

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 49 / Mai 2009

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

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 3.50 zuzüglich Versandkosten und wird bei
den Abonnenten per 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. Juli 2009

Umschlagbild: „Das Wiedersehen“, Ernst Barlach (1870-1938).

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 49 – Mai 2009

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Martina Schmidt

Inhalt

<i>Claudia McKeen</i>	Liebe Leserinnen und Leser	3
<i>Helmut Remschmidt / Inge Kamp-Becker</i>	Das Asperger-Syndrom Eine Autismus-Spektrum-Störung	4
<i>Hans Müller- Wiedemann †</i>	Autismus als Zeiterscheinung und die Nachahmungsfähigkeit des kleinen Kindes	18
<i>Benita Quadflieg- von Vegesack</i>	Heilpädagogische Entwicklungshilfe Selbstschulung und eigene Maßstäbe In sich gefangen – Adrian	24
<i>Michael Domeyer</i>	Von der abstrakten Vorstellung der Wesensglieder zur inneren Anschauung der menschlichen Organisation	31
<i>Manfred Spitzer</i>	Spielen und Lernen – Friedrich Schiller und der Wachstumsfaktor BDNF	38
<i>Martin R. Textor</i>	Rettet das Freispiel! Plädoyer gegen die Verschulung des Kindergartens	47
<i>Bettina Breckheimer / Dagmar Kirgis-Gnieser / Regina Pilz / Cordula Simon</i>	Der Mensch ist Sprachbildner Die Sprache ist Menschenbildnerin. Sprachgestaltung/ Sprachtherapie auf geisteswissenschaftlicher Grundlage	52
<i>Franziska Rülke</i>	Familienleben mit Humor	58
<i>Andreas Bauer</i>	„Eine ökonomische Katastrophe“ Interview mit Landwirt Percy Schmeiser	64
<i>Johannes Kühl</i>	Energiesparlampen? Eine persönliche Stellungnahme	69
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf Das Zusammenwirken von Seele und Leib, von plastisch- gestaltenden und musikalisch-sprachlichen Kräften	73

Berichte von Tagungen

<i>Elke Schaffrath</i>	Ergänzung und Richtigstellung des Tagungsberichts aus der Arbeitsgruppe Aufgaben des Schul- und Kindergartenarztes bei der Schulärztertagung im Oktober 2008	76
------------------------	--	----

Buchbesprechungen

<i>Verein Spielraum-Lebensraum (Herausgeber)</i>	Neugeborene unter dem Einfluss von TV und Handy. Die Wirkung auf Babys und auf die Mutter-Kind-Beziehung. Meinungen von Fachleuten (<i>Markus Wegner</i>)	77
--	---	----

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

<i>Bernd Ruf</i>	Pädagogische Nothilfe – „Welcome to Gaza“	79
<i>Jürgen Möller</i>	Waldorfmethoden in Krisenzeit – Nothilfeinsatz in Georgien	82

Aktuelle Informationen

– Die einsame Welt des Autisten. Mit ihrer Entdeckung der „Spiegelzellen“, werfen Hirnforscher neues Licht auf das Rätsel der Krankheit	87
– Sprich mit der Hand – Gestikulierende Kinder haben einen größeren Wortschatz	89
– Daten von Zehntausenden US-Patienten im Internet gefunden	90
– Anthroposophische Medizin beteiligt sich an der 1. Nationalen Impfkonzferenz	91
– Geschichte der Masernerkrankung	93
– Hungerstreik gegen Gentechnik – Biobäuerinnen in Polen	94
– Wie sich Ernährungsgewohnheiten beim Kind ausbilden	95
– Wenn Obst zum Problem wird – die Fruktose-Malabsorption	96

Tagungsankündigungen

– Therapeutische Aspekte der Tonheileurythmie. Tagung für Heileurythmisten, Ärzte, Medizinstudenten und Diplomstudenten der Heileurythmie-Ausbildungen vom 11.–13. September 2009 in Dornach	99
– Treffen der LerntherapeutInnen und FörderlehrerInnen zum Austausch über die Arbeit mit der Extrastunde am 18./19. September 2009 in Wistedt	100
– Einladung zur Internationalen Tagung für Schul- und Kindergartenärzte und Tagung der Förderlehrer vom 1.–4. November 2009 in Dornach	101
– Heileurythmie im 1. Jahrsiebt. 7. Arbeitstreffen am 14. November 2009 in Frankfurt a/M.	102

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

in der Plastik „Das Wiedersehen“, die Sie auf dem Umschlagbild dieses Heftes sehen, zeigt Barlach die Begegnung des Jüngers Thomas mit Christus, dem Auferstandenen, an dessen Auferstehung Thomas aber erst glauben konnte, nachdem er ihn mit eigenen Augen gesehen und die Finger in seine Wunden gelegt hatte. Barlach erfasst hier den Augenblick, in dem Thomas Christus erkennt, den Moment des Begreifens und Aufrichtens. Die Tastempfindung von Thomas wird zum inneren Bild und Erlebnis des Ich-Wesens, das vor ihm steht.

Dieser Vorgang des wesenhaften Erkennens dessen, was wir wahrnehmen, ist Grundlage unseres Menschseins. In der Sinneswahrnehmung bildet das Kind leiblich die Umgebung ab und erwacht aus dieser zunächst ganz unbewusst verlaufenden leiblichen Nachahmungstätigkeit mit dem Älterwerden zu inneren Vorstellungen und Bildern, die das geistig-wesenhafte der Umgebung, den Sinn in dem Wahrgenommenen, in seinem Inneren widerspiegeln. Wir finden den Weg zum anderen Menschen, zum Geistigen in der Welt dadurch, dass sie uns in der sinnlichen Welt entgegentreten, und wir in den in uns entstehenden Bildern mitschwingen.

Lernen in der Welt verantwortlich zu handeln und im sozialen Zusammenleben den anderen Menschen zu verstehen, ist die Aufgabe unserer Zeit. Autistische Krankheitsbilder und Verhaltensweisen sind gerade gekennzeichnet durch die fehlende Möglichkeit, Kontakt aufzunehmen mit den Mitmenschen und der Umwelt. Somit können wir die Tatsache, dass der Autismus heute stark zunimmt, als eine besondere Aufforderung betrachten.

Wir haben in diesem Heft einige Artikel zum Autismus zusammengestellt. Hans Müller-Wiedemann stellt den Autismus in Zusammenhang mit einem Mangel an Nachahmungsfähigkeit, was durch die Frage, ob den Spiegelneuronen hier eine besondere Bedeutung zukommt, noch unterstrichen wird (siehe: Die einsame Welt der Autisten, bei den aktuellen Informationen). Besonders wichtig kann für uns sein, das Asperger-Syndrom gut zu kennen, da die Kinder, die an dieser Form von Autismus erkrankt sind, keine intellektuelle und sprachliche Entwicklungsverzögerung zeigen, oft sogar besonders klug und speziell begabt sind und als solche oft unerkannt in unseren Kindergarten- und Schulgruppen sind.

Wie therapeutische Möglichkeiten und Entwicklungshelfer lesen sich dann die Artikel zu Spiel und Humor.

Eine erfüllte Pfingst- und Johanni-Zeit wünsche ich Ihnen!

Claudia McKeen

Das Asperger-Syndrom*

Eine Autismus-Spektrum-Störung

Helmut Remschmidt und Inge Kamp-Becker

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen beginnen in der frühen Kindheit und sind durch eine Verzögerung und Abweichung in der Entwicklung gekennzeichnet. Nach den beiden gängigen Klassifikationssystemen (ICD-10 und DSM-IV) sind für sie 3 Merkmale charakteristisch: qualitative Beeinträchtigungen in der gegenseitigen Interaktion, der Kommunikation und ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Diese qualitativen Beeinträchtigungen sind ein grundlegendes Funktionsmerkmal der Betroffenen und zeigen sich in allen Situationen – sie variieren jedoch im Ausprägungsgrad.

Die wichtigsten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen nach ICD-10 sind in Kasten 1 aufgeführt. Unter Autismus-Spektrum-Störungen werden insbesondere der frühkindliche Autismus, das Asperger-Syndrom und der atypische Autismus zusammengefasst. In einer weiteren Definition werden alle tiefgreifenden Entwicklungsstörungen darunter subsumiert. Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass verschiedene autistische Störungen sich nicht kategorial voneinander unterscheiden lassen, sondern auf einer Dimension anzuordnen sind. Das heißt sie unterscheiden sich lediglich quantitativ, nicht jedoch qualitativ voneinander. In Tabelle 1 sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Autismus-Spektrum-Störungen aufgeführt.

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen

- ICD-10-Klassifikation
 - frühkindlicher Autismus
 - atypischer Autismus
 - Rett-Syndrom
 - desintegrative Störung des Kindesalters (Heller-Syndrom)
 - Asperger-Syndrom
- DSM-IV-Klassifikation
 - autistische Störung
 - Rett-Syndrom
 - desintegrative Störung des Kindesalters
 - Asperger-Syndrom

Allgemeine Merkmale:

- Beginn ausnahmslos in Kleinkindalter oder Kindheit
- Einschränkung oder Verzögerung in der Entwicklung von Funktionen, die eng mit der Reifung des ZNS verknüpft sind
- stetiger Verlauf, der nicht die für viele psychische Störungen typischen charakteristischen Remissionen und Rezidive zeigt

Kasten 1

* Abdruck mit freundlicher Erlaubnis der Autoren und der Redaktion aus „Deutsches Ärzteblatt“ Jahrgang 104, Heft 13, März 2007

Vergleich charakteristischer Merkmale tiefgreifender Entwicklungsstörungen

	Autismus	Atypischer Autismus	Asperger-Syndrom
Alter bei Erstmanifestation	< 3 Jahre	> 3 Jahre	> 3 Jahre
Geschlechter-Verhältnis (m/w)	3 : 1	3 : 1	8 : 1
Symptomatologie	<ul style="list-style-type: none"> • qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion • qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation • repetitive/stereotype Verhaltensweisen • Sprachentwicklungsverzögerung • kein symbolisches Spiel 	keine vollständige Symptomatik	<ul style="list-style-type: none"> • Beeinträchtigung der sozialen Interaktion • stereotype Verhaltensweisen und Interessen • keine Sprachentwicklungsverzögerung • keine kognitiven Beeinträchtigungen
kognitive Funktion	meist beeinträchtigt, aber stabil	häufig geistige Behinderung	nicht beeinträchtigt, aber spezifische Besonderheiten
epileptische Anfälle	in 25 % bis zur Adoleszenz		0
Ätiologie	überwiegend genetisch bedingt		
Verlauf	stetig, stabil keine psychotischen Episoden		seltene psychotische Episoden

Tabelle 1

Die Autismus-Spektrum-Störungen umfassen eine Vielzahl von Symptomen, ein weites Spektrum an klinischen Manifestationen und eine große Variationsbreite von Ausprägungsgraden. Autismus-Spektrum-Störungen gelten als Entwicklungsstörungen des zentralen Nervensystems („neurodevelopmental disorders“) und sind mit Beeinträchtigungen basaler Hirnfunktionen assoziiert, die die Kontaktfähigkeit beeinflussen.

Epidemiologie der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen

Entwicklungsstörung	Prävalenz/ Prozentuale Verteilung
Alle tiefgreifenden Entwicklungsstörungen – mit geistiger Behinderung – milde bis moderate Beeinträchtigung der Intelligenz – durchschnittliche Intelligenz	60–65/10 000 25–50 % 30 % 29–60 %
frühkindlicher Autismus – mit Lernbehinderung/geistiger Behinderung	11–18/10 000 ~ 80 %
atypischer Autismus	1,9–10,9/10 000
Asperger-Syndrom	2–3,3/10 000
Rett-Syndrom	< 1/10 000
desintegrative Störung	0,2/10 000

Tabelle 2

Epidemiologie

Ging man früher davon aus, dass Autismus-Spektrum-Störungen relativ selten vorkommen, so zeigen neuere Untersuchungen (1) höhere Prävalenzraten. Die meisten epidemiologischen Studien liegen zum frühkindlichen Autismus vor; für den atypischen Autismus und das Asperger-Syndrom ist die Datenlage ungünstiger.

Neuere Angaben existieren für den Bereich der Intelligenz: Während bis vor wenigen Jahren die Regel galt, dass bei drei Viertel aller autistischen Menschen eine geistige Behinderung besteht, so zeigen jüngste Untersuchungen, dass dies nicht zutrifft (2, 3) (Tabelle 2). Das Verhältnis der Geschlechter (männlich : weiblich) liegt bei circa 3:1, wobei die autistische Störung bei betroffenen Mädchen meist mit einer deutlichen geistigen Retardierung einhergeht. Beim Asperger-Syndrom liegt das Geschlechterverhältnis zwischen Jungen und Mädchen bei circa 8:1.

Symptomatik

Das Asperger-Syndrom ist durch eine ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsstörung gekennzeichnet und weist über diese Grundstörung hinaus einige markante Züge auf, die es vom frühkindlichen Autismus unterscheiden: Zum einen sind die Sprachentwicklung und die intellektuelle Entwicklung nicht verzögert. Zum anderen zeigen viele Menschen mit Asperger-Syndrom – vielleicht gerade aufgrund ihrer höheren Intelligenz (im Vergleich zu jenen mit anderen autistischen Störungen), die sie nicht adäquat einsetzen können – hoch spezialisierte und ausgeprägte Sonderinteressen, die sie monoman verfolgen und die sie in ihrer Umgebung als extreme Sonderlinge erscheinen lassen, zum Beispiel Auswendiglernen von Fahrplänen, der Schmelzpunkte aller Metalle oder der Paragraphen des Grundgesetzes. Nach der ICD-10 sind für die Diagnose eines Asperger-Syndroms folgende Merkmale erforderlich:

Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion

Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind sowohl in ihrem nicht-verbalen Verhalten (deutlich reduzierte Gestik, Mimik, Gebärden, Blickkontakt) auffällig, als auch durch ihre Unfähigkeit, zwanglose Beziehungen zu Gleichaltrigen oder Älteren herzustellen. Dies liegt jedoch nicht zwingend am Wunsch der Betroffenen nach sozialem Rückzug, sondern vielmehr an ihrer Unfähigkeit, die ungeschriebenen Regeln des sozialen Miteinanders zu verstehen und sich dementsprechend zu verhalten. Es besteht eine deutliche Unfähigkeit, die Gefühle anderer zu erfassen und emotional mitzuschwingen. Diese Schwierigkeit wird häufig auch als „Störung der Empathie“ oder auch als mangelnde „theory of mind“ bezeichnet. Sie lassen sich auch als extreme Selbstbezogenheit beschreiben, wobei die beim frühkindlichen Autismus

meist damit einhergehende extreme Abkapselung von der Umwelt beim Asperger-Syndrom deutlich weniger im Vordergrund steht. Menschen mit Asperger-Syndrom nehmen vielfältig, aber unangemessen mit der Umwelt Kontakt auf. Sie sprechen gerne und viel mit anderen Menschen, reden ausführlich und weitschweifig von ihren Interessen, achten aber nicht darauf, ob ihr Verhalten der Situation angemessen ist und wie ihr Gegenüber darauf reagiert.

Auffälligkeiten der Kommunikation

Beim Asperger-Syndrom fehlt die für den frühkindlichen Autismus charakteristische Sprachentwicklungsverzögerung. Andere Sprachauffälligkeiten sind typisch für den frühkindlichen Autismus und kommen beim Asperger-Syndrom selten vor, wie Echolalie (echoartiges Nachsprechen von Worten und Lauten) und Pronomenumkehr, (die Kinder sprechen von sich in der dritten Person und lernen erst sehr spät, die eigene Person mit „ich“ zu bezeichnen). Dagegen sind bei Kindern mit Asperger-Syndrom häufig Auffälligkeiten in der Sprechstimme zu finden. Ihre Stimme wirkt oft monoton, blechern, eintönig und weist eine geringe Modulation auf.

Die Diagnose des Asperger-Syndroms nach ICD-10 verlangt, dass einzelne Wörter im zweiten Lebensjahr oder früher gesprochen werden, erste Sätze im dritten Lebensjahr oder früher. Die Intelligenz sollte mindestens im Normbereich liegen oder auch darüber. Allerdings können die Meilensteine der motorischen Entwicklung etwas verspätet erreicht werden. Motorische Ungeschicklichkeit ist ein häufiges, aber für die Diagnose nicht notwendiges Merkmal.

Eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster

Kinder mit Asperger-Syndrom zeigen eine Vielzahl von motorischen Stereotypen und ein durch Ungeschicklichkeit, mangelnde Koordination und Situationsangemessenheit gekennzeichnetes Bewegungsmuster, was sie in ihrer Umwelt als linkisch und schwerfällig erscheinen lässt. Ihre Interessen sind häufig auf bestimmte Themen fokussiert und ungewöhnlich. Oft zeigen sie ein wie besessen anmutendes Interesse an Bereichen wie Mathematik, Technik, wissenschaftlichen Teilbereichen oder Teilbereichen der Geschichte oder Geographie. Manchmal sind die Sonderinteressen auch einfach Übertreibungen verbreiteter Interessen, wie zum Beispiel Pokemon, Dinosaurier oder Computer. Sonderinteressen haben jedoch einen erheblich störenden Einfluss auf andere Aktivitäten und beeinträchtigen die Teilnahme am alltäglichen Leben maßgeblich. Daneben sind ausgeprägte Zwänge (zum Beispiel zwanghaftes Festhalten an bestimmten Ritualen im Alltag, wie beispielsweise Zeiten, Abläufe) und Veränderungsängste (beispielsweise nur bekannte Wege zu gehen) häufige Verhaltensauffälligkeiten.

Ätiologie

Aufgrund vielfältiger Forschungsbemühungen gibt es heute keinen Zweifel mehr an einer biologischen Pathogenese der Autismus-Spektrum-Störungen. Die noch bis in die 1960er-Jahre vertretene These, Autismus entstehe aufgrund der emotionalen Kälte der Mutter (sogenannte „Kühlschränkmutter“), gilt heute als widerlegt. Schon in seiner Erstbeschreibung 1944 wies Hans Asperger (4) darauf hin, dass die von ihm beschriebene „Autistische Psycho-pathie“ einen genetischen Hintergrund hat. Soziale und psychologische Faktoren haben zwar einen Einfluss auf den Verlauf der Störung, sind jedoch nicht als ursächlich anzusehen. Obwohl eine Vielzahl von Daten für eine biologische Pathogenese sprechen, fehlt bislang ein schlüssiges Modell zur Ätiologie und Genese der autistischen Störungen. Die bislang vorliegenden Ergebnisse sprechen jedoch für die Beteiligung folgender Faktoren an der Entstehung von Autismus-Spektrum-Störungen: Genetische Faktoren, Hirnschädigungen oder Hirnfunktionsstörungen, biochemische Anomalien, assoziierte körperliche Erkrankungen, neuropsychologische Defizite sowie die Wechselwirkung dieser Faktoren (5, 6, 7).

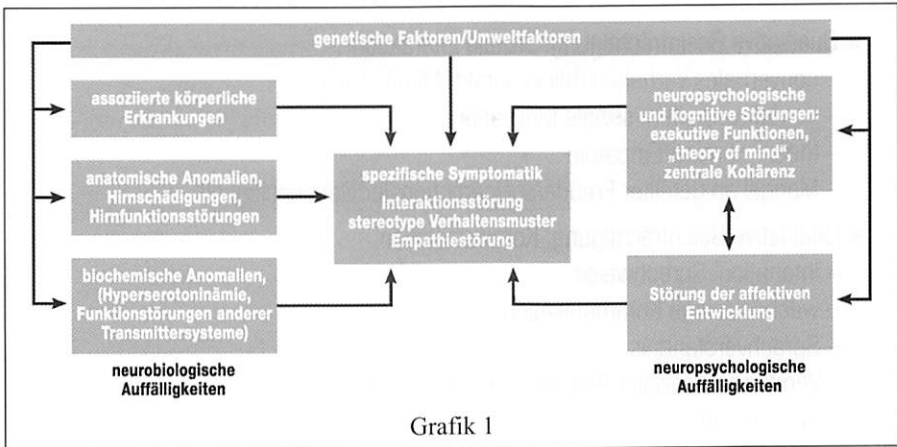
Während zum frühkindlichen Autismus inzwischen eine ganze Reihe von Familien- und Zwillingsstudien vorliegen, ist dies beim Asperger-Syndrom nicht der Fall. Auch im Hinblick auf molekulargenetische Studien ist die Datenlage sehr unterschiedlich: Mit Probanden, die an frühkindlichem Autismus leiden, wurden bislang mindestens 8 Genomscans durchgeführt (10), mit Asperger-Probanden erst einer (11). Es wird mittlerweile angenommen, dass bis zu 20 Gene an der Verursachung von Autismus-Spektrum-Störungen beteiligt sind. Für die strukturellen Besonderheiten der Gehirne von Menschen mit Asperger-Syndrom konnten Abweichungen in verschiedenen Hirnregionen nachgewiesen werden (unter anderem Abnormitäten des Großhirns und des limbischen Systems; Abnormitäten im Cerebellum und in der unteren Olive (12). Zurzeit wird ein Modell unzureichender neuronaler Vernetzung diverser zerebraler Areale von vielen Forschern diskutiert (6). Damit werden autistische Störungen als Hirnfunktionsstörungen angesehen.

Im Bereich der neuropsychologischen Defizite werden folgende Bereiche als psychologische Korrelate autistischer Störungen untersucht:

- abweichende Intelligenzstruktur
- exekutive Funktionen (Hierbei handelt sich um die „höheren“ mentalen beziehungsweise kognitiven Prozesse, die der Selbstregulation und zielgerichteten Handlungssteuerung des Individuums in seiner Umwelt dienen.)
- „theory of mind“ (Fähigkeit, eigene und fremde psychologische Zustände im eigenen kognitiven System zu repräsentieren.)
- schwache zentrale Kohärenz. Dies bedeutet, dass weniger der Kontext und die Zusammenhänge von Gegenständen und Objekten beachtet wer-

den, sondern die Wahrnehmung auf einzelne oder auch isolierte Details gerichtet wird.

In Grafik 1 wird der Versuch unternommen, wenigstens einige Zusammenhänge herzustellen, wohl wissend, dass derzeit ein einheitlicher und umfassender Erklärungsansatz noch nicht möglich ist.



Grafik 1

Diagnostik

Die Vorgeschichte und das Beobachten des Kindes in verschiedenen Situationen sind die Grundlagen der Diagnose. Hierzu ist eine differenzierte kinder- und jugendpsychiatrische Untersuchung nach den Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie notwendig (15).

Daher erscheint es sinnvoll, Kinder mit dem Verdacht auf das Vorliegen eines Asperger-Syndroms an einen niedergelassenen Kinder- und Jugendpsychiater oder an die zuständige Fachklinik zu überweisen. Neben der psychiatrischen Diagnosestellung nach ICD-10 sollten folgende weitere Bereiche diagnostisch abgeklärt werden: Komorbide Psychopathologie, Einschätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes, der kognitiven Fähigkeiten, des adaptiven Verhaltens und der neuropsychologischen Funktionen. Ferner ist in jedem Fall eine körperliche/neurologische Untersuchung durchzuführen.

Anamnestisch sollte die gesamte Symptomatik sowohl für das aktuelle Verhalten, als auch für vergangenes Verhalten, insbesondere das frühkindliche Alter, erfragt werden, um einschätzen zu können, ob die Symptomatik als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung anzusehen ist. Dies bedeutet, dass das auffällige Verhalten situationsübergreifendes und grundlegendes Funktionsmerkmal der gesamten Entwicklung ist und nicht gebunden ist an bestimmte Situationen (zum Beispiel nur außerhalb der Familie) oder ausgelöst wurde durch kritische Lebensereignisse (beispielsweise Trennung der El-

tern). Aus allen drei Störungsbereichen müssen Auffälligkeiten konsistent und stringent durch die gesamte Entwicklung vorzufinden sein. In Kasten 2 sind die Symptombereiche, die diagnostisch zu untersuchen sind, nochmals aufgelistet.

Symptombereiche des Asperger-Syndroms

- **Qualitative Beeinträchtigung: Soziale Interaktion**
 - nonverbales Verhalten (Blickkontakt, Mimik, Gestik)
 - Kontaktverhalten, soziale Motivation
 - theory of mind/Empathie
 - Mangel an geteilter Freude/sozioemotionaler Gegenseitigkeit
- **Qualitative Beeinträchtigung: Kommunikation**
 - Intonation, Sprechweise
 - wechselseitige Kommunikation
 - Sprachverständnis
 - Verständnis sozialer Regeln der Kommunikation
 - Spielverhalten
- **Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensweisen, Interessen und Aktivitäten**
 - Veränderungsängste/Zwänge/Rituale
 - Motorik
 - Sonderinteressen, ungewöhnliche Beschäftigungen

Kasten 2

Zur Einschätzung der aktuellen Beeinträchtigung sollten eine Exploration sowie eine Verhaltensbeobachtung des Kindes/Jugendlichen durchgeführt werden. Hier sind auch private Videoaufzeichnungen aus der Familie hilfreich. Die Beobachtung sollte in verschiedenen Situationen (strukturiert, unstrukturiert, bekannt und neu) erfolgen. Dabei sollte das Augenmerk auf die Fähigkeit zur Konversation, zur nonverbalen und verbalen Kommunikation (pragmatische Aspekte, Sprachverständnis, Sprachauffälligkeiten und andere), das Spielverhalten und das sozial-emotionale Verständnis gerichtet sein. Trotz ihrer guten verbalen Fähigkeiten weisen Menschen mit Asperger-Syndrom eine deutliche Beeinträchtigung in der Prosodie (metrisch-rhythmische Aspekte der Sprache) und Pragmatik der Sprache auf (sozialer Gebrauch und soziales Verständnis der Sprache). Die Pragmatik der Sprache regelt den kommunikativen Gebrauch von Grammatik und Semantik in verschiedenen Kontexten.

Nur wenn diese Regeln verstanden und innerhalb einer Kultur angewendet oder gebrochen werden, können wir verstehen, dass jemand stichelt, einen Hintergedanken hat, höflich, humorvoll, sarkastisch und so weiter, sein möchte.

Als standardisierte Verfahren sind zu nennen:

- „Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS)“ als Screening-Fragebogen (14, 16),
- „Autism Diagnostic Interview-Revised“ (ADI-R; Diagnostisches Interview für Autismus – Revidiert) (17),
- „Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic“ (ADOS-G; Diagnostische Beobachtungsskala für autistische Störungen) (18).

Differenzialdiagnose

Zunächst gilt es für die Diagnose, das Asperger-Syndrom von anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörungen abzugrenzen.

Kinder mit frühkindlichem Autismus sind in der Regel von Geburt an auffällig, weisen häufig multiple Entwicklungsstörungen auf und sind auch in ihren kognitiven Funktionen meist deutlich eingeschränkt.

Liegt eine eindeutige allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung vor, so spricht dies für das Vorliegen eines frühkindlichen Autismus.

Bei der schizoiden Persönlichkeitsstörung fehlen die charakteristischen Symptome des Asperger-Syndroms, vor allem die ausgestanzten Sonderinteressen, die sprachlichen Besonderheiten und die zwanghaft-stereotypen Verhaltensweisen. Bei der Schizophrenie kommt es zu einer andersartigen Symptomatik (formale Denkstörungen, Wahn, Halluzinationen) und zu einem anderen Verlauf: Schizophrenen Psychosen gehen häufige unspezifische Vorläufersymptome voraus, die Prodromalsymptome manifestieren sich lediglich Wochen oder Monate. Sie beziehen sich aber nicht auf die gesamte frühkindliche Entwicklung. Bei der reaktiven Bindungsstörung findet sich ebenfalls ein anderer Verlauf als beim Asperger-Syndrom, außerdem werden andere Ursachen bei dieser Störung angenommen. Die Abgrenzung zu den Zwangsstörungen ist manchmal schwierig, weil Zwangssymptome beim Asperger-Syndrom ebenfalls häufig vorkommen. Sie stellen aber nicht den „Kern“ der Störung dar. Gleiches gilt für die Abgrenzung zur zwanghaften Persönlichkeitsstörung.

Eine häufige Fehldiagnose ist das Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), weil bei dieser Störung ebenfalls deutliche, jedoch sekundäre Kontaktschwierigkeiten vorliegen. Die Kardinalsymptome der hyperkinetischen Störung sind eine beeinträchtigte Aufmerksamkeit, Überaktivität und Impulsivität. Zwar kommt es in Folge dieser Symptome auch zu Interaktionsstörungen, jedoch werden die Kriterien für das Asperger-Syndrom nicht

vollständig erfüllt. So sind Kinder mit ADHS beispielsweise in der Regel zu einem phantasievollen und kreativen Spiel fähig, es liegen keine grundlegenden Defizite im Bereich der Empathie vor, das nonverbale Verhalten wird kommunikativ eingesetzt oder es liegen keine oder nur geringfügige Veränderungsängste, Zwänge oder sonstiges rigides Verhalten vor.

Komorbidität

In manchen Fällen kommt es, insbesondere in Krisenzeiten, die entweder durch äußere Umstände (Umzug, Trennung der Eltern, Geburt oder Tod in der Familie) oder durch innere Umstände wie anstehende Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt (Einschulung, Umschulung, Pubertät, Ablösung vom Elternhaus) entstehen, zu zusätzlichen psychischen Störungen. Zum einen können bereits bestehende Symptome sich intensivieren, beispielsweise die Hyperaktivität, Autoaggressionen oder das ritualisierte Verhalten, zum anderen können sich Symptome entwickeln, die eine eigene Krankheitswertigkeit haben wie affektive Störungen und Zwangsstörungen. Es finden sich auch Hinweise darauf, dass Patienten mit Asperger-Syndrom ein geringfügig erhöhtes Risiko für schizophrenieforme psychotische Episoden (19, 20), aber auch für eine psychotische Depression und bipolare Störung zeigen. Zwangsstörungen und das Tourette-Syndrom sind häufig auftretende komorbide Störungen beim Asperger-Syndrom. Eine ebenfalls häufig vorkommende Begleiterkrankung ist die Aufmerksamkeitsstörung, die über eine autistisch gestörte Aufmerksamkeit hinausgeht und zu zusätzlichen Problemen führt (21). Bei Jugendlichen und Erwachsenen mit einem Asperger-Syndrom können im Verlauf auch Symptome einer Depression (22) auftauchen. Insbesondere in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter ist die Depression die bedeutsamste Begleiterkrankung des Asperger-Syndroms.

Therapie

Bewährte Therapieansätze bei Autismus-Spektrum-Störungen

Die Therapie des Asperger-Syndroms basiert auf den derzeitigen Erkenntnissen zur Ätiologie, zur Symptomatik und auf der empirischen Evidenz bereits erprobter Behandlungsmethoden. Der ätiologische Hintergrund hat einen wesentlichen Einfluss auf die Behandlungsmöglichkeiten und -ziele (Grafik 1). Es existieren eine Reihe von verhaltenstherapeutischen Programmen bei Autismus-Spektrum-Störungen (Lovaas, TEACCH, Sprachaufbau, alternative Kommunikationssysteme (13)), für die auch erste vergleichende Studien einen positiven Effekt belegen konnten (23) (Kasten 3). Untersuchungen zu tiefenpsychologischen Behandlungen, die den methodischen Anforderungen kontrollierter Studien entsprechen, existieren bisher nicht. Für andere alternative therapeutische Ansätze liegen hingegen nur subjektive Erfahrungsberichte vor. Therapieerfolge konnten für diese durch wissenschaftliche Stu-

dien nicht nachgewiesen werden. Leider mangelt es noch an überprüften Standards in der Behandlung von Autismus-Spektrum-Störungen. Weiterhin bleibt es Eltern überlassen, aus der Vielzahl sehr unterschiedlicher Autismustherapien diejenige für ihr Kind auszuwählen, die hinsichtlich Anforderungen, Wirksamkeit, Effizienz und ethischer Unbedenklichkeit für ihr Kind die geeignete Methode zu sein scheint. In Kasten 3 sind die gängigen Interventionstechniken hinsichtlich ihrer empirisch ermittelten Effektivität aufgelistet (24, 25, 26).

Einschätzung der Effektivität von Interventionstechniken in der Behandlung von Autismus-Spektrum-Störungen

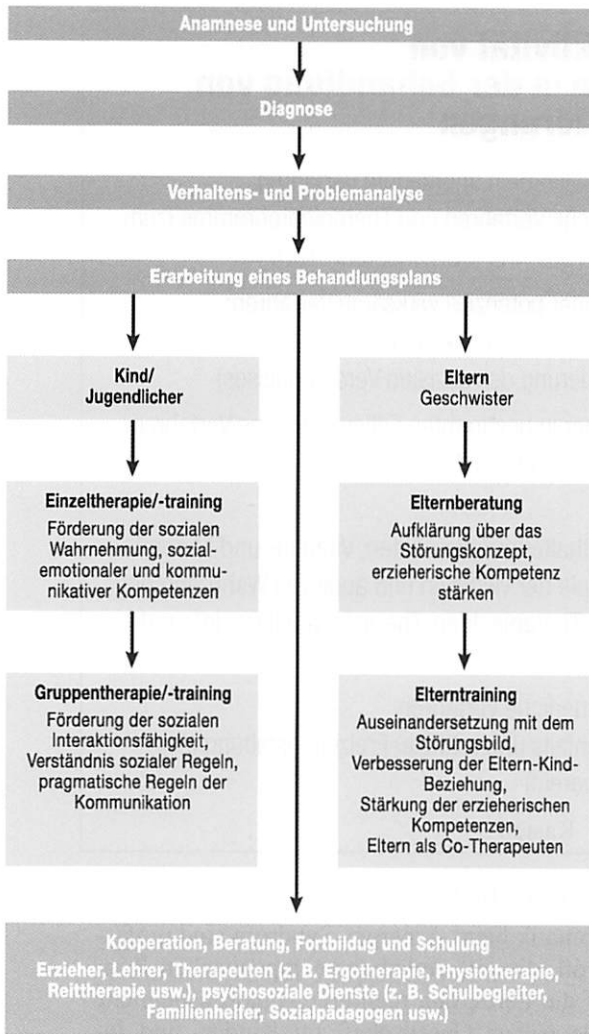
- Empirisch gut abgesicherte und allgemein anerkannte Verfahren:
 - generell verhaltenstherapeutische Verfahren und Therapieprogramme (zum Beispiel ABA-Ansatz, Lovaas, 1987; TEACCH, Mesibov, 1997)
- Empirisch mäßig abgesicherte, aber potenziell wirksame Verfahren:
 - Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten:
„theory of mind“-Training, Förderung des sozialen Verständnisses)
- Empirisch nicht abgesicherte, aber in bestimmten Fällen hilfreiche Verfahren:
 - Ergotherapie, Physiotherapie, sensorische Integration
- Zweifelhafte Methoden
 - gestützte Kommunikation, Festhaltetherapie, Diäten, Vitamin- und Mineralstofftherapien, Sekretin, Therapie der visuellen und auditiven Wahrnehmung, wie Auricula-Training, Tomatis-Therapie, Irlen-Therapie, auditives Integrations-Training
- Weitere nach Elternberichten förderliche Verfahren
 - Reittherapie, aktive (gegebenenfalls unterstützte) Freizeitgestaltung (zum Beispiel Sport, Musik, Schachverein)

Kasten 3

Besondere Vorgehensweisen beim Asperger-Syndrom

Aufgrund der vielfältigen Symptomatik beim Asperger-Syndrom sind umfassende Behandlungsansätze sinnvoll, die auf verhaltenstherapeutischen Prinzipien beruhen und sich stets auf die Förderung mehrerer Funktionsbereiche beziehen (siehe Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie) (15).

Die Therapie der Wahl ist Verhaltenstherapie im Entwicklungskontext, das heißt, sie orientiert sich an dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen und stimmt die Maßnahmen darauf ab. Einen besonderen Stellenwert haben in dem ganzheitlichen Ansatz, neben den zu modifizierenden Verhaltensweisen, die kognitiven und affektiven Erlebnisweisen der Menschen mit Asperger-Syndrom, die es zu erweitern gilt. Die Fähigkeiten in diesem Bereich sollten entwicklungsorientiert gefördert und die vorhandenen Defizite durch Kompensation überbrückt werden.



Grafik2

Ziele der Interventionen können nur die Abschwächung der Symptome und der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten sein, um dem Patienten zu einem weitgehend eigenständigen Leben zu verhelfen. Dazu werden verschiedene Interventionsmethoden in einem multimodalen Therapieplan zu einem ganzheitlichen Behandlungsansatz (Grafik 2) individuell miteinander kombiniert.

Die „angestrebten“ Verhaltensweisen werden dabei zunächst in kleine Lernschritte unterteilt und Hilfestellungen („Prompts“) gegeben, die dann allmählich zurückgenommen werden (Fading). Die verwendeten Verstärker können sehr „ungewöhnlich“ sein, wie zum Beispiel die Erlaubnis, kurzzeitig Stereotypen oder Sonderinteressen nachzugehen. Das Repertoire umfasst neben verhaltenstherapeutischen Maßnahmen auch pädagogische Programme, Frühförderung, medikamentöse Therapie

(Tabelle 3) sowie weitere verhaltensübende Verfahren (zum Beispiel Ergotherapie). Um die neu erlernten Fertigkeiten und Fähigkeiten kontinuierlich einzuüben und vor allem, um einen Transfer auf reale Situationen zu ermöglichen, sind die Eltern als Co-Therapeuten für eine erfolgreiche Therapie unverzichtbar. Selbsthilfeorganisationen und Elternvereinigungen unterstützen die Eltern bei dieser aufwendigen und beanspruchenden Aufgabe.

Medikamentöse Behandlung autistischer Störungen nach Zielsymptomen

Zielsymptom	Medikation
aggressives und selbstverletzendes Verhalten	atypische Neuroleptika Lithium Antikonvulsiva Clonidin
Stereotypien, Rituale	SSRI atypische Neuroleptika
Hyperaktivität, impulsives Verhalten	Stimulanzien atypische Neuroleptika Clonidin Naltrexon
Angstzustände	Buspiron atypische Neuroleptika Clonidin
Depression	Antidepressiva vom Typ SSRI

Tabelle 3

Eine Therapie beim Asperger-Syndrom wie auch bei anderen Autismus-Spektrum-Störungen ist immer eine Langzeittherapie, weil der Aufbau von Basis-Fähigkeiten wie zum Beispiel der „theory of mind“, – die sich bei gesunden Kindern eher intuitiv und „nebenbei“ entwickelt – bei Menschen mit Asperger-Syndrom langer und geduldiger expliziter Anleitung bedarf. Ein grundlegendes Kontakt- und Verhaltenstraining steht dabei im Mittelpunkt der Therapie. Aufgrund der mangelnden Fähigkeit zur Generalisierung müssen diese Verhaltensweisen in vielen verschiedenen realen Situationen eingeübt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt in der Behandlung ist die schrittweise Erweiterung der Interessenbereiche in Richtung auf realitätsnähere Tätigkeiten oder Aufgaben. Ein möglichst früher Beginn der therapeuti-

schen Schritte ist von allergrößter Bedeutung für deren Erfolgsaussichten (27). Die Interventionen sollten grundsätzlich hoch strukturiert sowie direktiv und konkret sein.

Die Behandlung der komorbiden Störungen, zum Beispiel hyperaktiver sowie depressiver Störungen, Angst- und Zwangsstörungen, sollte nicht vernachlässigt werden. Dies kann gegebenenfalls auch eine pharmakologische Behandlung notwendig machen (28) (Tabelle 3). Zur Evidenzlage in der pharmakologischen Therapie ist zu sagen, dass die Forschung zu widersprüchlichen Ergebnissen gekommen ist und eine therapeutische Wirksamkeit der Medikamente immer nur bei einer Teilpopulation („Responders“) zu beobachten ist. Des Weiteren ist eine pharmakologische Behandlung bei äußerst rigiden und zwanghaft wirkenden Verhaltensweisen, beim Auftreten von aggressiven Reaktionen, die nicht anders behandelt werden können (zum Beispiel mit Risperidon), sinnvoll.

Verlauf und Prognose

Die Kernsymptome des Asperger-Syndroms zeigen eine entwicklungspsychologische Variabilität, bleiben aber bis ins Erwachsenenalter als persistierende und tiefgreifende Symptomatik erhalten (29). Zwar verbessert sich bei der Mehrzahl der Betroffenen graduell das Kontakt- und Sozialverhalten, wenn man es mit der diesbezüglichen Symptomatik im Kindes- und Jugendalter vergleicht. Auch werden gewisse Routinen im Alltag besser bewältigt, jedoch bleiben die basale Kommunikationsstörung, vielfach auch Stereotypen, die eingeschränkten Interessen und auch die eingeschränkte Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen erhalten. Der Verlauf ist insgesamt sehr variabel. Zwar ist die Prognose beim Asperger-Syndrom besser als beim frühkindlichen Autismus, dennoch hängt der Verlauf nicht nur von guten kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten ab. Das Auftreten von komorbiden Erkrankungen beeinträchtigt deutlich die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten und die Prognose.

Literatur

1. Fombonne E, Tidmarsh L: Epidemiologic data on Asperger disorder. *Child and Adolesc Psychiatr Clin N Am* 2003; 12: 15–21.
2. Tidmarsh L, Volkmar FR: Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Can J Psychiatry* 2003; 48: 517–25.
3. Fombonne E: Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *J Clin Psychiatry* 2005; 66: 3–8.
4. Asperger H: Die „autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 1944; 117: 76–136.
5. Remschmidt H, Schulte-Körne G: Neuropsychologie von tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. In: Lautenbacher S, Gauggel S, Hrsg.: *Neuropsychologie psychischer Störungen*. Berlin: Springer 2004; 339–66.
6. Remschmidt H, Kamp-Becker I: Neuropsychologie autistischer Störungen. *Fortschr Neurol Psychiatr* 2005; 73: 654–63.

7. Remschmidt H, Kamp-Becker I: Das Asperger Syndrom. In: Remschmidt H, Schmidt M (Hrsg.): *Manuale psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Springer Verlag 2006; 87.
8. Volkmar F, Carter A, Grossman J, Klin A: Social development in Autism. In: Cohen D, Volkmar FR, eds: *Autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley 1997, 173–94.
9. Volkmar FR, Klin A: Diagnostic issues in Asperger syndrome. In: Klein A, Volkmar FR, Sparrow SS, eds.: *Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press 2000; 25–71.
10. Auranen M, van Hala R, Varilo T et al.: A genomewide screen for autism spectrum disorders: Evidence for a major susceptibility locus on chromosome 3q25–27. *Am J Hum Genet* 2002; 71: 777–90.
11. Ylisaukko-oja T, Nieminen-von Wendt T, Kempas E et al.: Genome-wide scan for loci of Asperger syndrome. *Mol Psychiatry* 2004; 9: 161–8.
12. Volkmar FR, Lord C, Bailey A, Schultz RT, Klin A: Autism and pervasive developmental disorders. *J Child Psychol Psychiatry* 2004; 45: 135–70.
13. Schultz RT, Romanski LM, Tsatsanis KD: Neurofunctional Models of Autistic Disorder and Asperger Syndrome. In: Klin FR, Volkmar SS, Sparrow, eds.: *Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press 2000; 172–209.
14. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.): *Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kinder- und Jugendalter*. 2. überarbeitete Aufl. Köln: Deutscher Ärzte Verlag 2003.
15. Kamp-Becker I, Remschmidt H: Die Marburger-Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom. In: Remschmidt H, Kamp-Becker I: *Das Asperger-Syndrom*. Berlin: Springer Verlag 2006; 242–54.
16. Kamp-Becker I, Matzejat F, Wolf-Ostermann K, Remschmidt H: Die Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS): Ein Screening-Verfahren für autistische Störungen auf hohem Funktionsniveau. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother* 2005; 33: 15–26.
17. Rühl D, Bölte S, Feineis-Matthews S, Poustka F: ADOS – Diagnostische Beobachtungsskala für autistische Störungen, Göttingen: Hogrefe 2004.
18. Bölte S, Rühl D, Schmötzer G, Poustka F: ADI-R. Diagnostisches Interview für Autismus – Revidiert. Bern: Huber 2006.
19. Wolff S: *Loners – The life path of unusual children*. Routledge: London und New York, 1995; 80–94.
20. Klin A, Volkmar FR: Asperger syndrome. In: Cohen DJ, Volkmar FR, eds.: *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, New York: Wiley 1997; 94–122.
21. Ghaziuddin M, Weidmer-Mikhail E, Ghaziuddin N: Comorbidity of Asperger syndrome: A preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research* 1998; 42: 279–83.
22. Klin A, Volkmar FR, Sparrow SS: *Asperger-Syndrome*. New York, London: Guilford Press 2000; 55–7.
23. Howlin P: The effectiveness of interventions for children with autism. In: Fleischhacker WW, Brooks DJ, eds.: *Neurodevelopmental disorders*. New York: Springer 2005; 101–19.
24. Poustka F, Bölte S, Feineis-Matthews S, Schmötzer G: *Autistische Störungen*. Göttingen: Hogrefe 2004; 336–37.
25. Weiß M: *Autismus – Therapien im Vergleich: Ein Handbuch für Therapeuten und Eltern*. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess 2002.
26. Koegel RL, Koegel LK, Mc Nerney EK: Pivotal areas in intervention for autism. *J Clin Child Psychol* 2001; 30: 19–32.
27. Howlin P, Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *J Child Psychol Psychiatry* 1998; 39, 307–22.
28. Volkmar FR, Pharmacological interventions in autism: Theoretical and practical issues. *J Clin Child Psychol* 2001; 30, 80–7.
29. Howlin P, Goode S, Hutton J, Rutter M: Adult outcome for children with autism. *J Child Psychol Psychiatry* 2004, 45: 212–29.

Autismus als Zeiterscheinung und die Nachahmungsfähigkeit des kleinen Kindes *

Hans Müller-Wiedemann (1924–1997)

Man kann im Grunde sagen, dass der frühkindliche Autismus eine Nachahmungsstörung ist, wenn man die Wichtigkeit der Nachahmung in der frühen Kindheit versteht. Rudolf Steiner hat beschrieben, wie das Nachahmen die Weise des Lernens beim kleinen Kind bis zum 6.,7. Lebensjahr ist, und wie diese Tätigkeit in der Schulzeit in einer Metamorphose übergeht in die Beweglichkeit der bildhaften Vorstellung, in die Gedankenbildefähigkeit. Mit dem Gestaltwandel und dem Beginn des Zahnwechsels wird ein Teil der Gestaltbildungs- und Wachstumskräfte frei. Wenn sich, Rudolf Steiner zufolge, die Nachahmungskräfte in Gedankenbildeckräfte umwandeln, so müssen wir eigentlich annehmen, dass auch die Kräfte, die bei der Nachahmung mitwirken, gedankenartiger Natur sind. Dann können wir uns weiter die Frage stellen, inwieweit diese ätherischen Bildeckräfte nicht schon vor der Geburt anwesend sind, wiederum in einer anderen Form. Wenn wir also über die Nachahmung sprechen, werden wir hingewiesen auf die Frage nach den Bildeckräften und ihrer Wirksamkeit in der physischen Organisation. Denn diese lebendigen Bildeckräfte, die kosmischen Ursprungs sind, liegen ja im Grunde allen lebendigen Vorgängen innerhalb unserer Organisation zugrunde. Unser physischer Leib verliert diese Bildeckräfte erst, wenn wir gestorben sind, sie entfernen sich aus unserer Organisation; aber so lange wir auf der Erde leben oder uns anschicken, auf ihr zu leben, wirken die ätherischen Bildeckräfte verlebendigend und gestaltend. Das kleine Kind wendet sich nach der Geburt in seiner Weltoffenheit der Umwelt zu, es ist ganz Sinnesorgan und dasjenige, was es aus der menschlichen Umwelt aufnimmt, fließt zunächst in seinen Bildeckräften ein. So wird der Ätherleib des Kindes, den es mitbringt aus der geistigen Welt, verwandelt. Wir haben es also mit zwei Dingen zu tun: dem eigenen Ätherleib des kleinen Kindes und auf der anderen Seite den Bildeckräften der Umwelt, insbesondere der menschlichen Umwelt. Das kleine Kind hat das Bedürfnis, die eigene ätherische Organisation umzuwandeln durch all dasjenige, was es jetzt durch seine physischen Sinne wahrnehmen kann. Das Besondere besteht eben darin, dass es sich dabei nicht um einen bewussten, intellektuellen Prozess, sondern um einen leiblichen Gestaltungsprozess handelt. Alles, was das Kind nachahmt, ist dazu angetan, in seinem Ätherleib zu wirken, ihn umzubilden bis in die physische

* Abdruck mit freundlichem Einverständnis der Redaktion aus „Der Merkurstab“, Heft 6, 1999, 52. Jahrgang

Organisation hinein. Rudolf Steiner hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass der Mensch – im Gegensatz zum Tier – noch viele Jahre nach der Geburt offen ist für die seelisch-geistigen Kräfte, die durch die Sinnesorgane in die Leiblichkeit wirken.

Das kleine Kind ist ja in einem hohen Maße sinnesoffen, es strebt danach, die Bewegungen, die sprachlichen Formulierungen, die Sprachgesten seiner Umgebung aufzunehmen und sie sich einzuverleiben. Die Entwicklungspsychologie hat gezeigt, dass dabei jedes Kind eine ganz bestimmte ätherische Strukturiertheit mitbringt, eine individuelle Bildekräftestruktur, die jedoch wiederum offen ist für die Erfahrungen der Erdenwelt.

Beim Autismus finden wir die Situation, dass das Kind diese ätherischen Bildekräfte mitbringt, aber – aus Gründen, die wir untersuchen müssen – nicht daran interessiert ist, die Sinneswahrnehmungen in den Ätherleib aufzunehmen und bis in den physischen Leib hinein, den wir als eine Art Modellleib mitbringen, einzuprägen. Der Ätherleib erscheint als zu festgelegt. Schon von der Geburt an und mit zunehmendem Lebensalter tritt eine Unfähigkeit auf, sich für die Erfahrungen der Sprache, der Gestik, der menschlichen Bewegungen eines anderen Menschen zu öffnen; als wäre diese große Ausdruckswelt, in der das kleine Kind sonst lebt, wie abgeschnitten von der Existenz des autistischen Kindes.

Dagegen interessieren sich die Kinder, die wir autistisch nennen, geradezu begierig für alles Nicht-Lebendige, Materielle, Mechanische der Welt. So kann man den Eindruck haben, dass die Nachahmungsfähigkeit des Kindes in den ersten sieben Jahren gewissermaßen eine Hülle bildet, durch die eine ganze Reihe von Kräften, die wir Erdenkräfte nennen können, in ihrer Wirksamkeit zurückgehalten werden. Wir wissen aus den Ausführungen Rudolf Steiners, dass der Mensch erst in der Pubertät voll in die Lage kommt, sich mit den Erdenkräften zu verbinden, indem sie gedanklich durchdrungen werden im Verständnis physikalischer Gesetzmäßigkeiten. Das autistische Kind aber scheint zu früh in den Sog der Erdenkräfte zu geraten. Schon mit drei oder vier Jahren kann es Gleichgewichtskräfte und technische Gegenstände in erstaunlicher Weise handhaben: etwa einen Gegenstand so auf die Tischkante stellen, dass er gerade nicht herunterfällt, oder Gegenstände in bestimmte Schwingungen versetzen.

Dies kann soweit gehen, dass sich die noch vorhandenen Nachahmungsmöglichkeiten auf die Imitation technischer Geräte begrenzen, denen das Kind ganz ausgeliefert ist.

Wenn wir von den ätherischen Bildekräften sprechen, kommen wir in ein Gebiet, das nicht mit unserem landläufigen Denken zu verstehen ist, sondern erst mit der imaginativen Erkenntnis. Dann können wir sehen, dass diese Bildekräfte nicht dem physischen Raum angehören; es sind Zeitenkräfte, die hinter allen lebendigen Entwicklungen stehen. Sie liegen der embryonalen

Entwicklung des Menschen, den Gestaltmetamorphosen zugrunde. Je näher das Kind der Geburt kommt, umso mehr ergreifen die Bildekkräfte die physische Organisation. Daher kommt es, dass wir im neugeborenen Kind ihre Wirksamkeit vor Augen haben. Die ätherischen Bildekkräfte sind zunächst geistiger Natur, sie haben nichts mit der Erde zu tun, bis sie sich mehr und mehr mit der physischen Vererbungsleiblichkeit verbinden: So verlieren sie sich in der Bildung des physischen Leibes, sie gehen unserem Bewusstsein verloren.

Deshalb hat Novalis dieses Wort geprägt: „Wenn ein Mensch geboren wird, dann stirbt ein Geist.“ Dass wir auf der Erde, nach der Geburt, nachahmen können, ist bedingt durch diesen Verlust der kosmischen, vorgeburtlichen Bildekkräfte und, damit verbunden, dem kosmischen Bewusstsein, welches ein imaginatives Bewusstsein ist. Das Kind schläft in den physischen Leib hinein. Dies führt zu dem Bedürfnis, aufsteigend aus dem physischen Leib die geistige Welt, die vorgeburtliche ätherische Bildewelt in der sinnlichen Außenwelt nach der Geburt wiederzufinden. So beschreibt Rudolf Steiner, dass das Kind auf der Erde fortsetzen möchte, was es vor seiner Geburt in der geistigen Welt getan hat. Es war verbunden nicht nur mit geistigen Wesen, sondern auch mit der seelisch-geistigen Konfiguration der Umgebung, in die hinein es sich inkarnieren wird, mit seinen Eltern, seiner Familie – geistig, nicht physisch, und ermöglicht durch die ätherische Organisation. Wenn das Kind geboren wird, hört diese Art der Beziehung auf, und das Kind tritt in die sinnliche Wahrnehmung ein. Durch seine Sinne möchte das Kind die Beziehung, die es zu geistigen Wesen gehabt hat – natürlich auch zu seinen Eltern –, fortsetzen in den Menschen seiner Umgebung.

Erikson hat vom Urvertrauen des kleinen Kindes gesprochen, mit dem sich das Kind auf seine Umgebung einlässt; aus dem Urvertrauen wächst seine Kraft der Nachahmung. Unter der Bedingung, dass die Entbehrung, in einem physischen Leib gebunden zu sein, durchgetragen wird, entsteht die Kraft der Nachahmung. Durch die aufgenommenen Sinneseindrücke wird der Ätherleib weitergebildet. Nun macht Rudolf Steiner in seinen Vorträgen „Die soziale Frage als Erziehungsfrage“ im ersten Vortrag darauf aufmerksam, dass für die Kinder in der heutigen Zeit die Nachahmungsfähigkeit nicht mehr selbstverständlich ist (umgekehrt scheint die Beziehung zu den untersinnlichen Kräften stärker geworden zu sein). Rudolf Steiner bemerkt, dass die Nachahmung, die im Gabrielischen Zeitalter, bis ins 19. Jahrhundert hinein, eine selbstverständliche, instinktive Angelegenheit war, heute besonders gepflegt werden muss. Wir müssen uns darum bemühen, den Kindern zu helfen, sich in die Nachahmung hineinzuleben, indem wir so mit ihnen umgehen, dass sie lernen, nachzuahmen. Dies gilt schon für gesunde Kinder. Inwieweit sind die Eltern anwesend für das Kind, wie viel Zeit haben sie, sind beide Eltern für das Kind verfügbar? Das sind Faktoren für die Mög-

lichkeit, eine menschliche Hülle zu finden, wenn die vorgeburtliche, spirituelle Hülle verlorengegangen ist. In den autistischen Kindern finden wir diese gesellschaftliche Problematik, das Verschwinden der Nachahmungsfähigkeit, bis in die Pathologie hinein gesteigert.

Das autistische Kind verbindet sich vorgeburtlich ungenügend mit seiner physischen Organisation. Es kommt auf die Welt mit einem Leib, mit dem sich die ätherischen Bildekkräfte nicht genügend vereint haben, nicht genügend hineinstreifen in den Leib. So fehlt den Kindern das Bedürfnis der Nachahmung. Das liegt nicht am Fehlen der Nachahmungsangebote, sondern daran, dass sie das Interesse an der Nachahmung nicht entwickeln können. Sie haben offenbar die Entbehrung, ganz in die leibliche Organisation hineinzusteigen, nicht durchgemacht. Viele rätselhaft Erscheinungen dieser Kinder können besser verstanden werden, wenn man eine solche Existenz, zunächst einmal als Hypothese, annimmt. Wir haben einen autistischen Jungen, der zusätzlich noch nach seiner Geburt von seinen Eltern verlassen wurde und bei den Großeltern lebte. Dieser Junge hatte die Tendenz, auf die Frage, wie er heiße und wie es ihm gehe, eine große, schöne Wolke zu malen, aus der ein kleines Gesicht hervorlugte, und zu sagen: „Da oben, das bin ich.“

Man kann dies als Hinweis nehmen, wie wahr in einem Menschenwesen noch Wahrnehmungen lebendig sind, die zurückverweisen auf eine Bewusstseinsituation, bei der die Seele noch nicht ganz mit der physischen Organisation verbunden ist und deshalb die physische Sinneswelt nicht genügend wahrgenommen werden kann.

Nun ist der Ätherleib darauf angewiesen, wenn wir ihn mitbringen auf die Erde, dass er sich bereichert durch physische Sinneseindrücke nach der Geburt. Doch beim autistischen Kind vollzieht sich die Einverwandlung der Sinneswahrnehmung nicht. Es bleibt eine Kluft zwischen der Sinneswahrnehmung und der vorgeburtlichen ätherischen Organisation.

Man muss das Leiden der Eltern ermessen, die mit einem solchen Kind konfrontiert sind, und die noch nicht verstehen, worum es sich handelt, und man muss sehen, mit wie viel Geduld sie mit dem Kind umgehen müssen, dass es allmählich ein Interesse bekommt an der sinnlichen Welt und beginnt, diese nachzuahmen.

Jean Piaget, der mit großer Gedankenschärfe auch die Frage der kindlichen Nachahmung bearbeitet hat, beschreibt das Verhältnis des Kindes zu seiner Umwelt als einen Prozess zwischen Assimilation und Akkomodation. In der Assimilation nimmt das Kind die Welt in sich auf, so wie man im Verdauungsprozess die Nahrung assimiliert. Durch die Akkomodation passt sich das Kind an die Umgebung an. Dieser Ur-Rhythmus herrscht eben auch in der Nachahmung. Gäbe es nur Assimilation, dann wäre das Kind das Ergebnis seiner Umwelt. Gäbe es nur akkommodierende Vorgänge, dann könnte

das Kind nicht nachahmen. Und wir können vielleicht sagen, dass das autistische Kind nicht in der Lage ist, den Impuls der Assimilation zu entfalten, und dauernd in Prozessen vergeblicher Akkommodation begriffen ist, mit ungeheurer Kraft, um sich zu erhalten. Seine eigenen Strukturen aufrechtzuhalten, wird zur Überlebensfrage für das autistische Kind. Es ist der Welt in seinen physischen Sinnen ausgeliefert, ohne sie verinnerlichen, einverleiben zu können. So muss es dafür sorgen, dass die physische Welt möglichst immer gleich bleibt. Es dürfen keine neuen Erfahrungen herankommen, so dass diese Welt den Verhältnissen, die das Kind mitgebracht hat, ohne Veränderung entspricht. Der Vater muss immer denselben Anzug anhaben, das Essen muss immer an derselben Stelle gegessen werden, die Teller am Tisch müssen immer grün sein usw. Wenn es anders ist, bricht für das Kind Chaos, Panik aus, weil die Fähigkeit, neue Eindrücke zu verarbeiten, nicht vorhanden ist. Das Kind zieht sich gleichsam in diejenige Art von Gedankenbildekraft zurück, die eben vorgeburtlich das Menschenwesen aufbaut, durchdringt. So werden die ätherischen Bildekkräfte im Versuch der Adaption verbraucht. Darin liegt eine ungeheure Tragik. Wenn der Mensch sich nicht mit seiner eigenen physischen Organisation identifizieren lernt, dann ragen sozusagen diese vorgeburtlichen Bildekkräfte heraus aus der Organisation und werden unter die Gewalt der physischen Erdenkräfte gestellt. Sie werden dem Kind entrissen. Dagegen wehrt es sich und versucht, eine geschlossene Welt um sich herum aufzubauen. Wir müssen uns fragen: In welcher Welt lebt ein solches Kind, wenn es da hinaufschaut zu den Fenstern, den Wolken, wenn es unserem Blick ausweicht? Wir bemerken zunächst auch, wie ungeheuer bedrohlich die sich dauernd wandelnde Sinneswelt für die Kinder ist, insbesondere die sozialen Situationen, der Strom von Gestik und Sprache. Rainer Maria Rilke beschreibt die Situation des kleinen Kindes poetisch in den Duineser Elegien: „Die Mutter wusste immer schon vorher, wie sich die Diele benimmt.“ Dadurch, dass die Verbindung zwischen Mutter und Kind besteht und das Kind in der Nachahmung lebt, ist das Bewusstsein der Mutter so geartet, dass sie dem Kind die Schrecken der physischen Welt, das „Knarren der Diele“ abnimmt. Autistische Kinder haben diese Hülle nicht, so gehen diese Wahrnehmungen unmittelbar in die noch zarte, vorgeburtliche ätherische Organisation, was einen ungeheuren Schmerz bedeuten muss. So versucht das autistische Kind, diese bedrohliche Welt zu manipulieren, damit es nicht fortwährend in Panik gerät. Es ordnet die Dinge nach bestimmten Systemen, mit seiner hohen Intelligenz, die mit den unverbrauchten ätherischen Bildekkräften zusammenhängt. Denn diese Bildekkräfte sind kosmische Gedankenkräfte, die wir dann, wenn wir sieben Jahre alt geworden sind, langsam in unser Bewusstsein heben können. Dann denken wir gleichsam im Spiegelbild die Schatten der umfassenden kosmischen Gedanken, die unsere gesamte Entwicklung geführt haben. Wir müssen diese kosmischen Gedan-

ken austauschen gegen die an den Wahrnehmungen gewonnenen, bildhaften Vorstellungen. Dadurch werden sie zu unseren eigenen, individuellen Gedanken. Das autistische Kind hingegen verbraucht kosmische Gedankenkräfte in akkommodierender Intelligenz, um sich gegenüber den Erdenkräften aufrechtzuerhalten, anstatt Sinneserfahrungen, insbesondere solche der leibbezogenen Sinne, im Umgang mit den Erdenkräften auszubilden.

Das gesunde Kind wandelt die Nachahmung in bildhaftes Vorstellen. Der Bildekräfteleib wird zum Teil aus seiner Gestaltungsaufgabe des Leibes frei, und alles, was vorher nachgeahmt wurde, erscheint jetzt als Erinnerung, als Bild der Welt. Dies beginnt schon mit dem dritten Lebensjahr. Wenn das Kind Bildvorstellungen entwickelt, dann wird es frei von den Sinneswahrnehmungen. Diese Freiheit erlangt das autistische Kind nicht, weil es die erste Stufe des Bildwerdens, die Nachahmung nicht leisten konnte.

Mit den Bildern, die wir in uns tragen, können wir frei in der Welt spazieren gehen. Wir können das Bild der Mutter mit dem Bild des Hauses, mit dem Bild des Vaters in Gedanken verbinden. Dazu verwenden wir dieselben Bildekräfte, die vorher in der Nachahmung gewirkt haben. Andere Gedanken sind nicht bildhaft; wenn ich etwa bestimmte physikalische Gesetze beschreibe, dann formuliere ich nicht in Bildern, sondern in Begriffen. Im Allgemeinen verläuft das menschliche Leben – bis jetzt – so, dass wir als Kinder durch die Stufe der bildhaften Intelligenz gehen. In Wahrnehmungen und auch in Begriffen sind wir schon in anderer Weise gebunden. Das Erreichen der Nachahmung und die Verwandlung der Nachahmungswelt in die Bildwelt ist das große Problem des autistischen Kindes. Und wir können diese Bildwelt nicht mehr anregen, wenn wir diesen Kindern nicht mindestens Ansätze zur Nachahmung nahebringen. Dann jedoch kann sich die Bildwelt auch manchmal erst ganz spät, im 13., 14. Lebensjahr entwickeln. Dadurch wird das Kind frei gegenüber den Sinneseindrücken und kann sich mit ihnen verbinden.

Vielleicht darf ich abschließend darauf aufmerksam machen, dass wir hier natürlich von einem ganz brisanten Thema der Soziologie, der gesamten Entwicklung der Kindheit überhaupt sprechen, was für uns als Erzieher von großer Bedeutung in den kommenden Jahren sein wird – der Notwendigkeit des bildhaften Erkennens. Wir leben in einer Entwicklung, die ich als autistisch bezeichnen würde, im Verlust des bildhaften Denkens.

Das Denken wird heute durch die Technik charakterisiert und der Bilder entkleidet. Es bekommt starke Einschläge der Logik, der Mathematik. Zur Beherrschung der Technik braucht man keine Bilderwelt. Aber es wird gefährlich, wenn diese Welt unseren Kindern angeboten wird, und wir vergessen, dass wir alle, auch unsere gegenwärtige Zivilisation, durch die ungeheuren Ereignisse des Bildschaffens gegangen sind, ehe das technische Denken in der Menschheit eingesetzt hat. Unsere Erbschaft des bildhaften Denkens

hat es überhaupt erst möglich gemacht, die großen Errungenschaften der Technologie hervorzubringen. Doch für das soziale Leben ist das bildschaffende Vermögen von ausschlaggebender Bedeutung. Wem dies fehlt, der hat trotz einer vielleicht hohen Intelligenz bestimmte Probleme in der Kommunikation. Damit wollte ich das Problem des autistischen Kindes nahebringen als ein Problem, das darauf hinweist, welche Gefahren der Kindheit überhaupt drohen. Daher sollten wir die Aufforderung Rudolf Steiners beherzigen, dem Kind, nicht nur dem autistischen Kind, die Möglichkeit zur Nachahmung zu ermöglichen. Dies fordert unsere ganze Anteilnahme. Beim autistischen Kind stellen wir uns die Frage: Wie können wir seine Nachahmungsfähigkeit wieder erwecken? – In der Hoffnung, dass wir im Laufe der Jahre das Kind so weit bringen, dass sich mindestens ein leiser Beginn der bildhaften Vorstellungsfähigkeit entwickeln kann. Wir haben Kinder, bei denen dieser Vorgang Jahre gedauert hat. Mit 13, 14 Jahren dann, so war unser Eindruck, konnten sie dann zum ersten Mal eine Situation nicht mehr als Bedrohung erleben, sondern sie durch Bilder in der Seele verstehen lernen. Dies zu bemerken, bedeutet ein ungeheures Glück, weil da der erste Augenblick der Freiheit für das Kind gekommen ist.

Heilpädagogische Entwicklungshilfe*

Benita Quadflieg-von Vegesack

Im Folgenden drucken wir zwei Auszüge aus dem Buch Heilpädagogische Entwicklungshilfe von Benita Quadflieg-von Vegesack ab. Einen, der Qualitäten und Gesichtspunkte zur Schulung des Erziehers für eine individuelle Beobachtungsfähigkeit der Kinder anspricht, und eine Kinderbetrachtung, die zu dem Spektrum des autistischen Problemkreises gehört. Das Buch ist leider vergriffen. Ein wesentlicher Teil allerdings ist als Studienheft 24 von der Vereinigung der Waldorfkindergärten als Nachdruck erschienen. Zu beziehen über die Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., Le Quartier-Hornbach 15, 67433 Neustadt-Weinstraße; Tel. 06321 - 95 96 86, Fax 95 96 88.

Selbstschulung und eigene Maßstäbe

Auf welchem Weg auch immer eine berufliche Qualifikation angestrebt wurde, das Selbststudium wird niemals abgeschlossen sein. Ein Heilpädagoge,

* Abdruck mit freundlicher Erlaubnis der Autorin aus ihrem Buch „Ungewöhnliche Kleinkinder und ihre heilpädagogische Förderung“, erschienen 1998 in edition tertium, (leider vergriffen).

bleibt in Bezug auf seine Kenntnisse stets ein Lernender und in der Selbstschulung seines eigenen Charakters und Könnens ein in innerer Wachheit immerfort Übender.

Alle medizinischen Berufe setzen Gewissenhaftigkeit und Verantwortungsgefühl voraus. Es sollte aber noch etwas hinzukommen, was Rudolf Steiner „Mut zur inneren Entscheidung“ nennt (Heilpädagogischer Kurs, 2. Vortrag). Dieser Mut ist seiner Meinung nach Vorbedingung, wenn man in diesem Bereich tätig sein will. Und ich meine, dass dies ganz besonders für das erst im Aufbau befindliche Fach „Heilpädagogik im Säuglings- und Kleinkindalter“ zutrifft.

Abgesehen von diesen inneren Qualitäten, um die sich jeder nach eigenen Maßstäben zu bemühen hat, gibt es aber andere Fähig- und Fertigkeiten, die man sich nur durch Selbstschulung aneignen kann und die von jedem Menschen, der mit ungewöhnlichen Kleinkindern zu tun hat, erstrebt werden sollten, sei es, um als Therapeut den anvertrauten Kindern besser helfen zu können, sei es, um als Mutter die Intentionen des Kindes besser wahrzunehmen – oder einfach zu dem Zweck, kleinen Sonderlingen mit mehr Liebe und Verständnis begegnen zu können.

Um welche Qualitäten es sich dabei handelt und wie diese geübt oder entwickelt werden können, soll durch folgende zusammenfassende Aufzählung verdeutlicht werden, die den Leitgedanken von Rudolf Steiners „Heilpädagogischem Kurs“ folgt.

Das Aneignen eines kritiklosen sachlichen Beobachtungsvermögens

Die Naturbeobachtung scheint mir der beste Weg zu sein, eine solche Fertigkeit zu üben, angefangen beim Beobachten von Wetter, Wind und Wolken, von Landschaften, Bergen und Meer, von Veränderungen durch Jahres- und Tageszeiten, Sonnenauf- und -untergang bis hin zu Flora und Fauna. Damit meine ich auch die Aufmerksamkeit für Verhaltensweisen von Pflanzen und Tieren bis zur Wahrnehmung dessen, was sich in Lautäußerungen und Bewegungen mitteilen will. Beim Beobachten eines Menschen käme das Betrachten individueller Merkmale hinzu, ohne aber Schlüsse zu ziehen oder Urteile zu bilden. Als weiterer Schritt auf dem Weg der Selbstschulung wird empfohlen:

Symptomstudien betreiben

Dabei gilt es jedoch, das Symptom nicht mit der Ursache zu verwechseln und niemals Symptom mit Symptom zu vergleichen, sondern nur Symptom mit dem Umkreis (nicht Blatt mit Blatt, sondern Blatt mit Baum). Das jeweilige Umfeld muss berücksichtigt werden. Das ist auch deswegen wichtig, damit keine wertenden oder moralisierenden Tendenzen den Blick trüben („reinlich anschauen“). Rudolf Steiner sagt darüber: „Niemals dasjenige verwechseln,

was im Symptomenkomplex liegt, mit demjenigen, was eigentlich der substantielle Inhalt der Krankheit ist.“

Weiter wird den Pädagogen – um die genannten Fertigkeiten zu vervollkommen – empfohlen, „nicht den Lehrer, sondern den Künstler in sich zu erwecken“. Das ist möglich durch:

Eigene künstlerische Tätigkeit
Sie fördert außerdem die innere Beweglichkeit
und die Begeisterungsfähigkeit

Das Empfinden für Körpersprache (einschließlich der eigenen) schulen. „Wenn wir in die Schule hineinkommen und Gebärden machen, ja, wenn diese Gebärden adäquate Ausdrücke sind desjenigen, was wir seelisch erleben, wirken sie ungeheuer auf das Kind.“

In erhöhtem Maß gilt das für das Bewegungsverhalten des Erwachsenen dem Kleinkind gegenüber (in Anbetracht seines Nachahmungsbedürfnisses). Aber auch für die Bewegungssignale, die vom Kind ausgehen, sollte der Erwachsene eine Empfindung entwickeln. Er muss den „seelischen Hintergrund“ einer Bewegung möglichst „ertasten“ und nachfühlen können, wann dem Kind gegenüber Distanz geboten ist (bei Übersensibilität z. B.), welche Gehemmtheiten des Kindes seelischen, welche physiologischen bzw. neurologischen Ursprungs sind.

Um eine nonverbale (nichtsprachliche) Kommunikation mit einem körpergeschädigten oder sprechbehinderten Kleinkind aufbauen zu können, ist eine allgemeine Kenntnis der Körpersprache nicht ausreichend. Eine weitere Anforderung an die Selbstschulung lautet daher:

Das Imitationsvermögen pflegen und trainieren

Pantomimische Übungen sind nicht nur der nonverbalen Kommunikation wegen wichtig. Sie helfen in der Praxis, dem eigentlichen Problem des Kindes auf die Spur zu kommen. Wenn es einem gelingt, in dessen Gestik und Mimik „hineinzuschlüpfen“, ihnen mit dem eigenen Leib nachzuspüren, so empfindet man auch die psychische Verfassung des Kindes.

Auf Polaritäten und harmonischen Ausgleich achten

Wenn man die geisteswissenschaftliche Menschenkunde studiert, wird man feststellen, dass der Polarität – sowohl der Polarität der Eigenschaften als auch der Polarität des Körperbaus und der Krankheitserscheinungen – große Bedeutung beigemessen wird (z. B. das großköpfige und das kleinköpfige Kind, Hysterie und Epilepsie). In der Heilpädagogik tritt das ganz besonders hervor, und viele therapeutische Maßnahmen beruhen auf Kenntnissen von Polaritäten – nicht nur, weil es sich meistens um Kinder handelt, die nach der einen oder anderen Seite abweichen; etwa weil sie in ihrer Entwicklung ver-

zögert oder beschleunigt sind, weil sie vielleicht einen zu gespannten oder zu schlaffen Muskeltonus aufweisen, um nur einige Vorkommnisse zu nennen. Für diese Phänomene sollte in jedem Fall Sensibilität entwickelt werden. Auch die Selbstbeobachtung ist wichtig: Rede ich zu schnell, ohne Pausen, oder findet sich bei mir nur langsam ein Wort zum anderen, habe ich einen schleppenden Gang oder bin ich zappelig?

Nach einem harmonischen Ausgleich zu suchen, darf aber nicht heißen, nach dem Normalen zu streben. Besonders Eltern machen auf diesem Sektor große Fehler. Die Aufgabe lautet nicht, das „Normale“, sondern das „Optimale“ zu suchen. Es gilt, die für das Kind optimalen Entwicklungsmöglichkeiten zu finden. Es könnte sonst passieren, dass man, wie Rudolf Steiner es ausdrückt: „ein Stück Genialität her austreibt“.

Bei den nächsten drei anzustrebenden Fähigkeiten, die ich hier anführen möchte, handelt es sich eigentlich um innere Anlagen, die zu verstärken sind. In welcher Weise das geschieht, durch Versenkung in geistige, religiöse oder künstlerische Inhalte, bleibt jedem einzelnen selbst überlassen:

„Interesse für das Mysterium der menschlichen Organisation entwickeln“

Dabei muss man sich jeder Sympathie oder Antipathie enthalten. Es gilt, sich in verständnis- und mitleidvoller Gelassenheit ein objektives Bild einer Erscheinung zu formen. Rudolf Steiner: „...solange man in Erregung kommen kann dabei, solange kann man eigentlich nicht wirksam erziehen“, (z. B. wenn es nicht gelingt, ein Kind zum Gehen zu bringen).

Außerdem muss die Ehrfurcht vor dem Leben, vor der Schöpfung, vor dem Schicksal, dem Schönen und den Idealen gepflegt werden. In vielen grundlegenden Vorträgen erwähnt Rudolf Steiner außerdem (in Anlehnung an Goethe) die dreifache Ehrfurcht, die es zu entwickeln gilt, nämlich: Die Ehrfurcht vor dem, was über uns, in uns und unter uns ist.

Das Interesse für das Mysterium der menschlichen Organisation muss sich auch aufs Detail beziehen. Ein Ohrläppchen, ein Fingernagel oder das Haar müssen ebenso interessieren wie die Planeten, denn „es ist schließlich darin ein ganzer Kosmos enthalten“. Rudolf Steiner nennt dieses Interesse: „Die Andacht zum Kleinen und zum Kleinsten“, die in „aller bescheidenster Weise“ entwickelt werden sollte (auch als ein Schutz gegen jede Überheblichkeit). „Ohne dass wir diese kosmische, religiöse Einstellung haben, werden wir unmöglich dazu vorrücken können, die richtige Haltung gegenüber dem Kinde zu entwickeln – und auf diese Haltung kommt es an.“

Humorvoll sein

„Vor allen Dingen, was gehört zum Erziehen von solchen Kindern dazu? Nicht die bleierne Schwere, sondern Humor, wirklicher Humor, Lebenshu-

mor. Man wird trotz allen möglichen gescheiterten Kunstgriffen solche Kinder nicht erziehen können, wenn man nicht den nötigen Lebenshumor hat.“

Ein Kind lacht gerne, und man sollte das nicht unterbinden, sondern unterstützen und hervorzulocken versuchen. Es gibt, vom Kind aus gesehen, oft komische Situationen und Anlass zur Heiterkeit. Man bemerke sie und lache mit dem Kind, auch dann, wenn man selbst „die komische Figur“ abgegeben hat. Über sich selbst lachen zu können, ist wichtig.

Ich möchte nicht missverstanden werden. Was man dem Kind vorträgt, sollte in der Stimmung wechseln wie Sonnenschein und Regen. Sein Mitempfinden, auch das Mitleiden, will geweckt und angeregt werden. Bei einem selbst aber muss im Hintergrund immer der Humor beheimatet sein, bereit, bei jedem Anlass hervorzublitzen. Ein griesgrämiges Gesicht und eine wehleidige Stimme haben auf die Psyche des Kindes die gleiche belastende Wirkung wie verdorbene Nahrung auf den Leib.

Die kindlichen Entwicklungsschritte wollen mit Humor, mit Freude und – fügt Rudolf Steiner hinzu – mit „Enthusiasmus“ begleitet werden. Dem muss die Heilpädagogik das gleiche Gewicht wie den äußeren Handgriffen beimessen – das sollte bei der Selbstschulung nicht vergessen werden.

In sich gefangen – Adrian – Eine Kinderbetrachtung

Adrian, 2 $\frac{3}{4}$ Jahre alt, wird von seiner Mutter gebracht. Er geht, ohne mich anzuschauen, an mir vorbei direkt in das bereits erspähte Spielzimmer, findet die Kugelbahn, nimmt sie und kniet sich auf den Fußboden oder, besser gesagt, versackt mit dem Popo zwischen den nach auswärts gedrehten Füßen: eine deutliche Demonstration seiner schlappen, überdehnbaren Muskulatur. Er war jetzt total absorbiert von der Kugelbahn, und ich konnte mich der Mutter zuwenden.

Das vorrangige Problem: Der Junge spricht kein Wort, schreit nur wiederholt „i – i – i – i“, wenn er etwas will. Sonst verbringt er den Tag mit Klötzen und Kugelspielen auf einer Matte im Stellgitter. Er ist sehr lieb, lässt sich aber nicht gern anfassen. Probleme gibt es auch beim Essen. Er isst nur in Würfel geschnittenes Butterbrot und trinkt nur aus seinem eigenen Becher. Diesen Becher hat Adrian dann auch immer mitbekommen, als er einige Wochen später in eine Gruppe von fünf etwa gleichaltrigen Kindern aufgenommen werden konnte.

In einem Regelkindergarten wäre Adrian lange nicht aufgefallen, vorausgesetzt, man hätte ihn den Vormittag über in seiner Ecke mit Klötzen und Murmeln spielen lassen. Wurde er dabei gestört, stieß er gellende Schreie aus. Das tat er auch, wenn irgendeine Ordnung, z. B. die Tischordnung, gestört wurde, wenn sich jemand auf einen anderen Platz setzte, wenn die Ge-

decke nicht symmetrisch aufgelegt waren, wenn sein Löffel nicht am rechten Platz lag etc. Er benutzte ausschließlich das von zu Hause mitgebrachte Gedeck. Wollte er mehr Marmelade auf seine Brotwürfel, die vorsichtig von Monat zu Monat etwas vergrößert wurden, so streckte er ganz steif den rechten Arm und rechten Zeigefinger aus, und sein „i - i - i - i“ ertönte. Weder von den anderen Kindern noch von den Erwachsenen nahm er irgendeine Notiz – es sei denn, er benötigte sie als Hilfesteller.

Ein Vormittag ist mir besonders in Erinnerung geblieben. Bis zum Frühstück war alles ganz normal verlaufen. Adrian hatte sich in einigen Wochen ganz gut eingelebt. Es war ihm noch nicht möglich, die anderen Kinder im Reigenspiel anzufassen, aber immerhin blieb er auf einem der Hocker im Kreis sitzen und fing auch an, die eine oder andere Bewegung wie Klatschen oder Stampfen im Rhythmus mitzumachen, und zwar nachdem es mir gelungen war, über einen Spiegel Blickkontakt mit ihm herzustellen. Nun aber folgte an diesem erwähnten Vormittag, nachdem wir alle schon einige Zeit am Tisch gesessen hatten, dieser gellende, nicht zu bremsende Schrei von Adrian. Meine Mitarbeiterin und ich versuchten vergebens zu entdecken, was denn wohl heute anders als sonst sein könnte. Im Raum, am Tisch, an seiner Kleidung: Alles war scheinbar wie immer. Aber eben doch nicht ganz, denn aus Versehen waren ihm bei der Ankunft die Schuhe nicht gewechselt worden. Schnell wurden die kleinen Schuhe geholt und ihm die Stiefelchen ausgezogen. Der Schrei verstummte jäh. Das also war es gewesen. Die Stiefel an den Füßen hatte er erst am Tisch verspürt.

Er war wie ein kleiner Gefangener seiner selbst und seiner stereotypen Gewohnheiten. Er benötigte die festen Rituale aber auch, um seiner Furcht Herr zu werden. Erst mit zunehmender Kommunikationsfähigkeit, langsamem Erwachen des Wortsinnes und der Sprechfähigkeit wurde er zutraulicher. Nach einem Dreivierteljahr etwa war er recht gut in die Gruppe integriert und machte gerne alles mit. Darum sah ich kein Hindernis, ihn an einer Einladung der Gruppe zum Kinderfest eines kleinen privaten Regelkindergartens teilnehmen zu lassen. Alle waren schon versammelt: Kinder, Erzieher und wir Heilpädagogen bildeten einen großen Kreis für ein Reigenspiel. Es waren auch viele zuschauende Eltern anwesend, dadurch war es ein wenig eng im Raum. Plötzlich ertönte Adrians gellender Schrei, kleine Kinder fingen an zu weinen. Es entstand Unruhe. Was war zu tun, wie konnte man Adrian aus seiner Erstarrung helfen? Blitzschnell durchfuhr mich der Gedanke: Einen Ort muss es hier geben, der ihm vertraut vorkommt. Schnell nahm ich den starren Jungen in meine Arme und trug ihn auf die Toilette. Ich ließ ihn vor dem Waschbecken nieder und drehte den Wasserhahn auf. Er verstummte, streckte die Hände aus und ließ das Wasser über die Finger laufen. Er spielte eine Weile mit dem Strahl und entspannte sich. Als ich dann fragte, ob wir wieder zu den Kindern gehen wollen, antwortete er: „Kinder gehen“, und

kehrte an meiner Hand wieder in den Kreis zurück. Er nahm dann fröhlich an Spiel und Schmaus bis zum Schluss teil.

Adrian blieb allerdings immer ein wenig ein Fremdling unter seinen Altersgenossen. Sie fühlten, auch nachdem er ganz gut zu sprechen gelernt hatte, seine innere Isoliertheit. Er sprach langsam, ein wenig verzögert und leise. Seine Stimme hatte keinen rechten Klang. Ein Jahr vor Schulbeginn wechselte er in einen größeren Kindergarten. Die Eltern wollten es so. Sie waren der Meinung, er hätte sich jetzt völlig normal entwickelt, aber er kam in eine Schule für Lernbehinderte. Ich denke, es hätte ihm gut getan, noch ein therapeutisches Schonjahr im Institut verbringen zu dürfen. Seine Entwicklung war noch gefährdet, und er selbst nicht stabil genug für einen größeren Gruppenverband.

Adrian war glücklicherweise frühzeitig genug gekommen. Es war möglich gewesen, seine Schäden zu mildern, und zwar durch Anregen der Kommunikationsfähigkeit, angefangen vom Blickkontakt über Körperkontakt bis zur Nachahmung von Gesten und Sprache. Die Sprache selbst ist das Heilmittel um einem in sich verschlossenen Kind einen Zugang zur Umwelt zu vermitteln. Auch wenn das Kind nicht spricht, muss ihm vorgesprochen oder vorgelesen werden. Die Mütter dürfen nicht aufgeben und denken: Es hat keinen Sinn. Geduld und Liebe bewirken in jedem Fall sehr viel, ganz gleich, ob es sichtbare Erfolge gibt oder nicht. Die Seele des Kindes nimmt die sprachliche Zuwendung in jedem Fall wahr.

Von der abstrakten Vorstellung der Wesensglieder zur inneren Anschauung der menschlichen Organisation*

Michael Domeyer

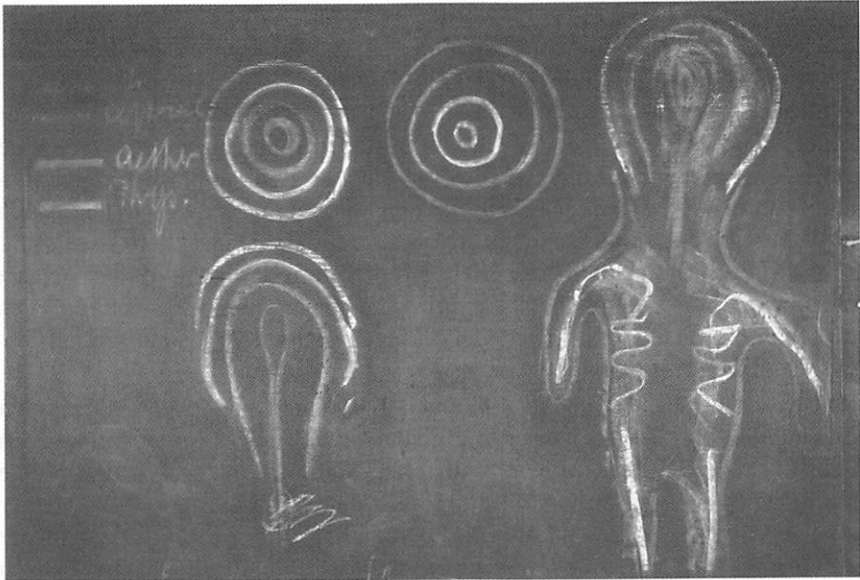


Abb. 1: Tafel vom 30. Juni 1924 im Heilpädagogischen Kurs

Im 5. Vortrag seines Heilpädagogischen Kurses (1, 2) skizziert Rudolf Steiner ein schematisches Bild der menschlichen Totalorganisation in der Art, dass zunächst zwei in der Anordnung ihrer Wesensglieder völlig verschiedene menschliche Wesenheiten in Form von jeweils vier konzentrischen Kreisen an die Tafel gezeichnet werden, wobei die einzelnen Kreise die vier verschiedenen Wesensglieder: Ich-Organisation, Astralleib, Ätherleib, physischen Leib in vier verschiedenen Farben (rot, violett, gelb, weiß) bezeichnen. Die erste Wesenheit zeigt das Schema eines Organismus, welcher seine Ich-Organisation nach außen präsentiert, daran anschließend weiter innen die astralische Organisation zeigt, noch weiter innen liegend den Ätherleib und ganz im Zentrum die physische Organisation ausgebildet hat. Das zweite Wesen

* Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber aus „Seelenpflege – in Heilpädagogik und Sozialtherapie“, Heft 2/2008

zeigt schematisch einen Organismus, der seine Wesensglieder in gegensätzlicher Art angeordnet hat.

Die Tatsache, dass beide Organismen jeweils aus vier Wesensgliedern aufgebaut sind, zeigt an, dass es sich nur um menschliche Organismen handeln kann. Man hat in diesen Figuren Abstraktionen vor sich, die zunächst auch nur abstrakt-intellektuell zu erfassen sind. Dies ist unmittelbar deutlich, insbesondere wenn man sich vergegenwärtigt, welcher inneren Arbeit und welcher differenzierten Erkenntnis Schritte es bedarf, um zu einem wirklichen Erleben von Ätherleib, Astralleib und Ich-Organisation zu kommen. Alle übersinnlichen Beobachtungen müssen – wenn sie dem gewöhnlichen Bewusstsein mitgeteilt werden sollen – in Gedankenform erscheinen. R. Steiner nennt seine Darstellungen geisteswissenschaftlicher Forschungsergebnisse „in Begriffe des gewöhnlichen Bewusstseins umgesetzte geistige Wahrnehmungen“ (3). Die so mitgeteilten Gedanken können von dem gewöhnlichen Bewusstsein, das seine Begriffe in Anknüpfung an Sinneserlebnisse formt, zunächst nur als Abstraktionen erlebt werden, weil dieses mit ihnen seelisch noch keinen Wahrnehmungsinhalt verbinden kann. Dieser Umstand macht es manchem Zeitgenossen schwer, einen Zugang zu anthroposophisch-geisteswissenschaftlichen Darstellungen zu gewinnen.

R. Steiner geht mit den Abstraktionen mit einer spielerisch anmutenden Leichtigkeit um. Er konfiguriert die Zeichnungen (Abb. 1) in einem zweiten Schritt: Die zweite Wesenheit erscheint nun bezüglich ihrer an der Peripherie befindlichen physischen Organisation nach unten offen, was von R. Steiner als „verkümmert“ bezeichnet wird. Die ätherische Organisation ragt in der Zeichnung nach unten über die physische hinaus und wird auch als nach unten verkümmert bezeichnet. Die astralische Organisation zieht sich gegenüber der ätherischen noch weiter nach unten und wird ihrerseits in der Ausdehnung nach unten von der Ich-Organisation übertroffen, die fadenförmig von oben nach unten zieht.

In einem dritten Schritt (Abb. 1) macht R. Steiner die Sache einfach dadurch etwas „anschaulicher“, dass die konfigurierte linienhaft gezeichnete zweite Wesenheit mit breiten Strichen mehr flächig dargestellt wird. Ihr wird nach unten die als erste skizzierte Wesenheit, deren Ich-Organisation nach außen liegt – jetzt auch stark konfiguriert und ebenfalls flächig gezeichnet –, angeschlossen. Sie schließt sich nach oben nicht ab, sondern nimmt einerseits die andere konfiguriert gezeichnete Wesenheit etwas auf, andererseits weist sie nach abwärts an ihrer Peripherie Ausstülpungen und Einbuchtungen auf.

Auf diese Weise erscheint schließlich ein grober Umriss der menschlichen Gestalt durch einfaches Konfigurieren und Ineinanderschieben der beiden zu Beginn der Ausführungen schematisch in Kreisen skizzierten gegensätzlich organisierten Wesenheiten als Bild der menschlichen Totalorganisation.

Was hier auf den ersten Blick wie ein intellektuelles Taschenspielerstückchen anmuten könnte, ist es wert, einer eingehenden Beschäftigung unterzogen zu werden.

Bereits die räumlich erscheinende Anordnung der vier Wesensglieder der beiden schematisch dargestellten verschieden gearteten Wesenheiten muss hinterfragt werden. Denn in Wirklichkeit erscheint ja nur die physische Organisation in räumlicher Ausdehnung bzw. Begrenzung, und bereits der Ätherleib wird vom schauenden Bewusstsein nicht mehr im Raum, sondern in der Zeit erlebt. Wenn also in der menschlichen Totalorganisation auf der Tafelzeichnung (Abb. 1) die Kopfregion die Ich-Organisation im Innern verbirgt, während der Stoffwechsel-Gliedmassen-Mensch sie nach außen präsentiert, dann stellt sich die Frage, welche anderen, über eine rein räumliche Orientierung hinausgehenden, Richtkräfte in der schematischen Zeichnung mit „innen“ und „außen“ bezeichnet werden. Denn dem gewöhnlichen Bewusstsein erscheinen die Dinge der Welt im Raum. Das schauende Bewusstsein dagegen erfasst geistige Kraftwirkungen, Vorgänge und Wesen, die von räumlichen Vorstellungen nur andeutungsweise erfasst werden können.

Es erhebt sich in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage, in welcher Form überhaupt Vorgänge und Tatsachenreihen, die als seelisches Erlebnis nur dem schauenden Bewusstsein zugänglich sind, allgemein mitgeteilt werden können und welche Möglichkeiten dem gewöhnlichen, d. h. dem von den Erlebnissen der Sinneswahrnehmungen geprägten Bewusstsein, zur Verfügung stehen, mit derartigen Mitteilungen umzugehen. R. Steiner äußert sich dazu in folgender Weise: „Es müssen Begriffe umgewandelt, erweitert, mit andern verschmolzen werden, wenn man die übersinnliche Welt richtig beschreiben will. – Daher kommt es, dass Beschreibungen der übersinnlichen Welten, welche die für das Sinnesein geprägten Begriffe ohne weitere Veränderung gebrauchen wollen, immer etwas Unzutreffendes haben. – Man kann sich darauf besinnen, dass es aus einem richtigen menschlichen Gefühle hervorgeht, Begriffe, die für die übersinnlichen Welten erst ihre volle Bedeutung haben, innerhalb des Sinneseins mehr oder weniger sinnbildlich, oder auch als wirklich die Sache bezeichnend, zu gebrauchen.“ (4)

Seiner Natur nach ist die Tätigkeit des Denkens eine geistige, ganz abgesehen von dem Inhalt des einzelnen Gedankens. Durch das Denken steht der Mensch real in der geistigen Welt. Diese Tatsache kommt ihm aber für gewöhnlich einfach deshalb nicht zum Bewusstsein, weil seine Aufmerksamkeit vom Inhalt der einzelnen Gedanken vollständig in Anspruch genommen wird. Dieser Inhalt der Gedanken wird in der Regel geprägt von Sinneserlebnissen, d. h. von Erlebnissen, die der physischen Welt entstammen. Er nimmt nicht allein die Aufmerksamkeit des Denkenden vollständig in Anspruch, er prägt darüber hinaus auch den Ablauf des Denkens. „Das Denken, an das wir heute nicht nur im äußeren Leben, sondern auch in der Wissenschaft ge-

wöhnt sind, gibt sich hin an die äußere Beobachtung, es läuft gewissermaßen am Faden der äußeren Beobachtung hin“ (5).

Werden jedoch begriffliche Darstellungen der übersinnlichen Welt denkend erfasst, so befindet sich das denkende Bewusstsein nicht nur durch seine Tätigkeit, sondern auch durch seinen Inhalt in der geistigen Welt. „Man lebt im Lesen von geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen auf andere Art, als in demjenigen der Mitteilung sinnenfälliger Tatsachen. Liest man Mitteilungen aus der sinnenfälligen Welt, so liest man eben über sie. Liest man aber Mitteilungen über übersinnliche Tatsachen im rechten Sinne, so lebt man sich ein in den Strom geistigen Daseins. Im Aufnehmen der Ergebnisse nimmt man zugleich den eigenen Innenweg dazu auf. Es ist richtig, dass dies hier Gemeinte von dem Leser zunächst oft gar nicht bemerkt wird. Man stellt sich den Eintritt in die geistige Welt viel zu ähnlich einem sinnenfälligen Erlebnis vor, und so findet man, dass, was man beim Lesen von dieser Welt erlebt, viel zu gedankenmäßig ist. Aber in dem wahren gedankenmäßigen Aufnehmen steht man in dieser Welt schon drinnen und hat sich nur noch klar darüber zu werden, dass man schon unvermerkt erlebt hat, was man vermeinte, bloß als Gedankenmitteilung erhalten zu haben.“ (6)

Unter dem Gesichtspunkt des realen Inneseins geistiger Tatsachen und Vorgänge durch denkende Beschäftigung mit diesen soll im Folgenden eine andere Darstellung R. Steiners zur polaren Konstitution der menschlichen Organisation herbeigezogen werden, um von dieser aus auf das im 5. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses zur menschlichen Totalorganisation Ausgeführte zu blicken. Die in den verschiedenen Darstellungen verwendeten Begriffe werden dabei, indem man von der einen Darstellung auf die andere blickt, umgeschmolzen und können so Leben gewinnen.

Acht Monate vor der Beschreibung der menschlichen Totalorganisation mittels einer schematischen Zeichnung in seinem Heilpädagogischen Kurs hat R. Steiner von einem andern Punkt ausgehend eine andere, rein begriffliche Darstellung des gleichen Gegenstandes gegeben. Diese ist geeignet, die Frage nach den über eine rein räumliche Orientierung hinaus gehenden Richtkräften bei der schematischen Zeichnung der menschlichen Totalorganisation zu vertiefen und zu beleuchten. Auch bei dieser Darstellung ist zu beachten, dass es sich um „in Begriffe des gewöhnlichen Bewusstseins umgesetzte geistige Wahrnehmungen“ handelt.

R. Steiner prägt hier neben den jedem Menschen geläufigen Begriffen „physische Substanz“ und „physische Kraft“ die vielleicht zunächst ungewohnten Begriffe „geistige Substanz“ und „geistige Kraft“, um die Gegensätzlichkeit von Kopforganisation und unterer Organisation zu charakterisieren und ist sich dabei durchaus bewusst, dass seine Darstellung dem Zuhörer zunächst grotesk erscheinen kann: „Man kommt nicht zurecht, wenn man nur von einem physischen Stoff oder einer physischen Substanz spricht. Sie brauchen

ja nur daran zu denken, dass wir in das Gesamtbild unserer Welt hineinstellen mussten die Wesenheiten der höheren Hierarchien. Diese Wesenheiten der höheren Hierarchien haben nicht Erdensubstanz, nicht physische Substanz in dem, was wir bei ihnen Leiblichkeit nennen würden. Sie haben eben geistige Substanz. So dass wir sehen können auf das Irdische, und wir werden physischer Substanz gewahr; so dass wir sehen können auf das Außerirdische, und wir werden geistiger Substanz gewahr.

Heute kennt man wenig von geistiger Substanz, und so spricht man auch von demjenigen Erdenwesen, das zugleich der physischen und der geistigen Welt angehört, von dem Menschen, so, als ob er eben nur physische Substanz hätte. Das ist aber nicht der Fall. Der Mensch trägt durchaus in sich geistige und physische Substanz, und er trägt sogar diese geistige und physische Substanz in einer so eigenartigen Weise in sich, dass es zunächst überraschend sein muss für denjenigen, der auf solche Dinge nicht gewöhnt ist zu achten. Wenn wir nämlich dasjenige am Menschen in Betracht ziehen, was gerade den Menschen überführt in die Bewegung, was also am Menschen Gliedmassen sind, und was sich dann von den Gliedmassen aus nach innen fortsetzt als die Stoffwechseltätigkeit, so ist es unrichtig, wenn wir da in der Hauptsache von physischer Substanz reden. Wir reden vom Menschen nur richtig, wenn wir gerade seine sogenannte niedere Natur so sehen, dass ihr eine im Grunde genommen geistige Substanz zugrunde liegt. So dass, wenn wir schematisch

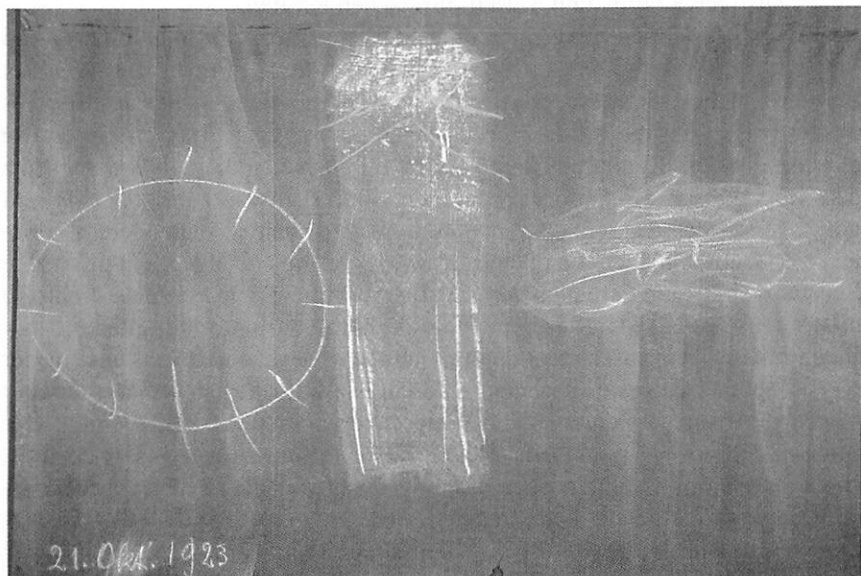


Abb. 2: Tafel vom 21.10.1923

(Im Text wird vor allem auf die Zeichnung in der Mitte Bezug genommen.)

den Menschen aufzeichnen wollen, wir das in der folgenden Weise tun müssen. Wir müssen sagen: Der untere Mensch stellt uns eigentlich ein Gebilde in geistiger Substanz vor, und je weiter wir gegen das Haupt des Menschen zu kommen, desto mehr ist der Mensch aus physischer Substanz gebildet. Das Haupt ist im wesentlichen aus physischer Substanz gebildet. Aber die Beine, von denen müssen wir doch sagen, trotzdem es grotesk klingt: Sie sind im Wesentlichen aus geistiger Substanz gebildet; wie gesagt, so grotesk es klingt. So dass, wenn wir gegen das Haupt zu gehen, wir den Menschen so zeichnen müssen (es wird gezeichnet) (Abb. 2), dass wir die geistige Substanz in die physische Substanz übergehen lassen; und insbesondere ist die physische Substanz in dem Haupte des Menschen enthalten. Dagegen ist die geistige Substanz besonders schön ausgebreitet, wo der Mensch seine Beine in den Raum hineinstreckt, oder seine Arme in den Raum hineinstreckt. Es ist wirklich so, wie wenn das für Arm und Bein die Hauptsache wäre, dass da diese geistige Substanz sie erfüllt, ihr Wesentliches ist. Es ist wirklich so, dass für Arm und Bein die physische Substanz gewissermaßen da nur in der geistigen Substanz drinnen schwimmt, während das Haupt in der Tat sozusagen ein kompaktes Gebilde aus physischer Substanz ist.

Wir haben aber an einem solchen Gebilde, wie der Mensch es ist, nicht bloß zu unterscheiden die Substanz, sondern wir haben in seiner Gestaltung die Kräfte zu unterscheiden. Auch da müssen wir wiederum unterscheiden zwischen geistigen Kräften und irdisch-physischen Kräften.

Nun ist es bei den Kräften gerade umgekehrt. Während für Gliedmassen und Stoffwechsel die Substanz geistig ist, sind die Kräfte da drinnen, zum Beispiel für die Beine, die Schwere, physisch. Und während die Substanz des Hauptes physisch ist, sind die Kräfte, die darinnen spielen, geistig. Geistige Kräfte durchspielen das Haupt, physische Kräfte durchspielen die geistige Substanz des Gliedmassen-Stoffwechselformen. Nur dadurch kann der Mensch völlig verstanden werden, dass man in ihm unterscheidet seine oberen Gebiete, sein Haupt und auch die oberen Brustgebiete, welche eigentlich physische Substanz sind, durcharbeitet von geistigen Kräften; ich möchte sagen, die niedersten geistigen Kräfte arbeiten in der Atmung, und den unteren Menschen müssen wir anschauen als ein Gebilde von geistiger Substanz, in der physische Kräfte drinnen arbeiten. Nur müssen wir natürlich uns klar darüber sein, wie es sich bei diesen Dingen eigentlich beim Menschen verhält. Der Mensch erstreckt nämlich seine Hauptesnatur in seinen ganzen Organismus, so dass der Kopf allerdings auch dasjenige, was er dadurch ist, dass er physische Substanz, durcharbeitet von geistigen Kräften, ist, dass er dies sein ganzes Wesen auch in das Untere des Menschen hinein erstreckt. Das, was der Mensch durch seine Geistessubstanz ist, in der physische Kräfte arbeiten, wird wiederum heraufgespielt nach dem oberen Menschen. Was da im Menschen wirkt, das durchdringt sich gegenseitig. Aber verstehen kann man den

Menschen doch nur, wenn man ihn in dieser Weise als physisch-geistiges Substantielles und Dynamisches, das heißt Kräftewesen, betrachtet.“ (7, 2) Beim Betrachten der Tafelzeichnung R. Steiners (Abb. 1) kann es für das Verständnis des Dargestellten außerordentlich hilfreich sein, sich beim unteren Organismus die farbliche Repräsentation von Ich-Organisation (rot) und astralischer Organisation (violett) als Geistig-Substantielles vorzustellen, in welchem die physisch-ätherische Organisation schwimmt. Die Möglichkeit der Entfaltung physischer Kräfte im unteren Menschen sowohl durch Muskel-tätigkeit (Bewegung im Raum) als auch durch chemische Prozesse in den Verdauungsvorgängen kann als Folge des Schwimmens von physischer Substanz in geistiger Substanz begriffen werden. Sobald nach Eintritt des Todes die physische Substanz nicht mehr in der geistigen Substanz schwimmt, weil diese sich von ihr zurückgezogen hat, wird sie sowohl von den ihr innewohnenden physischen Kräften als auch von außen zerstört. Man bezeichnet dies zutreffend als Autolyse oder Verwesung. Das Gehirn schwimmt in der Zerebrospinalflüssigkeit. Dadurch erfährt es einerseits einen Auftrieb, der es aus der Erdschwere heraushebt. Andererseits schirmt der Liquor cerebrospinalis es vor äußeren physischen Einwirkungen ab. Dies sind notwendige Bedingungen dafür, dass der Mensch im Kopf die Bewusstseinsfunktionen entfalten kann. Im 1. Vortrag des Kurses hatte R. Steiner das Gehirn als Spiegel bezeichnet, an welchem sich die im Ätherleib als Imaginationen lebenden Gedanken spiegeln und so als abgelähmte, schattenhafte Vorstellungen des gewöhnlichen Bewusstseins erscheinen (8). Im Vortrag vom 21.10.1923 wird dieses Geschehen zusammengefasst in dem Satz „Geistige Kräfte durchspielen das Haupt“. (9) Der Aufbau der zentralen Tafelzeichnung im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiners (Abb. 1) ist nicht als eine räumliche Darstellung der menschlichen Wesensglieder innerhalb der Grenzen des physischen Leibes aufzufassen. Sie sollte sinnbildlich verstanden werden. So wird sie zum Meditationsbild, das geeignet ist, den Leser des Heilpädagogischen Kurses von der abstrakten Vorstellung der Wesensglieder zu einer inneren – d. h. geistigen – Anschauung der menschlichen Organisation zu führen.

Literatur

- (1) Steiner, R., Heilpädagogischer Kurs, GA 317 (1995: 76-91)
- (2) Steiner, R., Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk, GA K 58/13
- (3) Steiner, R., Von Seelenrätseln, GA 21 (1960: S. 143)
- (4) Steiner, R., Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen, GA 16 (1956: S. 75)
- (5) Steiner, R., Die Wirklichkeit der höheren Welten, GA 79 (1960: S. 43)
- (6) Steiner, R., Die Geheimwissenschaft im Umriss, GA 13 (1962: S. 49f)
- (7) Steiner, R., Der Mensch als Zusammenklang des schaffenden, bildenden und gestaltenden Weltenwortes, GA 230 (1970)
- (8) Steiner, R., Heilpädagogischer Kurs, GA 317 (1995: S. 15)
- (9) Steiner, R., Der Mensch als Zusammenklang des schaffenden, bildenden und gestaltenden Weltenwortes, GA 230 (1962: S. 47)

Spiele und Lernen

Friedrich Schiller und der Wachstumsfaktor BDNF

Manfred Spitzer

Dialoge wie „Mama, darf ich Spielen gehen?“, „Nein, erst wird gelernt!“ spielen sich in deutschen Familien täglich millionenfach ab. Sie zeigen, dass wir Spielen und Lernen als Gegensatz betrachten. Dennoch gehört beides zum Menschen: Wir sind Lernwesen, können von allen Lebewesen auf Erden eines am besten: Lernen. Und wir sind Spielwesen, nicht erst seit der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga (1872–1945) den Ausdruck *Homo ludens* als Titel seiner bekannten kulturanthropologischen Monografie (8) ins Spiel brachte. Bereits Friedrich Schiller hob in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (11) schon vor über 200 Jahren die Bedeutung des Spiels

hervor: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*“ (11, Hervorhebung im Original). Schiller gesteht durchaus zu – ganz im Lichte der obigen einleitenden Sätze –, dass „dieser Satz [...] in diesem Augenblick vielleicht paradox erscheint.“ Er macht aber unmissverständlich deutlich, welche „große und tiefe Bedeutung“ dieser Gedanke für das Leben des Menschen hat, trägt er doch das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst“.

Geht man den Wurzeln des Spielens noch weiter nach, so begibt man sich sehr weit in die Geschichte zurück. In Abbildung 2 ist ein Jo-Jo aus dem antiken Griechenland dargestellt, eines der ältesten erhaltenen Spielzeuge überhaupt.

Auch Puppen gab es bereits im Altertum, und man kann darüber nachdenken, ob die ältesten figuralen Objekte, die man (übrigens nur ein paar Kilometer unweit von Ulm aufgefunden) überhaupt weltweit kennt, nicht vielleicht mit

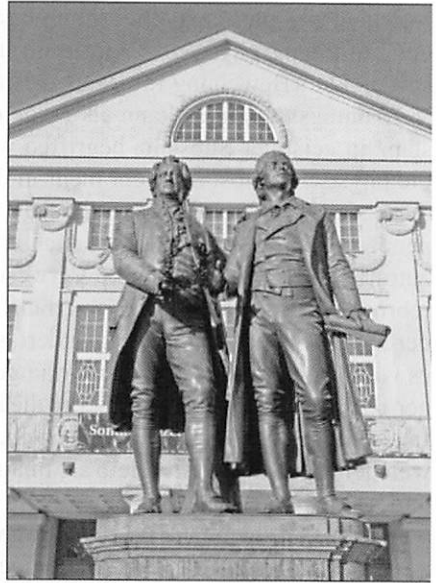


Abb. 1 Goethe-Schiller-Denkmal vor dem Theater in Weimar (Foto privat).

dem menschlichen Spieltrieb in enger Beziehung stehen (Abb. 3). Fest steht, dass es Spielen als Probehandeln ganz sicher schon vor Hunderttausenden von Jahren gegeben hat, kann man es doch auch im Tierreich bei vielen Säugern beobachten. Man denke nur an die kleinen putzigen Elefanten, Bären oder Affen im Zoo, die mit ihren Streichen (immer unter den wachsamen Augen mindestens eines Elternteils) seit jeher Groß und Klein begeistern. Schon im Tierreich ist aus Verhaltensuntersuchungen seit Langem bekannt, dass das Spielen von Jungtieren für deren normale Entwicklung notwendig

ist. Wird es unterbunden, kommt es zu Entwicklungsverzögerungen und zu Fehlverhaltensweisen (10). Auch Menschen brauchen das Spielen, denn gerade beim Menschen ist das Gehirn bei der Geburt verglichen mit dem Gehirn von Tieren noch sehr unreif, was auch bedeutet, dass es besonders lange nach der Geburt „nachreift“ bzw. sich überhaupt erst nach der Geburt so richtig entfaltet. Müssen also Tiere spielen, um sich zu entwickeln, so gilt dies für den Menschen in ganz besonderem Maße.

Szenenwechsel: Die Nürnberger Spielwarenmesse ist mit Abstand die größte der Welt (die weltweit zweitgrößte Spielwarenmesse in Hongkong ist nicht halb so groß). Mit 160 000 Quadratmetern Ausstellungsfläche, über einer Million Produkten, davon 70 000 Neuheiten, 2676 Ausstellern aus 61 Ländern und 80 000 Fachbesuchern schlug sie auch 2008 alle Konkur-

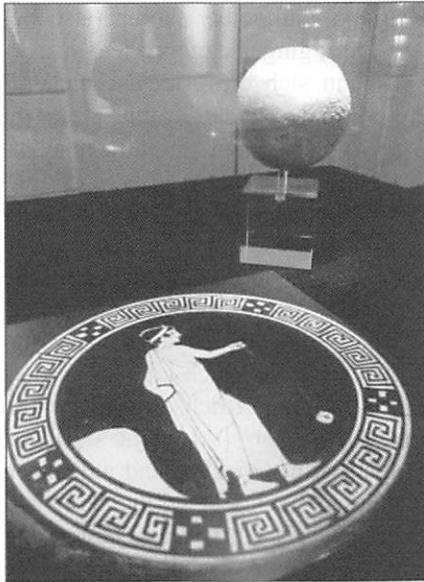


Abb. 2 Die Abbildung auf einer griechischen Schale aus Athen, etwa um 450 vor Christi Geburt (aus der Antikensammlung der Staatlichen Museen zu Berlin) zeigt einen Jo-Jo-Spieler; ein antikes Jo-Jo aus Stein ist oben rechts zu sehen (Foto privat, Spielwarenmesse 2008, Nürnberg).

renten weit aus dem Feld. Das diesjährige Motto der Messe lautete *Spielend Lernen*.

Beim Laufen durch die riesigen Hallen, angefüllt mit Spielzeug aus der ganzen Welt, fällt auf, dass einerseits die Spielzeuge von früher noch immer beliebt sind, andererseits jedoch eine gewisse Orientierungslosigkeit besteht. Erlaubt ist, was den Kindern gefällt, was auch immer es sei, scheint das Motto der Industrie zu sein. Der Kontrast zwischen dem im Eingangsbereich der Messe prangenden erwähnten Schillerzitat und dem, was ausgestellt und

beworben wurde, könnte nicht größer sein. Eine Eisenbahn kleiner als ein Kugelschreiber, ein Ball, der einem sagt, wo er hingeworfen werden will, oder Knetmasse mit Förmchen und Vorlagen, damit man nicht selbst überlegen muss, was man formt. – Ich glaube nicht, dass Kinder irgendetwas davon brauchen. Ganz gewiss brauchen sie keine Spielfiguren, die sie aus der virtuellen Realität des Computerspiels (das sie ebenfalls nicht brauchen) in die reale Welt mitnehmen können. All diese Neuheiten waren für Preise nominiert oder erhielten sogar welche, ein neuartiges Jo-Jo dagegen oder ein Holzbaukasten für Handwagen und

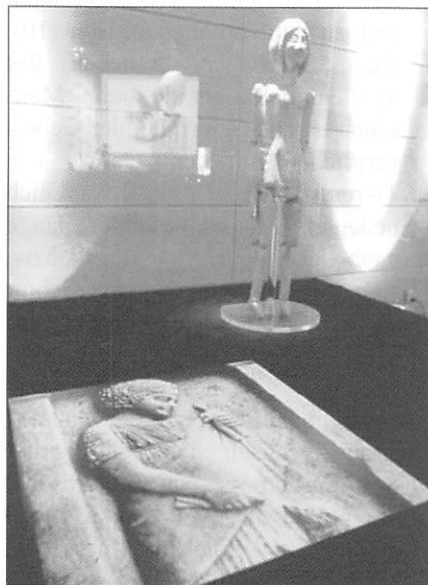


Abb. 3 Puppe aus dem Grab einer römischen Priesterin (Vestalin) aus dem Jahr 190 bis 210 nach Christi Geburt (Replikat des Nationalmuseums in Rom, Spielzeugmuseum Nürnberg; rechts oben) sowie ein Mädchen mit Puppe auf einem griechischen Grabrelief aus dem 4. vorchristlichen Jahrhundert (Foto privat, Spielwarenmesse 2008, Nürnberg).

Autos zum selber fahren (also bewegen) gingen dagegen leer aus.

„Wenn sich die griechischen Völkerschaften in den Kampfspielen zu Olympia an den unblutigen Wettkämpfen der Kraft, der Schnelligkeit, der Gelenkigkeit und an dem edleren Wechselstreit der Talente ergötzen, und wenn das römische Volk an dem Todeskampf eines erlegten Gladiators oder seines libyschen Gegners sich labt, so wird es uns [...] begreiflich, warum wir die Idealgestalten [...] nicht in Rom, sondern in Griechenland aufsuchen müssen“, schrieb Schiller (11) und beschwert sich in einer Anmerkung über zeitgenössische „Stiergefächte in Madrid“ oder „Tierhatzen in Wien“. Was hätte er wohl zum heutigen stundenlangen Ego-shooting in Ballerspielen gesagt?

Es ist gut, dass wir über Spielen und Lernen wieder nachdenken, denn, noch einmal: Es ist nicht egal, was gerade Kinder und Jugendliche an Erfahrungen machen,

verbleiben doch die Spuren dieser Erfahrungen zeitlebens in ihrem Gehirn. Es tut gut, auf der Spielwarenmesse auch von Spieleherstellern zu erfahren, die bestimmte, wirtschaftlichen Erfolg versprechende Spiele nicht auf den Markt bringen, „weil das den Kindern nicht gut tut, ihnen die falschen Werte vermittelt“. Und schließlich könnten Schulen profitieren, wenn Elemente des Spielens wieder mehr im Unterricht berücksichtigt werden, wie beispielsweise

se im Rahmen von Projekten, die Kindergärten und Grundschulen annähern. „Im Kindergarten wird die Zeit verspielt, und dann beginnt mit dem Schulanfang endlich der Ernst des Lebens.“ – Dieser oft gehörten Meinung – Spielen sei das Gegenteil von Lernen – gilt es, entgegenzutreten.

Wie aber hängen Spielen und Lernen zusammen und warum haben beide – nehmen wir Schiller doch einmal ernst! – etwas mit Lebenskunst zu tun? Fasst man das Lernen eng, so versteht man darunter das Instruieren des Schülers durch den Lehrer, das Pauken von Vokabeln oder das Auswendiglernen von Fakten. Aus dieser Sicht des Lernens müssen Spielen und Lernen in der Tat als Gegensätze erscheinen.

Betrachtet man jedoch Lernen einmal weit, wie dies die Gehirnforschung tut, dann findet es immer statt, wenn wir empfinden, erfahren, denken, fühlen, entscheiden und handeln. Denn wann immer wir unser Gehirn gebrauchen, ändert es sich. Diese Einsicht der Neurowissenschaft – sie ist gerade mal 20 Jahre alt – hat den Blick erweitert für die unterschiedlichsten Weisen des Lernens und hat – zusammen mit der Säuglingsforschung – das Baby als Lernwesen schlechthin etabliert. Dies hatte sogar politische Konsequenzen, denn seit kurzer Zeit ist für kleine Kinder z. B. in Baden-Württemberg nicht mehr das (ansonsten sich um Alte, Kranke, Schwache, Behinderte und Arbeitslose kümmernde) Sozialministerium, sondern das (für Bildung und Ausbildung verantwortliche) Kultusministerium zuständig. Wenn wir uns um Babys richtig kümmern, dann geht es mithin nicht um Sozialausgaben, sondern um Zukunftsinvestitionen.¹

Warum hat es so lange gedauert, bis sich diese Einsichten durchsetzten? – Einer der Gründe liegt sicher darin, dass die meisten Lernprozesse, die in unserem Gehirn stattgefunden haben und permanent stattfinden, uns überhaupt nicht bewusst sind: Das kleine Kind lernt laufen ohne darüber nachzu-

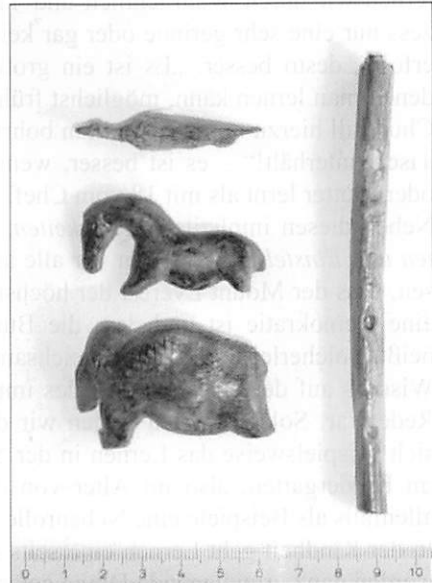


Abb. 4 Repliken kleiner ca. 30 000 Jahre alter Elfenbeinfiguren sowie einer Knochenflöte (Foto privat).

¹ Dass bislang erst die Kinder ab drei Jahren in den Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums fallen, zeigt nur, wie langsam die Politik auf neue Einsichten reagiert. Ich bin mir sicher, dass sich dies noch ändern wird.

denken oder auch nur einen Gedanken an Lernen zu verschwenden. Wir alle haben in der gleichen Weise sprechen gelernt, also nicht nur Tausende von Wörtern, sondern auch die komplexesten Regeln von deren Benutzung. Dies geschah ohne irgendeine Einsicht gehabt zu haben, und ohne darüber nachzudenken. In der Wissenschaft werden diese Lernprozesse als *implizites Lernen* bezeichnet. Wir lernen Fähigkeiten durch Einübung und hierbei handelt es sich nicht nur um die typischen Beispiele wie Fahrradfahren oder Blockflöte spielen, sondern um viele sehr wichtige kulturelle Grundlagen des menschlichen Lebens: Vom Laufen über das Sprechen bis zum Benehmen lernen wir durch Wahrnehmen und Tun. Einsichten spielen in diesem Prozess nur eine sehr geringe oder gar keine Rolle. Und je früher dieses Lernen erfolgt, desto besser: „Es ist ein großer Vorteil im Leben, die Fehler, aus denen man lernen kann, möglichst frühzeitig zu machen“, bemerkte Winston Churchill hierzu mit Recht. „Man bohrt nicht in der Nase, wenn man sich am Tisch unterhält!“ – es ist besser, wenn man das mit fünf Jahren von Vater oder Mutter lernt als mit 18 vom Chef.

Neben diesen impliziten *Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen, Gewohnheiten und Einstellungen* haben wir alle auch explizite Fakten gelernt. Wir wissen, dass der Mount Everest der höchste Berg der Erde ist, dass Deutschland eine Demokratie ist und dass die Bundeskanzlerin derzeit Angela Merkel heißt. Solcherlei Fakten sind gleichsam das „Sahnehäubchen“ des expliziten Wissens auf dem großen Berg des impliziten Wissens, von dem gerade die Rede war. Solche Fakten lernen wir durchaus auch. Wer aber glaubt, dass sich beispielsweise das Lernen in der Schule nur um sie dreht, der irrt! Und im Kindergarten, also im Alter von drei bis sechs Jahren, spielen Fakten allenfalls als Beispiele eine Nebenrolle.

In der Kindheit geht Lernen einerseits sehr rasch vonstatten und andererseits werden ganz grundlegende Dinge gelernt, bei denen es sich nicht um Fakten, Einzelheiten, „Kleinkram“ handelt, sondern um die genannten Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen: Kinder lernen zuzuhören, stillzusitzen, aufeinander einzugehen – also soziale Fertigkeiten. Sie lernen aber auch grundlegende Dinge über die Welt, wie sich Objekte anfühlen, wie sie sich verhalten, wie man fragend an die Natur herangehen kann, um bestimmte Dinge herauszufinden; Kinder lernen, ihre Neugierde auszuleben und Fragen zu stellen. Sie lernen ein Urvertrauen gegenüber ihren Betreuern und anderen Mitmenschen und lernen vor allem ein Urvertrauen gegenüber sich selbst, nach dem Motto: „Du kannst etwas, du wirst das schon schaffen, du bist in der Lage, Dinge zu lösen und zu meistern.“

Betrachtet man das Lernen unter diesem Gesichtswinkel, wird deutlich, dass es im Kindergarten einerseits gerade *nicht* um die Vermittlung irgendwelcher Einzelheiten, Fakten oder spezifischer Kenntnisse geht, auch nicht um den Zahlenraum bis zehn oder 20 oder um das Alphabet. Es wird andererseits

jedoch sehr deutlich, dass der Kindergarten einen ganz wichtigen Lernort darstellt, ganz einfach deshalb, weil das Kindergartenalter die bedeutendste Lernzeit des Menschen überhaupt ist.

Die Gehirnforschung zeigt nicht nur, dass Spielen und Lernen für kleine Kinder identisch sind. Neuere Studien zu spezifischen Effekten des Spielens zeigen zudem, dass das Spiel ganz allgemein den Nährboden für künftiges Lernen bereitet. Gerade das für Kinder typische Herumtoben, die Engländer haben dafür den schönen, nicht übersetzbaren Namen *rough-and-tumble play*, hat eine ganz besondere Bedeutung, wie tierexperimentelle Befunde an Ratten zeigen konnten.

Wie Menschenkinder auch, verfallen Tiere nicht selten in spontane soziale Aktivitäten, sie jagen sich gegenseitig, raufen miteinander, klopfen sich mit den Händen bzw. Pfoten usw. Solche Verhaltensweisen werden von Jungtieren vieler Arten spontan an den Tag gelegt. Lange schon hat man sich gefragt, wofür dies gut sein soll, und die Überlegungen reichten von der Erlangung körperlicher Stärke bis hin zu einem notwendigen Bestandteil des Spiels für die psychosoziale bzw. kognitive und auch affektive Entwicklung von Mensch und Tier.

Um den Auswirkungen des Spiels im Gehirn nachzugehen, bestimmten Nakia Gordon und Mitarbeiter (6) von der Bowling Green State University im Bundesstaat Ohio der USA bei jungen, 32 Tage alten Ratten einen gehirneigenen Wachstumsfaktor für Nervenzellen (im Einzelnen wurde die Expression der Messenger RNA von *brain derived neurotrophic factor* – BDNF – gemessen). Die Tiere waren zuvor jeweils 30 Minuten mit anderen Ratten in sozialem Spielverhalten engagiert; man könnte auch sagen: Die jungen Ratten hatten für eine halbe Stunde miteinander herumgetobt. Zur Kontrolle dienten Tiere, die sich in der gleichen Umgebung aufgehalten hatten, jedoch allein waren und nicht gespielt hatten. Es zeigte sich ein Anstieg der BDNF-mRNA im frontalen Kortex und im Mandelkern bei den Tieren in der Spielgruppe (Abb. 5).

Dieser Befund ist insofern von großem Interesse, als es sich bei den Gehirnregionen um solche handelt, die für kognitive Planungsprozesse sowie für

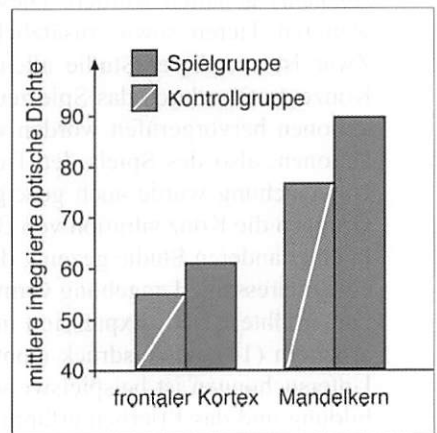


Abb. 5 Mittlere integrierte optische Dichte als Maß für die mRNA-Aktivität von BDNF. Sowohl im Frontalhirn als auch im Mandelkern findet sich jeweils eine signifikante höhere optische Dichte in der Spielgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, was einem vermehrten Vorhandensein des gehirneigenen Wachstumsfaktors BDNF entspricht (6).

affektive und soziale Verarbeitungsprozesse bekanntermaßen eine große Rolle spielen. Auch spielt der Wachstumsfaktor BDNF für die Bildung und Erhaltung von Neuronen sowie vor allem für das Wachstum neuronaler Verbindungen eine entscheidende Rolle. Gerade die Verbindungen zwischen Mandelkern und frontalem Kortex sorgen beim Menschen für die Regulation und Kontrolle von Emotionen, wie unter anderem mittels bildgebender Verfahren nachgewiesen werden konnte (1, 12). Spielen ist somit ein Erfahrungen erwartender und ermöglichender Prozess, der Lernen nicht nur direkt bewirkt, sondern für nachfolgendes Lernen gleichsam den neuronalen Boden bereitet.

Der in Abbildung 5 dargestellte Befund ist keineswegs der einzige von Relevanz für das Spielen. So wird auch das „immediate early gene“ *c-fos* bei Ratten durch Herumtoben aktiviert, wie die gleiche Arbeitsgruppe bereits ein Jahr zuvor publizierte (5). Auch bei *c-fos* handelt es sich um einen Marker für zelluläres Wachstum.

Eine andere Arbeitsgruppe (9) fand zudem erhöhte BDNF-Konzentrationen im Kortex von Ratten, die in einer interessanten Umgebung (*enriched environment*) gehalten wurden. Diese Umgebung bestand zum einen aus fünf weiteren Tieren sowie zusätzlichem Spielzeug in den Käfigen der Tiere. Zwar ist aus dieser Studie allein nicht ersichtlich, ob die erhöhte BDNF-Konzentration durch das Spielzeug, oder vor allem durch die sozialen Interaktionen hervorgerufen worden waren. Eine Beteiligung der sozialen Interaktionen, also des Spiels der Tiere, ist jedoch wahrscheinlich, denn in der Untersuchung wurde auch gezeigt, dass allein das Halten der Tiere in 6er-Gruppen die Konzentration von BDNF im Kortex erhöhte. Umgekehrt wurde in einer anderen Studie gezeigt, dass der Effekt des Spielens nicht allein über eine interessante Umgebung vermittelt ist (7).

Die erhöhte BDNF-Expression in der Amygdala wird von Gordon und Mitarbeitern (14) als Ausdruck emotionalen Lernens interpretiert. Aus anderen Untersuchungen ist beispielsweise bekannt, dass die Amygdala für die Ausbildung und das Erlernen erfahrungsabhängiger sozialer Hierarchien wichtig ist: Normalerweise verhalten sich Ratten, je nach dem, ob sie gegenüber einem anderen Tier im Kampf unterlegen oder überlegen waren, entsprechend weniger oder mehr aggressiv. Anthropomorph gesprochen: Sie „wissen“, mit wem sie „Schlitten fahren können“, und mit wem nicht. Tiere mit Läsionen des Mandelkerns weisen Störungen dieses Verhaltens auf, das heißt, sie können ihre Erfahrungen mit anderen Tieren nicht mehr dazu benutzen, ihr Aggressionsniveau gegenüber diesen Tieren entsprechend ihren Vorerfahrungen zu regulieren (2, 4). In diesem Zusammenhang ist zudem von Bedeutung, dass ein Einfluss des Spielens (*rough-and-tumble play*) auch auf das Cholezystokinin-System gefunden wurde, das mit Angst in Verbindung steht. Positive Spielerfahrungen reduzieren die Cholezystokinin Kon-

zentration im Hypothalamus (um 40%) und im basalen Vorderhirn (um 24%) und könnten so zu einer verbesserten Emotionsregulation beitragen (3). Zurück zu Schillers Kunst und Lebenskunst. Wer heute an Kunst denkt, dem fallen womöglich Objekte ein, die nicht unbedingt geeignet sind, die spontane Konnotation „schön“ zu evozieren. Doch ist es kein Zufall, dass Schiller über das Spielen im 15. Brief über die *ästhetische Erziehung* des Menschen schreibt. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt (13), ist es mit der Bildung des Sinnlichen, dem „Schätzen lernen des Schönen und Guten“, also mit der ästhetischen Erziehung, gerade heutzutage in unserer vermeintlich doch so hoch entwickelten Gesellschaft nicht sehr weit her: Das Schöne taugt allenfalls für Festreden, an Schulen hat es jedoch nichts verloren, denn der Unterricht in Musik und Kunst führt schon seit längerer Zeit ein Randdasein. Gerade im Lichte der dargestellten neurobiologischen Untersuchungen ist dies besonders misslich. Man braucht nicht viel Fantasie, um sich zu verdeutlichen, dass das spezifisch menschliche Spiel mehr ist als nur Raufen und Toben, wenn es dies auch bei kleinen Kindern ist. Junge Tiere raufen, weil sie dadurch ihr Gehirn für das Lernen im wirklichen Leben vorbereiten, und das Jagen und Kämpfen (sowie Flüchten oder Kopulieren) gehört im Tierreich wesentlich hierher. Beim seit Jahrhunderttausenden in Gruppen von bis



Abb. 6 Der Autor im Gespräch mit Erwin Glonnegger, dem Nestor des Gesellschaftsspiels in Deutschland, anlässlich einer Pressekonferenz während der Spielwarenmesse in Nürnberg. Zu den vielen interessanten Geschichten über Spiele, die Herr Glonnegger zu berichten weiß, gehörte für mich als bemerkenswerteste die, dass der Chef des Ravensburger Spiele Verlags in 2. Generation, Otto Maier, dem jungen Glonnegger einen Spielvorschlag abgelehnt hatte, mit der Begründung, es transportiere die falschen Werte und fördere Gewaltbereitschaft. „Auch wenn wir viel Geld verlieren, wir machen das nicht.“ Chefs mit einem solchen Bewusstsein ihrer Verantwortung für Kinder wünscht man sich heute im Spielwarenbereich mehr!

zu 150 Mitgliedern lebenden Menschen kommen die großen Bereiche des Sozialen und der Sprache hinzu. Hier werden Beziehungen und Worte durcheinander geworfen, aneinander gerieben (wie schon Aristoteles so schön beschreibt), im denkenden Kopf. Auch hierfür braucht es Übung, eben des Spiels mit den Gedanken! Und wenn das Toben von Körpern zu neuronalem Wachstum führt und damit den Boden für künftiges Lernen bereitet, dann besteht die Möglichkeit, dass dies beim Menschen auch für das Toben von Gedanken gilt.

Und ebenso wie physikalische Körper bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterworfen sind (z. B. denen der Trägheit und Schwerkraft), die ihr Verhalten ordnen, so muss es auch Ordnungsprinzipien für Gedanken geben, damit diese nicht ins Beliebiges abgleiten und Strukturen entstehen können: Ebenso wie unsere Wahrnehmungen und Bewegungen in unserem Gehirn Strukturen schaffen (man spricht von Neuroplastizität), tut dies auch das Denken. Und damit es zu den richtigen Spuren kommt, ist eine Orientierung des Denkens am Wahren, Guten und Schönen wichtig. Hierbei handelt es sich eben gerade *nicht* um „Aufgesetztes“, nachträglich Hinzugegebenes, sondern um integrale Bestandteile des Erlebens und Denkens, wie sich auch neurobiologisch zeigen lässt (13). Das Wahre, das Schöne und das Gute sind damit Richtschnuren für Denkprozesse, die ausgebildet werden müssen, denen es nachzustreben gilt, damit Denken gelingt, und langfristig zu Gewohnheiten, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten „gerinnt“, in gleicher Weise wie tägliches Fußballspielen oder Musizieren zur Könnerschaft im Fußball oder am Instrument führen. Die Botschaft der Neurowissenschaft seit nunmehr 20 Jahren ist klar: Es ist nicht egal, was wir mit unserem Gehirn machen, denn langfristig werden wir zu dem, was wir denken und was wir tun.

Wenn junge Menschen im Spiel und durch das Spiel lernen, das Wahre zu erkennen, das Gute zu erleben und zu wollen sowie einen Sinn für das Schöne auszubilden, dann können sie gar nicht genug spielen. Das will uns Schiller sagen und vielleicht brauchen wir heute die Neurobiologie, um uns wieder einmal daran zu erinnern.

Literatur

1. Beauregard M, Lévesque J, Bourgouin P. Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *J Neurosci* 2001; 21 (18): RC165.
2. Bolhuis JJ et al. The corticomedial amygdala and learning in an agonistic situation in the rat. *Physiol Behav* 1984; 32: 575–579.
3. Burgdorf J et al. Regional brain cholecystokinin changes as a function of rough-and-tumble play behavior in adolescent rats. *Peptides* 2006; 27: 172–177.
4. Emery NJ, Amaral DG. The role of the amygdala in primate social cognition. In: Lane R, Nadel L (Hg.). *Cognitive Neuroscience of emotion*. Oxford, New York: Oxford University Press 2000; 156–191.

5. Gordon NS et al. Expression of c-fos gene activation during rough and tumble play in juvenile rats. *Brain Res Bull* 2002; 57: 651–659.
6. Gordon NS et al. Socially-induced brain „fertilization“: play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats. *Neurosci Lett* 2003; 341: 17–20.
7. Holloway KS, Suter RB. Play deprivation without social isolation: housing controls. *Dev Psychobiol* 2004; 44: 58–67.
8. Huizinga J. *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Originalausgabe 1939 bei Pantheon, Amsterdam). Reinbek: Rowohlt 2004.
9. Ickes BR et al. Long-term environmental enrichment leads to regional increases in neurotrophin levels in rat brain. *Exp Neurol* 2000; 164: 45–52.
10. Panksepp J, Siviy S, Normansell L. The psychobiology of play: theoretical and methodological perspectives. *Neurosci Biobehav Rev* 1984; 8: 465–492.
11. Schiller F. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: *Sämtliche Werke, Band V*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1795/1984; 570–669.
12. Spitzer M. Frontalhirn an Mandelkern. *Nervenheilkunde* 2005; 23: 431–434.
13. Spitzer M. Das Wahre, Schöne und Gute. *Nervenheilkunde* 2008; 27: 243–249.
14. Glonnegger E. *Das Spiele-Buch*. Ravensburg: Otto Maier Verlag 1988.

Rettet das Freispiel!^{*} Plädoyer gegen die Verschulung des Kindergartens

Martin R. Textor

Insbesondere seit Verabschiedung von Bildungs- bzw. Orientierungsplänen seitens der zuständigen Länderministerien verändert sich die pädagogische Arbeit in vielen Kindertageseinrichtungen:

- In immer mehr Kindergärten werden von Wissenschaftlern entwickelte Programme oder „Koffer“ eingesetzt, mit denen Kindern besondere Kompetenzen vermittelt werden sollen (z. B. im Bereich der mathematischen Bildung oder der Gewaltprävention).
- Für Kleingruppen werden immer häufiger besondere Angebote gemacht, z. B. genau vorgegebene Experimente.
- Immer häufiger wird auf die rasant ansteigende Zahl von „Rezeptbüchern“ zurückgegriffen, in denen bestimmte „bildende“ Aktivitäten mit Kindern – zumeist für bestimmte Altersgruppen – beschrieben werden.
- Immer öfters werden Arbeitsblätter eingesetzt, die manchmal von Schullehrern empfohlen werden.

^{*} Abdruck aus Familienhandbuch-online mit freundlicher Einwilligung des Autors.
www.familienhandbuch.de

- Die Kinder werden zunehmend und immer häufiger getestet bzw. systematisch beobachtet, um ihre „Leistung“ auf verschiedenen Entwicklungsfeldern zu messen.
- In vielen Kindertageseinrichtungen werden ausgefeilte Förderprogramme für Teilgruppen der Kinder durchgeführt (z. B. für Migranten- oder „Schulkinder“).
- In Bundesländern mit besonders umfangreichen Bildungsplänen, in denen beispielhaft bestimmte Aktivitäten beschrieben werden, werden diese „Wort für Wort“ umgesetzt.

Solche und ähnliche Entwicklungen führen zu einer *Verschulung des Kindergartens*: Der Tag in der Einrichtung wird immer häufiger nach einem detaillierten Zeitplan gestaltet, bestimmte Bildungsbereiche („Fächer“) werden nacheinander „abgearbeitet“, relativ altershomogene Gruppen werden für besondere Aktivitäten gebildet, „schulische“ Methoden wie der „erzieherinorientierte Unterricht“ (z. B. in der Form der Präsentation eines Experiments) und das Ausfüllen von Arbeitsblättern werden eingesetzt.

Zur gleichen Zeit erfahren Erkenntnisse der Hirnforschung und der Entwicklungspsychologie eine seit vielen Jahrzehnten nicht mehr erlebte Verbreitung durch die Medien, die ein in Kindertageseinrichtungen zunehmend ignoriertes Bild vom Kleinkind zeichnen: *das Bild eines neugierigen, eigenaktiven, selbsttätigen „Forschers“*, der eine Unmenge an Informationen aufnimmt, diese verarbeitet und in „intuitive Theorien“ eingliedert. Nach diesen Forschungsergebnissen benötigen Kleinkinder viel Freiraum zur Erkundung der natürlichen und kulturell geprägten Umwelt, zum selbstständigen Beobachten und Erforschen – im *Spiel*.

Weshalb werden diese Erkenntnisse von vielen Erzieher/innen ignoriert? Glauben sie, mehr gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren, wenn sie sich am Rollenmodell „Lehrerin“ orientieren? Haben die Erzieher/innen Angst, weiterhin als „Spiel- und Basteltanten“ verunglimpft zu werden? Ist die Ursache darin zu finden, dass immer mehr Eltern auf die „Schulfähigkeit“ ihrer Kinder fokussiert sind und „schulvorbereitende Angebote“ fordern? Liegt es daran, dass das „Spielen“ kaum noch in den Bildungsplänen und in der frühpädagogischen Fachliteratur thematisiert wird? (Und wenn, nur in der Form eines reinen Lippenbekenntnisses: „Das Spiel ist die kindgemäße Form des Lernens.“ (...))

Meines Erachtens ist diese Entwicklung weg vom Spiel und hin zu verschul-ten Beschäftigungen dadurch mitbedingt, dass viele Bildungspolitiker/innen, Erzieher/innen und Eltern nicht die bildende Wirkung des Freispiels und des Rollenspiels verstehen. Und dabei haben sich ganz bekannte Wissenschaftler mit der Bedeutung des Spiels befasst! Eine Auswahl:

- Laut *John Locke* (1632–1704) soll das kindliche Lernen natur- bzw. kindgemäß, also spielerisch sein. Das Lernen – auch im Unterricht – sollte lebendig, lustbetont, selbsttätig und individuell erfolgen. So soll beim Kind die Freude am Tun erhalten und die Liebe zum Lernen geweckt werden. Es soll sich in die Welt des Wissens „hineinspielen“.
- Für *Friedrich Schiller* (1759–1805) wird nur im Spiel der Gegensatz zwischen dem „sinnlichen Trieb“ (dem Natürlichen im Menschen) und dem „Formtrieb“ (dem Vernünftigen) überbrückt. Aus dem Spiel wird die Kunst geboren, geht das Schöne hervor. So ist für Schiller der vom Spieltrieb bestimmte ästhetische Zustand die höchste Form des Menschseins: „...der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“
- Nach *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) ermöglicht das Spiel dem Kind die Schulung seiner körperlichen Kräfte, das Erfahren der Dinge und das Erlernen des Umgangs mit ihnen. Beispielweise lernt das Kind „die Wärme, die Kälte, die Weichheit, die Schwere, die Leichtigkeit der Körper kennen, ihre Größe, ihre Gestalt und all ihre Sinnesqualitäten beurteilen, indem es sie betrachtet, befühl, behorcht, vor allem aber indem es mit dem Auge den Eindruck abschätzt, den die Dinge auf seine Finger ausüben werden“.
- Laut *Friedrich Schleiermacher* (1768–1834) sollte beachtet werden, dass das Kleinkind mit seinem Bewusstsein noch ganz der Gegenwart verhaftet ist. So muss das Tun seinen Sinn für das Kind weitgehend in sich selbst tragen – muss es Spiel sein.
- Für *Friedrich Fröbel* (1782–1852) erfüllt sich nur im Spiel der Drang des Kleinkindes zur Selbsttätigkeit. Das Spiel ist ein im Gegenwärtigen aufgehendes, alle Kräfte anspannendes Verhalten. Als naturgemäßer Weg, mit sich und der Welt umzugehen, ist das Spiel ein „Spiegel des Lebens“ für das Kind: „Es lehrt dasselbe, sich selbst, seine Innenwelt... in Hinsicht seiner Kräfte, Anlagen, Neigungen wie seiner Hoffnungen, Wünsche usw. kennen; es vermittelt ihm die Annäherung und Kenntnis der ihm als getrennt, als fern und fremd gegenüberstehenden Außenwelt. Das Spiel lehrt das Kind in der Außenwelt die Mittel zur Darstellung seiner Innenwelt kennen und sich aneignen, wie es im Spiel seine Anlagen entwickelt und seine Kräfte steigert. Das Spiel macht aber auch das Kind in der Außenwelt . . . eine Geisteswelt fühlen und ahnen; so wie es dem Kind das Leben und die Liebe der Mit-ihm-Spielenden fühlen, erkennen und anerkennen macht.“ Fröbels Spielgaben dienen vor allem der Fantasiepflege, dem schöpferischen Gestalten sowie dem Erfahren von Grundformen und -gesetzmäßigkeiten.
- *Sigmund Freud* (1856–1939) verbindet Spiel mit Fantasieren: „Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich eine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue,

ihm gefällige Ordnung versetzt. Es wäre dann unrecht zu meinen, es nähme diese Welt nicht ernst, es verwendet große Affektbeträge darauf. Der Gegensatz zu Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit. Das Kind unterscheidet seine Spielwelt sehr wohl, trotz aller Affektbesetzung, von der Wirklichkeit und lehnt seine imaginären Objekte und Verhältnisse gerne an greifbare und sichtbare Dinge der wirklichen Welt an.“ So können im Spiel libidinöse und ehrgeizige Wünsche (z. B. Sexualneugier) lebendig bleiben, die aus der Realität als unakzeptabel ausgeschlossen werden; sie werden „sublimiert“, be- und verarbeitet. Aber auch das Streben nach Autonomie und Unabhängigkeit wird erfüllt, da das Kind im Spiel selbständig über die Wunscherfüllung verfügen kann. Das Spiel ermöglicht den Zugang zum kindlichen Seelenleben.

- *Maria Montessori* (1870–1952) geht von der spontanen Entfaltung der seelischen Kräfte beim Kind aus und fordert deshalb, dass der Erwachsene nur die Voraussetzungen für die Selbsttätigkeit des Kindes im Spiel zu schaffen habe. Sie entwickelte Beschäftigungsmaterialien zur Sinneschulung, die von dem einzelnen Kind entsprechend seines aktuellen Entwicklungsstandes eigenständig, konzentriert und sich selbst kontrollierend verwendet werden. Das Material wird dem Kind vom Erwachsenen in einer systematisch strukturierten Anordnung gereicht; es soll „dem Kind für seine psychischen Bedürfnisse dargeboten werden wie eine Leiter, die ihm hilft, von Stufe zu Stufe aufwärts zu steigen“.
- *Jean Piaget* (1896–1980) betont die Bedeutung des Spiels für die Intelligenzentwicklung des Kindes. Analog zu deren drei Phasen (Stufe der sensumotorischen Intelligenz, präoperationales Stadium, Stufe der konkreten Operationen) unterscheidet er drei Formen des Spiels: In den Übungsspielen werden Verhaltensschemata eingeübt, in den Symbolspielen werden Gegenstände symbolhaft verwendet und von der Fantasie geprägte Aktivitäten durchgeführt, und in den Regelspielen unterwirft sich das Kind Regeln als Teil der sozialen Außenwelt. Im Kleinkindalter ist das Spiel eindeutig dem „Unterricht“ überlegen: „Alles was wir die Kinder lehren, können sie nicht selbst entdecken und damit wirklich lernen.“
- Nach *Lew Wygotski* (1896–1934) ist das Spiel die vorherrschende Aktivität bei Kleinkindern – und die für ihre Entwicklung wichtigste. So werden im Spiel höhere psychische Funktionen wie Abstraktion, Gedächtnis und Kreativität ausgebildet. Zudem gelingt es dem Kind im Rollenspiel zuerst, sein Denken vom unmittelbaren Kontext zu lösen und eine Vorstellungswelt zu entwickeln, die von Ideen, Gedanken und Bedeutungen dominiert ist. Auch kann es im Rollenspiel seine Impulse nicht einfach ausleben – deren Befriedigung hängt von der Mitwirkung anderer Kinder ab. So muss es zum einen Selbstkontrolle lernen sowie zum anderen bestimmte Regeln akzeptieren und freiwillig befolgen. Außerdem eignet es

sich Verhaltensweisen an, die nicht seinem Alter entsprechen: Im Rollenspiel ist das Kind zumeist erwachsen, zeigt ein für ältere Menschen typisches Verhalten – es ist seiner Entwicklung voraus. So wird deutlich, wie groß schon das Verständnis der Kinder von der sie umgebenden Welt ist und wie gut sie soziale Rollen kennen.

- Für *Arnold Gehlen* (1904–1976) ist das Spiel der wesentliche Lebensinhalt von Kleinkindern. Zum Ersten erfolgt hier eine Bewegungsschulung; zum Zweiten wird die Sachwelt erkundet und der Umgang mit den Dingen erprobt; zum Dritten kommen hier die Fantasie, die Lust am Entfalten variabler Interessen, die einzigartige weltoffene Antriebsstruktur des Menschen zum Ausdruck; zum Vierten werden das Einhalten von (Spiel-)Regeln und die Übernahme von Rollen gelernt.

Wie umfassend die kindliche Entwicklung im Spiel gefördert wird, zeigen auch Klassifikationen wie die von Karl Groos, der zwischen Spielen der „sensorischen Apparate“, der „motorischen Apparate“, der „höheren seelischen Anlagen“ (intellektuelle Fähigkeiten, Gefühle, Wille) und der „Triebe zweiter Ordnung“ (Nachahmungs-, Kampf- und soziale Spiele) unterscheidet. Die verschiedenen Spielformen werden deutlich, wenn man z. B. wie Lotte Schenk-Danzinger zwischen Funktions-, Fiktions-, Rollen-, Konstruktions- und Regelspielen differenziert. Auffallend ist, dass sich Wissenschaftler kaum mit dem angeleiteten Spiel befasst haben. Sie scheinen ihm keine große bildende Wirkung beizumessen.

Gerade dadurch, dass Philosophen, Psychologen und Pädagogen immer nur einzelne Aspekte des Spiels beleuchtet haben (s. o.), wird deutlich, wie komplex es ist und wie viele Facetten der kindlichen Entwicklung es beeinflusst. Deshalb sollten das Freispiel und das Rollenspiel weiterhin im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen stehen. So plädiert auch Gerd E. Schäfer dafür, das Spiel nicht durch vorgegebene Aktivitäten und Lernprogramme zu ersetzen: „...je mehr dieser offene Gestaltungsprozess gehindert wird – vielleicht zugunsten geregelter bis deterministischer Abläufe – desto mehr verwandelt sich Zeit von gestalteter Zeit in einfach verbrauchte Zeit. Spiel hingegen ist Bildungszeit. Eine Grundfrage der Pädagogik muss dann lauten, wie die Bedingungen beschaffen sein können, damit Komplexität sich in Bildungsprozessen organisieren kann und nicht den Zerfall von Zusammenhängen beschleunigt.“

Freispiel und Rollenspiel dürfen aber keinesfalls den Kindern überlassen, sondern müssen von den Erzieher/innen gepflegt werden, beispielsweise indem

- eine vorbereitete oder „angereicherte“ Umwelt geschaffen wird,
- geeignete Spielmittel bereit gestellt werden,
- Kinder zum Spielen angeregt werden,

- eine entspannte, ruhige Atmosphäre gewährleistet wird,
- Kinder an Regeln herangeführt werden,
- der Spaß am Spiel erhalten wird und
- Spiele möglichst nicht unterbrochen werden.

Erzieher/innen sollten spielende Kinder also genau beobachten und eingreifen, wenn diese die im Spiel liegenden Bildungschancen nicht nutzen. Sie können dann durch Mitspielen bzw. Anleitung die Qualität des Frei- oder Rollenspiels verbessern, neue Ideen einbringen oder durch Fragen (kognitive) Anregungen bieten. Besonders wichtig ist, dass sie sich immer wieder als Gesprächspartner zur Verfügung stellen, sodass gemeinsame längere Denkprozesse entstehen können, Wissen ko-konstruiert werden kann und Metakommunikation ermöglicht wird. Dann wird die kognitive Entwicklung von Kleinkindern am intensivsten gefördert.

Der Mensch ist Sprachbildner

Die Sprache ist Menschenbildnerin

Sprachgestaltung/Sprachtherapie auf geisteswissenschaftlicher Grundlage

*Bettina Breckheimer, Dagmar Kirgis-Gnieser,
Regina Pilz, Cordula Simon*

*Mensch, weißt du, wer du bist,
und was du tust, wenn nur ein Wort du sprichst?
In jedem Wort gibst du der Welt Gestalt,
gestaltest du die Welt und dich in ihr erneut.
Drum wisse, wer du bist,
und was du tust, wenn nur ein Wort du sprichst!*

Bettina Breckheimer

Die Sprache ist dem Menschen im Laufe der Menschheitsentwicklung von hohen geistigen Wesenheiten eingegliedert worden.¹ Der ganze Mensch ist aus der Sprache geschaffen und auf die Sprache und das Sprechen hin organisiert. Bei seiner Geburt bringt sich der Mensch die Sprache keimhaft aus dem Kosmos mit und bedarf zu ihrer Entfaltung anderer Menschen, die ihm das lebendig gesprochene Wort entgegenbringen. Er steht seiner Umwelt gegenüber und erhält von und an ihr Eindrücke, die ihn veranlassen können, sich

¹ Rudolf Steiner: „Die Geisteswissenschaft und die Sprache“ Vortrag vom 20. Januar 1910, in „Metamorphosen des Seelenlebens – Pfade der Seelenerlebnisse“ (GA 59)

seinen Mitmenschen mitzuteilen, seine Empfindungen, Erlebnisse, Wahrnehmungen und Gedanken auszudrücken. Das kann er durch das Wort.

Das was der Mensch an der äußeren Welt an Konturen wahrnimmt, was er an der äußeren Welt erlebt, ahmt er konsonantisch nach, er „mitlautet“ mit der Welt; aus seinem Inneren heraus zeugen die Vokale von seiner Empfindungsnuance gegenüber dem, was er innerlich, die äußere Welt nachahmend, erlebt: er „selbstlautet“.²

In früheren Zeiten, als die Menschheit noch intuitiv mit der geistigen Welt und mit der Sprache in Zusammenhang war, gestaltete der Mensch unmittelbar in die Sprache sein Fühlen und Denken hinein. Mit der Zeit haben sich das Denken und das Fühlen aus dem Bewusstsein in der gesprochenen Alltagssprache zurückgezogen, und die Sprache wird meist nur noch als Informationsträger betrachtet.

Diese Verödung der Sprache ist die Folge einer Entwicklungsnotwendigkeit: Dem Menschen musste sein Eingefügtsein in Kosmos und Weltenwort aus dem Bewusstsein entschwinden, damit er zu seinem heutigen Selbstbewusstsein findet und er sich der Welt gegenüberstellen kann. Er, der Ich-Mensch, ist dazu aufgerufen, aus dieser neu gewonnenen Freiheit das Geistige in sich neu zu ergreifen und weltenschöpferisch tätig zu werden.³

Es zeigt sich der ganze Mensch in seiner Wesenheit, wenn er spricht. Auch wenn ihm das im heutigen Denken und Sprechen nicht mehr bewusst ist, gilt doch, dass er Ausdruck des Weltenwortes ist. Indem er sich sprachlich äußert, äußert er sich nach Leib, Seele und Geist.⁴ Darin offenbart sich die soziale Qualität der Sprache, die die eigentliche Brücke von Mensch zu Mensch bildet und zur Begegnung im Gespräch befähigt. Darüber hinaus nehmen wir im bewusst gewollten Zuhören den anderen in uns auf. Dies ist

² Rudolf Steiner: „Der Mensch und die übersinnlichen Welten – Hören, Sprechen, Singen, Gehen, Denken“ vom 9. Dezember 1923, in „Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus“ (GA 218), Seite 316

³ siehe dazu auch Rudolf Steiner: „Die Worte haben ja vielfach ihre Bedeutung verloren, und unter Bedeutung verstehe ich hier den lebendigen Seelenzusammenhang des Wortes mit der Wirklichkeit, die dem Worte zugrunde liegt. Die Worte sind nur Abkürzungen geworden, und der Rausch, in dem heute noch viele leben in Bezug auf die Worte, ist kein echter mehr, weil nur die Vertiefung in die geistige Welt das, was wir sprechen, echt machen kann. Die Worte werden erst wiederum einen wirklichen Inhalt bekommen, wenn die Menschen sich erfüllen mit einem Wissen von der geistigen Welt. (...) Wir leben gewissermaßen in einem Mechanismus der Worte, wie wir äußerlich in einem Mechanismus der Technik nach und nach vollständig die Individualität verlieren und ausgeliefert werden an den äußeren Mechanismus.“ – Aus dem Vortrag vom 25. Dezember 1916 in „Zeitgeschichtliche Betrachtungen – Das Karma der Unwahrhaftigkeit“ (GA 173), Seite 275

⁴ Rudolf Steiner: „Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen“ (GA 283)

erst möglich seitdem sich der Christus durch das Mysterium von Golgatha mit der Erde und mit jedem Menschen verbunden hat. Dadurch haben Sprache, Begegnung und Gespräch eine vollständige Umwandlung erfahren.

Der Mensch
ist aus dem Wort
geboren
und ergreift
in der Sprache
die Welt
und verbindet sich
mit der Welt
und dem Geist
durch das Wort.

Das Wort
verbindet
Welt, Mensch und Geist.

Der Mensch
spricht sich aus
im Wort.
Die Welt
spricht sich aus
im Menschen.

Menschenwort
Wortmensch
Weltensprache

und es ist immer
die Sprache
durch die der Mensch
zum Menschen wird und
dem Menschen begegnet,
mit der er
die Welt ergreift
und begreifen kann
und sich mit ihr und dem Geist
verbindet.

Cordula Simon

Text eingearbeiteten Gedankenläufe dem Hörenden innerlich erlebbar wer-

,Seht ihr, ich mache alles neu': Wenn der Mensch in sich den Christus sucht, kann er auch im anderen den Christus finden und es entsteht Begegnung. Stehen eine Begegnung oder ein Gespräch unter dem Licht des 'Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen', können neue Impulse aus der geistigen Welt einziehen.

Jeder kann, sofern er will, aus der geisterfüllten Bewusstseinsseele⁵ das Weltenwort in sich ergreifen und für die Welt verwirklichen.

Zum Wesen der Sprachgestaltung⁶

Die durch Rudolf Steiner begründete Kunst der Sprachgestaltung beruht auf den oben geschilderten Zusammenhängen und stellt im Bereich der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten etwas völlig Neues und Einzigartiges dar. Die Sprachgestaltung arbeitet ausschließlich aus den Gesetzmäßigkeiten und Elementen der Sprache, aus den Gebärden in Laut und Silbe, Rhythmus, Wort und Satz.

Die geistigen Urgestalten der Sprachelemente sind für jeden Menschen wieder auffindbar. Sucht er erlebend die Gebärde der Laute, eröffnet sich ihm die Bedeutung der Worte aus den Lauten heraus neu. In der Sprachgestaltung forscht so der Mensch erlebend nach allen Geistgestalten der Sprachelemente, die das ihnen innewohnende Leben wieder in die Sprache hinein entfalten können.

Wird ein Text in dieser Weise vorgetragen, schafft der Sprachgestalter⁷ eine erlebbare Sprachplastik, durch die die Lautgebärden und dadurch die dem

⁵ Rudolf Steiner: Theosophie, Kapitel „Das Wesen des Menschen“ (GA 9)

⁶ Rudolf Steiner: „Die Kunst der Rezitation und Deklamation“ (GA 281) u. a. den Vortrag „Silbenlauten und Worte sprechen“ vom 29. März 1923 sowie die Betrachtung „Formempfinden in Dichtung und Rezitation“ vom 30. Juli 1921

⁷ Es möge kein Anstoß daran genommen werden, dass wir die männlichen Bezeichnungen verwenden. Es ist immer der Mensch gemeint, unabhängig von seinem Geschlecht.

den. Das geschieht durch die Hingabe des Sprechers an die Sprachgebärde, die einen Verzicht auf alles Persönliche, auf jede eigene gefühlsmäßige Regung, auf jede äußere Bewegung notwendig macht.⁸ Stimme, Atem und Gedankeninhalt gliedern sich dabei geordnet der Sprachgebärde ein und bedürfen keiner zusätzlichen, beabsichtigten Gestaltung; der Text tritt in seiner eigentlichen Aussage hervor. So bleibt der Hörende in Freiheit dem Dargebotenen gegenüber, so wie der Leser dem gedruckten Text. Der Hörer allein bestimmt, wohin er die Aufmerksamkeit richtet. Darin besteht das Anliegen der Sprachgestaltung: einen Text für den Hörenden frei und darüber hinaus in seiner ganzen Fülle erlebbar zu machen.

Dafür begibt sich der Sprachgestalter ganz in die Tätigkeit des Sprechens hinein. War er ganz mit seinem Sprechen verbunden, kann er sich rückblickend bewusst machen, was er getan und daran erlebt hat. Dieser Schöpfungsakt des gestalteten Sprechens kann nur aus dem Ich in der Bewusstseinsseele des Sprechers heraus getan werden und muss immer wieder neu errungen werden. Aus dem Bewusstsein seines Geistseins und aus den Gesetzmäßigkeiten der Sprache muss er in klarer, selbstloser Weise den Entschluss zu dieser Tätigkeit ergreifen.

Gelingt dies frei von jeder äußerlichen Anweisung und ist es wirklich getan, ist der Sprecher mit dem Logos verbunden. Im Innersten schöpft er aus den ewigen Urquellen des Weltenwesens die Gestaltungskraft für die durchchristete Sprachtat. So wird gleichsam aus dem Ewigen heraus das Weltenwort selbstlos in die Erdenwelt gestellt, und kann dort als lebendige Plastik frei erlebbar werden.

Sprachtherapie durch Sprachgestaltung

Jeder Mensch ist in seiner Lebensintention und seinem Lebensentwurf einmalig. Mögliche gesundheitliche Hindernisse oder Hürden, die sich im Laufe seines Lebens einstellen, gehören zu seinem ganz individuellen Karma; in ihnen gründet der Impuls, immer mehr der Mensch zu werden, der er sich vorgenommen hat zu sein. Es liegt in der Verantwortung jedes einzelnen Menschen, wie er mit seinen Lebenssituationen umgeht und sie bewältigt. Bei den unterschiedlichsten Problemen ist eine Therapie durch gestaltetes Sprechen möglich; der Mensch wird durch die gestaltete Sprache in seinem Innersten angesprochen und zu einer intensiven Ich-Tätigkeit angeregt. Die Sprache verbindet den Menschen mit den Lebens- und Weltgesetzen. Der Sprachgestalter bringt die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten zur Wirkung, in denen sich Welt und Mensch abbilden. Gestaltete Sprache führt den Menschen zur Gesundung.

⁸ „Derjenige der rezitiert und deklamiert, sollte nicht so aufdringlich sein, durch sein eigenes Gefühlsleben wirken zu wollen.“ Rudolf Steiner, „Methodik und Wesen der Sprachgestaltung“ (GA 280), Seite 80

Den Sprach-, Sprech-, Stimm- und Atemstörungen liegen meist keine organischen Ursachen zugrunde; sie manifestieren sich jedoch bis ins Physische und werden hier einer geschulten Beobachtung wahrnehmbar. Jeder Mensch, der in die Therapie kommt, muss vom Therapeuten zuerst in seiner individuellen Gebärde wahrgenommen werden. Die Hindernisse und Auffälligkeiten sowie ihre Auswirkungen auf die Wesensglieder des Menschen im Allgemeinen und im jeweiligen Patienten müssen zusammen geschaut werden. Daraus schöpft der Therapeut Arbeitsthemen. Er sucht für diesen Menschen in seiner besonderen Situation geeignete sprachliche Elemente und findet dazu passende Texte. Alle Übungen und Texte werden aus dem Wesen der Sprache gesprochen. So entsteht ein individueller Prozess, in dem das Notwendige immer wieder neu gegriffen wird. Allgemein gültige Methoden oder gar Rezepte für die Therapie durch den Sprachgestalter/Sprachtherapeuten gibt es nicht – und sie stünden sogar dem schöpferischen Prozess im Wege.

Sprachtherapie mit Erwachsenen

Die Sprachtherapie basiert auf dem eigenen Auffinden und Erleben der jeweiligen sprachlichen Lautqualitäten durch den Erwachsenen. Die Sprachgebärden erlebend in das Bewusstsein zu heben, stellt den Menschen in ein neues Verhältnis zu sich und der Welt. Die ordnenden und gesundenden Kräfte, die in unserer Menschensprache durch den Christusimpuls leben können, erfährt der Mensch durch das bewusste Aussprechen, und er erlebt sein Inneres neu.⁹ Mit diesem Erleben des Sprachimpulses geht der Mensch den therapeutischen Weg eigenständig; der Therapeut begleitet ihn hörend, wahrnehmend und fragend. Im therapeutischen Prozess setzt sich der Mensch mit sich selbst, seinen Lebensthemen und dem tieferen Sinn seines Leidens und seiner Hindernisse auseinander und begegnet der Welt neu.

Erwachsene, die selbst nicht oder nicht mehr sprechen können, erleben die Sprache durch das innere Mittun mit dem Therapeuten. Dies ist dadurch möglich, dass der Kehlkopf und die Sprachwerkzeuge des Menschen zeitlebens Nachahmer bleiben.

Sprachtherapie für das Kind

Die aus dem Vorgeburtlichen stammenden Sprachimpulse kraften in dem sich entwickelnden Kind herauf¹⁰ und werden durch die Nachahmungskräfte

⁹ Rudolf Steiner: „Wiedergewinnung des lebendigen Sprachquells durch den Christus-Impuls – Der Michael-Gedanke als Anruf des menschlichen Willens“ vom 13. April 1923 in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten Die Verinnerlichung der Jahresfeste“ (GA 224)

¹⁰ Rudolf Steiner: „Das Alphabet, ein Ausdruck des Menschengheimnisses“ in „Nordische und Mitteleuropäische Geistesimpulse – Das Fest der Erscheinung Christi“, Vortrag vom 18. Dezember 1921 (GA 209), Seite 112 und 113

entgegengenommen, die Laute bilden und formen die Sprachwerkzeuge. Für die Therapie des jüngeren Kindes liegt in der kindlichen Nachahmung eine wesentliche Quelle zu einer gesundenden Sprachentwicklung. Erst die Sprache erlauschend, die der Sprachgestalter sprechend in der bereits geschilderten Weise dem Kind anbietet, später dann – mit dem Kennenlernen der Texte – durch das eigene Mitsprechen, stellt sich das Kind hinein in diesen schöpferischen Prozess. Das innere Mittun wird in dem Kind durch die gestaltete Sprache angeregt; die von dem Sprachgestalter bewusst erlebten sprachlichen Gesetzmäßigkeiten wirken ordnend und gesundend.¹¹ Wesentlich für die Therapie eines Kindes ist die Berücksichtigung der durch die Anthroposophie aufgedeckten Entwicklungsgesetzmäßigkeiten. Der Therapeut orientiert sich an den sich verändernden menschenkundlichen Notwendigkeiten, je nachdem in welchem Lebensalter und in welcher Entwicklungssituation¹² das Kind steht.

Zur Behandlung von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen und Sprachauffälligkeiten, die in den letzten Jahren drastisch zugenommen haben, ist die Sprachgestaltung/Sprachtherapie die kind- und menschengemäße Therapie. Die Sprachgestaltung/Sprachtherapie ist einzigartig für die Arbeit mit Kindern und Erwachsenen bei vielen Indikationen sowie bei Sprach-, Sprech-, Stimm- und Atemstörungen: Sie verbindet den Menschen wieder mit dem lebendigen Urquell des schöpferischen Weltenwortes.

Die Sprache ist Menschenbildnerin.

Der Mensch ist Sprachbildner.

¹¹ siehe hierzu auch das „Pädagogische Gesetz“, beschrieben im Vortrag von Rudolf Steiner vom 26.6.1924, „Heilpädagogischer Kurs“ (GA 317), Seite 33

¹² Rudolf Steiner: „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ in „Lucifer-Gnosis“ (GA 34)

Familienleben mit Humor^{*}

Franziska Rülke

Kinder sind keine unreifen Erwachsenen, sondern Erwachsene sind verkümmerte Kinder.

Keith Johnstone

Mit Humor erzieht sich leichter

Strenge und Ernsthaftigkeit können einem Respekt verschaffen. Und man erreicht damit meistens sein Ziel. Aber es geht auch anders. Viel leichter. Und mit lachenden Kinderaugen als Nebeneffekt. Was es dazu braucht, ist nicht mehr als eine Hand voll Humor und eine Prise guten Willens. Eine humorvolle Einstellung und ein bisschen Unernsthaftigkeit helfen so manches Mal, ob im Alltag, in Beziehungen, im Beruf oder eben in der Erziehung. Wer einen humorvollen Blick hat, legt nicht gleich alles auf die Waage der Strenge und sieht auch keinen Grund, mit Gereiztheit und Gerechtigkeit zu reagieren. *Ein humorvoller Blick ermöglicht, die Dinge zu relativieren, nicht ernster zu nehmen, als es ihnen zusteht und auch mal darüber hinwegzugehen.* Gleichzeitig kann eine humorvolle Grundeinstellung in der Familie die Kinder befähigen, der Welt mit Sympathie und Herzlichkeit zu begegnen und die Ambivalenzen des Lebens positiv zu wenden.

So eine humorvolle Einstellung verdankt ihre positive Wirkung meist dem Lächeln oder Lachen, mit dem sie einhergeht. Und Lachen ist ja bekanntlich gesund. Das wurde mittlerweile sogar von der Wissenschaft bestätigt. Beim Lachen entspannt sich die gesamte Körpermuskulatur, es werden Glückshormone ausgeschüttet, die schmerzlindernd wirken, und nach einem herzhaften Lachen stellt sich ein allgemeines Wohlbefinden ein. Ganz zu schweigen von der kommunikationsfördernden Wirkung, die allein schon ein Lächeln hat. Ein Lächeln ist eben die kürzeste Verbindung zwischen zwei Menschen.

Wirkung von Humor

Eine Erziehung, die mit Humor gewürzt ist und auf einer lächelnden Einstellung beruht, erleichtert den Zugang zum Kind. Denn Kinder sind ja bereits von Natur aus Künstler darin, die Welt mit einer stetig quellenden Fröhlichkeit zu entdecken. So sieht die gelassen-ruhige Einstellung des Humors es nicht als Böswilligkeit, wenn das Kind vom Übermut fortgerissen wird oder ihm ein Missgeschick passiert, wenn es z. B. durch den Supermarkt flitzt und

* Abdruck aus „Familienhandbuch“ mit freundlicher Erlaubnis der Autorin und der Redaktion. www.familienhandbuch.de

dabei etwas umreißt. Stattdessen wird solch ein Verhalten eher als ungebändigte Lebenslust akzeptiert. Deshalb gilt im Humor grundsätzlich: *Fassen Sie die Frechheit, Aufmüßigkeit und den Eigensinn Ihres Kindes nicht als Angriffe auf Ihre eigene Person und Autorität auf.* Mit humorvoller Überlegenheit können Sie jedem Angriff die Spitze abbrechen, indem Sie den bösen Willen des Augenblicks nicht ernst nehmen. So können Sie z. B. einem „Bock“ in spielerischer Form „die Hörner ausreißen“ oder die Wut gemeinsam zum Fenster hinausjagen. Eine solche humorvolle Einstellung entzieht dem Vorfall den Ernst und bringt Sie auf eine andere Ebene. Außerdem stoßen Aufgaben, die in einem heiteren Sinn statt in hartem Befehlstone gestellt werden, erfahrungsgemäß auf weniger Widerstand. Schließlich strengt man sich nicht an für jemanden, den man nicht leiden kann. Aber versuchen Sie mal, jemanden zu hassen, der Sie herzlich anlächelt und ehrlich freundlich zu Ihnen ist. Auf diese Weise lassen sich auch Gebote und Verbote einfacher durchsetzen.

Humor eröffnet neue Perspektiven

Im Umgang mit Schwierigkeiten, Tabuthemen oder Streitpunkten *befreit ein bisschen Humor die Situation von Spannungen*, wodurch offenere Gespräche entstehen. Warum nicht mal heiter den Inhalt eines tendenziösen Witzes klären, anstatt peinlich berührt zu schimpfen „Ich will nicht, dass du solche Wörter in den Mund nimmst!“? Und mit einer humorvollen Perspektive kommt man leichter zu neuen, ungewöhnlichen Lösungen als mit verkrampter Ernsthaftigkeit. Außerdem nimmt ein gemeinsames herzhaftes Lachen so manchem Problem, so mancher Krise und Enttäuschung die Schwere. Auch weil die humorvolle Sicht des Erwachsenen fähig ist, die Situation in ihrem gesamten Ausmaß zu erfassen, zu relativieren und den Blick auf das Positive zu wenden. Eine schlechte Schulnote, zum Beispiel, bedeutet nicht das Ende der Welt. Und Meckern darüber steigert nicht unbedingt die Motivation. Stattdessen kann man die Sache in freundlicher Weise besprechen und nach Lösungen suchen, wobei deutlich werden sollte, dass das Kind kein schlechter Mensch ist, weil es auch noch andere Dinge gibt, die es gut kann.

Bedeutung von Humor für Kinder

Es ist offensichtlich, dass Kinder besonders häufig lachen, wenn sie spielen oder in Situationen, in denen sie erfolgreich ihre intellektuellen Fähigkeiten austesten können. Jeder kennt z. B. jenes strahlende Lächeln, wenn ein Kind zum ersten Mal etwas allein geschafft hat. Kinder finden außerdem die größte Freude an Spielen mit der Fantasie, d.h. wenn sie Situationen in der Fantasie durchleben, von denen sie wissen, dass diese überhaupt nicht mit der Realität übereinstimmen. Der Humor der Kinder liegt vor allem im spielerischen Experimentieren mit Neuerlerntem und steht daher im Zusammenhang

mit ihrer **kognitiven Entwicklung**. Das drückt sich dann im kindlichen Verhalten aus: Ob Dinge als etwas völlig anderes behandelt oder Sachen absichtlich falsch benannt werden, ob von allem das Gegenteil behauptet wird oder ob es das Spiel mit Worten ist, hier zeigt sich schon die **Kreativität** und es wäre schade drum, solche Spielereien zu unterdrücken mit Worten wie „Lass den Quatsch!“

Mit Hilfe des Humors verarbeiten Kinder außerdem Ängste sowie sexuelle und aggressive Tendenzen, und sie brauchen das Lachen zur Lösung emotionaler Spannungen, die z. B. mit der **Sauberkeitserziehung** zusammenhängen. Indem sie sich verbal darüber lustig machen, attackieren sie durch den offenen Gebrauch von Wörtern wie „Pipi“ etc. die bestehenden Tabus. So ist Humor besonders für Kinder ein Hilfsmittel, um negative Erfahrungen zu überwinden bzw. in positives Erleben umzuwandeln, und er hilft beim Umgang mit Frustrationen und peinlichen Erlebnissen.

Zusätzlich ist Humor ein *Baustein für die kindliche Entwicklung*. Je eher ein Kind mit Humor in Kontakt kommt und lernt, die positiven Wirkungen für sich zu nutzen, desto leichter wird es es als Erwachsener haben. Denn Humor ist ein Weg zur **Stressbewältigung** und zum besseren Umgang mit Konflikten und Krisen. Eine humorvolle Grundeinstellung unterstützt eine allgemeine Frustrationstoleranz durch die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten des Lebens positiv zu wenden. Außerdem begünstigt Humor die kognitive Reifung durch das Spiel mit Ideen und Gedanken, er fördert kreatives und innovatives Denken und erleichtert die soziale Interaktion. Fröhliche Kinder sind ja gemeinhin viel beliebter als Miesepeter.

Rolle der Eltern

Weil Kinder generell sehr sensibel sind für die Reaktionen der Erwachsenen, ist deren Haltung gegenüber den kindlichen Späßen von großer Bedeutung. Humorvolle Versuche, Fantasiespiele oder auch Albernheiten sollten nicht als Unsinn oder Zeitverschwendung abgewertet werden, sondern *ermunternde Aufmerksamkeit* erhalten. Auch wenn Sie selbst vielleicht nicht unbedingt in jedem Moment Verständnis für den Quatsch Ihres Kindes haben. Aber schon ein liebevolles Schmunzeln bestätigt das Kind in seinem Tun. Gerade für Kinder ist so ein Lächeln von Seiten ihrer Bezugspersonen von grundlegender Wichtigkeit. Es vermittelt dem Kind nämlich, dass die Welt in Ordnung ist und dass es sich sicher fühlen kann. Ein versteinertes Gesicht dagegen oder böse und genervte Blicke schüchtern das Kind ein und strafen es. Genauso wenig ist es sinnvoll, ein Kind lachend oder grinsend auf dessen Fehler aufmerksam zu machen. Das Kind spürt die Verachtung, denn es wird bloßgestellt und als dumm belächelt. Stattdessen empfiehlt es sich, lieber gemeinsam über den Fehler zu lachen, nicht über den, der ihn begangen hat.

Wege zum Humor

Wie soll man in der Alltagsroutine und unter den verschiedensten Schwierigkeiten und Belastungen zu solch einer Heiterkeit finden? Sie lässt sich natürlich nicht erzwingen, aber mit ein bisschen gutem Willen kann man sich der Fröhlichkeit und Lebenslust öffnen. Es genügt schon, wenn Sie sich einmal selbstkritisch hinterfragen und gucken, welchen Stellenwert Ernst und Dramatik in Ihrem eigenen Leben einnehmen, wo Sie manche Dinge möglicherweise zu schwer bewerten, wo Sie zu tief im Alltagstrott stecken, wo allzu vernunftgeleitetes Handeln zu Ernsthaftigkeit führt und welche Ansprüche vielleicht etwas überzogen sind. Dabei stoßen Sie dann eventuell auf eigene Schwächen und Unsicherheiten, die Sie durch ein ernsthaftes Verhalten zu überdecken suchen, anstatt sie mit Humor zu nehmen.

Wer aber über seine Fehler lachen kann, wird nicht als Übermensch wahrgenommen, wirkt sympathisch und wird so viel eher akzeptiert. Wenn Sie z. B. merken, dass Ihr Kind Sie mit seinen Fragereien überfordert oder Sie auf irgendeine Weise zur Verzweiflung bringt, können Sie auch lachend aufgeben oder sich spielerisch ergeben. Ihr Kind wird das eher verstehen, als wenn es mit einer patzigen oder genervten Bemerkung zurechtgewiesen wird, es solle doch „diese blöde Fragerei“ lassen.

Das Kind als Vorbild

Der einfachste Weg, zu Fröhlichkeit und Humor zu finden, ist, sich von seinem Kind anstecken zu lassen. Versuchen Sie dabei, auf Ihr *eigenes inneres Kind* zu hören und dessen Ideen zuzulassen. Dann werden Sie wiederentdecken, wie viel Spaß es doch macht, heiter zu sein, zu spielen und neue, ungewohnte Verhaltensweisen auszuprobieren und sich damit auch von Rollenzwängen zu befreien. Trauen Sie sich, Sie werden überrascht sein, was da noch alles in Ihnen steckt! Und gleichzeitig werden Sie viel leichter die Hintergründe für das vermeintlich unsinnige Verhalten der Kinder sehen, statt nur das Gut-Böse-Schema.

Humor entsteht v. a. durch die *Veränderung von Gewohntem*. Versuchen Sie doch mal, mit Ihrer eigenen Phantasie, Kreativität und Lebendigkeit den Alltag zu durchbrechen. So können aus alltäglichen Handlungen auf einfache Weise komische Situationen entstehen, wenn z. B. das gemeinsame Abendessen zu einer hochbrisanten parlamentarischen Sitzung erklärt oder das **Zähneputzen** in eine afrikanische Beschwörungszeremonie verwandelt wird. Unterstützen Sie das **Neuigerverhalten** der Kinder, greifen Sie deren Fantasien auf und lassen Sie sich ruhig auf deren ungewöhnliche Denkweise ein. Was kann schon passieren, wenn man einfach mal mitmacht, wenn das Kind einen Löffel zum Telefon umfunktioniert? Solch ein Teelöffel-Telefonat bringt wieder ein paar Minuten Freude und Lachen. Haben Sie Spaß am Un-

sinn, es tut ja niemandem weh! Und man kann am Ende genauso freundlich lächelnd eine Grenze setzen um zu zeigen, wann genug geblödelte wurde.

Humorvolles Strafen?!

Wo es sich nicht vermeiden lässt, sind selbst Strafen im Sinne des Humors möglich. Als Beispiel kann man hier die Tochter anführen, die wiederholt zu spät nach Hause kommt und nun jede halbe Stunde wie eine Kirchturmuh die Zeit ansagen soll, damit sie beim nächsten Mal nicht vergisst, auf die Uhr zu schauen. Ein verständnisvolles Lächeln der Eltern betont auf eine liebevolle Art die Notwendigkeit für eine Strafe. Eine Strafe, die mit einem ärgerlichen, einsichtigen Lächeln ausgeführt wird, ist ja deshalb nicht weniger effektiv. Sie stößt nur auf weniger **Trotz** und **Aggression** und hat einen größeren Lernerfolg, weil sie eher im Gedächtnis bleibt. Und vor allem ist sie legal.

Konsequent sein

Nur eines ist wichtig in der Anwendung von Humor in der Erziehung: Reagieren Sie nicht nur sporadisch mit einer augenzwinkernden Einstellung, während Sie ansonsten die Beherrschung verlieren. Seien Sie konsequent. Humorvoll auf Alltagssituationen und Normverletzungen zu reagieren bedeutet nicht, dass sich Kinder alles erlauben dürfen, weil ja nichts ernst genommen wird. Im Gegenteil, Grenzen und Regeln werden nur nicht mit übertriebener **Autorität** und Strenge durchgesetzt.

Grundlegende Voraussetzungen sind jedoch Vertrauen und Wertschätzung, damit man nicht befürchten muss, lächerlich gemacht oder missbraucht zu werden für den Humor des anderen. Außerdem muss Humor in der Familie getragen sein von menschlicher Güte, Warmherzigkeit und Mitgefühl. Allein schon ein hintergründiges Lächeln, ein vielsagender Blick oder ein Augenzwinkern machen Wohlwollen und Verständnis deutlich.

Die Seele nährt sich an dem, an dem sie sich freut (Augustinus)

Eine der Grundlagen für eine humorvolle Einstellung ist zu lernen, den Sinn für das Wesentliche zu schärfen und auch Kleinigkeiten Beachtung zu schenken, zu staunen und den Augenblick zu genießen. So können Sie die Freude der Kinder stärken, indem Sie den Blick auf all das Schöne und Gute um uns herum richten. Sehen Sie Dinge gemeinsam als etwas Wunderbares und zeigen Sie, wie wichtig das Dasein und das Miteinander sind. In diesem Zusammenhang stehen auch freudvolle Handlungen wie Spiel, Necken und Kitzeln, denn sie lockern durch das gemeinsame Lachen das innerfamiliäre Klima auf und festigen gleichzeitig die emotionalen Beziehungen. Beim Spiel zum Beispiel werden Eltern oft von der gleichen Freude erfasst und durch das Necken lernt ein Kind, Spaß zu verstehen, Unannehmlichkeiten

nicht so ernst zu nehmen und nicht gleich empfindlich und gekränkt zu reagieren, sondern auch mal mitzulachen. Alles wichtige Voraussetzungen für den Humor.

Es hängt natürlich vieles auch vom Temperament der Kinder ab, die es einem mit ihrer jeweiligen Reaktion erschweren oder erleichtern, stets heiter und humorvoll zu sein. Aber Lachen ist ja auch ansteckend. Seien Sie neugierig, spontan und kreativ. Seien Sie offen für andere Menschen und die schönen Dinge der Zukunft, anstatt sich von der Vergangenheit oder Gegenwart erdrücken zu lassen.

Aktiv sein

Suchen Sie möglichst oft nach Gelegenheiten, um gemeinsam zu lachen. Ob es Witze sind, das tägliche Austausch von komischen Erlebnissen, ob man absurde Kommentare gibt, heitere Geschichten erfindet, Wortspiele oder sogar Rollenspiele macht, der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Genauso kann man sich z. B. auch durch regelmäßiges Ansehen von lustigen Filmen und Büchern oder das Anhören fröhlicher Musik oder Hörbücher immer wieder in eine heitere Stimmung versetzen lassen. Wichtig ist nur, den Willen zu haben. Wenn man erst mal gemerkt hat, dass man auch auf diese Weise zum Ziel kommt, dann ist man schon halb da.

Spielen Sie mit, machen Sie sich selbst zum Löffel, nutzen Sie die Chance, in eine andere Rolle zu schlüpfen und gemeinsam rumzublödeln. Das Lachen Ihres Kindes und Ihr eigenes Lachen wird Sie bestätigen.

„Eine ökonomische Katastrophe“*

Interview mit Landwirt Percy Schmeiser

Im August 1998 verklagte der Gentechnik-Konzern Monsanto den kanadischen Bauer Percy Schmeiser, gentechnisch verändertes patentiertes Raps-Saatgut widerrechtlich angebaut zu haben: Schmeisers konventionelle Felder und die Bio-Felder seiner Frau waren von genverändertem Saatgut verunreinigt. Zwei Gerichte verurteilten ihn zu einem Schadensersatz in Höhe von 100 000 Euro. Erst das oberste kanadische Bundesgericht stoppte den Konzern im Jahr 2004: Schmeiser wurde von Schadensersatzforderungen des Konzerns freigesprochen. Doch gleichzeitig befand das Gericht, dass Monsanto grundsätzlich im Recht sei und die Patentansprüche des Konzerns auch für kontaminierte Äcker gälten. 2005 hat Percy Schmeiser Gegenklage gegen Monsanto eingereicht, wegen Umweltverschmutzung und Zerstörung von Schmeisers gentechnikfreier Saatgutzüchtung.

Umweltinstitut München e.V. (UIM): Mr Schmeiser, wie sind Ihre derzeitigen Beziehungen zu Monsanto?

Schmeiser: Ziemlich angespannt. Monsanto versuchte während der letzten Jahre, mich als Person zu diskreditieren, sowohl in den Medien als auch in meiner persönlichen Umgebung. Und das macht Monsanto nach wie vor. Zum anderen versuchen sie jetzt, mich mithilfe einer Knebel-Anordnung, der sogenannten „Gag-Order“, ruhig zu stellen. Das ist eine Art gerichtlich verhängtes Rede- und Versammlungsverbot. Dadurch wäre mir das Recht genommen, über Monsanto zu sprechen. Dabei ist das einzige, was ich tue, darüber zu berichten, dass Monsanto mein gesamtes Ackerland kontaminiert hat.

UIM: Dagegen haben Sie jetzt Klage eingereicht.

Schmeiser: Ja, aber leider agiert Monsanto jetzt bösartiger als je zuvor. Der Grund ist meiner Meinung nach, dass der Konzern allein im letzten Quartal 125 Millionen US-Dollar Verlust gemacht hat. Und zwar ausschließlich deshalb, weil es sich, wie ein Journalist geschrieben hat, um eines der meistgehassten Unternehmen der Welt handelt, ein Unternehmen, das zentral an der Eliminierung der Rechte der Bäuerinnen und Bauern, und der Redefreiheit auf der ganzen Welt beteiligt ist. Letztes Jahr wurde Monsanto für die Dauer von zwei Jahren die Geschäftsausübung in Indonesien verboten, weil der Konzern für eine schnelle Zulassung von gentechnisch veränderten Pflanzen die Behörden bestochen hatte. Auch in anderen Ländern gab es Korruption im Zusammenhang mit der Vermarktung von Monsantos Gen-Pflanzen.

* Erschienen in der Mitgliederzeitschrift „Umweltnachrichten“, 102/Dezember 2005 des Umweltinstituts München. Abdruck mit freundlicher Erlaubnis des Umweltinstitutes.

UIM: Wieswegen genau klagen Sie Monsanto an?

Schmeiser: Die erste Klage bezieht sich auf die Haftung für die Verunreinigung meiner Felder mit Genraps in den Jahren 1997 und 1998. Ich fordere Schadensersatz für die Zerstörung meines selbstentwickelten Raps-Saatguts, in dem 50 Jahre Forschung und Entwicklung stecken.

Vor zwei Monaten stellte ich zudem eine erneute Kontamination meiner Felder fest. Ich versuchte, Monsanto dazu zu bewegen, die Genrapspflanzen von meinem Feld zu entfernen. Monsanto war dazu nur unter der Bedingung bereit, dass ich einen sogenannten „Release“-Vertrag unterzeichne. Damit hätte ich allerdings für alle Zeiten Grundrechte, wie das auf freie Meinungsäußerung, an Monsanto verkauft. Der Vertrag hätte besagt, dass ich Monsanto nie wieder verklagen darf. Zweitens hätte ich auch alle bereits eingereichten Klagen gegen Monsanto zurückziehen müssen. Drittens hätte ich Zeit meines Lebens mit keinem Menschen mehr über Monsanto sprechen dürfen. Zusätzlich hätte mir der Vertrag verboten, Raps und verwandte Arten, also zum Beispiel Senf, anzubauen. Denn Monsanto weiß, dass es dadurch erneut zu Kontaminationen meiner Felder durch gentechnisch veränderte Rapspollen kommen würde, der auch in verwandte Arten, wie eben Senf, auskreuzen kann. Kurzum, ich hätte sämtliche demokratischen Rechte an der Eingangstür von Monsanto abgegeben. Ich bin Besitzer des Landes, ich zahle Steuern dafür, und alle Rechte dafür sollen an Monsanto gehen?

Wenn ich nach St. Louis, zur Konzernzentrale von Monsanto, fahren würde, um ihre Freilandversuche zu kontaminieren, und danach die Rechte auf diese Pflanzen reklamieren würde, hätte ich nach spätestens 24 Stunden ein Verfahren am Hals, das damit enden würde, dass man mich bis ans Ende meiner Tage einsperren würde.

Das Problem ist nach wie vor, dass die Menschen nicht darüber informiert sind, was passiert. In Kanada kann aufgrund der gentechnischen Verunreinigungen keine biologische Soja und kein biologischer Raps mehr angebaut werden. Das Grundrecht der Wahlfreiheit der Bauern ist zerstört.

UIM: Welche ökonomischen Auswirkungen hat der Anbau von Genpflanzen in Kanada?

Schmeiser: Der Anbau ist eine ökonomische Katastrophe. Viele Länder kaufen keine kanadischen Produkte mehr, die in irgendeinem Zusammenhang mit Raps oder Soja stehen könnten. Das betrifft neben den Bauern natürlich auch die nachgelagerten Industrien, also die Lebensmittelverarbeitung. Darüber hinaus kommt es zu einer Art Dominoeffekt: Auch die Nachfrage nach anderem Getreide aus Kanada ist zurückgegangen. Ganz konkret passiert Folgendes: Die Rapsenerträge der kanadischen Bauern sind zurückgegangen, die Erträge sind von geringerer Qualität, für die Produktion müssen mehr Pestizide eingesetzt werden und das Einkommen der Bauern ist stark

zurückgegangen. Durch die flächendeckende Kontamination ist auch die Wahlfreiheit der Bauern verloren.

UIM: Wie sieht es mit der sozialen Struktur in den ländlichen Gebieten aus? Hat sich auch diese durch den Anbau von GVO verändert?

Schmeiser: Auch das soziale Gefüge ist entgleist. Durch die Lizenzverträge mit Monsanto verlieren die Bauern das Grundrecht auf Redefreiheit. Die gesetzliche Lage verstärkt ihre Rechtlosigkeit noch zusätzlich. Sie müssen sehen, dass ein Bauer in Kanada in dem Moment schuldig gesprochen werden kann, wenn Monsantos Genraps auf seinem Feld gefunden wird. In meinem Fall hat das Gericht geurteilt, dass ein Bauer verpflichtet ist, zu wissen, ob seine Ernte, sein Saatgut oder sein Land mit Monsantos Genpflanzen kontaminiert ist. Wenn er nicht gentechnisch verändertes Saatgut aus einem Teil seiner Ernte anbaut, das mit Monsantos Genraps verunreinigt ist, verletzt er damit automatisch Monsantos Patent und kann von dem Konzern verklagt werden. Der einzige Ausweg besteht darin, gleich Monsantos Raps anzubauen. Denn in dem Moment, in dem sich Monsantos Gene auf seinem Feld befinden, kann Monsanto ihn dazu zwingen, seine gesamte Ernte zu vernichten. Wie soll ein Bauer wissen, ob sich Monsantos Raps auf seinem Feld befindet? Die einzige Möglichkeit, die er hat, ist sein Feld mit Roundup zu spritzen: Wenn 98 Prozent seiner Pflanzen sterben, und zwei Prozent überleben, weiß der Bauer, dass zwei von 100 Pflanzen kontaminiert sind. Doch es gibt keinerlei Toleranz. Selbst eine einzige Pflanze würde genügen, um alle Rechte an Monsanto zu verlieren. Das Gericht sprach im Urteil meines Falls davon, dass die „bloße Anwesenheit“ von Monsantos patentierten Genpflanzen auf meinem Acker ausreichen würde, um Monsantos Ansprüche zu rechtfertigen. Der oberste kanadische Gerichtshof urteilte auch, dass es bedeutungslos sei, wie es zu der Verunreinigung der Felder kommt.

UIM: Hat sich auch das Verhältnis der Landwirte untereinander verändert?

Schmeiser: Natürlich. Es ist ein starkes Misstrauen gegeneinander entstanden. Der Grund ist, dass Monsanto Bauern oder andere Leute dafür belohnt, wenn sie z. B. einen Nachbarn anzeigen. Zudem besitzt Monsanto eigene „Polizei“-Kräfte, welche die Menschen auf dem Land aushorchen. Ich erzähle ihnen ein Beispiel aus meinem Dorf: An Tankstellen in Kanada werden auch Pestizide verkauft. Monsantos Leute gingen also zu einer Tankstelle in meinem Dorf und sagten dem Besitzer: „Sprich mit den Bauern, frag sie ob sie Raps gepflanzt haben. Falls sie Raps anbauen, frag sie, wie viele Hektar. Dann gib uns diese Informationen weiter.“ Im Gegenzug bekam der Tankstellenbesitzer gute Konditionen und Rabatte beim Einkauf der Pestizide von Monsanto. Das ist ein Weg, wie Monsanto an Informationen kommt. Seit diese Geschichte bei mir im Dorf herauskam, tanke ich natürlich woanders.

UIM: Können Sie noch von weiteren Fällen berichten?

Schmeiser: Es gibt viele bekannte Fälle. Einem befreundeten Geschäftsmann, der auch Bauer ist, passierte Folgendes: Er baute 200 acre (80 ha) von Monsanto Genraps an und schloss mit dem Unternehmen einen sogenannten Technologie-Vertrag über diese Fläche ab. Dieser sieht vor, dass ein Bauer pro acre 15 kanadische Dollar Patentgebühren an Monsanto zahlen muss. Bei seiner Versicherung waren die entsprechenden Flächen jedoch mit 208 acre veranschlagt. Monsanto's Spitzel müssen auf irgendeine Weise Zugang zu diesen Unterlagen bekommen haben. Es fehlten also acht acre, und laut dem Technologie-Vertrag hatte er damit eine Lizenzgebühr von 15 Dollar pro acre unterschlagen, was einem „Gesamtschaden“ von 120 Dollar entspricht. Monsanto wollte jedoch eine Strafgebühr von 200 Dollar pro acre kassieren, die mein Bekannter natürlich nicht zahlen konnte. Monsanto verlangte nun für einen Verzicht auf ein Strafverfahren, dass mein Bekannter ebenfalls Spitzeldienste übernehmen sollte und Nachbarn melden, die von Kontaminationen wussten, diese aber aus Angst vor den finanziellen Forderungen Monsanto's nicht melden wollten. Er ist darauf eingegangen, hat aber nie jemanden gemeldet.

Ich erzähle Ihnen noch von einem dritten Fall: Wenn Sie in Kanada Getreide verkaufen, müssen Sie Aufzeichnungen darüber in einem Buch dokumentieren. Dieses Buch ist Privatbesitz des Bauern. Da diese Aufzeichnungen von großer Wichtigkeit sind, hinterlegen es viele Bauern im Safe des örtlichen Getreidehändlers. Monsanto lädt nun diese Getreidehändler zu Wochendausflügen oder zum Essen ein und kommt so schließlich in den Besitz der Aufzeichnungen. Ich brauche Ihnen nicht zu erklären, was diese Vorfälle mit dem sozialen Netz auf dem Land anrichten.

UIM: Der Presse kann man entnehmen, dass sich kanadische Bauern, vor allem Biobauern, inzwischen wehren. Sie haben Genkonzerne wie Monsanto und Bayer verklagt. Wie beurteilen Sie die Aussichten, dass die Konzerne schuldig gesprochen werden?

Schmeiser: Die Vereinigung der Biobauern aus Saskatchewan (das Saskatchewan Organic Directorate) hat Monsanto und Bayer wegen der Kontaminationen auf Schadensersatz verklagt. Die Klage bezieht sich auf die Haftung für entstandene ökonomische Schäden, vor allem den Verlust von Exportmöglichkeiten, da kein biologischer Raps mehr angebaut werden kann. In erster Instanz haben die Bauern den Prozess verloren. Im Moment droht er bereits an der Frage zu scheitern, ob die Biobauern als Vereinigung überhaupt das Recht haben, diese Klage einzureichen. Monsanto versucht den Prozess zu verschleppen. Schon jetzt hat er die Biobauern 300 000 Dollar gekostet. Allein für die Frage nach der Zulässigkeit der Klage sind drei Jahre ins Land gegangen.

UIM: Welche Rolle spielt eigentlich die kanadische Regierung?

Schmeiser: Die kanadische Regierung unterstützt die Gentechnikindustrie bedingungslos. Monsanto arbeitet mit den zuständigen Behörden, z. B. der Lebensmittel- oder der Umweltbehörde, Hand in Hand. Ein Beispiel vom April 2004 mag Ihnen zeigen, wie eng die Verbindung ist. Monsanto stand damals kurz vor der Zulassung von gentechnisch verändertem Weizen. Dann kam heraus, dass die Regierung mit Monsanto ein Abkommen geschlossen hatte: In dem Vertrag stand, dass die Regierung für jedes Kilo Genweizen einen bestimmten Prozentsatz des Gewinns erhalten sollte.

Derzeit stehen wir in Kanada auch vor einer Überarbeitung der Saatgut-Gesetzgebung, dem Seed Sector Review. Die Vorschläge der Gentechnikindustrie für dieses Gesetz wurden bislang nur noch nicht umgesetzt, weil Wahlen bevorstanden. Mit diesem Gesetz würde die Saatgutindustrie die totale Kontrolle über die Landwirtschaft übernehmen. Denn der zentrale Punkt des Gesetzes ist, dass es den Nachbau von gekauftem Saatgut schlichtweg verbietet. Dieser Passus bezieht sich nicht nur auf Getreide, sondern auch auf Gartenblumen oder Bäume. Damit würden nicht nur Bauern, sondern auch Gärtner und Forstwirte total entrechtet. Die Industrie versucht, dieses Gesetz ohne öffentliches Aufsehen durchzubekommen. Die Situation ist sehr ernst.

Und dennoch: Seit einigen Jahren stockt die Zulassung neuer Gentechnikpflanzen. Bis heute gibt es nur sehr wenige kommerzialisierte Arten, vor allem Raps, Mais, Soja und Baumwolle. Was die Einführung weiterer GVO verhindert hat, war nicht die Umweltproblematik und nicht die gesundheitlichen Effekte, sondern der grandiose ökonomische Misserfolg. Die Bauern merken langsam, dass sie betrogen werden.

UIM: Warum wächst die Anbaufläche in Kanada dann nach wie vor? Warum bauen die Bauern überhaupt noch gentechnisch verändertes Saatgut an?

Schmeiser: Viele haben Angst. Sie wissen, dass sie von Monsanto jederzeit verklagt werden können, denn ihre Felder sind genauso kontaminiert wie meine. Der einzige Ausweg sich vor Klagen zu schützen ist gleich Monsanto Genpflanzen anzubauen.

Das Interview führte Andreas Bauer.

Am 28. Oktober 2005 hielt Percy Schmeiser in Zürich den Vortrag „Was damit geschaffen wird, ist eine Kultur der Angst“, als PDF-Datei herunterzuladen unter:

www.umweltinstitut.org/download/vortrag_schmeiser_zuerich_okt2005.pdf

Energiesparlampen?

Eine persönliche Stellungnahme

Johannes Kühl

In Deutschland sollen ab September 2009 die sogenannten Energiesparlampen flächendeckend eingeführt werden, indem der Verkauf von Glühbirnen, beginnend mit den 100-Watt-Birnen, nach und nach bis 2012 verboten wird. Dies wirft eine Reihe von ganz äußerlich-praktischen Fragen auf. Dazu gehören insbesondere vier Komplexe:

1. Wie wird das Licht erzeugt und wie ist die Lichtqualität?
2. Wie ist es mit „Elektrosmog“ bei der einen oder anderen Variante?
3. Wie groß ist der ökologische Nutzen wirklich, wenn man die aufwendigere Herstellung und die notwendige Entsorgung der Energiesparlampen berücksichtigt?
4. Wie verhält es sich mit der Wahlmöglichkeit, d. h. mit dem „mündigen Bürger“?

Zunächst kann man sich jedoch klar machen, dass jede künstliche Beleuchtung ein Behelf ist – aber ein solcher, den wir als Kultur hoch schätzen! Gleichzeitig haben wir heute die Pflicht, mit unserer Erde so achtsam umzugehen wie möglich. Die Reduktion der Umweltbelastung gehört wesentlich dazu.

Für die folgende Darstellung habe ich versucht, einen Überblick über die verfügbaren Informationen hinsichtlich dieser Fragen herzustellen.

(Eine sehr gute und ausführliche Übersicht vor allem zu den ökologisch relevanten Fragen sowie weitere Literatur findet man bei www.dellekom.de/info/energiesparlampen-faq)

1. In einer normalen Glühbirne wird ein Metalldraht durch die Wärmewirkung des Stromes zum Glühen und damit zum Leuchten gebracht. Daher geht ein großer Teil der aufgewendeten Energie in Wärme über, die Glühbirne wird heiß. Diese Wärme ist in den meisten Fällen unerwünscht und wird als Verlust betrachtet. – Eine Energiesparlampe ist im Wesentlichen eine kompakte Leuchtstoffröhre. In der Glasröhre befindet sich Quecksilberdampf (ca. 3 mg) bei niedrigem Druck. Durch eine elektrische Entladung gibt dieser Licht ab, vor allem auch ultraviolette Strahlung. Diese regt den Leuchtstoff, mit dem die Röhre von innen beschichtet ist, zum Leuchten an. Wegen des hier vorliegenden physikalischen Vorgangs hängt die Art des Lichtes von dem als Leuchtstoff verwendeten Material ab und unterscheidet sich von dem Licht einer Glühlampe: Schaut man das Licht einer Glühbirne durch einen Spalt und ein Prisma an, so sieht man ähnlich wie bei der Sonne ein kontinuierliches Farbspektrum. Die Intensität der Farben hängt von der Glüh-temperatur ab: Bei niedriger Temperatur überwiegen die roten Farben, bei höherer Temperatur die blau-

violetten, das Licht wirkt weißer. Um das Licht zu charakterisieren, gibt man die „Farbtemperatur“ in Kelvin (K) an. Das Sonnenlicht hat eine Farbtemperatur von ca. 6000 K ($300\text{K} \approx 27^\circ\text{C}$). Das bedeutet: Das Licht ist ähnlich wie das eines festen schwarzer Körpers, der bei einer Temperatur von 5727°C glüht. Eine Glühbirne leuchtet mit 2000–3000 K, also ist ihr Licht ähnlich dem eines Körpers, der mit $1727\text{--}2727^\circ\text{C}$ glüht (für eine Übersicht s. <http://de.wikipedia.org/wiki/Farbtemperatur>).

Das Licht einer Energiesparlampe erzeugt kein kontinuierliches Spektrum, sondern in der Regel ein sog. Bandenspektrum, d. h. es entstehen nur einige Farbbereiche. Durch Verwendung verschiedener Leuchtstoffe erhält man verschiedene Farbbanden und kann ein „einigermaßen“ kontinuierliches Spektrum erreichen und die Farbwirkung beeinflussen. Diese Wirkung wird wieder mit der Farbtemperatur beschrieben, sie bezieht sich aber hier nicht auf ein kontinuierliches Spektrum, daher ist die Farbwiedergabe bei gleicher Farbtemperatur oft nicht so gut. Es gibt „Tageslichtlampen“ (über 4000 K, sie wirken kalt und ungemütlich) und „Warmtonlampen“ (unter 3000 K) mit verschiedenen Abstufungen. Das moderne Angebot von Energiesparlampen ermöglicht durchaus auch einigermaßen „gemütliches Licht“.

Immer hat man es aber bei Energiesparlampen mit einem nichtkontinuierlichen Spektrum zu tun. Es gibt Autoren, die auf schädliche Wirkungen einiger Spektralbereiche auf den Organismus hinweisen (s. z. B. Alexander Wunsch auf www.lichtbiologie.de). Leider mischen sich dabei oft unsachliche Argumente und auch echte Fehler mit sachlichen Informationen, so dass eine Bewertung schwierig ist. Ich kenne eine Studie aus den USA, in der man Klassenarbeiten von Schülern bei verschiedener Beleuchtung verglichen hat – die Leuchtstoffröhren schnitten viel schlechter ab (nach der „stressstimulierenden“ Wirkung, die bei Wunsch beschrieben wird, müsste das Gegenteil der Fall sein). Aber die Gesamtsituation war so ungenau beschrieben, dass man die Ergebnisse eigentlich nicht beurteilen kann (z. B. Schattenverteilung und Ausleuchtung des Raumes – es waren die alten langen Röhren). Hier ist offensichtlich noch weitere Forschung nötig. Das Argument, dem man gelegentlich begegnet, dass niemand daran forschen mag, weil er dann als Außenseiter gelte, erscheint mir allerdings unsinnig.

Ein Wort zur Halogenlampe: Im Vergleich zur Glühbirne ist sie energieeffizienter, wenn auch nicht im selben Ausmaß wie eine Energiesparlampe. Ihr Spektrum ist dem einer hellen Glühbirne vergleichbar (also kontinuierlich). Bauartbedingt leuchtet sie auf einer relativ kleinen Fläche sehr hell. Daher kann man ihr Licht z. B. besser mit Reflektoren o. ä. bündeln, es wird aber manchmal auch als unangenehm empfunden (scharfe Schatten). Gelegentlich wird dieser Effekt durch Mattscheiben reduziert, dann ist aber die Lichtausbeute geringer. Umgekehrt ist bei der Energiesparlampe die leuchtende Flä-

che eher ausgedehnt und sie leuchten nicht in alle Richtungen gleich hell. Daher eignen sie sich nicht so gut zur Verwendung mit Reflektoren.

Eine Bemerkung zum Flimmern: Infolge des Wechselstroms flimmert auch eine Glühbirne ein wenig (100-mal in der Sekunde), wegen der Trägheit beim Abkühlen des Drahtes ist dies aber kaum zu bemerken. Alte Leuchtstofflampen flimmern wesentlich stärker, wenn auch genau so schnell. Man weiß heute, dass dies nicht nur unangenehm ist, sondern auch die Leistungsfähigkeit beeinträchtigt. Bei modernen Energiesparlampen wird durch ein elektronisches Vorschaltgerät die Frequenz des Flimmerns auf 30 000 bis 40 000 Hz erhöht, sodass es nicht mehr als störend bemerkt wird. Inwieweit dennoch unbemerkte Wirkungen auf den Organismus möglich sind, ist nicht oder kaum bekannt. Dies führt zur zweiten Frage:

2. Elektromog: Um jedes elektrisch betriebene Gerät gibt es elektrische und magnetische Felder. Diese sind in der Regel auf die unmittelbare Nähe beschränkt. Die Elektronik der Energiesparlampen strahlt hochfrequente Felder ab. Ihre Stärke nimmt mit dem Abstand ab, liegt aber bei 30 cm Abstand noch deutlich über der schwedischen TCO-Norm, die für Röhren-Computerbildschirme entwickelt wurde – allerdings nicht auf gründlichen Forschungen beruht. (Moderne Flachbildschirme strahlen so gut wie nicht und enthalten auch keine Quecksilberdampflampen, wie Wunsch an einer Stelle behauptet). Die Wirkung solcher Felder ist bekanntlich umstritten. Will man dem Rechnung tragen, so empfiehlt es sich, Energiesparlampen nur dort einzusetzen, wo man in der Regel einen Abstand von 1–2 m einhalten kann.

3. Ökologische Fragen: Dafür sind zu berücksichtigen: Die Energieeffizienz (d. h. wie viel Helligkeit die Lampe pro Watt erzeugt), die Lebensdauer der Lampe und der Herstellungs- und Entsorgungsaufwand.

Die Energieeffizienz der Energiesparlampe ist, vorsichtig gerechnet, 4–5 Mal so hoch wie die einer normalen Glühbirne (d. h. mit 20 W erreicht man etwas die gleiche Helligkeit wie mit einer 100 W Glühbirne). Das bedeutet eine Einsparung von etwa 70–80%. – Manchmal wird gesagt, wegen seiner Farbe würde das Licht der Energiesparlampe als weniger hell empfunden, daher müsse man eine höhere Leistung installieren. Diese Erfahrung habe ich nicht gemacht. Allerdings erreicht eine Energiesparlampe ihre volle Helligkeit erst nach einigen Minuten. Manchmal wird als Argument für die Glühlampe vorgebracht, dass die Wärme ja zur Raumheizung verwendet würde. Das stimmt, allerdings ist das Heizen mit Elektrizität eine ökologisch „verschwenderische“ Art der Heizung, weil dabei nur ca. 35% bis bestenfalls 60% der aufgewendeten Primärenergie zum Heizen verwendet wird.

Die Lebensdauer moderner Energiesparlampen beträgt lt. Stiftung Warentest in aller Regel über 10 000 Stunden, manchmal bis zu 19 000 Stunden und mehr. Bei billigen Energiesparlampen verkürzt häufiges An- und Ausschal-

ten die Lebensdauer. Eine Glühbirne hält etwa 1000 Stunden. Im Laufe der Zeit nimmt die Helligkeit einer Energiesparlampe etwas ab, sie beträgt am Ende der Lebensdauer noch zwischen 70% und 95%. (lt. Stiftung Warentest, wo eine große Zahl von Energiesparlampen verglichen und getestet wurden, siehe www.test.de/themen/umwelt-energie/test/-/1327630/1327630/1334201/. Dort findet man auch weitere Tests zu diesem Themenfeld).

Interessanterweise kommt dagegen die Zeitschrift Ökotest im Herbst 2008 zu völlig anderen wesentlich schlechteren Ergebnissen, was Lebensdauer und Lichtausbeute der Energiesparlampen betrifft (auch unter www.oekotest.de zu finden). Die Streuung bei den Produkten scheint relativ hoch zu sein. Bei mir privat verwendete Energiesparlampen (Badezimmer, Flurlampe, also häufig in Betrieb) leuchten seit über sechs Jahren, die Außenbeleuchtung seit über zehn, das entspricht eher den Ergebnissen von „Stiftung Warentest“.

In der Herstellung ist die Energiesparlampe aufwendiger als die Glühbirne, man rechnet einen etwa 10-mal so hohen Energieaufwand. Durch die wesentlich längere Lebensdauer ist dieser Mehraufwand aber bereits kompensiert. Außerdem macht die für die Herstellung benötigte Energie nur etwa 1% der Betriebsenergie aus. Die Gesamtenergiebilanz spricht damit eindeutig für die Energiesparlampe, sie spart bis zu 80%. Das hat Folgen: Während ihrer gesamten Lebensdauer erspart eine Energiesparlampe der Umwelt umgerechnet etwa 392 kg CO₂, 21,6 kg Flugasche, 2,5 kg Schwefeldioxid und 1,8 kg Stickstoff. Rechnet man die bereits heute durch derartige Leuchtmittel gesparte Energie aus, so kommt man auf etwa 150 Mrd. kWh pro Jahr, das entspricht knapp der gesamten in Deutschland 1992 mit Kernenergie hergestellten Energie von 158 Mrd. kWh! (nach www.dellekom.de/info/energiesparlampen-faq).

Am Ende ihrer Lebensdauer muss die Energiesparlampe fachgerecht entsorgt werden, vor allem wegen des Quecksilbers, aber auch wegen des Leuchtstoffs. Die dafür notwendige Technologie ist vorhanden und wird eingesetzt. Sie kann allerdings nur wirksam sein, wenn der Verbraucher die alte Lampe unzerbrochen zurückbringt. Zerbricht eine Leuchtstofflampe, so sollte man wegen des Quecksilberdampfs lüften und das weiße Pulver (den Leuchtstoff) nicht unnötig berühren. – Wie bei vielen Produkten gilt auch hier: Billige Fernostproduktion verlagern Sozial- und Umweltprobleme in Länder mit geringeren Standards, und die Qualität ist oft schlechter (hier stimmen die Tests bei Stiftung Warentests und Ökotest einigermaßen überein).

Auch das elektronische Vorschaltgerät ist Sondermüll. Seine Lebensdauer ist aber im Prinzip unbegrenzt. Daher empfiehlt es sich, Energiesparlampen zu verwenden, bei denen der eigentliche Lampenkörper unabhängig von der Elektronik ausgetauscht werden kann.

Zusammenfassend: Der Einsatz von Energiesparlampen ist m. E. zweifellos sinnvoll, insbesondere an Orten, wo z. B. Dauerbeleuchtung notwendig ist oder es auf die Lichtqualität nicht so ankommt, also in Badezimmern, Kel-

lern, Fluren, Außenbeleuchtung usw. Auch Deckenlampen sind damit meistens sinnvoll ausgestattet. Fraglicher ist der Einsatz am Schlaf- und Arbeitsplatz, insbesondere, wenn man sich am Schreibtisch über lange Zeiträume nah an der Lampe aufhält. Ebenso mag es sein, dass mancher für den Wohnraum doch die Glühlampe als stimmungsvoller empfindet. Man kann ja durchaus auch ausprobieren, wo einem das Licht zusagt und wo nicht. – Zu einem verantwortlichen Umgang damit gehört aber auch, dass man Herkunft und Entsorgung im Bewusstsein behält. Und: Wir können lernen, „Natürlichkeit“ bewusst zu erfahren und erleben. Freude an der natürlichen Schönheit der Welt ist die Therapie, um in unseren künstlichen Welten unser Menschsein nicht zu verlieren.

Politisch muss man ein Verbot der Glühlampen allerdings als unsinnig ansehen: Damit fällt die Wahlmöglichkeit weg, und konsequenterweise müsste man dann auch Kerzen verbieten, die sind noch schädlicher für die Umwelt. Wäre in den Energiekosten auch nur ein Teil der Umweltfolgekosten enthalten, wäre der Strom teurer und die Energiesparlampe würde sich finanziell noch mehr lohnen (schon heute spart man mit Energiesparlampen ca. 70–80% der Kosten im Haushalt für Licht). Dann kann sich jeder selbst entscheiden, ob er mehr Geld für die gemütliche und in manchen Situationen vielleicht gesündere Beleuchtung am Bett oder am Schreibtisch ausgeben möchte, aber beim Keller- oder Außenlicht gerne spart. Bedenkt man außerdem, dass der Anteil der Beleuchtung am Gesamtenergieverbrauch in Deutschland nur 5–8% beträgt, ist der Gesamtnutzen (die Einsparung von ca. 50–70% davon) nicht so hoch, dass er einen derartigen Eingriff in die Entscheidungsfreiheit des Bürgers rechtfertigt.

Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Das Zusammenwirken von Seele und Leib,
von plastisch-gestaltenden und musikalisch-sprachlichen Kräften

Rudolf Steiner

Man kann natürlich nicht erziehen und nicht unterrichten, wenn man beim Erziehen und Unterrichten nicht gewissermaßen im Geiste erfüllen kann den ganzen Menschen; denn dieser ganze Mensch kommt in der Zeit der kindlichen Entwicklung noch viel mehr in Betracht als später. Wir wissen ja, dass dieser ganze Mensch in sich schließt das Ich, den astralischen Leib, den ätherischen Leib und den physischen Leib. Diese vier Glieder der menschlichen Natur sind nicht etwa in einer gleichmäßigen Entwicklung, sondern sie entwickeln sich in sehr verschiedener Weise, und wir müssen genau unterscheiden zwischen der Entwicklung des physischen Leibes und des Ätherleibes, und der Entwicke-

lung des astralischen Leibes und des Ich. Die äußeren Offenbarungen dieser differenzierten Entwicklung sprechen sich aus – wie Sie aus den verschiedenen Andeutungen, die ich da und dort gemacht habe, wissen – im Zahnwechsel und in derjenigen Veränderung des Menschen, die sich beim männlichen Menschen im Stimmwechsel bei der Geschlechtsreife kundgibt, die sich beim weiblichen Menschen aber auch deutlich kundgibt, nur in einer anderen Weise.

Vergegenwärtigen wir uns, was der Zahnwechsel bedeutet. Der Zahnwechsel ist der äußere Ausdruck dafür, dass vorher, also zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel, in dem kindlichen Organismus der physische Leib und der Ätherleib stark von dem Nerven-Sinnessystem, also von oben nach unten, beeinflusst sind. Der physische Leib und der Ätherleib sind bis ungefähr zum 7. Jahre vom Kopfe aus am wirksamsten beeinflusst. Im Kopfe sind gewissermaßen die Kräfte konzentriert, die in diesen Jahren, in denen die Nachahmung eine so große Rolle spielt, besonders wirksam sind. Und was an Gestaltung im übrigen Organismus vor sich geht, in Rumpf und Gliedmassen, das geht dadurch vor sich, dass vom Kopfe aus Strahlungen nach dem übrigen Organismus, nach dem Rumpforganismus und dem Gliedmassenorganismus, dem physischen Leibe und dem Ätherleibe ausgehen. Dasjenige, was da vom Kopfe aus in den physischen Leib und Ätherleib des ganzen Kindes hineinstrahlt bis in die Finger- und Zehenspitzen, was da hineinstrahlt vom Kopf ins ganze Kind, das ist Seelentätigkeit, trotzdem sie vom physischen Leibe ausgeht; ist dieselbe Seelentätigkeit, die später als Verstand und Gedächtnis in der Seele wirkt. Es ist nur so, dass später nach dem Zahnwechsel das Kind anfängt so zu denken, dass seine Erinnerungen bewusster werden. Die ganze Veränderung, die mit dem Seelenleben des Kindes vor sich geht, zeigt, dass gewisse seelische Kräfte in dem Kinde vom 7. Jahre ab tätig sind als Seelenkräfte, die vorher im Organismus wirksam sind. Die wirken im Organismus. Die ganze Zeit bis zum Zahnwechsel, während der das Kind wächst, ist ein Ergebnis derselben Kräfte, die nach dem 7. Jahre als Verstandeskräfte, als intellektuelle Kräfte auftreten.

Da haben Sie ein ganz reales Zusammenwirken zwischen Seele und Leib, indem sich die Seele mit dem 7. Jahre vom Leibe emanzipiert, nicht mehr im Leib, sondern für sich wirkt. Da fangen mit dem 7. Jahre diejenigen Kräfte, die nun als Seelenkräfte im Leibe selbst neu entstehen, an wirksam zu werden – und sie wirken ja dann bis in die nächste Inkarnation hinein. Und dann wird zurückgestoßen dasjenige, was vom Leibe aus aufstrahlt, und aufgehalten werden andererseits die Kräfte, die vom Kopfe nach abwärts schießen. So dass in dieser Zeit, wenn die Zähne wechseln, der stärkste Kampf sich abspielt zwischen den Kräften, die von oben nach unten streben, und denjenigen, die von unten nach oben schießende Kräfte sind. Es ist der Zahnwechsel der physische Ausdruck dieses Kampfes jener beiden Kräftearten; jener Kräfte, die später beim Kinde zum Vorschein kommen als die Verstandes- und die intellektuellen Kräfte, und jener Kräfte, die besonders verwendet werden müssen im Zeichnen, Malen und

Schreiben. Alle die Kräfte, die da heraufschießen, verwenden wir dann, wenn wir aus dem Zeichnen das Schreiben herausentwickeln; denn diese Kräfte wollen eigentlich übergehen in plastisches Gestalten, in Zeichnen und so weiter. Das sind die Kräfte, die im Zahnwechsel ihren Abschluss finden, die vorher den Körper des Kindes ausplastizierten, die Skulpturkräfte, und die wir verwenden später, wenn der Zahnwechsel vor sich gegangen ist, um das Kind zum Zeichnen, zum Malen und so weiter zu bringen. Es sind dies hauptsächlich diejenigen Kräfte, die in das Kind gelegt sind von der geistigen Welt aus, in denen die kindliche Seele gelebt hat vor der Empfängnis, in der geistigen Welt. Sie wirken zuerst kopfbildend als Körperkräfte und dann vom 7. Jahre ab als Seelenkräfte. So dass wir für die Zeit vom 7. Jahre ab für unsere autoritären Einflüsse einfach das beim Kinde herauskriegen, was das Kind vorher als Nachahmung unbewusst übte, indem diese Kräfte unbewusst in den Körper einschlugen. Wenn später aus dem Kinde ein Bildhauer, ein Zeichner oder ein Architekt wird, aber ein richtiger Architekt, der aus den Formen heraus arbeitet, so geschieht das aus dem Grunde, weil ein solcher Mensch die Anlage hat, in seinem Organismus etwas mehr zurückzubehalten von den Kräften, die in den Organismus hinunterstrahlen, etwas mehr zurückzubehalten im Kopfe, so dass auch später noch diese kindlichen Kräfte hinunterstrahlen. Wenn sie aber nicht aufgehalten werden, wenn mit dem Zahnwechsel alles ins Seelische übergeht, so bekommen wir Kinder, die dann keine Anlagen haben für Zeichnen, für Bildhauerisches oder für Architektur, die niemals Bildhauer werden können. Das ist das Geheimnis: Diese Kräfte hängen zusammen mit dem, was wir durchgemacht haben zwischen dem Tode und unserer neuen Geburt. Man bekommt das, was man braucht innerhalb der Erziehungswirksamkeit als die Ehrfurcht, die einen religiösen Charakter haben kann, wenn man sich bewusst wird: Die Kräfte, die du aus dem Kinde herausholst um das 7. Jahr, die du zum Zeichnen- oder Schreibenlernen verwendest, sie schickt dir im Grunde genommen der Himmel; also die geistige Welt schickt herunter diese Kräfte, das Kind ist der Vermittler, und du arbeitest eigentlich mit den aus der geistigen Welt heruntergesendeten Kräften. Diese Ehrfurcht vor dem Geistig-Göttlichen ist, wenn sie den Unterricht durchströmt, tatsächlich etwas, was Wunder wirkt im Unterricht. Und wenn Sie das Gefühl haben: Sie stehen in Verbindung mit den aus der Zeit vor der Geburt aus der geistigen Welt herunter sich entwickelnden Kräften –, wenn Sie dieses Gefühl haben, das eine tiefe Ehrfurcht erzeugt, dann werden Sie sehen, dass Sie durch das Vorhandensein dieses Gefühls mehr bewirken können als durch alles intellektuelle Ausspintisieren dessen, was man tun soll. Die Gefühle, die der Lehrer hat, sind die allerwichtigsten Erziehungsmittel. Und diese Ehrfurcht ist etwas, was ungeheuer bildend auf das Kind wirkt.

*(aus: Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Stuttgart,
2. Vortrag vom 16. September 1920)*

Korrigenda

Ergänzung und Richtigstellung des Tagungsberichts aus der Arbeitsgruppe Aufgaben des Schul- und Kindergartenarztes bei der Schulärztetagung im Oktober 2008

Aufgaben des Schul- und Kindergartenarztes

Das Land Baden-Württemberg schreibt allen Fachkräften im Kindergarten einen Fortbildungszyklus zur Implementierung des Orientierungsplanes für Bildung und Erziehung vor, (so lautet der Name des Bildungsplanes der Kindergärten für BW). Es gelang der Vereinigung der Waldorf-Kindertageseinrichtungen Baden-Württemberg e. V. einen erarbeiteten Fortbildungslehrplan für diese Veranstaltung von Ministeriumsseite genehmigen zu lassen. Auch die Finanzierung ist äquivalent zur landeseigenen Fortbildung. Die Waldorf-Fortbildung konnte prinzipiell auch von den Fachkräften anderer Träger besucht werden, die Fortbildung aller Erzieherinnen ist demnächst abgeschlossen. Hier ist in dem Bericht auf Seite 82 in Heft 48 ein Fehler zu korrigieren. Es handelt sich nicht um eine Fortbildung von Rainer Patzlaff, auch wenn er unter vielen anderen einer der Dozenten ist.

Eine 2. Baustelle ist die Anerkennung einer waldorfeigenen ESU 1 (Erste-Schul-Untersuchung der 4–5-jährigen Kindergartenkinder) mit einer Sprachzustandsbeobachtung durch die ErzieherInnen statt eines standardisierten Sprachscreenings durch das Landesgesundheitsamt. Hier ist der Waldorfkindergarten am Kräherwald mit drei Gruppen einer der Modellstandorte. Diese Gruppen sind gleichzeitig Modellstandort des sogenannten Projektes Schulreifes Kind des Landes Baden-Württemberg und werden in diesem Rahmen von der Universität Heidelberg evaluiert. So stehen sie mit ihren Erzieherinnen zurzeit in einem doppelten Blickfeld.

Zur Schulung der Erzieherinnen in der Sprachbeobachtung, Sprachstandsfeststellung, Arbeit an der eigenen Sprache und Erübung von Möglichkeiten, wie Kinder verstärkt im Kindergartenalltag sprachlich gefördert werden können, fand eine Fortbildung von drei Mal drei Tagen am Waldorfkindergartenseminar in Stuttgart in einem ersten Durchgang statt. Weitere entsprechende Fortbildungen werden folgen. Die Nachfrage ist groß. Diese Fortbildung muss von den Kindergärten eigenfinanziert werden.

Elke Schaffrath

Neugeborene unter dem Einfluss von TV und Handy

Verein Spielraum-Lebensraum, CH-9472 Grabs (Herausgeber): Neugeborene unter dem Einfluss von TV und Handy. Die Wirkung auf Babys und auf die Mutter-Kind-Beziehung. Meinungen von Fachleuten. Broschüre, 2. Auflage 2008, ISBN 978-3-033-01425-1. Bezug in Deutschland: Irmgard Beckert, imba-spielimpuls@gmx.de, Tel. 07641 - 933 44 28

Die Lebensbedingungen für Säuglinge und Kleinkinder zu verbessern und insbesondere die frühe Mutter-Kind-Beziehung zu schützen und zu fördern – dies ist das Ziel des Vereins Spielraum-Lebensraum. In der von ihm 2008 herausgegebenen Broschüre werden Fachleute auf verschiedensten Gebieten zu den von ihnen beobachteten Auswirkungen von Handy-Benutzung und TV-Konsum in der Umgebung von Neugeborenen befragt und zitiert.

Aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln wird auf die schädliche Wirkung dieser Medien gerade in der Zeit intensivsten Beziehungsaufbaus des Neugeborenen zu seiner Mutter und seinem Vater hingewiesen. Vielfältige Zitate belegen und begründen die sehr eindeutige Aussage: Die Beschäftigung des Erwachsenen mit Handy, TV und Computer stört die für die Entwicklung des Kindes entscheidende Entwicklungsphase der ersten Lebenswochen empfindlich, indem sie die Bindungsentstehung („Bonding“) behindern kann: Medien auf Wochenbettstationen und in unmittelbarer Umgebung des Neugeborenen sind Störfaktoren für eine gesunde Entwicklung!

Mutmachende und anregende Beispiele von fernseh- und handyfreien Wochenbettstationen berühren ebenso wie der „Brief“ eines Neugeborenen an seine Mutter oder der Aufruf „an alle Väter“. Die umfangreichen Quellen der gesammelten Aussagen werden dem Leser zugänglich gemacht. Im Ausblick werden positive Hinweise „was Babys wirklich brauchen“ gegeben wie z. B.: „Wir Erziehende können versuchen, als Vorbild erst für uns selbst innezuhalten und nicht alles gleichzeitig machen zu wollen. (...) Fangen wir an, unser Leben anders zu gestalten, uns bewusste Momente der inneren Ruhe zu gönnen, Zeiten ohne äußere Ablenkung zu planen, bis wir bemerken, dass wir dadurch erst in die Lage kommen, echte innere Aufmerksamkeit für unsere Kinder zu empfinden. Sie brauchen dann vielleicht weniger beschäftigt zu werden, sondern fühlen sich selbst wahrgenommen und werden dadurch mehr bei sich selbst ankommen können.“ (Dr. Nicola Fels in „Ins Leben begleiten“)

Leider sind die Beiträge ohne erkennbares System angeordnet und Überschriften bzw. Autorenangaben sind nicht immer leicht zuzuordnen. Anmer-

kungen und Erläuterungen der Redaktion wechseln sich teilweise ab mit unkommentierten Buchzitaten, die leider nicht durchgehend in der Quellen- und Literaturangabe wiederzufinden sind. Für weitere Auflagen wünscht man dem wertvollen Heftchen nicht nur Verbesserungen und Stringenz in der Zusammenstellung sowie ein genaueres Literaturverzeichnis, sondern auch eine weite Verbreitung in allen Institutionen und Menschenkreisen, die sich mit der wichtigen ersten Lebensphase befassen, um den Aufbau menschlicher Beziehung zu fördern und zu schützen.

Markus Wegner



Der Merkurstab

Zeitschrift für Anthroposophische Medizin

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

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

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

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

Pädagogische Nothilfe – „Welcome to Gaza“

Bernd Ruf

Die pädagogische Nothilfe für psychotraumatisierte Kinder im Gaza hat begonnen. Ein Kriseninterventionsteam der Freunde der Erziehungskunst arbeitete vier Tage in den Trümmern von Gaza, um traumatisierten Kindern in einer Akuthilfe mit waldorfpädagogischen Methoden beizustehen.

Wadi ist ein 18 Monate alter Junge aus dem Samoudi-Clan, einer über 100-köpfigen Großfamilie einfacher bäuerischer Herkunft. Beim Einmarsch israelischer Truppen in Gaza-Stadt Ende Januar wurde der Clan aufgefordert, sich in einem Haus zu versammeln, das dann von einem Hubschrauber aus beschossen wurde. 36 Familienmitglieder, darunter viele Kinder, starben.

Vier Tage lang wurden die Rettungskräfte des Roten Halbmonds daran gehindert, Verletzte zu versorgen und Tote zu bergen. Wadi lag in dieser Zeit neben seiner toten Mutter. Seither ist er verstummt, der leere Blick seiner dunklen Augen fixiert nichts mehr. Auch Shaban, 9 Jahre alt, musste hilflos zusehen. Wir treffen beide Kinder auf der Schutthalde ihrer ehemaligen Wohnstätte gleich neben einem Schild mit der Aufschrift: „Welcome to Gaza“...

Bei der über dreiwöchigen Militäroffensive im Gaza-Streifen wurden mindestens 1400 Menschen getötet und etwa 5500 verletzt. Über 22 000 Häuser wurden unbewohnbar. Schon vorher lebten im Gaza 80% der Bevölkerung unterhalb der von der UNO festgelegten Armutsgrenze. Jetzt frieren und hungern sie.

Trauma-Arbeit – auch gegen den Terror

Über die Hälfte der 1,5 Millionen Menschen in Palästina ist unter 15 Jahre alt. Das Leid der Kinder im Gaza lässt sich kaum in Worte fassen. Viele wurden durch die schrecklichen Erlebnisse psychotraumatisiert und bedürfen dringender Hilfe.

Almesa klammerte sich vier Tage lang unter dem Schutt an ihre toten Eltern und versuchte verzweifelt, das Ungeziefer zu verscheuchen. Mit tränenerstickter Stimme sagt sie: „Wenn ich groß bin, werde ich zu den bewaffneten Brigaden gehen und alle die töten, die meine Familie ermordet haben!“ Bleiben die Kriegserlebnisse der Kinder unbewältigt, nähren sie eine neue Generation des Terrors...

Notfallpädagogik setzt in jener Phase an, in der sich entscheidet, ob das traumatische Erleben aus eigenen Kräften verarbeitet werden kann oder sich

ein bleibendes Krankheitsbild entwickelt, das zu schweren Zusammenbrüchen der Biografie führen kann. Im Vordergrund stehen pädagogisch-therapeutische Methoden auf Grundlage des anthroposophischen Menschenverständnisses.

Rhythmuspflege harmonisiert die durch das Trauma zerstörten Rhythmen des Organismus; bewegungstherapeutische Ansätze oder Massagen helfen, Verkrampfungen zu lösen; Kunsttherapie schafft kreative, nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten für das Unsagbare; Elemente der Erlebnispädagogik helfen, Selbstvertrauen und Vertrauen in andere wiederherzustellen...

Das Leid der Kinder

Unser pädagogisches Notfallteam arbeitet an der Omar Bin Khattab-Schule, einer UN-Schule im völlig zerstörten Norden von Gaza-Stadt. Hamsam, ein 10-jähriges Mädchen, erzählt, wie ihre Schwester vor ihren Augen von den Soldaten erschossen wurde. In einem Zelt der UNICEF machen die Kinder Formenzeichnen und lauschen aufmerksam den Geschichten, die wir erzählen. Sie lechzen nach Bildern. Auf dem Schulhof machen wir Kreisspiele. Während die Kinder uns anfangs nicht anfassen wollten, ist der Platz an der Hand der Helfer bald heiß umkämpft. Die Hand bietet Sicherheit. Die siebenjährige Aissa ruft: „Zu uns kommen viele Ausländer zum Fotografieren. Dann gehen sie wieder. Ihr aber kommt zum Spielen.“

In der Stadt Khan Younis im Süden des Gaza arbeitet das Notfallteam in der Schule Eid Al Agha. Die Fassade des Gebäudes ist von Maschinengewehrsalven gezeichnet. Der Raketenbeschuss der Stadt hält während unserer Anwesenheit an. Viele Kinder sind zunächst unzugänglich und abweisend. Erschütternde Kinderzeichnungen an den Wänden der Schule offenbaren schonungslos die traumatischen Erlebnisse und das Ausmaß der inneren Zerstörungen. Eine besondere Herausforderung war die Arbeit mit traumatisierten, gehörlosen Kindern in der Atfaluna Society for Deaf Children. Mit mehreren Kindergruppen wurden eurythmische und erlebnispädagogische Übungen durchgeführt, wurde gezeichnet und geknetet. Der Kunstlehrer erlebte im Lager Jaballia die Zerstörung der Nachbarhäuser – seither malte er nicht mehr. Als er die Kinder zeichnen sah, brach es aus ihm heraus, er griff zum Pinsel und gab seinem Erleben Ausdruck: Der traumatische Krampf hatte sich gelöst... Mehrere Einsätze wurden im Al Qattan Centre in Gaza-Stadt durchgeführt. Viele Eltern brachten ihre traumatisierten Kinder zur künstlerischen Therapie in das Zentrum. Die Direktorin bat uns auch um die Schulung der Mitarbeiter.

Das Leid der Eltern

Die notfallpädagogische Arbeit im Gaza fand großes internationales Medieninteresse. Presse- und Hörfunkjournalisten baten um Interviews, und wir wurden von TV-Teams von Al Jazeera, Arte und ARD begleitet. Der palästi-

nensische Leiter des ARD-Teams fragte uns, ob Notfallpädagogik denn auch wirklich helfen könne. Noch bevor eine Antwort erfolgen konnte, brach er in Tränen aus und zeigte uns seine Schussverletzungen am Bauch: „Und wer hilft mir, mein Trauma zu verarbeiten?“

Die Stiefmutter des zehnjährigen Abdella sitzt depressiv vor ihrem zerstörten Haus. Wir geben ihr Knetwachs. Sie formt eine Kugel, die sie immer wieder schluchzend zerfetzt. Nach einiger Zeit kann sie erzählen. Sie berichtet, dass Soldaten ihre einjährige Tochter getötet hätten. Dann führt sie uns zum Ort des Geschehens, in ein Zimmer des zerstörten Hauses. An der Wand, unter der das tote Kind lag, hatten die Soldaten in englischer Sprache geschrieben: „I is gone – 999 999 will follow“.

Vandalismus dieser Art trifft man im Gaza auf Schritt und Tritt. Wohnungseinrichtungen wurden durch Soldaten mutwillig demoliert, in den Kochtöpfen finden sich Fäkalien, über die Mehlvorräte wurde uriniert. Demütigende Inschriften an den Wänden sind auf Russisch, Englisch, Hebräisch und Französisch.

Eine Mutter, die uns bei unserer Arbeit mit den Kindern beobachtet hatte, erzählte uns plötzlich, wie sie versucht habe, den aufgeschlitzten Bauch ihres Kindes mit Nadel und Faden zu nähen. Nach zwei Tagen starb das Kind. Rettungskräfte wurden über Tage nicht herangelassen. Plötzlich schrie sie uns zu: „Nicht nur die Kinder brauchen euch! Wir Frauen wissen nicht mehr weiter!“

„Was konntet ihr erreichen?“

Nach viertägiger erfolgreicher Arbeit musste unser Kriseninterventionsteam nach telefonischer Aufforderung der Deutschen Botschaft in Kairo den Gaza umgehend verlassen. Wir hatten gerade die notfallpädagogische Arbeit mit Waisenkindern beginnen wollen. Mit Hilfe der Botschaft gelang es, im letzten Moment die Grenze zu passieren.

Unser fluchtartiger Aufbruch wurde vom deutschen Fernsehen aufgezeichnet. Der Reporter stellte während des Rückzugs des Teams die entscheidende Frage: „Was konntet ihr erreichen?“

Die notfallpädagogische Krisenintervention war eine Akuthilfe, vergleichbar der ersten Hilfe an einem Unfallort. Obwohl durch erste Hilfsmaßnahmen eine sofortige Heilung nicht erreicht werden kann, können diese doch wesentlich zum weiteren Verlauf des Heilungsprozesses der Verletzungen beitragen. Dies gilt für seelische Wunden, für Psycho-Traumata, gleichermaßen. Wir gaben den betroffenen Menschen die Gewissheit, in ihrem Schmerz von Anderen wahrgenommen zu werden. Wir zeigten den Kindern, dass nicht jeder Fremde ein Mörder sein muss. Wir führten sie für Momente zu dem Erleben, dass das Leben auch schön sein kann. Und wir wissen, dass Hoffnung und Freude Heilfaktoren sind.

Die UN-Sonderbotschafterin für Kinder in bewaffneten Konflikten, Radhika Comaraswamy, sprach uns in der Omar Bin Khattab-Schule ihre Anerkennung und ihren Dank für unsere Arbeit aus.

Sobald der Zugang zum Gaza für Hilfsorganisationen wieder geöffnet werden wird, wollen wir die unterbrochene Arbeit fortsetzen. Wir können dies aber nur, wenn ausreichend Spendenmittel dafür zur Verfügung stehen.

Auf der überstürzten Rückfahrt zur Grenze passierte das Notfallteam abermals das Schild mit der Aufschrift: „Welcome to Gaza“. Dann fällt uns der 21-jährige Jura-Student Barakat ein, der uns die Wand seiner mutwillig demolierten Wohnung zeigte, auf der in Hebräisch geschrieben stand: „Ihr braucht eure Häuser nicht mehr aufzubauen. Wir kommen wieder!“

Und wir schworen uns: Wir auch!

Waldorfmethoden in Krisenzeiten

Bericht über einen pädagogischen, künstlerisch-therapeutischen
und ärztlichen Nothilfeinsatz in Georgien
vom 28. September bis 20. Oktober 2008

Jürgen Möller

Nach dem Krieg zwischen Georgien und Russland im Sommer 2008 kam eine weltweite Welle der Hilfsbereitschaft für die ca. 30 000 Flüchtlinge zustande. Diese waren durch Vertreibung und Flucht im Rahmen der Abtrennung Südossetiens von Georgien in verschiedenen Landesteilen Georgiens in z. T. erbärmlichen Unterkünften untergebracht, ein großer Teil von ihnen in der Stadt Gori südlich der sogenannten Pufferzone, welche die russische Armee um Südossetien gebildet hatte. Aus dieser sind ebenfalls viele Menschen geflohen aus Angst vor der Willkür der Besatzer. In diese Gebiete der Pufferzone konnten die Menschen nach Abzug der russischen Armee wieder zurückkehren.

In **Gori** tummelten sich die meisten ausländischen Hilfsorganisationen und machten sich z. T. die Arbeits- und Einflussbereiche streitig, während in **Tbilissi** (wie Tiflis die Hauptstadt jetzt heißt), die Flüchtlinge noch weitgehend unversorgt waren, abgesehen davon, dass sie ein Dach über dem Kopf hatten und täglich mit Nudeln versorgt wurden, was für manche schon viel war.

Wir entschlossen uns deshalb nach Kenntnis der Lage mit unserem Team in **Tbilissi** zu arbeiten. Uns alle verbindet die Anthroposophie und der Wunsch, Not zu lindern. Bei mir erfüllte sich ein alter Wunsch, mich in solchen Situationen nützlich zu machen. Finanziert wurde alles von der **Elisabeth Gast**

Stiftung, der Flug von München, wo wir das deutsche Team, aus verschiedenen Städten Deutschlands kommend, trafen, die Unterkunft in einem guten Quartier in **Tbilissi**, die Verpflegung und die Ausflüge.

Und so treffen wir (wir, das sind sieben Menschen aus Deutschland und Italien und fünf Menschen aus Georgien) am Michaelisonntag 2008 zusammen. Alle sind aus waldorfpädagogischen, kunsttherapeutischen, medizinischen, künstlerischen Zusammenhängen: Waldorfpädagogen, Heilpädagogen, Musiker, Maltherapeuten, zwei Heileurythmisten, zwei Bildhauer, ein Sprachgestalter und Theaterregisseur, ein anthroposophischer Kinderarzt und Kinderpsychiater.

Das zwölfköpfige hochqualifizierte Team erweiterte sich im Laufe der Zeit auf zwanzig Personen, z. B. um einen Operndirigenten, der mit uns zwei georgische Lieder einstudierte und mit den Flüchtlingskindern sang.

Unser Weg, unsere Aufgaben führten uns in verschiedene Flüchtlingslager um uns bekannt zu machen und zu fragen, wann und wo wir gebraucht würden. So z. B. führen wir in ein seit einigen Jahren leerstehendes Musikinternat im Stadtteil Lotkini. Hier sind 480 Menschen, darunter 150 Kinder und Jugendliche untergebracht. Die Menschen, die hier gestrandet sind, hatten alles verloren, konnten in der Regel nur retten, was sie auf dem Leibe trugen. Für alle die aus Südossetien kommen wird es auf absehbare Zeit kein zurück geben, anders bei den Menschen aus der sogenannten Pufferzone, aus der das russische Militär sich mittlerweile zurückgezogen hat.

In den Lagern ist die Stimmung trist, hoffnungslos dreinschauende Menschen begegnen uns, Tatenlosigkeit, fehlende Tagesstruktur bestimmen den Alltag. Auch Misstrauen begegnet uns, z. B.: „Was, ihr wollt uns helfen? Ohne Gegenleistung? Da stimmt doch was nicht!“ und „Ihr wollt mit Malen und Spielen den Kindern Mut machen? Bringt uns lieber frisches Obst und Gemüse. Wir kriegen hier nichts dergleichen, nur Reis und Nudeln, und das Geld reicht nicht uns selbst anderes zu kaufen!“

Wie verständlich, wenn sie sich nach der Flucht aus den Dörfern oft Hals über Kopf in verfallenen Gebäuden, kahlen Zimmern in einer Großstadt wiederfinden wo es an basalen Dingen, Kleidung, Essen, Bettdecken, Toiletten mangelt und sie deprimiert, verunsichert, oft innerlich zerrüttet sind.

Noch größer als für uns Deutsche war für die georgischen Kollegen der Schock, sich in dieser Situation zu finden, das Kennenlernen der Flüchtlings-situation, das ja so leicht zum eigenen Schicksal hätte werden können. Entsprechend dankbar sind sie für die Unterstützung durch die ausländischen Teammitglieder.

Wir teilten das Team und begannen die Arbeit in mehreren Lagern. Zunächst ging es daran die Räume zu schaffen für künstlerisch-pädagogisches Tun, Müll und Schutt, achtlos weggeworfenes Papier wegzuräumen, beispielgebend für die Bewohner, diese waren schon etwas gleichgültig geworden ge-

gen diese desolaten Zustände, halfen dann aber mit, ihr Umfeld zu verschönern. Die eigentliche Arbeit bestand in einer Art offenen Werkstatt, es konnte kommen, wer wollte, Kinder und Jugendliche, mit oder ohne Eltern.

Zuerst wurde in einem Anfangskreis sich eurythmisch bewegt, Bewegungsspiele gemacht, georgische Gedichte gesprochen und Lieder gesungen, die wir auch langsam lernten. Dann, in Altersgruppen unterteilt, Theaterübungen gemacht, Wollepüppchen geschaffen für Märchenspiele, Märchen erzählt, Formenzeichnen und Holzschnitzen. Ich hielt in dieser Zeit meist einige Stunden kinderärztliche Sprechstunde.

Wir verstanden unseren Einsatz so, dass das künstlerische Tun eine Nahrung für die Menschen ist, ihnen die Würde wiedergibt, gerade in dieser existenziellen Notsituation. Zentral dabei die Freude, innerlich und äußerlich in gesundende Bewegung zu kommen, Selbstwirksamkeit zu erleben, Sinn im Tun zu erfahren, aus der erzwungenen Untätigkeit in Aktivität zu kommen.

Abends in den Nachbesprechungen reflektierten wir unser Tun, inwiefern die Übungen therapeutisch und anti-traumatisch wirksam sind und nicht nur Zeitvertreib. Die Arbeit stellte neue ungewohnte Anforderungen an die eigene Profession, was ich besonders für die ärztliche Tätigkeit sagen kann, wo mit minimalen Mitteln geholfen werden sollte. Ich hatte praktisch nur meine homöopathischen Mittel dabei, Stethoskop, Blutdruckgerät, Ohrenlampe, das wars. Zwar gab es in der Stadt die Polikliniken, aber die Menschen waren extrem unzufrieden damit.

Es war erstaunlich wie dankbar die Flüchtlinge waren, dass sich ein Arzt 30 Minuten Zeit für sie nahm und für Fragen offen war, und wie gut sie auf die homöopathischen Mittel ansprachen. Beispiel: Kinder, durch die Vertreibung und schreckliche Erlebnisse traumatisiert (sie konnten sich nicht wehren, nicht fliehen und konnten nur erstarren in der Situation: die drei Merkmale der „traumatischen Zange“). Sie entwickelten soziale Ängstlichkeit, Panikattacken, Alpträume, Aufmerksamkeitsstörungen. Schon Tage nach Gabe von *Aconitum napellus* C30 war eine schlagartige Besserung eingetreten.

Ähnliches galt für Erwachsene, welche eine posttraumatische Belastungsstörung entwickelt hatten. Denen gab ich noch individuelle Übungen zur Stabilisierung, die sie mehrfach täglich machen sollten, damit sie zur Verfügung ständen, um wieder Herr im eigenen Seelenhaus zu sein.

Die Arbeit – auch die ärztliche – war auf die Kinder und Jugendlichen ausgerichtet, aber niemand war ausgeschlossen, der aus seiner erzwungenen Tatenlosigkeit in ein künstlerisches Tun kommen wollte.

In den abendlichen Nachbesprechungen, die einen Schwerpunkt während des Einsatzes darstellten, erarbeiteten wir, welche künstlerischen Übungen sinnvoll und therapeutisch für Krisen und Trauma-Situationen sein können und fanden menschenkundliche Beleuchtung dazu. Referate und Vorträge wurden gehalten zum Verständnis, was passiert in innerseelisch derartig belastenden

Situationen. Die Besprechungen fanden meistens statt in den schönen Räumen der anthroposophischen Gesellschaft, im Zentrum von Tbilissi.

Es war eine Freude, mit den Menschen anderer Berufe und Sprachen zusammenzusitzen und voneinander zu lernen, Cola zu trinken oder Wasser nach getaner Arbeit, wenn sich die Teams wieder trafen und von ihren Erfahrungen erzählten.

Der Abschlussspruch *Heilsam ist nur, wenn
Im Spiegel der Menschenseele
Sich bildet die ganze Gemeinschaft
Und in der Gemeinschaft
Lebet der Einzelseele Kraft.*

So deutlich und bestätigt gefühlt wie hier habe ich sie nie gespürt, die Wahrheit dieses Spruches. Die durchweg freudige Stimmung stellte sich auch in der Arbeit mit den Flüchtlingen ein.

Nur sehr selten findet die allgemein herrschende Spannung und Nervosität der unmittelbaren Nachkriegszeit den Weg in unsere Arbeit hinein, z. B. wenn die Rückführung der Bevölkerung in die Pufferzone um Südossetien, die während unserer Zeit vom russischen Militär geräumt worden war, angeordnet wurde. „Zurück in die Dörfer!“ Aber wie wird es aussehen? Einige wollten lieber im Lager bleiben, wenn sie in Grenznähe zu Südossetien wohnten und befürchteten von Heckenschützen von jenseits der Grenze beschossen zu werden, oder dass ihr Haus vermint sei. Wird das russische Militär wieder einmarschieren? Diese Unsicherheit, aber auch freudige Erwartung der Rückkehr war zu spüren.

An zwei Sonntagen machten wir größere Ausflüge. Einmal zur Grenze nach Asserbeidschan, wo das alte *Kloster David Garedji* liegt, das von einem Mönch, einem der syrischen Väter, welche in Georgien von Christus verkündeten, im 4. Jahrhundert gegründet wurde. Der andere Ausflug ging fünf Stunden – wieder mit einem Kleinbus – nordwestlich nach Gelati, der früheren Akademie aus der Blütezeit Georgiens, wo lange vor Chartres eine ähnlich hochstehende Hochschule entstand, mit den sieben freien Künsten als Lehrinhalt (Grundsteinlegung 1106), als *König Davit der Erneuerer* sich gegen seine wichtigsten inneren und äußeren Feinde durchgesetzt hatte und der kulturellen und spirituellen Entwicklung Georgiens mehr Aufmerksamkeit schenkte als irgendein Herrscher vor und nur wenige nach ihm. Aus Büchern und durch Erzählungen unsrer georgischen Freunde kriegten wir eine Menge Landeskunde geboten. Was wir nicht zu sehen bekamen, waren Schneeberge des Kaukasus und das Schwarze Meer.

Finanziell ermöglicht wurde (wie schon erwähnt) die ganze Aktion von der *Elisabeth Gast Stiftung* und stand mehr oder weniger unter der Schirmherrschaft der UNICEF. Elisabeth Gast, eine ehemalige Sprachgestalterin, hatte

ein Faible für Georgien, gründete eine Stiftung, mit deren Hilfe sie weitere Stiftungsgelder erhalten konnte um Menschen in Not in Georgien zu helfen. So hatte sie schon den georgischen Teammitgliedern jahrelang ermöglicht, in Waisenhäusern oder Lagern künstlerisch zu arbeiten und sorgt auch dafür, dass unsere Arbeit fortgeführt wird in den Lagern und in neuen Projekten, so dass wir doch eine Nachhaltigkeit unseres Tuns erhoffen dürfen.

Abschließend: Es gibt in Georgien eine Reihe von gut arbeitenden Einrichtungen, wie eine Christengemeinschaft, eine anthroposophische Gesellschaft, eine heilpädagogische Schule und ein sehr gut arbeitendes Therapeutikum mit Ärzten, Therapeuten und Arzneimittelherstellung, sowie eine Waldorfschule in Tbilissi, wo wir häufig in der Mensa zu Mittag aßen und einen Abend gestalteten, bei dem wir von unserer Arbeit erzählten.

Die einsame Welt des Autisten

Mit ihrer Entdeckung der „Spiegelzellen“, werfen Hirnforscher neues Licht auf das Rätsel der Krankheit

Es war etwas, das sich als Jahrhundertentdeckung herausstellen könnte. Zuerst stieß eine kleine Gruppe von Hirnforschern um den heute 71-jährigen Italiener Giacomo Rizzolatti auf die Sache, in der beschaulichen Stadt Parma. Was sie vor gut 15 Jahren erstmals beobachteten, war so ungewöhnlich, dass sie lange nicht begriffen, womit sie es zu tun hatten. Zahlreiche Wissenschaftler sind dem Phänomen seither auf den Grund gegangen und sprechen von einer Sensation. Der US-Neurologe Vilayanur Ramachandran hat die Entdeckung sogar mit der der DNS-Doppelhelix verglichen.

Die Rede ist von den „Spiegelneuronen“, Zellen unseres Gehirns, die das Verhalten anderer Menschen spiegeln und so die Basis für Mitgefühl sein könnten.

Rizzolatti stellt seine Entdeckung auf dem Internationalen Psychologiekongress in Berlin in einem Saal mit gut 600 Leuten vor. Rizzolatti, ganz in Schwarz, graues, wirres Haar, grauer Schnurrbart, erinnert ein bisschen an Einstein.

Mithilfe einiger Videos demonstrierte er, wie es zur Entdeckung kam. Und zwar hatte man eine hauchdünne Messelektrode in das Gehirn eines Affen geführt. Die Elektrode registrierte die Aktivität einer einzelnen Hirnzelle. Griff der Affe zu einer Nuss, „feuerte“ die Zelle wie verrückt. Offenbar war das Neuron – als Teil eines Netzwerks – auf die Steuerung von Greifbewegungen spezialisiert.

Alles nichts Besonderes. Bis das Merkwürdige geschah: Während sich die Messelektrode noch im Kopf des Affen befand, griff einer der Forscher selbst zu einer vor dem Affen liegenden Nuss. Und auch jetzt feuerte die Hirnzelle des Affen – obwohl der seinen Arm nicht im Geringsten bewegt hatte. Wie es schien, war dieses Neuron nicht nur an der Steuerung des eigenen Arms beteiligt, sondern wurde auch aktiv, wenn der Affe die gleiche Armbewegung bei einem Gegenüber sah. Die erste Spiegelzelle war entdeckt.

Dann ging es Schlag auf Schlag. 1999 entdeckte der Neuroforscher William Hutchison von der Universität Toronto vor einer Hirnoperation: Auch wir Menschen haben in unserem Kopf Spiegelzellen. Hutchisons Patientin hatte einige feine Elektroden in ihrem vorderen Großhirn. In einem Test stach der Forscher der Patientin in den Finger, woraufhin sich eines der Neuronen regte, als sei sie eine Zelle, die Schmerz registriert. Dann stach sich Hutchison vor den Augen der Patientin selbst eine Nadel in die Haut – und auch

jetzt feuerte die Zelle im Kopf der Frau: Es war, als wäre der Schmerz des Mannes zu ihrem Schmerz geworden.

Und das scheint die zentrale Funktion der Spiegelzellen zu sein: Sie reflektieren das, was in unseren Mitmenschen vor sich geht. Sobald wir sehen, wie jemand nach etwas greift, Schmerzen spürt oder lacht, werden jene Areale in unserem Kopf aktiv, die normalerweise feuern, wenn wir selbst nach etwas greifen, Schmerzen spüren oder lachen: Wir teilen das, was unseren Mitmenschen passiert, ganz unmittelbar, indem wir es in unserem Kopf simulieren. Dies und mehr stellte Rizzolatti in seiner Präsentation vor. Und ging auf eine Gruppe von Patienten ein, bei denen es just an dieser Spiegelfähigkeit zu hapern scheint: Autisten. Menschen also, die abgekapselt in ihrer eigenen Welt leben.

In einem seiner Versuche testeten Rizzolatti und sein Team sowohl normale als auch autistische Kinder zwischen fünf und neun Jahren. Zunächst hatten sie den Kindern kleine Messfühler aufs Kinn geklebt, um die Aktivität der Mundmuskulatur zu messen. Dann sollten die Kleinen zu einem Stück Schokolade greifen, das vor ihnen lag. Es offenbarte sich ein klarer Unterschied zwischen den gesunden und den autistischen Kindern. Bei den gesunden Kindern zuckte die Mundmuskulatur schon, als sie nach dem Stück Schokolade griffen. Sie hatten die Schokolade noch gar nicht zum Mund geführt, da war dieser schon dabei, sich auf die Schokolade zu freuen!

Ganz anders die Situation bei den autistischen Kindern: Als sie zur Schokolade griffen, regte sich der Mund überhaupt nicht. Natürlich wussten die Kinder, dass sie die Schokolade gleich essen würden, aber dieses Wissen schien nicht bis zum Körper der autistischen Kinder durchzudringen, zumindest nicht bis ganz zuletzt: Erst als sie die Schokolade bis kurz vor den Mund geführt hatten, regte sich die Muskulatur.

Erst jetzt, in einer zweiten Variante des Versuchs, ging Rizzolatti dem Spiegelsystem der Kinder auf den Grund. Jetzt sollten die Kinder, immer noch mit Elektroden auf dem Gesicht, nicht selbst zur Schokolade greifen, sondern beobachten, wie einer der Forscher das tat. Wieder zeigte sich ein frappierender Unterschied zwischen den Kindern. Bei den gesunden regte sich – vermutlich über das Spiegelsystem im Kopf – die Mundmuskulatur auch diesmal. Bei den autistischen Kindern regte sich der Mund dagegen überhaupt nicht. „Bei Autisten wird der andere kein Teil des Selbst, er bleibt reine Außenwelt“, sagte Rizzolatti.

Autisten nehmen keinen Augenkontakt mit anderen Menschen auf. Überhaupt scheinen sie sich kaum für ihre Mitmenschen zu interessieren. Liegt das daran, dass ihr Gehirn ihre Mitmenschen nicht spiegelt? Sobald wir sehen, wie jemand lacht, spüren wir sofort, wie es ihm ergeht, weil Teile unseres Gehirns aktiviert werden, die üblicherweise dann feuern, wenn wir selber lachen. Wie mag es sich anfühlen, wenn dies nicht passiert? Wenn man je-

mand lachen sieht, aber sich im Innersten nichts regt? Die soziale Welt müsste einem zutiefst verschlossen bleiben, ja total fremd. Und genau so scheint es für autistische Menschen zu sein.

Noch ist es eine stark umstrittene Hypothese. Noch ist das Phänomen Autismus nicht enträtselt. Rizzolatti selbst gab in seinem Vortrag zu: Mithilfe der Spiegelzellen ließen sich wohl nicht alle Aspekte von Autismus erklären. Schon aber munkelt der eine oder andere Kollege: Sollte sich herausstellen, dass Autismus entscheidend durch mangelndes Spiegeln verursacht wird, dann hätte Rizzolatti noch etwas mit Einstein gemeinsam: Er wäre ein Kandidat für den Nobelpreis.

Tagesspiegel vom 28. Juli 2008 / McK

Sprich mit der Hand

Gestikulierende Kinder haben einen größeren Wortschatz

Kleinkinder, die mit 14 Monaten häufig gestikulieren, verfügen im Alter von viereinhalb Jahren über einen größeren Wortschatz als ihre gestikulationsfaulen Altersgenossen. Das haben US-Wissenschaftler in einer Langzeitstudie an fünfzig Familien herausgefunden. Besonders häufig benutzen Kinder aus sozial besser gestelltem Elternhaus ihre Hände, um auf etwas zu zeigen, weil die Eltern mehr über Zeichensprache mit ihnen kommunizierten.

Für ihre Untersuchungen filmten die Forscherinnen die Kleinkinder mit 14 Monaten und dann erneut mit viereinhalb Jahren zusammen mit dem Elternteil oder dem Menschen, der die Kinder hauptsächlich betreut hatte. Die Aufnahmen in ihrer normalen häuslichen Umgebung dauerten neunzig Minuten. Anschließend zählten die Wissenschaftlerinnen die Anzahl der Gesten, denen die Kinder eine Bedeutung beimaßen, und der benutzen Wörter von Kindern und Eltern.

Zeigt ein Kind beispielsweise auf einen Hund, verzeichneten die Wissenschaftlerinnen dies als die Geste "Hund". Durchschnittlich kennt ein 14 Monate altes Kind nahezu 21 solcher Gestikulationstypen.

Eine Erklärung, wie die Gestik des Kindes zu einem größeren Wortschatz führt, haben die Forscherinnen auch parat. Die Mutter reagiert beispielsweise auf den Fingerzeig ihres Sprösslings, indem sie ihm erklärt, was es sieht. Das Kind seinerseits benutzt die Hände, um sich seiner Umwelt mitzuteilen, wenn es bestimmte Dinge noch nicht aussprechen kann.

Bereits in der Vergangenheit zeigten Studien, dass der sozioökonomische Hintergrund Einfluss darauf hat, wie viele Wörter ein Kind verwendet. Bisher nahmen die Forscher an, dass Kinder, deren Eltern viel mit ihnen sprachen und ein komplexes Vokabular benutzten, später auch wortgewandter sind. Wie die Wissenschaftlerinnen aus Chicago jetzt herausfanden, wirken

sich sozioökonomische Unterschiede bereits mit 14 Monaten auf die Gestik aus, noch bevor sich die Kinder in ihrer gesprochenen Sprache unterscheiden. Die Forscherinnen folgern daraus, dass sowohl die Gestik als auch die Kommunikation für die Sprachentwicklung des Kindes wichtig sind. Falls sich diese Ergebnisse bestätigen lassen, könnten Kleinkinder deutlich bessere Sprachfähigkeiten erlangen, wenn ihre Eltern häufiger Zeichensprache einsetzen.

*Meredith Rowe und Susan Goldin-Meadow (Universität von Chicago)
Science (Bd. 323, S. 951) / McK*

Daten von Zehntausenden US-Patienten im Internet gefunden

Bei Recherchen im Auftrag einer US-Behörde sind Zehntausende digitale Akten aus US-Krankenhäusern entdeckt worden. Dies berichtet „heise online“ unter Berufung auf einen amerikanischen Dienst. Die Akten enthielten detaillierte persönliche Angaben über physische und mentale Krankheitsdiagnosen.

Als Ursache für die prekären Datenabflüsse hat der nachforschende Wissenschaftler den Umstand ausgemacht, dass viele Angestellte Peer-to-Peer-Netzwerke (P2P) wie Limewire nutzten. Dies sei in öffentlichen Einrichtungen nicht erlaubt. Die Voreinstellungen dieser Programme stellen alle lokalen Dateien zum Tausch frei. Mit den Informationen aus den digitalen Akten könnte man nicht nur die betroffenen Patienten bloßstellen, heißt es in der Meldung, sondern auch medizinische Betrügereien begehen.

Der Leiter des Center for Digital Strategies am Dartmouth College in Hanover im US-Bundesstaat New Hampshire, Eric Johnson, hat für den größten Datenverlust ein nicht näher bezeichnetes US-Hospital ausgemacht, dem eine gesamte Datenbank abhanden gekommen sein soll. Darin allein seien Vermerke über 20 000 Patienten einschließlich Namen, Krankenversicherungsnummern, Versicherungspartner und Codeangaben über Krankengeschichten enthalten gewesen. Aus den Dateien sei etwa hervorgegangen, dass vier der Betroffenen HIV positiv seien. Bei 200 weiteren seien Geistesstörungen oder Depressionen, bei 326 Krebserkrankungen diagnostiziert worden.

Tabellen mit Daten über AIDS- und Geisteskranke

Weitere Einzelheiten hat Johnson in einer PDF-Datei über „Daten-Hämorrhoiden“ im Gesundheitssektor veröffentlicht. So entdeckte der Wissenschaftler etwa auch Datentabellen aus einem auf die Behandlung von Aids-Kranken spezialisierten Hospital mit personenbezogenen Informationen über 242 Patienten, ein 1718 Seiten umfassendes Dokument aus einem medizinischen Testlabor mit Namen von Probanden sowie psychiatrische Ein-

schätzungen aus einer Klinik für Geisteskranke. Teilweise habe er die Dateien auf Rechnern abgelegt gefunden, die er Auskunftfeien zuschrieb, was nahelege, dass mit den Informationen bereits kommerziell gehandelt wird.

US-Regierungsstellen haben bereits wiederholt Datenpannen erlitten, für die Filesharing verantwortlich gemacht wird. Außer dem Gesundheitswesen war unter anderen auch schon das Militär betroffen. US-Präsident Barack Obama will mit seinem Konjunkturprogramm auch die Auflagen für die IT-Sicherheit verbessern. Beobachter sind aber skeptisch, ob diese Bemühungen Erfolg haben werden und prognostizieren weitere große Datenverluste.

Ärzte Zeitung online, 2. März 2009 / McK

Anthroposophische Medizin beteiligt sich an der 1. Nationalen Impfkonzferenz

Anfang März fand in Mainz die von der Gesundheitsministerkonferenz beschlossene 1. Nationale Impfkonzferenz „Impfschutz im Dialog“ statt. Getroffen hatten sich Ärzte, Wissenschaftler, Vertreter der Gesundheitsbehörden und andere Impfspezerten, um gemeinsam über eine bundesweite Strategie zum Impfen zu diskutieren. Im Hauptprogramm dieser Veranstaltung hat auch der medizinische Direktor des anthroposophischen Gemeinschaftskrankenhauses Herdecke, Dr. Stefan Schmidt-Troschke, als Referent teilgenommen und die Perspektive der Anthroposophischen Medizin in den Dialog eingebracht. Damit steht Stefan Schmidt-Troschke pars pro toto für das Bedürfnis der Anthroposophischen Medizin, über differenzierte Positionen zum Impfen ins Gespräch zu kommen. Die Anthroposophische Medizin intensiviert seit einigen Jahren einen solchen fachlichen Austausch, um der hohen gesellschaftlichen Verantwortung, die mit dem Thema Impfen verknüpft ist, gerecht zu werden: „Die anthroposophischen Ärzte verstehen sich als eine gesellschaftlich verantwortliche Gruppierung, die auch mitgestaltet“, so der anthroposophische Kinderarzt.

In der Vergangenheit waren unter anderen anthroposophische Ärztinnen und Ärzte in den Medien immer wieder als ideologisch verhärtete Impfgegner attackiert worden, die verantwortungslos besonders die Masernimpfung torpedieren würden. Um es noch einmal klar zu stellen: Anthroposophische Ärztinnen und Ärzte sind nicht gegen Impfungen, sondern für die Respektierung der elterlichen Impfscheidung auf der Basis der STIKO-Empfehlungen und einer individuellen Aufklärung. Dies ist nach geltendem Recht auch die einzig rechtskonforme ärztliche Haltung. Dabei gilt es für die Anthroposophischen Ärzte, zusammen mit den Eltern alle Aspekte und möglichen Risiken, die bei einer Impfung eine Rolle spielen, individuell zu erör-

tern und abzuwägen, um so eine „risikoadjustierte“ Entscheidung fällen zu können.

Diese differenzierte Position der Anthroposophischen Medizin zeigte sich auch bei der 1. Nationalen Impfkonzferenz, bei der Schmidt-Troschke deutlich machte, dass die Anthroposophische Medizin ganz bewusst den Dialog mit der Schulmedizin suche: „Da ist es gelungen, Türen zu öffnen“, so Schmidt-Troschke, zum Beispiel auch bei der Forderung, die Versorgungsforschung in Deutschland und Postmarketing Surveillance (Untersuchungen von Impfwirkungen nach der Zulassung) zu stärken. Auf der anderen Seite konnte der Pädiater darstellen, dass Kinderkrankheiten immer auch eine biografische Bedeutung hätten. Außerdem dürfe Kritik an der jetzigen Impfpraxis in Deutschland nicht ausgespart werden.

Das ist mittlerweile aber keine Forderung einer medizinischen Minderheit mehr. Auch andere wissenschaftliche Vereinigungen fordern heute eine größere Transparenz beim Impfen. Im Vorfeld der Konferenz hatte zum Beispiel die „Deutsche Gesellschaft für Allgemeinmedizin und Familienmedizin“ in einem Positionspapier („Impfen um jeden Preis? Impfmüdigkeit in Deutschland“) deutliche Kritik an der gegenwärtigen Situation geäußert und einen kritischen, transparenten und von der Pharmaindustrie unabhängigeren Umgang mit Impfeempfehlungen gefordert.

Bei der Impfkonzferenz zeigte sich, dass sich die Debatte um sinnvolle Schutzimpfungen besonders oft an der Masernimpfung entzündet. In Deutschland wird immer wieder eine niedrige Impfquote bei Masern kritisiert, regelmäßig werden anthroposophisch orientierte Elternhäuser (und auch Ärzte) dafür (mit-)verantwortlich gemacht. Die Masern sind eine hoch fieberhafte und sehr ansteckende Kinderkrankheit. Es ist für anthroposophische Ärzte selbstverständlich, auf das stark ansteigende Risiko schwerer und tödlicher Masernkomplikationen nach dem neunten Lebensjahr hinzuweisen. Eine weitere Risikogruppe für Masern sind Säuglinge, für die es keinen Impfschutz gibt. Diese Risiken sollten allen Beteiligten bewusst sein: „Eltern gehen eine große Verantwortung ein, wenn sie ihre Kinder nicht gegen Masern impfen lassen“, machte Stefan Schmidt-Troschke deutlich. Die Anthroposophische Medizin hält es für notwendig, durch Langzeitstudien zu erforschen, wie die Wirkdauer einer Masernimpfung eingeschätzt werden kann und wie sich der Langzeitschutz der Bevölkerung entwickelt.

Kontakt: Dachverband Anthroposophische Medizin in Deutschland e.V.
(DAMiD)
Chausseestraße 29, 10117 Berlin
Natascha Hövener, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Telefon 030 – 288 77 094
Email: hoevener@damid.de; Internet: www.damid.de

Der DAMiD repräsentiert die Anthroposophische Medizin in allen gesellschaftlichen Bereichen des deutschen Gesundheitswesens. Als Dachorganisation vertritt der Verband die übergeordneten Belange und Interessen seiner 17 Mitglieder. Mitgliedsorganisationen sind Berufs- und Patientenverbände, Klinikverband, gemeinnützige Altenhilfe sowie Hersteller Anthroposophischer Arzneimittel.

Geschichte der Masernerkrankung

Erste Berichte über die Masern gehen auf das 7. Jahrhundert zurück und werden dem jüdischen Arzt Al-Yehudi zugeschrieben. Die erste bekannte ausführliche Beschreibung der Masern erfolgte durch den persischen Arzt Abu Bakr Mohammad Ibn Zakariya al-Razi (Rhazes), der Anfang des 10. Jahrhunderts angab, sie wären „mehr gefürchtet als die Pocken“.

Im Mittelalter forderten die Masern aufgrund ausgedehnter Epidemien viele Todesopfer. Nach der Entdeckung Amerikas starb ein großer Teil der einheimischen Bevölkerung an den aus Europa importierten Krankheiten wie Masern, Pocken, Keuchhusten und Typhus. Der Grund dafür war, dass die einheimischen Populationen keinerlei Immunität gegen diese Erreger aufwiesen. So kam es in Santo Domingo (1519), Guatemala (1523) und Mexiko (1531) zu verheerenden Masernepidemien. Im Jahre 1529 kam es zu einer sich über Honduras und Mittelamerika ausbreitenden Masernepidemie, die zwei Drittel der Überlebenden der zuvor ausgebrochenen Pockenepidemie das Leben kostete.

Das Phänomen, dass das Masernvirus dann eine hohe Letalität zeigt, wenn es auf eine zuvor unberührte, nicht-immune Bevölkerung trifft, findet sich mehrfach auch im 19. Jahrhundert. So starben 40 000 der 148 000 Einwohner von Hawaii im Jahre 1848 und etwa ein Viertel der Bevölkerung der Fidschi-Inseln 1874.

Der dänische Arzt Peter Panum beobachtete 1846 auf den Färöer-Inseln, nachdem 65 Jahre seit 1781 keine Masernerkrankung mehr aufgetreten war, dass auf einer Insel 6100 der 7864 Einwohner an einer Masernepidemie starben. 99,5% jener Personen, die während des letzten Ausbruchs 1781 noch nicht geboren waren, erkrankten. Alle 98 bereits 1781 lebenden Einwohner waren immun, so dass die lebenslange Immunität erstmals bewiesen wurde.

Im 17. Jahrhundert war es das Verdienst Thomas Sydenhams, während einer großen Epidemie in London die Masern als eigenständige Krankheit vom Scharlach und anderen fieberhaften ansteckenden Krankheiten abzugrenzen. 1882 veröffentlichte der französische Arzt Antoine Louis Gustave Béclère seine Aufsehen erregende Arbeit „Die Ansteckung mit Masern“. Er und weitere französische Kliniker erreichten, dass die Masern im 19. Jahrhundert

endgültig als eigenständige Krankheitseinheit gegenüber den anderen Erkrankungen mit Hautausschlägen wie den Röteln abgegrenzt wurden.

1911 gelang es erstmals, Affen mit Masern zu infizieren. 1954 wurde das Virus von Enders und Peebles erstmalig isoliert. Dies führte 1958 zur Entwicklung des ersten Impfstoffes, der ab 1963 allgemein erhältlich war.

wikipedia.org / MCK

Hungerstreik gegen Gentechnik in Polen

Biobäuerinnen in Polen protestieren gegen den illegalen Anbau von gentechnisch manipulierten Pflanzen. Dieser dehnt sich in Polen rasant aus und bedroht inzwischen den Ökolandbau.

Durch benachbarte Genmais-Felder ist der Bioanbau gefährdet – der Wind treibt den Blütenstaub herüber. Es ist ein Akt der Verzweiflung. „Wir sind im Hungerstreik, weil wir nicht wissen, wie wir Polens Politiker anders wachrütteln können“, sagt die Biobäuerin Edyta Jaroszevska-Nowak. Für einen Moment schließt sie die Augen. Neben ihr knattern weiße Banner im Wind: „Für ein GMO-freies Polen“ steht auf dem einen, „Ökologische und traditionelle Lebensmittel statt GMO“ auf dem anderen.

Danuta Pilarska, auch sie Vorsitzende eines Bioanbauverbandes, schenkt heißen Tee aus einer Thermoskanne ein. Elf Tage halten sie nun schon bei Nieselregen und Schneetreiben vor dem Landwirtschaftsministerium in Warschau aus. „Wir werden von über Hundert Ökoverbänden unterstützt. Aber die Politiker nehmen die Gefahr nicht ernst. Dabei wächst in Polen die Anbaufläche für gentechnisch veränderten Mais rasant und völlig unkontrolliert.“

In ihrem jüngsten Bericht warnt auch Polens oberste Kontrollkammer (NIK) vor dem rasant steigenden Anbau von genetisch veränderten Pflanzen in Polen. Da in Polen selbst der Kauf von gentechnisch verändertem Saatgut verboten ist, haben weder das Umwelt- noch das Landwirtschaftsministerium Kontrollmechanismen entwickelt. So muss auch der Anbau von GMO-Mais der Sorte MON 810 in Polen nicht angemeldet werden. Allein im letzten Jahr stieg die Anbaufläche von knapp 300 auf schätzungsweise 3000 Hektar an. Damit hat Polen in nur einem Jahr Rumänien, die Slowakei und Deutschland überholt.

Der polnische Verband der Maisproduzenten geht von einer weiteren Expansion des GMO-Anbaus in diesem Jahr aus.

„Der Bioanbau ist gefährdet, wenn neben unseren Feldern GMO-Mais oder -Raps wächst. Der Wind treibt den Blütenstaub zu uns herüber“, erklärt Jaroszevska. „Wir fordern daher den sofortigen Stopp des GMO-Anbaus in Polen und die Kennzeichnung von GMO-Produkten in den Läden.“ Der Mais werde nicht nur zu Futtermitteln für Tiere verarbeitet, sondern auch an die

Konsumenten direkt verkauft. „Wir müssen doch entscheiden können, ob wir Mais essen wollen, in den ein Insektenvernichtungsgen eingebaut wurde. Oder Fleisch von Tieren, die mit antibiotikaresistentem Sojamehl gemästet wurden.“

Polens Umweltminister Maciej Nowicki unterstützt die Biobäuerinnen. In einem Artikel für die Tageszeitung „Gazeta Wyborcza“ alarmierte der Professor schon vor einem Jahr, dass sich Forschungsergebnisse mehrten, wonach genetisch veränderte Lebensmittel die Gesundheit gefährden könnten. Ganz anders Polens Landwirtschaftsminister Marek Sawicki. Er kassierte das von der Vorgängerregierung vorbereitete Gesetz zum GMO-Verbot in Polen. Zum einen sei Polens Agrarmarkt darauf nicht vorbereitet; die Preise für Lebensmittel würden erheblich steigen. Zum anderen habe Brüssel gedroht, Polen für dieses diskriminierende Handelshemmnis vor dem Europäischen Gerichtshof zu verklagen. Österreich und Ungarn allerdings haben ihr GMO-Verbot vor der Europäischen Kommission in Brüssel erfolgreich verteidigt.

taz/Gabriele Lesser / McK

Wie sich Ernährungsgewohnheiten beim Kind ausbilden



Das zunehmende Übergewicht führt dazu, schon früh auf die Ernährung und die Ausbildung von Ernährungsgewohnheiten bei den Babys zu schauen. Wann und wodurch wird der Grundstock für eine übermäßige Gewichtszunahme gelegt? Wie bilden sich die Gewohnheiten?

Man unterscheidet instinktives, im Mutterleib erworbenes und später im kulturellen Umfeld von Familie, Freunden, Kindergarten erlerntes Verhalten. Ein Instinkt ist z. B. die Vorliebe des Säuglings für den süßen und Ablehnung von bitterem, saurem und zu salzigem Geschmack. Muttermilch schmeckt süß und passt zu der instinktiven Vorliebe. Die Ablehnung anderer Geschmacksrichtungen wird teilweise als Schutz vor ungeeigneten Lebensmitteln interpretiert.

Auch die Ernährung der Mutter in der Schwangerschaft führt zu Geschmackspräferenzen. Gleichzeitig bilden sich Toleranzen aus. So vertrugen Babys Kuhmilch viel besser, wenn ihre Mütter diese in der Schwangerschaft getrunken hatten. Das Vermeiden von Lebensmitteln als Allergieprophylaxe hat danach keinen Effekt oder sogar einen negativen.

Einen großen Einfluss hat das Stillen auf spätere Nahrungsvorlieben. Die Muttermilch schmeckt nie gleich, da sich die von der Mutter genossene Nahrung in Geschmacksnuancen wiederfindet. So erfährt das Kind bereits beim Stillen andere Geschmackseindrücke, was heute als Prävention vor Übergewicht gilt. Flaschennahrung schmeckt dagegen immer gleich.

Nach der Stillzeit gewinnt mit der Beikost der kulturelle Aspekt der Nahrung an Bedeutung. Die Kinder erhalten landestypische Breie und erste Speisen. Dabei gibt es beträchtliche Unterschiede. So ist in Südostasien Reis ein Grundnahrungsmittel, in Mexiko die Maisspeisen und in Südeuropa Teigwaren oder Couscous. Auch die gewählten Gemüse und Obstsorten sind sehr verschieden. Durch den wiederholten Verzehr prägt sich bei den Kindern eine Vorliebe und spätere Gewohnheit für die gegessenen Lebensmittel ein. Sie werden dann immer wieder verlangt. Diesen Effekt kennt man aus der Werbepsychologie (Mere Exposure Effekt). Diese Prägung ist sehr dauerhaft und kann Jahrzehnte anhalten. Daher ist schon so früh eine qualitativ hochwertige Nahrung wichtig. Es gibt auch ein regulierendes Verhalten, damit die Nahrung nicht zu einseitig ausfällt. So setzt bei zu häufigem Verzehr der gleichen Lebensmittel eine Ablehnung ein. Wer nur sein Lieblingsessen bekommt, mag es irgendwann nicht mehr. Dies nennt man spezifisch-sensorische Sättigung. Dadurch akzeptiert der Mensch neue Nahrungsmittel, der Speiseplan erweitert sich.

Abneigungen gegen bestimmte Lebensmittel entstehen oft aus einer Kopplung von Verzehr und negativen Erfahrungen, z. B. Erbrechen nach dem Essen. Dies muss gar nicht ursächlich zusammenhängen, wird aber so erlebt und führt unter Umständen zu jahrelanger Ablehnung (z. B. beim Auftreten einer gleichzeitigen Infektion). Auch negative seelische Erlebnisse beim Essen wie Zwänge können zu solchen Ablehnungen beitragen.

All diese Aspekte zeigen deutlich, dass das Essen eine Kombination aus körperlichen, seelischen und sozialen Einflüssen ist. Für Eltern und Erzieher bedeutet dies, Vorbildfunktionen zu übernehmen und den Kindern in der Prägephase der ersten Lebensjahre Lebensmittel in guter Qualität und Geschmack anzubieten, damit diese die Grundlage der Ernährungsgewohnheiten werden.

Literatur: Ellrott, Thomas: Entwicklung des Essverhaltens im Kindesalter.
VFED aktuell. Nr. 109/2009. S. 3-10

Arbeitskreis für Ernährungsforschung

Wenn Obst zum Problem wird Die Fruktose-Malabsorption

Täglich 1-2 Stück Obst lauten die Empfehlungen der Ernährungswissenschaftler. Was ist aber, wenn man darauf mit Blähungen, Durchfall, Übelkeit und Müdigkeit reagiert? Bei solchen Symptomen sollte an eine Unverträglichkeit gedacht werden. Neben der Milchzucker-Unverträglichkeit tritt immer häufiger die Fruktose-Unverträglichkeit, genauer Fruktose-Malabsorp-

tion auf. Fruktose oder Fruchtzucker ist ein süßes Kohlenhydrat, das sich in Früchten und einigen Gemüsearten befindet. Ebenso ist Fruchtzucker neben der Glukose Bestandteil der Saccharose, des Haushaltszuckers. Während Milchzucker-Unverträglichkeit heute sehr bekannt ist und laktosefreie Lebensmittel gut erhältlich sind, wird die Fruktose-Unverträglichkeit oft nicht erkannt. Allzu oft vermutet man einen Reizdarm, ohne konkrete Ursachen zu kennen.

Bei der Fruktose-Unverträglichkeit handelt es sich um eine verminderte Fähigkeit, Fruktose im Darm ausreichend zu resorbieren (aufzunehmen). Sie wandert weiter in den Dickdarm, wo die Darmflora sie zu Gasen abbaut, die die Unverträglichkeitssymptome hervorrufen. Man spricht korrekterweise von Fruktose-Malabsorption, (schlechte Fruktoseaufnahme), denn bis zu einer individuellen Dosis wird Fruktose vertragen.

Als Ursache der Zunahme dieser Unverträglichkeit gilt die wesentlich höhere Aufnahme an Fruktose gegenüber früherer Zeit. Dies liegt auch am vermehrten Obstverzehr, aber vor allem an der Verwendung von Fruktosesirup oder Fruktose-Glukose-Sirup in zahlreichen Fertigprodukten. Dieses industriell aus Mais- oder Weizenstärke hergestellte Süßungsmittel wird Getränken, Milchprodukten, Fruchtjoghurts (Werbung „ohne Kristallzucker“), Konserven, Marmeladen und Backwaren zugesetzt. Es ist preiswert herzustellen und verdrängt deshalb vor allem in den USA und zunehmend in Europa den Zucker. Diese Fruktosemengen überschreiten bei empfindlichen Menschen die Toleranzgrenze. Ähnliche Wirkung wie Fruktose hat Sorbit, ein Zuckeraustauschstoff.

Er wird kalorienfreien Erfrischungsgetränken, Diabetiker-Lebensmitteln, Dressings, Fischkonserven oder Mayonnaise – oft den „light“-Produkten zugesetzt. In Verbands-Bioprodukten werden diese Sirupe nicht eingesetzt, laut der EU-Bio Verordnung sind sie zugelassen, wenn der Rohstoff in Bio-Qualität ist.

Bei Verdacht auf Fruktose-Unverträglichkeit kann man sich durch einen Atemtest beim Arzt Sicherheit verschaffen. Die Fruktose-Malabsorption hat nicht mit der erblichen Fruktose-Unverträglichkeit zu tun. Diese ist nicht dosisabhängig und erfordert von Anfang an einen weitgehenden Verzicht auf fast alle Zucker oder Fruktose-enthaltenden Lebensmittel.

Bei einer Fruktose-Malabsorption sollte man zunächst alle Lebensmittel weglassen, die mit Sorbit oder Fruktose (auch unter dem Namen Maisstärke-sirup) gesüßt sind. Ferner müssen die fruchtzuckerreichen Obst- und Gemüsearten vermieden oder minimiert werden. Dazu gehören alle Trockenfrüchte sowie frisches Obst wie Mango, Datteln, Feigen, Äpfel und Birnen. Eher selten sollten Honig (reich an Invertzucker), Marmelade, Schokolade und Fruchtsäfte verzehrt werden. Die genaue Verträglichkeit muss man ausprobieren. Ein gleichzeitig vorhandener Glukoseanteil verbessert die Verträglichkeit.

lichkeit von Fruktose (Glukose-Fruktose-Verhältnis soll größer als 1 sein). Höhermolekulare Kohlenhydrate, die aus Fruktose aufgebaut sind wie Inulin (Topinambur, Schwarzwurzeln) oder Fruktane (in Roggen) müssen anfangs gemieden werden ebenso wie blähende Hülsenfrüchte oder Vollkornprodukte. Nach der Stabilisierung können sie wieder nach und nach in die Nahrung integriert werden.

Literatur:

Anne Kamp: Fruktosemalabsorption und Sorbit-Unverträglichkeit.

„Ernährungsumschau“ 10/08, S. 627f.

Lioba Hofmann: Fruktosemalabsorption. „AID-Verbraucherdienst“ 1/08, S. 2-7

Arbeitskreis für Ernährungsforschung

Tagungsankündigungen



Medizinische Sektion am Goetheanum
Freie Hochschule für Geisteswissenschaft
Heileurythmie-Ausbildung/ Weiterbildung
Brigitte von Roeder

THERAPEUTISCHE ASPEKTE DER TONEURYTHMIE

Tagung für Heileurythmisten, Ärzte, Medizinstudenten
und Diplomstudenten der Heileurythmie-Ausbildungen
vom 11. bis 13. September 2009

**Die übermäßige Verleiblichung oder Vergeistigung des Menschen bei
charakteristischen Krankheitsbildern, und deren Therapie durch das Melos in der Toneurythmie**

Freitag, 11. September 2009

9.30 – 10.45	Toneurythmie	<i>Roswitha Schumm</i>
10.45 – 11.00	Pause	
11.00 – 12.15	Toneurythmie	<i>Roswitha Schumm</i>
15.15 – 16.45	Aus der Praxis der Tonheileurythmie, mit Nachbesprechung	<i>Gabriele Olschwang</i>
16.45 – 17.15	Pause	
17.15 – 18.15	Hörstudien und Singen	<i>Gil Soyer</i>
19.30 – 21.00	Vorstellung und Berichte aus der eigenen Arbeit	

Samstag, 12. September 2009

9.00 – 10.15	Toneurythmie	<i>Roswitha Schumm</i>
10.15 – 10.45	Pause	
10.45 – 12.15	Fibromyalgie, Chronic-fatigue-Syndrom und verwandte Krankheitsbilder (Vortrag und Therapiebeispiel)	<i>Dr. Wilburg Keller Roth, Christiane Rust</i>
15.15 – 16.45	Aus der Praxis der Tonheileurythmie, mit Nachbesprechung	<i>Claudia Wasser</i>
16.45 – 17.15	Pause	
17.15 – 18.15	Hörstudien und Singen	<i>Gil Soyer</i>
19.30 – 21.00	Die arterielle Hypertonie als Skleroseprozess und die Welt der Töne (Impulsreferat und Gespräch)	<i>Dr. Christoph Kaufmann</i>

Sonntag, 13. September 2009

9.00 – 10.15	Toneurythmie	<i>Roswitha Schumm</i>
10.15 – 10.45	Pause	
10.45 – 11.30	Gemeinsames Gespräch	
11.30 – 12.00	Aussprache und Rück- und Vorblick	

Für die Medizinische Sektion
Michaela Glöckler

Der Vorbereitungskreis
*Brigitte v. Roeder
Klaus Höfler*

Ort: In den Räumen der Heileurythmie-Ausbildung, Ruchtiweg 5, Dornach
Kosten: CHF 195,-, Ermäßigung für Studenten bei Vorlage des Studiausweises: 50 Prozent
Auskunft: Brigitte v. Roeder, Tel. 0041 - 61 - 701 96 85, E-Mail heileurythmie@goetheanum.ch
Verbindliche Anmeldung an: Medizinische Sektion am Goetheanum, Brigitte v. Roeder, Postfach, 4143 Dornach
Fax 0041 - 61 - 706 42 91, E-Mail sekretariat@medsektion-goetheanum.ch

Die Tagung wird als Fortbildung mit 15 Stunden bescheinigt.

Zahlenstern, Kugeldrehen, gerade Linie und Acht

**„Wie gehts – wie stehts?
Den Füßen auf der Spur“**

Treffen der LerntherapeutInnen und FörderlehrerInnen
zum Austausch
über die Arbeit mit der Extrastunde

18. und 19. September 2009
in 21255 Wistedt

**Veranstalter: Arbeitskreis FörderlehrerInnen Nord
(AFN)**

Auffallend viele Kinder haben Probleme mit den Füßen.

Damit einher gehen nicht nur eingeschränkte Beweglichkeit und mangelnde Greiffähigkeit der Zehen, unzureichendes Abspreizen der Großzehe oder Schwielen unter den Füßen, sondern regelrechte Fehlhaltungen. Den oft viel zu festen oder aber zu schlaffen Füßen fehlt die notwendige Entwicklung von Kraft und Geschmeidigkeit.

Fehlstellungen frühzeitig erkennen, die Bedeutung der Fußgewölbe erfahren sowie Basisübungen zur Wahrnehmung, Beweglichkeit, Kräftigung und Koordination werden Thema dieses Arbeitstreffens sein. Auch mit den Übungen aus der Extrastunde von Audrey McAllen können wir Füße gezielt fördern und fordern.

Veranstalter: Arbeitskreis FörderlehrerInnen Nord (AFN)

Leitung: Gisela van Bronswijk, Susann Kiewitt, Angelica Ronzano

Anmeldung/Information: Gisela van Bronswijk,
Hainbuschenberg 12, 21271 Hanstedt
Tel. 04183 - 28 27
E-mail: gvb@elternschule-nordheide.de

Einladung zur
Internationalen Tagung für Schul- und Kindergartenärzte
und Tagung der Förderlehrer

vom 1. bis 4. November 2009 am Goetheanum

Mit dem Thema:

**Entwicklungsförderung durch Waldorfpädagogik,
Lese-Rechtschreib-Schwäche**

Vorgesehen sind neben vielen Arbeitsgruppen zur aktuellen praktischen Arbeit an den Schulen und Kindergärten.

Vorträge zu folgenden Themen:

Michaela Glöckler: „Pädagogische und therapeutische Hilfen bei Lese-Rechtschreib-Schwäche“

Christof Wiechert: “Orientierung und Verantwortung zwischen Schülern und Erwachsenen innerhalb einer Schulgemeinschaft“

Wir werden an dem 4. Vortrag Meditativ erarbeitete Menschenkunde, (GA 302a, tb 7300) arbeiten und als künstlerische Kurse werden wir Eurythmie und Sprachgestaltung haben.

Die Tagung wird, wie im letzten Jahr auch, parallel zur Tagung der Förderlehrer, zum Teil auch gemeinsam mit ihnen sein.

Wir freuen uns über eine rege Beteiligung und Teilnahme.

Anmeldeformular und detailliertes Programm erscheint im nächsten Heft der Medizinisch-Pädagogischen Konferenz.

Für den Vorbereitungskreis: *Michaela Glöckler,*
Claudia McKeen,
Martina Schmidt

Heileurythmie im 1. Jahrsiebt

Programm für das 7. Arbeitstreffen

Rudolf-Steiner-Haus, Frankfurt a/M.,
Hügelstrasse 67 (vor der Waldorfschule)

14. November 2009

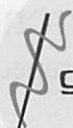
- 10.30–11.30 Gemeinsames Üben (E. Neukirch / J. Stockmar)
- 11.45–13.30 Menschenkundliche Grundlagen:
Wie kann die Heileurythmie den zunehmenden Sprachentwicklungsstörungen begegnen? Die Polarisierung von Sprach- und Lautbewegung in der heileurythmischen Therapie und anschließendes Gespräch
(*Elke Neukirch*)
- 13.30–14.30 Mittagspause
- 14.30–16.00 Heileurythmische Übungen zu unterschiedlichen Sprachstörungen für Kinder zwischen 4. und 7. Lebensjahr
(*Jorinde Stockmar*)
- 16.15–17.00 Fortsetzung
- 17.15–17.30 Rückblick / Vorblick
- Literatur: GA 306, 16. 4. 1923

Die Fortbildung wird vom BVHE mit 7 Std. anerkannt.

Kursgebühr € 35.–

Verpflegung (inkl. Mittagessen) € 9.–

Anmeldung bis zum 6. 11. 2009 an Elke Neukirch,
Fliederstraße 15, 66450 Bexbach
Tel. 06826 - 5 15 87,
E-Mail: elke.neukirch@web.de



gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.



DIGNUS ■ DE FOTO CHARLOTTE FISCHER

Kinder brauchen Begegnung

Spiritualität in der Erziehung

2. KinderKongress · CongressCentrum Pforzheim

Freitag, 26. 6. 2009 · 16.00 – 21.45 Uhr

Samstag, 27. 6. 2009 · 9.00 – 18.00 Uhr

Auswahl aus unserem Broschürensoriment:

Pubertät – der stürmische Neuanfang

Mathias Wais · Best.-Nr. 196, 4,-*

Erlebnispädagogik

Michael Birnthaler · Best.-Nr. 193, 6,-*

Lasst mich spielen!

Christiane Kutik · Best.-Nr. 192, 6,-*

Kinder suchen Wahrheit

Michaela Glöckler, Anselm Grün · Best.-Nr. 190, 4,-*

Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen

Inger Hermann · Best.-Nr. 184, 4,-*

Lernen mit dem Computer

Edwin Hübner · Best.-Nr. 182, 4,-*

Mobilfunk – die riskante Kommunikation

Edwin Hübner · Best.-Nr. 179, 4,-*

fernsehtüchtig oder fernsehüchtig?

Rainer Patzlaff · Best.-Nr. 165, 4,-*

Gesunde Zähne – lebensl. Herausforderung

R. Menzel, R. Völker · Best.-Nr. 211, 9,-*

Impfungen für Kinder und Jugendliche

Karl-Reinhard Kummer · Best.-Nr. at2/2, 4,-*

* Preise in Euro
zzgl. Versandkosten

Weitere Broschüren und Bücher sowie Informationen zu unseren Veranstaltungen
und Aktivitäten finden Sie unter www.gesundheitaktiv-heilkunst.de

gesundheit aktiv · anthroposophische heilkunst e.v.

Johannes-Kepler-Str. 56 · 75378 Bad Liebenzell

Telefon: (070 52) 93 01-0 · Fax: (070 52) 93 01-10

www.kinder-kongress.de

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten

Bestellschein

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

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu € 3.50 pro Heft zuzüglich Versandkosten. Rechnungstellung jeweils im August für ein Jahr im Voraus.

ab Heft Nr.

Bitte liefern Sie jeweilsExemplar(e) an folgende Adresse:

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

Straße, Hausnummer

Postleitzahl/Ort

Tel./FaxBeruf

Datum Unterschrift

✂ - - - - -

Einzugsermächtigung

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen durch Lastschrift

Hiermit ermächtige(n) ich/wir*) Sie widerruflich, die von mir/uns*) zu entrichtenden Zahlungen für die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz“ 4 Hefte pro Jahr je € 3,50 zuzüglich Versandkosten

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

bei derBLZ.....
durch Lastschrift einzuziehen.

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

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

.....
(genaue Anschrift)

Anschriften der Verfasser

- Andreas Bauer Umweltinstitut München e.V., Landwehrstraße 64 a,
80336, München
Dipl.-Agr.-Ing. (FH)
- Dr. Michael Domeyer Kleiststraße 34, 10787 Berlin-Schöneberg
Arzt für Allgemeinmedizin
- Dr. Inge Kamp-Becker Universitätsklinikum Gießen und Marburg GmbH
Schützenstraße 49, 35039 Marburg
Psychologin an der Klinik für Kinder- und Jugend-
psychiatrie und -psychotherapie Universitätsklinikum
Gießen und Marburg
- Johannes Kühl Dorneckstraße 47, 4143 Dornach, Schweiz
Leiter der naturwissenschaftlichen Sektion
am Goetheanum
- Dr. Jürgen Möller An den Maschwiesen 2, 30519 Hannover
Kinderarzt, Kinder- und Jugendpsychiater, Homöopathie
- Regina Pilz Mainstr. 47, 86916 Kaufering
Sprachgestalterin
- Benita Quadflieg-
von Vegesack Julius-Vosseler-Straße 40, 22527 Hamburg
Heilpädagogin
- Bernd Ruf Freunde der Erziehungskunst, Neisser Straße 10,
76139 Karlsruhe. Sonderpädagoge
- Franziska Rülke Adelheidstraße 31 SGB, 80796 München
MA; Dipl. Sozialpädagogin; Mitglied Humorcare
Deutschland (HCD) und International Society for Humor
Studies (ISHS)
- Elke Schaffrath Föhrrichhof 19, 70469 Stuttgart
Schulärztin an der Freien Waldorfschule am Kräherwald
Stuttgart
- Prof. Dr. Dr. Manfred Spitzer Universitätsmedizin, Abteilung für Psychiatrie III
Leimgrubenweg 12-14, 89075 Ulm
Professor für Psychiatrie; Ärztlicher Direktor der Klinik
für Psychiatrie und Psychotherapie am Universitäts-
klinikum Ulm; Gründer des Transferzentrums für
Neurowissenschaften und Lernen
- Martin R. Textor Fichtestraße 14a, 97074 Würzburg
Diplom-Pädagoge, www.familienhandbuch.de
- Markus Wegner Friedrichring 16/18, 79098 Freiburg
Arzt für Allgemeinmedizin / Anthroposophische Medizin
Schularzt an der Freien Waldorfschule St. Georgen in
Freiburg

Termine

29. Mai – 1. Juni 2009	Leipzig	Heileurythmie – sich wieder anschließen an die Kräfte der Imagination, Inspiration, Intuition. Pfingsttagung für Heileurythmisten und Ärzte.
31. Juli – 13. August 2009	Meløy/ Norwegen	4. Intensivkurs für Heileurythmisten. Die gesundende Wirkung der Musikalischen Heileurythmie.
11.–13. September 2009	Dornach	Therapeutische Aspekte der Toneurythmie. Tagung für Heileurythmisten, Ärzte, Medizinstudenten und Diplomstudenten der Heileurythmie-Ausbildungen *
18./19. September 2009	Wistedt	Treffen der LerntherapeutInnen und FörderlehrerInnen zum Austausch über die Arbeit mit der Extrastunde *
1./2. November 2009	Dornach	Einführungseminar in die schul- und kindergartenärztliche Tätigkeit
1.–4. November 2009	Dornach	Einladung zur Internationale Tagung für Schul- und Kindergartenärzte und Tagung der Förderlehrer *
12.–15. November 2009	Dornach	Ärztetagung in der Rudolf-Steiner-Halde
14. November 2009	Frankfurt	Heileurythmie im 1. Jahrsiebt, 7. Arbeitstreffen *

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“