

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 46 / August 2008

Impressum

Herausgeber:

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

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

Abonnentenservice und Anzeigen:

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

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

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

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

Die Herausgeberinnen freuen sich über Artikel und Zuschriften.

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

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:
Bund der Freien Waldorfschulen e.V. – Medizinisch-Pädagogische Konferenz –
Raiffeisenbank Menzingen-Neuheim, CH-6313 Menzingen, Kto.-Nr. 24 696.07,
BC 81457, Postcheckkonto 60-6187-0

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 3,50 zuzüglich Versandkosten und wird bei
den Abonnenten per Lastschriftinzugsverfahren einmal im Jahr abgebucht.
Bei Bestellung von Einzelheften Entgelt bitte im Voraus überweisen oder in
Briefmarken beilegen (in Deutschland € 5.-, ins Ausland € 7.-).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. Oktober 2008

*Umschlagbild: Albert Anker „Schulmädchen mit Schiefertafel und Nähkörbchen“
Stiftung für Kunst, Kultur und Geschichte, Küssnacht, Zürich*

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 46 – August 2008

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Martina Schmidt

Inhalt

<i>Martina Schmidt</i>	Liebe Leserinnen und Leser	3
<i>Christof Wiechert</i>	Kinderbetrachtung in der Konferenz	5
<i>Wolf Singer</i>	Was kann ein Mensch wann lernen?	13
<i>Gabriele Pohl</i>	Mut zum Loslassen	22
<i>Reinhard Lassek</i>	Hauptsache gesund! Ersatzreligion mit fundamentalistischen Zügen?	27
<i>Elke Neukirch</i>	Von der Doppelnatur des Willens im Zusammenhang mit dem Aufrichteprozess und der kindlichen Entwicklung (2. Teil)	33
<i>Clara Behrens / Martin Schlüter</i>	Zum Verhältnis künstlerischer und wissenschaftlicher Fächer am Beispiel von Eurythmie und Physik	43
<i>Peter Lang</i>	Salutogenetische Erziehung in der Kleinkind- und Vorschulzeit	50
<i>Rosemaria Bock</i>	Der Jahreslauf – die zwölf Monate und der Tierkreis Löwe – Jungfrau – Waage	64
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf Einen Blick für Kinder entwickeln...	74

Berichte von Tagungen

<i>Heike Houben</i>	Substanz Verwandlung Prozess Eindrücke von der Weltheileurythmietagung in Dornach	76
---------------------	--	----

Buchbesprechungen

<i>Ingrid Ruhrmann / Bettina Henke</i>	Die Kinderkonferenz (<i>Marion Gidado-Schröppel</i>)	81
<i>Muhammad Yunus</i>	Für eine Welt ohne Armut (<i>Friedwart Husemann</i>)	82
<i>Urs Dietler</i> (Herausgeber)	Die Welt der Pädagogik. Ausgewählte Texte (<i>Martina Schmidt</i>)	83

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

<i>Cornelia Salzer</i>	„Schirm“ weitgereicht Verabschiedung von Hans Friedbert Jaenicke	85
<i>Gerhard Stranz</i>	Absolute Zeitfenster gibt es nicht Sprachentwicklung ist ein individueller Vorgang und kein „Standard“!	86

Aktuelle Informationen

– Gibt es sensible Phasen oder Zeitfenster für den Erwerb der Muttersprache?	88
– Lernziel Deutsch	89
– AHA-Ernährung oder LOGI-Methode Welche Ernährungsform ist zu empfehlen?	91
– Geruchssensoren im Darm	93
– Was die Ohren über das Kindstodrisiko verraten	94
– Woher die Träume kommen	95
– Babyschwimmen: Badespass mit Risiko	97
– Privat krankenversichert – die Solidargemeinschaft Samarita	99
– Die elektronische Gesundheitskarte	100
– Die Welt rüstet auf wie nie zuvor	102

Tagungsankündigungen

– Treffen des Arbeitskreises FörderlehrerInnen Nord mit Übungen der Extrastunde von Audrey McAllen am 19./20. September in Wiestedt	103
– Fortbildung für in der Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik tätige Menschen: Krankheiten der Lebensmitte, am 6. 9. 2008 in Hannover	103
– Einführungsseminar zur Internationalen Kindergarten- und Schulärztetagung vom 25.-26. Oktober 2008 in Dornach	104
– Internationale Tagung für Schul- und Kindergartenärzte: Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsförderung durch Waldorfpädagogik, Lese-Rechtschreib-Schwäche vom 26.-29. Oktober 2008 in Dornach	106
– Tagung für FörderlehrerInnen. Lese-Rechtschreib-Schwäche verstehen vom 26. - 29. Oktober 2008 in Dornach	107
– 6. Arbeitstreffen Heileurythmie im 1. Jahrsiebt am 1. November 2008 in Frankfurt	109
– Wochenendkurse in Chirophonetik im Oktober 2008 und Januar 2009 in Singen/Hohentwihl	109
– Ethik des Sterbens – Würde des Lebens. GrenzErlebnisse. Spiritualität im Umkreis von Geburt, Tod und im Alltag am 7. /8. November 2008 in Berlin	110
– Berufsbegleitende Qualifizierung zur Waldorferzieherin ab Herbst 2008 neu strukturiert in Stuttgart	111

Liebe Leserinnen und liebe Leser!

mit den freundlichen Grußworten von Peter Fischer-Wasels, der sich in der letzten Ausgabe als langjähriger Mitherausgeber der Medizinisch-Pädagogischen Konferenz von Ihnen verabschiedet hat, fange ich den geworfenen Ball auf und möchte Sie herzlich in der neuen Funktion und Aufgabe als Mitherausgeberin des Rundbriefs begrüßen.

Seit 15 Jahren arbeite ich als Schul- und Kindergarten Ärztin mit einer vollen Stelle an der Freien Waldorfschule in Frankfurt/Main, die ich selbst seit dem 4. Lebensjahr vom Kindergarten bis zum Abiturbesuch habe. Ebenfalls seit 15 Jahren behandle ich in meiner Allgemeinpraxis vor allem Kinder, oft auch die ganze Familie. Ein Schwerpunkt sind Schwierigkeiten in der Entwicklung der Kinder, familiäre und schulische Probleme. Seit 3 Jahren betreue ich als Mitarbeiterin des IPSUM-Instituts die Studie über den Zusammenhang von Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung, die seit 2004 an den deutschen Waldorfschulen durchgeführt wird. Für den Patientenverband gesundheit aktiv bilde ich den Kontakt zum Netzwerk Kindergesundheit, dessen Treffen langjährig von verschiedenen Bundesministerien gemeinsam gefördert werden. Ein erwachsener Sohn studiert derzeit in Australien.

Die Verbindung des ärztlichen Berufs mit dem pädagogischen Impuls im Sinne einer umfassenden Prävention, die das Kind während seiner Entwicklung vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit begleitet, ist mir ein Herzensanliegen und es macht mir Freude, meine Arbeitskraft in diese sinnvolle Aufgabe hineinzugeben, die Rudolf Steiner mit dem Waldorflehrplan, gegeben hat und für dessen Verwirklichung er den Lehrern in Eugen Kolisko den ersten Waldorfschularzt an die Seite gestellt hat.

Prävention ist ein Begriff, der in den letzten Jahren zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnt. Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen hat 2007 ein Gutachten vorgelegt. Es stellt fest, dass trotz einiger positiver Ansätze die Gesundheitsförderung und Prävention beachtliche, nicht ausgeschöpfte Potentiale aufweist. Präventionspolitik müsse nicht nur das Ziel verfolgen, den allgemeinen Gesundheitszustand der Bevölkerung zu verbessern, Zielsetzung sei Partizipation und Eigenverantwortung sowie eine Verminderung sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen (ein Ergebnis der PISA-Studien). Die Versuche, über Gesundheitsberatungsprojekte an den Schulen, Impfpraxis und Vorsorgeuntersuchungen hinaus Prävention zu definieren und umzusetzen, sind jedoch noch sehr vage.

Hier setzt aber der präventive Ansatz der Waldorfpädagogik gerade an, indem mit dem Wachsen und Lernen Gesundheit veranlagt wird. Der Lehrplan orientiert sich an den Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung und berücksichtigt die individuellen Lernkräfte der Kinder. Dadurch kann die

Eigenaktivität gefördert, Widerstandsressourcen gestärkt werden. Wichtiges Mittel das zu erreichen ist die kontinuierliche individuelle Beobachtung der Kinder, die in der Lehrerkonferenz einen Höhepunkt der pädagogischen und medizinischen Begleitung eines Kindes finden kann (siehe hierzu den Beitrag von Christof Wiechert, die Textpassage von Rudolf Steiner und die Buchbesprechung von Marion Gidado-Schröppel).

Mehr als auf abfragbares Wissen und die Note des Abschlusses zu sehen, sollte gefragt werden, wie sich Schule auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirkt, gerade, wenn man an die Vorverlegung des Einschulungsalters oder die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre denkt. Das sind salutogenetische Forschungsfragen, die wir in Zukunft weiter intensiv bearbeiten müssen. Das sind entscheidende Fragestellungen primärer Prävention.

Einen guten Anfang im neuen Schuljahr wünsche ich Ihnen und grüße Sie herzlich.

Martina Schmidt

Kinderbetrachtung in der Konferenz*

Christof Wiechert

In den ersten Jahren nach der Gründung der Waldorfschule war Rudolf Steiner oft in der Lehrerkonferenz zu Gast. Fragte ein Kollege um Rat, weil er einem Schüler nicht helfen konnte, sah sich Steiner das betreffende Kind während des Unterrichts an und gab dann in der Konferenz seinen Rat. Diese Ratschläge waren knapp gehalten, eine Kinderbetrachtung dauerte in der Regel nicht länger als einige Minuten. Hier ein Beispiel aus der Konferenz (GA 300a) vom 26. Mai 1920:

*Es wird über einige Kinder der 5. Klasse gesprochen, besonders über E.
Der Lehrer: Er kommt nicht mit. In den Sprachen ist er begabt. Er ist schlau, gerissen.*

Steiner: Man müsste mit möglicher Berücksichtigung seiner Individualität ihn ab und zu beschäftigen, ihn anregen. Dann muss man das variieren, sich immer wieder speziell mit ihm beschäftigen.

Der Lehrer: Sollte er nicht in die Hilfsklasse kommen?

Steiner: Was soll er in der Hilfsklasse machen? Er ist ein leidenschaftlicher Zwickel. Es würde auf ihn einen tieferen Eindruck machen, wenn man ihn ein Paar Schuhe machen lässt. Man müsste so etwas schaffen, dass er Nägel einschlägt und Schuhe machen kann. Richtige Stiefel für jemand anderen. Man müsste den E. im Handarbeitsunterricht Schuhe machen lassen: Das wäre schon etwas. Das wird ihm Spaß machen, besohlen, Doppelsohlen machen.

Vergegenwärtigen wir uns das bildlich: Der Kreis der Lehrer, in der Mitte Rudolf Steiner, die Lehrer fragen, sie bekommen Antwort. Aus der Lehrerschaft, aus der Peripherie kommen die Fragen, aus dem Zentrum kommt die Antwort und zwar die Antwort eines überragend Wissenden.

Dann tritt die Situation ein, dass Rudolf Steiner nicht mehr zur Verfügung steht, die Lehrer müssen es alleine machen, sind auf ihren „Eigenrat“ angewiesen. Wie ist der Vorgang jetzt? Im Bilde: der Kreis der Lehrer, sie haben Fragen, z.B. über ein Kind. Was ist jetzt im Zentrum? Im Mittelpunkt steht nun die Frage, die Peripherie muss antworten.

Wir können uns fragen, ob es wichtig ist, auf diesen Vorgang aufmerksam zu machen. Ich vertrete die Meinung, dass hier etwas von großer Bedeutung vorliegt. Wir erleben ja die Konferenz als die Seele der Schule, als das Herz.

* Aus: Persephone Kongressband **Gesundheit durch Erziehung** der Medizinischen und Pädagogischen Sektion am Goetheanum, herausgegeben von Michaela Glöckler, Stefan Langhammer und Christof Wiechert

Auch ein Herz will lernen. Wir können die Kinderbetrachtung nicht nur als eine Hilfe für ein Kind und seinen Lehrer ansehen, zugleich ist die Kinderbetrachtung ein *Lernmoment par excellence* für das ganze Kollegium. Es kann die „Hohe Schule der Psychologie“ werden, wo der Kreis der Lehrer sich fortwährend weiterbildet. Um das aber zu können, sollten einige Bedingungen beachtet werden. Die Praxis hat erwiesen, dass diese Bedingungen den Vorgang der Betrachtung erleichtern; sie sind erstrebenswert. Sie liegen im sozialen Bereich. So wenig wie die Kinderbetrachtung selber formalisiert werden soll, so sicher ist es, dass man sich hilft, wenn man Folgendes beachtet:

- Die Kinderbetrachtung braucht einen Gesprächsleiter, dieser braucht nicht der Konferenzleiter zu sein. Es ist auch nicht nötig, dass der Klassenlehrer des in Rede stehenden Kindes es ist. Wichtig ist, dass der Gesprächsleiter die Fähigkeit hat, das richtige Gleichgewicht zwischen dem Führen und dem Gehen-lassen des Gesprächs herzustellen. Er sollte fähig sein, diese Balance zu wahren. Dazu ist es notwendig, dass der Gesprächsleiter wie vorausahnt, wohin sich im Sinne des Kindes die Richtung des Gespräches bewegt.
- Rudolf Steiner hat immer wieder betont, Lehrer sollten sich davor bewahren, Spezialisten zu sein. Für eine Kinderbetrachtung bedeutet das, dass es abwegig ist, sie Spezialisten zu überlassen, das heißt, nicht nur die Lehrer, die das Kind kennen, sollen an der Besprechung teilnehmen, gerade auch diejenigen, die das Kind nicht kennen, sollen dabei sein. Oft erfährt man, dass von nicht am Unterricht des Kindes beteiligten Personen wertvolle Ratschläge, richtungsweisende Fragen kommen können. Auch kann von den Kollegen, die mit großem Interesse an der Besprechung nur zuhörend teilnehmen, ein Fundament der richtigen Stimmung geschaffen werden. Es wird also die Ansicht vertreten, dass alle Kollegen sich beteiligen.
- Von ganz besonderer Wichtigkeit ist das Folgende. In jedem Kollegium gibt es Kollegen, die sich mehr in die Menschenkunde eingearbeitet haben als andere. Bei jeder Kinderbetrachtung gibt es Kollegen, die von dem im Mittelpunkt stehenden Kind mehr wissen als andere. Gerade diese zwei Kategorien Lehrer sollten sich bei der Beratung Zurückhaltung auferlegen. Nimmt man das Bild des Kreises ernst, dann kann ein Kollege aus der Begeisterung die Gesprächsrichtung ganz einseitig beeinflussen. Von Bedeutung ist gerade, was aus dem *ganzen Kreis der Lehrer* sich als Gesprächsgrundlage bilden will.
- Etwas über die Länge der Besprechung. Es gibt Kollegien, die für eine Kinderbetrachtung zwei Konferenzen benutzen, manche haben sich sogar an drei Sitzungen gewöhnt. Dieses Bestreben ist sehr

schön, allerdings ist der Erfolg ganz und gar davon abhängig, inwieweit es den Kollegen gelingt, über eine Woche (oder zwei) sich mit dem Kind zu beschäftigen. Nur wenn das gelingt, macht es einen Sinn. Die Wirklichkeit ist meistens aber so, dass es bei den herrschenden Verhältnissen sehr schwer ist, die Gedanken für ein Kind über eine ganze Woche mitzutragen. Bei dieser Vorgehensweise erlebt man oft, dass bei der zweiten Besprechung nach einer Woche das Bild weit weg ist und man eigentlich von vorne anfangen muss. Wir vertreten hier die Meinung, dass eine Kinderbetrachtung sehr wohl in einem Zuge, ungefähr in fünf viertel Stunden geleistet werden kann. Es ist auch eine Übung der Geistesgegenwart.

- Oft wird gefragt, ob die Eltern des betreffenden Kindes an der Kinderbetrachtung teilnehmen sollen. Wenn die Schule sich dahin entwickeln kann, dass die Eltern die Betrachtung mitmachen können, ist das schön. Es hängt von dem ganzen Klima der Schule ab. Wie verhält sich der Schulorganismus gegenüber den Eltern? Ist da grundsätzlich eine offene Haltung zwischen den Beteiligten? Oder gibt es noch Berührungsängste? Diese Faktoren sollten bei der Antwort auf diese Frage berücksichtigt werden.
- Auf jeden Fall aber sollten die Eltern zuvor gefragt werden, ob es ihnen recht ist, dass ihr Kind im Zentrum einer Kinderkonferenz steht. Außerdem wird der Klassenlehrer in der Regel das Bedürfnis haben, zuvor mit den Eltern zu sprechen.
- Zum Schluss noch einige eher hygienische Bemerkungen. Was in der Kinderkonferenz beraten wird, muss mit der größten Verantwortung dem Kinde gegenüber gesagt werden, so, als wenn das Kind dabei wäre. Ein Lehrer, der seinen Affekten bei einer solchen Besprechung freien Lauf lässt, sollte besser schweigen. Selbstverständlich sollte es sein, dass das Beratene nicht in der Kaffeepause weiter diskutiert wird. Der Zeitraum der Kinderkonferenz muss wie 'heilig' gehalten werden. Ein Lehrerkollegium hilft sich selber ernst zu nehmen, wenn es einen Kollegen bittet, die Ergebnisse der Beratung schriftlich festzuhalten. Wenn dann, nach einigen Wochen zurückgeblickt wird und diese Ergebnisse (die ja aus Aufgaben für die Kollegen bestehen) genannt werden, kann man zweierlei feststellen: Ist getan worden, was man sich vorgenommen hat, und hat es gut auf das Kind gewirkt?

Nachdem wir diese Formmerkmale betrachtet haben, wollen wir einmal dem Verlauf einer solchen Kinderbetrachtung nachgehen, ohne sie damit formalisieren zu wollen. Jedes Kind schafft sich die Form, die es braucht. Jede starre Abwicklung eines vorgegebenen Protokolls ist dem Wesen der Sache abträglich.

Jeder, der sich mit dieser Arbeit beschäftigt hat, erlebt, dass sich auch hier ein Dreischritt wie von selbst ergibt. Um nicht unnötig medizinische Begriffe zu verwenden, können wir diese drei Schritte nennen: Bildschaffen, Ursachen finden, Hilfe suchen. Man kann auch andere Begriffe verwenden.

Das Bildschaffende, wie kann es vor sich gehen? Der betreffende Klassenlehrer kann z.B. in der Konferenz vor der Beratung (also eine Woche vorher) ankündigen, dass er in der nächsten Konferenz dieses Kind wegen einer bestimmten Frage, die er hat und die er alleine nicht zu lösen in der Lage ist, vorstellen möchte. Diese Vorankündigung braucht nicht mehr als fünf Minuten zu dauern. Im Vorfeld aber hat der (eventuell anwesende) Schularzt das Kind gesehen und hat der Klassenlehrer mit den Eltern gesprochen.

Dann beginnt die Konferenz. Der Klassenlehrer schildert das Kind so knapp wie möglich. Eine Hilfe ist dabei, die Schilderung in eine Beschreibung der Raumesgestalt und der Zeitgestalt des Kindes zu gliedern. Wie sieht das Kind aus? Was fällt einem auf, wenn man es nur sehen könnte? Ist etwas an der Gestalt zu sehen, was gerade diesem Kinde zu eigen ist? Hinsichtlich der Zeitgestaltung: Wie ist sein Werdegang? Was hat es in seinen jungen Jahren schon alles erlebt oder durchgemacht? Wie benimmt es sich, was sind seine Fähigkeiten, seine Gewohnheiten? Hat es eine bemerkenswerte Bewegungsgestalt? Und zum Schluss: Was ist das „Problem“? Es ist gar keine schlechte Übung oder gar eine Beeinträchtigung der Redefreiheit, wenn der Klassenlehrer versucht das Ganze in einer Viertelstunde darzustellen. Konzentration wirkt erfrischend. Dann kann der Gesprächsleiter eine Runde durch die Kollegen machen, die das Kind unterrichten. Er kann dann vielleicht einleitend sagen, dass es nicht nötig ist, schon Gesagtes zu wiederholen. Wenn der Fachlehrer z.B. sagt, er habe dieselbe Erfahrung im Unterricht gemacht, ist man genügend informiert. Dann kann der Schularzt noch Medizinisches hinzufügen, gegebenenfalls auch die Krankengeschichte, wenn eine solche vorliegt. Hat das Kind sich schon einmal ein Bein oder einen Arm gebrochen oder immer nur den Kopf gestoßen? Hat es schwere Krankheiten durchgemacht, ist es hospitalisiert gewesen? Bei all diesen Fakten ist es hilfreich, das Alter, in dem das Kind bei irgendeinem Ereignis stand, dazuzunennen. Es sei noch darauf hingewiesen, dass es der Betrachtung sehr zuträglich ist, tatsächlich das Bild 'rein' zu halten. Auf jede Meinung oder Interpretation sollte verzichtet werden. So rundet sich das Bild.

Während dieses geschieht, kann der Zuhörer etwas Merkwürdiges in sich beobachten. Wir hören zu; wir versuchen, ganz ohne eigene Meinung zum Gesagten zuzuhören. Wir versuchen ganz konkret, nicht mit Antipathie oder Sympathie zuzuhören. Trotzdem aber bemerkt man in sich ein leises Urteil: Ist das, was ich höre, wesentlich für das Kind, das geschildert wird, oder ist es weniger von Bedeutung? Weist ein Detail in der Schilderung auf das ganze Kind hin oder huscht es nur so vorbei? Die ganze Schilderung soll uns ja

die Phänomene zeigen. Aber irgendwo in uns rührt sich etwas, was nach solchen Beschreibungen sucht, die uns hellhörig machen für das Rätsel des Kindes. Wenn eine Hand oder die Stimme oder eine Haltung beschrieben wird, kann das diese weiterführende Bedeutung haben, muss es aber nicht. So ist man auf der Suche nach etwas, was wir hier das Symptomatische nennen wollen. Dieses leise innere Suchen kann das Interesse am Gesagten gewaltig steigern. Das ist eine Tätigkeit, die sich während des ersten Teiles äußerlich unbemerkt bei den Zuhörern im Kreise vollzieht, und der Beginn für das Zustandekommen der Betrachtung aus der Kraft der Gemeinschaft ist, dass die Zuhörer so aktiv sind wie die Kollegen, die darstellen.

Der Gesprächsleiter hat jetzt die Aufgabe, das Gespräch zum nächsten Schritt zu führen. Das ist nicht immer leicht, denn im Allgemeinen verweilt man gerne bei den Wahrnehmungen, sie bieten ja einen Halt und sind endlos dehnbar. Es soll aber ausdrücklich bemerkt werden, dass dieser erste Schritt *nicht* vollständig zu sein braucht; das geschilderte Bild braucht nicht bis zur Erschöpfung vervollständigt zu werden. Endlose Berichte wirken lähmend.

Der Gesprächsleiter wird also die Frage stellen, was uns das Beschriebene sagt, was wir hier vom Kinde lernen?

Man wird nun bald bemerken, dass die Beschreibungen des Kindes immer noch weitergehen, dass vielleicht sogar eine versuchte Antwort auf diese seine Frage wieder mit neuen Wahrnehmungen belegt wird. Man kommt nicht weiter. Es gehört zur Technik der Kinderbetrachtung, dass wir das zuvor Gesagte nutzen müssen, auch wenn eventuell noch etwas vergessen worden ist. Es wird also der Übergang zum nächsten Schritt gesucht und der Gesprächsleiter bittet die Darstellung des ersten Teiles als beendet aufzufassen.

Da stellt sich wieder eine bemerkenswerte innere Tatsache dar: Man erlebt sich auf einmal wie verloren. Man hat den sicheren Boden des sinnlich Mitteilbaren verlassen. Man begibt sich in ein Gebiet, das wenig äußere Sicherheit bietet, das Gebiet der Ursachen. Es ist von Bedeutung, diese Tatsache richtig zu empfinden, sie bedeutet nicht eine Schwäche des Kollegiums, dieses Gefühl markiert den Übergang in ein neues Gebiet.

Der Gesprächsleiter wiederholt also seine Frage und die Beteiligten suchen in sich, ob sie etwas finden, das hinweisen kann auf mögliche Ursachen. Einer versucht es und meint, vielleicht sehen wir hier, wie der Ich-Organismus nicht ganz in der Sinnessphäre ist oder sich ein wenig daraus zurückgezogen hat. (Es ist von einem Mädchen die Rede, zweite Hälfte vierte Klasse, das auf einmal kurzsichtig geworden ist, darum eine Brille trägt, aber sich für nichts mehr interessieren mag, ja sie erscheint sogar ein wenig dumm, obwohl sie immer als ein sehr aufgewecktes fröhliches Geschöpf galt.) Nun werden wir aufgefordert, diesen Gedanken zu bewegen. Finden wir mehr Anhaltspunkte, die in diese Richtung weisen?

Der Gesprächsleiter hat jetzt die ganz besondere Aufgabe, diesen Gedanken im Gespräch zu verfolgen, ohne das Erscheinen eines anderen Gedankens unmöglich zu machen. Es verlangt große Empfindsamkeit, denn: Die eingeschlagene Richtung kann sich als richtig oder falsch erweisen. Wenn falsch, wird sich dieser oder jener aufgefordert fühlen, einen anderen Weg zu eröffnen. Wie merkt man aber, ob „es stimmt?“ Es ist ein feines Empfinden, ein Gefühl: Ich bin auf dem richtigen Weg. Wenn nicht, dann spürt man, dass man das Kind, worüber man ja schließlich spricht, „verliert.“ Die Sache wird abstrakt und man hat den Kontakt mit der seelischen Wirklichkeit, die zwischen den Teilnehmern waltet, verloren. Auch das bedeutet nicht unbedingt einen „Fehler“. Wichtiger ist, dass man auf diese feinen Prozesse, die sich nur in uns vollziehen und wie eine Stimmung *zwischen* den Kollegen weben, achtet, sich ihrer bewusst wird. Nüchtern gefragt: Stellt sich ein Gefühl der Evidenz im Kreis der Teilnehmer ein?

So kann dieser zweite Schritt uns schnell zum Erahnen des Wesens des Kindes führen und zu einem Verständnis seines Seins wie es sich jetzt offenbart oder es kann sich ein längerer Weg des Tastens ergeben. Schließlich kann es auch vorkommen, dass man sagen muss: Es ist nicht gelungen, man findet den Weg nicht und muss es in einer neuen Besprechung noch einmal versuchen. Das ist eine Möglichkeit, die einen nicht melancholisch zu machen braucht, es ist ein Lernschritt. Es kann aber auch vorkommen, dass empfunden wird, man möchte doch weitermachen, da die Probleme des Kindes dringender Natur sind. Es ist möglich, vom ersten Schritt direkt zum dritten zu gehen. Wenn äußere Tatsachen dafür sprechen, kann man es versuchen. Man sollte sich aber erstens bewusst sein, dass der zweite Schritt überschlagen wird, und zweitens, dass eventuelle Vorschläge die Deckung aus dem Wesen des Kindes entbehren können.

Hier zeigt sich auch, wie weit ein Kollegium mit dem Verinnerlichen der Menschenkunde gekommen ist. Was ist in den Konferenzen gearbeitet worden, wie sicher sind wir in der Handhabung der Menschenkunde? Dieses zeigt sich vor allem an dem schnelleren oder trägeren Einstieg, den man zum Verständnis des Wesens des Kindes findet. Ist es eine Frage des Temperamentes, eine Frage der 'Mitte' oder eine Frage des Verhältnisses vom 'oberen' zum 'unteren' Menschen, etwas was sich in der Gestalt, aber auch in dem Verhältnis der drei Seelenkräfte zueinander zeigen kann?

Vorhin haben wir die Schritte charakterisiert als bildschaffend, Ursachen findend und Hilfe gebend. Wir können auch sagen, der erste Schritt bewegt sich in der Hauptsache im vorstellenden Denken, der zweite Schritt aber bewegt sich im fühlenden Denken oder denkenden Fühlen und ist ungleich viel zarterer Natur. An dieser Stelle soll aber noch eine Bemerkung eingeschaltet werden, die uns helfen kann. In diesem charakterisierten zweiten Schritt kann etwas auftreten, was man nennen kann das *assoziative Psycho-*

logisieren: Das Kind ist so verschlossen, weil die Tante depressiv ist; das Mädchen ist so vernarrt in Pferde, weil es der Liebe zu Hause entbehrt u.ä.m. Gehen wir davon aus, dass der zweite Schritt etwas gebracht hat, dann versuchen wir nun den letzten Teil zu besprechen. Wieder die Unsicherheit beim Übergang. Wie geht es weiter? Was jetzt? Der Gesprächsleiter kann fragen: Wie helfen wir jetzt dem Kinde? Er kann fragen: was tun wir nun? Auch wird es wieder einige Missverständnisse geben, dass sich z.B. einige Beiträge noch mit der vorigen Fragestellung beschäftigen. Die Zuhörer aber können in sich verspüren, dass für den nächsten Schritt eine andere Haltung verlangt wird. Es ist ein Willensbezug gefragt, ein Engagement für das Kind. Wie könnte ich diesem Kind helfen? Was hilft?

Hier müssen wir einen Gedanken bewegen, den wir später weiter auszuarbeiten haben. Bei der Frage, was hilft, muss unterschieden werden, ob „das Problem“ sich im Seelischen allein bewegt, oder ob es sich auch physisch äußert. Im oben angedeuteten Fall ist ohne weiteres Augenheileurythmie angesagt, falls vorhanden. Es kann aber auch noch darüber hinaus eine Hilfe pädagogischer Art geben. So kann hier z.B. der Klassenlehrer sagen, er würde die erste Geografie-Epoche dazu benützen, um intensiv für die ganze Klasse (also auch für das in Rede stehende Kind) Interesse für die Umwelt zu wecken. Interesse ist ja eine Kraft, wo die Ich-Kräfte sich in den Astralleib senken. Gerade die Geografie hat die Wirkung, den Astralleib in richtiger Weise zu gliedern. Ein anderer Lehrer hat vielleicht die Idee zu helfen, indem er mit der Klasse beim Handarbeitsunterricht nicht nur die Sachen macht, die gemacht werden müssen; er oder sie wird die Kinder fragen, was sie interessieren würde zu machen. Oder der Klassenlehrer nimmt sich vor, dem Kind und der Klasse jeden Tag ein Rätsel aufzugeben, die Antwort darauf aber soll erst morgen gegeben werden. Man sieht an diesem einfachen Beispiel, dass es eine mehr therapeutische Hilfe im eigentlichen Sinne gibt, dazu aber auch eine seelische und die geht von den Lehrern aus, von der Pädagogik, ganz besonders aber von der *Wirkung des Lehrstoffes auf das Kind*. Da liegt eine große Möglichkeit, den Lehrstoff als heilende Kraft einzusetzen. Die erste Frage in diesem dritten Gesprächsabschnitt sollte also lauten: Wie können wir helfen? Im Allgemeinen ist heute die Neigung vorhanden, schnell einen Fachmann für die eine oder andere Schwäche herbei zu rufen. Das kann unter Umständen tatsächlich nötig sein. Aber *zuerst* muss die Frage beantwortet werden, was können *wir* als Pädagogen tun, denn das ist unsere Aufgabe.

Sind nun einige Maßnahmen gefunden und durch den Kreis der Kollegen in ein rechtes Gleichgewicht gebracht worden, dann kann die Kinderbetrachtung abgeschlossen werden. Die wichtigsten Tatsachen sind protokolliert, vor allem sollte festgehalten werden, was man sich vorgenommen hat zu tun.

Gelingt es einer größeren Schule, ungefähr in jeder Konferenz eine Kinderbetrachtung zu machen, dann kann man nach zwei Monaten einmal keine ansetzen und die fünfviertel Stunden darauf verwenden, auf die gewesenen Kinderbesprechungen zurückzublicken. Was ist getan worden? Wie hat es gewirkt? Soll noch weiteres geschehen? Gerade dieses Zurückblicken, nachdem die Maßnahmen gewirkt haben, die man verabredet hat, ist ein wesentliches Lernmoment für das Kollegium. Es zeigt einem, wie die Kräfte, die man eingesetzt hat, in der rechten Weise gewirkt haben. Es kann einem aber auch zeigen, wo etwas noch nicht stimmt. Es kann z.B. geschehen, dass bestimmte Maßnahmen aus den verschiedensten Gründen nicht ergriffen worden sind. Es ist möglich, dass eine erhebliche Besserung im Befinden des Kindes eingetreten ist, oder dass am Morgen nach der Kinderbetrachtung das in Rede stehende Kind wie verändert war, ja, sich zeigte, wie es eigentlich sein möchte. Diese Erfahrung überlagerte sich dann nach einigen Tagen wieder mit dem mehr bekannten Verhalten. Wie dem auch sei: Sich rückblickend vergewissern über die Folgen des Gewollten, ist richtig und hilft, der Kinderkonferenz den Ernst zu geben, den sie braucht.

Was kann ein Mensch wann lernen?

*Wolf Singer**

Gerade in den hoch entwickelten Industrienationen, die sich als Wissensgesellschaften und Wissen als ihren wichtigsten Kultur- und Wirtschaftsfaktor begreifen, wird immer häufiger über Bildungssysteme und Bildungsreformen nachgedacht, diskutiert und gestritten. Kaum nachvollziehbar ist aber, dass dabei stets Fragen zur Ausbildung jenseits der Pubertät des Menschen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Frühe Phasen des Lernens werden nicht nur selten angesprochen, sondern stellen weithin eine Terra incognita dar. Aber gerade hier besteht dringender Aufholbedarf. Denn: Ein falsches oder fehlendes Verständnis von Lernprozessen in frühen Lebensphasen kann zu Versäumnissen in der Erziehung führen, die später kaum mehr durch Bildungssysteme, wie optimiert sie auch sein mögen, wettgemacht werden können. Im Folgenden möchte ich diese Terra incognita vermessen helfen und einige Kernfragen beantworten: Über welche Mechanismen gelangt Wissen ins Gehirn? Wann kann was erlernt werden? Welchen Einfluss haben Deprivation und intensives Training auf die Hirnentwicklung des Menschen? Und schließlich: Wie wichtig ist Kommunikation für die Entwicklung des Gehirns?

Gehirnentwicklung und Umwelt

Bis in die jüngste Vergangenheit wurde entweder die Position vertreten, die Hirnentwicklung sei vollkommen genetisch determiniert oder das Menschenhirn komme als frei instruierbare Tabula rasa zur Welt und sei in seiner Entwicklung somit allein von seiner Umwelt abhängig. Heute neigen viele zu der Annahme, dass sowohl Gene als auch die Umwelt für die Entwicklung des Gehirns eine Rolle spielen – ohne freilich die Gründe dafür und deren Einfluss nennen zu können. Wie sieht nun die wissenschaftlich fundierte Position zum Verhältnis von Genen und Umwelt aus? Werfen wir zunächst einen Blick darauf, wie sich aus Eizellen Embryonen, aus diesen Babys und schließlich erwachsene Menschen entwickeln. Gene sind stets in eine Umwelt eingebettet. Die Signale aus dieser Umwelt initiieren das Auslesen der genetischen Information und koordinieren die Entwicklung vom Ei zum

* Prof. Wolf Singer wurde 1981 Mitglied der Max-Planck-Gesellschaft und zum Direktor der Abteilung für Neurophysiologie am Max-Planck-Institut für Hirnforschung in Frankfurt am Main berufen.

Dieser Text ist die gekürzte Fassung eines Vortrags anlässlich des 1. Werkstattgesprächs der Initiative „McKinsey bildet“ 2001 in der Deutschen Bibliothek, Frankfurt am Main, überarbeitet im Januar 2007. Die ungekürzte Fassung ist erhältlich unter: www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf

Organismus. Diese setzt ein, weil molekulare Signale auf das Genom einwirken und das Auslesen der ersten Gene veranlassen. In der Folge kommt es zur Synthese neuer Eiweißmoleküle, die zum einen Strukturänderungen realisieren und zum anderen zur Auslese weiterer Gene führen. Die Zellen teilen und differenzieren sich und informieren sich durch Austausch chemischer Signale über die sich ständig wandelnden Nachbarschaftsbeziehungen. Dadurch verändert sich das molekulare Milieu in den Zellen, was wiederum unterschiedliche Gen-Auslesemuster zur Folge hat. Ein sich selbst organisierender Prozess vollzieht sich, der zur Bildung zunehmend komplexer Strukturen führt. Schließlich beginnen bestimmte Zellen damit, just jene Gene zu exprimieren, die die Synthese von Bausteinen steuern, die für Nervenzellen charakteristisch sind. So entstehen die ersten Nervenzellen. Welche Zellen diesen Weg gehen, bestimmt also deren Umgebung.

Die Nervenzellen entwickeln Dendriten und Axone – Fortsätze für den Empfang und die Weiterleitung elektrischer Signale –, nehmen miteinander Kontakt auf und beginnen, lokale Geflechte zu bilden, wobei sie ihre Partner über molekulare Signalsysteme identifizieren und finden. Schließlich werden diese Nervenzellen elektrisch aktiv. Damit eröffnen sie eine neue Kommunikationsform, durch die sie Signale schnell und mit großer räumlicher Präzision über weite Entfernungen austauschen und miteinander verrechnen können. Diese elektrischen Signale übernehmen eine zentrale Funktion bei der Steuerung der weiteren Entwicklung des Nervensystems. An den Kontaktstellen zwischen den Nervenzellen werden die elektrischen Impulse in chemische Signale umgesetzt. Diese erfüllen eine Doppelfunktion: Zum einen werden sie von den nachgeschalteten Zellen wieder in elektrische Signale umgewandelt, die als Grundlage für informationsverarbeitende Prozesse dienen. Zum anderen wirken sie auf die Gen-Auslese ein. Damit eröffnen sich neue Optionen für die Selbstorganisation. Über neuronalen Signalaustausch kann jetzt ein Ereignis an einer Stelle des Embryos Zellen an entfernten Orten veranlassen, ganz bestimmte Gene zu exprimieren. So lässt sich das Ausdifferenzieren von Organismus und Gehirn über große Entfernungen hinweg koordinieren. Die tragende Rolle spielt dabei zunächst die selbst erzeugte Aktivität, mit der sich die Nervenzellen mitteilen, ob sie benachbart sind oder weit voneinander entfernt liegen, wer sie sind, mit welchen Muskeln oder Sinnesorganen sie verbunden sind etc. In dem Maße, in dem die Sinnesfunktionen ausreifen, werden diese selbst erzeugten Aktivitätsmuster dann zunehmend von Sinnesreizen moduliert. Damit gerät die Steuerung der Gen-Auslese bzw. der Strukturentwicklung unter den Einfluss außerkörperlicher Faktoren. Das Milieu, das auf Entwicklungsprozesse einwirken kann, weitet sich. Vor der Geburt beschränken sich die Einflüsse jedoch auf das wenige, was »in utero« rezipiert werden kann. Zudem ist das Nervensystem

beim Menschen zum Zeitpunkt seiner Geburt noch sehr unreif – lediglich die Basisfunktionen zum Aufrechterhalten von Lebensprozessen sind ausgebildet. Mit der Geburt vollzieht sich ein dramatischer Sprung in der Hirnentwicklung. Die Sinnesorgane können nun Signale aus der Umwelt aufnehmen. Der Selbstorganisationsprozess – das Wechselspiel zwischen diesen Signalen und den Genen – wird jetzt plötzlich von Aktivitätsmustern bestimmt, die von der Umwelt mitgeprägt werden. Alles, was auf die Sinnesorgane des Babys einwirkt, nimmt fortan Einfluss auf die weitere Entwicklung des Gehirns. Worauf beruht diese aktivitäts- und nach der Geburt auch erfahrungsabhängige Ausreifung von Hirnstrukturen? Die Nervenzellen sind zum Zeitpunkt der Geburt im Wesentlichen angelegt, aber in bestimmten Bereichen des Gehirns, z. B. in der Großhirnrinde, noch nicht miteinander verbunden. Viele Verbindungen bilden sich erst jetzt aus, ein großer Teil wird jedoch bald wieder vernichtet. Ein stetiger Umbau von Nervenverbindungen vollzieht sich, wobei nur etwa ein Drittel der einmal angelegten erhalten bleibt. Welche dies sind, hängt von ihrer Aktivität ab. Die Ausbildung der funktionellen Architektur der Großhirnrinde wird somit in erheblichem Umfang von Sinnessignalen und damit von Erfahrung geprägt. Genetische und epigenetische Faktoren stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander. Eine strenge Unterscheidung zwischen Angeborenem und Erworbenem ist damit unmöglich. Der erste Beleg für die große Bedeutung dieses erfahrungsabhängigen Selektionsprozesses kam aus der Klinik: Früher litten Neugeborene häufig an Augeninfektionen, die sie sich bei der Geburt zuzogen. Die Folge waren Trübungen der Hornhaut oder gar der Linse. Die Kinder erblindeten und konnten nur noch diffuse Helligkeitsschwankungen wahrnehmen. Als es dann möglich wurde, Linse und Hornhaut zu transplantieren, erwartete man – da dem Gehirn selbst ja nichts fehlte –, mit solchen Operationen die Sehfähigkeit wiederherstellen zu können. Entsprechend groß war die Enttäuschung, als diese spät operierten Patienten blind blieben. Zwar hatten sie jetzt funktionsfähige Augen, konnten aber mit den neuen Informationen nichts anfangen. Viele Patienten empfanden das, was sie jetzt plötzlich wahrnehmen konnten, nicht als visuelle Eindrücke, sondern als Geräusche, als etwas Schmerzhaftes, nicht näher Beschreibbares. Sie lernten nicht, sich in der Sehwelt zu orientieren, Räume auszumessen oder Objekte zu identifizieren. Der Grund für diesen Fehlschlag lag in Folgendem: Wenn visuelle Signale in bestimmten Entwicklungsphasen nach der Geburt ausbleiben, werden wichtige Verbindungen als sinnlos interpretiert und irreversibel eingeschmolzen. Dem Auswahlmechanismus fehlen die richtigen Signale, er missinterpretiert Verbindungen, die im Grunde funktionstüchtig sind, als sinnlos und vernichtet sie. Dieser Vorgang ist irreversibel. Wenn die kritische Phase für die Entwicklung von Verbindungen in der Sehrinde durchlaufen ist – und sie be-

ginnt beim Menschen kurz nach der Geburt und klingt im Laufe der ersten Lebensjahre ab –, dann kommt Hilfe zu spät.

Warum aber lässt sich die Natur auf das Risiko ein, dass vorübergehende Störungen in der Signalaufnahme zu so katastrophalen Veränderungen von Hirnfunktionen führen? Sind mit der Einbeziehung von Umwelteinflüssen in den Entwicklungsprozess Vorteile verbunden, die alle Nachteile wettmachen? Dies scheint der Fall zu sein. Der Mensch kann Funktionen ausbilden, die auf Verschaltungsmustern beruhen, die durch genetische Instruktionen allein nicht zu realisieren wären. Ein Beispiel ist das beidäugige Sehen. Wir messen die Entfernung von Objekten durch den Vergleich der leicht verschiedenen Bilder, die in den beiden Augen entstehen. Dadurch können wir getarnte Objekte vom Hintergrund abgrenzen und mit präzise gesteuerten Bewegungen greifen. Wie aber die hierfür notwendige Verschaltung realisieren? Hier hilft die funktionelle Validierung. Faserverbindungen von korrespondierenden Netzhautorten müssen ähnliche Aktivitätsmuster aufweisen, da sie per definitionem Signale von gleichen Bildpunkten vermitteln. Es genügt also, über eine Korrelationsanalyse herauszufinden, welche Fasern immer gemeinsam aktiv sind, und diese dann an den jeweiligen Zielzellen zu konsolidieren. Die Auswahlregeln sind einfach: „Neurons wire together, if they fire together“. Verbindungen zwischen Neuronen, die oft zusammen aktiv sind, werden bestätigt und bleiben erhalten – eine der Grundlagen von assoziativem Lernen.

Der Auswahlprozess kann seinen Zweck jedoch nur erfüllen, wenn die aktivitätsabhängige Identifikation von Verbindungen einer zusätzlichen internen Bewertung unterzogen wird. Die Signale beider Augen sind nur dann korreliert, wenn das Baby beide Augen koordiniert bewegt und auf das gleiche Objekt richtet. In allen anderen Fällen entstünden unweigerlich Fehlverschaltungen. Deshalb sind alle erfahrungsabhängigen Selektionsprozesse einem zusätzlichen Kontrollmechanismus unterworfen, der die Adäquatheit der Aktivierungsbedingungen überprüft und nur den Aktivitätsmustern erlaubt, Veränderungen zu verursachen, die als geeignet identifiziert wurden. Das Nervensystem tastet die Umwelt aktiv ab, sucht nach Mustern, die den Selektionsvorgang unterstützen können, und erlaubt diesen Aktivitäten nur dann Verschaltungen zu verändern, wenn sie in einem weiteren Kontext als adäquat identifiziert wurden. Offenbar hat die Natur jedoch nicht mit Augeninfektionen gerechnet, denn hier versagt diese interne Bewertung.

Das Gehirn entscheidet, gesteuert von seinen eigenen Bewertungen, welche Aktivitätsmuster Veränderungen der Verschaltung bewirken dürfen. Das dazu benötigte Vorwissen ist in der funktionellen Architektur der Bewertungssysteme gespeichert und genetisch festgelegt. Ein verwandter Mechanismus sorgt ferner dafür, dass Sinnessignale nur dann strukturierend auf die Entwicklung einwirken können, wenn sie Folge aktiver Interaktionen mit der

Umwelt sind, bei denen die Initiative vom noch jungen Organismus ausgeht. Diese Erkenntnis geht auf einen frühen Versuch von Hind und Held am Massachusetts Institute of Technology zurück. Die Forscher setzten zwei Kätzchen in ein Karussell. Das eine hatte die Pfoten auf dem Boden und konnte durch sein Laufen das Karussell bewegen. Das andere saß in der Gondel und wurde passiv transportiert. Beide sahen genau das Gleiche, nur zu verschiedenen Zeiten. Die spätere Bestimmung der kognitiven Leistungen der beiden Tiere zeigte jedoch, dass nur das aktive Tier gelernt hatte, das nur beobachtende war nahezu blind und hinsichtlich seiner visu-motorischen Koordination schwer gestört. Nur zuzuschauen genügt also nicht. Selbermachen ist entscheidend, weil nur so der interaktive Dialog mit der Umwelt einsetzen kann, der für die Optimierung von Entwicklungsprozessen unabdingbar ist.

Kritische Phasen

Verschiedene Bereiche der Hirnrinde entwickeln sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, was sich in der sequentiellen Ausreifung kognitiver Leistungen widerspiegelt. Entsprechend benötigt das Gehirn in verschiedenen Phasen unterschiedliche Informationen aus der Umwelt, um seine Entwicklung optimieren zu können. Die elementaren Verschaltungen in der Sehrinde beispielsweise werden sehr früh ausgebildet und dann erfahrungsabhängig optimiert: Bei Kätzchen dauert diese kritische Phase zirka sechs Wochen, bei Primaten einige Monate, und beim Menschen einige Jahre. Dabei sind Plastizität und auch Verletzlichkeit der neuronalen Architekturen zu Beginn der kritischen Phasen am höchsten und nehmen dann ab.

Kommen wir zu den kognitiven Leistungen. Die Erstsprache wird mühelos erlernt, wenn die Interaktionen mit einer sprachkompetenten Umwelt im richtigen Zeitfenster erfolgen, also während der ersten Lebensjahre. Die Zweitsprache, die meist erst im Schulalter angeboten wird, lernt sich sehr viel schwerer und ganz anders als die Erstsprache. Lernen erfolgt jetzt regelbasiert und unter Kontrolle des Bewusstseins. Entsprechend bilden sich unbewusst ablaufende Automatismen für die Decodierung und Produktion von Sprache nur noch unvollkommen aus. Die Zweitsprache erreicht deshalb selten die Perfektion der Erstsprache. Deren Akzent und Melodie hingegen prägen sich so stark und irreversibel ein, dass sie die Sprecher ein Leben lang begleiten und meist auch später erlernte Sprachen durchdringen.

Eine wichtige Voraussetzung für das Sprachverständnis ist die Fähigkeit, den Sprachfluss zu segmentieren. Gesprochene Sprache besteht aus einem kontinuierlichen Strom von Lauten. Das Gehirn muss also zunächst lernen, diese Laute – man spricht auch von Phonemen – zu unterscheiden und zu Worten zusammenzufassen. Erst dann kann Wissen über die sprachspezifische Syntax gebildet werden. Die Fähigkeit, Phoneme und Worte als Einheiten zu

identifizieren, wird für die Muttersprache sehr früh erworben und die entsprechenden Verarbeitungsprozesse vollziehen sich nahezu automatisch, mühelos und sehr schnell. Für die Zweitsprache bilden sich diese Automatismen nur noch unvollkommen aus.

Aber auch höhere kognitive Leistungen wie zum Beispiel die Abstraktionsfähigkeit scheinen prägnant. Dies folgt aus Untersuchungen von taubstummen Kindern, die Zeichensprache erlernt haben. Es gibt verschiedene Arten von Zeichensprachen: zum einen die American-Sign-Language (ASL), die auf den gleichen syntaktischen und grammatischen Regeln aufbaut und ähnlich abstrakte Symbole verwendet wie die gesprochene Sprache. Hier ersetzen lediglich die Hände die Sprachwerkzeuge und die Augen die Ohren. Diese Sprache wird in den gleichen Hirnstrukturen analysiert und produziert wie die gesprochene Sprache. Es gibt aber auch Zeichensprachen, die sich mehr abbildender, mimetischer Strategien bedienen. Hier also lässt sich überprüfen, ob das Erlernen unterschiedlich abstrakter Sprachen Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hat. Die Antwort lautet ja. Kinder, die mimetische Sprachen erlernt haben, tun sich schwerer, logische Zusammenhänge höherer Ordnung zu durchschauen. Offenbar kann man also durch den übenden Umgang mit einer differenzierten Sprache, die abstrakte Konstrukte auszudrücken erlaubt, erlernen, solche Konstrukte auch zu denken und sich vorzustellen. Aus diesem Grunde werden mimetische Sprachen nicht mehr gelehrt.

Dass es auch sensible Entwicklungsphasen für den Erwerb motorischer Fertigkeiten gibt, ist Gemeingut der Alltagspsychologie. Fahrradfahren bietet ein gutes Beispiel dafür: Erwachsene haben in der Regel größte Schwierigkeiten, im Sattel zu bleiben, wenn sie das Fahrradfahren nicht als Kinder erlernt haben. Auch das Spielen von Musikinstrumenten muss früh erlernt werden, wenn Virtuosität das Ziel ist. Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und gewisse soziale Kompetenzen früh eingeprägt werden und dann nur noch schwer, wenn überhaupt, veränderbar sind. Die Identifikation der neuronalen Grundlagen für diese sozialen Prägungs- und Lernvorgänge steht allerdings noch aus. Vermutlich beruht auch die Prägung dieser komplexeren Verhaltensdispositionen auf erfahrungsabhängigen Veränderungen neuronaler Architekturen in den jeweiligen Verarbeitungszentren.

Diese Beispiele für frühe Prägungsphasen sollen jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass sich die Hirnentwicklung bis zum Abschluss der Pubertät hinzieht und dass es – aufgrund der langsamen Ausreifung des Präfrontallhirns – sehr späte sensible Entwicklungsphasen gibt. Auf dessen Funktionen beruhen komplexe kognitive Leistungen des Menschen wie die Fähigkeiten, die eigene Existenz in der Zeit zu begreifen, Handlungen aufzuschieben und von vorausgehenden Überlegungen abhängig zu machen, ein Konzept vom

eigenen Ich zu entwickeln und sich in soziale Wertgefüge einzuordnen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten korreliert direkt mit der späten Ausreifung präfrontaler Hirnstrukturen. Werden diese Prozesse behindert, z. B. durch Verletzungen in den entsprechenden Hirnrindenregionen, kann die Entwicklung dieser kognitiven Leistungen irreversibel geschädigt werden. Dies kann Probleme bei der Ausbildung sozial angepassten Verhaltens und moralischer Verbindlichkeiten zur Folge haben.

Deprivation und Training

Was geschieht aber im Gehirn, wenn visuelle oder akustische Signale ausbleiben, die während der entsprechenden sensiblen Entwicklungsphasen benötigt werden? Die Nervenzellen schrumpfen, ihre Dendriten, mit denen sie Signale von anderen Zellen aufnehmen, bilden weniger Verzweigungen aus, und die Zahl der Synapsen zwischen den Nervenzellen nimmt dramatisch ab. Auch die Fläche der für eine bestimmte Funktion zur Verfügung gestellten Bereiche der Großhirnrinde kann sich verringern, wenn diese Funktion nicht trainiert oder nicht gebraucht wird. Bei früh Erblindeten kann es vorkommen, dass Hirnrindenareale, die eigentlich mit der Verarbeitung visueller Signale befasst sind, die Auswertung taktiler oder akustischer Signale übernehmen. Die Funktionen von Hirnrindenarealen sind also durch Deprivation in Grenzen verschiebbar.

Konträre Veränderungen lassen sich durch intensives Training oder durch Überexposition auf bestimmte Sinnesreize erzielen. Wer früh anfängt, intensiv Geige zu üben, kann erreichen, dass die Repräsentation der die Saiten greifenden Hand in der Großhirnrinde mehr Platz eingeräumt bekommt. Ob dies auf Kosten anderer Funktionen geschieht, ist unbekannt. Da es im Gehirn aber keine Leerstellen gibt, sollte sich die eine nur auf Kosten der anderen ausbreiten können. Übertraining und Deprivation gehen oft zusammen, weil Zeitfenster und Lernfähigkeit begrenzt sind.

Training bewirkt somit das Gegenteil von Deprivation. Die Zahl der Kontakte zwischen Nervenzellen nimmt zu, die für die geübten Funktionen zuständigen Areale dehnen sich aus und die neuronalen Antworten spezialisieren sich auf die trainierten Inhalte. Während gesichert ist, dass Deprivation die optimale Ausbildung neuronaler Architekturen einschränkt, ist weit weniger klar, ob die strukturelle Komplexität durch Üben über das normale Maß hinaus gesteigert werden kann. Auch lässt sich im Einzelfall nie angeben, inwieweit ein bestimmtes Verbindungsmuster von genetischen oder erfahrungsbedingten Faktoren geprägt ist. Hirnstrukturen sind das Ergebnis eines steten Dialogs zwischen genetischen und epigenetischen Faktoren – beide Einflüsse wirken auf dieselben Mechanismen der Strukturbildung ein. Was Ursache für eine fehlende Verbindung ist, lässt sich nicht festlegen.

Konsequenzen für die Erziehung

Kein Kind kann dem anderen gleichen, weil im Laufe der Entwicklung zahlreiche Verzweigungen durchlaufen werden müssen und Entscheidungen darüber, welche Gabelung gewählt wird, oft von kleinen, mitunter zufälligen Fluktuationen der Umgebungsbedingungen abhängen. Wegen unterschiedlicher Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, dass Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. Dies stellt das fast ausschließlich altersorientierte Klassensystem in Frage.

Die Existenz zeitlich gestaffelter sensibler Phasen für die Ausbildung verschiedener Hirnfunktionen führt zu dem Postulat, dass das Rechte zur rechten Zeit verfügbar sein oder angeboten werden muss. Es ist nutzlos und womöglich sogar kontraproduktiv, Kinder mit Inhalten zu konfrontieren, die nicht adäquat verarbeitet werden können, weil die entsprechenden Entwicklungsfenster nicht offen sind. Da bislang nur wenige Daten vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach die Kinder fragen. Selbst Babys können im vorsprachlichen Stadium durch Lachen, Weinen und differenzierte Mimik signalisieren, was für sie richtig und wichtig ist.

Wie lässt sich also das Angebot optimieren? Natürlich müssen ausreichend Umweltreize vorhanden sein, aber dies dürfte in aller Regel der Fall sein. Wenig hilfreich dürfte es sein, die Kleinen mit Angeboten zu überschütten. Hier vermischt sich oft Elternehrgeiz mit missverstandenen Botschaften über die Bedeutung kritischer Entwicklungsphasen. Es macht keinen Sinn, Entwicklungen forcieren zu wollen. Die Kinder werden aufgezwungene Angebote nicht annehmen, unnütz Zeit mit deren Abwehr verbringen und es schwer haben, das für sie Wichtige herauszufiltern. Wichtig ist es vielmehr, Deprivationen zu vermeiden bzw. der Gefahr vorzubeugen, dass das Rechte nicht zur rechten Zeit angeboten wird.

Kompetenz zur Kommunikation

Abschließend möchte ich noch zwei Aspekte hervorheben, an denen mir ganz besonders gelegen ist: Die differenzierte Entwicklung kognitiver Funktionen hängt ganz wesentlich von den Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten der Kinder ab. Autismus wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass es den Kindern nicht gelingt, emotionale Signale ihrer Bezugspersonen in deren Mimik und Gestik zu dechiffrieren. Über diese nicht-sprachliche Kommunikation wird den Kindern vermittelt, wie ihre Aktionen und Fragen von ihrem sozialen Umfeld bewertet werden. Diese Information scheint für die Einbindung in das soziokulturelle Umfeld und alle damit verbundenen Lernprozesse von herausragender Bedeutung zu sein. Wenn die Kinder nicht in der Lage sind, diese bewertenden Signale zu dechiffrieren, führt dies zu

sozialer Isolation und zu gravierenden Fehlentwicklungen aller höheren kognitiven Funktionen. Der Dialog mit der Umwelt bricht ab und Entwicklungsprozesse werden somit fehlgeleitet. In diesem Fall liegt eine pathologische Störung der Kommunikationsfähigkeit vor. Dieses Beispiel belegt, wie außerordentlich wichtig kommunikative Prozesse für die Hirnentwicklung sind.

Zweitens möchte ich für einen verstärkten Einsatz nicht-rationaler Ausdrucksmittel plädieren. Wir setzen derzeit in der Kommunikation vor allem auf die rationale Sprache. Sie ist das einzige der Ausdrucksmittel, das unser Erziehungssystem mit Nachdruck ausbildet. Ein großer Teil der vermittelten Information wird aber über Mimik, Gestik und Intonation transportiert. Durch bildnerische, musikalische, mimische, gestische und tänzerische Ausdrucksformen lassen sich Informationen transportieren, die sich in rationaler Sprache nur sehr schwer fassen lassen, z. B. überzeugende Schilderungen widersprüchlicher Gestimmtheiten. Die nicht-rationalen Kommunikationstechniken können gerade solche Inhalte hervorragend vermitteln, weil sie nicht an binäre Logik gebunden sind. Nahezu alle Kinder möchten diese nicht-rationalen Kommunikations- und Ausdrucksmittel nutzen, vernachlässigen sie aber zugunsten der Ausbildung der rationalen Sprache. Hier liegt auch ein Fall von Deprivation vor. Somit müssen wir uns damit begnügen, uns mit dem relativ jämmerlichen Vehikel rationaler Sprachen zu verständigen. Doch just die Informationen, die bei der Stabilisierung sozialer Systeme eine so wichtige Rolle spielen, lassen sich selbst bei hoher Sprachkompetenz nur sehr unvollkommen transportieren. Vielleicht läge aber gerade darin der Schlüssel zu interkulturellen Dialogen und dauerhaften Konfliktlösungen.

Vinzenz Schönfelder (Physiker, im Bereich der neurowissenschaftlichen Forschung über auditorische Wahrnehmung) am 24. Mai 2008 zu den Grenzen der Erkenntnisse neurowissenschaftlicher Hirnscans bei der Erklärung psychologischer Phänomene:

Mit dem Tomographen Hirnaktivität erschöpfend messen zu wollen, ist wie einzig an der Tankuhr ablesen zu wollen, wohin uns die Reise im Auto führt.

aus www.brainlogs.de

Mut zum Loslassen

Gabriele Pohl

„Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben. Um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“

Janusz Korczak

Überraschenderweise verbringen heute Eltern – trotz Berufstätigkeit – offenbar wesentlich mehr Zeit mit ihren Kindern als früher. Frank Furedi, ein englischer Soziologe, spricht gar von einem 50%igen Zuwachs an beaufsichtigter Zeit seit 1961.¹ Damit ist sicher nicht die heute viel beschworene „Quality-time“ gemeint, sondern dies deutet eher auf eine stärkere Anwesenheit der Erwachsenen bei beaufsichtigten Tätigkeiten hin, wie zum Beispiel während der Teilnahme im Sportverein, inklusive Hin- und Rückfahrt. Nach meiner Kenntnis sind die Stundenpläne der Kinder schon im Kindergartenalter so voll, dass vor allem die Mütter viel Zeit mit den Kindern im Auto verbringen, um ihre Sprösslinge von einer Aktivität zur anderen zu kutschieren. Diese Zeit steht in keinem Verhältnis zu der Zeit, die Eltern mit ihren Kindern im Gespräch, beim Vorlesen und Singen, in gemeinsamer fruchtbarer Tätigkeit verbringen.

Wenn man bedenkt, dass die Kinder in der Freizeit von den Eltern an andere Erwachsene weitergereicht werden, an den Trainer, die Ballettlehrerin, den Kursleiter, die Musikpädagogin, schrumpft allerdings auch die Möglichkeit der Kinder, unbeaufsichtigt alleine oder mit anderen Kindern einer selbst bestimmten Tätigkeit nachzugehen.

Der Spielraum, in dem sich Kinder selbst erproben können, wo sie eigene Wege gehen, Abenteuer erleben und ihre Grenzen austesten können, ist inzwischen verschwindend gering. Anstatt das Zuhause als Mittelpunkt zu nehmen, um von da aus den Radius der Aktivität kontinuierlich zu erweitern, spricht man heute von einer „Verinselung der Kindheit“. Das wird umso prekärer dadurch, dass die Kinder ihre nachmittäglichen Aktivitäten eben auch nicht mehr selbst zu Fuß oder per Fahrrad erreichen, sondern sogar zur Verabredung mit dem Schulfreund lieber gefahren werden. Das wiederum hat zur Folge, dass Kinder, deren Eltern ihr Kind auf der Strasse spielen lassen wollen, meist kein einziges anderes Kind finden, mit dem es spielen könnte. Solche Eltern kommen außerdem schnell in den Ruf, ihre Kinder zu vernachlässigen. Die Ängste der Erwachsenen sind so groß, dass sich Kinder in der westlichen Gesellschaft zunehmend nur noch in abgeschirmten Räu-

¹ Frank Furedi, ‚Warum Kinder mutige Eltern brauchen‘

men, wie zum Beispiel in Einkaufszentren, frei bewegen können. In Sao Paulo ist das heute schon der Fall. Kleinere Kinder aus wohlhabenden Familien erlebt man nur noch in „Shopping centers“, der Rest der Stadt bleibt ihnen weitgehend verschlossen. Wie gravierend schnell die Einschränkung der Bewegungsfreiheit von Kindern vor sich gegangen ist, zeigt eine in England durchgeführte Umfrage: 1971 durften 80% der 7-bis 8jährigen Kinder alleine zur Schule gehen, 1990 waren es nur noch 9%.²

Vor 30 Jahren haben Eltern ihre Kinder vor denselben Gefahren gewarnt wie heute, nur: Die Kinder haben sich dann ohne Aufsicht nach draußen begeben, um zu überprüfen, ob all das, wovor sie gewarnt worden waren, wirklich so gefährlich war.

Erwiesenermaßen stimmen die Befürchtungen der Erwachsenen, Kinder seien heute größeren Risiken ausgesetzt als früher, nicht. Auch wenn die Medien uns das suggerieren wollen und offenbar Erfolg damit haben. Beispielsweise hat das Bundesinnenministerium in seinem „Ersten periodischen Sicherheitsbericht 2001“ festgestellt, dass in den letzten drei Jahrzehnten weder die Opfergefährdung durch Vergewaltigung, sexuelle Nötigung, noch durch Mord und Totschlag zugenommen hat, das gilt auch für Sexualmorde an Kindern.

Eine verletzungsfreie Kindheit ist sicher nicht möglich oder nur unter Verhinderung jeglicher Entwicklungsmöglichkeit für das Kind. Sind kleine Unfälle, ein paar Schrammen, ein großer Schreck, nicht normale Begleiterscheinungen des Aufwachsens, anstatt Hinweise auf Erziehungsunfähigkeit und Verantwortungslosigkeit? Kann es sein, dass einfach die Tatsache, dass man Kinder alleine spielen lässt, Eltern den Ruf einbringt, ihre Aufsichtspflicht zu verletzen? Immer mehr Eltern scheinen nicht nur vor ihrer eigenen Angst, sondern auch vor der öffentlichen Meinung zu kapitulieren.

Anstatt an die Widerstandsfähigkeit der Kinder zu glauben und das Verletzungsrisiko als Bestandteil der Freiheit zu sehen, die Kinder brauchen, um ihre Umwelt zu erkunden und mit ihr und mit sich selbst notwendige Erfahrungen machen zu können, versuchen wir unsere Kinder vor allem zu bewahren und bewahren sie in erster Linie vor dem Leben selbst.

Wer Kinder überbehütet, raubt ihnen Lebensfreude, Selbstbewusstsein und die Chance, Krisen meistern zu lernen.

Kinder gehen vom Anfang ihres Lebens an mit Offenheit und Interesse auf die Welt zu. Ihre Grundhaltung dem Leben und anderen Menschen gegenüber ist die des Vertrauens. Sie glauben, dass es die Welt gut mit ihnen meint. Mutig und beharrlich eignen sie sich neue Fähigkeiten an. Kinder lernen Vorsicht, aber Angst vor realen Dingen und mangelndes Zutrauen entstehen vor allem aus der Projektion der Erwachsenenängste.

² Lansdown in Mayall, 1994

Klettert ein Kind auf einen Baum, ist uns als Erwachsenen das Risiko, dass es hinunterfällt und sich unter Umständen verletzt, wohl bewusst. Aber gleichzeitig wissen wir auch, dass das Kind einen neuen Grad an Gewandtheit erreicht haben wird und ein neues Gefühl von Meisterschaft und Selbstsicherheit, wenn es unbeschadet wieder herunterkommt. Ein Kind, das sich von klein auf immer wieder selbst erproben konnte, kann viel besser Risiken einschätzen, weil es seine eigenen Grenzen besser kennt, als ein Kind, dem nichts zugetraut und zugemutet wurde.

Kinder müssen sich immer erproben. Ob sie dabei auf besonders hohe Bäume klettern, schwimmend Flüsse überqueren oder auf andere Weise sich selbst und ihre Grenzen erfahren, besser als Horrorvideos anzuschauen, um „als ganzer Mann“ zu gelten, wie es heute vielfach üblich geworden ist, ist es allemal.

„Helicopter-parenting“, ein Phänomen, das Eltern beschreibt, die wie Hubschrauber über ihren Kindern kreisen, heute schon vielfach gegeben durch die Handyüberwachung (jeder dritte Achtjährige besitzt ein eigenes Telefon), die den Eltern jederzeit Kontakt zu ihren Kindern ermöglicht, möchten manche Eltern noch übertreffen durch unter die Haut ihrer Sprösslinge implantierte Mikrochips. Was es bereits gibt, ist eine Rundumüberwachung durch GPS über das Handy oder eine Einstellung, die eine SMS an die Eltern sendet, wenn das Kind sich in einem Radius von 500 Metern von zu Hause entfernt.

Die Angst vor „Stranger-danger“, dem „bösen Mann“, die Angst, die Eltern dazu bewegt, den Kindern immer wieder Misstrauen vor anderen Menschen einzuflößen, wird von allen Seiten nachhaltig geschürt. Frank Furedi berichtet von einer englischen Broschüre mit dem Titel „Protecting your child. A guide for parents“, mit einem Vorwort von Tony Blair, in der erklärt wird, dass theoretisch jeder unserer Mitmenschen pädophil sein könne. „Sie leben in unseren Gemeinschaften, in unseren Familien, und vielleicht ist es sogar jemand, den wir kennen und lieben.“³ Wie sollen Kinder in einer solchen Atmosphäre des Misstrauens eine positive Einstellung zum anderen Menschen entwickeln? Wie sollen sie das Vertrauen haben, sich an einen Erwachsenen zu wenden, wenn sie wirklich einmal Hilfe brauchen?

Es geht hier nicht darum, Eltern zu verteufeln, die Angst um ihre Kinder haben, es stellt sich eher die Frage, wie es dazu kommt, dass es heute so vielen Menschen an der Zuversicht mangelt, dass das Leben es grundsätzlich gut mit uns meint? Warum fehlt ihnen die Gelassenheit, ihre Kinder einfach einmal gewähren zu lassen?

Heute ruht die Erziehung der Kinder gewöhnlich auf zwei Schultern, oft sogar nur auf einer. Wen wundert es, dass diese Last schwer drückt. Passiert wirklich einmal etwas Gravierendes, können die Eltern sicher sein, dass ih-

³ Frank Furedi, ‚Warum Kinder mutige Eltern brauchen‘, S.52

nen die ganze Schuld gegeben wird. Früher war die Eingebundenheit in ein größeres familiäres Umfeld gegeben, außerdem haben sich im Zweifelsfall die Nachbarn oder auch gänzlich Fremde eingemischt.

Sicher brachte das mehr Kontrolle mit sich, aber auch das Verantwortungsgefühl der Menschen fremden Kindern gegenüber war größer.

Überall wittern wir heute Gefahren, dabei war das Leben – zumindest in Europa – noch nie so sicher wie heute. Die Angst, das Kind könne sich nicht altersgemäß entwickeln, die Angst vor dem plötzlichen Kindstod, die Angst, das Kind würde unter unerkannten schweren Krankheiten leiden, die Angst vor der Sonne oder davor, Murmeln zu verschlucken geht über in die Angst vor schlechtem Umgang, Entführung und sexuellem Missbrauch.

Wie sollen Eltern ihren Kindern Vertrauen in das Leben vermitteln, wenn sie selbst hinter jedem Busch einen Sexualverbrecher vermuten?

Was ist zu tun? „Mut zur Erziehung“, sagt H. v. Hentig, „muss eigentlich heißen: Mut zur Veränderung unseres eigenen Lebens“. Wir müssen unterscheiden lernen zwischen der Erziehungsverantwortung bei realen Gefahren und den Ängsten, die nur mit uns selbst zu tun haben. Wir können versuchen, uns ein realistischeres Bild von der Welt und deren Gefahren zu machen, als es uns die Medien vermitteln. Und wir können uns im Kleinen üben. Zum Beispiel darin, unsere Kinder erst einmal bei ihrem Tun zu beobachten, bevor wir wirklich einschreiten. Ihnen zeigen, wie man ein Messer hält ohne sich zu schneiden. Ihnen hilfreich zur Seite stehen, wenn sie etwas wagen wollen. Damit wir sie dann alleine machen lassen können. Wir müssen ihnen Hilfe, dort, wo sie sie brauchen, gewähren und Zutrauen dort, wo sie sich selbst erproben wollen.

Es geht darum mit Risiken umgehen zu lernen, nicht sie zu vermeiden. Das gilt für Eltern wie für Kinder.

Wenn man immer wieder vermittelt bekommt, wie gefährlich das Leben ist und wie wenig man dem Mitmenschen trauen kann, kann das verheerende Auswirkungen haben. Deutlich wird das zum Beispiel an dem Thema Jugendgewalt in Großbritannien. Es wird berichtet von Erwachsenen, die Angst haben vor Jugendlichen, von Kindern, die sich voreinander fürchten und sich nicht mehr allein, oder dann nur bewaffnet, aus dem Haus trauen. Erpressungen, Messerstechereien und Todesfälle werden in der Presse hochgespielt. Die offiziellen Zahlen hingegen sagen etwas anderes aus: In den letzten 10 Jahren haben sich Körperverletzungen, verursacht durch Messer, halbiert. Der „Guardian“ hat Jugendliche befragt, weshalb sie sich bewaffnen. Die Antwort war eindeutig: Sie haben Angst! „Eine Waffe zu haben⁴ gibt mir Macht und Schutz.“ „Da draußen ist eine große, böse Welt. Ich sehe nicht ein, was falsch daran sein sollte, eine Waffe zu haben.“ Schnell wird aus

⁴ Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 30.5.08

Angst Aggressivität und diese erzeugt wiederum Angst. So dreht sich die Spirale und plötzlich haben die Menschen recht, die die Straße prinzipiell für einen gefährlichen Ort halten.

Zutrauen zum Leben gewinnen Kinder auch dadurch, dass man den negativen Eindrücken und Botschaften, denen das Kind dauernd ausgesetzt ist, etwas entgegenhält: Beziehung, Freude, gemeinsames sinnvolles Tun, Schönheit, Ganzheit, Moralität.

Die ganze Erziehung läuft schließlich darauf hinaus, die Kinder in ein selbständiges Leben zu entlassen.

Das geht in kleinen Schritten vor sich. Und wir müssen ertragen lernen, zuzusehen, wie sich das Kind immer weiter von uns fortentwickelt. Wir sollen und können diese Entwicklung nicht aufhalten. Die Liebe der Eltern läuft in die Irre, wenn sie das Groß- und Selbständig-werden des Kindes nicht zu ertragen vermag, wenn sie nicht wahrhaben will, dass die Verselbständigung und Loslösung von früh an bestimmend ist für diese besondere Beziehung. Oder wie es der syrische Dichter Kahlil Gibran formuliert hat:

„Deine Kinder sind nicht deine Kinder, sie sind Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst.

Sie kommen durch dich, aber nicht von dir und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht.“

Kindermund

Es ist Sommer. Badewetter.

Katja kommt strahlend und sagt:

„Weisst Du was meine Mutter
gestern für mich gekauft hat?

Eine Badehose und etwas für
die Brust zum Schwimmen!“

Hauptsache gesund!*

Ersatzreligion mit fundamentalistischen Zügen?

Reinhard Lassek

„Nur der kranke Mensch ist ein Mensch.“ – Diese radikale Einsicht Heinrich Heines – der wohl wie kein anderer deutscher Dichter schwermütiges Gefühl mit witzig pointierter Ironie zu verbinden wusste – lässt sich heutzutage kaum noch nachvollziehen. Denn zu Heines Zeiten waren die Menschen allen nur möglichen Krankheiten weitgehend hilflos ausgeliefert. Wir hingegen können den Leidenscharakter des menschlichen Daseins kaum mehr akzeptieren. Wir leben schließlich inmitten einer Epoche beispiellosen medizinischen Fortschritts. Unser Menschenbild läuft daher Gefahr, in das andere Extrem umzuschlagen: Nicht der kranke, sondern nur noch der gesunde Mensch ist ein Mensch – so könnte man die wichtigste Verheißung, besser gesagt, das Programm unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation zusammenfassen.

„Gesundheit“ ist jedenfalls ein heikles Thema – nicht nur wegen der allgegenwärtigen Mühen unser Gesundheitswesen zu reformieren. Denn beim Thema Gesundheit geht es hauptsächlich um Krankheit. Da macht es bekanntlich einen großen Unterschied, ob man als Beobachter oder als Betroffener urteilt. Meine Position ist – verglichen mit dem Leid, dass so viele Kranke Tag für Tag und Nacht für Nacht ertragen müssen – die eines Beobachters. Um es mit den Worten Shakespeares zu sagen: „Ich bin nicht sehr krank, ich kann noch darüber reden.“

Doch was eigentlich ist Gesundheit? – Nach dem Philosophen Friedrich Nietzsche ist Gesundheit „dasjenige Maß an Krankheit, das es mir noch erlaubt, meinen wesentlichen Beschäftigungen nachzugehen“. Nietzsches Empfehlung, uns bereits als gesund zu betrachten, wenn wir mit unseren Krankheiten auch nur einigermaßen glücklich leben können, steht im denkbar schärfsten Kontrast zu den heutigen Ansprüchen.

Ich bin davon überzeugt, dass unser Gesundheitssystem vor allem deshalb ins Trudeln geraten ist, weil die Kategorie „gesund“ vor einiger Zeit abgeschafft wurde. Mitverantwortlich für diesen folgenschweren Irrtum ist ausgerechnet die ansonsten so verdienstvolle Weltgesundheitsorganisation WHO. Im Jahre 1946 definierte die WHO – zweifellos mit den besten Absichten – Gesundheit als einen Zustand „völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“. Eine Definition, die nicht nur alle Menschen auf Erden zu

* Abdruck mit freundlicher Genehmigung des NDR nach einer Sendung auf NDR Kultur am 15. Februar 2004.

chronisch Kranken macht, sondern Gesundheit auch noch zum allerhöchsten Gut auf Erden erklärt und ihr somit religiöse Bedeutung verleiht.

Gewiss, an Zustände „völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“ erinnere ich mich durchaus. Aber doch eher als Ausnahme denn als Normalzustand. Ich bin für diese Momente bewusst erlebten Glücks aus tiefstem Herzen dankbar – womit denn auch schon eine Verbindung zur Religion hergestellt wäre, allerdings nicht zur Gesundheitsreligion.

Die Ansprüche der WHO können jedenfalls von keiner real-existierenden Gesellschaft eingelöst werden. Schon gar nicht von einer Gesellschaft wie der unsrigen. Einer Gesellschaft, die sich angesichts ihrer zunehmenden Überalterung gerade auch noch ihres familienpolitischen Scheiterns bewusst wird. Offensichtlich ist uns der Erfolg der Biowissenschaften zu Kopfe gestiegen und ein noch am gesunden Menschenverstand orientierter Gesundheitsbegriff abhanden gekommen. Wir befinden uns in einer Situation, die vom englischen Schriftsteller Aldous Huxley bereits vor Jahrzehnten wie folgt charakterisiert wurde: „Die Medizin ist so weit fortgeschritten, dass niemand mehr gesund ist.“

In der Tat, Gesundheit ist kein Zustand, der sich auch nur mit annähernder Sicherheit noch feststellen ließe. Feststellbar ist allein die Krankheit. „Gesund“ ist nur, wer nicht ausreichend untersucht wurde. Egal wie gut wir uns auch fühlen mögen, irgendeine Anlage für Krankheit schlummert gewiss in uns. Und da wir mehr oder weniger in steter Konkurrenz mit noch schöneren und noch leistungsfähigeren Vertretern unserer Gattung stehen, schießen allerorten Schönheitskliniken und Fitnesscenter wie Pilze aus dem Boden, richten die Hotels aufwendige Wellness- und Beautybereiche ein und werden ständig neue Anti-Aging-Cremes, Vitaminsäfte, gymnastische Übungen oder Diäten empfohlen. Die Wünsche nach Vervollkommnung und Glück sind grenzenlos. Und sie sollen möglichst per Krankenschein erfüllt werden. Die Pharmaunternehmen erzielen ihre Umsatzrekorde inzwischen vor allem mit sogenannten Lifestyle-Medikamenten. Dazu gehören Schlankmacher und Haarwuchsmittel, aber auch Potenzmittel wie Viagra.

Mich ärgert diese leichtfertige Vermischung von Medizin und Lifestyle, die unter anderem dazu führt, dass jede auch noch so kleine gesundheitliche Beeinträchtigung oder kosmetische Unzulänglichkeit bereits als unerträgliche Zumutung empfunden wird.

Schon der antike Philosoph Platon wusste: „Die ständige Sorge um die Gesundheit ist auch eine Krankheit.“ Und so überrascht es keineswegs, dass nach Schätzungen der Ärzteschaft möglicherweise jeder zehnte Patient in Wahrheit ein Hypochonder ist – wenn nicht gar ein Simulant. Diese eingebildeten oder gar vorgetäuschten Krankheiten binden Ressourcen, die an anderer Stelle dringend gebraucht würden. Das sogenannte Doctor-Hopping – das Laufen von einem Arzt zum nächsten, bis endlich das gewünschte Me-

dikament verschrieben oder das angestrebte Attest ausgestellt wird – beschleunigt jedenfalls den finanziellen Kollaps der Kassen.

Die Kosten unseres Gesundheitssystems eskalieren. Und dennoch greift nach den Worten des Bundesärztekammerpräsidenten Jörg-Dietrich Hoppe der Wunsch nach grenzenloser Glücksfähigkeit immer noch weiter um sich. Das moralische Recht auf privates Lebensglück wird zunehmend mit juristischen Ansprüchen verwechselt. Aus unserem Grundgesetz, so der ehemalige Bundesverfassungsrichter Paul Kirchhof, lässt sich jedoch ein Recht auf optimale Gesundheit nicht ableiten. Für Kirchhof käme denn auch jeder Versuch in dieser Richtung einem staatsrechtlichen Abenteuer gleich.

An der Misere des Gesundheitswesens wirken diejenigen tatkräftig mit, die in grob fahrlässiger Weise ihre Gesundheit ruinieren. Auf der anderen Seite steigt die Zahl jener, die aus Angst um ihren Arbeitsplatz auf den dringend gebotenen Arztbesuch verzichten.

Wie krank unser Gesundheitssystem tatsächlich ist, lässt sich daran ablesen, dass alle Reformansätze der letzten Jahre zu höheren Kassenbeiträgen, stärkeren Reglementierungen und weniger Leistungen führten. Gestritten wird oftmals nur um die Kosten, nicht jedoch um die beste Art zu Heilen oder der Krankheit vorzubeugen.

Ausgerechnet jener tragisch-herrische Pessimist Nietzsche hat uns eine lebensnahe Definition hinterlassen, die ganz funktional Gesundheit auf unsere wesentlichen Beschäftigungen bezieht. – Aber was ist, wenn unsere wesentlichen Beschäftigungen tatsächlich nur noch auf Erhalt und Steigerung unserer Fitness ausgerichtet sind? Dann, so die Diagnose des Mediziners und Theologen Manfred Lütz, leben wir in einer absurden Zeit. Einer Zeit, die ausgerechnet so etwas Zerbrechliches wie Gesundheit zum allerhöchsten Gut erklärt. Lütz formuliert: „Unsere Vorfahren bauten Kathedralen, wir bauen Kliniken. Unsere Vorfahren machten Kniebeugen, wir machen Rumpfbeugen. Unsere Vorfahren retteten ihre Seele, wir retten unsere Figur.“

Gesundheit hat zweifellos das Potential zur Ersatzreligion. Das unentwegte Streben danach gerät leicht zur religiösen Übung und der Anspruch auf umfassende Gesundheit trägt ohnehin fundamentalistische Züge. Die religiöse Erhöhung der Gesundheit birgt jedenfalls beträchtliche Risiken und Nebenwirkungen – zu denen uns unser Arzt oder Apotheker so manches sagen könnte, wenn man ihn nur danach fragen würde.

Das eigentlich Fatale an der Gesundheitsreligion ist die restlose Säkularisierung der Eschatologie. Gemeint ist die Verweltlichung der christlichen Lehre von den letzten Dingen. Denn heutzutage erwarten viele Menschen vom Gesundheitssystem nicht mehr nur die Heilung von irgendwelchen Beschwerden, sondern gleich das „Heil“ schlechthin.

Im Gegensatz zum pseudoreligiösen Gesundheitsgläubigen kann der Gottesgläubige das Heil durchaus erfahren – zumindest als Vorahnung. Doch die

grenzenlos optimistische Gesundheitsreligion suggeriert ihren Gläubigen, dass eines Tages nicht nur die Krankheit, sondern selbst der Tod besiegt werden könne. Nur ein solch extremes Ziel kann diesen völlig überproportionalen Aufwand für die Gesundheit erklären.

Das Gesundheitssystem ist jedoch von vornherein zum Scheitern verurteilt, will es auch nur versuchen, das „Heil“ herzustellen. Gleiches lässt sich übrigens auch von der Gesundheit sagen, denn es kann allenfalls um die Wiederherstellung von Gesundheit gehen. Doch die Macht der Gesundheitsreligion besteht genau darin, dass sie das unmögliche behauptet: nämlich Gesundheit und Heil herstellen zu können.

Wie das Wort bereits verrät, geht es beim „Heil“ stets um das Ganze. Und dafür ist das Gesundheitssystem nun wirklich nicht zuständig. Wie sollte es auch in der Lage sein, etwa für die Liebe zu sorgen, die wir anderen schenken oder für die Liebe, die wir von anderen empfangen wollen?

Das „Heil“ betrifft zudem nicht nur unsere diesseitige Existenz. Dem Gottgläubigen, sei er nun krank oder gesund, ist bewusst, dass er auf die göttliche Gnade angewiesen ist – und zwar über den Tod hinaus. Am Ende steht unweigerlich der Tod. Aber nicht wie in der Gesundheitsreligion als Zeichen des Scheiterns, sondern als Voraussetzung, für das göttliche Versöhnungswerk.

Diese letzte Gelassenheit, dass Heilung von Krankheit stets etwas Vorläufiges beinhaltet und es doch vor allem um Vergebung der Schuld geht, bleibt dem Gesundheitsgläubigen jedoch verwehrt. Irgendetwas oder irgendwer muss ja schuld an der Krankheit sein. Wer heute krank ist, dem wird daher fast immer auch ein falscher Lebensstil unterstellt. Es sei denn, genetische Vorgaben stehen dem Streben nach umfassender Gesundheit entgegen.

Die modernen Biowissenschaften eröffnen eine in der Tat geradezu ungeheuerliche Perspektive: Erstmals sind gezielte eugenische Eingriffe vorstellbar. Das heißt Eingriffe, die der Verbesserung unseres Erbguts dienen. Der Mensch könnte sich nachhaltig verändern. Er könnte in Zukunft sogar zu einem ganz anderen Wesen werden – zu einem Wesen, das unter Umständen zwar gesünder aber dafür gar nicht mehr menschlich ist. Die Frage, ob die Freiheit der Forschung geradewegs zur Selbstabschaffung des Menschen führt, steht daher längst im Zentrum leidenschaftlicher Debatten.

Der eigentliche Skandal aller eugenischen Bestrebungen ist, dass unser Glück und unsere Menschlichkeit identisch zu werden drohen mit vermeintlich herstellbaren Qualitäten wie gesund, schön und sexuell befriedigt. Wie bei allen herstellbaren Produkten wäre dann auch eine gewisse Qualitätskontrolle unvermeidbar. Und da lassen sich bekanntlich fast immer Mängel feststellen. Menschen, die dem propagierten utopischen Gesundheits-, Schönheits-, und Sexualideal nicht entsprechen, werden da unweigerlich zu Menschen minderer Qualität.

Daher warnt etwa die Wissenschaftsjournalistin Ursel Fuchs zu recht davor, dass uns die Sorge um – oder die Hoffnung auf – Gesundheit immer tiefer in eine „Genomfalle“ hineinlocken werde. Das Spiel dieses Jahrtausends heißt für Fuchs daher „Genopoly“ und die Volkskrankheit Nummer eins „Genomania“.

Die Aussagen einiger besonders forschender Forscher bestätigen derartige Befürchtungen: So will etwa der amerikanische Medizinnobelpreisträger Joshua Lederberg „höherwertige“ Menschen am liebsten direkt klonen, um all die Risiken einer normalen sexuellen Fortpflanzung auszuschalten. Ein anderer Nobelpreisträger der Medizin, James Watson, plädiert öffentlich und völlig ungeniert für eine gnadenlose Eugenik, um uns endgültig vor Krankheit und Leid zu bewahren.

Watson ist nicht irgendein Gesundheitsapostel oder Fitnessguru, sondern einer der Hohepriester der Gesundheitsreligion. Zusammen mit seinem britischen Forscherkollegen Francis Crick hat Watson vor fünfzig Jahren das erste räumliche Modell des menschlichen Erbmoleküls entworfen und somit die biotechnologische Revolution überhaupt erst ermöglicht.

Nach Watson hat die Genforschung längst auch unser Verhältnis zu Gott entscheidend verändert. Eine zeitgemäße Ethik könne den Menschen doch nicht mehr länger als Geschöpf Gottes begreifen, sondern allein als Produkt des Genoms. Die Genforschung biete zudem so immense Möglichkeiten, dass es geradezu unverantwortlich wäre, das Schicksal der Menschheit länger der unsicheren Gnade Gottes anzuvertrauen, anstatt es in die eigene Hand zu nehmen.

Der Biochemiker und Wissenschaftskritiker Erwin Chargaff hat den Übereifer der Genforscher mit der süffisanten Bemerkung quittiert: „Die Zauberlehrlinge haben sich jetzt auf das Klonieren von Besen geworfen.“ Aber auch bei den altherwürdigen Kirchenvätern wird man fündig, wenn man Argumente gegen einen eugenischen Turmbau zu Babel sucht. So heißt es etwa bei Augustinus: „Hände weg von dir selbst. Suche, dich selbst zu schaffen, und du wirst eine Ruine schaffen.“

Ideologien kennen keine Kompromisse, das macht die religiöse Überhöhung der Gesundheit auch so gefährlich. Erst die blinde Fortschritts- und Gesundheitsgläubigkeit zerstört unsere Menschlichkeit und degradiert uns zur Biomasse.

Noch hat mich die Zuversicht, dass es der Wissenschaft auch in Zukunft noch gelingen werde, sich ihren humanen Impuls zu bewahren, nicht gänzlich verlassen. Mehr oder weniger hoffen wir alle auf verbesserte Medikamente und Therapien und selbstverständlich wünschen wir allen von Krankheit geplagten Mitmenschen die denkbar beste Medizin. Doch selbst die Frage nach der Barmherzigkeit kann – falsch gestellt – zu inhumanen Antworten führen. Wer absolute Gesundheit will, muss wissen, dass diese nur um den Preis absoluter biologischer Kontrolle zu haben ist. Und am Ende könnte tatsächlich ein wie Zuchtvieh optimierter Mensch stehen: patentiert und eingeordnet in das Warenlager der Welt.

Wenn Gesundheit zum allerhöchsten Wert aufsteigt, müssen andere Werte nach unten rutschen. Der gesunde Mensch als Idealbild macht den behinderten Menschen automatisch zum Menschen minderen Werts. So einfach ist die Logik der Gesundheitsreligion. Niemand mache sich da etwas vor: Die vielfältigen Versuche, den Menschen zu „machen“, werden es künftig auch erleichtern, den Menschen „wegzumachen“.

Es ist heute schon schwer genug, in unserem Gesundheitssystem dem Tod noch mit Würde zu begegnen. Die Erkenntnis, dass man bei einem sterbenden Patienten im Sinne der Gesundheit nichts mehr machen kann, bietet mitunter bereits ein willkommenes Alibi, sich vom Bett eines Sterbenden entfernen zu dürfen. Sterben und Tod sind nun einmal keine Krankheiten und haben deshalb auch keine wirkliche Heimat im Krankenhaus. Einzig die Euthanasie – die Sterbehilfe – lässt sich problemlos integrieren. Sie bildet gleichsam den logischen Abschluss aller gesundheitsreligiösen Überlegungen. Wird die Würde des Menschen erst einmal über seinen Wert definiert, dann liegt es doch nahe, Menschen im Falle einer unheilbaren Krankheit ihr dann „würdeloses“ Weiterleben zu ersparen.

Die aktive Sterbehilfe wie sie bereits bei unseren niederländischen Nachbarn praktiziert wird, findet europaweit immer mehr Befürworter. Sollte es auch hierzulande zu einer Legalisierung der aktiven Euthanasie kommen, könnten die auf Schmerzlinderung ausgerichteten medizinischen Betreuungsmodelle wie die sogenannte Palliativmedizin und auch die auf liebevolle Sterbebegleitung eingestellte Hospizbewegung rasch unter Druck geraten. Denn Palliativmedizin und Hospize sind die zeit- und kostenaufwendigeren Lösungen. Das Töten im Rahmen der aktiven Sterbehilfe, könnte künftig zu den ökonomischeren „Pflegemaßnahmen“ gerechnet werden.

Niemanden kann das Leid der Kranken oder die Leistung der Menschen, die sich tagtäglich in Medizin und Forschung oder in der Kranken- und Altenpflege aufopfern, gleichgültig sein. Die christliche Forderung nach umfassender Nächstenliebe lässt uns selbstverständlich auf einen Arzt hoffen, der die Leiden seines Patienten mit modernsten medizinischen Methoden zu heilen oder doch wenigstens nach besten Kräften zu lindern weiß.

Ich vermute, dass die meisten Ärzte ohnehin unter den Absolutheitsansprüchen jener ebenso gottlosen wie intellektuell armselig begründeten Gesundheitsreligion leiden. Diesem Moloch von einem Gesundheitswesen zu dienen, bringt keine Erfüllung. Wer könnte schon auf Dauer ertragen, dass seine Leistungen an einer Utopie gemessen werden?

Ein Gesundheitssystem, das weder zwischen Heilung und Heil noch zwischen Herstellung und Wiederherstellung der Gesundheit zu unterscheiden vermag, hat jedenfalls den Blick für das menschenmögliche längst verloren und sprengt somit alle Dimensionen – nicht nur die finanziellen.

Heinrich Heines Wort, dass nur der kranke Mensch ein Mensch ist, mag übertrieben klingen, die Gegenthese, dass nur der gesunde Mensch noch ein Mensch ist, führt jedenfalls unweigerlich in die Barbarei. Gesucht ist also ein tröstlicher Gedanke der zwischen den Extremen angesiedelt ist. Zu finden ist dieses Wort bei Christian Morgenstern. Der Dichter tiefsinnig-grotesker „Galgenlieder“ hat uns folgenden wahrhaft humanen Rat mit den besten Wünschen für unsere Gesundheit ins Stammbuch geschrieben: „Der gesunde Mensch ist schön und sein Zustandekommen erstrebenswert. Aber es muss ein bisschen irgendwelcher Krankheit in ihn kommen, dass er auch geistig schön werde.“

Von der Doppelnatur des Willens im Zusammenhang mit dem Aufrichteprozess und der kindlichen Entwicklung

2. Teil

Elke Neukirch

Wie begreift man das Innere des Menschen?

Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key hat das 20. Jahrhundert als das „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen. Was als Ergebnis daraus hervorgegangen ist, zeigt, dass die Kinder in hohem Maße von Interessen einer wissenschaftsbasierten Hochleistungsgesellschaft bestimmt werden, die sich einseitig an den Zielen der Wirtschaft orientieren. Diese vermitteln, dass Wachstum und materieller Fortschritt die Entwicklungsdimensionen der Zukunft sind. Das hat zur Folge, dass die individuelle Entwicklung immer mehr der Standardisierung unterliegt, um diesen Zielen zu entsprechen. Der Raum, in dem sich die Weisheit der Schicksalsführung in individuellen Befähigungen realisieren möchte, scheint immer enger zu werden.

Wir können erstaunt wahrnehmen, wie durch die ungeheure Bildsamkeit und Anpassungsfähigkeit der Kinder an ihre Umgebung, sich diese in unsere heutige technisierte Welt problemlos schnell nicht nur einleben, sondern sie auch handhaben. Gleichzeitig werden wir mit den dadurch entstehenden Nöten der Kinder und Jugendlichen konfrontiert, denn die Gleichschaltung von Entwicklungs- und Lebensformen widersprechen den Ich-Impulsen, die das Kind aus seiner Vorgeburtlichkeit heraus individuell mitbringt und sich einprägen möchte. Dazu ist eine entsprechende Umgebung verantwortlich

und notwendig, damit das, was aus der geistigen Welt in das Kind hineingelegt wird, sich auch entsprechend entwickeln kann.

Damit wird in erster Linie eine Aufforderung an das menschliche Umfeld gestellt: Ist es in der Lage entsprechende Entwicklungsbedingungen für das Kind zu schaffen? Schon die Denkweise, das Kind sei mit diesem oder jenem Defizit behaftet – welches möglichst schnell beseitigt werden muss, um eine optimale Entwicklung zu initiieren und „normale“ Funktionalität herzustellen – entspringt einer durch und durch materialistischen Auffassung vom Menschen. Dieser materialistische Hochmut verliert sich, sobald das Prinzip der geisteswissenschaftlichen Menschenbetrachtung real umgesetzt wird. Durch diese Anschauungsart steht das Kind in einem vollständig anderen Licht mit seinen heutigen Inkarnationsproblemen, die sich auf allen Ebenen seines Seins manifestieren können. Die Frage, warum das Kind zum Beispiel dieses oder jenes altersentsprechend nicht richtig entwickelt – hier stehen im 1. Jahrsiebt besonders die Bewegungs- und Sprachentwicklung im fokussierten Blick – wird noch viel genauer aus der Anschauung der sich entwickelnden und wandelnden Lebensprinzipien gestellt werden müssen. Der Bewegungs- und Sprachmensch reagiert nur mit einer besonderen Empfindlichkeit auf seine ihm nicht angemessen bzw. fremd gewordenen Entwicklungs- und Lebensbedingungen.

Ist es nicht eine ungeheure Lässigkeit innerhalb unserer eigenen moralischen Menschauffassung, wenn wir allerlei äußere Handhabungen und Maßnahmen – seien sie noch so wissenschaftlich ausgelegt – praktizieren, um dann sogenannte Entwicklungsdefizite zu beseitigen, ohne dabei die Frage nach der individuellen Geist-Seele und ihrem inneren Leib zu stellen?

Wer den Menschen nur aus einer äußerlichen Betrachtung begreift, der wird auch die gesamte Entwicklung des Kindes auf Machbares beziehen wollen. Hier kann auch die Vorstellung, die zu fördernden Aspekte spielartig an das Kind heranzubringen, um Defizite zu beseitigen, nicht die Tatsache verschleiern, dass solche Bemühungen „das Materielle aus dem Abstrakten“ in den gesamten Organismus des Kindes einprägen.¹ Diese Kräfte haben einen bleibenden Charakter und zeigen sich später in Stoffwechsel-Erkrankungen, also Erkrankungen, die darauf hinweisen, dass der innere Leib den Gestaltungsimpulsen seiner höheren Organisation entfällt. In der frühen Kindheit wird diese Schwäche veranlagt, wenn durch den oberen Willensstrom diese Glieder sich nicht wesensgemäß mit dem Zirkulationsorganismus verbinden können.

Die einseitigen Erkenntnisse der Neurophysiologie fördern die Bestrebung, die Bewegungsentwicklung auf eine einzig richtige Möglichkeit zurückzuführen. Diese beschränkt einen der umfassendsten und geistigsten Vorgänge in der menschlichen Entwicklung auf ein mechanisch-abstraktes System, während uns durch die geisteswissenschaftliche Betrachtung gerade die aus dem Vorgeburtlichen individuell schöpferischen Kräfte in diesem Vorgang

anschaulich werden können. Hier kann erfasst werden, wie in jeder einzelnen Erscheinungsart die einzigartige Form sich hindurchringt und sich darin eines der wesentlichsten allgemeinen Menschen-Werde-Gesetze individuell offenbart. Das gilt für die gesamte Bewegungsentwicklung des 1. Jahrsiebts. Solange der Erzieher/Therapeut den Aufrichtevorgang und die sich daran anschließende Bewegungsentwicklung auf diese nur mechanische Gesetzmäßigkeit reduziert, ohne die umfassenden Gleichgewichtskräfte zu berücksichtigen, die in diesem Vorgang den gesamten Organismus bis in feinste Prozesse hinein orientieren, wirken Eingriffe als eine unbekannte Macht, die das Kind von außen zwingend bestimmt und ihm obendrein diese Mechanik als Bildkraft in sein Inneres einfügt. Gerade diese Vorgehensweise erzeugt nach den Ausführungen Rudolf Steiners ein „*Verderben der menschlichen Organisation für das ganze Erdenleben*“.²

Heute werden die praktischen Handhabungen mit dem Schwerpunkt, die körperliche Außenseite therapeutisch „anzugreifen“, sehr einseitig und beharrlich gehandhabt. Dabei ist man in der Illusion befangen, von dort aus das Geist-Seelenwesen – was heute häufig synonym mit dem Gehirn betrachtet wird – anzuregen, ohne seine inneren Lebensbedingungen wirklich zu kennen. Die Zielvorstellungen vieler Maßnahmen entspringen dabei einer vollkommen standardisierten Bewegungsentwicklung auf der Basis körperlicher Animationen, die auf neurophysiologischen Grundlagen fußen. Dabei wird vollkommen ausgeblendet, dass der Wirkmechanismus zwischen sensorischen und motorischen Nerven einer wirklichen Menschenerkenntnis nicht standhalten kann, sondern eine durch und durch materialistische Auffassung vom Menschen offenbart, die in eine Sackgasse hineinmündet. Aus ihr lässt sich eine Idee vom Menschen nicht entwickeln!

Im Prinzip gilt das für alle Körperübungen, die in der kindlichen Entwicklung einseitig ihren Ausgangspunkt im rein Physischen des Menschen suchen. Sie schaffen eine einseitige Ausrichtung und Verbindung mit rein irdischen Kräften. Das regt einseitig die Verhärtungsprozesse an und erzeugt künstlich eine Wachheit. Es werden somit Kräfte verstärkt, die durch die heutigen Lebensformen sowieso schon übermäßig wirken. In der Entwicklungsförderung kann es nicht darum gehen, bestimmte Ergebnisse durch fragwürdige Maßnahmen zu erzielen, durch die das Kind dann zwar funktionelle Eigenschaften zeigt, darinnen aber seine Wirklichkeit nicht finden kann.

Dort, wo durch eine intellektualistisch-mechanische Auffassung die Bewegungsentwicklung des Kindes initiiert und bestimmt wird, dringt ein fremder Wille bis in das innerste Lebensprinzip des Kindes ein. In dem Moment, wo ein intellektueller Gedanke willensartig in den Leib eines anderen Menschen eindringt und ihn bestimmt, nicht so zu sein, wie er aus seinen individuellen Bedingungen und Voraussetzungen werden möchte, sondern so zu werden, wie ein anderer es will – bzw. wie die neurophysiologischen Programme es

wollen – befinden wir uns nicht nur auf dem Felde der Manipulation, sondern betätigen uns in der Sphäre der Unternatur.

Interessant in diesem Zusammenhang kann die Betrachtung der Deckenmalerei im Goetheanum sein. Dort ist in einer künstlerischen Form im Ausdruck des „I“ – als „Gottes Zorn und Wehmut“ – zu sehen, wie der geistige Feueratem, der dem göttlichen Antlitz entströmt und diese Kräfte aus seiner Sphäre für die Zukunftsentwicklung des Menschen entlässt, von der darunter sitzenden ahrimanischen Gestalt ergriffen werden möchte.

R. Steiner äußert sich in bezug auf diese Thematik: „Und auf das, was da geschieht, indem sich nicht der menschliche Wille individuell gestalten kann, warten gierig die ahrimanischen Geister.“³

11 Tage später beginnt R. Steiner den Vortragszyklus über die Heileurythmie! Im Laut „I“ wird erfasst, wie aus den umfassenden Gleichgewichtskräften heraus der sich gestaltende Bewegungsmensch im „Gehen“, die Bewegung aus seinem Ich-Willen ergreift und dadurch seine Individualität zum Ausdruck bringt.⁴ Gerade das freie, innere Erfassen der Bewegungsgestalt durch das Kind ist es, welches uns zur Wahrnehmung des individuell tätigen Geistes kommen lässt. In diesem Vollzug wird seine unmittelbar aus der göttlich-geistigen Welt empfangene menschheitliche Befähigung in seiner individuellen Schicksalsgestalt offenbar. Wird der Inkarnationsprozess, als vom Seelisch-Geistigen des Kindes ausgehend betrachtet, so muss die Förderung bei Entwicklungsstörungen, wenn sie auf der Grundlage dieses Menschen-Entwicklungs-Prinzips fußen möchte, ihren Ausgangsort ebenfalls dort finden.

R. Steiner führt dieses Prinzip in einer unbeirraren Konsequenz durch seine gesamte Menschenkunde einzigartig aus. Im 1. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde verankert er das folgendermaßen: „Wir wollen uns bewusst werden, dass das physische Dasein hier eine Fortsetzung des Geistigen ist, dass wir durch Erziehung fortzusetzen haben dasjenige, was ohne unser Zutun besorgt worden ist von höheren Wesen. ... Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben. ... Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinne erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder Leibeskörper.“⁵

Die Heileurythmie greift dieses Prinzip in therapeutischer Verstärkung mit der Frage auf: Wie kann es gelingen, das Kind individuell so anzuregen, dass sein Geistig-Seelisches den gesamten Organismus so ergreift, dass es eine Entwicklung gemäß seiner Eigenart zur Entfaltung bringt?

Die Erhabenheit des Menschen gegenüber dem Tier liegt in der Tatsache, dass der Mensch ein Ich hat und damit die Voraussetzung geschaffen ist, dieses innerlich tätig zu entfalten und sowohl den Leib als auch die Seele entsprechend zu bearbeiten. Dadurch hat der Mensch die Möglichkeit, sich in freier Weise von innen heraus zu entwickeln! Prägt der Erwachsene dem

Kind an der Stelle, an der es sich aus seinem innersten Wesensprinzip heraus entfalten muss, eine Form von außen auf, behandelt er es auf der Stufe des Tieres, auf der allenfalls etwas Gattungshafes initiiert werden kann.

Erziehung und Therapie geistgemäß aufgefasst, hat für die Entwicklung nur Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen das Kind durch Selbstbetätigung seinen Weg findet. „Weg finden“ heißt, dass es den Zugang zu seinen eigenen geistigen Kräften findet, um sie mit seinem Willen zu vereinen. Je freier und geistdurchdrungener die Anregungen aus der Umgebung sind, desto leichter findet die Individualität den Zugang zu ihren eigenen Entwicklungskräften. Die organbildende Kraft der nachahmenden Eigenbetätigung und des freien Bewegens, wurzelt den Ich-Willen in die Organe des Leibes hinein und schafft die Voraussetzung, für alle weitere Entwicklung.

Goethe spricht es einmal so aus: „Das Gesetz, das in die Erscheinung tritt, in der größten Freiheit, nach seinen eigensten Bedingungen, bringt das objektiv Schöne hervor, welches freilich würdige Subjekte finden muss, von denen es aufgefasst wird.“⁶

Wenn das Kind durch einen eigenständig errungenen Aufrichteprozess und eine entsprechend nachfolgende Bewegungsentwicklung sein Ich durch den Willen mit den Organen seines Leibes verbindet, können die Kräfte, die es sich aus dem Vorgeburtlichen mitbringt, bis in seinen Leib befestigt werden. Dazu gehören insbesondere auch die umfassenden Gleichgewichtskräfte, die es über den oberen Willensstrom empfängt und vom unteren Willensstrom her tätig ergreifen möchte.⁷ In diesem Zusammenschluss lernt es nicht nur alle Bewegungen zu ordnen und zu gliedern, sondern sich den Leib so anzueignen, dass es zur individuellen Durchgestaltung nicht nur seiner äußeren Bewegung, sondern auch seines inneren Organismus kommt.

Ist im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung eine Inkarnationshilfe notwendig, um diese Gleichgewichtskräfte bis in den inneren Organismus hinein differenziert zu stärken oder zu harmonisieren, so erfüllt die Heileurythmie, die dem kindlichen Sein entsprechendste und umfassendste Unterstützung, es gemäß seiner inneren und äußeren Bedingungen zu fördern. Zu dieser Thematik äußert sich R. Steiner ganz unmissverständlich: „Wenn man den kleinen Menschen, das Kind vor sich hat, das noch nicht fertig ist, das erst ein voller Mensch werden soll – man soll nachhelfen der Gottheit, damit die Form richtig weitergebildet werden, welche die Gottheit veranlagt hat beim Kinde –, was muss man denn für Formen anwenden im Unterricht und in der Erziehung? Eurythmieformen. Das ist die Fortsetzung des göttlichen Bewegens, des göttlichen Formens des Menschen. Und wenn der Mensch krank wird in einer gewissen Weise, da werden schadhafte die Formen, die seinem göttlichen Urbild entsprechen. Sie werden hier in der physischen Welt anders. Was sollen wir tun? Wir gehen zurück zu den göttlichen Formen, helfen nach, lassen den Menschen diese göttlichen Formen wiederum

machen. Das muss so zurückwirken auf ihn, dass die schadhafte Formen wiederum ausgebessert werden. Wir haben es mit der Eurythmie als einer Heilkunst zu tun. ... Da muss Atmosphäre drinnen sein, Empfindung von der Verbindung des Menschen mit dem Göttlichen.“⁸

Die aus der Anthroposophie hervorgehende Menschenerkenntnis lässt *keinen* Spielraum für Eingriffe, die von außen in die Bewegungs- und auch Sprachentwicklung gemacht werden. Die Frage ist: Warum werden die Wesensprinzipien im Kinde derartig nachhaltig geschwächt und welche Kräfte werden dem Kind durch solche Maßnahmen leiborganisierend vermittelt?

Ein Verständnis kann in den Wirkbeziehungen der beiden Willensströme gesucht und gefunden werden. Dieses Zusammenspiel ist im Beziehungsgefüge der Wesensglieder in ihrer kosmischen Hinorientierung innerhalb der kindlichen Entwicklung äußerst empfindlich. Das betrifft in ganz ausgeprägtem Maße das 1. Jahrsiebt, wirkt sich aber bis weit in das 2. Jahrsiebt hinein so aus, dass das Kind daran gehindert wird, den für das 2. Jahrsiebt so wichtigen Rhythmus des „richtigen Wachens und Schlafens zu lernen.“

Das filigrane Zusammenspiel der beiden Willensströme bildet den geistigen Hintergrund, auf dem das Kind die Befähigungen des Gehens, Sprechens und Denkens heraus zu entwickeln in der Lage ist. Im 1. Jahrsiebt werden über den oberen Willensstrom die aus dem Vorgeburtlichen hereinwirkenden Gleichgewichts-, Sprach- und Denkkräfte bis ins Leibliche hinein vermittelt und in der Gestalt der unteren Sinne als Geist im Leib tätig. Das Kind reagiert darauf, indem es durch seine mitgebrachten Nachahmungskräfte in das menschliche Umfeld eintaucht, und erst aus dieser Hingabe an seine Vorbilder seine inneren, geistigsten Kräfte in äußeres Gleichgewicht, in Bewegung, in Sprache und Vorstellungsbildung umsetzen kann. Damit sich das Geschehen äußerlich vollzieht, muss das Ich über den oberen Willensstrom in die „inneren Bewegungen“ des Ätherleibes (Aufrecht-, Sprech-, und Denkbewegung) eintauchen, um dort den unteren Willensstrom so zu impulsieren, dass es diese Lebensprinzipien der inneren Bewegungen tätig ergreifen kann. Dabei wird ihnen das Individuell-Geistige eingepägt.⁹

Der Ätherleib vermittelt im 1. Jahrsiebt nicht nur die Weisheit des Kosmos – über den oberen Willensstrom – plastisch bis in den Leib hinein, sondern offenbart sich tätig durch seine inneren Bewegungen im Zusammenhang mit dem unteren Willensstrom. Die Geist-Seele prägt im 1. Jahrsiebt ihr Individuelles in die gesamten Lebensprinzipien des Ätherleibes ein, die dann bis in den physischen Leib hinein offenbar werden. Die Gleichgewichtskräfte wirken im Aufrichtevorgang *gleichzeitig* auf die gesamte Strukturierung des flüssigen, luftigen und wärmeartigen Organismus und orientieren ihn in seinen feineren Prozessen. Diese bilden die Grundlage der metamorphischen Bewegungen in das seelische Leben im 2. Jahrsiebt. Sie schaffen dabei die Voraussetzung, dass diese Sphäre wandelfähig bleibt, so dass sich aus ihnen

nicht nur ein gesunder Organismus entwickelt, sondern die Metamorphose in seelisch-geistige Kräfte entsprechend vollziehen kann. Die bildefähig bleibenden Geh-, Sprach-, und Denkkräfte sind es, die später höhere Stufen des Bewusstseins ermöglichen. Allein diesem Aspekt kann entnommen werden, weshalb R. Steiner äußert, dass bei Eingriffen von außen, diese Kräfte *immer* an einer falschen Realität befestigt werden und das Kind auf allen Ebenen seines Seins dadurch nachhaltig geschädigt wird.

Hier ist der Ort, wo das Kind aus seiner noch unbewusst waltenden Übernatur in die Unternatur gerissen und somit seine Menschennatur behindert wird, das Umfassende der Kräfte mit seiner Gesamtwesenheit zu vereinen. Hier warten die Widersachermächte, um dem Menschen in frühester Kindheit die Kräfte zu entreißen, die ihn in die Zukunft führen wollen.

Über den oberen Willensstrom, der mit der Welt des unvergänglichen Geistes noch ganz verbunden ist, empfängt das Kind Kräfte, die es in die Inkarnation hineinführen. Aus dieser strömen fortwährend Impulse in das Leibes-Seelenleben des Kindes hinein. Durch Eingriffe in die Bewegungsentwicklung wird dieser Prozess, der darin besteht, dass sich die oberen Wesensglieder mit der Macht ihrer geistigen Schicksalsorientierung mit dem Physisch-Leiblichen verbinden, behindert. Es wird nicht nur der obere Willensstrom in eine Fremdbestimmung übergeführt, sondern auch der innere Wille wird diesem Vorgang angepasst. Standardisierte Bewegungsnormen, werden in den kindlichen Organismus eingepägt, ohne dass er diese Bewegungen durch seine ätherische Organisation verlebendigen und als Wachstums- und Lebenspotenzial in seinen Leib einfügen kann. Sie bleiben seinen feineren Organisationen fremd und können nicht in die lebenstragenden Aufbaukräfte aufgenommen werden. Hier wird eine Schwäche innerhalb der vitalen Auflösungsprozesse, die lebentragend die abbauenden Kräfte einerseits regenerieren, andererseits vergeistigen, veranlagt.

Im Heileurythmiekurs weist R. Steiner darauf hin, dass der Ätherleib die Bewegungen, die nur aus der Physis des Körpers hervorgeholt sind, nicht mitmacht. Diese Bewegungen reißen den physischen Leib fortwährend aus dem Ätherischen heraus. Die Folge davon ist, dass der physische Leib immer seine eigenen Bewegungen macht, die dann nicht die Bewegungen des Ätherleibes in entsprechender Weise nach sich ziehen. R. Steiner beschreibt das Ganze als eine Schule des Materialismus, in der das materialistische Denken ins Gefühl übergeht.¹⁰

Der sich entwickelnde leibliche Organismus und die seelisch-geistige Wesenheit sind durch den Ätherleib miteinander verbunden. Er vermittelt die plastische Fähigkeit, damit der Geist aufbauend und gestaltend tätig werden kann. Durch die oben beschriebene, einseitige Bewegungsart entzieht sich der Ätherleib dieser vermittelnden Tätigkeit, wodurch der physische Leib künstlich aus seinen Zusammenhängen mit anderen Wesensgliedern herausgerissen wird.

Der Einfluss der höheren Wesensglieder auf den physischen Leib wird geschwächt. Letzterer beginnt stärker seinen eigenen Gesetzen zu unterliegen.

Am Bewegungsbild erscheint dieser Tatbestand folgendermaßen: Wenn der Ätherleib nicht mehr genügend mit dem Muskel verschmolzen ist, bedeutet das für den Astralleib und das Ich, dass sie ihn nicht mehr harmonisch ergreifen können. Die äußere Bewegung spiegelt diesen Zustand in einem zu festen oder zu schlaffen Muskeltonus. In beiden Verhältnissen können wir das breite Feld der Ungeschicklichkeiten beobachten, die deutlich zeigen, dass durch die ungenügende Vermittlung des Ätherleibes die höheren Wesensglieder den Muskel nicht entsprechend durchdringen können. An der vermittelnden Elastizität des Ätherleibes hängt es, wie die höheren Wesensglieder in den Muskel untertauchen und ihn von innen her durch die Bewegung wahrnehmen können.

Es ist nahezu einzigartig, dass in der Heileurythmie z.B. die Geschicklichkeit nicht einseitig äußerlich geübt wird, sondern im Erüben die Auftriebskräfte des Ätherleibes so angesprochen werden, dass sich dadurch das Seelisch-Geistige über den Ätherleib ins Physisch-Leibliche des Muskels hineinfindet, und die Geschicklichkeit auf diesem Wege dem gesamten Organismus mitgeteilt werden kann. Dadurch vermittelt das Erüben der äußeren Geschicklichkeit gleichzeitig eine innere „organische“ Geschmeidigkeit. Dieses Prinzip hat bei allen Heileurythmie-Übungen eine tief gehende Wirkung auf den gesamten Organismus, da hier die Qualität des über den oberen Willensstrom eingeschriebenen Geistes vom inneren Willen in den Substanzstrom aufgenommen, verwandelt und wieder vergeistigt werden kann – oder aber durch mechanisch Aufgeprägtes nicht weiter bearbeitet werden kann! Mit anderen Worten: Hier wird dem Blut durch die Bewegung unmittelbar ein lebendiger oder erstarrter, toter Geist eingeprägt.

Auf stofflicher Ebene ist eine aus der Mechanik des Leibes hervorgehende Bearbeitung des kindlichen Organismus ähnlich in seiner Wirkung wie die Aufnahme mineralischer Stoffe, die vom Organismus nicht aufgelöst und seinen Verhältnissen anverwandelt werden können.

Auffallend ist bei derartig behandelten Kindern, wenn sie als Schulkinder später zur Heileurythmie kommen, dass der Leib in der eurythmischen Bewegung nur sehr schwer durchfühlt werden kann. Das Kind hat größte Mühe seinen Leib in der Bewegung wahrnehmend zu empfinden. Die mechanischen Bewegungsübungen entfremden die Verbindung des Geist-Seelenorganismus mit dem Leib, weil dieser künstlich aus seinen Lebenszusammenhängen gerissen und zugleich einseitig an rein irdischen Kräften orientiert wird, die sich bis in feinste Vorgänge hinein verstärkt geltend machen. Je länger und regelmäßiger diese Kräfte im Kinde betätigt werden, desto schwerer wird es, später vom Seelisch-Geistigen aus auf den Leib zu wirken, weil er für feinere Impulse nicht mehr zugänglich ist.

Dass die „unorganischen“ Bewegungsübungen von der Lebensorganisation des Kindes nicht aufgenommen werden, sich aber trotzdem als Fremdwirkung weiter im Organismus geltend machen, stellt ein großes Entwicklungshindernis für den inneren Menschen dar. R. Steiner beschreibt, wie die Geistorganisation des Kindes sich nachts nicht mehr richtig aus dem Leib herauslösen kann und es dadurch zu einem unruhigen Schlaf kommt, aus dem sich das Kind nicht die Regenerationskräfte holen kann, die es für seine leibliche, seelische und geistige Gesundheit braucht.¹¹

Wenn Ich und Astralleib über den oberen Willensstrom morgens wieder in die Leibesorganisation eintauchen, veranlassen sie den Organismus zu „falschen Verbrennungsprozessen“, die durch den unteren Willensstrom nicht aufgenommen und ihm anverwandelt werden können. Das aber heißt, dass der innere Wille die stoffliche Außenwelt in Form der rein aus der Mechanik des Physischen hervorgeholten Bewegungsübungen nicht in die Wärmeprozesse des unteren Willensstromes so überführen kann, dass sie vergeistigt werden können, um sie für die Zukunftsentwicklung des Menschen fruchtbar zu machen. Sie stören durch ihre innewohnende Qualität nicht nur den gesamten Organismus in seinen feineren Zusammenhängen, sondern auch den Gestaltungszusammenhang, den der Mensch im Schlaf mit den Hierarchien finden muss, um sich dort mit den Zukunftskräften seiner Entwicklung zu vereinen.¹² Dadurch wird die Bildung eines „neuen Menschen“ auf allen Ebenen verunmöglicht. Wir entkoppeln durch ein „falsch orientiertes Körper-Bewegungsleben“ den gesamten Organismus aus seinem Zusammenhang mit der Weltengeistigkeit und lösen somit das Kind von seinem göttlich-geistigen Urbild ab. Der „innerlich zappelige Schlaf“ bewirkt, dass das Kind unter der Nachwirkung des physischen Lebens mit seinem oberen Willensstrom nicht den geistigen Zusammenhang findet, den es für seine Schicksalsgestaltung braucht. Dadurch kann es seine himmlische Wesenheit mit dem Erdenleben nicht richtig verbinden.

Den daraus hervorgehenden Menschen beschreibt R. Steiner als „Luftikus um einen Holzorganismus“,¹³ was besagt, dass in einem zum Holzorganismus verhärteten Ätherleib, der durch den Intellektualismus bewirkt wird, eine Geistseele kommt, die nachts ihre astralische Hülle nicht so erneuern kann, dass sie damit tagsüber ihren Leib richtig durchdringt. Durch einseitige, nur aus der Physis des Leibes hervorgeholten Körperübungen, taucht die Geist-Seele nicht genügend in den Leib hinein und aus den Tiefen des Leibes wieder heraus, sondern sie flieht ihren Leib, weil ihr die Wärmeprozesse fremd sind.¹⁴ In diesen möchte sie aber die Stoffe vergeistigen und über die Organisationskräfte hinaus den „neuen Menschen“ bilden. R. Steiner schildert, dass die gesamte Menschheit hier vor einem Abgrund steht, sich von ihrer Zukunftsentwicklung abzutrennen. Es wird also nicht nur der einzelne menschliche Organismus ruiniert, sondern an der Frage der Ehrfurcht vor der Unversehrtheit der Kindheitskräfte, die sich im Ste-

hen- und Gehenlernen in besonderer Weise äußern, hängt es, ob die Menschheit sich ihrer Zukunftsfähigkeit selbst beraubt – also „ihren Weg“ nicht findet. Diese Betrachtung soll die Konsequenzen des heutigen, vielfach bedenkenlosen Eingreifens in die Bewegungsentwicklung aufzeigen und dazu anregen, die Frage des therapeutischen Handelns bei Entwicklungsstörungen, neu zu stellen. Gerade in der Therapie mit Kindern ist es unerlässlich, dass aus der Bewegungsart die Sprache des ihr zugrunde liegenden Geistes erkannt und in ihrer Wirkensmacht erfasst wird.

Von der Heileurythmie kann gesagt werden, dass sie den Blick auf alle Lebensebenen des kindlichen Wesens richtet. Hier werden geistig tätige Lebensprinzipien ins Wahrnehmungsfeld gerückt und berücksichtigt, die den Leib gestaltend durchformen und aufbauen müssen. Das therapeutische Handeln knüpft unmittelbar an die höhere Wesenheit des Kindes an. Indem seine geistig-seelischen Kräfte noch ganz mit den schaffenden kosmischen Kräften verbunden sind, kann sich in der Heileurythmie, im tätigen Einklang mit diesen Schaffensprinzipien, auf der Basis des Zusammenwirkens beider Willensströme, das Kind seiner Eigenart entsprechend entwickeln. Der Heileurythmist richtet dabei den Blick auf das fortwährende Sterben und Geborenwerden in seinen Wechselbezügen innerhalb der kindlichen Entwicklung, sowohl in ihren retardierenden als auch in ihren heute künstlich forcierten Kräftebeziehungen. Hier können die Lautbildekräfte im Zusammenhang mit rhythmischen Gestaltungskräften die notwendige Gleichgewichtsbildung aufrufen, die durch das Kind selbsttätig ergriffen werden. Vom Therapeuten müssen dazu Befähigungen entwickelt werden, die die unterschiedlichen Ebenen des kindlichen Seins metamorphisch fassen können. In der Heileurythmie hat R. Steiner die dem kindlichen Wesen adäquateste Hilfe inauguriert, die noch viel umfassender eingesetzt werden könnte, da sie auf allen Ebenen die Entwicklung wesensgemäß zu fördern in der Lage ist.

Anmerkungen

¹ GA 307, 11. 8. 1923

² GA 307, 10. 8. 1923

³ GA 203; 1. 4. 1921

⁴ GA 315; 13. 4. 1921

⁵ GA 293; 21. 8. 1919

⁶ „Sprüche in Prosa“, Naturwissenschaftliche Schriften, Bd.5

⁷ Siehe 1. Teil. Medizinisch-Pädagogische Konferenz 45/Mai 2008

⁸ GA 279; 24. 6. 1924

⁹ Siehe 1. Teil. Medizinisch-Pädagogische Konferenz 45/Mai 2008

¹⁰ GA 279; 24. 6. 1924

¹¹ GA 307; 11. 8. 1923

¹² GA 224; 28. 4. 1923

¹³ Siehe Anm. 10

¹⁴ Siehe Anm. 10

Zum Verhältnis künstlerischer und wissenschaftlicher Fächer am Beispiel von Eurythmie und Physik*

Clara Behrens und Martin Schlüter

Betrachtet man den Waldorflehrplan, entdeckt man ein kunstvolles Gebilde, in dem es vielfältige Bezüge zwischen den einzelnen Inhalten und den verschiedenen Altersstufen gibt. Auf zwei Unterrichtsfächer, die auf den ersten Blick nichts gemeinsam haben, soll im Folgenden näher eingegangen werden, um an diesen Beispielen Grundsätzliches im Lehrplan der Waldorfschule sichtbar zu machen.

Der leitende Gesichtspunkt für die Gestaltung dieses Lehrplans ist im Grunde einfach: Im Mittelpunkt jeder Überlegung stehen die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweiligen Entwicklungsphase. Was brauchen Kinder, um sich gesund entwickeln zu können, welche Bedingungen müssen hergestellt werden für diese Entwicklung? Die Frage an jeden Stoff und jede Methode des Unterrichts ist demzufolge: Wie und wann muss etwas unterrichtet werden, um Seelennahrung und nicht Ballast zu sein.

Vor diesem Hintergrund versteht sich die Skepsis, mit der von Seiten der Waldorfschule reagiert wird, wenn beispielsweise aus der Wirtschaft die Forderung kommt, junge Menschen müssten früher ins Berufsleben eintreten! Die Frage muss erlaubt sein: Wie früh ist dieser Schritt in den Beruf sinnvoll, unter welchen Umständen würden dadurch Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen eher behindert?

In drei Richtungen will sich ein Kind entfalten: Die Kinder wollen gerne aktiv sein, sich zum Beispiel bewegen oder etwas mit den Händen tun; sie suchen dabei freudig die unterschiedlichsten Empfindungen auf: Es soll schön sein in der Schule, oder spannend und es darf ruhig auch einmal etwas Trauriges erlebt werden, solange diese Empfindung nicht unbesprochen bleibt; und natürlich soll und will ein Schulkind die Welt und was darin vorgeht verstehen! Das erwarten sowohl die Eltern als auch die Kinder ganz selbstverständlich von der Schule.

Gerade wenn etwas verstanden werden soll, ist es aber sinnvoll, nicht direkt bei der Erklärung – also beim Gedanken – anzusetzen, sondern den Gegenstand zunächst einmal mit einer Empfindung und einer Tätigkeit zu verknüpfen, um ihn dann so „angereichert“ verstehen zu können, denn dann wird etwas verstanden, mit dem man schon verbunden ist, und es entsteht keine

* aus „Rundbrief“, März 2006, Sonderheft Bildung der Freien Waldorfschule Uhländshöhe, Stuttgart. Wir danken den Autoren für die freundliche Abdruckerlaubnis.

„graue Theorie“, die man stur „pauken“ muss. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies: $1:2 =$ Oktave, $2:3 =$ Quinte, $3:4 =$ Quarte – so verhalten sich die Schwingungszahlen der Intervalle zueinander. Das ist sicher nicht der richtige Einstieg in freudiges Singen und Musizieren, und jemanden, der noch keine Musik gemacht hat, interessieren diese Zahlenverhältnisse auch nicht. Umgekehrt kann es aber einen tiefen Eindruck machen, wenn man nach Jahren sowohl des Rechnens als auch des aktiven Musizierens diesen Zusammenhang zwischen Musik und Mathematik in der Physik kennenlernt.

Vor der Begriffsbildung steht also nach Möglichkeit die Erfahrung mit dem jeweiligen Gegenstand, die den Inhalt mit einem starken Erlebnis anreichert. Vor der Heimatkunde und der Geschichte, in der wir erfahren, wie eine Stadt in früheren Zeiten von den Handwerkszünften geprägt war, steht die Handwerkerepoche, in der die Drittklässler beispielsweise selbst einmal einen Nagel schmieden dürfen; der erste Text, der gelesen wird, ist ein vorher selbst geschriebener. Gefühl und Tätigkeit werden mit einem Inhalt verknüpft, der später verstanden werden soll und dadurch einen Bezug zur Realität erhält.



Jede Aktivität mit einem inneren Erlebnis verbinden

Durch diese Anbindung wird das Gelernte unter Umständen überhaupt erst nützlich! Es kommt auf die Reihenfolge an: Erst erleben und dann verstehen. Wenn man auf die Kinder schaut, die voller Tatendrang in die Schule kommen, kann man das leicht nachvollziehen. Aber auch in den oberen Klassen gilt: Erst ins Leben schauen und dann ein Gesetz herleiten, das sich bis zur abstrakten Formel verdichten lässt!

Die Aufgabe der Kunst im Lehrplan

Jede Aktivität mit einem Erlebnis zu verbinden, dieses innere und äußere Eingang-Kommen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Künste in der Schule. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Ausbildung allgemeiner Fähigkeiten: Sobald mehrere Künstler tätig sind (Orchester, Schauspiel, Eurythmie), wirkt die Kunst beispielsweise als Übungsfeld für soziales Miteinander. Der Einzelne lernt an der Kunst das Üben überhaupt, und auch die moderne Gehirnforschung kann nachweisen: Wenn die Feinmotorik geübt wird, dann wirkt sich das positiv auf die Entwicklung des Gehirns aus.

Schauen wir nun genauer auf ein künstlerisches Fach: Neben Formenzeichnen und Gartenbau ist die Eurythmie eines der Fächer, die es in dieser Form nur an Waldorfschulen gibt. Neu schon deshalb, weil sie als Kunstform überhaupt erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Obwohl schon bald die Musik einbezogen wurde, war es zunächst das wichtigste Anliegen, Sprache durch Bewegungen sichtbar zu machen, Sprache zu tanzen. Was passiert, wenn man den ganzen Leib wie ein Instrument dem Klang der Sprache zur Verfügung stellt? Man bewegt sich in einer Welt streng geregelter Formgesetze, die aber nicht starr mechanisch ablaufen, sondern ganz lebendig und wandelbar sind, ohne je beliebig zu werden, auch wenn sie dabei stets individuell vom Sprechenden geprägt sind und von dem, was er sagen will. Sofern kein Sprachfehler vorliegt, handhabt der Mensch diese Gesetze beim Sprechen völlig unbewusst: Wir wissen nicht, was wir eigentlich tun, wenn wir „S“ sagen, eine Vielzahl feinsten Bewegungen sorgt für ein ganz bestimmtes Zusammenspiel von Atem und Sprechwerkzeugen. Es entsteht eine einzigartige, unverwechselbare Form, die wir an ihrem Klang „S“ erkennen. Wie komplex diese Form ist und wie genau sie gebildet werden muss, dass der richtige Laut erklingt, wird dem bewusst, der versucht auch nur einen leichten S-Fehler in seiner Sprache zu korrigieren. Dieses Formgesetz jedes einzelnen Lautes setzt sich in die Luft hinein fort, so dass jeder gesprochene Laut der Luft eine ganz und gar einzigartige Form einprägt. Dieser beim einfachen Sprechen unsichtbar und unbewusst bleibenden Form



In der 1. Klasse werden Kinder durch bildhaftes Erzählen in die Tätigkeit geführt

folgt nun die Eurythmie mit der Bewegung des ganzen Leibes. Sie stellt den Menschen mitten hinein in die wirksamen Gesetze der Sprache, die sowohl sinnliche als auch seelische Wirklichkeit abbildet.

Man kann sagen, die Eurythmie führt den Menschen mitten hinein in diese Wirklichkeit und sie tut es mit Hilfe strenger Gesetze, denen man folgen muss, damit sie wirksam werden, und die man jederzeit phantasievoll und kreativ anwenden kann.

Erfahrung als Basis der Erkenntnisbildung in der Unterstufe

In der Unterstufe geht man in der Waldorfschule ganz von der Tätigkeit aus. Die Erstklässler machen Eurythmie, bilden die einzelnen Gebärden zu den

Lauten, ohne Erklärungen, die sich an den Intellekt richten. In die Tätigkeit hineingeführt werden die Schüler durch bildhafte Texte oder Erzählungen. Oft stammen sie aus der Märchenwelt oder haben Naturstimmungen zum Inhalt.

So kann schon beim Unterstufenschüler angelegt werden, was später zum Bewusstsein kommt: die innige Verbindung des Menschen mit der Welt und ihren Gesetzen, die er zunächst in ihren Wirkungen erfährt aber zunehmend erlebt, dass er diese Kräfte handhaben kann.

Eingebettet in den Zusammenhang der anderen Fächer kann so die Kunst der Eurythmie dazu beitragen, dass beispielsweise ein neuer Umgang mit den Naturwissenschaften entsteht, indem der Mensch durch eine neu gewonnene Perspektive einen anderen Platz in ihrem Gedankengebäude erhält.

Vorstellungsübungen in der Mittelstufe

Wie geht es im Eurythmieunterricht weiter? Zu den Lautbewegungen treten im Laufe der folgenden Schuljahre dann mehr und mehr die im Raum gelaufenen Wege hinzu, die den gedanklichen oder gefühlten Inhalt eines Textes ausdrücken oder auch seine äußere Struktur. Eine vierzeilige Strophe könnte man so beispielsweise auf ein Viereck bewegen.

Lange bevor die Geometrie den Begriff des Dreiecks oder Vierecks gedanklich bearbeitet, sind die Figuren so bereits erlebt und erfahren worden als Bewegung im Raum.

Es ist leicht nachzuvollziehen, dass sich ein geometrischer Begriff – Dreieck, Viereck oder ähnliches – anders „anfühlt“, wenn man sich einmal vornimmt, ihn „mit den Füßen zu bearbeiten“. Nachdem man ganz konkret überlegt hat, wie die Figur aussehen soll, wo das Viereck beginnt und wie es im Raum liegt, folgt die Entscheidung, wie viele Schritte jede Seite hat und mit welchem Fuß man beginnt. Nachdem man die Form gelaufen ist, kann man sich fragen: Bin ich wieder am Ausgangspunkt angekommen? Waren die Wege gerade? Hat die Zahl der Schritte auf jeder Seite gestimmt? Zunächst stellt man meist fest, dass man gar nicht ganz genau weiß, was man gerade getan hat. Genau an dieser Stelle beginnt ein zweiter Übungsprozess: eine Balance zu finden zwischen Tätigkeit und Selbstwahrnehmung.

Solche geometrischen Übungen sind häufiges Thema der Mittelstufe. Die Vorstellungskraft wird geübt, und es muss dabei ganz exakt zugehen. Diese Genauigkeit kann hilfreich sein in der Seelenlage der beginnenden Pubertät, in der die eigenen Stimmungen ja einerseits als unglaublich differenziert erlebt werden und in der doch gleichzeitig ein unendliches inneres Durcheinander herrschen kann. Eine genaue und objektive Aufgabenstellung – sei es in der Eurythmie, der Geometrie oder in den nun einsetzenden Naturwissenschaften Chemie und Physik – kann hier eine Art heilsamen Ausgleich bilden.

Der bewusste Umgang mit den Fähigkeiten in der Oberstufe

Den Versuch mit dem Viereck kann man nun in zwei Richtungen ausbauen: Entweder indem man sich an kompliziertere Formen wagt oder aber schaut, was für Beziehungen entstehen, wenn man beispielsweise zu viert diese Figur läuft. Beides führt in den Bereich der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit: Kann ich das, was ich mir ausgedacht oder vorgenommen habe, auch ausführen, war der Entwurf zu kompliziert, kommen wir auch als Gruppe mit der Arbeit zurecht oder entstehen aus dem eigenen Unvermögen soziale Spannungen. Wo muss einfach nur geübt werden und wo muss etwas am Entwurf geändert werden, damit er überhaupt machbar wird.

Dieser bewusste Umgang mit den eigenen Fähigkeiten als einem durch die Kunst angeregten Prozess der Selbsterkenntnis spielt in der Arbeit mit den Schülern der 11. und 12. Klassen eine Rolle, wo es darum gehen muss, dass die Erziehung übergeht in die Selbsterziehung, dass der Schüler mit der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen ins Leben entlassen wird. Die Kunst gibt ihm – zunächst in der Schule und hoffentlich auch in der einen oder anderen Form später im Leben – immer wieder die Möglichkeit, Handlungsweisen zu erproben und zu erüben, die frei und selbstbestimmt aber dennoch nicht willkürlich und beliebig sind. Selbstständig kann das Gleichgewicht nun immer wieder neu gesucht werden zwischen dem, was ich in reichen Empfindungen erlebe, dem, was ich gedanklich erfasse, und dem, was ich als Handlung in der Welt auch verwirklichen kann. Diese Balance zwischen den drei menschlichen Fähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen immer wieder herzustellen wird möglich durch eine Erziehung, die den Menschen in allen drei Bereichen fordert und fördert.

Clara Behrens

Die Einheit seelisch-geistiger Aktivität mit äußerem Handeln

Eurythmie ist aber nicht nur sichtbare Sprache oder Musik. Die eurythmische Bewegung ist – wenn sie wirklich ausdrucksvoll gelingt – sichtbares Denken und Empfinden.

Diese Einheit von Denken und Empfinden mit der Bewegung als äußere Erscheinung ist in der Eurythmie unmittelbar möglich, in anderen Bereichen müssen wir sie erst erringen. Der Oberstufenunterricht dient im Grunde genommen dazu, die Welt in den Künsten, der Geschichte, in den Naturwissenschaften altersgerecht so zu durchdringen, dass die gebildeten Begriffe und Ideen auf eine Art und Weise im Einklang mit der Realität erlebt werden, wie es in der Eurythmie von vornherein der Fall ist, wenn es wirklich gelungene Eurythmie sein soll, d.h. die Schüler ganz bei der Sache sind.

Unser alltägliches Denken ist dagegen schattenhaft und lediglich geeignet, über die Erscheinungen zu reflektieren, Modelle oder Theorien über sie zu bilden, von denen wir heute – am deutlichsten in den Naturwissenschaften – wissen, dass sie nicht die Wirklichkeit widerspiegeln. Unser Denken wird für gewöhnlich eben nicht eins mit den Erfahrungen. Ideen zu bilden, die aus der Anschauung, aus der Erfahrung gewonnen werden und diese wiederum zu durchdringen und zu erhellen, ist somit die wesentliche Aufgabe der Lehrer, die dadurch selbst zu Forschern werden.

Mit einem praktischen Beispiel aus dem Physikunterricht der 12. Klasse soll verdeutlicht werden, was gemeint ist. Anhand der Komplementärfarben und der farbigen Schatten soll versucht werden, den Zusammenhang von Licht und Auge zu beschreiben.

Allenthalben bekannt ist der Plotinesche Spruch, den Goethe als ein Zentralmotiv seiner Farbenlehre aufgriff:

*Wär nicht das Auge sonnenhaft
Wie könnten wir das Licht erblicken?
Lebt nicht in uns des Gottes eigne Kraft
Wie könnt uns Göttliches entzücken?*

Die Verwandtschaft von Licht und Auge wird oft als eine schöne poetische Verklärung genommen, keinesfalls aber als eine naturwissenschaftliche Tatsache, und so sagt Goethe etwas später: „Jene unmittelbare Verwandtschaft des Lichtes und des Auges wird niemand leugnen; aber sich beides zugleich als eins und dasselbe zu denken, hat mehr Schwierigkeit. Indessen wird es fasslicher, wenn man behauptet, im Auge wohne ein ruhendes Licht, das bei der mindesten Veranlassung von innen oder von außen erregt werde.“

Was meinte Goethe damit: Ein ruhendes Licht wohne im Auge, das nur angeregt zu werden braucht?

Die Wahrnehmung der Komplementärfarben – ein Versuch

Als Versuch lassen sich sehr einfach die Komplementärfarben vor Augen führen. Dabei kann man Goethes kundiger Anleitung folgen: „Man halte ein kleines Stück lebhaft farbigen Papiers oder seidenen Zeuges vor eine mäßig erhellte weiße Tafel, schaue unverwandt auf die kleine farbige Fläche und hebe sie, ohne das Auge zu verrücken, nach einiger Zeit hinweg, so wird das Spektrum einer anderen Farbe auf der weißen Tafel zu sehen sein. Man kann auch das farbige Papier an seinem Ort lassen und mit dem Auge auf einen anderen Fleck der weißen Tafel hinblicken, so wird jene farbige Erscheinung sich auch dort sehen lassen; denn sie entspringt aus einem Bilde, das nunmehr dem Auge angehört.“

Wenn wir festhalten, welche Farben jeweils durch diesen Gegensatz hervorgerufen werden, können wir dies zwanglos in einer kreisförmigen Anord-

nung tun, dem Farbenkreis, „indem“, so Goethe, „die diametral einander entgegengesetzten Farben diejenigen sind, welche sich im Auge wechselweise fordern. So fordert Gelb das Violette, Orange das Blaue, Purpur das Grüne und umgekehrt.“ Im Farbenkreis spricht sich so auf bildhafte Weise der Zusammenhang von Licht und Auge, das Grundgesetz des Sehens aus, in Goethes Worten: „Das Auge kann und mag nicht einen Moment in einem besonderen, in einem durch das Objekt spezifizierten Zustande identisch zu verharren, es ist vielmehr zu einer Art Opposition genötigt, die, indem sie das Extrem dem Extreme, das Mittlere dem Mittleren entgegensetzt (...) nach einem Ganzen strebt.“

Der Zusammenhang von Licht und Auge ist damit deutlich, nicht aber deren Identität. Die Frage nach dieser führt uns zu den farbigen Schatten, an deren Zustandekommen im Sinne Goethes ein inneres, dem beseelten Auge angehörendes, und ein äußeres Licht beteiligt sind: farbige Schatten entstehen, wenn ein farbiges Licht einen Schatten wirft, der von einem nicht so starken weißen Licht aufgehellt wird. Der Schatten erscheint dann in der (am Farbenkreis ablesbaren) Gegen- bzw. Komplementärfarbe zur Farbe des Schattens werfenden Lichtes. Bei der Entstehung des farbigen Schattens geschieht das ganz im Äußeren, was dem Grundgesetz des Sehens entspricht, nach welchem das Auge stets die Gegenfarbe zur wahrgenommenen Farbe hervorbringt. Was hier das Auge hervorbringt, vollbringt beim farbigen Schatten im Wesentlichen das hinzugenommene Licht: Subjektive Tätigkeit des Auges und Wirkung des hinzugenommenen Lichtes werden eins. So weisen die farbigen Schatten unmittelbar auf die Identität von Licht und Auge, deren Verwandtschaft in dem eingangs genannten Spruch von Plotin bereits zum Ausdruck kam.

Mit der Eurythmie wird den Kindern bereits im Kindergarten etwas geschenkt: ein Gefühl für die Einheit von Empfinden und Denken mit ihren äußeren Erscheinungsformen in der Bewegung. Sie lernen damit eine Qualität kennen, die sie im Laufe der Oberstufe immer bewusster für die verschiedensten Gebiete des Lernens und Arbeitens fruchtbar machen können, wie es in der vorangegangenen Ausführung an einem Beispiel aus der Physik zu zeigen versucht worden ist. So gesehen erscheint die Eurythmie als Mittelpunkt, als das Herz der Waldorfpädagogik, als eine Quelle, von der alles Weitere seinen Ausgang nehmen kann.

Martin Schlüter

Salutogenetische Erziehung in der Vorschulzeit*

Peter Lang

I. Waldorfpädagogik im Zusammenhang von Resilienzforschung und Salutogenese

Jede moderne pädagogische Strömung muss sich auch mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie zum Beispiel der Neurobiologie, den Sozialwissenschaften aber selbstverständlich auch der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Medizin in Beziehung setzen.

So versteht es sich von selbst, dass auch die waldorfpädagogische Methodik und Didaktik des vorschulischen und des schulischen Bereichs in einem lebendigen, forschenden und vergleichenden Verhältnis zu anderen Wissenschaftsdisziplinen steht.

Beispielhaft soll dieser Zusammenhang zu zwei Forschungsgebieten dargestellt werden, die für unser aktuelles Verständnis von Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung sind.

1. Resilienzforschung und pädagogische Motive

1986 beschreibt Ulrich Beck in seinem Buch „Risikogesellschaft“ Risiken einerseits als die Globalisierung der umweltzerstörenden Zivilisationsfolgen, andererseits macht er aufmerksam auf „die Risiken moderner Lebensführung als Folge eines forcierten Individualisierungsprozesses in modernen Gesellschaften, der die Individuen zwingt, ihre eigene Biografie zu inszenieren und diesbezüglich permanent riskante Entscheidungen treffen und individuell begründen zu müssen“. Dabei eröffnet sich für den Menschen auf der „Gewinnseite“ ein hohes, bisher nie gekanntes Maß an Selbstbestimmung, auf der „Risikoseite“ hingegen erleben Menschen grundlegende Veränderungen durch weltweite Massenarbeitslosigkeit, Verarmung und verheerende Epidemien (z.B. Aids u.a.) mit direkten Auswirkungen gerade auch auf Kinder und Jugendliche (Beck 1986).

Die Resilienzforschung untersucht allgemein die Fähigkeit des Menschen, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen, sich nicht unterkriegen zu lassen und nicht an Unglücken und Misserfolgen zu zerbrechen. Vor diesem Hintergrund stellen sich, bezogen auf die Entwicklung und Erziehung von Kindern, für die moderne Resilienzforschung zwei Grundfragen:

* Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors. Ein ausführlicherer Artikel von Peter Lang zu diesem Thema erschien im Persephone Kongressband „Gesundheit durch Erziehung“ (2006) der Medizinischen und Pädagogischen Sektion am Goetheanum in Dornach

- a) Welche Stärken und Kompetenzen helfen den Kindern am besten, sich trotz vorliegender Risikokonstellationen positiv, d.h. körperlich, seelisch, geistig und sozial möglichst gesund zu entwickeln?
- b) Wie können wir durch pädagogische Maßnahmen diese Widerstandskräfte stärken?

Diese beiden Fragestellungen sollen später wieder aufgegriffen werden.

2. Salutogenese – Wie Gesundheit entsteht

Ärzte und Psychologen beschäftigen sich seit altersher überwiegend mit dem kranken Menschen sowie dem Heilen und Lindern von Krankheiten; dabei leisten sie unbestritten oft hervorragende Arbeit. Doch einer der einflussreichsten Psychologen des 20. Jahrhunderts, Abraham Maslow, drehte Anfang der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts die Fragestellung um: Er begann das Wesen der Gesundheit an gesunden Menschen zu erforschen.

Er behandelte in seiner Praxis schwer traumatisierte Menschen, die die Hölle deutscher Konzentrationslager zwischen 1933 und 1945 überlebt hatten. Dabei fiel ihm auf, dass viele dieser Patienten sich nicht so sehr durch eine körperlich robuste Konstellation auszeichneten, sondern dass sie sich während des KZ-Terrors an geistigen, künstlerischen, religiösen, spirituellen und sozialen Werten zu orientieren versucht hatten und in ihnen die Kraft und den Halt fanden, das Grauen zu überstehen. Er bemerkte, dass diese gesunden Menschen „sehr anders, in mancher Hinsicht überraschend anders waren als der Durchschnitt“ und sich unter anderem durch folgende gemeinsame Merkmale auszeichneten: (Maslow, 1962 und 1977)

- Sie besitzen eine bessere Wahrnehmung der Realität.
- Sie können sich selbst, andere und die Natur akzeptieren.
- Sie besitzen Natürlichkeit, Spontaneität und Einfachheit.
- Sie sind autonom und aktiv.
- Sie besitzen eine unverbrauchte Wertschätzung, d.h. grundlegende Lebensgüter werden mit Ehrfurcht, Freude, Staunen geschätzt.
- Sie besitzen Gemeinschaftsgefühl.
- Sie haben eine demokratische Charakterstruktur.
- Sie besitzen eine starke ethische Veranlagung.
- Ihr Humor ist philosophisch, nicht feindselig.
- Gesunde Menschen sind ohne Ausnahme kreativ.

In der Nachfolge von Maslow stand der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky, 1923 in den USA geboren und 1994 in Israel verstorben. Er gilt heute als der „Vater der Salutogenese“.

Antonovskys grundsätzliche Kritik am herkömmlichen medizinischen Denken geht davon aus, dass es sich lediglich daran orientiert, wie krank machende

(pathogene) Faktoren vermieden oder bekämpft werden können, an gesundheitsförderlichen (salutogenetischen) Kräften sei es dagegen kaum interessiert. Beides gehöre jedoch zusammen. Ein kleines Beispiel von E. Schiffer mag anschaulich machen worum es geht:

„Sie erinnern sich? Sich wohligh räkellnd im Bett liegen, aller Pflichten ledig einschließlic der Hausaufgaben, von Mutter umsorgt, Zwieback (na ja!), Lindenblütentee mit Honig und zusätzlich etwas vorgelesen bekommen. Ganz schön gemütlich so eine Grippe. Oder anders ausgedrückt: viele gesunde Kräfte in uns und um uns herum, die uns sicher sein lassen, der Krankheit nicht allein und hilflos ausgeliefert zu sein“.

Hier stehen auf der einen Seite die krank machenden Faktoren, also die Grippeviren und die nassen Füße, und auf der anderen Seite die gesund erhaltenden oder wieder gesund machenden, wie die liebevolle Fürsorge, die Geborgenheit, das Vorlesen, die Beweglichkeit in der Fantasie.

Fasst man den Kern des Salutogenese-Ansatzes von Antonovsky zusammen, so ergeben sich drei Komponenten, die als Fundament einer gesunden oder gesundenden menschlichen Lebensgestaltung betrachtet werden können:

1. Verstehbarkeit, d. h. die Welt in ihren Zusammenhängen begreifen.
2. Handhabbarkeit, d. h. Vertrauen gewinnen in eine wachsende Selbstsicherheit, um so aus eigener Kraft oder mit Unterstützung anderer Lebensaufgaben gut zu meistern.
3. Sinnhaftigkeit, d. h. das eigene Denken, die eigene Lebensführung als sinnhaft begreifen und dem gemäss handeln.

Diese drei Aspekte einer gesundenden Lebensgestaltung und -verwirklichung ergeben zusammen das, was Antonovsky als Kohärenzgefühl und Kohärenzsinn bezeichnet: Der Mensch erlebt einerseits sich selbst in einem inneren Zusammenhang und wird andererseits fähig, die äußere Welt in ihren vielschichtigen Zusammenhängen besser zu durchdringen. Gelingt es dem Menschen, sich selbst zu erkennen und zu führen und aus dieser Kraft heraus in der Welt aktiv zu werden, so wirkt das wie ein Gesundheitsimpuls nach innen und nach außen.

Der Kohärenzsinn beschreibt eine mit diesem Gefühl einhergehende und an gedankliche Aktivität geknüpfte Weltsicht, die wie folgt zu beschreiben ist:

- „Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen.
- Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge über innere und äußere Ressourcen, die ich zur Meisterung meines Lebens und meiner aktuellen Probleme einsetzen kann.
- Für meine Lebensführung ist Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt.“ (zitiert nach E. Schiffer)

II. Waldorfpädagogik – ein gesunder Erziehungsansatz

Welche salutogenetischen Merkmale lassen sich in der Waldorfpädagogik und dem ihr zugrunde liegenden Menschenverständnis aufzeigen?

Bevor ganz konkret auf pädagogische Aufgaben und methodisch/didaktisches Handeln geblickt wird, soll auf einige Aspekte der Waldorfpädagogik hingewiesen werden, die zum menschenkundlichen Fundament unserer Arbeit gehören.

■ Eine von Rudolf Steiner auf zwölf Sinne erweiterte Sinneslehre
Sie dient als Grundlage für ein gesundes Verhältnis des Menschen zur eigenen Leiblichkeit, zur natürlichen und zur mitmenschlichen Umwelt. Die vier „unteren“ Sinne (Tastsinn, Lebenssinn, Eigenbewegungssinn und Gleichgewichtssinn) ermöglichen das Wahrnehmen der eigenen Leiblichkeit, die vier „mittleren“ Sinne (Geruchsinn, Geschmacksinn, Sehsinn, Wärmesinn) und die vier „oberen“ Sinne (Hörsinn, Lautsinn, Gedankensinn und Ich-Sinn) führen uns wahrnehmend in die Welt und in das Innere der Menschen.

■ Ein sowohl psychologisch wie physiologisch dreigliedertes Menschenverständnis

Physiologisch in der Organologie von Sinnes-Nerven-System, rhythmischem System und Stoffwechsel-Gliedmaßen-System; psychologisch als Vorstellen, Fühlen und Wollen. Indem Steiner die vielschichtigen Korrelationen, die innerhalb dieses Dreigliederungssystems bestehen, aufzeigt, überwindet er zum Beispiel die Auffassung, Psychisches sei eine bloße Funktion von Nervenprozessen und darum im Nervensystem lokalisiert. Für die Waldorfpädagogik bedeutet das methodisch/didaktisch umgesetzt, dass bei jedem Lernvorgang nicht nur das Nervensystem, sondern immer der ganze Mensch beteiligt ist – und sein muss.

■ Eine biografisch orientierte Psycho-Physiologie der kindlichen Entwicklung

Die kindliche Entwicklung lässt sich in Lebensepochen beschreiben, die zum Beispiel durch Zahnwechsel und Gestaltwandel oder Pubertät markiert sind. In jedem Zeitabschnitt durchläuft das Kind charakteristische und entwicklungsnotwendige Lernprozesse und -schritte. Dieser Blick auf Lebensepochen ist allerdings nie schematisch zu verstehen, sondern immer nur orientierungsgebend-individuell zu begreifen.

Der waldorfpädagogische Ansatz nimmt physische wie psychische Entwicklungsprozesse ernst und gibt ihnen die zur Ausreifung erforderlichen qualifizierten Anregungen, die notwendige Zeit und den entsprechenden Raum. Deshalb wendet sich die Waldorfpädagogik gegen frühkindliche Vereinseitigungen und schädigende Verfrühungen und bemüht sich vielmehr, dass Kinder sich körperlich, seelisch-geistig und sozial „stabil“ entwickeln, um so den

vielfältigen Anforderungen unserer Zeit als Jugendliche und Erwachsene besser gewachsen zu sein.

■ Eine Erziehung zur Freiheit

Eine gesundende Pädagogik kann ihre positiven Wirkungen dann entfalten, wenn der Freiraum für ihre Verwirklichung möglichst groß ist. Ein Maximum an Autonomie, politisch, rechtlich und wirtschaftlich abgesichert für alle an der pädagogischen Arbeit Beteiligten, schafft Raum für ein Höchstmaß an Verantwortungsbereitschaft. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, zum Beispiel mit Blick auf das finnische Erziehungs- und Bildungssystem, dass Schaffensfreude, Verantwortungsbewusstsein und Leistungsbereitschaft bei den Erziehern, Eltern, Lehrern und nicht zuletzt auch bei den Schülern dann besonders hoch sind und eine optimale Identifikation mit dem pädagogischen Prozess entsteht, wenn möglichst wenig Fremdbestimmung vorhanden ist. Ein freies Geistesleben ist für alle Beteiligten ein wesentlicher, gesundender Faktor.

III. Kindheit bedeutet Spielzeit

Kinder kommen als Individualitäten zur Welt, die sich mit ihren Begabungen, Neigungen, Interessen und auch Handicaps entwickeln und ihren eigenen Weg gehen wollen. Erziehung beginnt deshalb immer wieder damit, Kinder zu beobachten, nicht sie zu beurteilen und schon gar nicht ihnen unsere Erwartungen und Wünsche zu oktroyieren. „Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben“, (R. Steiner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft).

Um diesen Prozess so gut wie möglich zu gestalten, brauchen die Kinder kompetente erwachsene Vorbilder, liebevolle und sichere Beziehungsverhältnisse und ihre eigene Entwicklungszeit. Schon der große Schweizer Pädagoge Heinrich Pestalozzi schrieb etwa um 1810: „Erziehung ist Beispiel und Liebe, sonst Nichts!“

Kinder gehören daher auch nicht in das Zeitraster der Erwachsenenwelt und auch nicht in deren politische oder wirtschaftliche Zweckvorstellungen. Kinder sind lernfähige, lernfreudige und lernbereite Wesen. Ihre „Entwicklungsfenster“ sind gerade in den ersten Kindheits- und Schuljahren besonders weit geöffnet. Daraus entsteht die Verantwortung, ihre Lebenswelt so zu gestalten, dass sie sich gesund entwickeln können.

In der Art und Weise, wie ein Kind spielt, offenbart sich einerseits sein Entwicklungsstand und seine Beziehung zur Umgebung, andererseits gestaltet sich im Spiel die Fähigkeit, sich zur Welt handelnd, fühlend und denkend in Beziehung zu setzen.

Bereits im ganz kleinen Kind, das den Kopf hebt, sich auf die Arme stützt, zum Sitzen kommt und immer wieder übt, bis es steht und die ersten Schritte macht, wird menschlicher Wille, Tätigkeitsdrang sichtbar. Dieser Tatendrang prägt das Spiel der allerersten Lebensjahre. Was das Kind sinnlich wahrnimmt, setzt es direkt in Tätigkeit um: Es entsteht eine spielende Tätigkeit, die noch weitgehend zweckfrei ist, oft verknüpft mit der Freude an der Wiederholung. Wenn diesem Tätigkeits- und Bewegungsdrang genügend Raum und Zeit gegeben wird, entsteht ein Stück des Fundaments für einen aktiven, tatkräftigen Erwachsenen, der etwas leisten will und kann.

In der zweiten Spielstufe, etwa zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, gesellt sich zum reinen Tätigkeitsdrang die Spielfantasie. Die Fantasiekraft des Kindes schafft gleichsam die Welt neu, gestaltet sie um, indem das sinnlich Wahrgenommene jetzt innerlich bewegt, fühlend umgeformt und spielend neu gestaltet wird; hier wird der Boden bereitet, auf dem die aktive Kreativität des späteren Erwachsenen sich entfalten kann.

Ungefähr zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr zeigt sich eine dritte Qualität. Mehr und mehr durchdringen Vorstellungs- und Verstandeskräfte das Spiel des Kindes, seine Gedächtniskräfte nehmen intensiv zu, es reift zu einem sozialen Wesen. Die Kinder organisieren nun ihr gemeinsames Spielen, entwickeln Regeln, planen und treffen Verabredungen. Sie verbünden sich, manchmal auch gegen die Erwachsenen, sie beherrschen mehr und mehr die Sprache und entdecken ihre unendlichen Ausdrucksmöglichkeiten, sie beobachten immer genauer und detaillierter. Diese dritte Qualität des kindlichen Spiels bereitet die spätere Fähigkeit zur klaren gedanklichen Durchdringung der Weltzusammenhänge vor.

Keiner dieser Entwicklungsschritte im kindlichen Spiel ist verzichtbar, keiner darf vernachlässigt oder etwa verkürzt werden, alle sind unschätzbare Bausteine für die spätere Lebensgestaltung des Erwachsenen.

1. Vom Korn malen, Brötchen backen und gemeinsam Frühstück – oder wie Kinder die Welt verstehen lernen

Eine Waldorferzieherin macht mit ihrer Kindergartengruppe einen Besuch auf einem Bauernhof. Dort begrüßen sie zunächst im Kuhstall die Tiere, nehmen die warme Atmosphäre auf, streicheln die Kühe und sehen ihnen beim Fressen und Wiederkauen zu. Danach gehts in die Kornkammer, hier stehen die Getreidesäcke, in die alle hineingreifen dürfen. Die Kindergruppe kauft eine kleinere Menge Korn und transportiert es zurück in den Kindergarten. Am kommenden Tag wird mit einer Handmühle das Korn zu Mehl gemahlen. Die Kinder wechseln sich immer wieder bei dieser schweren Arbeit ab. Am darauffolgenden Tag wird das Mehl zu einem Teig verarbeitet und die kindliche Fantasie lässt Brötchen, Klöße, regenwurmähnliche Gebilde und vieles andere auf dem Backblech entstehen. Die Bleche werden in

den Ofen geschoben, der ganze Kindergarten duftet nach Gebäck und am gedeckten Tisch nehmen alle Platz. Jetzt wird ein Spruch aufgesagt oder ein Lied gesungen, alle bedanken sich bei der Sonne, beim Regen, der Mutter Erde oder beim lieben Gott, der das alles hat wachsen lassen. Mit Freude wird gefrühstückt und danach nimmt der Tag seinen weiteren Verlauf.

An diesem kleinen Beispiel soll anschaulich werden, dass die Kinder an diesem Morgen ein Stück Weltverständnis erworben haben, wobei dieser Vorgang sich auf fünf Lern- und Lebensebenen abgespielt hat:

- Tätigkeitsebene: Die Kinder waren aktiv und intensiv beschäftigt, sie haben „gearbeitet“.
- Soziale Ebene: Gemeinsam haben sie das Werk vollbracht, gemeinsam gefrühstückt usw.
- Gedankliche Ebene: Es wurde zwar überhaupt nichts erklärt, aber die Logik wurde für die Kinder erlebbar, wahrnehmbar in der sinnvollen Abfolge der verschiedenen Handlungen.
- Gefühlsebene: der Besuch im Kuhstall, der Duft der Brötchen, der gedeckte Tisch.
- Ethisch/moralische Ebene: Die Kinder haben sich bedankt, einen Spruch aufgesagt, ein Lied gesungen, sie haben Ehrfurcht vor der Schöpfung auf ganz alltägliche Weise erlebt.

Damit kleine Kinder vor der Schule in einer gesundenden Weise und Schritt für Schritt die Welt verstehen lernen, sollen diese Lern- und Lebenserfahrungen sich immer wieder auf den genannten fünf Ebenen ereignen. Keiner dieser Aspekte darf fehlen, keiner sollte dominieren und andere verdrängen. Natürlich kann die Erzieherin bereits im Frühjahr mit den Kindern das Feld besuchen, auf dem das Getreide wächst, sie können dabei sein, wenn das Getreide im Herbst geschnitten und gedroschen wird – der Prozess, die Welt verstehen zu lernen, ist unbegrenzt und weit.

2. Von der Handhabbarkeit – oder wie Selbstvertrauen entsteht

Kinder sind tätige Wesen und so ist auch die Waldorfpädagogik für Kinder vor der Schulzeit in erster Linie eine Tätigkeitspädagogik und nicht eine abstrakte „Erklärpädagogik“. Das Leben in einem Waldorfkindergarten besteht aus einer Fülle von Betätigungsmöglichkeiten.

Die Kinder kommen morgens in den Gruppenraum, die Erzieherin näht etwas, repariert ein Spielzeug oder bereitet mit einer Kindergruppe das Frühstück vor, andere Kinder spielen und lassen sich dabei anregen von dem vorhandenen Spielmaterial, das sich durch Einfachheit, Schönheit und Materialechtheit auszeichnet. Puppen, Bretter, Tücher, Tannenzapfen, Seile, Steine usw. „warten“ auf die Kinder. Manche Kinder organisieren sich in der

altersgemischten Gruppe ganz selbstständig, andere brauchen die Anregung des Erwachsenen.

Der Tagesablauf ist gegliedert: Spielen im Gruppenraum und anschließend draußen im Garten. Im täglichen Reigen spiegeln sich die wechselnden Jahreszeiten, das Wesen verschiedener Tiere und Pflanzen wird erlebbar, Verse, Lieder und unterschiedliche Bewegungsabläufe machen ihn zu einem Erlebnis für die Kinder.

Sinnvolle Geschichten mit klaren Handlungsabläufen, wiederholend erzählt, wirken seelisch beheimatend. Wenn kleine Kinder viele Gelegenheiten bekommen, die Dinge selber zu tun, wenn der Tag, die Woche, das Jahr überschaubar und gegliedert ist, dann wächst das Selbstvertrauen in die eigenen – wachsenden – Kräfte. Es entsteht im Kind die Sicherheit: Ich kann das und ich kenne mich aus. So baut sich ein gesundes Selbstvertrauen und Selbstsicherheit auf.

Damit sich dieser Entwicklungsprozess im Kind vollziehen kann, braucht es aber die Möglichkeit, sich am Erwachsenen immer wieder orientieren zu können. Erziehung heißt auch, Orientierungshilfen zu geben und Vorbild zu sein. Kinder lernen aus eigenen Impulsen heraus und ahmen den Erwachsenen dabei nach. Kleine Kinder sind zutiefst davon überzeugt, dass das, was die Erwachsenen tun und auch wie sie es tun, richtig und gut ist. Vorurteilsfrei, neugierig und offen betreten Kinder die Welt, aber ohne Vorbild gebenden, erwachsenen Begleiter sind sie verloren. „Man muss die physische Umgebung nur in dem denkbar weitesten Sinne nehmen. Zu ihr gehört nicht etwa nur, was materiell um das Kind herum vorgeht, sondern alles, was sich in des Kindes Umgebung abspielt, was von seinen Sinnen wahrgenommen werden kann, was vom physischen Raum aus auf seine Geisteskräfte wirken kann. Dazu gehören auch alle moralischen oder unmoralischen, alle gescheiterten und törichten Handlungen, die es sehen kann“ (R. Steiner, Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft).

3. Von der Sinnhaftigkeit

Kinder beobachten genau, wie ein Erwachsener etwas tut. Ist sein Handeln sinnvoll oder lieblos, oberflächlich oder mit Engagement verbunden? Passen Reden und Tun zusammen oder nicht? Kinder erkennen an der Art und Weise, wie ein Mensch lebt, spricht und handelt auch seine seelisch/geistige Grundstimmung.

Kinder suchen keine perfekten Erzieher – die gibt es auch nicht, aber sie suchen Menschen, die sich um eine innere Wahrhaftigkeit und Klarheit bemühen. Sie bereiten sich auf diese Weise vor, später in ihrer eigenen Lebensführung eine sinngebende Dimension zu erkennen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei Grundelemente der Salutogenese-Forschung – Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit – integraler Bestandteil der Waldorfpädagogik sind und damit die Wal-

dorfpädagogik auch aus diesem wissenschaftlichen Teilbereich heraus unterstützt und mitgetragen wird.

IV. Spielzeit heißt Lernzeit – die Basiskompetenzen

Kinder sind von Anbeginn an lernende Wesen und bauen mit ihren Sinnen ein lebenswichtiges soziales Beziehungsnetz auf. Im Laufe der weiteren Entwicklung differenziert sich dieses Beziehungsverhältnis immer mehr und letztlich bleiben wir im Sozialen wie in allen anderen Lebensfeldern lebenslang Lernende.

Für die Zeit vor der Schule ist das sogenannte implizite Lernen die dem kleinen Kind gemäße Lernweise. Darunter versteht man ein Lernen, das sich überwiegend an gelebten Beispielen orientieren kann (Vorbild und Nachahmung). So üben die kleinen Kinder etwa ihre Feinmotorik der Finger nicht anhand spezieller, aus Handlungszusammenhängen herausgelöster Übungen, sondern bei lebens- und situationsbedingten, konkreten, sinnvollen Tätigkeiten wie etwa dem Gemüseschnippeln, beim Fingerhäkeln, Sticken, beim Reigen und bei Fingerspielen.

In der Schule gewinnt dann das sogenannte explizite Lernen mehr und mehr an Bedeutung. Das Schulkind wird direkt und gezielt in konkrete Lernsituationen gebracht wie Rechnen, Schreiben, Lesen usw. Es gibt exakte Stundeneinteilungen sowie Aufgabenstellungen, den unterrichtenden Lehrer, eine altershomogene Gruppe, eine Tafel. Die einzelnen Lehr- und Lerninhalte stellen sich für das Schulkind isolierter dar.

Oft herrscht die Meinung vor: Im Kindergarten wird nur gespielt – erst in der Schule wird gelernt. Diesem Irrtum müssen wir gemeinsam begegnen und versuchen, ihn auszuräumen. Das Kindergartenkind lernt mit höchster Intensität, aber eben anders als das Schulkind.

Auch viele Bildungspolitiker sitzen diesem Irrtum auf und versuchen, schulische Lerninhalte und schulische Lernmethoden in den Kindergarten „hineinzudrücken“.

Dieser weltweiten kindheitsgefährdenden Auffassung müssen wir uns auch in der Zukunft mit aller Kraft entgegenstellen, wobei uns dabei gerade auch aus der neurobiologischen Forschung Bündnispartner zuwachsen.

Fragt man danach, was Kinder vor der Schulfähigkeit lernen wollen und sollen, so wird es sich sinnvoller Weise um Grundfähigkeiten, so genannte Basiskompetenzen handeln, auf denen später schulisches Lernen aufbauen kann.

1. Körper- und Bewegungskompetenz

In den letzten Jahren werden von Wissenschaftlern, Ärzten, Lehrern und Erziehern mehr und mehr Kinder mit Haltungsschäden, Übergewicht oder Gleichgewichtsstörungen beobachtet. Die Kinder leiden unter Bewegungsmangel, ihre Grob- und Feinmotorik ist unzureichend entwickelt. Doch die

seelische und geistige Befindlichkeit des Menschen korrespondiert mit seiner körperlichen Beweglichkeit, wer sein körperliches Gleichgewicht nicht halten kann, kann auch eher Probleme mit der seelischen Balance bekommen. Die Fähigkeit, sich geschickt und zielstrebig zu bewegen, beeinflusst auch ganz entscheidend den Spracherwerb. Etwas begreifen und darauf zugehen zu können prägt die Wahrnehmung, weitet den Erfahrungshorizont des Kindes und aktiviert den Sprachentwicklungsprozess. Im Waldorfkindergarten wird deshalb besonders darauf geachtet, dass sich die Kinder vielseitig bewegen. Regelmäßige Wandertage oder Spielen und Arbeiten im Garten gehören ebenso in dieses Spektrum wie Reigen oder Fingerspiele, Handarbeiten, Malen, Werken und Kneten.

Die Perspektive: Kinder, die sich aktiv und vielseitig bewegen lernen, bereiten sich damit auch auf eine immer qualifiziertere Sprach- und Denktätigkeit vor.

2. Sinnes- und Wahrnehmungskompetenz

Kinder brauchen ein waches Bewusstsein für das, was um sie herum geschieht und was mit ihnen geschieht. Dies entwickelt sich mit dem Vertrauen in die eigene Wahrnehmungskraft. Deshalb brauchen Kinder in den Jahren vor der Schule verlässliche, unverfälschte Sinneseindrücke. Im Waldorfkindergarten erleben die Kinder die reale Welt in einer von den Erwachsenen qualitativ gestalteten Art und Weise. Mit ihren Sinnen nehmen sie Zusammenhänge wahr und lernen sie so zu verstehen. Gepaart mit ihrer Entdeckerfreude erfahren sie allmählich auch elementare Naturgesetze.

Naturnah produzierte Lebensmittel, die Echtheit der verwendeten Materialien, die nicht auf Sinnestäuschung ausgelegt sind, fördern diese Entwicklung ebenso wie harmonisch gestaltete Räume und eine wohltuende Abstimmung von Farben und Materialien im Umfeld des Kindes.

Auch die später erforderliche Medienkompetenz bedarf einer entsprechenden pädagogischen Grundlegung. „Kinder sollen, um die Welt wirklich erkennen zu können, in ihrer Kindheit mit ihr in direkter Weise in Wechselwirkung treten. Nur dadurch, dass ich Wasser anfasse, kann ich lernen, was es heißt, dass Wasser nass ist. Zugleich höre ich es glucksen oder tropfen, sehe die Wellen, rieche vielleicht das Meer oder das Gras am Seeufer und erhalte so einen Gesamteindruck, der in mir – zusammen mit vielen anderen solcher Erfahrungen – zu einer komplexen und differenzierten Repräsentation von Wasser führen wird. ... Die bereits stattgefundenene Wechselwirkung mit der wirklichen Realität ist also die Voraussetzung dafür, dass ich mit der virtuellen Realität des Computers auch nur im Ansatz umgehen kann. Computer haben daher im Kinderzimmer, in Kindergärten und in der Vorschule absolut nichts zu suchen“, (Spitzer 2002).

Die Perspektive: Um nicht auf die Trugbilder virtueller Welten hereinzufallen, müssen sich die Kinder mehr den je auf ihre Sinne verlassen können.

3. Sprachkompetenz

Denken und Sprechen sind eng miteinander verbunden. Nur mit der Sprache können wir das Gedachte ausdrücken, allen Dingen in der Welt einen Namen geben und miteinander ins Gespräch kommen. Kinder lernen nur dann sprechen, wenn sie in einer sprechenden Umgebung aufwachsen. Dabei bildet das sprachliche, seelisch warme Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen den Nährboden für eine gute und differenzierte Sprechweise. Eine im Jahr 2002 durchgeführte Untersuchung der Klinik für Kommunikationsstörungen an der Universität in Mainz belegt, dass heute 20 Prozent der drei- bis vierjährigen Kindergartenkinder sprachentwicklungsverzögert sind, die Hälfte davon so schwer, dass sie dringend einer therapeutischen Behandlung bedürfen. Professor Heinemann, Leiter des Untersuchungsprojektes, sieht die Gründe darin, dass in den Familien zu wenig gesprochen, zu wenig vorgelesen und erzählt wird. Der Begriff der „schweigenden Familie“ macht unter Fachleuten die Runde. Wenn Kinder lernen, aus ihrer Sicht Dinge selbst zu erzählen, dann gestalten sie die Welt nach ihren Eindrücken, entwickeln eigene Versionen von Geschichten und erzeugen Bilder aus sich selbst heraus.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts machte Rudolf Steiner mehrmals darauf aufmerksam, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Qualität von Wahrnehmungen und der kindlichen Gehirnentwicklung besteht: „Wenn vor dem siebten Jahre das Kind nur törichte Handlungen in seiner Umgebung sieht, so nimmt das Gehirn solche Formen an, die es im späteren Leben auch nur zu Torheiten geeignet machen“, (Rudolf Steiner, Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft). Wann Kinder zu sprechen beginnen, ist individuell verschieden. Alle brauchen aber gute sprachliche Vorbilder, um in die Sprache hineinzuwachsen. Im Waldorfkindergarten haben daher Lieder, Geschichten, Märchen, Verse, Fingerspiele, Reime einen großen Stellenwert. Die Sprechweise der Erzieherinnen sollte dabei liebevoll, klar, deutlich und bildhaft sein und der Altersstufe angemessen. Die sogenannte Babysprache wird deshalb hier nicht zu finden sein, ebenso wenig wie abstrakte Erklärungen. *Die Perspektive:* Die frühe, aktive und sorgfältige Pflege der Sprache, die Möglichkeit, alles aussprechen zu können, nicht korrigiert zu werden und die Zeit der Erwachsenen zum Zuhören – all dies ist die Basis für die spätere Lesefreude, Lesefähigkeit und ein gutes Leseverständnis bei Jugendlichen und Erwachsenen.

4. Fantasie- und Kreativitätskompetenz

Fantasievoll und kreativ zu sein ist in unserer mehr und mehr genormten, vorgefertigten und festgelegten Welt ein größer werdendes Problem und eine pädagogische Herausforderung.

Kinder bringen ihre Kreativitäts- und Fantasiekräfte mit, sie wollen sie im Kindergarten entfalten, sie brauchen dazu aber die richtigen Angebote. So

kann man vier- bis fünfjährigen Kindern im Kindergarten bei folgendem Gespräch zuhören: „Ich wär’ jetzt mal die Mutter und du gehst zur Arbeit, weil du das Geld verdienst. Du bist das Baby und du darfst der Hund sein. Ich würde jetzt mal das Essen machen, heute gibt es Pizza. Ich kann eine Pizzaplattmachmaschine bauen ...“

Die kindliche Phantasie ergreift Elemente der Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt, gestaltet dabei die Welt neu, schlüpft in Rollen, erfindet wunderbare Maschinen. Deshalb spricht der deutsche Psychologe William Stern von der „kindlicher Schöpferkraft“, die sich einerseits auf Wahrnehmungen und reale Erlebnisse stützt, andererseits aber eine „Kraft an sich ist“, die Kinder befähigt, die Welt so zu schaffen, wie sie hier und jetzt nicht existiert. Menschliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung ist ohne schöpferische Kreativität und Fantasie nicht vorstellbar.

So nimmt die Entwicklung und Pflege der kindlichen Fantasiekräfte im Waldorfindergarten konkrete Gestalt an. Es gibt kein monofunktionales Industriespielzeug, sondern alle Materialien aus der Umgebung können schöpferisch im Spiel eingesetzt werden. In Rollenspielen wird das gesamte Mobiliar mit einbezogen; erzählte Geschichten regen die Kinder an, das Gehörte in schöpferische, spielende Aktivität umzusetzen und zu verwandeln. Puppenspiele, von der Erzieherin vorgeführt, regen die Fantasie der Kinder an und animieren sie zu selbst gestaltetem Spiel mit den Puppen.

Die kindliche Fantasie ergreift alles, was sich ihr anbietet, und da Kinder noch nicht nach gut oder schlecht unterscheiden, ist es unsere pädagogische Aufgabe dies zu tun.

Die Perspektive: Alles Fantasienvolle, alles Künstlerische weitet die Seele und das Bewusstsein des Menschen. Fantasie- und Kreativitätskompetenz, die im frühen Kindesalter angelegt wird, verhilft dem Jugendlichen und Erwachsenen zu Ideenreichtum, seelisch geistiger Beweglichkeit und Fantasie bei der Lebensgestaltung und in der Arbeitswelt.

5. Sozialkompetenz

Kinder sind von Geburt an soziale Wesen und wollen sich lernend in menschliche Beziehungsverhältnisse einleben. Diese Lernprozesse haben in den Familien ihren Ursprung und setzen sich im Kindergarten fort. Dabei muss heute der Kindergarten mehr denn je Grundlagen für soziale Erfahrungsfelder schaffen, denn die Familienstrukturen haben sich sehr gewandelt und in manchen Kleinfamilien gibt es nicht genügend Übungsfelder.

Im sozialen Miteinander geht es immer darum, die Interessen, Wünsche, Bedürfnisse des Einzelnen in ein Verhältnis zur sozialen Gemeinschaft zu bringen, Gemeinschaften, in denen Platz ist für die Belange eines jeden Einzelnen und in denen man sich auf Verabredungen verlassen kann, wo Regeln gelten und in denen Vertrauen lebt.

Der Waldorfkindergarten ist ein solcher Lebensraum. Hier lernen die Kinder, eingebunden in einen Halt gebenden Tages- und Wochenrhythmus, dass es Regeln gibt, ebenso wie Aufgaben für die einzelnen Kinder in der Gruppe (z.B. etwas aufräumen, den Tisch decken, die Blumen versorgen usw.). Bei diesen Tätigkeiten können sie sich immer wieder am Tun der Erwachsenen nachahmend orientieren. Sie lernen dabei Verantwortung zu übernehmen. Sie erleben aber auch die Eltern, die sich im Kindergarten aktiv am Gemeinschaftsleben beteiligen, z.B. beim Renovieren der Räume, beim Gartenputz im Frühjahr und im Herbst usw.

Wenn Spielzeug repariert, Wäsche gewaschen wird, gemeinsam Feste gefeiert werden, erleben die Kinder, dass eine soziale Gemeinschaft viele tatkräftige Menschen braucht.

Für uns Erwachsene mag an dieser Stelle ein Übungsgedanke von Rudolf Steiner zur Sozialethik moderner Gemeinschaften hilfreich sein. „Heilsam ist nur, wenn im Spiegel der Menschenseele sich bildet die ganze Gemeinschaft und in der Gemeinschaft lebet der Einzelseele Kraft.“

Die Perspektive: Wenn frühzeitig soziale Lebensregeln gelernt werden, können Gemeinschaften entstehen, in denen jeder Einzelne und alle gemeinsam sich mit ihren Interessen und Fähigkeiten einbringen können.

6. Motivations- und Konzentrationskompetenz

In pädagogischen Fachkreisen, in Kindergärten, Schulen und bei Kinderärzten wird seit Jahren häufig über ein bestimmtes Krankheitsbild bei Kindern gesprochen. Die Rede ist von hyperaktiven Kindern, von Kindern mit dem Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom, aber auch von Kindern, die sich ganz allgemein schwer konzentrieren können, die nervös sind, unter Schlafstörungen leiden usw. Diese Kinder sind in ihrer Schaffensfreude gehandicapt und es leidet ihre Fähigkeit, sich mit bestimmten Aufgaben eine Zeit lang zu verbinden.

Kinder brauchen heute mehr denn je viele Gelegenheiten, Handlungszusammenhänge zu erleben und selber im eigenen Tun umzusetzen. Kleine Kinder haben viele Interessen, sie sind neugierig und lassen sich rasch und gerne ablenken; dies gehört ein Stück weit zum Wesen des kleinen Kindes. Genauso wichtig ist aber, dass die allgemeine Hektik, das Oberflächliche oder die Langeweile sich nicht im Kindergarten ausbreiten können.

Regelmäßige Wiederholungen und rhythmisierende Gestaltungselemente im Tagesablauf bis hin zum Erleben des Jahreslaufes mit seinen vielen Höhepunkten und Jahresfesten helfen mit, die Konzentrationsfähigkeit der Kinder zu stärken.

Kinder wollen selber tätig werden und so kommt es darauf an, diesem Grundbedürfnis zu entsprechen, wo immer das möglich und sinnvoll ist. Dabei ist zu beachten, dass nicht die Überfülle der Angebote die Motivation

zum Tun fördert, sondern genau umgekehrt: „ein Weniger ist mehr“. So gilt im Waldorfindergarten absolute Abstinenz bei elektronischen Medien, nicht etwa aus einer technikfeindlichen Haltung heraus, sondern weil man die Kinder schützen möchte vor krankmachenden Einflüssen, die bis in die Gehirnbildprozesse wirken.

Die Perspektive: Es gilt, die gesundenden und stabilisierenden Faktoren in der Kleinkindpädagogik zu kennen. Kinder, die diese innere Sicherheit und Stabilität in sich aufbauen, können starke, engagierte Jugendliche und Erwachsene werden.

7. Ethisch-moralische Wertekompetenz

Kinder wie Erwachsene brauchen zur eigenen Lebensgestaltung seelisch-geistige Orientierungen, Wertvorstellungen und Aufgaben, mit denen sie sich innerlich verbinden können. Kinder brauchen Regeln, Rituale, Klarheit und Wahrhaftigkeit. Dabei kann es nicht darum gehen, Kindern etwa Moral predigen zu wollen. Wer Kindern Moral predigt, lehrt sie höchstens das Predigen, nicht aber die Moral.

In diesem Aufgabenfeld gilt in besonderer Weise das Verhältnis von Vorbild und Nachahmung. „Nicht moralische Redensarten, nicht vernünftige Belehrungen wirken auf das Kind in der angegebenen Richtung, sondern dasjenige was die Erwachsenen in seiner Umgebung sichtbar vor seinen Augen tun. ... Es bildet sich ein gesundes Sehen aus, wenn man die richtigen Farben- und Lichtverhältnisse in des Kindes Umgebung bringt, und es bilden sich in Gehirn und Blutumlauf die physischen Anlagen für einen gesunden moralischen Sinn, wenn das Kind Moralische in seiner Umgebung sieht“, (R. Steiner, Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft).

So wollen Kinder Erwachsene erleben, die einen liebevollen Umgang mit der Natur pflegen, sie wollen Dankbarkeit wahrnehmen – zum Beispiel in einem Tischspruch, sie wollen Eltern und Erziehern begegnen, die sich um Alte, Kranke oder Menschen in Not kümmern und die versuchen, das soziale Leben liebevoller und mit weniger Hass, Neid und Missgunst ühend zu gestalten. Kinder brauchen Eltern und Erzieher, die sich engagieren, im Kindergarten, in Vereinen, in der Politik.

Die Perspektive: Kinder, die erleben konnten, dass Erwachsene sich immer wieder um Klarheit und Wahrhaftigkeit bemühen, die an einer ethisch/moralischen Lebensorientierung arbeiten – diese Kinder haben gute Chancen, als Jugendliche und Erwachsene Mitarbeiter an einer menschenwürdigeren Welt zu werden.

(Literatur beim Verfasser)

Der Jahreslauf

Die zwölf Monate und der Tierkreis (Teil 4)

Rosemaria Bock

Die Löwe-Zeit *Spätsommer*

Unsere Jahreszeiten-Betrachtung führt uns nun in bekanntere Gefilde – Bilder. Der Löwe ist sogar als Himmelsbild so leicht zu erkennen, dass er selbst für Menschen, die nur gelegentlich zum nächtlichen Himmel hinaufschauen, ein guter Bekannter sein kann, – neben den beständig zu sehenden Bildern wie zum Beispiel dem großen und kleinen Wagen –, der Cassiopeia und dem Orion. Allerdings sieht man den Löwen nur in den Wintermonaten gut, wenn die Nächte länger werden. In der eigentlichen Löwe-Zeit verdeckt ihn die Sonne, denn sie will sich ja mit ihm verbünden. So müssen wir ein zeitlich übergreifendes Bewusstsein entwickeln, um das Sternbild mit dem Hochsommer innerlich zusammenschauen. Dies gilt natürlich für alle Sternbilder, wenn die Sonne vor ihnen steht; es kann uns beim Löwen aber besonders auffallen. Mit seiner Mähne und dem hellen Stern auf der Brust, dem Regulus, zieht der Löwe im Winter im hohen Bogen über den Himmel. Andere Tierkreisbilder kennen wir weniger, weil sie entweder unscheinbarer sind oder in kleinerem Bogen über den Himmel ziehen.

Jedem Menschen wohl bekannt und vertraut ist der irdische Löwe. Kann es Menschen geben, die keinen Begriff von diesem Tier haben? Es ist kaum denkbar! Man braucht ihn nicht leibhaftig gesehen zu haben, er ist einfach in jedem Menschen da. Mehr noch: Er wird als das mächtigste, majestätischste Tier angesehen, als der König der Tiere. Auch wenn der Elefant uns trotz seiner Riesenhaftigkeit freundschaftlicher anmutet, wenn der Eisbär größere Furcht einflößen kann, – der Löwe ist der Herrscher. Kein größerer Zirkus oder Zoo ohne Löwen, keine Fabelsammlung ohne „Nobel“, den König, keine vierte Klasse in der Waldorfschule ohne gemalte, gestrickte, ausgestopfte und gespielte Löwen!

Ein starker Mut ist immer ein Löwenmut; ein heldenhaftes Herz ist ein Löwenherz; ein ordentliches Gebrüll kann nur ein Löwengebrüll sein. Das scherzhafte Wort: „Gut gebrüllt, Löwe!“ hat sich schon lange aus seinem Ursprung, Shakespeares Sommernachtstraum, zu einem „geflügelten Wort“ verbreitet. Verteidigt eine Mutter ihre Kinder wie die Löwenmutter ihre Jungen, so empfinden und anerkennen wir darin die Verwandtschaft Mensch und Löwe in der Herzenseigenschaft des Mutes, der Wärme und der Zusammengehörigkeit.

Mit dem Herzen hat der Löwe zu tun. Er thront nicht nur als König der Tiere inmitten einer ganzen Tierheit, er beherrscht als Löwe-Himmelskraft die Bildung des menschlichen Herzens, unseres Zentralorgans, so wie dies beim himmlischen Stier in bezug zu Hals und Kehlkopf angedeutet wurde. Die Herzfunktion ist eine so umfassende im menschlichen Leibe, dass sie niemals ruhen darf. Lebenserhaltend, beständig Wärme und Bewegung erzeugend, wirkt die Löwekraft im Menschen. So wie ein unruhig schlagendes Herz Angst empfinden lässt, fühlt ein kräftig schlagendes Mut und Zuversicht. Wir sagen: „Mein Herz schlägt für eine Sache“, „es schlägt jemandem entgegen“, wenn wir ganz voller Zustimmung und Helferwillen sind.

Auf der anderen Seite muss der Löwe auch bezwungen werden. Die wilde Löwenkraft muss der Mensch meistern. So finden wir in allen Heldensagen der Menschheit einen Löwenkampf, den zu bestehen nur den Auserwählten möglich ist. Daneben gibt es die Drachenkämpfe, in denen das Ungeheuerliche, Untermenschliche eine größere Rolle spielt. Während der Löwe auch im Kampf immer bezwungen wird, ist der Drache der Böse, magische Gegenspieler des Löwen. Der chinesische Tierkreis setzt den Drachen an die Stelle des Löwen, doch wird er dort als mächtiger Herrscher gefeiert!

Unter den Sternen

*Wer in der Sonne kämpft, ein Sohn der Erde;
Und feurig geißelt das Gespann der Pferde,
Wer brünstig ringt nach eines Zieles Ferne,
Vom Staub umwölkt – wie glaubte der die Sterne?*

*Doch das Gespann erlahmt, die Pfade dunkeln.
Die ewigen Lichter fangen an zu funkeln,
Die heiligen Gesetze werden sichtbar.
Das Kampfgeschrei verstummt. Der Tag ist richtbar.*

C. F. Meyer

Die Löwenkämpfe haben aber noch eine ganz andere Seite: die Zähmung. Die Geschichte von Daniel in der Löwengrube mag für viele andere stehen, in denen die Wildheit und Zerstörungskraft des Löwen durch die Güte, Reinheit und Herzenskraft eines Menschen zum Schweigen gebracht wurde. Viele fast rührende Darstellungen zeigen die Löwen um Daniel, wie sie liebevoll zu ihm aufschauen. Auch Märchen und Legenden bringen dieses Motiv des Zähmens durch die Güte des Menschen (z.B. „Die Novelle“ von Goethe). Starkmut bildet sich im Menschen durch dieses Zähmen, das Beherrschen des Tieres im Inneren, das den Menschen zum Leben in der Freiheit führt. So wird verständlich, dass der Löwe ein christliches Zeichen für die Auferstehung werden konnte.

Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt uns, dass der Löwe den Menschen immer nahe war. Auf der Jagd hat er vor 4000 Jahren die Könige im nahen Osten begleitet, wie wir es von großen, wunderbar gestalteten Felsreliefbildern aus Mesopotamien kennen. Und was für bedeutende Eindrücke mögen die Menschen erhalten haben, wenn sie bei festlichen Prozessionen durch Reihen von 120 ihnen entgegenschreitenden Löwen hindurchgingen, wie sie von Nebukadnezar II. in Babylon im 6./7. Jahrhundert v. Chr. in seinem Palast geschaffen wurden. Zur selben Zeit standen schon die berühmten Löwenwächter im alten Griechenland über dem Tor von Mykene, auf Delos und anderen Plätzen. Im ganzen Mittelmeerraum finden wir Löwen: als Stützen eines Thrones, als Grabwächter, Torhüter und später als Türklopfer usw. Sogar der Keltenfürst von Hochdorf, in dessen Land keine Löwen lebten, hat auf seinem Riesenkessel hingelagerte Löwen gestalten abgebildet. An keiner romanischen und gotischen Kathedrale fehlt der Löwe, selbst in Skandinavien und England sind sie zu finden. Dominant und sehr zahlreich erscheinen sie kämpfend, dienend, zeichenhaft; ja, vielleicht mehr als alle anderen Tiere.



Daniel in der Löwengrube,
Vezelay, 11. Jahrhundert

Die Verbindung der Löwenkraft zur Spätsommerzeit finden wir nicht so leicht. Sie ergibt sich aus dem sehr vielfältigen Bild des Löwenartigen, wenn sich alle körperlichen und seelischen Eigenschaften bis zur geistigen Überlegenheit steigern. Die letzte Juli- und erste Augustzeit spiegelt uns diese Qualitäten, indem sie die Geschehnisse des Jahres wie verdichtet zusammenfasst. Das Wachstum in der Natur ist nicht mehr im Vordergrund, aber viel Grün wächst weiter, vor allem reifen die Früchte. Die sommerliche Wärme mischt sich einmal mit Hitze, ein andermal mit Abkühlung, mit Gewittern und viel Regen, aber ebenso mit Dürre. Blumen kommen mit prächtigen Farben zum Blühen, die den anderen lange den Vortritt gelassen haben. Sehr lebendig und zahlreich – oft plagend – machen sich die Insekten bemerkbar. Die Gewässer sind erwärmt, oft wärmer als die Luft. Die dunklen Beeren – Brombeeren, Heidelbeeren und Moosbeeren – reifen, ebenso Pflaumen, Kürbisse und das späte Korn. Es ist wie ein letztes Durchströmen mit Wärme; aber das Gewordene, Sinnliche ballt sich zusammen, die Kraft überschlägt sich und drängt zu ganz anderen Gestaltungen.

Oft ganz unvermittelt wird es Mitte August anders. Ein starkes Gewitter mag das Signal geben: Eine gewisse Herbheit kommt auf, ein leichtes Neigen des

Blattwerks, und abendliche Nebel mahnen leise an den Herbst. So ist die Löwenkraft keine einseitig nach außen drängende. Sie konzentriert sich. Und so wie das Herz beim gesunden Menschen unsichtbar, nur fühlbar bleibt, wird die Naturkraft im Spätsommer eine immer verborgenere.

Sind wir Mitte August noch unterwegs in den Ferien, z.B. in Frankreich, so erleben wir einen allgemeinen Feiertag, der bei uns wohl im Kalender steht, aber wenig beachtet wird: Mariä Himmelfahrt am 15. August. Da gibt es Prozessionen, besondere Gottesdienste und abends vielleicht sogar ein Feuerwerk. Der Tod der Maria, ihre Grablegung, das Geleitetwerden durch die Engelscharen, voran der Erzengel Michael, und der himmlische Empfang durch den Sohn ist eine lebendige Überlieferung, die vom 6. Jahrhundert an zum eigenen Fest wurde. In den Kirchen erzählen zahlreiche Abbildungen davon. Die Art wie Maria als aufsteigende Seele verbildlicht wird, ist immer wieder verschieden zu sehen, doch stets von einer großen Zartheit und innigen Ausstrahlung. Traurig wirkt die Szene kaum, sie spricht von einem hellen Fest. Ist es zu verstehen, warum dies in die Spätsommerzeit gelegt wurde? Das große Himmelfahrtsfest im Frühling verbreitet Licht und Jubel. Marias Himmelfahrt mag dagegen wie ein leises Sich-Lösen und Nachfolgen empfunden werden, so wie es auch die Jahreszeit des Löwen in uns vorbereitet.

Jungfrau

September *Mp*

*Ägyd bläst in des Herbstes Horn.
Die Beere schwankt am Brombeerdorn.
Der Apfel fällt mit leisem Laut,
großauf am Bach die Distel blaut.
Die Schwalbe zieht, der Wanderschuh
treibt dunkel einer Heimat zu.
Gekühlte Tage, klar und schön,
mit braunem Laub und weißen Höhn:
Wie lange noch? Der Abend fällt,
Flurfeuer glimmt, Rauchnebel schwelt.
Nach Haus zu gehen, ist wohlgetan,
Sankt Michael, zünd die Lampe an!*

aus: Bäuerliches Kalendarium von Josef Weinheber

Wie schnell folgt nach den heißen Tagen schon Ende August, und dann immer rascher in den September hinein, der gekühlte Tag, die Abendnebel, die braunen Baumwipfel. Bald sehen wir auch die Schwalben auf den Telegraphendrähten Versammlung halten vor ihrem Abflug nach Süden.

Aber wer ist Ägyd? Ihm ist der erste September geweiht: Ein Heiliger, Schutzheiliger der Tiere des Waldes. Die Ägis, das Schutzschild der griechischen Göttin Athena klingt in seinem Namen. Wir verwenden diesen Namen heute noch, wenn wir von einer Ägide sprechen, von einer Schirm- und Schutzherrschaft. Doch soll uns diese Suche nach der Namensbedeutung nicht in die griechische Mythologie entführen, sondern vielmehr dem Charakter des frühen Herbstes näher bringen. Seltsamerweise scheint der Mensch in dieser Zeit der allmählichen Einkehr besonderer Hilfe bedürftig zu sein, um die Wende vom sommerlichen Ausschweifen zu bewältigen. Denn es tauchen noch andere Beschützer und Bewahrer auf. Am Sternenhimmel haben wir im Zodiak kein Tier, sondern die Jungfrau mit der Ähre.

Nach dem stärksten Tier, dem Löwen, und vor dem Bild der Waage erscheint sie als Bewahrerin der Frucht. Die Griechen sahen mit ihr verwandt die Göttin der Fruchtbarkeit, Demeter, an der Schwelle zum Herbst regieren. In christlicher Zeit wurde recht früh schon eine besondere Beziehung zur Jungfrau Maria empfunden. Sie verband sich dem Himmelsgeschehen und wurde die Wegbereiterin für das Michaelsfest, das bald darauf, noch in der Septemberzeit, aber schon im Zeichen der Waage gefeiert wurde und immer noch gefeiert wird.

Der Blick zum abendlichen Sternhimmel ist gerade im Herbst eine Geste, die uns immer wieder erfreut und erhebt, ebenso wie das Dunklerwerden des Jahres das Einhüllende der Nacht zum Bewusstsein bringt. Erleben wir nicht oft den klaren Sternhimmel – auch wenn er vielfach gestört ist durch andere Lichter und Dunst – wie einen sternübersäten Mantel? Der Himmel wird durch seine leuchtenden Punkte für unser Anschauen zum Raum, zum weiten aber begrenzten Zelt. Ohne die Lichter hätte unser Auge in der Unendlichkeit keinen Halt, der dunkle Raum würde uns hinaus-saugen ins Leere.



Unsere hohen Beschützerinnen sind alle drei ummantelt. Die Jungfrau des Tierkreises trägt oft Flügel, den himmlischen Ursprung allen Gebens und Empfangens. Einen sternbestickten Mantel trägt die Mutter Maria. Manchmal sind zwei Sterne auf den Schultern zu sehen, wie auf den Ikonenbildern, manchmal Sternbänder; doch sehr oft ist der Mantel ganz übersät mit Sternen. Vielerlei Sternformen finden wir: sonnenähnliche, sogar Sonnenrad-Geformte wie eine Art von Hakenkreuzen, einfache Kreuzchen bis zu vielzackigen und blüten-

artigen; es ist ein vielfältiges Glitzern.

Die geflügelte Jungfrau, die Demeter im wallenden Gewand und Schleier, die Jungfrau Maria mit ihrem Mantel, – sie scheinen wenn wir die Schutzmantel-Madonna betrachten. Alle Menschen haben unter ihrem weiten Mantel Platz. Und wie verschieden sie durch Künstler auch dargestellt wurde, immer blickt sie in die Weite zu denen, die noch ihren Schutz suchen.

Das Mantelmotiv führt uns beim Menschen in die Region, die zumeist ummältelt wird: die Region des unteren Rumpfes. Sie gehört im zwölfgliedrigen Menschen zum Reich der Jungfrau mit der Ähre, aus dem ihre Formung stammt. Die Umhüllung des knöchernen Beckens stützt und schützt lebenswichtige Organe. Schon auf jahrtausendealten, sehr einfachen, primitiven Felszeichnungen sieht man oft, wie der untere Leib und die Beine der Frau nicht nur anders als beim Mann geformt sind, sondern auch verhüllt wurden. Uralte Götterbildnisse und Statuen aus allen Teilen der Erde zeigen ebenfalls oft die bekleidete Frauengestalt neben der unbekleideten männlichen Gestalt. Das klingt nach bei manchen Ureinwohner-Stämmen, deren Bekleidung wir heute noch studieren können.

Äußerlich dient uns unser unterer Rumpf mehr zur Ruhe als zur Bewegung. Wir können durch ihn zum Beispiel sitzen. Bei der Betrachtung der Schulter-Arm-Region im Frühsommer und der Füße im Vorfrühling war dies ganz anders. Hier in der Jungfrau-Region ist die Bewegung nach innen genommen; sie geschieht zwar auch äußerlich-tatsächlich in Verdauung usw., ist aber umschlossen von Hüften und Bauchhülle, den Blicken entzogen.

Einzig der Nabel – weil er äußerlich sichtbar ist – hat eine gewisse Schlüssel-funktion, die wir hier besonders betrachten wollen. Er ist ja die Erinnerung an eine wichtige Rolle, die er im Werden des Menschen spielte.

Wie der Kehlkopf ein zentrales Organ des Halses ist, so findet sich auch in der Region der Jungfrau ein zentraler Punkt, der im eigentlichen Sinne kein Organ und doch ein Lebensmittelpunkt in der Embryonalzeit war. Er war die direkte physische Verbindung zur Mutter durch die Nabelschnur.

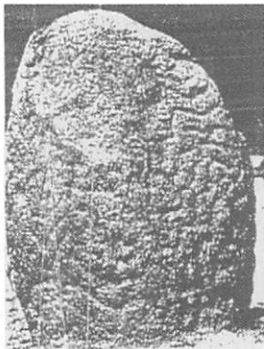
Der Nabel – eigentlich nach der Geburt nur noch eine Art Narbe – hat die Menschen zu mancherlei Vergleichen angeregt. Wenn zum Beispiel ein Mensch in Selbstbetrachtung versinkt, spricht man auf einer etwas niederen Stufe der Empfindungen gelegentlich von „Nabelschau“. Es mag sich hierin ein schwacher Nachklang eines echten Mittelpunktserlebens ausdrücken.

In Zeiten alter Hellsichtigkeit waren wohl umfassendere Gefühle mit diesem Punkt des Selbstbewusstseins aus der Nabelgegend verbunden. Es war wie eine ahnende Gewissheit, dass die ganze Welt, die Erde einen – wenn auch unsichtbaren – Nabel haben müsse. Denn muss sie nicht auch von höheren Kräften ernährt werden? Ist sie nicht mit einer Nabelschnur mit dem Welten-äther verbunden? Es muss also einen „Nabel der Welt“ geben. Oder gibt es mehrere? An bestimmten Punkten fühlten die Menschen diese Kraftströme

besonders stark und lebensspendend. Zum Beispiel wissen wir dies aus Überlieferungen von Delphi, wo die Menschen diesen Quellpunkt fühlten und einen kunstvollen „Nabel der Welt“ aus Stein geschaffen haben: den Omphalus.

Auch in Irland ist ein Omphalus zu finden, der zwar nicht als solcher benannt wird, doch in Form und Ausschmückung eine unverkennbare Ähnlichkeit mit dem delphischen aufweist.

Aus noch älterer Zeit stammt ein Omphalus, der mit ähnlichen Gebilden – einige sind einfach verzierte Steine, andere kugelförmige menschenähnliche Skulpturen – an der unteren Donau in Lepenski Vir vor nicht langer Zeit (um 1970) ausgegraben wurde. Überall sind die reliefartigen Verzierungen wie ein ätherisches Netz geformt, lebendige, ineinander verschlungene und zusammenschwingende Formen. Sie umschließen den Nabel der Erde wie ernährend, Wachstum und Beweglichkeit anregend.



Lepenski Vir,
5. Jahrtausend v. Chr.



The Turoe Stone, Irland
Co Galway



Delphi, Omphalus

Eine außergewöhnliche Form zeigt ein Madonnen-Relief aus Armenien, das als Ganzes glockenförmig gebildet ist. Die Madonna hat einen Körper, der wie omphalusartig gebildet ist. Er ist mit Verzierungen geschmückt, die netzförmig und nach oben gegen den Hals zu in klingenden Bögen die ganze Gestalt ätherisch einhüllen.

So sind wir in der Zeit vor Michaeli in einer Phase des inneren Schaffens angelangt. Sie begünstigt den Neubeginn des Schuljahres und fordert dazu heraus, das Reifen und Ernten auf eigenem Felde zu suchen. Jeden Morgen sprechen die Kinder der ersten vier Klassen den Spruch, in dem sie bitten, mit Hilfe höherer Kräfte „arbeitsam und lernbegierig“ sein zu können. Die älteren Kinder können schon das Jahr und alles, was es an Forderndem und zu Lernendem, aber auch an Begehrtem und Schönem bringen mag, überschauen. Sie kennen das Zweifache von Mensch und so beginnen sie den Arbeitstag mit: „Ich schaue in die Welt...“ und „Ich schaue in die Seele...“

Waage Herbst-Michaelizeit



Wie lebt es sich wohl, wenn jahraus jahrein alle Tage und Nächte gleich lang sind?

Die Sonne geht täglich zur selben Stunde auf und wieder unter. Man kann sich danach einrichten und hat das Leben dann schön gleichmäßig geordnet und sicher. Es gibt keine unterschiedlichen Jahreszeiten und wenig Veränderungen in den Wärmeverhältnissen und in der Vegetation. So ist es am Äquator. Gibt das Leben dort ein stärkeres Gefühl der Sicherheit? Wird man unabhängiger von der Natur? Oder wirkt das ewige Gleichmaß der Zeiten einschläfernd? – Es ist schwer vorstellbar für uns.

Wir haben dagegen nur zwei Tage im Jahr, in denen Tag und Nacht gleich sind, und auch das ist nur annähernd der Fall. Dabei müssen wir recht achtgeben, wenn wir diese beiden Tage nicht verpassen wollen. Denn langsam, fast unmerklich schwingen sie sich ein und auch wieder aus. Ein Anstoß ist nötig, um diesen feinen Übergang zu bemerken.

Im täglichen Leben sind wir unentwegt damit beschäftigt, Ausgleich, Gleichgewicht zu schaffen: im Atmen, im Ruhen und Bewegen, im Schlafen und Wachen und in vielen anderen Lebenstätigkeiten. Wir sind auch froh darüber, wenn das Pfund Zucker nicht zu leicht und der Brief nicht zu schwer ist. Wie vieles wird nicht gewogen! Wie lange es die Waage als Gerät wohl schon gibt? Sie ist uns absolut unentbehrlich. Schauen wir das einfachste Instrument Waage an, so fallen zwei Hauptfunktionen auf:

1. Es muss selbst aus der Schwere herausgehoben, muss aufgehängt sein.
2. Es muss frei beweglich sein, pendeln können.

Diese beiden Eigenschaften machen das mechanische Gerät Waage zum fein reagierenden, ruhelosen Instrument. Vielleicht zum beweglichsten aller Mechanismen? Jede Gleichgewichtsveränderung, jede Erschütterung bringen es in Bewegung. Ja, gerade bei Gleichbelastung der Waagebalken schwingt die Waage ganz fein weiter, kommt kaum zum Stillstand. Halten wir sie an, nageln wir sie fest, so ist sie keine Waage mehr. Und doch: Unbestechlich, eindeutig ist, was die Waage uns anzeigt; klar der Dienst, den sie uns leistet. So ist es nicht verwunderlich, dass das Bild der Waage als einzig lebloses, mechanisches an den Himmel in den Reigen der zwölf Tierkreisbilder versetzt wurde. Es war nicht von Anfang an dabei, zunächst sahen die Menschen vor vielen tausend Jahren nur Tiere, Fabelwesen und Menschen dort oben in dem Kreis, den die Sonne durchmisst. Im Bild, in dem die Herbst-Tag-und-Nachtgleiche symbolisiert ist, ist es uns aber heute recht selbstverständlich.

Auch unser Körper hat ja eine Waage in sich; Wie hätte der Mensch sonst den Mechanismus Waage erfinden können? Die menschliche Gestalt könnte ohne sie nicht diese Aufrechthaltung haben, die das spezifisch Menschliche zum Ausdruck bringt. Unsere Füße allein könnten uns mit ihrer geringen Standfläche ja nicht „auf den Beinen halten“. Stellen wir uns ruhig hin, so spüren wir deutlich, dass die Ruhe nur scheinbar ist; beständig pendeln und schwingen wir ganz fein um die Mittelachse. Und „ausgewogen“ wird dieser Ruheprozess durch die Hüftpartie. Der Schultergürtel fungiert als Waagebalken, der mit den Armen zusammen die abwägenden Schwingungen der Beckengegend auffängt. Das beste Gefühl für Ausgewogenheit haben die Arme und Hände, – ob sie im Gehen pendeln, ob sie gegenstützen im Sich-Verschränken oder aufstützen in den Hüften, sich ausbreiten beim Balancieren, oder abwägend eine Urteilsfindung begleiten, – in ihrer Zweierheit sind sie unser Instrument des Ausgleichs oder Gleichgewichtshaltens.

Sind nicht Arme auch die Mittler zu den rein seelischen Aktivitäten, wenn wir eine Tatsache „schwerwiegend“ oder „wohl erwogen“ finden? Wir wägen unsere Zielvorstellungen und Reaktionen doch fortwährend ab. So dient uns das Bild der Waage auch zu vielerlei Vergleichen.

Wenn jemand „sein ganzes Gewicht in die Waagschale wirft“, so ist ein sozialer Prozess angesprochen. Wenn etwas „nicht mit Gold aufzuwiegen ist“, so ist es besonders wertvoll. Die „Goldwaage“ muss oft erhalten, wenn es um Worte geht. Als sprachliches Bild, als Gleichnis ist uns die Waage so unentbehrlich wie als äußerer Gegenstand.

Viele unserer Kinder lernen die lustige Geschichte vom Bäcker kennen, der beschuldigt wird zu leichte Brote zu backen. Er fürchtet sich zu Recht, in einem Korb sitzend, abzustürzen, als er mit seinen eigenen Broten aufgewogen werden soll. Soll und Haben, Schulden und Besitztum bestimmen eine Lebensseite.

Große Befriedigung verschaffen die beiden kleinen Waagebälkchen unserer Zeichensprache = im Rechnen, wenn wir beide Seiten ins Gleichgewicht gebracht haben. Das Ergebnis rechts stimmt mit der Aufgabe links überein, wie gut! Dieses IST als Zünglein an der Waage gibt uns das Gefühl, in und über der Sache zu stehen, etwas ins Reine gebracht zu haben. Vom IST zum Waagezeichen ist es nur ein kleiner Schritt. Ein Bögelchen dazu – ein kleiner Himmelsbogen – und schon ist es ein Himmelszeichen! So drängt sich der Gedanke auf: Ist nicht die Waagefunktion für uns so deutlich im Jahreslauf, wie er in unseren Breiten erlebt wird, dass wir fast aus den irdischen Gegebenheiten allein eine Beziehung zu ihr haben?

Die Herbst-Tag-und-Nachtgleiche ist eine Zeit der Einkehr und des Abwägens; auch der Ernte und ihres Abwiegens. Wie im Violett die Farben Rot und Blau in ein bewegliches Gleichgewicht kommen müssen, wie das Rot im Blau sozusagen verinnerlicht wirkt, so kommt die Stimmung in der Natur in

ein kraftvolles Sich-Zurückziehen. Wir gehen in die dunkle Jahreszeit. Das Erwägen, Urteilen hat zum Herbst eine innige Beziehung, die wir niemals im Frühjahrstor zur hellen Jahreszeit empfinden können.

Ein schwäbischer Merkspruch drückt etwas von der besonderen Stimmung des Herbstes aus:

Erst wäg's, dann wag's,

Erst denk's, dann sag's.

(auf einem Stein am Weg in Bad Boll eingemeißelt)

Knapp und auffordernd wird zur wohlerwogenen Tat aufgerufen. Denn Tatmenschen sollten wir in der Herbsteszeit ganz besonders sein. Die Natur gibt keinen äußeren Auftrieb oder Ansporn. Aus anderer Kraft will nun das Leben gemeistert werden.

Das Fest, das uns auf die notwendigen inneren und äußeren Schritte, die an der Schwelle zur dunklen Jahreszeit getan werden sollen, aufmerksam macht, liegt am 29. September, einige Tage nach der Herbst-Tag-und-Nachtgleiche. Wir werden gefragt: Hast du's gemerkt, bist du gerüstet über die Schwelle in die Waagezeit hineingegangen? Beschützend, streng und auch kämpferisch gerüstet, steht das Bild des Erzengels Michael vor uns. In einer Hand hält er die Waage.

Kindermund

Die Kinder spielten vergnügt im Kindergarten.

Hugo brachte den *Batman* mit ins Spiel. Immer wieder sprang er oder rannte er mit einem Schweif herum. Jule durfte mit spielen. Das ging einige Tage so. Sie war die *Batfrau* (deutsch ausgesprochen *Bettfrau*). An einem weiteren Tag war er wieder 'Batman'. Sie wollte nicht so recht. Er bat sie, rannte, flog, sprang wieder herum. Kam zu Jule. Sie fing etwas Neues an. Wieder bat er sie mitzuspielen.

Daraufhin sagte Jule: „Ich mag aber keine Betten schütteln...“
Von dem Moment an war das Thema *Batman* vorbei.

Einen Blick für Kinder entwickeln

Rudolf Steiner

„Wenn man Kinder beobachten will nach ihrer wirklichen Wesenheit, dann handelt es sich vor allem darum, dass man den psychologischen Blick für die Kinderbeobachtung sich erwirbt. Dieser psychologische Blick schließt nicht nur eine gröbere Beobachtung der einzelnen kindlichen Fähigkeiten ein, sondern vor allen Dingen eine Bewertung dieser kindlichen Fähigkeiten. Denn Sie müssen nur das Folgende bedenken: Man kann ein Kind vor sich haben, dass außerordentlich begabt erscheint in Bezug auf Lesen- oder Schreibenlernen, das sehr begabt erscheint zum Beispiel in Bezug auf Rechnenlernen oder Sprachenlernen. Aber stehen bleiben dabei, sich zu sagen: Dieses Kind ist begabt, den es lernt leicht Sprachen, lernt leicht Rechnen und so weiter – das ist eine psychologische Oberflächlichkeit. Im kindlichen Alter, etwa im Alter von 7, 8 oder 9 Jahren, kann die Leichtigkeit, mit der das Kind lernt, bedeuten, dass aus dem Kind einstmals ein Genie werden wird; sie kann aber ebenso gut bedeuten, dass aus ihm einmal ein nervenkranker oder irgendwie anders kranker Mensch wird. Wenn man einen Einblick darin hat, dass ja die menschliche Wesenheit außer dem physischen Leib, der sich dem Auge darbietet, auch noch den ätherischen Leib in sich trägt, der den Wachstums- und Ernährungskräften zugrunde liegt, der das Kind größer werden lässt; wenn man weiter bedenkt, dass der Mensch auch einen astralischen Leib in sich hat, der in seinen Grenzen überhaupt nicht mehr mit dem zu tun hat, was physisch aufbauend ist auf der Erde, sondern der eigentlich das Physische fortwährend abbaut, es zerstört, damit das Geistige Platz hat; und wenn man weiter bedenkt, dass dann noch mit dem Menschen die Ich-Organisation verbunden ist, so dass man die drei höheren Organisationen – ätherischer Leib, astralischer Leib, Ich-Organisation – ebenso beachten muss wie den sichtbaren physischen Leib, dann wird man sich auch eine Vorstellung davon bilden können, wie kompliziert ein solches Menschenwesen eigentlich ist, und wie jedes dieser Glieder der menschlichen Wesenheit bewirken kann, dass auf irgendeinem Gebiet Begabung oder Nichtbegabung vorhanden ist, oder eine trügerische Begabung, eine vorübergehende, krankhafte Begabung sich zeigt. Dafür muss man sich den Blick aneignen, ob nun die Begabung eine solche ist, die nach dem Gesunden hingeht oder eine solche, die nach dem Krankhaften hingeht.

Wenn man diejenige Menschenerkenntnis, von der hier in diesen Vorträgen die Rede ist, mit der nötigen Liebe, Hingabe und Opferwilligkeit als Lehrer und Erzieher vertritt, dann stellt sich das Eigentümliche heraus, dass man im Zusammenleben mit den Kindern – missverstehen Sie das Wort nicht, es soll nicht eine Renommage bedeuten – immer weiser und weiser wird. Man fin-

det es sozusagen selber, wie man irgendeine Fähigkeit oder Verrichtung eines Kindes zu taxieren hat. Man lernt sich eben ganz hineinleben in die Natur des Kindes und verhältnismäßig schnell sich hineinleben.

Ich weiß, dass mancher sagen wird: Wenn du uns da behauptest, dass der Mensch außer seinem sichtbaren Leib noch die übersinnlichen Glieder, Ätherleib, Astralleib und Ich-Organisation hat, so könnte doch eigentlich nur der hellsehtige Mensch Lehrer sein, der diese übersinnlichen Glieder schauen kann. Das ist aber nicht der Fall. Alles was durch Imagination, Inspiration und Intuition am Menschen geschaut werden kann, wie ich es in meinen Büchern beschrieben habe, das kann, weil es beim Kinde in der physischen Organisation überall sich ausdrückt, auch beurteilt werden an der physischen Organisation. Daher liegt durchaus die Möglichkeit vor, dass ein Lehrer oder Erzieher, der einfach in liebevoller Weise auf der Grundlage einer umfassenden Menschenerkenntnis seinen Beruf ausübt, davon sprechen kann, dass er in einem bestimmten Falle zum Beispiel sagt: Hier liegt vor, dass ein Kind in Bezug auf sein Ich, seinen astralischen Leib und auch in Bezug auf seinen ätherischen Leib ganz gesund ist; der physische Leib aber zeigt in sich Verhärtungen, Versteifungen, so dass das Kind seine Fähigkeiten, die es im Geistigen veranlagt hat, nicht herausbilden kann, weil der physische Leib ein Hindernis ist. – Oder denken Sie einen anderen Fall, es ist möglich, dass dann jemand sagt: Da treten bei diesem Kinde frühzeitig, mit 7 oder 8 Jahren, frühreife Eigenschaften auf; das Kind überrascht einen dadurch, dass es früh das eine oder andere lernt, aber man beachte, der physische Leib ist zu weich, er trägt in sich die Anlage, einmal in Fettigkeit auszufließen. – Wenn nämlich der physische Leib zu weich ist, wenn sozusagen das flüssige Element gegenüber dem festen in einem Übergewicht ist. Dann drängt sich mit seiner Eigenart das Geistig-Seelische vor und man hat ein frühreifes Kind, das mit der weiteren Entwicklung des physischen Leibes diese Frühreife wieder zurückstaut und das unter Umständen alles wieder verändern kann und nicht nur ein Durchschnittsmensch, sondern gar ein mittelmäßiger oder auch minderwertiger Mensch für das Leben werden kann. Kurz, es handelt sich eben darum, dass das, was man beim Kinde äußerlich beobachtet, erst innerlich bewertet werden muss; so dass daher gar nichts damit gesagt ist, wenn man bloß von den Fähigkeiten oder Nichtfähigkeiten spricht.

(aus: GA 310, Vortrag vom 21. Juli 1924, S. 87-89)

Berichte von Tagungen

Substanz Verwandlung Prozess Eindrücke von der Weltheileurythmietagung vom 30. April - 6. Mai 2008

Nomen est Omen! Da war mit 780 Teilnehmern aus 32 Ländern eine erstaunliche Menge Substanz zusammengekommen um sich sehr verwandlungsbereit den heutigen weltübergreifenden Prozessen der Heileurythmie zu widmen. Und das trotz dieser, wie es Michaela Glöckler in ihrer Begrüßung ausdrückte „individualistischen Berufsgruppe“. Allerdings kamen auch fast ausschließlich Heileurythmisten, obwohl andere Berufsgruppen ebenfalls eingeladen waren. Sieht man uns tatsächlich so exklusiv? Eine große Überraschung war die Anwesenheit einer Gruppe von 26 japanischen Ärzten, die wegen dem Abschlusskurs ihrer IPMT-Ausbildung in Dornach waren und durch das Engagement einer Heileurythmistin den Weg zur Weltheileurythmietagung gefunden hatten.

Michaela Glöckler stellte zu Beginn eine Bitte in den Raum, die wie ein zarter roter Faden durch den Fortgang der Tagung webte: Wir sollen alle Zeit nutzen, uns als Repräsentanten dieses Berufszweiges bewusst zu werden um mit neuen Fragestellungen nach Hause zu gehen. Damit man uns erkennt und schätzen lernt.

Begleitet wurde die Tagung durch Eurythmie zu dem Grundsteinspruch, jeden Morgen in einer anderen Sprache. Und wenn man zum Beispiel im Finnischen Worte wie Aurinkor = Sonne hörte und sah, konnte man schon spüren, wie hier der Kosmos eingeladen wurde, die Arbeit und die Fragen dieser internationalen Gruppe von Heileurythmisten zu begleiten und zu unterstützen.

Die einzelnen Vorträge, die jeden Tag von verschiedenen Ärzten gehalten wurden, werden in unserer Festschrift vollständig veröffentlicht. Es sollen hier jedoch kurze Stimmungsbilder, kleine Episoden Eingang finden, welche die Individualität und gerade eben die Verschiedenheit der mit der Heileurythmie befassten Menschen zum Ausdruck bringen. Michaela Glöckler, die in ihrem Abendvortrag mit einer besonderen Dringlichkeit den Weg des Heileurythmisten als Heiler mit dem Auftrag, einen Schulungsweg zu gehen, schilderte, ließ den vollbesetzten Saal in verteilten Gruppen die drei Herzrhythmen Jambus, Trochäus und Spondäus gleichzeitig klatschen. Grandios, was man da hört! Der Saal als lebendes Herz!

Matthias Girke eröffnete die Reihe der Morgenvorträge zu den einzelnen Vorträgen des Heileurythmiekurses mit einer exemplarischen Darstellung der

Schilddrüsenerkrankungen im Spannungsfeld des 3-gliedrigen und 4-gliedrigen Menschen. Die Schilddrüse ist eines seiner Fachgebiete und seine Fähigkeit in einer unglaublich feinen und differenzierten Art die geistigen Prozesse dieses Organs in Worte zu fassen, hat trotz der technischen Probleme (an diesem Morgen versagte das Mikrophon) den Saal mit greifbarer Substanz erfüllt.

Gudrun Merker und Sabine Sebastian beschäftigten sich am nächsten Morgen in einer völlig anderen Art und Weise mit dem Vokalischen Prinzip. Nah am Heil-eurythmikerkurs wurden umfassende Bilder zu den einzelnen Vokalen geschaffen und dazu noch das schwierige Thema des Abfotografierens verlebendigt.

Sonja von Lorentz, die am dritten Morgen in der ihr eigenen mitreißenden Lebendigkeit durch Gesten, Bilder und „Power Point zum mitmachen“ (der ganze Saal sprach die Blaselaute und polar dazu die Stoßlaute) das Thema Konsonanten bearbeitete, entließ uns alle in guter Laune und einem Eifer zum Arbeiten, der den ganzen Tag anhielt.

Am vierten Morgen gab es leider umfassende Probleme mit der Simultanübersetzung der portugiesisch sprechenden Ärztin Sheila Grande aus Brasilien. Die extra eingeflogene spanische! Übersetzerin machte den Eindruck, weder von Medizin noch von Anthroposophie viel zu verstehen und so blieb die Übersetzung fragmentarisch. Ein Lob an die englische Übersetzerin Anna Meuss, die aus den spärlichen deutschen Satzbrocken wenigstens teilweise wieder ganze Sätze formulierte. Von dem Vortrag war auf diese Weise natürlich nicht viel zu verstehen. Insgesamt irritiert sperrte sich dann auch das Auditorium. Schwierig für die Referentin, die ja nicht wissen konnte, was vorlag.

Umso verständlicher war der Vortrag von David Ritchie aus Neuseeland zu den seelischen Übungen. Hier kam ein gut nachvollziehbarer Versuch einer Einordnung dieser Übungen durch die 4-Gliedrigkeit in der 3-Gliedrigkeit.

Den Abschluss bildete das Referat von Wilburg Keller-Roth zum 6. Vortrag. Auch wenn an diesem Morgen die allgemeine Stimmung schon gewisse Auflösungstendenzen zeigte und die Anwesenden leichte Tagungsmüdigkeit ausstrahlten, verdichtete sich die Aufmerksamkeit durch ein besonderes Ereignis noch einmal wie in einer Schau. Angela Locher – inzwischen 78-jährig – zeigte „Über allen Gipfeln ist Ruh“, rezitiert von Karin Hege. Und hier konnte man sehen und erleben, wie innere Bilder und eine lebenslange, spirituelle innere Haltung den Ausdruck von eurythmischer Bewegung prägen.

Wir wurden also jeden Tag angeregt und voller Fragen in die Arbeitsgruppen entlassen, deren thematische und substanzielle Vielfalt noch durch die einzelnen Berichte zum Ausdruck kommen wird. Die zahlreichen Gespräche mit den Tagungsteilnehmern über die Kurse ließen jedoch erkennen, dass jeder genügend Möglichkeiten gefunden hat, an seine eigenen Fragen anzuknüpfen und sie weiter zu entwickeln! Das Spektrum erstreckte sich von Urangaben bis hin zu völlig neu entwickelten Arbeitsansätzen. So waren die Kurse

durchweg voll bis überfüllt, was niemanden abschreckte trotzdem noch teilzunehmen, und was der Stimmung auch keinen Abbruch tat. Beeindruckt hat in dieser Fülle die Authentizität der Vermittlung. Wir haben wirklich etwas zu sagen!

Die Ebene der Gespräche und Begegnungen – sie zog sich wie ein paralleler Strang durch die Woche. Austausch mit Menschen, die man vielleicht seit 30 Jahren nicht gesehen hatte oder Reunion von Ausbildungsgruppen, die irgendwann einmal miteinander studiert hatten. Erlebt wurde diese „Paralleltagung“ fast gleichwertig mit der inhaltlichen Ebene. Das Bedürfnis nach Austausch ist in unserem Berufszweig immens. Viele Kollegen arbeiten allein auf weiter Flur und haben die Möglichkeit der Kontaktbildung dankbar aufgegriffen. Und viele sagten auch: Wann kommt solch eine Gelegenheit, so viele alte Freunde zu treffen, einmal wieder? Dafür wurde auch die eine oder andere Veranstaltung geopfert (Autorin inbegriffen!) und die sonnigen Wiesen rund ums Goetheanum waren im Grunde vom Morgen bis zum Abend belagert. Hieran wird deutlich, wie real die so wesentliche soziale Komponente der Gespräche und Begegnungen in so eine Tagung miteinbezogen werden muss. Viele Gespräche drehten sich um ein überraschendes und wichtiges Sich-Treffen von Menschen – die Stimmung war gelassen bis heiter und daher trotz vollem Stundenplan alles möglich.

Die Abende waren unter anderem gefüllt mit einer Veranstaltung zum Forum Heileurythmie. Die Vertreter der 28 untereinander vernetzten Länder berichteten eindrücklich über den Stand der Dinge in ihren Ländern. Der weltweite Zusammenhalt und Austausch gewinnt spürbar an Bedeutung für die Weiterentwicklung der Heileurythmie. Man merkt: Wir kommen nur weiter, wenn wir uns verbinden. Kommentar eines Feedbackzettels: „Jeder konnte sehen und erleben, dass wir eine starke Welt-Berufsbewegung sind!“

An einem anderen Abend wurden zwei Studien von Harald J. Hamre und Max Moser zum Thema Eurythmie und Heileurythmie vorgestellt, was die Zuhörer rundherum als ausgesprochen spannend erlebten. Es wurde deutlich, dass hier eine wichtige Aufgabe für die Zukunft der Heileurythmie liegt, eine Arbeit, der wir uns jetzt stellen müssen. Die Anregungen, die von den beiden Vorstellungen kamen, können durchaus als Grundlage für eine beginnende heileurythmische Forschungstätigkeit verstanden werden. Deutlich wurde auch, dass diese Arbeit viel Einsatz, Genauigkeit und Standhaftigkeit erfordert. Wer auch immer sich mit Mut und Ausdauer in dieses Feld hineinbegeben wird, wird jedenfalls mit Interesse begleitet. In diesem Zusammenhang möchte die Autorin auf das Erscheinen der neuen Heileurythmie Bibliographie von Beatrix Hachtel hinweisen. Das dicke, große Buch lag während der Tagung aus. Zum erwerben und bespenden für Menschen, die nicht so viel Geld haben, es zu kaufen. Und wenn man blättert, erstarrt man zuerst in Ehrfurcht vor der ganzen Arbeit, die in diesem Buch steckt, und ist dann überrascht,

wie viel schon geschrieben worden ist, wie viele Heileurythmisten und Ärzte sich schon mit der Formulierung des nicht zu formulierenden beschäftigt haben. Das lässt doch für die Zukunft der Studien hoffen.

Außerdem gab es selbstverständlich Eurythmie in Form einer Aufführung, Einlagen und Humoresken – eine Humoreske hat eine Tagungsteilnehmerin zu der Frage bewegt: Was machen denn die ganzen Ausländer damit? Finden die das auch lustig? Und eine Ausländerin fragte: „Darf ich jetzt lachen?“ – Da war es doch interessant, sich während des portugiesischen Morgenvortrages auch einmal so richtig als Fremdsprachler zu fühlen und zu erleben was passiert, wenn das Zusammenführen verschiedener Sprachen nicht funktioniert!

Die Eurythmieaufführung hat wie immer kontroverse Stimmen hervorgebracht. Die interessanteste Bemerkung soll hier wiedergegeben werden: „Warum versuchen Leute Bilder zu bewegen ohne Bilder zu haben?“ Das verstärkte Sich-Beschäftigen mit den inneren Bildern in der Heileurythmie (und auch in der Eurythmie) scheint den Blick für die Kunst zu verändern...

Natürlich gehören zu so einer Tagung auch Ausstellungen und Verkaufsstände. So hatten Gabriel und Corinna Hilden einen wunderbaren Stand aufgebaut, eingerahmt von großen Fotos von Marcel Sorge, die gerade für den Artikel zum 50-jährigen Bestehen in der Verbandszeitschrift des Berufsverbandes der Eurythmisten „Auftakt“ gemacht worden waren. Der Stand war ständig belagert. Die Heileurythmisten der Welt haben ihre Chance genutzt, alles Therapiematerial in jeglichem Metall gleich mitnehmen zu können und man hörte Gabriel Hilden fleißig jeden Abend bis tief in die Nacht hämmern und schmieden. (Die Autorin hat im Haus geschlafen!) Des Weiteren gab es verschiedene Ausarbeitungen zu den Eurythmiefiguren, ebenfalls erstehbar und sehr unterschiedlich gemacht. Und hier merkt man doch, wie persönlich das eigene Verhältnis zu den Eurythmiefiguren ist. Wie nah einem ein bestimmter Ausdruck, eine bestimmte Farbgebung ist, so dass man im Grunde sofort sieht: Das lebt in mir – das lebt nicht in mir. Eine Besonderheit war hier die erste Ausstellung zu bisher unveröffentlichten Steffen-Figurenmalereien zu verschiedenen Bewegungen und Gesten eines seelisch-geistigen Ausdrucks.

Neben all den Miniworkshops, Extratreffen und Arbeitsbesprechungen, die rund um die Tagung stattfanden, an denen man gar nicht überall partizipieren konnte – was einem immer das leise Gefühl gab, etwas Wichtiges zu verpassen – soll hier noch auf die beiden Plenums eingegangen werden. Durch die Erkrankung von Armin Husemann gab es in der Mitte der Tagung ein ausführliches Plenum, geleitet von Michaela Glöckler. Während das Schlussplenum mehr informativen und bedankenden Charakter hatte, ging es hier auch um provokante Fragen, z.B. nach der neuen Heileurythmieausbildung für Ärzte in Unterlengenhardt und die Entlassung der Therapeuten an der Friedrich-Husemann-Klinik. Dafür, dass das Plenum eingeleitet wurde mit der

Bitte, den einzelnen Beiträgen Verabredungscharakter zu geben, blieb die Diskussion dann doch sehr an der Oberfläche. Fehlte der Mut? Der Stimmung im Saal war deutlich anzumerken, dass es hier Gesprächsbedarf gibt. Es wäre eine Chance gewesen.

Nun, wir sehen, es gibt noch viel zu lernen, nicht nur auf inhaltlichem Gebiet. Es ist eine existenzielle Zeit mit existenziellen Fragen (nicht nur zum Thema IV-Verträge und Umsatzsteuer). Die Autorin freut sich daher ganz besonders über ein Statement von Angela Locher zur Tagung: „Die Eurythmie wird durch die Heileurythmie weitergehen. Die Heileurythmisten sind wirklich dran an ihren Wurzeln. Die arbeiten wirklich! Das konnte man auf der Tagung erleben!“

So wurde am Schluss die Bitte vom Anfang, mit neuen Fragen nach Hause zu gehen, in jeder Beziehung mehr als erfüllt. Und wenn jetzt alle wieder in ihre Heimat gefahren sind, so gibt es guten Grund zu hoffen, dass in einigen Jahren die jetzt weltweit angeregten Prozesse eine Verwandlung erfahren haben und man sich zur nächsten Weltheileurythmietagung mit neuer Substanz begegnet.

Heike Houben

„Die Kinderkonferenz“

Ingrid Ruhrmann / Bettina Henke: **Die Kinderkonferenz**. Übungen zur heilpädagogischen Entwicklungsdiagnostik. 192 Seiten, kartoniert. Verlag Freies Geistesleben. ISBN-10: 3-7725-2193. € 18,90

Dieses Übungsbuch ist für Pädagogen, Heilpädagogen, Ärzte, Förderlehrer und alle diejenigen geschrieben worden, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

„Die Grundlage für die Arbeit an der Kinderkonferenzmethode führt auf den anthroposophischen Arzt und Heilpädagogen Karl König zurück. König verband die Beobachtungskraft eines naturwissenschaftlich geschulten Menschen mit der künstlerischen Intuitionsfähigkeit seines Wesens. Um wissenschaftliche Genauigkeit im Prozess zu ermöglichen, hatte er die Beschreibung in drei Teile gegliedert:

- die des Körpers und seiner Haltung,
- der Biografie
- des Verhaltens, des aktuellen Entwicklungsstandes im Denken, Fühlen und Handeln.

Diesen Ansatz der Kinderkonferenz erweiterten die Verfasserinnen zu ihrer eigenständigen Methode durch „die zielorientierte dynamische Urteilsbildung von Lex Bos und die Darstellung der Gesprächsphasen von Bernard Lievegoed“:

In den Weiterbildungskursen „Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsförderung für die besonderen Kinder unserer Zeit“ wurde das Konzept über vierzehn Jahre hinaus weiterentwickelt. Die Struktur der methodischen Durchführung ist folgerichtig gegliedert und in ihrem Aufbau ein Schulungsweg. Dieser gibt Sicherheit durch klare Vorgaben. Durch empathisches Wahrnehmen einerseits und erkenntnistheoretische Diagnostik andererseits entsteht prozesshaft ein Gesamtbild des Kindes und seiner Lebenssituation, aus dem sich dasjenige herauschält, was das Kind als heilende und erziehende Unterstützung braucht.

Durch die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit wird im Üben der Prozess der Beziehungsfähigkeit zum Kind angeregt, in dem die Fähigkeit des Wahrnehmens als „Mitbewegen“ erlebt wird.

Als Seminarteilnehmerin beeindruckten mich die Wirkungen der auch im Buch beschriebenen Wahrnehmungs- und Empathieübungen. Staunend erlebe ich, wie durch das „innere Mitbewegen“ die Beziehungsfähigkeit zum Kind in meiner Arbeit als Förderlehrerin vertieft, der diagnostische Blick geschult wird. Freieres, kompetenteres Arbeiten durch die Klarheit des vorgegebenen Methodenweges ist eine beglückende Erfahrung.

Es lohnt sich, mithilfe des Buches neue Wege zu beschreiten.

Marion Gidado-Schröppel

Für eine Welt ohne Armut

Muhammad Yunus: „Für eine Welt ohne Armut“, Bergisch-Gladbach, 352 Seiten, € 14,95

Muhammad Yunus wuchs in Ostpakistan (dem heutigen Bangladesch) auf und studierte in den USA Wirtschaftswissenschaften. Als Professor nach Bangladesch zurückgekehrt beobachtete er die Armut in unmittelbarer Nähe seines Universitätskampus und schämte sich, mit seinen eleganten Theorien in keinsten Weise dort helfen zu können. Er ging zu diesen Menschen, beobachtete ihre Lage und ihr Arbeiten, und kam dadurch auf die Idee, dass sie kleine Kredite brauchen. Keine Bank war bereit, irgendwie zu helfen. So fing er 1976 auf eigene Faust mit 27 Dollar für 42 Kreditnehmer an. 2005 war sein Kreditvolumen auf 5 Milliarden Dollar für 5,5 Millionen Kreditnehmer gestiegen. Die Kleinstkredite haben sich durch sein Wirken mittlerweile weltweit durchgesetzt. 2006 erhielt Yunus den Friedensnobelpreis. Das Buch ist eine Erfolgsstory ohne Gleichen, und zwar gegen hartnäckigste Vorurteile und Widerstände. Die Rückzahlungsquote dieser Ärmsten der Armen, die zu hohem Prozentsatz Analphabeten sind, beträgt 98%! Er verleiht nur an Gruppen, die sich einmal pro Woche mit einem seiner Bankmitarbeiter treffen. Er verleiht fast nur an Frauen, weil diese das Geld sozialer einsetzen, dabei ist er selber Muslim in einem muslimischen Land, wo die Frauen sehr unterdrückt werden. Das beruht alles nur auf Erfahrung und Beobachtung und auf dem Prinzip, aus Erkenntnis zu handeln. Die einzige Richtschnur ist, den Armen zu helfen, indem ihr Unternehmergeist geweckt wird. Die gewöhnliche Entwicklungshilfe hilft nur den korrupten Staatsbeamten und dem Heer der sog. „Berater“ der Regierungen in der 3. Welt, sagt er.

Karl Marx, Friedrich Engels oder Rudi Dutschke hätten vor Staunen erblasen müssen, wenn sie von dem Erfolg dieses Mannes erfahren hätten.

Es ist vieles von dem erfasst, was auch Steiner in seinen „Kernpunkten der sozialen Frage“ (GA 23) schreibt, vor allem aber auch habe ich Steiners Behauptung verstanden, dass seine Kernpunkte beobachtet sind und nicht etwa geisteswissenschaftliche Ergebnisse darstellen. Die soziale Frage veranlasst nach Steiner „das Geständnis, dass man lebensfremd denkt“ (Vorrede). Dieses Geständnis legte Yunus nicht nur selber ab und wurde zum Wendepunkt seines Lebens, sondern es ergibt sich aus seinem großartigen Kampf mit der Weltbank, mit anderen Banken, Regierungen, Institutionen, Vorurteilen, Lügen etc. etc.

Diese beiden Muslime: Abouleish (Sekem) und Yunus (Grameen Bank) genügen schon, um vor dem Islam einen großen Respekt zu bekommen.

Friedwart Husemann

Die Welt der Pädagogik

Urs Dietler (Herausgeber): **Die Welt der Pädagogik**. Ausgewählte Texte von Rudolf Steiner. Herausgegeben und kommentiert von Urs Dietler. Erschienen 2008 im Rudolf Steiner Verlag, Dornach. € 19,-. ISBN-Nr. 978-3727453779.

In den Jahren zwischen 1919 und 1924 hat Rudolf Steiner in Aufsätzen, Konferenzen und in einer Fülle von 224 Vorträgen immer wieder die Grundlagen und das Anliegen der Waldorfpädagogik vorgestellt und durch seine regelmäßigen Besuche an der Schule in Stuttgart in der Praxis erläuterte.

Urs Dietler hat in seinem Buch eine Auswahl von Texten aus dem Vortragswerk und den Schriften Rudolf Steiners thematisch so zusammengestellt, dass der Leser einen guten, orientierenden Überblick über die zentralen Anliegen, die mit dem Kulturimpuls der Waldorfschulen verbunden sind, erhalten kann:

- I. Das Kapitel „Spirituelle Anthropologie“ enthält Textstellen zu den Grundlagen der menschlichen Konstitution, Entwicklung und Erkenntnisfähigkeit und die sich daraus ableitenden pädagogischen Bedingungen für eine gesunde und freie Entfaltung einer individuellen Biografie.
- II. Das Kapitel „Werden im Ganzen“ stellt den ganzheitlichen Ansatz der Waldorfpädagogik ins Zentrum und erläutert, wie sich die Schüler innerhalb einer lernenden Lebensgemeinschaft gemeinsam entwickeln.
- III. Das Kapitel „Aus dem Leben für das Leben bilden“ stellt die Didaktik und die Bedingungen der Erzieher in den Mittelpunkt, sowie die Anbindung der Kinder und Jugendlichen an die Welt, an das Leben und an ihre soziale Umgebung.
- IV. „Schulautonomie konkret“ ist das Kapitel überschrieben, in dem es um Selbstverwaltung und Freiheit des Geisteslebens geht, um die Lehrerkonferenz als ein Zentralorgan der Schule, in dem fortwährend Aus- und Weiterbildung, sowie eine Stärkung der inneren Lebendigkeit des Kollegiums gepflegt wird und um die Zusammenarbeit mit den Eltern.
- V. „Miszellen“ (Gemischtes) enthält Textstellen zu Repräsentation und Anforderungen an die Schule von Außen: Freie Hochschule, Behörden und Abiturfragen. Interessanterweise folgt hier ein wichtiges Zentralmotiv: der Humor.
- VI. Im letzten Kapitel „Baustellen – ein Ausblick“ geht Urs Dietler auf die konkrete, lebenspraktische Ebene ein: das Verhältnis zwischen abstraktem Ideal und dem, „was das Leben fordert“, zwischen Zielsetzungen und Offenheit gegenüber dem, was sich entwickeln will.

Die Zusammenstellung verschiedener Textstellen zu bestimmten Themen ist eine Methode, die eine große Hilfe für den Einstieg und das Überschauen

eines komplexen und schwierigen Zusammenhangs sein kann. In der Begleitung eines solchen „Führers“, der die Zusammenhänge herstellt und erläutert, ergibt sich für den Leser ein lebendiges und anregendes Verständnis für die anthroposophischen Grundlagen und ein Blick für die Zeitlosigkeit und Modernität der Grundideen der Waldorfpädagogik, auch am Beginn des 21. Jahrhunderts.

Dieses Buch ist sowohl geeignet, Eltern und anderen an der Pädagogik der Waldorfschule Interessierten einen Einblick in die zentralen Anliegen zu verschaffen, als auch den in den Kollegien tätigen Menschen, die Tag für Tag miteinander immer wieder um eine fruchtbare und reife pädagogische und soziale Zusammenarbeit ringen, eine Zusammenschau über die verschiedenen Themen in die Hand zu geben.

Martina Schmidt



Der Merkurstab
Zeitschrift für Anthroposophische Medizin

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

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

- **Abonnements:** Der Merkurstab Kladower Damm 221, D-14089 Berlin Fon 030/36501-463, Fax 030/36 803891 Sprachbox 030/36501-372 redaktion@merkurstab.de Jahresabo: € 80,- / Studenten: € 25,- www.merkurstab.de

„Schirm“ weitgereicht Verabschiedung von Hans Friedbert Jaenicke

Hans Jaenicke wurde als Schirmherr des berufsbegleitenden Kurses für Förderlehrer an Waldorfschulen an der Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen verabschiedet.

Er hatte bereits 1972, als im staatlichen Schulwesen Sonderschulen aus dem Boden sprossen, eine der ersten Waldorfschulen für Erziehungshilfe (Kleinklassenschulen) in Wuppertal, die



Christian-Morgenstern-Schule, gegründet und war im Laufe der Jahre „Patronkel“ für viele weitere ähnliche Einrichtungen (es gibt inzwischen über 30 in Deutschland).

Es war immer Herrn Jaenickes Anliegen, Waldorfpädagogik und anthroposophische Heilpädagogik zu verbinden und diese im Dialog anzunähern.

Viele Jahre gab es ein berufsbegleitendes Seminar unter seiner Leitung in Herne, seit 1995 dann in Überlingen als selbstverwaltetes Seminar, d.h. von den Teilnehmern selbst organisiert und gestaltet. Die Ausbildung erstreckt sich über zweieinhalb Jahre.

Der nächste Kurs wird im September 2008 beginnen.

Der aktuelle Kurs verabschiedete Herrn Jaenicke Ende April mit einem kleinen bunten Programm, verbunden mit Dank und guten Wünschen. Als Schirmherr hatte er all die Jahre die Kurse begleitet und Seminare zu verschiedenen Themen, auch spiritueller Art, gehalten, sowie Anregungen aus seiner über 30-jährigen Praxis weitergegeben.

Dr. Thomas Maschke, Schulleiter der Kaspar-Hauser-Schule in Überlingen, hat den „Schirm“ von Herrn Jaenicke übernommen und wird diesen gemeinsam mit Irene Groh, Förderlehrerin in Mannheim, über die kommenden Kurse halten.

Kontaktadresse: www.anthroposophisches-foerderlehrer-seminar.de

Cornelia Salzer

Absolute Zeitfenster gibt es nicht

Sprachentwicklung ist ein individueller Vorgang und kein „Standard“!

Gedanken zur „Aktuellen Information“ von Edeltrud Marx in diesem Heft (S. 88)

Ein Blick auf die bekannten Erkenntnisse zum Erwerb der Muttersprache weist einmal mehr darauf hin, dass Entwicklungen individuell verlaufen und nicht generell zu einem bestimmten Zeitpunkt ein für alle mal abgeschlossen sind. Insofern ist es äußerst fraglich, ob die Sprachstandsfeststellungsverfahren, die z.B. in Nordrhein-Westfalen bei Kindern bereits zwei Jahre vor dem Schulpflichttermin durchgeführt werden, ein verlässliches Prognose- und Förderinstrument sind.

Es wird auch einmal mehr fraglich, ob die sich in Institutionszuständigkeiten ausdrückende Betrachtung von Entwicklungsschritten in Jahrsiebten der Lebenswirklichkeit noch entsprechen und andere Entwürfe für die Erziehung und Förderung der Kinder z.B. im Bereich der Waldorfkindergärten und Waldorfschulen erforderlich machen.

In einer großen überregionalen Fachzeitschrift für den Elementarbereich (kindergarten heute, Juni/Juli 2008) geht Frau Prof. Dr. Edeltrud Marx (Uni Köln/Kath. Fachhochschule NRW in Köln) der Frage nach, ob es sensible Phasen oder Zeitfenster für den Erwerb der Muttersprache gibt. Sie weist zusammenfassend darauf hin, dass es zwar „Fenster“ gibt, dass sich diese nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern erst dann schließen, wenn eine gerade anstehende Entwicklungsaufgabe gelöst wurde.

Daraus ergeben sich zumindest zwei Folgerungen: Einerseits muss auf den jeweils individuellen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf geachtet werden und andererseits ist davon auszugehen, dass bestimmte Entwicklungen nicht mit einem bestimmten Alter erreicht sind. Dies ist, auch wenn es „Allgemeinwissen“ ist, nach meinem Eindruck überhaupt keine selbstverständliche Grundlage bei der Ausgestaltung von Förderangeboten und auch für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule.

Zwei Beispiele:

Mit dem Sprachstandsfeststellungsverfahren Delfin 4 soll der Sprachstand von Kindern zwei Jahre vor der Einschulung diagnostiziert und entsprechende Fördernotwendigkeiten erkennbar werden. Unabhängig davon, dass das in zwei Phasen aufgebaute Diagnoseverfahren überhaupt nicht verlässlich das misst, was es vorgibt messen zu sollen und zu wollen (dies wurde in einer Expertenanhörung im Landtag NRW deutlich), stellt sich die Frage, ob überhaupt bei allen Kindern zu einem bestimmten Alter (nämlich zwei Jahre vor dem Einschulungszeitpunkt) die Sprachkompetenz in Deutsch als Fremd- oder als Muttersprache festgestellt und daraus Prognosewerte für Sprachfähigkeit sowie einen Sprachförderbedarf abgeleitet werden können.

Diese Frage muss zusätzlich betrachtet werden, zumal zu bedenken ist, dass nur die Sprachkompetenz in Deutsch getestet wird, aber die Muttersprache, die für den Erwerb von Sprachkompetenz eine herausragende Bedeutung hat, völlig außer acht gelassen wird.

Kritisch ist es bei dem in NRW angewandtem Verfahren aber auch noch, dass nach dem fragwürdigen Diagnoseverfahren Förderempfehlungen abgeleitet werden sollen. Dabei ist aber überhaupt nicht intendiert, dass die pädagogische Sprachförderung auf den individuellen Bedarf des einzelnen Kindes abgestellt werden soll. Eine individuelle Förderung des einzelnen Kindes würde das „Menschenmögliche“ eines Pädagogen überschreiten und daher immer in der Gruppensituation erfolgen müssen.

Wenn aber der individuelle Entwicklungsverlauf nicht beachtet und die jeweils vom Kind bewältigte Entwicklungsaufgabe nicht erkannt und unterstützt wird, dann ist das Sprachstandsfeststellungs- und Förderungsverfahren Delfin 4 in NRW doch völlig ungeeignet und ein großer Bluff!

Daran schließt sich ein zweiter Komplex an: Ist nicht auch die Betrachtung der Entwicklung von Kindern in waldorfpädagogischen Einrichtungen nach Jahrsiebten, denen sogar bestimmte Institutionen zugeordnet sind, nämlich z.B. der Waldorfkindergarten für das erste Jahrsiebt und in Abgrenzung dann die Schule für das zweite Jahrsiebt, nicht in vergleichbarer Weise eine Orientierung zu Grunde gelegt, die den Blick auf individuelle Entwicklungsaufgaben behindert? Werden nicht Entwicklungsbehinderungen auch dadurch unterstützt, dass Kinder als Funktionsträger (z.B. als Königskinder) für jüngere Kinder in einer Gruppe des Waldorfkinder Gartens betrachtet werden?

Müssten nicht Waldorfkinder gärten und Waldorfschulen angesichts der Hinweise auf die heterogenen Entwicklungsverläufe nicht nur Jahrsiebte überschreiten, sondern auch die bisher getrennten Institutionen Kindergarten und Schule „aufgeben“ und ihre ganz unterschiedlichen Möglichkeiten im Zusammenleben von Kindern in „Häusern des Lebens“ verbinden?

Auf solche Ideen komme ich, wenn nach dem heutigen Stand der Wissenschaft deutlich ist, dass die Entwicklungen individuell verlaufen und Entwicklungen dann abgeschlossen sind, wenn es bei dem einzelnen Kind „dran“ ist.

Sind wir jetzt nicht „dran“ das zu ändern, was wir ändern können.

Angeregt durch Claudia McKeen meine Gedanken zur Entwicklung und zu den Jahrsiebtschritten in Anlehnung an den Beitrag von Edeltrud Marx offen und kritisch auszusprechen, schreibe ich diese Zeilen. Vielleicht rege ich dadurch den Dialog zu dieser Fragestellung an.

Gerhard Stranz

Gibt es sensible Phasen oder Zeitfenster für den Erwerb der Muttersprache?

Viele Theoretiker nehmen an, dass sich Spracherwerbsprozesse optimal in zeitlich begrenzten Phasen vollziehen, in denen das Kind besonders sensibillisiert dafür ist (sensible Phasen). Es bildet in dieser Zeit Hirnstrukturen aus, die es darauf vorbereiten, entsprechende Sprachreize (z.B. Laut- oder Grammatikstrukturen) zu verarbeiten. Wenn das Kind nun während dieser Zeit in seiner Umwelt Sprache wahrnimmt, wird diese relativ schnell und mühelos erworben. Im Gehirn werden Reifungsprozesse beteiligter neuronaler Strukturen ausgelöst, die dem Kind wiederum weitere Erfahrung ermöglichen. Die Meinungen gehen allerdings darüber auseinander, wann und warum diese Sensibilität, z.B. Für den Grammatikerwerb, nachlässt: mit Beginn der Pubertät, mit 7-8 Jahren oder mit 12 Jahren? Der Spracherwerbtheoretiker J.L. Locke (1997) gibt eine kritische Phase in der Zeit vom 24.-36. Monat an, in der der Grammatikerwerb begonnen haben muss. Geschieht das in dieser begrenzten Periode nicht, kann das Kind seine Sprachfähigkeit später nur noch unzureichend ausbilden, falls überhaupt. Ausschlaggebend sind nach Locke das Lebensalter und neuronale Reifungsvorgänge. Die von ihm angegebene kritische Phase wurde von der Sprachentwicklungspsychologin G. Szagun (2007) an 22 gehörlosen Kindern untersucht. Diese hatten ein Cochlea-Implantat bekommen (eine winzige elektronische Prothese, die dem Kind das Hören ermöglicht), mit dessen Hilfe die meisten von ihnen erstmals Sprache wahrnehmen konnten. Etwa die Hälfte der Kinder zeigte normale Spracherwerbsverläufe, obwohl sie im Alter von 24-36 Monaten keine Möglichkeit gehabt hatten, die Grammatik zu erwerben. Demnach kann man die kritische Periode nicht auf die Spanne von 24-36 Monaten eingrenzen.

Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Zeitfenster-Metapher – ein Bild für ein Fenster, das sich während der kindlichen Entwicklung für äußere Einflüsse öffnet. Sobald sich das Fenster schließt, können äußere Reize nicht mehr auf den jeweiligen Entwicklungsbereich einwirken. Früher hat man angenommen, das Fenster schließe sich automatisch nach einer bestimmten Zeit. Einer genetisch programmierten und damit unveränderbaren Zeituhr widersprechen jedoch u.a. Beobachtungen aus Simulationsexperimenten zur grammatischen Entwicklung, auf die Ritterfeld & Knuth (2002) hinweisen. Demnach schließt sich das Fenster, sobald das kindliche Sprachsystem die gerade anstehende Entwicklungsaufgabe gelöst hat, etwa indem es Regeln für bestimmte Bereiche erwerben konnte. Die Phase erscheint

nicht allein reifungs-, sondern auch erfahrungsabhängig zu sein. Offenbar unterliegen auch nicht alle Bereiche des Spracherwerbs sensiblen oder kritischen Phasen. Nußbeck (2007) weist darauf hin, dass Gehörlose, die die Sprache relativ spät erwerben, einerseits zwar erhebliche Defizite (z.B. in Phonologie, Syntax und Grammatik) aufweisen, die auch durch intensives Lernen nicht auszugleichen sind. Andererseits können sie noch einen vergleichsweise großen Wortschatz erwerben.

*Prof. Dr. Edeltrud Marx, Dipl. Psychologin, Privatdozentin für Psychologie, Universität Köln, Professorin für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Katholische Fachhochschule NRW, Köln.
Kindergarten heute 6-7/2008 / Stranz*

Lernziel Deutsch

Schon Vierjährige müssen zu Sprachtests antreten – der Nutzen ist fraglich.

Nun testen sie wieder. Mehrere tausend Grundschullehrer in Nordrhein-Westfalen begutachten in diesen Wochen mehr als 60 000 Kinder. Sie sollen herausfinden, wie gut die Vierjährigen mit der deutschen Sprache zurechtkommen: Können sie auf einem Tierbild das kleine Küken finden und darauf zeigen? Fällt ihnen die Aussprache von Kunstwörtern wie „Jakedu“ schwer? Sind sie fähig, den Satz „Der Hund wird von Paul gefüttert“ nachzusprechen? Können die Kinder erklären, was sie auf dem Bild eines unaufgeräumten Kinderzimmers sehen?

Schneidet ein Kind schlecht ab, bleibt viel Zeit für die Sprachförderung. Erst zwei Jahre nach dem Test kommen die Mädchen und Jungen in die Schule. Pro gefördertem Kind zahlt das Land den Kindergärten 340 Euro im Jahr; mit diesem Geld können sie Erzieherinnen fortbilden oder externe Sprachtrainer für die Kinder ins Haus holen. Schulministerin Barbara Sommer (CDU) verweist stolz auf die 28 Millionen Euro, die Nordrhein-Westfalen für die Sprachförderung aufwendet; im Jahr 2005 waren es nur sieben Millionen.

Frühe Sprachtests sind auch in anderen Bundesländern verbreitet. Die Ministerien lassen dafür Aufgaben entwickeln, sie schulen Mitarbeiter für die Prüfungen und bezahlen die anschließende Förderung der Kinder. Doch es stellen sich Fragen: Sind die Tests wirklich notwendig – oder sind alternative Verfahren, bei denen Erzieherinnen die Kinder im Alltag beobachten, genauso gut, aber preiswerter? Auch die spätere Sprachförderung ist nicht unbedingt erfolgreich: Zwei neue empirische Studien über Förderangebote stellen vernichtende Zeugnisse aus.

Konsens in Politik und Wissenschaft ist, dass zu viele Kinder Sprachdefizite haben. Je nach Stadt und Region können derzeit ein bis zwei Drittel der eingeschulter Kinder, deren Eltern Migranten sind, dem Unterricht nicht richtig folgen. Die größten Probleme haben Kinder aus türkischen Familien. Bei einer Untersuchung in Mannheim zeigte sich, dass ein Drittel von ihnen erhebliche Schwierigkeiten mit dem Deutschen hatte, in Osnabrück waren es 50 Prozent. Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, haben erwartungsgemäß seltener gravierende Sprachprobleme. In Mannheim traf dies nur auf zwei Prozent der Getesteten zu.

Wie die Sprachdefizite zu beheben sind, darüber diskutieren Politiker und Beamte in den Ministerien nun seit einigen Jahren – „eine erfreuliche Entwicklung“, wie Karin Jampert vom Deutschen Jugendinstitut sagt, „zumal die Politik bereit ist, Geld für die Förderung auszugeben.“ Allerdings ist den Politikern die schnelle Tat oft wichtiger als das nachhaltige Ergebnis. So hat fast jedes Bundesland ein eigenes Testverfahren entwickeln lassen, stets mit Blick darauf, dass Autoren aus dem eigenen Land beschäftigt wurden. Bundesweit sind zehn Verfahren im Einsatz – eine Folge des Föderalismus in der Bildungspolitik. Und alle kämpfen mit Startschwierigkeiten. Auch in NRW wurde gerade wieder nachgebessert; trotzdem moniert die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der sogenannte Delfin-Test erfasse gar nicht alle Problemlinder.

Während der Sprachtest in Nordrhein-Westfalen für alle Vierjährigen verpflichtend ist, sind andere Länder zurückhaltender. Rheinland-Pfalz bestellt nur Kinder ein, die nicht in eine Kita gehen. Alle anderen beobachten die Erzieherinnen anhand eines detaillierten Fragebogens, der ihnen einen Eindruck vermitteln soll, wo welches Kind in der Sprachentwicklung steht. Was die Kindergärtnerin dadurch erfährt, kann sie im Alltag nutzen – anders als in Nordrhein-Westfalen, wo die Tests von Grundschullehrern abgenommen werden. Preiswerter ist das Verfahren in Rheinland-Pfalz obendrein, weil es weniger Personal benötigt und die Fragebögen vom Bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik importiert sind. Politisch freilich hat es einen Nachteil: Es läuft unauffällig im Kindergarten, weshalb es nicht für Fototermine mit Politikern taugt.

Am Ende entscheidend ist die Frage, wie man Kinder unterstützen kann, deren Sprachprobleme erwiesen sind. Auch hier erproben die Bundesländer viele Konzepte, deren Zahl durch die Autonomie der Kindergärten potenziert wird: Manche kümmern sich seit Jahren intensiv um das Thema, anderen ist es egal. Manche setzen auf zwei Stunden Zusatzkurs pro Woche, andere bemühen sich um eine kontinuierliche Förderung.

Was wirklich hilft, ist nicht erforscht, weil sich jahrzehntelang fast niemand dafür interessierte. Bis vor wenigen Monaten gab es in Deutschland kaum eine brauchbare empirische Untersuchung über den Nutzen einzelner Förder-

programme. Immerhin arbeiten in Baden-Württemberg nun zwei Forscher-teams an dem Thema; sie haben inzwischen erste Ergebnisse veröffentlicht. Fatales Resultat: Einjährige Kurse, die pro Woche zwei Stunden zusätzliche Förderung vorsehen, sind weitgehend wirkungslos.

Zwar lernen Kinder, die schlecht Deutsch sprechen, dazu. Doch das tun auch Migrantenkinder, die nicht in Förderkurse gehen – ähnlich wie jene, deren Deutsch ohnehin gut ist. „Keine Annäherung zwischen den Leistungs-niveaus“, lautet die ernüchternde Bilanz der Studienautorin Karin Schakib-Ekbatan.

Dass Sprachförderung sinnlos ist, wäre jedoch der falsche Schluss. Zum einen handelt es sich um erste Befunde in einem Feld, das in Deutschland bislang empirisch nicht erforscht wurde. Zum anderen stellen die Studien allein die Zusatzkurse in Frage, die in vielen Kitas laufen. „Es hat wenig Sinn, wenn ein Kind eine Stunde lang spielerisch den Plural übt“, sagt Karin Jampert. Sprachförderung müsse in den Alltag eingebunden sein. Dafür müssten Erzieherinnen aber besser ausgebildet werden.

„Nur eine Erzieherin, die die Sprachentwicklung der Kinder genau wahrnimmt, kann gut unterstützen“, sagt Gudula List, Psychologin an der Universität Köln. Erst wenn sie erkenne, dass ein Kind sich an unregelmäßigen Verben versucht oder mit dem Dativ experimentiert, könne sie gezielt Lernprozesse anstoßen. Dann sei im Kindergarten vieles möglich. Sprache sei bei Bewegungsspielen ebenso vermittelbar wie beim Singen, beim Vorlesen oder beim Besprechen von kleinen Experimenten. „Wichtig ist, dass die Wörter gehaltvoll werden“, sagt Jampert. Das gelinge bei Vier- oder Fünfjährigen nicht in Unterrichtssituationen.

Felix Berth



AHA-Ernährung oder LOGI-Methode

Welche Ernährungsform ist zu empfehlen?

Was bedeutet 20:30:50 oder 25:50:25? Diese Zahlen symbolisieren Energieverhältnisse zwischen den Nährstoffen Eiweiß, Fett und Kohlenhydraten. Um ihr Verhältnis ist ein wissenschaftlicher Streit entbrannt, wie Übergewichtige, Diabetiker Typ 2 und Menschen mit metabolischem Syndrom richtig ernährt werden sollen. Jahrzehntlang galt die kohlenhydratreiche (50-55%), fettarme (30%) und eiweißübliche (15-20%) Kost, die so genannte AHA-Ernährung als unbestritten günstig. Sie geriet in Zweifel, weil trotz des fettarmen Ansatzes die Menschen mit ihr – vor allem in den USA – immer dicker wurden. Die Schuld daran gab man dem hohen Kohlenhydratanteil, ohne zu unterscheiden, ob er aus

Süßigkeiten oder Vollkornbrot bestand. Diese fettarme Ernährung wird von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung und der American Heart Association empfohlen, daher die Abkürzung **AHA**.

Aus der Unzufriedenheit mit dieser Kost bei Übergewichtigen wurden kohlenhydratarme Kostformen – ursprünglich für Diabetiker – neu beachtet. Sie basieren auf dem Energieverhältnis von 20-25% Eiweiß, 50% Fett und 25% Kohlenhydraten. Die Zufuhr an Kohlenhydraten (Zucker, Brot, Getreide) ist deutlich gemindert, an Fett stark und an Eiweiß etwas gesteigert. Diese Ernährungsform nennt man **LOGI-Methode**, von **Low-Glycemic and Insulinamic Index**. Die wenigen Kohlenhydrate sollen den Blutzucker kurz- und langfristig nur moderat bis gering erhöhen. Dies ermittelt man über die Glykämische Last (GL) bzw. den Glykämischen Index (GI). Allerdings ist die Kohlenhydratwirkung auf den Blutzucker und den Insulinbedarf individuell und nach Zusammensetzung der Mahlzeit verschieden: als Grundlage für Diabetiker schwierig, als ganzheitliche Maßzahl für langsame oder schnelle Verdauung hilfreich. Diese Empfehlung kann aber genauso bei der AHA-Ernährung berücksichtigt werden.

Ein weiterer Punkt der fettreichen LOGI-Methode basiert auf der Sättigung. Fett hat die doppelte Energie wie Eiweiß und Kohlenhydrate und sättigt viel stärker. Ein Nachteil der fettarmen AHA-Ernährung – vor allem als Reduktionskost – ist die geringe Sättigung. Die fettarmen „light“ Produkte sind zwar energiereduziert, rufen aber oft ein (subjektives) Hungergefühl hervor oder das Gefühl wegen der Energieeinsparung sich noch etwas Gehaltvolles leisten zu können. Auch beim Fett muss man wie bei den Kohlenhydraten differenzieren nach Fettqualität, Herkunft, Verarbeitung und Fettart. Es ist ein Unterschied, ob pflanzliche Öle, Rindertalg oder Kokosfett verzehrt werden. Schaut man einmal zu den Essgewohnheiten verschiedener Völker, so findet man sowohl LOGI- als auch AHA-Formen. Die Mittelmeerküche ist eher eine LOGI-Form mit viel Fett (Olivenöl), etwas erhöhtem Proteingehalt (viel Fisch, Käse) und wenig Kohlenhydraten (Weißbrot, Teigwaren, Bulgur) – wenig gesättigten Fetten (kaum Wurst, fettes Fleisch, Torten, fettreiche Süßigkeiten), viel Gemüse, Salaten und Obst. Die Japaner haben traditionell eher eine AHA-Ernährung mit viel Kohlenhydraten (Reis, aber wenig Zucker), mittlerem Fettgehalt (Fisch, Öle) und niedrigem Proteingehalt (Fisch, wenig Fleisch). Dazu gibt es Gemüse und Algen, Obst, Salat. Die Menschen beider Völker, die sich so traditionell ernährten (die aktuelle Ernährung sieht heute anders aus), waren sehr gesund. Daher lässt sich eine generelle Überlegenheit eines Nährstoffverhältnisses nicht ableiten. Es kommt auf die Differenzierung der Nährstoffqualitäten und Lebensmittelgruppen an wie auf den jeweiligen Menschen. Es gibt z.B. Stoffwechselltypen, die gute Nahrungsverwerter sind und Nerven-Sinnes-Typen, die schlechter verwerten, daher mehr Kohlenhydrate benötigen, um nicht zu unterzuckern. Erst eine indivi-

duelle Betrachtung eines Menschen führt dazu, eine spezielle Kost zu empfehlen, die für einen anderen ungünstig wäre. Problematisch ist der Anspruch auf generelle Gültigkeit einer Ernährungsform.

Arbeitskreis für Ernährungsforschung e.V.

Geruchssensoren im Darm

Duftstoffe gehen nicht nur durch die Nase, sie beeinflussen auch die Verdauung: Münchner Forscher haben ausgerechnet in der menschlichen Darmschleimhaut vier verschiedene Geruchssensoren für Aromastoffe entdeckt.

Dass Gewürze fades Essen appetitlich machen, ist unstrittig. Schließlich geben die Geruchssensoren der Nase und die Geschmackssensoren der Zunge dem Körper Bescheid, dass eine Speise wohlschmeckend ist – oder eben nicht. Doch nicht nur in der Nase gibt es diese nützlichen Sensorzellen.

Forscher der Ludwig-Maximilians-Universität und der Technischen Universität in München haben die Darmschleimhaut von Mäusen und von Menschen untersucht. „Wir haben beispielsweise Sensorzellen für die Aromastoffe von Thymian, Gewürznelken und Muskatnuss in der Schleimhaut von Magen und Darm gefunden“, schreiben sie in der aktuellen Ausgabe der Fachzeitschrift „Gastroenterology“.

Die Aromastoffe veranlassen die Schleimhautzellen von Magen und Darm offenbar dazu, Serotonin freizusetzen. Serotonin beeinflusst im Verdauungstrakt wiederum die Darmbewegung und die Sekretion von Verdauungssäften. Entsprechend könnten Aromastoffe, wenn sie im Darm von den Schleimhautzellen registriert werden, dazu führen, dass Verstopfung, Durchfall oder sogar Darmentzündungen auftreten. Bisher war nur von Bewegung und von bestimmten Nahrungsbestandteilen wie Zucker oder Fettsäuren bekannt, dass sie die Serotoninproduktion der Schleimhautzellen anregen.

Die Wissenschaftler weisen darauf hin, dass die Allgegenwart der Aromastoffe den Körper überfordern könnte: „Eugenol, das Gewürznelkenaroma, und andere Aromastoffe kommen nicht nur in den natürlichen Gewürzen vor, sondern auch in den meisten Kosmetika, Parfums, Zigaretten oder auch Waschmitteln“, schreiben die Wissenschaftler.

Heutzutage sei die Welt geradezu durchtränkt von diesen Stoffen. „Das verursacht nicht nur Allergien, sondern kann, wie andere Forscher nachgewiesen haben, die Funktion von Spermien beeinträchtigen. Nun konnten wir zeigen, dass die Duftstoffe auch die Verdauung beeinflussen.“

McK

Was die Ohren über das Kindstodrisiko verraten

Forscher finden einen Zusammenhang zwischen dem Hörvermögen von Säuglingen und der Wahrscheinlichkeit für die plötzlichen Todesfälle.

Ein Hörtest bei Neugeborenen könnte helfen, das Risiko für plötzlichen Kindstod vorherzusagen. Das vermuten amerikanische Forscher, die 31 unerklärliche Todesfälle von Säuglingen untersucht haben. Bei den betroffenen Kindern hatten Ärzte kurz nach der Geburt das Hörvermögen überprüft. Dabei schnitten alle schlechter ab als eine Vergleichsgruppe.

Die Forscher um Daniel Rubens vermuten deshalb einen Zusammenhang zwischen den Haarzellen im Innenohr und der Atemkontrolle.

In den USA und auch in verschiedenen Teilen Deutschlands führen Kinderärzte bei jedem Neugeborenen ein sogenanntes Hörscreening durch, bei dem die Säuglinge nicht mitwirken müssen. Die Ärzte testen lediglich die akustische Antwort des Innenohrs auf Klickgeräusche. Die amerikanischen Forscher verglichen in ihrer Studie jetzt die Testergebnisse der 31 Kinder, die innerhalb ihres ersten Lebensjahres plötzlich gestorben waren, mit denen von ebenso vielen gesunden Kindern, die älter als ein Jahr wurden. Bei der Überprüfung des rechten Ohres schnitten die betroffenen Babys jeweils um vier Punkte schlechter ab als die gesunden Kinder. Die Ergebnisse deuten daher auf einen Zusammenhang zwischen dem Innenohr und dem Risiko für plötzlichen Säuglingstod hin.

Im Innenohr befinden sich feine Härchen, die sowohl für das Gleichgewicht als auch für das Hören wichtig sind. Rubens vermutet, dass sie dem Gehirn Informationen über den Kohlendioxidgehalt im Blut liefern. Übersteigt dieser einen gewissen Schwellenwert, setzt der Atemreiz ein. Wenn die Haarzellen jedoch gestört sind, kann die Atemkontrolle nicht funktionieren, erklärt der Forscher. Bereits in früheren Studien hatten Wissenschaftler einen Zusammenhang zwischen der Atemregulierung und dem plötzlichen Kindstod entdeckt.

„Mit einem einfachen, routinemäßig durchgeführten Hörtest könnten Ärzte Risikokinder identifizieren und vorbeugende Maßnahmen gegen den plötzlichen Kindstod treffen“, hofft Rubens und fordert weitergehende Studien. Zwar ist eine Reihe von Risikofaktoren für den unerwarteten Tod der Säuglinge bekannt, die Ursache ist aber noch nicht geklärt. Weltweit stirbt pro Jahr etwa eines von 1.000 Neugeborenen an plötzlichem Kindstod, Jungen sind dabei häufiger betroffen als Mädchen.

Daniel Rubens (Children's Hospital and Regional Medical Center, Seattle) et al.: Early Human Development, DOI: 10.1016/j.earlhumdev.2007.06.001

ddp/wissenschaft.de - Larissa Kessner / McK

Woher die Träume kommen

Im Schlaf läuft das Hirn zur Hochform auf. Es verarbeitet,
was wir tags zuvor erlebt haben – dabei träumt es

Noch schläft die Katze ruhig, gemütlich in sich zusammengerollt, eine Pfote bequem über den getigerten Kopf gelegt. Doch plötzlich springt sie auf, macht einen Buckel, sträubt ihr Fell. Aufgeregt rennt das kleine Raubtier im Käfig umher, hechtet nach Mäusen, die nicht da sind. Dann verkriecht es sich in eine Ecke, faucht ängstlich einen unsichtbaren Gegner an, um kurz darauf friedlich, hier und da schnuppernd auf und ab zu stolzieren, ganz so, als suche es in seinem Revier nach fremden Spuren. Doch nichts und niemand hat die Katze aufgeweckt. Egal wie viel sie springt, kratzt, faucht – sie schläft tief und fest. Bald wird sie sich wieder zusammenrollen und Ruhe geben.

Es ist das Jahr 1959, Universität Lyon. Die moderne Schlaf- und Traumforschung nimmt allmählich Fahrt auf. Und die seltsame Katze steuert einen gewaltigen Teil dazu bei. Der französische Neurophysiologe Michel Jouvet hat ihr vor einigen Tagen mit zielsicherem Schnitt einen kleinen Nervenstrang im unteren Stammhirn durchtrennt. Sie scheint völlig normal. Nur wenn sie jenen Zustand erreicht, den die Forscher paradoxen Schlaf nennen, zeigen sich die Folgen: Eigentlich dürften jetzt nur Augen und Barthaare zucken. Tatsächlich fängt das Tier an, Träume auszuleben. Sein Hirn spult tief verwurzelte Programme ab. Die Außenwelt dringt nicht in sein Bewusstsein.

Ohne Jouvet, sein chirurgisches Geschick und seine Katzen würden wir heute vielleicht immer noch denken, der Schlaf sei eine dem Tod verwandte Ruhezeit. Doch sein Experiment steht am Anfang vieler Studien, die bis in die jüngste Vergangenheit hinein immer klarer machen: Der Schlaf ist genauso vital wie die Wachheit. Wenn wir wegdämmern, schaltet sich das Wachbewusstsein ab, damit das Gehirn die Geschehnisse der Vergangenheit ungestört verarbeiten kann. Was es dabei denkt, bleibt uns zwangsläufig verborgen. Nur die Träume werfen Schlaglichter auf die Welt der Schlafarbeit und verraten uns deshalb oft, was uns im Innersten beschäftigt.

Auch Menschen schlafen mehrmals pro Nacht paradox. Dann wird das Gehirn besonders aktiv, und wie bei den Katzen bewegen sich die Augen heftig hin und her. Als die Chicagoer Physiologen Nathaniel Kleitman und Eugene Aserinsky dieses Phänomen 1954 als Erste beschrieben, gaben sie ihm den Namen „Schlaf mit schnellen Augenbewegungen“, auf Englisch „Rapid Eye Movement Sleep“, kurz REM-Schlaf. Sein Geheimnis enthüllt er im Elektroenzephalogramm, das die Hirnströme belauscht: „Die Ähnlichkeit zwischen dem Gehirn im REM-Schlaf und dem wachen Gehirn ist frappierend“, weiß Kleitmans berühmtester Schüler, William Dement von der Universität Stanford.

Lange dachte man deshalb zu unrecht, wir würden nur im REM-Schlaf träumen. Doch auch im Leicht- und Tiefschlaf ist das Hirn aktiv, erledigt wichti-

ge Arbeiten und erzeugt Bilder. Es fällt uns aber schwerer uns an diese Träume zu erinnern. Außerdem sind die REM-Träume besonders ereignisreich. „Sie sind realer, emotionaler, bizarrer, wir bewegen uns in ihnen mehr und sehen mehr“, sagt Claudio Bassetti, Leiter der Neurologie am Universitätsspital Zürich.

Auch wenn der wahre Sinn des Schlafs trotz einer Fülle schlüssiger Theorien bis heute nicht bekannt ist – und folglich auch noch niemand sagen kann, warum wir träumen – ist klar, dass das schlafende Gehirn im REM-Zustand und im gewöhnlichen Schlaf verschiedene Aufgaben erledigt.

Dafür spricht nicht zuletzt die zentrale Erkenntnis aus Jouvets Katzenexperiment: Im REM-Schlaf ist die Aktivität des Gehirns anscheinend so heftig, dass die Muskeler schlaffung des gewöhnlichen Schlafs nicht ausreicht, unseren Körper ruhig zu halten. Das Gehirn sorgt zusätzlich über die von Jovuet durchtrennten Bahnen für eine fast vollkommene Lähmung der Skelettmuskulatur. Nur die Muskeln der Augen – und bei Katzen der Barthaare – sind von dieser REM-Lähmung nicht betroffen.

Die meisten Träume sind unspektakulär, auch wenn wir uns an die spannenden Träume nun einmal besonders gut erinnern. Es ist indes nicht so sehr die Handlung der Träume, die Hinweise gibt, was unser Gehirn beschäftigt. Es sind die Gegenstände, die Orte, vielleicht auch die Personen. Sie verraten uns, welche tags zuvor – im Büro, beim Training oder im Schulunterricht – häufig aktivierte, als besonders wichtig empfundene Schaltkreise das Gehirn gerade verdrahtet. Das erleichtert uns in Zukunft, alte Assoziationen erneut abzurufen, sprich uns zu erinnern.

Diese Schlafarbeit erkundet der Hirnforscher Jan Born von der Universität Lübeck. Er zeigte, dass wir nach dem Schlafen besonders leicht Geistesblitze bekommen, dass ein künstlich verstärkter Tiefschlaf die Gedächtnisbildung optimiert und – gerade erst von Born veröffentlicht – dass man die Schlafarbeit des Gehirns gezielt lenken und verstärken kann, indem man Versuchspersonen beim Lernen im Wachzustand und später beim Schlafen Rosenduft in die Nase gibt. Sein Credo: Wer vernünftig lernen will, sollte ausreichend schlafen.

Schlaf ist eine Grundvoraussetzung für die Arbeitsfähigkeit unseres Denkgorgans. Im Schlaf sortiert und gewichtet es die Eindrücke des Tages. Uninteressantes wirft es weg, Wichtiges trainiert es virtuell. Dadurch können wir viele Dinge besser, wenn wir geschlafen haben, und so manches Problem löst sich über Nacht in Wohlgefallen auf.

Die Frage, woher die Träume kommen, ist also anscheinend beantwortet. Offen bleibt das Warum. Seit kurzem kennen die Neuroforscher nämlich ein spezielles Traumsystem, das aus einem Netz von Nervenzentren im inneren Großhirn besteht. Es scheint auch das schlafende Gehirn mit Bildern zu versorgen, aus denen wir unsere Traumerinnerungen beziehen.

Geht dieses Traumsystem, etwa in Folge eines Schlaganfalls, kaputt, verlieren wir die Fähigkeit zu träumen. Das ist extrem selten und scheint keine weiteren negativen Auswirkungen zu haben. Doch nur zum Spaß leistet sich die Natur ein solches System sicher nicht.

Schlafforscher wollen es jetzt eingehend untersuchen. Sie hoffen, so gleich zwei der größten offenen Fragen der Biologie beantworten zu können: Warum Träumen wir? Und warum müssen wir schlafen?

Peter Spork / McK

Badespaß mit Risiko

Babyschwimmen ist in. Doch auf die Freude für die ganze Familie folgen oft Durchfall und eine Mittelohrentzündung beim Kind. In Deutschland ist das Wasser zu wenig gechlort, um Keime sicher zu töten. Mehr Chlor ist aber keine Lösung. Das Desinfektionsmittel begünstigt Asthma und Allergien.

Annalena hat die Augen weit aufgerissen. Ihre Mutter hält das vier Monate alte Mädchen mit beiden Händen und bewegt sie sanft im 33 Grad Celsius warmen Wasser hin und her. Annalena ist das erste Mal beim Babyschwimmen, und es scheint sie vor allem zu irritieren. Keine ungewöhnliche Reaktion. Die Kleinen müssen sich erst an das Wasser gewöhnen, weiß die Schwimmtrainerin Brigitte Domke. „Beim ersten Mal ballen die Säuglinge ihre Hände fest zu Fäusten.“ Aber sobald ihnen das nasse Element vertraut wird, öffnen sich die kleinen Hände und die Mädchen und Jungen entspannen. Die meisten Kinder und ihre Eltern entwickeln große Freude am Babyschwimmen. Diesen Spaß möchte Joachim Heinrich den Familien ungern verderben, sagt der Wissenschaftler vom Helmholtz-Zentrum München: „Doch es gibt einige Befunde, die Babyschwimmen in einem neuen Licht erscheinen lassen.“

Heinrich und seine Kollegen haben über 2000 Kinder untersucht und festgestellt: Babys, die in ihrem ersten Lebensjahr Schwimmbäder besuchen, entwickeln häufiger Magen-Darm-Infektionen und Mittelohrentzündungen. „Diese Kinder haben ein um 40 Prozent höheres Risiko an einer Darminfektion zu erkranken als ihre Altergenossen, die nicht schwimmen waren“, berichtet Heinrich. Ein ernster Befund. Denn bei Säuglingen sind Durchfall und Ohrentzündungen schwerwiegende Erkrankungen, die meist mit Antibiotika behandelt werden müssen.

Asthma oder Infektion?

Die Experten führen die erhöhte Zahl an Infektionen auf Keime im Wasser zurück. Um ganz sicher zu gehen, seien aber weitere Studien nötig, sagt Heinrich. Das Ergebnis hatte die Wissenschaftler überrascht, eigentlich waren sie angetreten, um etwas ganz andere zu untersuchen. Auslöser für ihre

Forschung waren mehrere Studien aus Belgien, die zeigen, dass Babyschwimmen die Lungen von Kindern schädigen kann. Bei Zehnjährigen, die als Säuglinge regelmäßig am Babyschwimmen teilgenommen hatten, fanden Wissenschaftler erhöhte Asthma-Raten gegenüber Gleichaltrigen. Und Jugendliche, die im Laufe ihres Lebens mehr als 500 Stunden in Freibädern zugebracht hatten, wiesen ein drei Mal höheres Risiko für Asthma auf als gleichaltrige Schwimmmuffel.

Schuld ist das Chlor. Das Desinfektionsmittel reagiert mit Ausscheidungen wie Urin, Schweiß und Hautschuppen. Dabei entsteht unter anderem Trichloramin, eine chemische Verbindung, die die Atemwege reizt. Weil Badende es einatmen, kann Trichloramin das Entstehen von Asthma und allergischen Erkrankungen wie Heuschnupfen fördern. Diesen Zusammenhang wollten die Münchner Forscher für Deutschland überprüfen. Sie fanden jedoch keine Beziehung zwischen frühkindlichem Schwimmbadbesuch und atopischen Erkrankungen wie Asthma und Allergien bis zum Alter von sechs Jahren. Offenbar ist die Chlorkonzentration in deutschen Schwimmbädern zu gering; in Belgien ist ein zehnfach höherer Grenzwert für Chlor erlaubt als hierzulande. „Das macht das Wasser in Belgien sicher gegenüber Keimen, aber unsicher gegenüber Atemwegserkrankungen und Allergien. In Deutschland ist es umgekehrt“, sagt Heinrich.

Nutzen und Risiken abwägen

Der Umweltwissenschaftler rät Eltern, mit ihren Kindern erst nach dem ersten Lebensjahr zum Babyschwimmen zu gehen. Vorher seien die Lungen und das kindliche Immunsystem noch nicht vollständig ausgeprägt und die Kinder anfälliger für Infektionen. Heinrich: „Wir möchten Eltern nicht verunsichern, aber sie sollten die Gefahren von Babyschwimmen kennen und abwägen, ob der Nutzen die Risiken überwiegt oder nicht.“ Es sei nicht erwiesen, dass frühe Badbesuche weniger wasserscheu machen, gibt Heinrich zu bedenken. Babys können auch noch nicht schwimmen lernen. Das sei erst ab etwa vier Jahren möglich, sagt Schwimmlehrerin Domke. Vorher geht es nur um Spiel und Spaß. Letzteren hat nun auch Annalena. Das kleine Mädchen lacht, schlägt mit ihren Armen ins Wasser und strampelt mit den Beinen. „Der Wasserdruck massiert die Haut“, erklärt Domke. Außerdem stimuliere das Wasser die Sinneswahrnehmung und Bewegungsfähigkeit. „Das kann Haltungsschäden wunderbar ausgleichen“, sagt die Trainerin. „Die Kinder tragen zwar eine Schwimmwindel, können sich aber trotzdem viel freier bewegen als an Land.“

Ozon als Desinfektionsmittel

Annalena geht gerade auf Tauchgang. Mit offenen Augen schaut sie sich die Unterwasserwelt an. Mund und Nase sind dabei fest verschlossen. Das passiert ganz automatisch. Der sogenannte Atemschutzreflex besteht in den ersten sechs Lebensmonaten. Dann verliert ein Kind ihn.

Ein Kind kann am Babyschwimmen teilnehmen, „sobald der Schluck-, Husten- und Niesreflex vorhanden ist“, sagt Domke. Außerdem muss der Säugling den Kopf heben und halten können. Kinder, die sehr anfällig für Infekte sind, sollten nicht ins Schwimmbad gehen. Die Babyschwimmkurse von Brigitte Domke im Berliner St.-Gertrauden-Krankenhaus finden in Ozon-Wasser statt. So könnten sogar Kinder mit Neurodermitis teilnehmen. „Ozon belastet Haut und Atemwege weniger als Chlor“, erklärt die Schwimmlehrerin. Ob eine Ozon-Desinfektion Krankheitskeime sicherer abtötet als Chlorgas, ist unbekannt; die Wissenschaftler vom Münchner Helmholtz Zentrum haben das nicht untersucht. Das Wasser im Gertrauden-Krankenhaus überwachen die Behörden aber ebenso streng wie in öffentlichen Bädern, in denen Babyschwimmen angeboten wird. Domke rät Eltern allerdings, mit ihrem Kind nur ins Wasser zu steigen, wenn die Hygiene im gesamten Bad stimmt.

Aus: Stern vom 28. März 2008 /Martina Janning / McK

Privat krankenversichert

Die Solidargemeinschaft Samarita hat einen Durchbruch erzielt

Ab dem 1. Januar 2009 müssen alle Bundesbürger krankenversichert sein. Das bestimmt die Anfang 2004 in Kraft getretene Gesundheitsreform. Solidargemeinschaften jedoch sind keine Krankenversicherungen im klassischen Sinne. Sie sind Selbsthilfeeinrichtungen in denen Interessierte ihre Belange selbst in die Hand nehmen, in überschaubaren, nicht anonymen Strukturen und ohne Einschränkung ihrer Therapiewahlfreiheit. Erfüllen sie die Kriterien für die Versicherungspflicht?

Die Samarita Solidargemeinschaft hat diese Frage jetzt positiv klären können. Nach vielen Gesprächen, auch auf politischer Ebene, und juristischen Abklärungen wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass für die Mitgliedschaft bei der Samarita „...die erforderliche Absicherung im Krankheitsfall – und damit die Erfüllung der allgemeinen Absicherungspflicht – gegeben ist.“ Das gelang in enger Abstimmung mit einer Reihe anderer Solidargemeinschaften, die sich zur „Bundesarbeitsgemeinschaft von Selbsthilfeeinrichtungen – Solidargemeinschaften im Gesundheitswesen (BASSG)“ zusammengeschlossen haben. Sie setzt sich aus verschiedenen Einrichtungen zusammen, die teilweise schon seit Jahrzehnten erfolgreich arbeiten, wie zum Beispiel dem Werk gegenseitiger Hilfe des Vereins Pfälzischer Pfarreinnen und Pfarrer, der Spargemeinschaft und Unterstützungskasse der Polizei Münster (SpUKa) oder der Samarita Solidargemeinschaft, der sich Bürger aller Berufsgruppen frei anschließen können. Weitere Informationen unter: www.samarita.de

Informationen der Victor Thylmann Gesellschaft Hamburg / McK

Die elektronische Gesundheitskarte Ihre Funktionen, ihre Risiken

Die elektronische Gesundheitskarte (eGK), die bereits für 2006 geplant war, soll nun zügig für alle Versicherten eingeführt werden.

Die Funktionen

Die eGK ist eine Speicher-Chipkarte, die die bisherige Krankenversichertenkarte ablösen soll. Auf ihr werden gespeichert: Versichertendaten, wie auf der jetzigen Karte; Passfoto; elektronische Rezepte und die Europäische Krankenversichertenkarte auf der Rückseite.

Hauptaufgabe der eGK ist jedoch nicht die Datenspeicherung, sondern ihre Funktion als Schlüssel zu sämtlichen medizinischen Daten des Versicherten. Was bisher an medizinischen Daten wie Laborbefunden, Diagnosen, Krankengeschichten auf vielen verschiedenen Computern, z.B. bei Ärzten, in Kliniken, Krankenkassen, Abrechnungsstellen verteilt gespeichert ist, soll zu der sog. „Patientenakte“ zusammengefasst und zentral gespeichert werden. Für den Zugang zu dieser Akte ist außer der eGK des Versicherten der „Heilberufe-Ausweis“ eines Arztes nötig.

Die Erstellung einer solchen „Patientenakte“ gehört zu den „freiwilligen Leistungen“, d.h. die Versicherten können, aber müssen nicht ihre Zustimmung dazu geben.

Die Risiken

Die eGK soll das deutsche Gesundheitswesen modernisieren, die Lebens- und Versorgungsqualität der Versicherten verbessern und Kosten einsparen. Kritiker warnen jedoch vor Sicherheitslücken, Datenmissbrauch und zusätzlichen erheblichen Kosten. So meint die größte Fachorganisation Deutschlands, die Gesellschaft für Informatik (GI): „Angesichts der Vielzahl Zugriffsberechtigter ... dürfte eine hinreichend sichere Zugriffskontrolle überhaupt nicht machbar sein“; sie warnt „vor einer vorschnellen Einführung unausgereifter und nicht vollständig ausgetesteter Verfahren“. (www.gi-ev.de – elektronische Gesundheitskarte – Presse – Pressemitteilung vom 10. März 2005 – GI-Thesenspapier zur Gesundheitskarte)

Der Chaos Computer Club (CCC) kritisiert: „Von der Öffentlichkeit fast unbemerkt wird zeitgleich mit der Gesundheitskarte jedem Bürger eine eindeutige Nummer (Patienten-ID) zugewiesen. Damit kann jeder Mensch und seine Krankengeschichte auch nach Jahren zurückverfolgt werden.“

(www.ccc.de – ccc warnt vor unabsehbaren Risiken... – 16.3.08)

Aber auch die technische Umsetzung ist noch unausgegoren. Beispielsweise ist die eGK in Schleswig-Holstein im Testgebiet Flensburg durchgefallen, da viele PatientInnen und ÄrztInnen sich die PIN-Nummer nicht merken konnten.

Die eGK wird nur Einsparungen bringen können, wenn sich ein Großteil der Versicherten auch an den sog. freiwilligen Funktionen der eGK, wie z.B. die

Datenspeicherung von Laborbefunden, Diagnosen, Krankheitsgeschichten, beteiligt. Gerade damit werden riesige Datensammlungen über einen Großteil der Bevölkerung entstehen, die zentral zugänglich und auswertbar sind.

So heißt es in dem Gutachten von Booz-Allen-Hamilton: „Der Hauptnutzen (der eGK) resultiert aus den freiwilligen Anwendungen... Aufgrund des großen Nutzenpotentials sollten die freiwilligen Anwendungen möglichst frühzeitig eingeführt werden.“

(www.ccc.de– CCC/Befreites Dokument/Das Dokument (S.27 f.)

Brisant an diesem Gutachten ist zudem, dass es von der „gematik“, der offiziell beauftragten „Gesellschaft für Telematikanwendungen der Gesundheitskarte mbH“, in Auftrag gegeben und dann unter Verschluss gehalten wurde. Erst der CCC konnte es „befreien“ und öffentlich machen.

Sollten die „freiwilligen Anwendungen“ jedoch nicht von der Bevölkerung akzeptiert werden, bedeutet dies, dass die geplanten Einsparungen im Gesundheitswesen nicht zustande kommen und die an der Entwicklung und Einführung der Karte beteiligte Industrie (wie Siemens, Wincor-Nixdorf, IBM u.v.a.) nicht daran verdienen wird. Damit das nicht geschieht, wird in der Öffentlichkeit intensiv mit den Vorteilen dieser Anwendungen geworben und die Gefährdungen verharmlost.

Die Bürger sind bisher nicht hinreichend über die eGK mit ihren möglichen Risiken informiert. Es ist dringend vor einer Einführung zu warnen, bevor nicht wesentliche Fragen an die Sicherheit der Datenspeicherung und ihre Verwertung grundlegend geklärt sind.

gesundheit aktiv hat sich daher der Aktion „Stoppt die e-Card“, www.stoppt-die-e-card.de, angeschlossen, mit der zahlreiche Verbände (wie IPPNW-Internat. Ärzte für die Verhütung des Atomkriegs, Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte-GAÄD, Chaos Computer Club, Arbeitskreis Vorratsdatenspeicherung) gegen die e-Card in ihrer jetzigen Form protestieren. Auch sind wir mit weiteren unabhängigen Patientenverbänden im Gespräch, um diesen Protest auch gemeinsam von Patientenseite zu unterstützen.

Für Versicherte, die ihrem Arzt/ihrer Ärztin die Auflage machen wollen, ihre medizinischen Daten nicht für eine zentrale Speicherung weiter zu geben, finden ein solches Musterformular im Internet unter www.stoppt-die-e-card.de - Patientenverfügung. Dieses lässt sich auch entsprechend für die Krankenkasse abwandeln.

Aktuelle Informationen zum weiteren Vorgehen können auf unserer website abgerufen werden: www.gesundheitaktiv-heilkunst.de unter der Rubrik „Gesundheitspolitik“. Dort finden Sie auch die direkten links zu den im Artikel genannten downloads.

Die Welt rüstet auf wie nie zuvor

Im vergangenen Jahr sind weltweit rund 858 Millionen Euro für Militär und Rüstung ausgegeben worden, mehr als jemals zuvor. 2,5 Prozent des globalen Sozialprodukts gingen in die Rüstung. Wie das Friedensforschungsinstitut Sipri in Stockholm gestern mitteilte, entspricht dies einer inflationsbereinigten Steigerung von sechs Prozent gegenüber 2006. Seit 1998, als man noch an eine Friedensdividende nach dem Ende des Kalten Krieges glaubte, beträgt die Steigerung 45 Prozent. Jeden Menschen auf der Erde koste die Rüstung 202 Dollar. Zum Vergleich: Für die Verwirklichung der von den UN ausgegebenen Millenniumsziele zur Halbierung der Armut wären jährlich etwa 20 Dollar pro Erdenbürger nötig.

Sipri verfügt über die führende Rüstungsdatenbank. Dem Institut zufolge stehen die USA mit einem Anteil von 45 Prozent für fast die Hälfte der globalen Militärausgaben, dahinter folgen Großbritannien und China mit jeweils fünf Prozent. Deutschland liegt mit 23,7 Milliarden Euro und einem Anteil von drei Prozent auf Platz sechs. Die US-Kriegseinsätze in Irak und Afghanistan heizen seit Jahren das Rüstungsgeschäft an.

Stuttgarter Zeitung vom 10. Juni 2008 / McK

Tagungsankündigungen

Treffen des Arbeitskreises FörderlehrerInnen Nord

Der AFN, (Arbeitskreis FörderlehrerInnen Nord) bietet auch in diesem Jahr wieder ein Treffen an, um das Interesse an den Übungen der Extrastunde von Audrey McAllen zu wecken, zu vertiefen und zu einem gemeinsamen Austausch anzuregen. Schwerpunkt der Veranstaltung, die in diesem Jahr unter dem Motto „Hände (be-)greifen“ steht, wird die Bedeutung der Hand vom Reflex zur reifen Stifthaltung sein: Wie können wir mit den Übungen der Extrastunde unterstützend wirken?

Ort: ELIAS-Schule, 21255 Wistedt

Zeit: 19./20. September 2008

Fragen und Anmeldung bitte schriftlich, telefonisch oder per mail an:

Gisela van Bronswijk oder Susann Kiewitt oder Angelica Ronzano

Hainbuschenberg 12

Tel. 04182 404643

Tel. 040 67586090

21271 Hanstedt

skie.witt@gmx.de

angelica.ronzano@web.de

Tel. 041 832827

gvb@elternschule-nordheide.de

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

Krankheiten der Lebensmitte

Während wir im Kindesalter durch vielfältige Therapien, u.a. auch Chirophonetik und Heileurythmie, bei Entwicklungsstörungen helfend und heilend Einfluss nehmen können, finden wir im Erwachsenenalter gewordene Strukturen vor.

Wie können wir in Lebenskrisen, die sich oft in sogenannten psychosomatischen Krankheiten Ausdruck verschaffen, therapeutisch wirken?

Literatur zur Vorbereitung:

*Mathias Wais „Biografiearbeit –
Lebensberatung“, Verlag Urachhaus*

Leitung der Tagung:

Dr.med. Sigrid Sandler, Zehdenick und

Dr.med. Bruno Callegaro, Kassel

**Samstag, 6. September 2008 im Freien Waldorfkindergarten Raphael,
Im Wiesenkampe 15, Hannover-Bothfeld**

9.30 Uhr Begrüßungskaffee

10.00 Vorstellungsrunde

10.30 menschenkundliche Arbeit

11.30 Erfrischungspause

12.00 Fallbeschreibungen

13.00 Mittagspause

15.30 med.-therapeutische Überlegungen Therapiebeispiele mit

Demonstration der Chirophonetik und der Heileurythmie

16.30 Kaffeepause

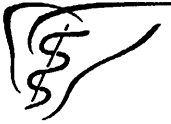
17-18 Info „Freie Initiative zur Förderung der Chirophonetik e.V.“ und „Berufsverband Chirophonetik e.V.“

Im Kostenbeitrag von 40 Euro sind die Mahlzeiten enthalten.

Anmeldung erbeten bis zum 23. August an: Gisela Rilke, Osterforth 26 A, 30659 Hannover

Tel. 0511 - 65 38 11 / Fax 0511 - 65 14 49

E-Mail: gisela.rilke@gmx.de



Einladung zur Kindergarten- und Schulärztetagung und zum Einführungsseminar

Vom 26.-29. Oktober 2008 findet in Dornach, wie jedes Jahr im Herbst, die internationale Kindergarten- und Schulärztetagung statt.

In den vergangenen Jahren haben wir die Tagung gemeinsam mit anderen Berufsgruppen gestaltet: zunächst mit den Heileurythmisten, woraus eine fruchtbare Tagung von Schulheileurythmisten und Ärzten hervorgegangen ist. Mit den Förderlehrern wurden zunächst zwei Tagungen gemeinsam gestaltet, jetzt finden die Tagungen der Schulärzte und Förderlehrer im 2. Jahr parallel am Goetheanum statt. Eine Reihe von Vorträgen und Arbeitsgruppen werden wir gemeinsam haben und gleichzeitig ist sichergestellt, dass jede Berufsgruppe ihre eigenen Themen und Arbeitsvorhaben beraten kann.

Das Berufsbild des Förderlehrers durchläuft in den letzten Jahren eine starke Entwicklung. Verschiedene Ausbildungsstätten sind entstanden und es gibt ein besonderes Bemühen Lernschwierigkeiten aus der anthroposophischen Menschenkunde heraus zu verstehen und die Fördermöglichkeiten dementsprechend zu entwickeln.

Zahlreiche Berufsgruppen kümmern sich um Lernschwierigkeiten und Entwicklungsprobleme der Kinder: Pädagogen, Psychologen, Therapeuten, Mediziner, Sozialpädagogen, Neurowissenschaftler u.s.f.

Das zeigt, wie wichtig das gemeinsame Herangehen von Förderlehrern und Schulärzten an diese Forschungsfragen und an die Entwicklung von Hilfestellungen aus einem anthroposophischen Verständnis heraus ist.

Thematisch wollen wir in diesem Jahr am Verständnis der Lese-Rechtsschreib-Schwäche arbeiten. Textgrundlage ist der 3. Vortrag aus dem Zyklus Meditativ erarbeitete Menschenkunde (GA302a, tb 7300), in welchem Rudolf Steiner sehr differenziert auf die Wahrnehmungsprozesse des Sehens und Hörens eingeht (bitte auch den 2. Vortrag lesen).

Am Morgen ist, wie in den vergangenen Jahren, Gelegenheit gegeben, an der Opferfeier teilzunehmen, die Rudolf Steiner auf Bitten der Oberstufenschüler an der Waldorfschule eingerichtet hat.

Wir freuen uns sehr, in diesem Jahr vom 25.-26. Oktober wieder ein Einführungsseminar für Kindergarten- und Schulärzte anbieten zu können, das im Rahmen einer neu konzipierten berufsbegleitenden Ausbildung zum Präven-

tionsarzt stattfindet. Es liegt zeitlich direkt vor der internationalen Tagung, so dass die Teilnehmer beide Tagungen besuchen können und eine zusätzliche Anreise nicht notwendig ist. Dieses Seminar wendet sich an alle Ärzte, die sich Grundlagen für die Tätigkeit im pädagogischen Umfeld der Waldorfschulen und Kindergärten (erneut) erarbeiten wollen und lebt in Vorträgen, Arbeitsgruppen und Plenumsgesprächen vom Austausch der Teilnehmer mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen. Mit Fallbeispielen wird die Diagnostik und der pädagogisch-therapeutische Ansatz entwickelt und vor allem in der Heileurythmie auch geübt.

Auch in diesem Jahr ist der Zahnarzt Reinhard Menzel zu Gast, um über Zahnbildung und Zahnbehandlung zu sprechen.

Die Tagung beginnt am Samstag, den 25. Oktober um 11.30 Uhr.

Für den Vorbereitungskreis

Martina Schmidt

Programmübersicht für das Einführungsseminar

Samstag, 25. Oktober 2008

- 11.30 - 13 Uhr Die fünf heilenden Prinzipien der Waldorfpädagogik und ihre Handhabung durch den Schularzt
Michaela Glöckler
- 14.15 - 17 Uhr Schulärztliche Diagnostik (Fallbeispiel), Heileurythmie zum Fallbeispiel, Gespräch
Martina Schmidt
- 17.30 - 18.45 Uhr Arbeitsgruppen
- 20.00 - 21.30 Uhr Plenumsgespräch zu Fragen der schul- und kindergarten-ärztlichen Tätigkeit. Aktuelle Fragen zum ImpftHEMA

Sonntag, 26. Oktober 2008

- 9.00 - 10.15 Uhr Der Zahnbefund als Gesundheitssignatur des ganzen Menschen – Gefährdungen und Chancen durch die moderne Zahnbehandlung
Reinhard Menzel
- 10.15 - 10.45 Uhr Heileurythmie
- 11.15 - 13.00 Uhr Langsamkeit und ADS, Vortrag und Übungen
Susanne Bischoff
Plenum und Abschluss

Arbeitsgruppen:

1. Die schulärztlichen Untersuchungen (*Martina Schmidt*)
2. Hospitationen: Wie gehe ich als Schularzt vor? (*Susanne Bischoff*)
3. Elternarbeit zur Menschenkunde und klassenspezifischen Themen (*Markus Wegner*)

Internationale Tagung für Schul- und Kindergartenärzte
 Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsförderung durch Waldorfpädagogik, Lese-Rechtschreib-Schwäche
 vom 26. - 29. Oktober 2008 am Goetheanum

Sonntag, 26. Oktober 2008	Montag, 27. Oktober 2008	Dienstag, 28. Oktober 2008	Mittwoch, 29. Oktober 2008
		8.15 Opferfeier*	
	9.00 – 10.30	9.00 – 10.30	9.00 – 10.15
	Medizinische Menschenkunde der Lese-Rechtschreib-Schwäche und die methodisch-didaktischen Grundlagen des Schreiben-Lesen-Lernens <i>Michaela Glöckler</i> <i>mit Aussprache*</i>		
	10.30 – 11.00 PAUSE	10.30 – 11.00 PAUSE	10.15 – 10.45 PAUSE
16.30 – 16.45 Begrüßung <i>Michaela Glöckler*</i>	11.00 – 12.15 Eurythmie <i>Sylvia Barth</i> Sprachgestaltung <i>Eva Somnleiner</i>	11.00 – 12.15 Eurythmie <i>Sylvia Barth</i> Sprachgestaltung <i>Eva Somnleiner</i>	10.45 – 12.00 Textarbeit im Plenum Rückblick – Vorblick
	12.15 – 15.00	MITTAGSPAUSE (Groh / Schmidt)	Ende 12.30
16.45 – 18.00 Vom Piktogramm zur Handschrift, von der Handschrift zur Imagination <i>Christof Wiechert*</i>	15.00 – 16.30 Arbeitsgruppen <i>Siehe Kasten rechts</i>		Arbeitsgruppen: 1. Wie stehen Förderbereich und Schularzt im Kollegium <i>Markus Wegner*</i> 2. Schülerbetrachtung <i>Christof Wiechert*</i> 3. Aufgaben des Schul- und Kindergarten-Arzt im Kindergarten und beim Übergang vom Kindergarten zur Schule <i>Elke Schaffrath</i> 4. Konstitutionsdiagnostik im Schulalter <i>Marina Kayser-Springorum</i> 5. Wie kann eine LRS-Therapie auf der Grundlage der Menschenkunde aussehen? <i>Martina Schmidt, Ernst Westermeier*</i>
	16.30 – 18.30 PAUSE		
	17.00 – 18.30 Textarbeit im Plenum Meditativ erarbeitete Menschenkunde, 3. Vortrag (GA302a, tb 7300) <i>bitte auch den 2. Vortrag mit vorbereiten</i>		
	ABENDPAUSE		
19.30 – 21.30 Plenumsgespräch der Schulärzte <i>Vorstellung, Fragen, Aussprache. Erfahrungsantausch mit Früh- und Späteinschulung</i>	20.00 – 21.30 Gemeinsames Plenum* von Förderlehrern und Schulärzten. Gespräch zu den Vorträgen und Arbeit an Fragen	20.00 – 21.30 Plenumsgespräch der Schulärzte	

Wir bitten herzlich, Musikinstrumente mitzubringen und sich – zur Koordination der Musik – bis zum 23.10.08 mit M. Knoch in Verbindung zu setzen, Tel: 0049-30-8240108, knoch@ditbomedia.de

Verantwortlich: *Michaela Glöckler, Claudia McKeen, Martina Schmidt, Markus Wegner*

Änderungen vorbehalten

*gemeinsam mit den Förderlehrern

Tagung für FörderlehrerInnen

Lese-Rechtschreib-Schwäche verstehen

vom 26. - 29. Oktober 2008 in Dornach

Sonntag, 26. Oktober	Montag, 27. Oktober	Dienstag, 28. Oktober	Mittwoch 29. Oktober
	8.15 Opferfeier		
	9.00 – 10.30 Vorträge <i>Michaela Glöckler</i> Medizinische Menschenkunde der Lese-Rechtschreib-Schwäche und die Grundlagen des Schreiben-Lesen-Lernens		
	10.30 – 11.00 Pause		10.15 – 10.45 Pause
	11.00 – 12.15 künstlerische Kurse		Vortrag <i>Wolfgang Findeisen:</i> Kraftquellen für die Arbeit mit Kindern, die besondere Bedürf- nisse haben
16.30 – 16.45 Begrüßung	12.15 – 15.00 Mittagspause Marktplatz		11.45 – 12.30 Rückblick
	15.00 – 16.30 Arbeitsgruppen		
16.45 – 18.00 Eröffnungsvortrag <i>Christof Wiechert:</i> Vom Piktogramm zur Handschrift, von der Handschrift zur Imagination	17.00 – 18.30 Vortrag		
	<i>Ernst Westermeier/ Agnes Zehnter:</i> Die Bedeutung von Hören und Sprechen für den Schreibpro- zess	<i>Heide Seelenbinder:</i> Die Bedeutung der unteren Sinne für das Lesen und Schreiben	
Abendpause bis 19.30			
Vorstellung der Ar- beitsgruppen und Dozenten; Austausch über Phänomene der LRS in Kleingruppen	Gemeinsames Plenum mit Schulärzten	Berufsbild des Förder- lehrers – Gespräche in Kleingruppen und Plenum	

Arbeitsgruppen:

1. *Martina Schmidt,*
Ernst Westermeier Wie kann eine LRS-Therapie auf der Grundlage der Menschenkunde aussehen?
2. *Roswitha Willmann* Die Veranlagung des Lesens und Schreibens auf der Grundlage der unteren Sinne
3. *Brigitte von Schwarzenfeld* Die "wirklichen Fähigkeiten" erfolgreich nutzen – Denkanstöße für ein vertieftes Verständnis von LRS

- | | |
|-------------------------------|--|
| 4. <i>Monika Misselhorn</i> | Auswirkungen der Sprachentwicklung auf den Leselernprozess; Leseprobleme sog. phantasiearmer und phantasiereicher Kinder |
| 5. <i>Wiltrud Maria Große</i> | Formenzeichnen und Legasthenie |
| 6. <i>Wolfgang Findeisen</i> | Lesen lernen in der Natur des Kindes |
| 7. <i>Markus Wegener</i> | Wie stehen Förderbereich und Schularzt im Kollegium |
| 8. <i>Christof Wiechert</i> | Schülerbetrachtung |

Künstlerische Kurse:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. <i>Heide Vetter</i> | Formenzeichnen |
| 2. <i>Agnes Zehnter</i> | Sprachgestaltung |
| 3. <i>Sebastian Junghans:</i> | Heileurythmie |
| 4. <i>Spiszek Ceglowski</i> | Plastizieren |
| 5. <i>Peter Waller</i> | Hör- und Lauschübungen |
| 6. <i>Irene Groh,</i>
<i>Ariane Walter de Gedda</i> | Austausch unter Förderlehrern |

Literatur:

- Erziehung und Unterricht als Präventivmedizin – Persephone Schriftenreihe der Medizinischen Sektion
- Rudolf Steiner, Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a), Vortrag vom 21.9.1920
- Rudolf Steiner, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (GA 301) Vortrag vom 6.5.1920

In diesem Jahr wird die Tagung noch einmal eng mit der parallel stattfindenden Tagung der Schulärzte verknüpft sein.

Thema wird „Lese-Rechtschreibschwäche verstehen“ sein. In einem ersten Schritt soll es bei dieser Tagung darum gehen, die Phänomene, die sich bei den verschiedenen Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben zeigen und ihre Ursachen auf der Grundlage der Menschenkunde zu betrachten. Die Tagung soll dazu dienen, verschiedene Blickrichtungen auf dieses Thema darzustellen und zum Erfahrungsaustausch anzuregen.

Ausserdem soll die Auseinandersetzung mit dem Berufsbild des Förderlehrers weitergeführt werden. Dazu ist wieder ein Veranstaltung mit kleinen Gesprächsgruppen und Plenum vorgesehen.

Zur Vorbereitung werden die Aussagen Rudolf Steiners zum Schreiben- und Lesenlernen sowie den Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung empfohlen (zusammengetragen in dem Band „Erziehung und Unterricht als Präventivmedizin“, herausgegeben von Irene Groh und Mona Ruef in der Schriftenreihe „Persephone“ der medizinischen Sektion).

Für den Vorbereitungskreis: *Ernst Westermeier*

Heileurythmie im 1. Jahrsiebt

6. Arbeitstreffen

Ort: Freie Waldorfschule Frankfurt a/M.

Friedlebenstraße 52, Eurythmiesaal Zuccoli

Zeit: Samstag, 1. November 2008

- 10:30 - 11:30 Gemeinsames Üben (*Elke Neukirch*)
11:45 - 13:00 Menschenkundliche Grundlagen: „Von der Wirksamkeit der
Kindheitskräfte in der heileurythmischen Therapie“ (*Elke Neukirch*)
13:00 - 13:30 Gespräch
13:30 - 14:30 Mittagspause
14:30 - 16:00 Beispiele und Möglichkeiten mit Kindern zwischen dem
3. und 5. Lebensjahr heileurythmisch zu arbeiten. (*Adelheid Charisius*)
16:15 - 17:00 Demonstration verschiedener Lautbeispiele und gemeinsames Üben.
(*Adelheid Charisius*)
17:15 - 17:30 Rückblick / Vorblick

Literatur: Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. GA 15, I. Vortrag 1911
Die Fortbildung wird vom BVHE mit 8 Std. anerkannt.

Kursgebühr: 35.- €

Verpflegung: 9.- € (auch vegetarisch)

Anmeldung bis zum 22. Oktober 2008 an: Elke Neukirch,
Fliederstraße 15, 66450 Bexbach
Tel./Fax: 06826 5 15 87 / 52 02 77
e-Mail: elke.neukirch@web.de

Wochenendkurse Chirophonetik

im Jugendseminarhaus in Engen (Singen/Hohentwihl)

Thema: Betrachtung der Laute unter dem Gesichtspunkt Lautverhalten
Sinnesentwicklung: die unteren Sinne

Praxis: Grundstufe und Neueinsteiger: Lautgruppe 2
ab Aufbaustufe: Lautreihen, Sonderformen

Leitung: Brigitte Leiser und Dieter Schulz

Termin: 1. Teil 30. Oktober – 2. November 2008
2. Teil 29. Januar – 1. Februar 2009
Beginn jeweils Donnerstagabend 20 Uhr
Ende jeweils Sonntag gegen 12 Uhr.

Interessenten können sich für den Besuch eines einzelnen Wochenendes jeweils 6 Wochen
vorher (bis zum 18. September 2008 bzw. 18. Dezember 2008) anmelden bei

Gabriele Maier
Heidenweg 41
D - 34131 Kassel
Tel. 0049 - 561 - 316 96 11, Fax. 0049 - 561 - 3 89 31
E-Mail: chirophonetikschole@web.de

Der Besuch beider Wochenenden wird als eine Kurswoche für die Ausbildung angerechnet.
Weitere Informationen – auch zur Chirophonetikausbildung – sind ebenso unter dieser Adresse
zu erhalten.

Ethik des Sterbens – Würde des Lebens

GrenzErlebnisse

Spiritualität im Umkreis von Geburt, Tod und im Alltag

Kongress in Berlin

URANIA

7. November, 20.00 Uhr – 8. November 2008, 21.30 Uhr

Der Mensch – Grenzgänger zwischen Geburt und Tod, zwischen Himmel und Erde, zwischen Gestrigem und Zukünftigem, zwischen Fremdem und Eigenem, zwischen...

Grenzen werden heute geöffnet, übersprungen, gewaltsam gesprengt – das ist Signum unserer Zeit.

Erfahren wir Grenzen als Bedrohung oder als Chance?

Gibt es eine spirituelle Dimension der Grenz-Erfahrung?

Fordern Grenzen zu Rückzug auf oder eröffnen sie

durch ihre Überwindung zukünftige Perspektiven?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des 6. Kongresses unter dem Motto

„Ethik des Sterbens – Würde des Lebens“

Mit Vorträgen von

Michael Debus,

Prof. Dr. rer. nat. Günter Ewald,

Dr. med. Matthias Girke,

Dr. med. Michaela Glöckler und

Inger Hermann

und in Arbeitsgruppen wird das Thema von unterschiedlichsten Seiten beleuchtet und bearbeitet. Auf dem Podium berichten Wissenschaftler aus ihrer Forschung und kommen ins Gespräch mit Menschen mit eigenen spirituellen Erfahrungen.

Programm, nähere Infos und **Anmeldung**

bei

gesundheit aktiv. anthroposophische heilkunst e.v.,

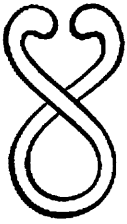
Johannes-Kepler-Str. 56,

D-75378 Bad Liebenzell-Unterlengenhardt,

Tel. 07052 - 9301-0, Fax 07052 - 9301-10

oder

www.ethikkongress.de



Waldorfkinder Gartenseminar Stuttgart

70188 Stuttgart, Heubergstr. 11, Tel. 0711 268 44 70 Fax 268 44 744

email: info@waldorfkinder Gartenseminar.de
internet: www.waldorfkinder Gartenseminar.de

Neues vom Waldorfkinder Gartenseminar Stuttgart

Die seitherigen „drei mal vier-Wochenkurse“ in Stuttgart wurden dem Bedarf der Kindergärten und der TeilnehmerInnen mit Familie angepasst. Ab Herbst wird diese Weiterbildung in *einwöchigen Modulen* unterrichtet, die 15-mal stattfinden und auf die zweijährige Ausbildungszeit verteilt wurden.

Diese berufsbegleitende Qualifizierung zur Waldorferzieherin ist geeignet für:

- Staatlich anerkannte ErzieherInnen und SozialpädagogInnen als Voraussetzung für die Arbeit in einem anerkannten Waldorfkinder Garten/-hort;
- Für die MitarbeiterInnen in Waldorfkinder Gärten zur Weiterbildung und Vertiefung;
- Für pädagogisch interessierte Menschen, die mit Kindern arbeiten wollen (z.B. als Tagesmütter) oder in der Elternbildung tätig sein möchten bzw. noch in andere Berufe eingebunden sind;
- Pädagogisch interessierte Menschen, die auf ein neues Berufsziel hinarbeiten.

Gerade für unsere waldorfpädagogischen Einrichtungen haben die erhöhten Anforderungen von Außen aber auch neue Forderungen an die eigene innere Qualität für die unterschiedlichen Bereiche große Auswirkungen, die wir bewältigen müssen. Sie sind mit viel Aufwand verbunden und kommen zu den seitherigen Aufgaben hinzu:

- Die waldorfgemäße Umsetzung der Bildungspläne, Bearbeitung der Konzeption, der Beobachtung und Dokumentationen;
- Die Veränderungen im Betreuungsbedarf – Ausbau von Ganztagesplätzen, Einrichtungen von Kleinkindgruppen oder Wiegestuben;
- Anforderungen zu Sprachlernstagebüchern, Sprachtests, Sprachentwicklungsbeobachtungen.

Umso mehr bedarf es gerade jetzt eines gemeinsamen Willens und pädagogischen Hintergrundes im gesamten Kindergartenkollegium, das alles so umzusetzen, dass auch *Waldorf drin ist, wo Waldorf drauf steht!*

Auf diesem Weg kann dem Kollegium geholfen werden, wenn jeder Einzelne eine unserer Fachschulen besucht hat, bzw. eine Weiterqualifizierung zur Waldorferzieherin an einem der Waldorfkindergartenseminare verwirklicht hat.

Unsere Fortbildung in neuer Form wird in der Woche vom 13.-17. Oktober 2008 beginnen – nach der betreuungsintensiven „Eingewöhnungsphase“ der neuen Kinder in den Einrichtungen – und wird im Juli 2010 abgeschlossen werden.

Eine Übersicht über die Inhalte:

Bedingungen der kindlichen Entwicklung – Das freie Spiel des Kindes – Feste und Feiern im Jahreslauf – Geschichten erzählen und spielen – Bewegung für das Kind / Das Kind in Bewegung – Entwicklung der Sinne: Wo und wie finden wir ausreichend Gelegenheiten dazu – Pflege musikalischer Elemente im Kindergarten: Herstellung eines Saiteninstrumentes – Die Schatzkiste: Märchen – Bedeutung – Hintergründe – Arbeit mit den Leitlinien der Waldorfpädagogik und den Bildungsplänen der Bundesländer – Herausforderung oder Alltag – Integration der besonderen Kinder – Erziehungspartnerschaft: Elternabende gestalten – Elterngespräche führen – Zusammenarbeit in pädagogischen Einrichtungen – Die Vereinigung der Waldorfkindergärten – Dreigliederung für den Alltag: Wie, wo und warum – Organisation

Wir haben noch freie Plätze!

Die Module können auf Anfrage auch einzeln als Fortbildung belegt werden. Auch kann ein späterer Einstieg ermöglicht werden.

Beteiligte Dozenten: Cornelia Nickel, Watraud Grillmayr, Christian Jaschke, Claudia McKeen, Rainer Patzlaff, Peter Lang, Gisela Weigle, Marie-Luise Compani, Hans Rapp, Sibylle Holbein, Christopher Bouron, Beate Popp

Anfragen und weitere Informationen über:

Waldorfkindergartenseminar
70188 Stuttgart, Heubergstraße 11

oder

g.weigle@waldorfkindergartenseminar.de

Anschriften der Verfasser

Clara Behrens	Rottannenweg 5, 70184 Stuttgart Eurythmie- und Religionslehrerin an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart
Rosemaria Bock	Robert-Bosch-Straße 101, 70192 Stuttgart Eurythmistin
Marion Gidado-Schröppel	Taubenstraße 33, 73650 Winterbach Förderlehrerin an der Freien Waldorfschule Esslingen
Heike Houben	Leberstraße 6, 10829 Berlin Heileurythmistin
Dr. Friedwart Husemann	Maria-Eich-Straße 57 A, 82166 Gräfelfing Arzt
Martina Janning	Bamberger Straße 43, 10779 Berlin Journalistin Redakteurin
Peter Lang	Wolfsbergstraße 9, 83254 Breitbrunn am Chiemsee Diplom-Pädagoge, Dozent am Kindergartenseminar Stuttgart
Dr. Reinhard Lassek	Königswiese 1, 29225 Celle Wissenschaftsjournalist
Elke Neukirch	Filderstraße 15, 66450 Bexbach Heileurythmistin
Gabriele Pohl	Albert-Ueberlestraße 20, 69120 Heidelberg Kindertherapeutin
Ingrid Ruhrmann	Arnisstraße 8, 22769 Hamburg Entwicklungsdiagnostik, Elterncoaching und Kindertherapie für Kinder im Vorschulalter
Cornelia Salzer	Kranichstraße 7, 72336 Balingen Förderlehrerin an der Freien Waldorfschule Balingen
Dr. Martin Schlüter	Bauschweg 13, 70188 Stuttgart Lehrer für Mathematik, Chemie und Physik an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart
Prof. Dr. Wolf Singer	Max-Planck-Institut für Hirnforschung Deutschordenstraße 46, 60528 Frankfurt Direktor der Abteilung für Neurophysiologie
Gerhard Stranz	Mergelteichstraße 59, 44225 Dortmund Geschäftsführer der Waldorfkindergartenvereinigung in Nordrhein-Westfalen
Christof Wiechert	Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, 4143 Dornach Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum

Termine

6. September 2008	Hannover	Fortbildung für in der Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik tätige Menschen: Krankheiten der Lebensmitte *
19./20. September 2008	Wistedt	Treffen des Arbeitskreises FörderlehrerInnen Nord *
25 / 26 Oktober 2008	Dornach	Einführungsseminar Schulärzttagung *
26.-29. Oktober 2008	Dornach	Internationale Tagung für Schul- und Kindergartenärzte: Entwicklungsdiagnostik und Entwicklungsförderung durch Waldorfpädagogik, Lese-Rechtschreib-Schwäche *
26.-29. Oktober 2008	Dornach	Tagung für Förderlehrer. Lese-Rechtschreibschwäche verstehen *
30. Oktober - 2. November 2008	Engen/ Hohentwiel	Wochenendkurs Chirophonetik für Anfänger und Fortgeschrittene - auch als Orientierungskurs für Interessenten *
1. November 2008 in	Hannover	6. Arbeitstreffen Heileurythmie im 1. Jahrsiebt *
7./8. November 2008	Berlin	Ethik-Kongress: GrenzErlebnisse *
29. Januar - 1. Februar 2009	Engen/ Hohentwiel	Wochenendkurs Chirophonetik für Anfänger und Fortgeschrittene - auch als Orientierungskurs für Interessenten *
20.- 22. März 2009	München	7. Fachtagung für Schulheileurythmisten. Zwischen Bewegen und Denken. Wie die Heileurythmie die Ich-Organisation des Schulkindes entwickelt
31. Juli - 13. August 2009	Meløy/ Norwegen	4. Intensivkurs für Heileurythmisten Die gesundende Wirkung der musikalischen Heileurythmie

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“

** Programmankündigung siehe Heft 45/2008