitte um Mitarbeit –

Der politische Wille zur Früh-Einschulung der Kinder ist ungebrochen. Einer der Gründe dafür liegt in einem Wandel der Werte. Welche Fähigkeiten soll die Schule im Kind fördern? Waren es früher Werte eines – vielleicht auch konservativen – Kultur- und Christentumsbegriffes, soll seit einigen Jahren Schule den Kindern nur noch Wissen vermitteln, um den Anforderungen im späteren Beruf gerecht zu werden. War schon früher die öffentliche Schule kein Ort, an dem sich die freie Persönlichkeit zur Selbstverantwortung und Mündigkeit entwickeln und formen sollte, ist nun die Bildung des Kindes dem Nutzen des – nicht brüderlichen – Wirtschaftslebens nachgeordnet.

Die Erwartungen an das Kind kann man den Schulgesetzen der Bundesländer entnehmen: Das Kind ist darauf zu prüfen, ob es den Anforderungen der Schule genüge. Mit anderen Worten: Das Kind und seine Persönlichkeit stehen nicht mehr im Mittelpunkt der Schule. Schule hat andere Aufgaben: Den Menschen als Teil des Wirtschaftslebens vorzuformen. Die eigentliche Bildung und die Erziehung des Schülers ist zum Nebenprodukt geworden. Nur wenige Stimmen in der pädagogischen Wissenschaft reden von der Selbstbestimmung des Kindes, haben somit einen Begriff von dessen Persönlichkeit.

Eine unvoreingenommene Pädagogik dagegen beobachtet das Kind und findet als Charakteristikum das Spiel, auch als Quelle des Lernens. Leider wird das außerhalb der Waldorfpädagogik praktisch nicht berücksichtigt. Das soll durch einige Quellen belegt werden:

Das neue „Handbuch der Kleinkindforschung“<sup>1</sup>, das „ein umfassendes Nachschlagewerk“ für Lehrer, Forschung und Studenten sein soll, das die unterschiedlichsten Wissensgebiete auf 917 Seiten dokumentiert, erwähnt den Begriff Spiel im Register gar nicht. Zwar wird viel vom psychosozialen Kontext des Kindes gesprochen, es werden viele Aspekte der Entwicklung betrachtet, auch die Musikalität, jedoch nicht das Spiel. Das von der gleichen Autorin herausgegebene Lehrbuch der Entwicklungspsychologie<sup>2</sup> erwähnt zwar das Spiel im Kontext der Schilderung von psychologischen Konzepten (Piaget versus Vygotsky), beziehungsweise an einer anderen Stelle des Werkes als Teil der Denkentwicklung. Auch die Hirnforschung kennt die Bedeutung des Spiels anscheinend kaum: In dem neuen Buch von Manfred Spitzner aus Ulm kommt das kindliche Spiel nicht vor.<sup>3</sup>

Etwas anders sieht das Rolf Oerter in seiner Entwicklungspsychologie<sup>4</sup>: Er widmet der Darstellung des Spiels immerhin 12 Seiten (Seiten 221 folgende). Er schildert mehrere Ebenen des Spiels; aber auch bei Rolf Oerter ist Spiel nicht das

zentrale Ereignis in den ersten Jahren des Kindes und nicht die zentrale Quelle des Lernens.

Dass ein Kind aber als zentralen Inhalt seiner ersten Jahre spielt und dabei lernt, scheint in einem wesentlichen Teil der gegenwärtigen deutschen pädagogischen und psychologischen Landschaft keine Rolle zu haben. Das war in früheren Epochen der Wissenschaft anders. A. Gehlen<sup>5</sup> schildert das so:

„Das Spiel darf als die typische Betätigungsform der Kindheit bezeichnet werden. Rechnet man die rein der Lebenserhaltung dienenden Tätigkeiten (Essen, Trinken, Schlafen) ab, dann ist die Zeit des Kindes fast ausschließlich mit spielerischer Tätigkeit ausgefüllt. Darin hat man von jeher den Hauptunterschied der Kindheit vom Erwachsenenalter gesehen und nicht nur in theoretischer Fragestellung dem Spiel die Aufmerksamkeit zugewandt, sondern vor allem in rein praktischer: man wollte dem Spielverlangen des Kindes Handbietung leisten. Aus diesem Bestreben ist bekanntlich die Spielzeugindustrie entstanden ...“

Der fehlende Begriff vom Spiel in der üblichen Wissenschaft dürfte wesentlich damit zusammenhängen, dass man keinen Begriff von der geistigen Individualität des Menschen und somit keinen Begriff von der Entwicklung des Kindes hat. Letztlich geht es um die Frage der materialistischen Grundhaltung: Wirklich spielen kann nur eine geistige unabhängige Instanz, ein kindliches Ich. Die übliche pädagogische Forschung kennt es aber nicht, dieses autonome Ich beziehungsweise sich entwickelnde aktive Ich und seine Individualität. Die meisten in der pädagogisch-psychologischen Literatur benutzten Forschungsmodelle sind auf vorgefertigte Situationen reduziert, in denen nur die Reaktion auf bestimmte Gegebenheiten möglich ist. Letztlich kommt vieles in der pädagogischen Forschung auf die Konstruktion von Rattenexperimenten hinaus: „Rechts zum Elektroschock, links zum Futter.“

Die Kreativität des produktiven freien Spiels wissenschaftlich sauber zu erfassen ist natürlich schwierig. Man kann aber unter gewissen Gesichtspunkten sagen, die Wissenschaft kennt das freie sich entwickelnde Ich nicht. Das betrifft letztlich auch jede Forschung zur Entwicklung. Sie müsste die geistige Seite mit untersuchen, zumindest die Individualität als solche untersuchen. Das hängt mit Grundfragen der forschenden Erkenntnis zusammen, die Helmut Kiene im Bereich der Medizin gründlich untersucht hat.<sup>6</sup> Entwickeln kann sich nur etwas Geistiges, eine Individualität. Diese müsste ähnlich, wie Kiene es für eine therapeutische Situation herausgearbeitet hat, auch für die Entwicklung eines Kindes als „Gestalt“ erarbeitet werden. Dafür sind weitere Voraussetzungen für eine „empirische Forschung der Person“ zu schaffen.

Das Verständnis der Waldorfpädagogik von Entwicklung setzt voraus, dass hinter den beobachtbaren Phänomenen geistig-seelische Prozesse sind. So ist es kein Wunder, dass sie von Kreisen der pädagogischen Wissenschaft als veraltet

angesehen wird, wenn sie die Metamorphose der Wachstumskräfte im Sinn von Kindergartenreife oder Schulreife anspricht.<sup>7</sup> Metamorphose bedeutet, dass es die gleichen Kräfte sind, die beim kleinen Kind als Wachstumskräfte – durchaus auch im Sinn von Lernen – tätig sind, die beim Schulkind als Denkkräfte zur Verfügung stehen. Es sind geistig-formende Kräfte.

Zum Spiel gehören auch die unerschöpflichen ätherischen Überschusskräfte des Kindes. Diese können sich nur in Freiheit entwickeln. Gerade in psychologischen Modellsituationen können sich diese Überschusskräfte als wesentliche Kraft nicht zeigen und bleiben verborgen.

Eine materialistische Wissenschaft kann auch mit dem Vorgang der Nachahmung nichts Rechtes anfangen. Nachahmung bedeutet, die innere Haltung eines Menschen, insbesondere seine Moralität in sich aufzunehmen, zu spiegeln und umzuentwickeln. Somit ist sie an ein Ich gebunden, da nur ein Ich nachahmen kann.<sup>8</sup> Auch die Nachahmung war früher der Kinderpsychologie geläufig. So widmet Rempelin<sup>9</sup> der Nachahmung noch mehrere Seiten. Rolf Oerter<sup>10</sup> erwähnt sie unter dem Gesichtspunkt Piagets. Dieser sieht sie als breites Lerninstrument, aber erst ab dem zweiten Lebensjahr. Piaget spricht erst dann von Nachahmung, wenn er eine innere Repräsentation bemerkt.<sup>11</sup> Somit benutzt die übliche pädagogische und psychologische Wissenschaft einen ganz anderen Begriff von Nachahmung als die Waldorfpädagogik,<sup>12</sup> die das kindliche Spiel bis zum Rubikon unter dem Gesichtspunkt der Nachahmung betrachtet.

So gebietet es die Zeitsituation, auf die Bedeutung des kindlichen Spieles für das Lernen der frühen Jahre hinzuweisen. Dazu gibt es zahlreiche Vorarbeiten: So hat die Alliance for Childhood genau das zu einem zentralen Thema gemacht.<sup>13</sup> Zum Beispiel ist auf Professor Schäfer von der Universität Köln<sup>14</sup> hinzuweisen. Er setzt – mit etwas anderen Akzenten als die Waldorfpädagogik – auf die Selbstbildung des Kindes als eines autonomen Wesens.

Weitere Literatur zum Spiel, die ich zum Teil Martyn Rawson von der Pädagogischen Forschungsstelle verdanke, sei als Anregung angeführt:

- Sally Jenkinson: *The Genius of Play* 2001
- E. Klugman and S. Smilansky (editors): *Children's Play and Learning* 1990
- T. Bruce: *Time to Play in early childhood education* 1987
- D. Cohen: *The Development of play* 1987
- G. Eisen: *Children at Play in the Holocaust: games among the Shadows* 1990 (Original 1953)
- R. Evans: *Helping Children to Overcome Fear: The healing power of play* 2000
- Johan Huizinga: *Homo Ludens* 1955 (rororo Taschenbuch).
- M. Lowenfeld: *Play in Childhood* 1935
- S. Millar: *The Psychology of Play*, 1969
- Hans Scheuerl (Herausgeber) *Das Spiel*. Beltz Verlag



- Fritz Jürgen: Theorie und Praxis des Spiels. Juventa Verlag (vergriffen)
- Wolfgang Einsiedler: Das Spiel der Kinder. Klinkhardt

Folgende Bitten haben wir an die tätigen Kolleginnen und Kollegen in den Schulen und Kindergärten:

Können Sie helfen, Einzelberichte zu sammeln, die die Bedeutung des kindlichen Spiels für das Lernen und die gesamte Entwicklung des Kindes an einleuchtenden Beispielen zeigen. Auch gelungene Anekdoten können es sein. Gerade die Kindergärtnerinnen haben da einen unendlich reichen Schatz von Beobachtungen, der gehoben sein will.

Kennen Sie weitere wissenschaftliche Literatur und möglichst empirische Studien, die die Bedeutung des Spielens unterstreichen?

Schreiben Sie bitte an Claudia McKeen, Institut IPSUM, Libanonstraße 3, 70184 Stuttgart, Tel. 0711-220 14 22, Fax 0711-248 82 11, E-Mail: c.mckeen@ipsuinstitut.de

*Karl-Reinhard Kummer*

### Anmerkungen:

- 1 Keller H. (Herausgeber): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. 3. Auflage 2003
- 2 Keller H. (Herausgeber): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. 1998
- 3 Spitzner Manfred: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin; Spektrum 2002
- 4 Oerter Rolf, L. Montada (Herausgeber): Entwicklungspsychologie. Beltz, 5. Auflage, Weinheim, Basel, Berlin 2002
- 5 Gehlen A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn 1950, zitiert bei Rempin H: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Ernst Reinhardt, München, Basel 1967. Seite 171
- 6 Kiene Helmut: Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung. Springer Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Singapur, Tokio 2001.
- 7 „Es ist von der allergrößten Bedeutung zu wissen, dass die gewöhnlichen Denkkräfte des Menschen die verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräfte sind.“ Rudolf Steiner, Ita Wegman: Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. Dornach 5. Auflage 1977, 1. Auflage 1925
- 8 Man wundert sich ja oft, dass die Kinder nur bestimmte Dinge ihrer Umgebung nachahmen und andere nicht. Diese Auswahl ist natürlich eine Folge der Ich-Tätigkeit, die bestimmte Vorlieben hat.
- 9 Rempin a.a.O., Seite 177
- 10 Rolf Oerter, a.a.O., Seite 155
- 11 Rolf Oerter, a.a.O., Seite 420
- 12 Vergleiche Steiner Rudolf: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft (1907), Dornach 1987
- 13 Alliance for Childhood: The Importance of Play: [http://www.allianceforchildhood.org/projects/play/play\\_fact\\_sheet.htm](http://www.allianceforchildhood.org/projects/play/play_fact_sheet.htm) (dort auch weitere Quellen)
- 14 [www://uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/paedagogisches\\_profil::der\\_gerd\\_e\\_schaefer](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/paedagogisches_profil::der_gerd_e_schaefer)

## Interimsschule

In Freiburg plant der Zusammenschluss der Förderkreise an den Waldorfschulen die Einrichtung einer „Interimsschule“: Kinder, die einer besonders intensiven Förderung bedürfen, werden epochenweise außerhalb des Klassenverbandes und der jeweiligen Schule zusammengefasst, nach einem speziellen und individuell abgestimmten Stundenplan unterrichtet, und nach der Epoche (zum Beispiel acht Wochen) wieder in ihre Klasse integriert.

Liegen irgendwo in Deutschland Erfahrungen mit einem solchen Modell vor? Kennt jemand vergleichbare Modelle aus dem öffentlichen Schulbereich? Wer kann zu staatlicher Bezuschussung Rat geben?

Für Antworten sind wir sehr dankbar und werden unsere Erfahrung später gerne im Rundbrief weitergeben!

Für den Freiburger Förderkreis-Zusammenschluss

*Markus Wegner*

## Leserbrief zum Beitrag von Armin Husemann

Armin Husemann sieht in seinem Beitrag in Heft 26/2003 den Platzmangel in der Kieferfront, der übrigens im Unterkiefer statistisch öfters vorkommt als im Oberkiefer, als eine Diskrepanz zwischen Zahnbogenbreite (Kiefergröße) und Summe der mesio-distalen Durchmesser der bleibenden Schneidezähne (Zahnbreite), verursacht durch die sprachbildenden Kräfte, die überherrschen auf Kosten der Kieferwachstumskräfte. Es stimmt, dass die beiden Größen, Kieferwachstum und Zahnbreite, genetisch und entwicklungs-mässig nicht absolut gekoppelt sind, aber ist das auch der Grund für dieses Missverhältnis? Meines Erachtens spielt hier etwas anderes eine sehr wichtige Rolle.

Die Kräfte, die im Laufe der phylogenetischen Entwicklung des Menschen sein Kieferwachstum im Vergleich mit den Säugetieren gehemmt haben und die Kiefer in eine menschengemäße Stellung unter den Schädel gebracht haben, sind ein allgemein menschliches Kennzeichen und deshalb Ausdruck der Ich-Organisation und nicht der Individualität (das Ich). Das gleiche gilt für die Sprachbildung. Die Ich-Organisation macht den Mensch zum Menschen, in Prinzip alle ungefähr gleich versehen von den typisch menschlichen Merkmalen, aber erst das Ich macht den Menschen zum Individuum, verschieden von allen anderen Menschen.

Diese kieferwachstumhemmende und sprachbildungformende Entwicklung findet schon viele Tausende von Jahren statt, aber einen Platzmangel in den Kiefern findet man erst seit etwa anderthalb Jahrhunderten und zwar auch nur in unserer westlichen Kultur und erst seit kurzem auch fast überall in der Welt. Studiert man

alte Schädel, zum Beispiel einen Fund von vielen hunderten mittelalterlichen Mönchsschädeln in Dänemark, dann staunt man über die fast ausschließlich regelmäßig stehenden Zahnreihen (im Vergleich mit über 80% unregelmäßigen der heutigen Zeit). Und das trotz einer bestimmt sehr gut ausgebildeter Sprache! Das gleiche gilt bis zum heutigen Tage für die noch bestehenden Naturvölker. Der wesentliche Grund für das gehemmte Kieferwachstum, wo die schon vor der Geburt veranlagte und kurz nach der Geburt verkalkten Zähne sich nicht mehr ordentlich einreihen, liegt in der Bewegungsarmut der Gliedmaßen. Wie Rudolf Steiner in vielen Vorträgen erwähnt hat, korrespondiert die Form des Oberkiefers mit der Dynamik der oberen Gliedmaßen, und die des Unterkiefers mit der Dynamik der unteren Gliedmaßen. Was man nun heutzutage in zunehmender Maße wahrnimmt, ist eine Abnahme dieser Gliedmaßendynamik.

Die Konklusion ist dann auch, dass die Sprachfunktion und das Kieferwachstum zwar gleichzeitig stattgefunden haben im Laufe der phylogenetischen Entwicklung des Menschen, dass aber der Platzmangel in den Kiefern nicht durch die Sprachentwicklung verursacht wird. Im Gegenteil, phylogenetisch wäre es eine Ausnahme, wenn Kiefergröße und Zahnbreite nicht zusammenpassen würden. Die heute auftretende Diskrepanz zwischen Kiefergröße und Zahnbreite ist zum größten Teil Ausdruck einer Wachstumshemmung der Kiefer durch Zivilisationseinflüsse.

*Gerard Willemsen*

## Deutscher Präventionspreis

Vorbildhafte Projekte der Prävention und Gesundheitsförderung in Deutschland sollen jährlich mit einem Preisgeld von insgesamt 50.000 Euro prämiert werden und damit zur Verbreitung und Nachahmung anregen. So ist es von den derzeitigen Trägern, dem Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung, der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung sowie der Bertelsmann Stiftung, die das Projekt organisiert, geplant. Die Durchführung erfolgt in der Geschäftsstelle des Preises, angesiedelt bei „Gunnar-Stierle-Projekte im Gesundheitswesen“ ([www.stierle.com](http://www.stierle.com)). Die besten Projekte der Gesundheitsförderung und Prävention für Kinder bis 14 Jahren an Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen sollen prämiert werden. Teilnehmen können Schulen aller Schulformen, Kindergärten, Horte, und so weiter. Das ist eine hervorragende Gelegenheit, unsere Präventions-Bemühungen und salutogenetischen beziehungsweise hygienetischen Arbeiten einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren und an den Weichenstellungen von Präventions-Programmen mitzuwirken. Nicht zu vergessen, dass auch eine finanzielle Unterstützung unserer Projekte willkommen wäre. Informationen finden Sie unter [www.deutscher-praeventionspreis.de](http://www.deutscher-praeventionspreis.de)

*Martina Schmidt*

### **Gesundheitsreform – Sammeln Sie Belege!**

Patienten werden jetzt stärker an den Kosten des Gesundheitswesens beteiligt, zum Beispiel durch die zu zahlende Praxisgebühr und höhere Zuzahlungen bei den Medikamenten. Diese Aufwendungen sollen jedoch 2% der Jahres-Bruttoeinnahmen nicht übersteigen, alles darüber Hinausgehende wird von den Kassen erstattet. Für chronisch Erkrankte gilt die Grenze von 1% der Jahres-Bruttoeinnahmen. Jedoch wird nicht jeder chronisch Erkrankte aufgrund sehr enger Kriterien die Chronikerregelung auch in Anspruch nehmen können. – Um den Nachweis führen zu können, dass Sie diese Grenze überschreiten, ist es wichtig, ab sofort alle Zuzahlungsbelege zu sammeln.

Auch ist es sinnvoll, Belege für solche Krankheitskosten zu sammeln, die man selbst voll trägt, zum Beispiel für die voll vom Patienten zu zahlenden rezeptfreien – vom Arzt verordneten – Natur-Arzneimittel und den Eigenanteil bei Zahnersatzkosten. Die die Zuzahlung betreffenden Belege gehören ebenso dazu. Dieser Aufwand lässt sich in der Steuererklärung als außergewöhnliche Belastung aufführen. Ihre Berücksichtigung ist jedoch unter anderem vom Einkommen des Steuerzahlers abhängig. Deshalb: alle Belege einreichen und dann sehen, was angerechnet wird.

#### **Naturarzneimittel**

Die nicht verschreibungspflichtigen Arzneimittel werden in der Regel nicht mehr von den Krankenkassen bezahlt. Ausnahmeregelungen betreffen Kinder unter 12 Jahren und entwicklungsgestörte Jugendliche unter 18 Jahren. Auch sollen nicht-verschreibungspflichtige Arzneimittel weiterhin von den Kassen bezahlt werden, wenn sie Therapiestandard bei der Behandlung schwerwiegender Erkrankungen sind. Eine entsprechende Liste soll Anfang April vorliegen; in deren Ausarbeitung sind Vertreter der Besonderen Therapierichtungen einbezogen. Bis zum 31. März können die Ärzte noch selbst entscheiden, welche Medikamente sie als Therapiestandard in der Behandlung schwerwiegender Erkrankungen ansehen.

#### **Patientenmitwirkungsrechte gesetzlich verankert**

Durch die Gesundheitsreform sind zum ersten Mal die Mitwirkungsrechte von Patienten gesetzlich verankert worden. Als Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Patientinnen und Patienten ist seit Anfang Januar Frau Helga Kühn-Mengel tätig. An sie können sich Patient mit Beschwerden oder Nachfragen auch direkt wenden:

Bundesministerium für Gesundheit und Soziales  
Patientenbeauftragte Frau Helga Kühn-Mengel  
Wilhelmstraße 49, 10177 Berlin  
Fax 030 – 206 403 422  
(Telefonische Kontaktaufnahme zur Zeit nicht möglich.)

Eine weitere wichtige Neuerung ist, dass im Gemeinsamen Bundesausschuss zukünftig Patientenvertreter angehört und beteiligt werden. Der Gemeinsame Bundesausschuss entscheidet über die Qualität der medizinischen Versorgung und legt fest, was Ärzte zu Lasten der gesetzlichen Krankenkassen verordnen dürfen (Leistungskatalog). Bisher entschieden darüber allein Ärzte und Krankenkassen.

### **Zusatzversicherungen**

Den gesetzlichen Krankenkassen ist es ab Jahresanfang möglich, Zusatzversicherungen für nicht von der Gesetzlichen Krankenversicherung abgedeckte Leistungen anzubieten, zum Beispiel für die Chefarztbehandlung, Sehhilfen, Naturheilverfahren, Behandlung durch Heilpraktiker. Vertreter der Anthroposophischen Medizin sind mit verschiedenen Krankenkassen über die Einbeziehung der Naturarzneimittel im Gespräch. Genauere Angaben zu Zusatzversicherung hoffen wir bald machen zu können.

*Viktor-Thylmann-Gesellschaft/Ralf Aden*

## **Reaktionszeit und Konzentration bei Kindern abhängig von Schlafdauer**

Forscher um Dr. Avi Sadeh von der Universität Tel Aviv haben den Einfluss von einer Stunde mehr oder weniger Schlaf auf die Leistungsfähigkeit von Schülern untersucht. 77 Kinder zwischen neun und elf Jahren nahmen teil (Child Development 2, 2003,1).

Zunächst machten alle Kinder nach ihrer gewohnten Schlafenszeit Computertests in der Schule. Die Kinder mussten etwa eine Taste drücken, wenn ein Quadrat erschien (einfacher Reaktionstest); sie mussten auf ein bestimmtes Tier schnell reagieren, durften aber keine Taste drücken, wenn andere Tiere auf dem Bildschirm auftauchten. Oder sie mussten vorgegebene Zahlenreihen vorwärts oder rückwärts eingeben. Dann wurden die Kinder randomisiert dreimal entweder eine Stunde früher oder später ins Bett geschickt und die Tests wiederholt. Die Aufstehzeit veränderte sich nicht.

Ergebnis: Gingen die Kinder eine Stunde früher ins Bett, schliefen sie im Mittel 35 Minuten länger als sonst und schnitten beim Zahlen- und Tier-Reaktionstest

besser ab als zu Studienbeginn und als die anderen Kinder, die im Mittel 41 Minuten weniger schliefen als sonst. Nach Berechnung der Forscher ist der Unterschied zwischen diesen Schlafenszeiten für die Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit so groß wie entwicklungsbedingt zwischen Viert- und Sechstklässlern.

*Ärztliche Praxis vom 31. Mai 2003/McK*

## Gehirn wächst auch bei Erwachsenen

*Deutsche Forscher weisen erstmals nach, dass das Wachstum von Nervengewebe bei Erwachsenen durch Training stimuliert wird*

Jonglieren lässt das Hirn wachsen. Das ist das Ergebnis einer Studie von Forschern der Universitäten Jena und Regensburg an lernenden Erwachsenen. Damit hat man nun auch beim Menschen eindeutig nachgewiesen, dass Training das Gehirn verändert. Das Team veröffentlicht seine Ergebnisse in der aktuellen Ausgabe der Fachzeitschrift „Nature“.

Zwar ist bereits länger bekannt, dass sich einzelne Hirnzellen neu bilden können – etwa nach Verletzungen, wie der Koautor der Studie, Christian Gaser, am Mittwoch in Jena sagte. Die Studie zeige nun jedoch, dass die graue Masse im Gehirn auch dann, wenn wir etwas Neues lernen, regelrecht wachse.

Die Wissenschaftler untersuchten die Gehirne von Erwachsenen während eines dreimonatigen Jonglier-Trainings. Die Probanden sollten lernen, mit drei Bällen zu jonglieren. „Dabei beobachteten wir nicht nur ein Wachstum in zwei Hirnregionen nach dem Jonglier-Training, sondern, nachdem drei Monate nicht trainiert worden war, auch einen Abfall in diesen Bereichen“, sagte Gaser.

Bislang sei die Forschung davon ausgegangen, dass Gehirne von Erwachsenen nicht mehr größer würden, sondern sich mit zunehmendem Alter oder durch Krankheit zurückbildeten.

Bei einer Vergleichsgruppe von Menschen, die nicht jonglierten, trat dagegen keine Veränderung in den entsprechenden Hirnarealen auf. Die Wissenschaftler wiesen das Gehirnwachstum mit Hilfe eines Kernspintomographen nach. Das Gerät macht es möglich, scheinbar sehr genaue Bilder von der grauen und weißen Gehirnschicht zu erstellen. „Eine Software errechnete, dass der Anteil der grauen Masse nach dem Lernprozess anstieg“, sagte Gaser. In der grauen Masse liegen vor allem die Körper der Nervenzellen. In der weißen Substanz verlaufen dagegen die Nervenbahnen, die verschiedene Gebiete des Gehirns miteinander verbinden. Diese Arealen sind besonders reich an fetthaltigem Bindegewebe. Die Forscher verzeichneten ein Wachstum in einem Teilbereich des Schläfenlappens und unterhalb des Scheitellappens. Es stellte sich heraus, dass das Jonglieren vor allem das Sehsystem stimuliert, weniger dagegen das motori-

sche System, mit dem man beim Jonglieren auf die Bewegungen der Bälle reagiert.

Ob dieses Wachstum jedoch auf eine Vermehrung von grauen Zellkörpern oder von Stützzellen und Zellkontakten (Synapsen) zurückzuführen ist, müssen weitere Tests ergeben.

Sicher ist nun: Das Hirn funktioniert ähnlich wie ein Muskel. Vernachlässigung lässt es verkümmern, Training bringt es auf Trab. *Tagesspiegel/McK*

## Schlaf bringt nicht Vergessen, sondern Erinnern

*Wie neue Erfahrungen in der Tiefschlafphase verarbeitet  
und vertieft werden*

Im Tiefschlaf ruft das Gehirn neu gemachte Erfahrungen erneut auf und festigt so die Erinnerung daran. Das haben amerikanische Forscher herausgefunden, als sie die Gehirnaktivität von Ratten über mehrere Wochen aufzeichneten. Wie bei einem Echo waren dabei nachts, während die Tiere schliefen, die selben Gehirnbereiche aktiv wie in dem Moment, in dem die Nager die neue Erfahrung gemacht hatten. Das berichten die Wissenschaftler in der Fachzeitschrift *Public Library of Science: Biology* (Band 2, Seite 126).

Die Gehirnaktivität von Ratten, die sich in einer gewohnten Umgebung bewegen, zeigt nur wenige gleich bleibende Muster. Meist springt die Aufmerksamkeit der Tiere – und damit auch die Geschäftigkeit ihrer Nervenzellen – von einem Gegenstand zum anderen. Das ändert sich jedoch, wenn die Nager neue Gegebenheiten erkunden, entdeckten Sidarta Ribeiro und seine Kollegen von der Duke-Universität in Durham: Beim Untersuchen neuer Gegenstände in ihrem Käfig bildeten sich ganz typische Aktivitätsmuster in verschiedenen Gehirnbereichen der Ratten. Die gleichen Muster tauchten wie bei einem Echo erneut auf, wenn sich die Nager nach einem solchen anstrengenden Tag in der Tiefschlafphase befanden. Dieses geistige Wiederholen neuer Erfahrungen während der langen Tiefschlafphasen diene dazu, die neuen Impulse zu verarbeiten und die entstandenen Erinnerungsspuren zu verstärken, schreiben die Wissenschaftler.

Schon länger war bekannt, dass in den so genannten REM-Phasen, die sich im normalen Schlafrhythmus mit den Tiefschlafphasen abwechseln, bestimmte Gene aktiviert werden. Ribeiro und Kollegen können mit Hilfe ihrer Ergebnisse nun das Bild der Vorgänge vervollständigen, durch die Erinnerungen im Schlaf gefestigt werden: Demnach dient die Aktivierung der Gene während der REM-Phase dazu, die vorher im Tiefschlaf abgerufenen und verarbeiteten Erinnerungen zu speichern.

*Tagesspiegel/McK*

## Singen stärkt Immunsystem

Singen kann offenbar das Immunsystem stärken, das Anhören derselben Musik hat aber nicht die gleiche Wirkung. Das haben Forscher der Frankfurter Universität herausgefunden. Untersucht wurden die Sänger eines Laienchors einer Frankfurter Kirchengemeinde, die Mozarts Requiem für eine Aufführung proben. Einmal ließen die Forscher die Sänger singen, einmal mussten diese der Musik zuhören. Jedesmal maßen die Forscher die Konzentration von Immunglobulin A und Cortisol – beides Hormone, die den Immunhaushalt beeinflussen – vor und nach dem Singen beziehungsweise Musikhören. Ergebnis: Nach dem Singen wurde die Stimmung der Sänger signifikant besser als nach dem Hören von Musik. In weiteren Studien soll nun untersucht werden, ob die Effekte nur kurzfristig oder nachhaltig sind. *McK*

## Blumen können vergiftet sein

Nelken aus Kenia, Rosen aus Kolumbien oder Orchideen aus Thailand: Welche Wahl er auch trifft, der arglose Käufer ist fast immer mitten drin in der Globalisierungsproblematik, denn jede dritte Blume stammt aus einem Entwicklungsland. 80 Prozent sind Importware. Neben den Niederlanden hat vor allem Kolumbien inzwischen hohe Marktanteile. Die Deutschen wiederum sind Weltmeister beim Einkaufen: Immerhin rund 80 Euro gaben sie beispielsweise 2001 für Schnittblumen aus.

Die Branche boomt seit 20 Jahren, und immer mehr Länder steigen in die Produktion ein: Kenia, Thailand, Costa Rica, Ecuador, Peru, Brasilien, Simbabwe, Südafrika, sogar Äthiopien. Obwohl dort Hunderttausende von der Dürre bedroht sind, werden auf einer 1000 Hektar großen Staatsfarm Blumen für den Export angebaut.

Alein auf den Farmen Lateinamerikas und Afrikas arbeiten etwa 200 000 Menschen, zwei Drittel davon Frauen. Auch sie kennen den Muttertag, für sie bedeutet er einen 14- bis 16-Stunden-Arbeitstag, denn vor den Festen im reichen Teil der Welt herrscht Hochbetrieb. Dabei erhalten die Arbeiterinnen oft nicht einmal den gesetzlichen Mindestlohn, viele sind ohne Arbeitsvertrag, Schwangere bekommen keinen Mutterschutz. Auf mancher Plantage arbeiten sogar Kinder. Dazu kommen die gesundheitlichen Risiken durch den rigorosen Einsatz von Dünger, Pestiziden, Herbiziden und Wachstumsregulatoren, die weltweit beim Anbau von Blumen verwendet werden. Allerdings werden in der Dritten Welt noch Chemikalien gespritzt, die von der Weltgesundheitsorganisation als höchst giftig eingestuft werden. Selbst noch im Trinkwasser mancher Länder fanden sich Rückstände giftiger Substanzen aus dem Plantagenanbau, mancherorts sank der Grundwasserspiegel durch die Blumenindustrie in unerreichbare Tiefen.



Brot für die Welt beruft sich auf eine Untersuchung, nach der rund die Hälfte der Plantagenarbeiter Vergiftungserscheinungen zeigen. Sie leiden unter Kopfschmerzen und Übelkeit. Arbeiterinnen erleiden häufig Fehlgeburten, und auffallend viele Beschäftigte erkranken an Leukämie. Auch die Blumenfrau Mariella, „Hinter jeder schönen Blume steht der Tod“, hatte sie kurz vor ihrem Tod den Dokumentarfilmern Jorge Silva und Marta Rodriguez ins Mikrofon gesagt. Der Film über die „Blumen-Frauen“ brachte das Thema hier zu Lande erstmals an die Öffentlichkeit und setzte in den 90er Jahren eine Kampagne für bessere Produktionsbedingungen in Gang.

Brot für die Welt, terre des hommes, die Menschenrechtsorganisation Fian, der Blumengross- und Importhandelsverband, der Fachverband Deutscher Floristen sowie die Gewerkschaft Bauen-Agrar-Umwelt gründeten 1998 das Flower Label Programm (FLP). 1999 wurden erstmals zum Muttertag in Deutschland und in der Schweiz sozial- und umweltschonend produzierte Blumen verkauft. Mittlerweile gehören weltweit über 50 Farmen zum FLP-Programm. Kindergärten, Duschen und Aufenthaltsräume gehören inzwischen zum Standard. Auflage sind auch Arbeitsschutzbestimmungen, die Zahlung von Sozialleistungen, die Zulassung der Gewerkschaften und der verantwortungsvolle Umgang mit Giftstoffen.

Die fair gehandelten Blumen sind übrigens keineswegs teurer als andere Importware. Mittlerweile sind sie in weit über 700 Läden zu kaufen – allerdings nur im Fachhandel. *Stuttgarter Zeitung – Sonntag aktuell vom 11. Mai 2003/McK*

## Glück in der Ehe hält gesund

Liebe und Gesundheit – diesem Themenkomplex hat sich ein amerikanisches Forscherteam seit über 20 Jahren verschrieben. Dr. Janice Kiecolt-Glaser und ihr Mann Dr. Ronald Glaser von der Ohio State University in Columbus haben in mehreren Studien nachgewiesen, dass glücklich Verheiratete gesünder sind als nicht so glücklich Verheirate, teilt die Uni mit.

So haben sie sich etwa das Immunsystem von Eheleuten vorgenommen: Verheiratete Paare diskutierten unter vier Augen, jeder Partner sprach dabei über etwas, das er gerne an sich ändern würde. Die Gespräche wurden hinterher begutachtet, ob die Kommunikation positiv, neutral oder eher negativ war. Während der Diskussionen wurde in einer Hautblase, die den Probanden vorher gesetzt worden war, die Konzentration von zytokinen und Neutrophilen gemessen. Das Ergebnis: Bei Eheleuten, die positiv miteinander kommunizierten, sammelten sich schneller Zytokine und Neutrophile an, als bei anderen Ehepartnern. Die Wunden heilten also schneller. *Ärztzeitung vom 5. Februar 2003/McK*

## Tagungsankündigungen

### Chirophonetik – Kursdaten 2004

der Schule für Chirophonetik in Kirchschatlag, Österreic

Kurse in Österreic (alle Kursstufen in deutscher und italienischer Sprache)

13. April – 18. April 2004

24. Oktober – 29. Oktober 2004

Oberstufe und Absolventen: 16. Mai – 21. Mai 2004

Alle Kursstufen und Absolventen: 1. August – 6. August 2004

Fortbildungen in der Schweiz (Ekkarthof) mit Dieter Schulz

13./14. März 2004 – Gleichgewichtssinn – Hörsinn

25./26. September 2004 – Thema noch offen

Mehr Information erhalten Sie bei der:

Schule für Chirophonetik, Buchenweg 5, A-4202 Kirchschatlag, Österreic

---

### Fortbildung in Augenheileurythmie

Das weitsichtige Schulkind und seine Verhaltensauffälligkeiten

*vom 23. – 25. April 2004*

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

Programm:

**Freitag, 23. April 2004**

17.00 – 17.15 Begrüßung und Vorstellung

17.15 – 18.00 Heileurythmie, Margret Thiersch

18.15 – 19.30 Vortrag von Rainer Stellwag, Augenarzt:

Embryologie und Anatomie des Auges im Hinblick auf das weitsichtige Auge

**Samstag, 24. April 2004**

9.00 – 9.45 Heileurythmie, Margret Thiersch

10.00 – 11.00 Vortrag von Rainer Stellwag: Refraktionsstörungen bei Hyperopie

Gespräch: Verhaltensauffälligkeiten beim weitsichtigen Schulkind

11.30 – 12.30 Heileurythmie, Margret Thiersch

Mittagspause

- 15.00 – 16.00 Besprechung offener Fragen (Stellwag / Thiersch)  
16.00 – 17.00 Heileurythmie, Margret Thiersch  
17.30 – 19.00 Heileurythmie, Margret Thiersch

**Sonntag, 25. April 2004**

- 9.00 – 12.30 Heileurythmie, Margret Thiersch

Änderungen sind möglich.

---

## Kindliche Hysterie

### Fortbildung für in der Chirophonetik und der Heileurythmie tätige Menschen und interessierte Ärzte

Im 4. Vortrag des „Heilpädagogischen Kurs“ GA 317 spricht Rudolf Steiner von der kindlichen Hysterie: Das Kind, das nun von vorneherein seinen astralischen Leib hinausbringt, ergreift in feiner Art alle Dinge gerade so, wie wenn es verwundet wäre. Dadurch entsteht ganz selbstverständlich das Erlebnis einer Hyperempfindlichkeit, einer hyperempfindlichen Hingabe an die ganze Umgebung. Es empfindet dann ein solches Menschenwesen viel stärker, viel intensiver die Umgebung, spiegelt sie auch viel stärker in sich. Es entstehen daher auch Vorstellungen, die in sich weh tun. In dem Augenblicke, wo man den Willen entfaltet demgegenüber, greift man hinein in etwas, demgegenüber man überempfindlich ist. Es entsteht in den bewußten Partien eine eigentümliche Tatsache, wenn man den Willen entfaltet: es entsteht ein zu großes Bewußtsein an der Willensentfaltung, es entsteht ein Schmerz bei der Willensentfaltung; im Entstehungsstadium ist dieser Schmerz da, im Status nascendi. Man will ihn zurückhalten. Das geschieht intensiv. Man zappelt im Tun, weil man den Schmerz zurückhalten will.

Mit Bruno Callegaro erarbeiten wir aufgrund einer Kinderbeschreibung Therapieansätze zu diesem Phänomen.

*Samstag, 1. Mai 2004*

im Freien Waldorfkindergarten Raphael, Im Wiesenkampe 15,  
Hannover-Bothfeld

- |          |                                |
|----------|--------------------------------|
| 9.30 Uhr | Begrüßungskaffee               |
| 10.00    | Vorstellungsrunde              |
| 10.30    | Fallbeschreibung               |
| 11.30    | Erfrischungspause              |
| 12.00    | Menschenkundliche Hintergründe |

13.00	Mittagspause
14.30	Therapeutische und heilpädagogische Maßnahmen mit Demonstration
16.00	Kaffeepause
16.30 -	
17.30	Aktuelle Informationen zur „Initiative zur Förderung der Chirophonetik e.V.“

Im Kostenbeitrag von € 40,- sind die Mahlzeiten enthalten.

**Anmeldung** erbeten bis zum 17. April an:  
 Gisela Rilke, Osterforth 26 A, 30659 Hannover,  
 Tel. 0511 – 65 38 11, Fax 0511 – 65 14 49

## „Gesunde Schule“

Impulse für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht  
 aus dem Dialog der Waldorfpädagogik mit der staatlichen Schule

*Tagung an der Universität Paderborn 7./8. Mai 2004*

**Zielgruppe:** Hochschullehrende, Lehramtsstudierende, LehrerInnen, SchulleiterInnen, VertreterInnen der Schulverwaltungsämter, KommunalpolitikerInnen

**Ziele und Inhalte:** Schule ist im Gespräch. Nicht zuletzt durch die PISA-Studie ist deutlich geworden, dass Schule und Unterricht weiterentwickelt werden müssen. Dabei hat die Frage der Gesundheit einen genauso hohen Stellenwert wie die der Leistungserziehung: Kinder kommen heute vermehrt mit gesundheitlichen Defiziten und Entwicklungsverzögerungen in die Schule. Wie kann Schule diesen gesundheitlichen Fragen gerecht werden? Was macht eine „gesunde Schule“ aus? Welche Gesichtspunkte können leitend sein, um Schule und Unterricht in dieser Hinsicht weiter zu entwickeln? Die Tagung möchte diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. In das Tagungsthema einführend stellt sich zunächst die grundsätzliche Frage, was wir eigentlich unter Gesundheit verstehen. Davon ausgehend werden verschiedene Aspekte des Schulalltags intensiver beleuchtet: Wie sind gesundheits- und kommunikationsfördernde Lernräume gestaltet? Wie sieht ein Stundenplan unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Zeithygiene aus? Hat das Lehrerleitbild einen Einfluss auf die Gesundheit des Lehrers? Des Weiteren wird die Frage der Ernährung und der Bewegungserziehung genauso diskutiert wie die Frage, ob kollegiale Schulentwicklung als Voraussetzung einer gesunden Schule zu sehen ist. Waldorfschulen haben in den vergangenen Jahrzehnten viel Erfahrung in diesen Kontexten sammeln können. Daher ist es sinnvoll, diesen Erfahrungsschatz mit

einzubringen. Aus dem Dialog der Waldorfpädagogik mit der staatlichen Schule will die Tagung Anregungen und Impulse für die Weiterentwicklung der Schule gewinnen.

**Tagungsort** Universität Paderborn: Auditorium Maximum,  
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Anmeldeschluss** Freitag, 2. April 2004

**Tagungsbeitrag** Euro 30,- (Studierende Euro 10,-)

**Kontaktadresse + Anmeldung:**

Universität Paderborn, Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ),  
Frau Anne Titze, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn, Tel. 05251 – 60 36 60,  
Fax: 05251 – 60 36 58, E-Mail: plaz-sek@upb.de

**Tagungsprogramm:**

**Freitag, 7. Mai 2004**

ab 14.00 Uhr Tagungsbüro und Kaffee

15.00 Uhr Begrüßung

Prof. Dr. Nikolaus Risch, Rektor der Universität Paderborn;

Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens, Vorsitzender des PLAZ;

Prof. Dr. Peter Schneider, Fakultät für Kulturwissenschaften/ Freie Initiative -  
Waldorfpädagogik an staatlichen Schulen

15.30 Uhr Einführung in das Tagungsthema

„*Gesunde Schule*“ – Was verstehen wir unter *Gesundheit*?

(Dr. Rainer Patzlaff, IPSUM Stuttgart)

17.00 Uhr Kaffeepause

17.30 Uhr Arbeitsgruppen (Arbeitstitel)

„ag1“ *Gesundheits- und kommunikationsfördernde Lernraumgestaltung – eine Herausforderung nicht nur für die Ganztagschule* (PD Dr. Wilfried Buddensiek, Universität Paderborn; Hans Ahlenius, Futurum-Schule Schweden)

„ag2“ *Pädagogische Zeithygiene und Unterrichtsorganisation (Epochenunterricht und Rhythmisierung)* (Dr. Rainer Patzlaff, IPSUM Stuttgart)

„ag3“ *Fernsehen und Computeraus der Sicht der Waldorfpädagogik* (Prof. Dr. Heinz Buddemeier, Universität Bremen; Edwin Hübner, IPSUM/ Universität Paderborn)

„ag4“ *Förderung der Lehrergesundheit in Waldorfschulen und im Rahmen des Landesprogramms „OPUS“ an staatlichen Schulen* (Dr. Jost Schieren, Waldorfschule Dortmund/ Alanus-Hochschule; Georg Israel, Universität Paderborn; Dr. Dirk Randolf, Alanus-Hochschule)

„ag5“ *Mündige Schulentwicklung als Voraussetzung der „Gesunden Schule“* (Prof. Dr. Peter Schneider, Universität Paderborn, Dr. Ulrich Schwerdt, Universität Paderborn/ Gesamtschule Elsen)

„ag6“ *Ernährung und Gesundheit* (Dr. Petra Kühne, Arbeitskreis für Ernährungsforschung Frankfurt/ Main; Prof. Dr. Helmut Hesecker, Universität Paderborn)

„ag7“ *Pädagogische Bewegungserziehung als Grundlage der gesunden Schule* (Anne Gnadt, Waldorfschule Frankfurt/Main)

„ag8“ *Eurythmie und gesunde Schule* (Prof. Stefan Hasler, Alanus-Hochschule)

19.15 Uhr Buffet  
ab 20.30 Uhr Künstlerisches Abendarrangement mit Eurythmie  
(Prof. Stefan Hasler, Alanus-Hochschule)

### **Samstag, 8. Mai 2004**

9.00 Uhr *Sprachkompetenz – Gestaltungskraft in der Pädagogik*  
(Dr. Rainer Patzlaff, IPSUM Stuttgart)

9.45 Uhr Pause

10.00 Uhr Arbeitsgruppen und Vorbereitung der Präsentation der Arbeitsergebnisse

12.30 Uhr Mittagessen aus der Gulaschkanone

13.30 Uhr Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum als open space

15.00 Uhr Abschlussgespräch  
(Moderation: Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens, Prof. Dr. Peter Schneider;  
Publikumsmanagement: Dr. Annegret Hilligus)

---

## Schulärztetreffen

*am 8. und 9. Mai 2004 in Stuttgart*

Liebe Kollegen,

auch in diesem Jahr möchten wir Sie wieder herzlich einladen. Wir werden weiter mit Frau Unterborn am 6. Vortrag des Heileurythmiekurses arbeiten. Auch Mona Ruef wird die letztjährige Arbeit an den seelischen Übungen fortsetzen. Die Vorstellung der Hörraumtherapie wird von Lehrern der Michael Bauer Schule erfolgen, die dort schon länger damit arbeiten.

Als großes neues Arbeitsgebiet haben wir uns dieses Mal die schulärztliche Hospitation vorgenommen. Frau Pietschmann als erfahrene Klassenlehrerin und Schulberaterin wird mit uns am Samstagnachmittag an einem Wahrnehmungs- und Gesprächsübungsweg arbeiten.

Am Sonntag planen wir eine längere Zeiteinheit für einen ersten Austausch unserer Erfahrungen mit der standardisierten Einschulungsuntersuchung. Auch möchten wir am Leitbild des Entwicklungsprofils der 5- bis 9-jährigen Kinder arbeiten, das wir aufgrund der staatlichen Früheinschulungsbemühungen erarbeiten.

Herzliche Grüße, Claudia McKeen und Elke Schaffrath

### **Samstag, 8. Mai**

- 9.30 Gesprächsarbeit am Heileurythmiekurs, praktisches Üben
- 11.15 Pause
- 11.45 Seelische Übungen mit Mona Ruef
- 13.00 Mittagspause
- 14.00 Kaffee
- 14.30 Unterricht wahrnehmen – wie – wozu?  
Über die Wahrnehmungen sprechen – wie – mit wem?  
Übungseinheit mit Frau Pietschmann
- 19.00 Abendessen
- 20.00 Hörraumtherapie

### **Sonntag, 9. Mai**

- 9.00 Gesprächsarbeit am Heileurythmiekurs, 6. Vortrag, praktisches Üben
- 10.30 Pause
- 11.00 Aktuelles (Standardisierte Einschulungsuntersuchung, Leitbild 5 bis 9 Jahre)
- 12.15 Ausblick und Planung
- 12.30 Ende

Ort: Therapeutikum am Kräherwald e.V.  
Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart.

Anmeldung bitte bis 30. April 2004 an:  
Elke Schaffrath, Feuerbacher Weg 115, 70192 Stuttgart,  
auch für Mittag- und/oder Abendessen am Samstag.

Eurythmieschuhe bitte mitbringen.

---

## **Interdisziplinäres Symposium: Jugend auf dem Weg – Wege für die Jugend**

Das Forum für Jugendmedizin e.V. veranstaltet am 18. und 19. Juni 2004 in Erlangen ein interdisziplinäres Symposium, das sich unter den weiteren Titeln: Prävention und neue Anstöße für die Jugendmedizin und interdisziplinäre Fachbereiche um neue Formen der Zusammenarbeit und das Selbstverständnis des Jugendarztes und -Therapeuten sowie um Fragen des Jugendalters und spezifische Erscheinungsformen von Entwicklungsstörungen beim Jugendlichen bemühen will.

Informationen: Sekretariat Forum für Jugendmedizin e.V.  
Helmut-Schatzler Straße 8  
91332 Heiligenstadt  
Tel. 09198 – 99 84 72  
[www.forum-jugendmedizin.de](http://www.forum-jugendmedizin.de)

*Martina Schmidt*

Waldorfschule   
**Uhlandshöhe**

Wir suchen zum Schuljahresbeginn 2004

eine/n Heileurythmist/in

(volles Deputat)

Bewerbungen richten Sie bitte an:

**Waldorfschule Uhlandshöhe**

**Z.Hd. Frau Greif**

**Haußmannstraße 44, 70188 Stuttgart**



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

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

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

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





## Die anthroposophische Kulturzeitschrift

### DIE THEMEN IM FEBRUAR:

URS-BEAT FRINGELI:

Der schwarze und der weiße Weg.  
Rudolf Steiner und das Glück

ADELBERT REIF:

Gespräch mit *Galsan Tschinag* über  
den gesellschaftlichen und kulturellen  
Wandel in der Mongolei

GERD WEIDENHAUSEN:

Reise in den Sandschak.  
Serbien vor und nach den Wahlen

STEPHAN STOCKMAR:

Die Geschichte der  
Anthroposophie im  
Werk Rudolf Steiners

Reinkarnation  
und Karma

JÖRG EWERTOWSKI:

Reinkarnation  
und Selbsterkenntnis

GÜNTER RÖSCHERT:

Theologische Anfragen

LORENZO RAVAGLI:

Der Holocaust –  
Stiftungsereignis  
einer Zivilreligion?

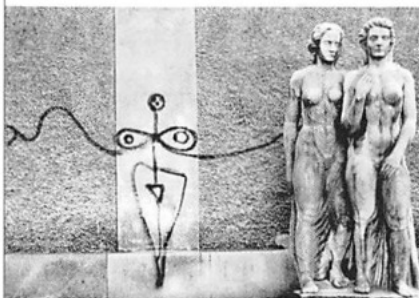
■ **Interessiert?**  
Dann bestellen Sie  
ein Jahres-Abo von  
»die Drei« für nur  
49 € (erm. 39 €);  
Ausland 54 €.   
Einzelheft 5,50 €  
zzgl. Porto.

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

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

# Erziehungskunst

Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners



PISA: Die Zukunft schulischen Lernens

Spiel der Kräfte: Hebel, Mechanik, Statik

Graffiti: Rebellion der Zeichen

Im Gespräch: Hausaufgaben

1  
Januar 2004

### Themen der nächsten Hefte:

- Streben nach Totalität im Waldorflerplan
- Zoologie: Überblick über das Tierreich in der 12. Klasse
- Von der Sprachkraft moderner Lyrik
- Die Berücksichtigung der Temperamente in Erziehung und Unterricht
- Themenheft: Schulzeitverkürzung, Früheinschulung, Zentralabitur und Evaluation
- Themenheft: Reinkarnation und Karma – Ihre Bedeutung für die Pädagogik
- Menschenkunde: Kindliche Konstitutionsformen

Änderungen vorbehalten

Verlag Freies Geistesleben

Postfach 13 11 22, D-70069 Stuttgart

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

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

# Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

## Bestellschein

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

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

ab Heft Nr .....

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

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

Straße, Hausnummer .....

Postleitzahl/Ort .....

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

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

✕

## Einzugsermächtigung

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen durch Lastschrift

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

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

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

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

.....  
(Ort)

.....  
(Datum)

.....  
(Unterschrift)

.....  
(genaue Anschrift)

## Anschriften der Verfasser

Gerda Bartscher	Freie Waldorfschule Kleinmachnow, Am Hochwald 30, 14532 Kleinmachnow Heileurythmistin
Dr. Christoph Beckmann	Lothringer Straße 40, 50677 Köln Arzt für Allgemeinmedizin
Rosemaria Bock	Robert-Bosch-Straße 101, 70192 Stuttgart Eurythmistin
Dr. Reimar du Bois	Olgahospital, Bismarckstraße 8 70176 Stuttgart Ärztlicher Direktor der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie
Thomas Jachmann	Hardtstraße 13, 78126 Königsfeld Klassenlehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Villingen-Schwenningen
Susanne Knips	Bühlerstraße 63, 57258 Freudenberg Ärztin für Allgemeinmedizin, Homöopathie
Dr. Karl-Reinhard Kummer	Posseltstraße 7, 76227 Karlsruhe Kinderarzt
Thomas Marti	Anshelmstraße 15, CH-3005 Bern Lehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Bern Dozent an der Freien Hochschule Mannheim
Elke Schaffrath	Feuerbacher Weg 115, 70192 Stuttgart Schulärztin an der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart
Martina Schmidt	Friedlebenstraße 52, 60433 Frankfurt a. M. Schulärztin an der Freien Waldorfschule Frankfurt am Main
Renate Ströhle	Gartenstraße 22, 89555 Steinheim Schulärztin an der Freien Waldorfschule Heidenheim
Markus Wegner	Dreikönigstraße 19, 79102 Freiburg Schularzt an der Freien Waldorfschule St. Georgen in Freiburg
Gerard Willemsen	Valkenheide 30, NL-3953 MC Maarsbergen, Niederlande Zahnarzt

## Termine

12. – 14. März 2004	München-Schwabing	3. Fachtagung für Schulheileurythmisten **
23. – 25. April 2004	München-Schwabing	Fortbildung in Augenheileurythmie Das weitsichtige Schulkind und seine Verhaltensauffälligkeiten *
1. Mai 2004	Hannover	Chirophonetik- und Heileurythmietreffen
7./8. Mai 2004	Paderborn	Gesunde Schule – Dialog Waldorfpädagogik mit staatlichen Schulen *
8./9. Mai 2004	Stuttgart	Schulärztertreffen *
18./19. Juni 2004	Erlangen	Interdisziplinäres Symposium: Jugend auf dem Weg, Wege für die Jugend *
Juni 2004 (1 Woche)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Akute Entzündungen. Säuglingsprophylaxe und Impfungen. Neonatologie

\* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“

\*\* Programmankündigung siehe Heft 26/2003

Jahresprogramm der Zahnärzte- und Chirophonetik-Treffen in Heft 24/2003