

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 51 / November 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. Januar 2010

Umschlagbild: Auguste Rodin, Die Kathedrale, 1908. Musée Rodin, Paris.

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 51 – November 2009

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Martina Schmidt

Inhalt

<i>Claudia McKeen</i>	Liebe Leserinnen und Leser	3
<i>Peter Bieri</i>	Wie wäre es, gebildet zu sein?	5
<i>Heinz Zimmermann</i>	Die Kunst des Zuhörens	15
BAUSTEINE ZUM VERSTÄNDNIS DER KINDLICHEN KONSTITUTION		
<i>Michaela Glöckler</i>	Pädagogisch-medizinische Diagnostik und Therapie	
	Zum Berufsbild des Schularztes	20
	Das großköpfige und das kleinköpfige Kind	22
	Das irdische und das kosmische Kind	34
	Das fantasiereiche und das fantasiearme Kind	41
<i>Claudia McKeen</i>	Die vier Temperamente als weitere Bausteine zum Verständnis des Kindes	47
<i>Helmut Eller</i>	R. Steiners Skizze zum Erkennen der Temperamente	48
	Die Wesensglieder und die Temperamente	
<i>Peter Lipps</i>	Vom Temperament des Erziehers	54
	Temperamentsverschiebung vom Kind zum Erwachsenen	
<i>Christof Wiechert</i>	Kinderbesprechung, Protokoll eines Vortrages	62
<i>Beat Frei</i>	Wie Kinderbesprechungen, an denen Eltern und Lehrer teilnehmen, die Erziehung des Kindes beeinflussen können	65
<i>Claudia McKeen</i>	Können wir uns hineinversetzen, in die Art und Weise wie Kinder lernen und die Welt erleben?	68
<i>Gwendolyn Fischer</i>	Vorbestimmt? Selbst gewählt?	78
	Mut zu Schicksalsbeziehungen	
<i>Helmut von Kügelgen</i>	Die Liebe als Quelle der Pädagogik	84

<i>Markus Sommer</i>	Grippe als Chance – Grippe als Herausforderung Epidemie der Angst	87
<i>Rainer Patzlaff/ Martina Schmidt</i>	Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung Zwischenbericht 2009 zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts	94
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf	
	– Das Kind als ein von uns zu lösendes Rätsel	102
	– Den inneren Wesenskern in jedem Menschen suchen	104

Buchbesprechungen

<i>Claudia McKeen</i>	<i>Anna Seydel: Ich bin Du</i> Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung	105
<i>Martina Schmidt</i>	<i>Wenzel M. Götte, Peter Loebell, Klaus-Michael Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule</i>	106
<i>Claudia McKeen</i>	<i>Martin Textor: Die Familie in Gegenwart und Zukunft</i> Positionen, Provokationen, Prognosen	107

Aktuelle Informationen

– Früh eingeschulte Kinder wechseln seltener auf ein Gymnasium	109
– Für Belohnung schneller Denken	110
– Vornamen entscheiden über Schulnoten	111
– Wenn Ekel mit Ärger verwechselt wird	112
– Hebammengeschulte Mütterpflegerin	113
– Nächtliches Essen fördert Übergewicht deutlich	114
– Epigenetik – Einschneidendes Geburtserlebnis	115
– Wie Nervenzellen Informationen übermitteln	117
– Hohes Leukämierisiko in Atommeilernähe	118
– Die Luft ist voll von Pilzsporen	119
– Die Atmosphäre ist ein unbekannter Lebensraum	120
– Elektromog: Energiesparlampen strahlen auch Elektromog ab	121

Tagungsankündigungen

– Spiel – Rhythmus – Bild. Eurythmie-Symposium zur Bewegungserziehung im Vorschulalter am 28.–30. Januar 2010 in Mannheim	124
– Ärztlicher Intensivkurs zur Einführung in die Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation nach Dr. Appenzeller am 5./6. März 2010 in Köln-Dellbrück	125
– Chirophonetik – Kurse im Jahr 2010	126

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

Und so ist das Wichtigste, in dem Kind lesen zu lernen. Und eine wirkliche, praktische, nach Körper, Seele und Geist orientierte Menschenerkenntnis leitet dazu an, in dem Kind wirklich lesen zu lernen...

R. Steiner

Wie macht man das: in dem Kind lesen lernen? Wie können wir die individuelle, ganz eigene Entwicklungsdynamik und den Schicksalswillen des Kindes so verstehen lernen, dass wir unsere Handlungen und Hilfestellungen ganz im Einklang damit und nicht nach den zurzeit herrschenden Vorstellungen und Normen ausrichten? Da kämen wir sicher oft zu ganz anderen „Fördermaßnahmen“.

Von dem Arzt und Heilpädagogen Karl König wird berichtet, dass er einen Blick hatte, wenn er Menschen ansah, der, wenn er auf einem ruhte, einen nicht nur, durchschaute, sondern er schien einen neu erschaffen zu wollen. Er sah nicht nur was schon aus einem geworden war, sondern sah denjenigen, der man noch werden wollte, den man selber noch nicht recht kannte, aber den man mithilfe dieses Blickes zu ahnen begann. Diese Fähigkeit muss jeder Pädagoge dem Kind gegenüber entwickeln. Einen Blick auf das Kind richten zu können, der das Zukünftige in ihm erfasst, die Idee, wo es hingehen soll, die man haben muss, wenn man erziehen will, die aber eine Idee ist, die man gar nicht kennt! So wird uns das Kind zu einem Rätsel, das in jedem Augenblick neu von uns zu lösen ist. Das muss ein Blick sein, der beobachtet, was in diesem einen Kinde lebt und nicht Vergleiche anstellt mit anderen, der was da ist versteht, nicht urteilt.

Und noch etwas kommt dazu. Anders wie bei den gängigen Testverfahren, die zum Erfassen des Entwicklungsstandes der Kinder eingesetzt werden, und wo ich als Untersucher mich ganz herausnehmen muss, um das mit anderen vergleichende Ergebnis nicht zu verfälschen, muss ich mich bei der individuellen wesenerkennenden Kinderbesprechung als Erzieher selbst in den Vorgang ganz miteinbeziehen, mich zu einem Teil des Geschehens machen. Ich erfasse das Kind nur dann wesensgemäß, wenn ich mich ganz in es hineinversetzen kann. Ich muss selber fühlen können, wie es fühlt, wie es erlebt, wie es in ihm denkt.

So auf das Kind blicken ist ein hoher Anspruch, eine Kunst, die es zu üben und zu lernen gilt. Es ist eine soziale Kunst, denn sie gelingt am besten, wenn sich eine Gemeinschaft, ein Kollegium, die Eltern zusammensetzen und das Bild des Kindes im Gespräch wie den Mittelpunkt in ihrem Kreis entstehen lassen. Rudolf Steiner stellt diese Kinderbeobachtungskunst in das Zentrum der Konferenzarbeit, jeder pädagogischen Arbeit.

In diesem Heft haben wir verschiedene Beiträge zusammengestellt zur Kinderbeobachtung, Kindererkenntnis und Kinderbesprechung. Sie handeln von den Bausteinen, dem Handwerkszeug, das der Pädagoge braucht für das menschenkundliche Verstehen der kindlichen Konstitution. Diese „Buchstaben“ kindlicher Konstitution helfen dem Erzieher in dem Kind lesen zu lernen, wenn er sie in ihrer allgemeinen Wirkung kennt und in der individuellen Ausprägung des Kindes wiederfindet. So entsteht ein lebendiges Gesamtbild des Kindes, eine Diagnose, die in sich schon die Ansätze für die pädagogischen Maßnahmen oder Therapie enthält.

Sehr herzlich grüße ich Sie alle!

Claudia McKeen

Wage den Kopf
an den
Gedanken,
den noch keiner dachte.

Wage deinen Schritt
auf die Strasse,
die noch keiner ging.

Dass der Mensch
sich selbst schaffe
und
nicht gemacht werde
von irgendwas
oder irgendwem.

Friedrich Schiller

Wie wäre es, gebildet zu sein?

Peter Bieri

Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. *Ausbilden* können uns andere, *bilden* kann sich jeder nur selbst. Das ist nicht Wortklauberei, kein spitzfindiges Geplänkel eines Rabulisten. Sich zu bilden ist tatsächlich etwas ganz anderes als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu *können*. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu *werden* – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Diese Art und Weise, der Welt und uns selbst zu begegnen, ist mein Thema.

Bildung als Weltorientierung

Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. Sie kann in ganz verschiedene Richtungen gehen: hinauf zu den Gestirnen und hinunter zu den Atomen und Quanten; hinaus zu der Vielfalt der natürlichen Arten und hinein in die fantastische Komplexität eines menschlichen Organismus; zurück in die Geschichte von Weltall, Erde und menschlicher Gesellschaft und nach vorn zu der Frage, wie es mit unserem Planeten, unseren Lebensformen und Selbstbildern weitergehen könnte. Stets geht es um zweierlei: zu *wissen*, was der Fall ist, und zu *verstehen*, warum es der Fall ist.

Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag. Sich zu bilden kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzulaufen. Die Lösung ist, sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen könnte. Bildung ist also ein doppeltes Lernen: Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen.

Dabei entstehen zwei Dinge, die gleichermaßen wichtig sind. Das eine ist ein Sinn für die *Proportionen*. Man braucht, um gebildet zu sein, nicht die genaue Anzahl der Sprachen zu kennen, die es auf der Erde gibt. Aber man sollte wissen, dass es eher 4000 sind als 40. China ist das bevölkerungsreichste, aber bei Weitem nicht das größte Land. Es gibt nicht Hunderte von chemischen Elementen. Die Lichtgeschwindigkeit ist weder zehn noch eine Million Kilometer pro Sekunde. Das Universum ist nicht Millionen, sondern Milliarden von Jahren alt ist. Das Mittelalter begann nicht mit Jesu Geburt und die Neuzeit nicht vor hundert Jahren. – Zu diesem Sinn für Proportionen gehört auch, dass man die Bedeutung von Menschen, Leistungen und Ereignissen richtig gewichten kann. Louis Pasteur war für die Menschheit wichti-

ger als Pelé, die Erfindung des Buchdrucks, der Glühbirne und des Computers folgenreicher als diejenige des Regenschirms, des Rasierapparats und des Lippenstifts.

Das zweite, was im Zuge der Weltorientierung entsteht, ist ein Sinn für *Genauigkeit*: ein Verständnis davon, was es heißt, etwas genau zu kennen und zu verstehen: ein Gestein, ein Gedicht, eine Krankheit, eine Sinfonie, ein Rechtssystem, eine politische Bewegung, ein Spiel. Es gibt niemanden, der mehr als nur einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennt. Doch das verlangt die Idee der Bildung auch nicht. Aber der Gebildete ist einer, der eine Vorstellung davon hat, was Genauigkeit ist, und dass sie in verschiedenen Provinzen des Wissens ganz Unterschiedliches bedeutet.

Bildung als Aufklärung

Der Gebildete ist also derjenige, der sich in der Welt zu orientieren weiß. Was ist diese Orientierung wert? „Wissen ist Macht.“ Was die Idee der Bildung anlangt, kann das nicht heißen: mit seinem Wissen über andere zu herrschen. Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man *Opfer* ist. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa.

Orientierung in der Welt ist nicht die einzige Orientierung, auf die es ankommt. Gebildet zu sein, heißt auch, sich bei der Frage auszukennen, worin Wissen und Verstehen bestehen, wie weit sie reichen und was ihre Grenzen sind. Es heißt, sich die Frage vorzulegen: Was weiß und verstehe ich *wirklich*, und was von den Dingen, die ich und die anderen glauben, steht auf wackligen Füßen? Es heißt, einen Kassensturz des Wissens und Verstehens zu machen. Dazu gehören Fragen wie diese: Was für Belege habe ich für meine Überzeugungen? Sind sie verlässlich? Und belegen sie wirklich, was sie zu belegen scheinen? Wie verlässlich sind die Prinzipien, mit denen man von den Belegen zu den Behauptungen kommt, die über sie hinausgehen? Was sind gültige Schlüsse und was Fehlschlüsse? Was sind gute Argumente, und was ist trügerische Sophisterei? Das Wissen, das es hier zu erlangen gibt, ist *Wissen zweiter Ordnung*. Es unterscheidet den naiven vom gebildeten Wissenschaftler, den ernstzunehmenden vom einfältigen Journalisten, der noch nie etwas von Quellenkritik gehört hat.

Wissen zweiter Ordnung bewahrt uns davor, das Opfer von Aberglauben zu werden. Wann macht ein Ereignis ein anderes wahrscheinlich? Was ist ein Gesetz im Unterschied zu einer zufälligen Korrelation? Was unterscheidet eine echte Erklärung von einer Scheinerklärung? Das müssen wir wissen, wenn wir ein Risiko abschätzen und uns ein Urteil über all die Vorhersagen bilden wollen, mit denen wir bombardiert werden. Jemand, der in diesen

Dingen wach ist, wird skeptische Distanz wahren nicht nur gegenüber esoterischer Literatur, sondern auch gegenüber wirtschaftlichen Prognosen, Wahlkampfargumenten, psychotherapeutischen Versprechungen und dreisten Anmaßungen der Gehirnforschung. Und er wird gereizt, wenn er hört, wie andere Wissenschaftsformeln nur nachplappern.

Der in diesem Sinne Gebildete weiß, zwischen bloß *rhetorischen Fassaden* und richtigen *Gedanken* zu unterscheiden. Er kann das, weil ihm zwei Fragen zur zweiten Natur geworden sind: „Was genau heißt das?“ und: „Woher wissen wir, dass es so ist?“ Das immer wieder zu fragen, macht resistent gegenüber rhetorischem Drill, Gehirnwäsche und Sektenzugehörigkeit, und es schärft die Wahrnehmung gegenüber blinden Gewohnheiten des Denkens und Redens, gegenüber modischen Trends und jeder Form von Mitläufertum. Man kann nicht mehr geblufft und überrumpelt werden, Schwätzer, Gurus und anmaßende Journalisten haben keine Chance. Das ist ein hohes Gut, und sein Name ist: gedankliche Unbestechlichkeit.

Bildung als historisches Bewusstsein

Das aufgeklärte Bewusstsein des Gebildeten ist nicht nur kritisches Bewusstsein und skeptische Wachsamkeit. Es ist auch geprägt von historischer Neugierde: Wie ist es dazu gekommen, dass wir so denken, fühlen, reden und leben? Und auf dem Grund dieser Neugierde liegt der Gedanke: Es hätte alles auch anders kommen können, es liegt in unserer Kultur keine metaphysische Zwangsläufigkeit und keine Überlegenheit, die Grund wäre, auf andere hinabzusehen. Das aufgeklärte Bewusstsein ist also auch ein Bewusstsein der historischen Zufälligkeit. Es drückt sich aus in der Fähigkeit, die eigene Kultur aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten und ihr gegenüber eine ironische und spielerische Einstellung einzunehmen. Das heißt nicht: die eigene Lebensform nicht ernst zu nehmen, sich nicht zu ihr zu bekennen und sie zu verteidigen. Es heißt nur, von dem naiven und arroganten Gedanken abzurücken, die eigene Lebensform sei die überlegene, einem angeblichen Wesen des Menschen angemessener als jede andere. Solche Anmaßung, die zur Essenz eines jeden Imperialismus und einer jeden Missionierung gehört, ist ein untrügliches Zeichen von Unbildung.

Das historische Bewusstsein führt zu dem Bedürfnis, sich die Kultur, in die man zufällig hineingewachsen ist, noch einmal neu anzueignen und die Selbstbilder, die sie für uns bereithält, daraufhin zu überprüfen, ob sie wirklich zu einem passen. Das hat viel mit einem Nachdenken über Sprache zu tun. Die Geschichte von uns als Teilnehmer an einer bestimmten Kultur zu beleuchten, heißt vor allem, sich die Geschichte unserer Wörter zu vergegenwärtigen, denn wir sind sprechende Tiere, und nichts trägt mehr zu unserer kulturellen Identität bei als die Wörter, mit denen wir unser Verhältnis

zur Natur, zu den anderen Menschen und zu uns selbst gestalten. Menschliche Lebensformen werden durch Sprachen geprägt, in denen sich Weltanschauungen zu Wort melden. Wie wir die Welt sehen, zeigt sich in den zentralen Kategorien, um die herum eine Sprache gruppiert ist. Wie sind diese Kategorien entstanden, wie haben sie sich gewandelt, was ist verlorengegangen, was dazugekommen? Schnell fallen einem Kategorien ein wie „Geist“, „Seele“, „Bewusstsein“ und „Vernunft“ – also diejenigen Wörter, die dazu dienen, das Besondere am Menschen, seine besondere Dignität, zu bezeichnen. Der historische Wandel ist hier dramatisch und hat gedankliche Unsicherheit hinterlassen, die zu kennen zur Bildung gehört. Ähnliches gilt für die Ideen von Gut und Böse, Schuld und Sühne, Achtung und Würde, Freiheit und Gerechtigkeit. Die Wortgeschichten zeigen, wie viel Unterschiedliches, Diffuses und Fragmentarisches sich unter der glatten Oberfläche verbirgt. Wörter wie „Grausamkeit“ und „Leiden“, „Glück“ und „Gelassenheit“ sind Beispiele dafür, wie sich in wenigen Wörtern kulturelle Selbstbilder kristallisieren. In der Sprache der Gefühle kommt zum Ausdruck, wie die Teilnehmer an einer Kultur sich sehen. Lebensformen und ihre Bewertungen kommen oft in prägenden Metaphern zum Ausdruck, und man ist in einer Kultur erst richtig angekommen, wenn man die Sprache der Zärtlichkeit beherrscht, die Schimpfwörter und Obszönitäten, und wenn man weiß, was es für sprachliche Tabus gibt.

Eine Kultur zu verstehen heißt, sich mit den Vorstellungen von moralischer Integrität auszukennen, die dort herrscht. Wir wachsen mit bestimmten moralischen Geboten und Verboten auf, wir atmen sie ein mit der Luft des Elternhauses, der Straße, der Filme und Bücher, die uns erschüttern und prägen – in dem Alter also, in dem sich die innere Zensur ausbildet –, sie machen unsere moralische Identität aus und bestimmen unsere moralischen Empfindungen wie Entrüstung, Groll, Schuld und moralische Eitelkeit. Zuerst, das gehört zur Ernsthaftigkeit der Moral, setzen wir diese Dinge absolut, wir lernen sie nicht als eine Möglichkeit unter anderen. Der Bildungsprozess besteht darin, zur Kenntnis zu nehmen, dass man in anderen Teilen der Erde, in anderen Gesellschaften und Lebensformen, über Gut und Böse anders denkt und empfindet; dass auch unsere moralische Identität kontingent ist, ein historischer Zufall; dass sich etwa die Vorstellungen von Sünde und Demut außerhalb der monotheistischen Religionen so nicht finden lassen; dass Rache und Vergeltung nicht überall als verwerflich gelten; dass man über Leiden, Tod und Glück auch ganz anders denken kann; und dass man anderswo mit den physischen und moralischen Übeln in der Welt auch ohne den Gedanken fertig wird, dass sie nicht das letzte Wort sind und dass dereinst noch einmal abgerechnet wird.

Für den Gläubigen kann Bildung Erschütterung bedeuten. Zu erfahren, dass Milliarden von Menschen offenbar nicht den richtigen Glauben haben und

also einer schlimmen Zukunft entgegensehen – das muss ein Schock sein. Und entsprechend schwer ist die Anerkennung des Offensichtlichen: dass es geografischer und gesellschaftlicher Zufall ist, was ich glaube, welcher Liturgie ich folge – und eben auch, wie meine Moral aussieht. Denn es gehört zum Inhalt religiösen Glaubens, dass er nicht auf einer historischen Zufälligkeit beruhen *darf*. Das drohte den Glauben zu entwerten, Religion erschiene plötzlich als Spielball kultureller Zufälligkeit. Bildung ist deshalb subversiv und gefährlich, was Weltanschauung und Ideologie angeht, denn sie bringt das Bewusstsein der Kontingenz und also Relativität einer jeden Lebensform zu Bewusstsein. Totalitäre Ideologien, auch die Kirche, versuchen, diesen Aspekt der Bildung systematisch zu ersticken, daher die Bücher- und Reiseverbote, im Islam steht auf Apostasie die Todesstrafe. Bildung löst totalitäre Metaphysik auf und versteht Religion als Ausdruck einer Lebensform, die, obgleich wir sie als historisch kontingent erkennen, die Form ist, die wir unserem Leben geben wollen. Religion, so der Gedanke, hat nicht mit metaphysischer Wahrheit zu tun, sondern mit Identitätsbildung, mit der Frage, wie wir leben wollen. Die Kenntnis der Alternativen nimmt ihr nur scheinbar ihren Wert; der Wert kann sogar als größer erlebt werden, weil wir es jetzt nicht mehr mit einem unverfügbaren Schicksal, sondern mit einer freien Wahl zu tun haben. Man könnte sagen: Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig *erwachsen* geworden. Man hat die Verantwortung für das eigene Leben noch nicht vollständig übernommen, solange man sich von einer fremden Instanz vorschreiben lässt, wie man zu denken hat über Liebe und Tod, Moral und Glück.

Das Bewusstsein historischer Zufälligkeit schließt noch viele andere Dinge ein: Einmal ein Wissen um unterschiedliche Staatsformen und Rechtssysteme, aber auch Dinge wie: Vorstellungen von Intimität; was Anlass zu Scham ist: das Verhältnis zum Körper; Formen der Höflichkeit und Würde; wie man feiert und sich anzieht; das Verhältnis zu Drogen; Formen der Ausgelassenheit und Zärtlichkeit; wann man weint und lacht; Ausprägungen von Humor; Ausdruck von Trauer; Beerdingungsrituale; was beleidigend ist; wie man isst; was man verachtet; wie sich Mann und Frau nähern; Formen des Flirts. Auch hier heißt gebildet sein: Wissen um die Vielfalt, Respekt vor dem Fremden, Zurücknahme von anfänglicher Überheblichkeit.

Wenn ich in diesem Sinne gebildet bin, habe ich eine bestimmte Art von Neugierde: wissen zu wollen, wie es gewesen wäre, in einer anderen Sprache, Gegend und Zeit, auch in einem anderen Klima aufzuwachsen. Wie es wäre, in einem anderen Beruf, einer anderen sozialen Schicht zu Hause zu sein. Ich habe das Bedürfnis zu reisen, wach zu reisen. Meine inneren Grenzen zu erweitern, zunächst Abstoßendes zu verstehen und annehmbar zu finden. Bildung macht süchtig nach Dokumentarfilmen.

Bisher habe ich Bildung als Weltorientierung, Aufklärung und historisches Bewusstsein definiert. Jetzt füge ich eine Definition hinzu, die mir die liebste ist: Der Gebildete ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben.

Bildung als Artikuliertheit

Der Gebildete ist ein Leser. Doch es reicht nicht, ein Bücherwurm und Vielwischer, ein wandelndes Lexikon zu sein. Es gibt – so paradox es klingt – den ungebildeten Gelehrten. Der Unterschied: Der Gebildete weiß Bücher so zu lesen, dass sie ihn *verändern*. „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“, fragte Alfred Andersch mit Blick auf Heinrich Himmler, der aus einer Familie des humanistisch gebildeten Bürgertums stammte. Die Antwort ist: Er schützt nur diejenigen, der die humanistischen Schriften nicht bloß konsumiert, sondern sich auf sie einlässt; diejenigen, der nach dem Lesen ein anderer ist als vorher. Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: dass einer Wissen nicht als bloße Ansammlung von Information, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird. Das gilt nicht nur, wenn es um moralisch bedeutsame Dinge geht. Der Gebildete wird auch durch Poesie ein anderer. Das unterscheidet ihn vom Bildungsbürger und Bildungsspießer.

Der Leser von Sachbüchern hat einen Chor von Stimmen im Kopf, wenn er nach dem richtigen Urteil in einer Sache sucht. Er ist nicht mehr allein. Und es geschieht etwas mit ihm, wenn er Voltaire, Freud, Bultmann oder Darwin liest. Er sieht die Welt danach anders, kann anders, differenzierter darüber reden und mehr Zusammenhänge erkennen.

Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden. Jetzt haben wir eine weitere Definition von Bildung: Der Gebildete ist einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur die Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestoßen sind. Seine Fähigkeit, sich besser artikulieren zu können, erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen, wissend, dass das nie aufhört, weil die Idee des Endpunkts verfehlt wäre, denn es gibt kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst.

Bildung als Selbsterkenntnis

Es kennzeichnet Personen, dass sie sich, was ihre Meinungen, Wünsche und Emotionen anlangt, zum Problem werden und sich um sich selbst kümmern können. Bildung ist etwas, das an diese Fähigkeit anknüpft. Es mag einer noch so gut ausgebildet sein und eine noch so große Orientierung haben, so dass er in der Welt erfolgreich navigieren kann – wenn er sich nicht auf diese Weise gegenüberzutreten und an sich zu arbeiten weiß, verfügt er nicht über Bildung in einem vollen, reichen Sinn des Ausdrucks.

Eine Möglichkeit ist, dass es sich dabei um Bildung als Selbsterkenntnis handelt: Statt dass ich nur bestimmte Dinge glaube, wünsche und fühle und mich davon einfach vorantreiben lasse, kann ich mich fragen, woher sie kommen, welchen kausalen Ursprung sie haben und auf welchen Gründen sie beruhen. Im Falle des Denkens und Meinens entsteht dadurch Wissen zweiter Ordnung, von dem schon früher die Rede war. Doch nun werde ich auch reflektierter, was meinen Willen und meine Emotionen betrifft: Wie bin ich zu diesem Willen und diesen Gefühlen gekommen? Was hat sie angeschoben, und wie gut sind sie begründet? Es geht darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu verstehen, statt diese Dinge nur geschehen zu lassen. Es geht um die Interpretation meiner Vergangenheit und das Durchleuchten meiner Entwürfe für die Zukunft, kurz: um das Schaffen und Fortschreiben von Selbstbildern. Und der Gebildete ist auch darin reflektiert, dass er nach der Verlässlichkeit und den Grenzen solcher Einsichten fragt: Woher weiß ich, dass ein Selbstbild kein Trugbild ist? Von welcher Art sind die Hindernisse beim Erlangen von Selbsterkenntnis? Gibt es einen privilegierten Zugang zu sich selbst, oder erwirbt man Kenntnis von sich selbst wie man Kenntnis von anderen und dem Rest der Welt erwirbt? Und auch diese Frage beschäftigt den Gebildeten: Inwiefern handelt es sich bei Selbsterkenntnis um ein Entdecken und inwiefern um ein Schaffen oder Erfinden?

Der Gebildete – so lautet meine nächste Definition – ist einer, der über sich Bescheid weiß und weiß, in welchem Sinne es schwierig ist, dieses Wissen zu erwerben. Er ist einer, dessen Selbstbild reflektiert ist und mit skeptischer Wachheit in der Schwebe gehalten werden kann. Einer, der um seine innere Vielfalt weiß und der zu unterscheiden versteht zwischen der Identität, die er aufbaut, um seinen sozialen Rollen zu genügen, und der brüchigen inneren Vielfalt, die den Gedanken Lügen straft, wir hätten eine eindeutige, kompakte Identität. Einer, der ein spielerisches Verhältnis zu der Unabgeschlossenheit und Flüchtigkeit von Selbstbildern hat, und sie als eine Form der Freiheit sehen kann.

Bildung als Selbstbestimmung

In dem Prozess, in dem jemand sich bildet, geht es nicht nur darum, das Wissen und Verstehen über sich selbst zu vergrößern und zu vertiefen. Es geht

auch darum, sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu *bewerten*, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren. Darin besteht das Schaffen einer seelischen Identität mit ihrer besonderen inneren Schwerkraft. Oder mit einer anderen Metapher: So meißeln wir eine seelische Skulptur für uns selbst.

Ich kann mit der Welt meines Wollens, meiner Gedanken und Gefühle aus verschiedenen Gründen unzufrieden sein: weil es an Übersicht und innerer Stimmigkeit fehlt; weil ich mir draußen ständig Beulen hole; weil ich mir darin fremd vorkomme. Dann brauche ich im weitesten Sinne des Worts eine *éducation sentimentale*, diejenige Art von Bildung also, die man einst mit gutem Grund *Herzensbildung* nannte: Gestützt auf wachsende Einsicht in die Logik und Dynamik meines seelischen Lebens, lerne ich, dass Gedanken, Wünsche und Gefühle kein unabwendbares Schicksal sind, sondern etwas, das man bearbeiten und verändern kann, in Grenzen zwar, aber doch weitergehend, als ich gedacht hatte. Es ist in diesem Lernprozess, dass ich erfahre, was es heißt, nicht nur in meinem Tun, sondern auch in meinem Wollen und Erleben selbstbestimmt zu sein. Diese Selbstbestimmung kann nicht darin bestehen, dass ich mich in einer inneren Festung verbarrikadiere, um jeder Beeinflussung durch andere, die das Gift der Fremdbestimmung enthalten könnte, zu entfliehen. Was ich lerne, ist etwas anderes: zu unterscheiden zwischen einer Beeinflussung, die mich von mir selbst entfremdet, und einer anderen, die mich freier macht, indem sie mich näher an mich selbst heranholt. Jede Form von Psychotherapie, die über bloße Konditionierung und Dekonditionierung hinausgeht, trägt zu dieser Art von innerer Bildung bei. Selbstbestimmung in diesem Sinne geschieht nicht von einem inneren Hochsitz herunter, es gibt keine Vogelperspektive auf das seelische Geschehen, aus der heraus ich darüber Regie führen könnte, wie ich denke, was ich fühle und will. Ich – das ist nichts anderes als dieses seelische Geschehen selbst. Und deshalb kann, dass ich über mich selbst bestimme, nur dieses heißen: Es findet ein unaufhörliches Knüpfen, Auflösen und Neuknüpfen des Netzes aus seelischen Episoden, Zuständen und Dispositionen statt, das ich bin, ein Entwerfen, Verwerfen und Umbauen meines Selbstbilds, an dem ich messe, was mir innerlich zustößt. Der Gebildete, können wir nun sagen, ist einer, der über seine seelische Gestalt selbst bestimmt, indem er sich nicht an das einmal aufgebaute Selbstbild klammert, sondern einen stetigen Prozess erneuter Selbstbewertung zulässt und die damit verbundene Unsicherheit aushält, das Ganze im Bewusstsein der Kontingenz. Dadurch wird er im emphatischen Sinne ein *Subjekt*.

Bildung als moralische Sensibilität

Éducation sentimentale, Herzensbildung, kann noch etwas anderes bedeuten: Entwicklung von moralischer Sensibilität. Aus der Einsicht in die Kontingenz

der eigenen kulturellen Identität entsteht Toleranz – nicht nur ein förmliches Dulden des Fremden, das man sich mühsam abringen muss, sondern echter und selbstverständlicher Respekt vor anderen Arten zu leben. Nicht, dass das immer leicht wäre. Es ist besonders dann schwierig, wenn das Fremde die moralischen Erwartungen verletzt, die zur eigenen Identität gehören. Was machen wir mit Grausamkeit, die uns in Rage versetzt, anderswo aber akzeptierter Bestandteil des Lebens ist? Gebildet zu sein, heißt nicht, über unverrückbare Prinzipien zu verfügen, die uns hier den Weg weisen. Bildung ist die schwer zu erlernende Kunst, die Balance zu halten zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision. Es gilt, diese Spannung auszuhalten, und Bildung verlangt hier Furchtlosigkeit.

Wir hatten gesehen: Je artikulierter jemand ist, je besser er die Sprache des Erlebens beherrscht, desto differenzierter empfindet er. Das hat zur Folge, dass auch seine Beziehungen zu den anderen differenzierter und reicher werden. Das gilt vor allem für die Fähigkeit, die wir Einfühlungsvermögen nennen. Man kann sie auch soziale Fantasie nennen, und sie ist ein Gradmesser für Bildung: Je gebildeter jemand ist, desto besser ist er darin, sich auszumalen, wie es wäre, in der Lage anderer zu sein. Bildung macht präzise Fantasie möglich. Sie ist es, die verschleierte Formen der Unterdrückung sichtbar macht und Licht wirft auf Grausamkeiten, die man begangen hat, ohne es zu merken. In dieser Form ist Bildung tatsächlich ein Bollwerk gegen Grausamkeit. Um zu tun, was Himmler tat, muss man an unvorstellbarer Fantasielosigkeit leiden, an moralischem Autismus.

Doch Bildung im Sinne seelischer Artikuliertheit macht auch Dinge möglich, die nicht mit Moral zu tun haben: subtile Formen des Neinsagens und der Abgrenzung, Ironie, vorher unbekannte Formen der Intimität. Auch um all diese Dinge geht es, wenn von Herzensbildung die Rede ist.

Bildung als poetische Erfahrung

Ausbildung ist stets an einem Nutzen orientiert: Man erwirbt ein Know-how, um etwas machen, etwas erreichen zu können, sei es Geld, Macht oder Anerkennung. Mit Bildung ist es anders: Zwar bringt sie auch Fähigkeiten mit sich, und einige von ihnen sind auch nützlich. Aber das ist nicht das Entscheidende. Die Bildung, von der hier die Rede gewesen ist, ist ein zweckfreier Wert, ein Wert in sich, wie die Liebe. Es wäre falsch zu sagen, sie sei ein Mittel, um glücklich zu sein, denn Glück kann man nicht planvoll ansteuern. Und es ist natürlich auch nicht so, dass es ohne Bildung kein Glück gibt; das zu behaupten wäre eine Anmaßung gegenüber denjenigen, für die Bildung unerreichbar bleibt. Aber es gibt Erfahrungen des Glücks, die aufs engste mit Facetten der Bildung verknüpft sind, wie ich sie besprochen habe: die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen und sich nun besser orientieren zu können; die befreiende Erfahrung, einen Aberglauben abschütteln

zu können; das Glück beim Lesen eines Buchs, das einen historischen Korridor öffnet; die Faszination durch einen Film, der zeigt, wie ganz anders es anderswo ist, ein menschliches Leben zu führen; die beglückende Erfahrung, eine neue Sprache für das eigene Erleben zu lernen; die freudige Überraschung, wenn man sich mit einmal in einem wichtige Aspekt seines Lebens besser versteht als bisher; die Erlösung, wenn es einem gelingt, eingefahrene Geleise des Erlebens zu verlassen und sich in der inneren Gestalt zu verändern, so dass man mehr den Eindruck hat, selbst über sein Leben zu bestimmen; die überraschende Erfahrung, dass sich mit dem Anwachsen der sozialen Fantasie und der moralischen Sensibilität der eigene innere Radius vergrößert.

Und Bildung schließt noch eine andere Dimension von Glück auf: die gesteigerte Erfahrung von Gegenwart beim Lesen von Poesie, beim Betrachten von Gemälden, beim Hören von Musik. Die Leuchtkraft von Worten, Bildern und Melodien erschließt sich nur demjenigen ganz, der ihren Ort in dem vielschichtigen Gewebe aus menschlicher Aktivität kennt, die wir Kultur nennen. Und auch hier könnte kein Unterschied größer sein als derjenige zwischen dem eitlen Kunstsammler und Konzertgänger auf der einen Seite und demjenigen, der die Erhabenheit von Kunst zu erleben weiß. Der eine ein Bildungsbürger, der andere ein Gebildeter. Niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung mit Ausbildung verwechseln und davon faseln, dass es bei Bildung darum gehe, uns „fit für die Zukunft“ zu machen.

Leidenschaftliche Bildung

Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert. Die Reaktionen sind heftig, denn es geht um *alles*: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Fantasie, Selbstbestimmung und innere Freiheit, um moralische Sensibilität, Kunst und Glück. So sehr Toleranz sonst zur Bildung gehört: Gegenüber absichtlich errichteten Hindernissen und zynischer Vernachlässigung kann es keine Nachsicht geben und keine Gelassenheit. Boulevardblätter, die aus purer Profitgier so ungefähr alles zerstören, wovon ich gesprochen habe, können nur den heftigsten Ekel hervorrufen. Überhaupt ist der Gebildete einer, der vor bestimmten Dingen Ekel empfindet: vor der Verlogenheit von Werbung und Wahlkampf; vor Phrasen, Klischees und allen Formen der Unaufrichtigkeit; vor den Euphemismen und der zynischen Informationspolitik des Militärs; vor allen Formen der Wichtigtuerei und des Mitläufertums, wie man sie auch in den Zeitungen des Bürgertums findet, die sich für den Ort der Bildung halten. Der Gebildete sieht jede Kleinigkeit als Beispiel für ein großes Übel, will keine Beschwichtigungen hören, und seine Heftigkeit steigert sich bei jedem Versuch der Verharmlosung. Ein wahrhaft Gebildeter scheut sich auch nicht vor Donquichotterien und davor, für lächerlich gehalten zu werden. Denn wie gesagt: Es geht um *alles*.

Die Kunst des Zuhörens*

Heinz Zimmermann

Formen des Zuhörens

Wir haben versucht, den Sprecher dabei zu beobachten, wie er zu seiner Sprachäußerung kommt. Nun wollen wir uns seinem Partner zuwenden, dem also, der nicht spricht. Die Qualitäten eines Gesprächs hängen sehr stark davon ab, was in demjenigen vorgeht, an den sich die Rede richtet. Im Extremfall, der in entsprechenden Gesprächsphasen gar nicht so selten ist, sprechen mehrere gleichzeitig, man spricht „durcheinander“. Manchmal empfindet man es gar nicht als störend – besonders unter Alkoholeinfluss –, oft erleben wir es als zeitweiligen Machtkampf, wer zuerst nachgibt und den andern sprechen lässt. Aber auch das Nichtsprechen braucht noch kein wirkliches Zuhören zu sein. Oft beobachten wir uns, wie wir, während der andere spricht, irgendwohin abschweifen, Einfälle produzieren, an einem gehörten Wort festhaken und eigene Erlebnisse daranknüpfen, oder aber uns von Elementen aus anderen Wahrnehmungsbereichen ablenken lassen. An der Frisur, dem Siegelring oder der Jacke des Partners lassen sich allerlei interessante Vorstellungskomplexe entwickeln, aber auch das Bild, das an der gegenüberliegenden Wand hängt, das Geschirr in der Vitrine oder die Zuckerdose regen zu allerlei Bildfolgen an. Manchmal wachen wir aus diesen Bilderausflügen auf und schämen uns ein wenig, dass wir dem andern nicht unsere ganze Aufmerksamkeit geschenkt haben.

Nun passen wir gut auf, was unser Gegenüber sagt. Wir konzentrieren uns ganz auf den Inhalt. Dabei wird uns bewusst, dass wir oft, längst bevor die Rede fertig ist, schon verstanden haben, was der andere sagen will. Das ist einer der Gründe für das unhöfliche Abschneiden der Rede. Ein anderer ist das starke Engagement am Besprochenen. In diesem Fall werden wir weniger abschweifen, aber trotzdem nur einseitig zuhören, nämlich eben rein inhaltsbezogen und nicht partnerbezogen. So hört der Untersuchungsbeamte zu, der auf einen Fehler lauert, der dem Verhörten unterläuft, aber auch die neugierige Kupplerin, die gierig darauf aus ist, dass der andere sein Geheimnis preisgibt. Das Interesse an der Sache und das Interesse an den Partnern steigern ohne Zweifel meine Aufmerksamkeit, und je nachdem höre ich mehr informationsbezogen oder mehr partnerbezogen zu. Was aber meist nicht voll bewusst aufgenommen wird, ist das *Wie*: die Sprachform, die Wortwahl und vor allem der Tonfall.

* Abdruck mit freundlicher Erlaubnis des Verlags aus dem Buch „Sprechen, Zuhören, Verstehen“ von Heinz Zimmermann, erschienen in der Reihe Praxis Anthroposophie im Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

Nur dort, wo der Tonfall eine beabsichtigte Wirkung haben soll, reagieren wir darauf. So bittet eine Mutter ihre 14-jährige Tochter, ihr Zimmer aufzuräumen: „Du könntest noch dein Zimmer aufräumen!“ Tochter: „Ja.“ Die Mutter nimmt in diesem Ja so viel Widerwillen und Ablehnung wahr, dass sie sagt: „Du brauchst gar nicht so zu tun, ich lasse dich wirklich frei.“ Darauf erwidert die Tochter: „Ich habe ja gesagt, ich tus!“ Das ganze Gespräch lebt von der Spannung zwischen Inhalt und Form. Das Ja der Tochter sagt in Wirklichkeit aus: „Es stinkt mir, ich habe jetzt anderes vor; deine Worte ärgern mich“, usw. Darauf reagiert die Mutter, nicht auf die äußere Zustimmung; während im Anschluss daran die Tochter die rein inhaltliche Bejahung herausstreicht und damit dialektisch die eigentliche Aussage verwischt. Solche Gespräche sind im Alltag recht häufig. Wir müssen uns aber vergegenwärtigen, dass der Tonfall und alle übrigen sinnlichen Elemente (Mimik, Gestik usw.) auf den Gesprächspartner wirken, auch wenn dies gar nicht in der Absicht des Sprechers liegt. Gerade weil wir im Zeitalter der Informatik so stark auf Inhalte fixiert sind, neigen wir dazu, die Bedeutungsebene zu überschätzen und die sinnliche zu vernachlässigen. Überspitzt formuliert: Wir neigen dazu, verstehen zu wollen, bevor wir gehört haben. Erinnern wir uns aber, dass wir als Kinder überhaupt nie zum Sprechen gekommen wären, wenn wir nicht gehört und das Gehörte nachgesprochen hätten, ohne zunächst die geistige Bedeutung mit aufzunehmen. Das Kleinkind reagiert fast ausschließlich auf die Stimme, mit der etwas gesagt wird. Der Sinn wird zugleich mit dem Lautklang, dem Rhythmus und der Melodie übermittelt.

Die Wirkung der sinnlichen Sprachelemente auf den Hörer

Wie existenziell und unmittelbar die soziale Wirkung der Sprache ist, wird uns deutlich, wenn wir darauf achten, wie wir Sprache hören. Wenn wir vernehmen, wie der Wind durch die Blätter weht, oder wenn wir eine Glocke, das Zirpen einer Grille oder einen Hammerschlag hören, dann unterscheidet sich das alles grundsätzlich vom Sprachhören. Wir vernehmen es als etwas noch vergleichsweise Äußeres. Die Sprache regt nicht nur den Hörvorgang an, sondern bewirkt über das Gehörte eine Eigenbewegung, die wir namentlich im Kehlkopf wahrnehmen können. Wenn wir einem Menschen zuhören, ahmen wir mit unserem Kehlkopf stumm dessen Kehlkopfbewegungen nach. Diese Tatsache wird uns gelegentlich bewusst, wenn der Sprecher heiser ist, stottert oder sonst eine beschädigte Stimme hat. Das Zuhören wird dann zur Qual, weil wir die ganzen Sprachbemühungen des andern selber nachvollziehen. Wenn ein Redner eine raue Stimme hat und sich immer wieder räuspert, kann man in kurzer Zeit das Räuspern im Saal vervielfältigt hören. Die genannten sinnlichen Elemente sind es auch, wodurch wir vornehmlich eine Mundart erkennen. Eine Fremdsprache, die wir nicht verstehen, kann

uns gerade dann große Ausdruckswerte vermitteln, wenn wir uns nur ihrem Klang hingeben, ohne den Sinn zu verstehen. Versuche haben ergeben, dass schon der Säugling zwischen Sprache und übrigen akustischen Eindrücken unterscheiden kann. Haben wir einmal dieses Feld der Sprache, das wir bloß von der Dichtung her kennen, entdeckt, so eröffnen sich völlig neue Welten. Wir erkennen dann, dass wir durch unsere Gesprächspartner ganz unabhängig vom Inhalt unablässig geprägt und beeinflusst werden.

Dieser Einfluss richtet sich vor allem auf den Atem. Unser Atem reagiert in feinsten Weise auf den Sprecher. Ein kurzatmig Sprechender macht uns selber kurzatmig, ein ruhig Sprechender beruhigt. Wir reagieren sensibel auf die verschiedenen Stimmqualitäten. Es gibt Menschen, die alles scharf akzentuieren, die Silben gleichsam festnageln; andere wiederum sprechen fortwährend auf der gleichen Tonlage, ohne die Wörter zu artikulieren; wieder andere sprechen melodios, in starkem Wechsel zwischen Hoch und Tief. Während uns die erste Stimme attackiert und wir uns instinktiv dagegen wehren, drohen wir bei der zweiten einzuschlafen, die dritte wiederum reißt uns mit. Es gibt vokalische, konsonantische, zitternde, schmeichelnde, weinerliche Stimmen. Manche Menschen sprechen fortwährend so, wie wenn sie beleidigt wären, wie wenn man ihnen eben einen Vorwurf gemacht hätte; andere wieder strotzen vor Selbstsicherheit.

Die Stimme

Mit alledem meine ich nicht, wie sich die Stimme an die jeweilige Situation anpasst, sondern die Grundfärbung, mit der alles – unabhängig vom Inhalt – gesprochen wird. Jeder Mensch nun besitzt von Natur aus – einmal durch seine Muttersprache, zum andern durch sein Temperament und seinen Charakter – eine bestimmte stimmliche Eigenart, durch die er auf den Atem und damit auf das Stimmungsgefüge des Partners einwirkt. Erkennt man diesen Tatbestand, dann wird man sich seiner sozialen Verantwortung in Bezug auf seine eigene Sprache bewusst. Man kann bei sich antipathische oder sympathische, behagliche oder unbehagliche Gefühle feststellen, die nur aufgrund der Stimme eines Gesprächspartners hervorgerufen werden. So muss man sich selber ja auch eingestehen, dass man durch seine Stimme entsprechend auf den andern wirkt. Nicht umsonst sind die Wörter „Stimme“ und „Stimmung“ verwandt. Schulung des Gesprächs heißt also auch, dass wir uns die Fähigkeit erwerben, unsere Stimme so zu benutzen, dass sie der Gesprächssituation – dem Thema und dem Partner – entspricht.

Weil die Stimme als solche weniger deutlich wahrgenommen wird als der Inhalt, fällt einer Gesprächsgruppe oft nicht auf, dass bestimmte Gesprächsteilnehmer mit allem, was sie sagen, schwer ankommen, obwohl ihre Beiträge sachlich sehr gut sein können. Der Grund liegt in Wirklichkeit in

einem aufdringlichen Stimmorgan. Ein geschultes Zuhören offenbart neben der beschriebenen Grundfärbung auch die momentane Befindlichkeit des Sprechers. Wir können erkennen, ob der Partner aufgeregt, gehemmt, unsicher, zögernd ist; die Mutter hört der Stimme des Kindes an, ob etwas mit ihm nicht stimmt oder ob nicht stimmt, was es sagt. Das alles spielt sich neben der inhaltsbezogenen Stimmführung und der habituellen Grundfärbung ab. Damit erschließt sich dem Zuhörer eine Welt, die ihren ganzen Reichtum unabhängig vom Ideengehalt der Rede entfaltet. Neben all den charakterisierten Eigenarten der Stimme, die das Gespräch maßgeblich beeinflussen, kommen wir an ein zentrales Geheimnis heran, das sich uns im aktiven Sprachhören für Augenblicke erschließen kann. Es ist die Tatsache, dass sich die unverwechselbare Einmaligkeit des Sprechers sinnlich manifestiert. So wie jeder sein Gesicht hat, so hat jeder seine Stimme, durch die er zu identifizieren ist.

Das selbstlose Zuhören

Gelingt es uns daher, unser Sprachhören so zu konzentrieren, dass wir uns ganz mit dem Klang der fremden Stimme erfüllen, dann kommt eine intime Wesensbegegnung mit dem Sprecher zustande. Durch das Sprachhören vermittelt, werden wir fremde Ich-Haftigkeit gewahr. In dem Fragment gebliebenen Buch „Anthroposophie“ (1910) schreibt Rudolf Steiner:

„Was dem naiven Bewusstsein so einfach dünkt, das Urteil zu bilden: ‚ein Mensch spricht‘, ist in der Tat das Ergebnis sehr komplizierter Vorgänge. Diese Vorgänge spitzen sich dahin zu: in einem Laute, in welchem man sich erlebt, zugleich ein anderes Ich zu erleben. Es wird bei diesem Erlebnis alles andere außer Acht gelassen, und insofern die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, die Beziehung von Ich zu Ich in Betracht gezogen. Das ganze Mysterium des Mitgefühls mit einem fremden Ich drückt sich in dieser Tatsache aus. Will man sie beschreiben, so kann man dies nicht anders, als indem man sagt: Der Mensch fühlt das eigene Ich in dem fremden. Vernimmt er dann den Laut des fremden Ich, so lebt das eigene Ich in diesem Laut und damit in dem fremden Ich.“¹

In der Praxis kann dieser Zustand nur ganz kurze Zeit aufrechterhalten werden, sogleich wird unser Bewusstsein auf andere Elemente, wie Inhaltliches, eigene Gedanken usw. abgelenkt. Es verlangt vom Hörer den bewussten Willen, sich ganz dem Gehörten hinzugeben. Das ist aber nichts anderes als im wahren Sinn des Wortes Selbstlosigkeit, indem das Bewusstsein nicht bei mir, sondern beim anderen liegt. Ich muss mich selber vollständig auslösen, um nur das anwesend sein zu lassen, was vom andern kommt. Das gelingt nur selten und erfordert, dass wir den gesamten Wust von eigenen

¹ Rudolf Steiner, Anthroposophie, Ein Fragment, 1910, GA 45, Seite 159f

Gedanken, Vorstellungen, Gefühlen und Leibeswahrnehmungen wie Juckreiz usw. für kurze Zeit von uns wegschieben können. In dem Moment, wo mir die Wahrnehmung des andern bewusst wird, bin ich schon nicht mehr drinnen. Dann gebe ich mir vielleicht nochmals einen Ruck, mich selber zu vergessen, dann wache ich wieder in mir auf. Es ist tatsächlich ein Vorgang des Einschlafens und Aufwachens, nur dass das Einschlafen durch einen bewussten Willensakt herbeigeführt wird.² Wirkliches Zuhören heißt also einschlafen, sich selber vergessen, sich auch ein Stück verlieren, im Verstehen und noch mehr im eigenen Urteilen wachen wir auf. Wachbewusstsein kommt durch Absonderung von der Umgebung zustande. Wach bin ich, insofern ich mich von den mich umgebenden Dingen unterscheiden kann, im Schlaf gebe ich mich an meine Umwelt hin. So bedeutet Zuhören im Gespräch, sich mit den andern verbinden; verstehendes Einordnen und selber sprechen ist Selbstbehauptung.

Von einem solchen Rhythmus von Schlafen und Wachen lebt jedes echte Gespräch und wird damit zum Urbild des sozialen Lebens. Bleibt es an der Oberfläche des reinen Sinnverstehens, werden nur Inhalte ausgetauscht und bleibt man im Argumentieren, dann kommt man sich nicht näher. Feinsinnig bemerkt O. F. Bollnow daher: „Wo ich glaube, beweisen zu müssen, spreche ich nicht mehr mit dem andern.“ Sprechen aus dem Zuhören und der Wahrnehmung des andern heraus vermittelt eine Begegnung, aus der Neues entstehen kann. Je nach der Art, wie jemand zuhört, kann der andere reden. Mit anderen Worten: Aktives Zuhören heißt, dem andern die Möglichkeit zu geben, Dinge auszusprechen, die er ohne dieses Zuhören nicht oder nicht so hätte aussprechen können.

Weil es in der Regel am wenigsten beachtet wird, habe ich das Zuhören hier in den Vordergrund gestellt. Aber ebenfalls können die andern Wahrnehmungsbereiche beim Gespräch, wie Blick, Mimik, Gestik usw., das Gemeinte in tieferem Sinn offenbaren.

² R. Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, S. 124ff

Pädagogisch-medizinische Diagnostik und Therapie*

Michaela Glöckler

Zum Berufsbild des Schularztes

Rudolf Steiner charakterisiert die neue Fachdisziplin „Schul- und Kindergartenarzt“, man kann auch sagen „Facharzt für Präventivmedizin“, der in Schule und Kindergarten die Entwicklung der Kinder begleitet, bereits im Januar 1920 in seinem Vortrag „Die Hygiene als soziale Frage“¹ (*Wobei Steiner mit Hygiene umfassende Gesundheitsförderung im Sinne der Salutogenese meint. Red.*):

„...Ein soziales Gebiet wird insbesondere intensiv beeinflusst werden müssen in hygienischer Beziehung von einer errungenen Menschenerkenntnis, das ist das Gebiet der Erziehung, das Gebiet des Unterrichts. Man kann gar nicht eigentlich, ohne wirklich umfassend den Menschen zu kennen, ermessen, was es heißt: Die Kinder sitzen in der Schule mit gebückten Rücken, sodass fortwährend ihre Atmung in Unordnung ist, oder Kinder werden nicht angehalten, laut und deutlich, deutlich vokalisierend, deutlich konsonantisierend zu sprechen. Das ganze spätere Leben hängt im Wesentlichen davon ab, ob das Kind in der Schule in der richtigen Weise atmet und ob es angehalten wird, laut und deutlich und artikuliert zu sprechen.

In solchen Dingen – ich greife nur Beispiele heraus, denn auf andere Gebiete ließe sich ein Ähnliches anwenden – zeigt sich die Spezialisierung der Gesamthygiene auf das Schulwesen, und gerade darinnen zeigt sich die ganze soziale Bedeutung der Hygiene, zeigt sich aber auch, wie das Leben fordert, dass wir nicht weiter spezialisieren, sondern dass wir zusammenbringen das Spezialisierte zu einer Gesamtanschauung. Wir brauchen nicht nur dasjenige, was den Lehrer befähigt, zu wissen, nach gewissen pädagogischen Normen soll man ein Kind so oder so erziehen, sondern wir brauchen dasjenige, was den Lehrer befähigt, ein Urteil darüber zu haben, was es heißt, wenn er diesen oder jenen Satz von dem Kind artikuliert klar aussprechen lässt, oder wenn er das Kind, nachdem es einen halben Satz gesagt hat, schon wieder Luft schnappen lässt und so weiter und nicht dafür sorgt, dass die Luft verbraucht wird, während der Satz ausgesprochen wird. Gewiss, es gibt auch darüber viele Anhaltspunkte und Regeln. Aber die richtige Anerkennung und Anwendung dieser Dinge zieht erst in unser Herz herein, wenn wir die ganze Bedeutung für das Menschenleben und die soziale Gesundheit ermessen. Denn dann erst wird die Sache ein sozialer Impuls ...”

* Abdruck aus „Gesundheit durch Erziehung“ aus der Reihe Persephone, Kongressband der Medizinischen Sektion am Goetheanum im Verlag am Goetheanum, Dornach

¹ Rudolf Steiner: Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene, Vortrag vom 7. April 1920, GA 314, Dornach

Mit anderen Worten: Wir brauchen nicht etwa neben den Lehrern, die nur aus einer pädagogisch abstrakten Wissenschaft heraus arbeiten, noch einen Schularzt, der alle vierzehn Tage einmal, wenn es hoch kommt, durch die Schule geht und auch nichts Gescheites anzufangen weiß, nein, wir brauchen eine lebendige Verbindung der medizinischen Wissenschaft mit der pädagogischen Kunst. Wir brauchen eine pädagogische Kunst, die in allen ihren Maßnahmen in hygienisch richtiger Weise die Kinder erzieht und unterrichtet. Das ist dasjenige, was die Hygiene zu einer sozialen Frage macht, denn die soziale Frage ist im Wesentlichen eine Erziehungsfrage, und die Erziehungsfrage ist im Wesentlichen eine medizinische Frage, aber eine Frage nur derjenigen Medizin, die geisteswissenschaftlich befruchtet ist, einer Hygiene, die geisteswissenschaftlich befruchtet ist.

Seit 1978 gibt es die internationale Arbeitsgemeinschaft tätiger Schul- und Kindergartenärzte an Waldorfschulen. Sie hat sich die Erarbeitung des Berufsbildes Schul- und Kindergartenarzt und der spezifischen pädagogisch-medizinischen Diagnostik und Therapie zur Aufgabe gemacht. Aus dieser Arbeit ist auch die vierteljährliche Zeitschrift hervorgegangen: Die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz“. Neben regionalen Treffen medizinisch-pädagogisch tätiger Ärzte findet alljährlich im Herbst eine internationale Ausbildungs- und Fortbildungstagung in Dornach statt.

Die hier im Folgenden skizzierte medizinisch-pädagogische Diagnostik zeigt zum einen die wesentlichen Arbeitsrichtungen auf.

- a) An erster Stelle steht für den Schul- und Kindergartenarzt die **reguläre medizinische Diagnostik**, wie sie in der Allgemein- und Kinderärztlichen Praxis üblich ist.
- b) Hinzu kommt die **Beschreibung des kindlichen Temperamentes und seiner Konstitution** auf Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde.
- c) Dann schließt sich die **pädagogisch-medizinische Wesensgliederdiagnose** an, woraus die Idee der therapeutischen Hilfestellung gefunden werden kann.

Unter den Ausführungen Steiners über Schulschwierigkeiten sucht man vergeblich nach Diagnosen wie ADHS, ADD, „minimal brain disfunction“, aggressive Verhaltensstörung, Hyperkinese oder „milieureaktive Veränderung“. Als Zeitgenossen, die mit dieser Terminologie leben, müssen wir uns zunächst an die Art und Weise herantasten, wie Steiner die Wege zeigt, sich dem Wesen eines Kindes zu nähern. In der Konferenz vom 6. Februar 1923² sowie in den Vorträgen „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung“³

² Rudolf Steiner: Konferenzen mit Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Band 2. Konferenz vom 6. Februar 1923, GA 300b, Dornach

³ Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, Vortrag vom 13. Juni 1921, GA 302, Dornach

schildert er mögliche einseitige Inkarnationsbedingungen: *das groß- und das kleinköpfige Kind, das irdische und das kosmische Kind sowie das fantasiereiche und das fantasiearme Kind*. Diese Einseitigkeiten ergeben zusammen mit den Ausführungen zu den vier Temperamenten grundlegende pädagogisch-diagnostische Hinweise. Jedes Kind möchte lernen, seine Persönlichkeit durch seine jeweiligen konstitutionellen Ausdrucksmöglichkeiten so umfassend wie möglich auszudrücken und so immer mehr „es selbst“ zu werden. Ihm dabei zu helfen, ist die gemeinsame Aufgabe von Eltern, Lehrern, Erzieherinnen und Ärzten. Die drei von Steiner skizzierten polaren Ausdrucksformen groß-/kleinköpfig, irdisch/kosmisch, fantasiereich/fantasiearm geben die Möglichkeit, das Kind in seiner Entwicklungsdynamik zu beschreiben. Sie zu erfassen und mit pädagogischen Mitteln zu behandeln ist das Anliegen.

1. Das „großköpfige“ und das „kleinköpfige“ Kind⁴

Rudolf Steiner geht in seiner Beschreibung des groß- und kleinköpfigen Kindes von der Dreigliederung des menschlichen Organismus aus.⁵ In Anwesenheit des Schularztes Eugen Kolisko bemerkt er grundsätzlich, dass die Anschauung vom dreigliedrigen Menschen dem Lehrer und dem Arzt gleichsam „in Fleisch und Blut“ übergehen muss. Denn erst wenn wir eine innere Erfahrung von diesen drei Systemen haben, eine innere Anschauung der damit verbundenen Kräfte und Tätigkeiten, so können diese Einsichten orientierend und Verständnis weckend wirken für das, was die Kinder erleiden und erleben – aber auch für das, was sie im Unterricht brauchen.

So sei zunächst der Blick auf den dreigliedrigen Organismus und seinen Zusammenhang mit der Welt hingewendet. Es gibt drei Möglichkeiten für den Menschen, sich leiblich, seelisch und geistig mit der Welt zu verbinden. Wir haben die Verbindung des Menschen zur Welt durch die Sinne. Hier ist er offen, die Welt zu hören, zu schmecken, zu riechen, zu tasten und anzuschauen. An dieses Sinnessystem angeschlossen ist das Denken, welches die Sinneserlebnisse in die Vorstellung bringt. Diese Nerven-Sinnes-Beziehung zur Welt ist so, dass unsere Nerven- und Sinnesorgane umso besser arbeiten, je mehr es uns gelingt, wirklich in die Weltqualitäten einzutauchen, das, was ist, wirklich rein wahrzunehmen und vorzustellen. Als Wahrnehmende, als Denkende machen wir uns der Welt ähnlich, wir passen uns sorgfältig an und bemühen uns zu verstehen, was tatsächlich ist. Wir suchen die Übereinstim-

⁴ Abdruck aus „Das Schulkind – Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer“ aus der Reihe Persephone Arbeitsberichte der Medizinischen Sektion am Goetheanum, Verlag am Goetheanum. Wir danken der Autorin und dem Verlag für die Abdruckgenehmigung

⁵ Siehe 2, Seite 21

mung mit den Verhältnissen durch Beobachtung und Denken. So wie zum Beispiel mein Gesprächspartner die Blume gesehen hat, so will ich sie auch sehen, dann haben wir dasselbe gesehen. Wir finden uns in einer objektiven Wahrheit anschauend zusammen. In unserem oberen Bereich, im Nerven-Sinnes-Bereich, haben wir die Fähigkeit, die Welt so aufzunehmen, uns von ihr so beeindrucken zu lassen, wie sie ist. Der Reichtum unseres Seelenlebens wird aus diesen Eindrücken gebildet.

Ganz anders verhält es sich mit der Beziehung zur Welt durch das Stoffwechselsystem, insbesondere durch Mund, Darmkanal und After. Denken Sie sich den Einkaufskorb vom Wochenende mit allen guten Sachen bis hin zu Eiscreme und tiefgefrorenem Fisch und Spinat für die Reserve. Das wandert alles im Laufe einer Woche durch Sie hindurch. Hier haben wir genau das Gegenteil von dem, was im Nerven-Sinnes-Bereich geschieht. Wenn die Verdauung gut ist, dann bleibt nichts so, wie es war. Schon mit den Zähnen fangen wir an, „die Welt“ unsererseits zu „beeindrucken“. Wir drücken und beißen kräftig zu, sodass sich das Aufgenommene verändert, dass es unseren Eindruck empfängt. Weiter lösen wir die Stoffe während des Verdauungsvorganges auf, analysieren sie, mineralisieren sie. Die Welt er stirbt in ihrem Eigensein und er steht durch die Stoffwechseltätigkeit neu, wird in uns neu geboren und wird dadurch Mensch. Ein Sterben und Geborenwerden findet statt, aber das Typische für den Stoffwechsel ist das Aufbauen der menschlichen körpereigenen Substanz aus den erstorbenen pflanzlichen und tierischen Substanzen der Welt sowie aus den aufgelösten Mineralien. Diese Neuschöpfung, dieses ganz Individuelle, was sich nur einmal im materiellen Sein der Welt bildet, wird durch den Stoffwechsel geschaffen, in dem das individualisierte, körpereigene Eiweiß aufgebaut wird. So wie der Mensch im Erkennen Welt wird, so wird die Welt Mensch durch die Arbeit der Stoffwechselorgane.

Die dritte Beziehung und Öffnung gegenüber der Welt ist die durch die Atmung. Hier handelt es sich nicht um flüssige und feste Substanzen wie bei der Nahrung, auch nicht um Licht, Luft, Klang, Wärme wie bei den Sinnesindrücken, sondern um eine Öffnung zur Luft hin. Wir beobachten hier eine ganz eigentümliche Tätigkeit in der Mitte, indem etwas von der Welt – stoffwechselähnlich – aufgenommen und ausgewechselt wird, nämlich Sauerstoff und Kohlensäure. Wir entnehmen der Atemluft etwa vier Prozent Sauerstoff und atmen das aus, was sich in uns gebildet hat und was wir nicht mehr benötigen: die Kohlensäure. Das Eigentümliche ist aber, dass der größte Teil der Atemluft den Körper unausgetauscht wieder verlässt. In Bezug auf diesen unverändert bleibenden Teil der Luft haben wir hier also eine Ähnlichkeit mit dem Leben unserer Sinne und des Nervensystems, wo wir die Welt so aufnehmen, wie sie ist und auch bestehen lassen. Das Eigenartige ist, dass quantitativ in dieser mittleren Sphäre nicht das Individuelle im Vordergrund steht, sondern dasjenige, was wir unverändert als „Welt“ bestehen

lassen, indem wir ein- und ausatmen und der größte Anteil der Atemluft „ungenützt“ mitgeht und bewegt wird. Es zeigt sich dies auch daran, dass wir in unserer Ausatemluft immer noch so viel Sauerstoff haben (etwa siebzehn Prozent), um einen andern Menschen damit wiederbeleben zu können, wenn er einen Atemstillstand erlitten hat. Er kann sich daraus auch noch die vier Prozent Sauerstoff holen, die er für seine Atmung, seinen „Gasaustausch“ benötigt. In der Mitte des Menschen kommen also die weltlich-allgemeinen Belange in einen wundervollen Einklang – zugunsten der Welt. Der Mensch verfügt also leiblich über einen Überschuss, der ihn sich stärker an die Welt hingeben lässt, als er die Welt für sich beanspruchen muss.

Die Mitte des Menschen atmet auch zwischen der Schwere des Körpers und seiner Leichte. Hier liegen ebenfalls zwei Eigentümlichkeiten der polaren Öffnungen des Nervensystems und des Stoffwechselsystems: Das Nervensystem, das sein Zentrum im Gehirn hat, schwimmt im Gehirnwasser. Es ist einem Auftrieb ausgesetzt und teilweise der Schwere enthoben. Wenn wir aber den Bauchraum unterhalb des Zwerchfells anschauen, sehen wir, wie die Organe hängen, der Schwere unterworfen sind. Bei einem schlanken Menschen hängt zum Beispiel der Magen richtig herunter, und bei einem korpulenten Menschen, wo das Innere mit Fett gepolstert ist, wird er etwas hochgedrückt. Es ist also ganz deutlich zu sehen, dass unterhalb des Zwerchfells die Einflüsse der Schwere den Stoffwechsellernen ergreifen, wohingegen sich das Nervensystem der Schwere weitgehend enthoben, gemäß dem archimedischen Prinzip im Auftrieb schwimmend befindet. Entsprechend erleben wir die dem dreigliedrigen Organismus zugehörigen Seelenfähigkeiten. Unsere Bewusstseinserebnisse und Gedanken erleben wir als leicht und leicht, nicht materiell, nicht schwer. Sogar wenn wir „schwere“ Gedanken haben, sind sie in dieser Hinsicht leicht. In der Mitte, bei der Lungenfunktion im Thorax, besteht ständig ein Unterdruck, der beim Einatmen zunimmt und beim Ausatmen weiterbesteht, so dass die Lungen gespannt bleiben und nicht kollabieren. So entsteht in der Mitte beim Ein- und Ausatmen, bei diesem Drücken und Saugen ebenfalls ein von der Leichte bestimmter Ausgleich zwischen oben und unten, zwischen Leichte und Schwere. Und so erleben wir unser Gefühlsleben ebenfalls leicht und beweglich, wenngleich wir es schon deutlich mehr an unsern Leib gebunden empfinden als das Denken. Das Wollen hingegen erleben wir ganz an unseren Leib und seine Schwere gebunden. Jede Bewegung muss gleichsam der Schwerkraft abgetrotzt werden, indem wir ihr die tätigen Gliedmaßen entheben.

In dreifacher Weise sind wir leiblich mit der Welt verbunden. In dreifacher Weise stellen wir uns aber auch seelisch in die Welt hinein: handelnd, erkennend und in der Mitte, im Fühlen, den Einklang suchend zwischen uns und der Welt. Der Rhythmus unserer Atmung ist harmonisch in die rhythmischen Verhältnisse des Weltalls eingestimmt. Wenn wir pro Minute in körperlicher

Ruhe 18 Atemzüge zählen, so sind das 1080 Atemzüge in der Stunde und 25 920 Atemzüge im Tagesablauf von 24 Stunden. So viele Jahre braucht die Sonne, um mit ihrem Frühlingspunkt, also ihrem Aufgangspunkt zur Tag- und Nachtgleiche im Frühjahr, einmal durch den ganzen Tierkreis zu wandern. 25 920 Jahre sind ein sogenanntes platonisches Weltenjahr. Auf diesen besonderen Zusammenhang des menschlichen Lebens mit dem Gang der Welt hat Rudolf Steiner immer wieder hingewiesen. Was der Sonnenlauf eines Jahres enthält, Winter und Sommer – Kälte und Wärme – und die Übergangszeiten im Frühling und Herbst, das ist einem Tag vergleichbar, den der Mensch auf der Erde verbringt, wo er die Nacht und den Tag erlebt, die Kälte, die Wärme und dazwischen die wundervolle Übergangsstimmung am Morgen und am Abend.

Beim Säugling und beim Kleinkind sind Nerven-Sinnes-System und Stoffwechselsystem noch ohne autonome, kraftvoll arbeitende Mitte miteinander verbunden. Wenn die Kinder dann in die Schule kommen, besteht die vornehmste Aufgabe der Lehrer und der Ärzte darin, die Bildung dieser Mitte pädagogisch und medizinisch zu unterstützen. Denn in der Mitte des Menschen, wo die persönlichen Bedürfnisse und die Belange der Welt in Einklang kommen sollen, fühlen wir uns am allermeisten als Mensch. Wenn wir unfreundlich angesprochen werden, fühlen wir uns unmenschlich berührt, wohingegen uns ein verstehender Blick oder eine passende Handlung wohl tun und als Mitmenschlichkeit erlebt werden. In dieser Sphäre des Einklangs mit der Welt, wo Selbst- und Welterkenntnis, Selbst- und Welterfahrung sich in Harmonie begegnen können, lebt das Menschliche. Es ist unsere Aufgabe, dieses Menschliche durch die Erziehung stärken und fördern zu helfen.

Es gibt nun Kinder, bei denen die beiden Systeme – das Nerven-Sinnes-System und das Stoffwechselsystem von vornherein in einem Ungleichgewicht sind. Von solchen Kindern spricht Rudolf Steiner in der erwähnten Konferenz vom 6. Februar 1923, wobei er den beruhigenden Zusatz macht, dass es eigentlich keinen Menschen gebe, bei dem die beiden Systeme ganz harmonisch aufeinander zu arbeiten. Immer neige sich die Waagschale ein wenig auf die eine oder die andere Seite. Deswegen ist es wichtig, alle Kinder mit der Frage im Herzen anzuschauen: Wie verhalten sich bei dir diese drei Systeme zueinander? Wie kann ich dir helfen, die Mitte zu stärken?

Im Lauf der erwähnten Konferenz beschreibt nun Rudolf Steiner die Wesensmerkmale der zwei Kindertypen, die man im Zusammenhang mit dieser Dreigliederung wirklich erfassen könne, nämlich die klein- und großköpfigen Kinder: „Wir haben das Nerven-Sinnes-System. Wir fassen es nur dann in der richtigen Weise auf, wenn wir uns dessen bewusst sind, dass eigentlich im Nerven-Sinnes-System eine Gesetzmäßigkeit herrscht, die nicht die physisch-chemische Gesetzmäßigkeit der irdischen Materialität ist, dass sich durch das Nerven-Sinnes-System der Mensch heraushebt aus der Gesetzmä-

ßigkeit der irdischen Materialität. Das Nerven-Sinnes-System ist nämlich in seiner Formung ganz ein Ergebnis des vorirdischen Lebens. Der Mensch hat dasjenige Nerven-Sinnes-System, das er in Gemäßheit seines vorirdischen Lebens mitbekommen hat, sodass, weil eigentlich alle materielle Gesetzmäßigkeit des Nerven-Sinnes-Systems aus der irdischen Materialität herausgehoben ist, dieses Nerven-Sinnes-System auch geeignet ist, alle Tätigkeit, die sich auf das Seelisch-Geistige bezieht, in Abgesondertheit zu entwickeln.“⁶

Überwiegt nun bei einem Kind die Hauptesbildung gegenüber Rumpf und Gliedmaßen, so zeigt sich, dass das Nerven-Sinnes-System nicht harmonisch in die anderen Glieder integriert ist. Rudolf Steiner bemerkt zu diesem Konstitutionstypus, dass Astralleib und Ich des Kindes nicht so recht heran mögen an das Nerven-Sinnes-System, weswegen solche Kinder mehr die Neigung haben, dem Irdischen enthoben vor sich hinzuträumen, anstatt durch die geöffneten Sinnesorgane aufmerksam und aktiv an den irdischen Vorgängen um sich her Anteil zu nehmen. So wie das Gehirn der Erdschwere weitgehend enthoben im Gehirnwasser schwimmt und in der Schädelkapsel geborgen ist, so sind diese Kinder in der Gefahr, sich dieser Eigendynamik des Nerven-Sinnes-Systems zu sehr zu überlassen. Die damit verbundene Großköpfigkeit ist nicht nur eine Sache des äußeren Maßes (es kann dies mehr oder weniger deutlich auch am Kopfumfang erkenntlich sein), es ist vor allem auch eine Frage des funktionellen Überwiegens des Denkens gegenüber einem wachen Erfassen der Umwelt durch die Sinneswahrnehmung infolge der mangelnden Integration der Nerven-Sinnes-Prozesse in den übrigen Organismus.

Stellen wir uns ein in dieser Hinsicht großköpfiges Kind vor. Es geht ein wenig vor sich hin, bewegt sich sinnend oder träumend durch das Klassenzimmer. Es scheint die äußere Umgebung nicht rege wahrzunehmen und zeigt entsprechend auch keine lebhaften Reaktionen. Öfters sieht man es irgendwo stehen und versonnen herumschauen. Man hat nicht den Eindruck, dass es die Dinge genau beobachtet. Es scheint mehr ein Gesamtbild von dem, was vorgeht, zu haben. Wenn man morgens in die Schule kommt, so findet man ein solches Kind vielleicht schon an seinem Platz oder aber am Fenster und im Winter besonders gern bei der Heizung. Es hat ein wenig Mühe mit der Konzentration und genauen Unterscheidungen und ist eher flüchtig im Zuhören und Auffassen. Es kann die Dinge, die ihm begegnen, nicht klar in Gedanken festhalten und für sich verfügbar machen. Dafür trägt es jedoch eine Fülle von Bildern und Träumen in sich, es ist seelisch reich und mit einer gewissen Heiterkeit begabt. Sein Temperament ist vorwiegend sanguinisch-phlegmatisch.

Die Frage ist: Was kann hier ausgleichend getan werden? Was für ein Gefühl, welche Empfindungen müssen geweckt werden, damit das Kind angeregt wird zu unterscheiden, sich die Dinge klarzumachen, „sie auf den Boden

⁶ Siehe 2, Seite 21

zu bringen“? Bildlich gesprochen, muss es den Unterschied zwischen Wärme und Kälte fühlen lernen, insbesondere die Abgrenzung und Zusammenziehung gegenüber der verschwimmenden Wärme, das Anstoßen und Erwachen an der Sinneserfahrung der Kälte. Wir sprechen von „schneidender Kälte“, nie von schneidender Wärme. Auch ist es uns direkt erlebbar, dass ein kühler Kopf eine klare, besonnene Anschauung begünstigt. So empfiehlt Rudolf Steiner, bei den genannten großköpfigen Kindern Empfindungen der Kälte hervorzurufen, und zwar besonders im Kopfbereich. Bei manchen Kindern genügt eine kühle Abwaschung des Kopfes am Morgen, manche brauchen eine solche bis zur Taille. Was geschieht dadurch? Durch diese geweckten Sinnesempfindungen, die Empfindungen des Unterscheidens von Wärme und Kälte, bekommt das Gedankenleben des Kindes Anschluss an die Funktionen der Sinnesorgane. Das Ungleichgewicht zwischen den Systemen kommt ja dadurch zustande, dass das Ich und der Astralleib des Kindes sich nur zögernd mit dem körperlichen Instrument des Nervensystems verbinden wollen. Werden jedoch kräftige Reize ausgeübt, die die unterscheidende Wahrnehmung anregen und aus dem verschwimmenden Träumen aufrütteln, so werden Astralleib und Ich angeregt, sich stärker mit der Nerven-Sinnes-Tätigkeit zu verbinden. Das Kind möchte eigentlich lieber nur träumen und die Dinge an sich vorbeiziehen lassen, anstatt sich in das hineinzubegeben, was wehtut, was schneidet, was kalt ist, was Bewusstsein und Selbstwahrnehmung erzeugt. Indem man dem Kind – liebevoll – morgens eine kühle Abwaschung gibt, hilft man ihm in die Sinneswelt hinein, in die Welt der Unterscheidungen, der Kälte, der Härte, des Deutlichen. Das ist der eine Teil der Therapie. Man macht sozusagen ein bisschen Winter, damit Wachheit und Klarheit entstehen können.

Als zweites empfiehlt Rudolf Steiner, diesen Vorgang des Aufwachens für die Sinneswelt über den Stoffwechsel zu unterstützen, um auch von dieser Seite das Gleichgewicht zwischen den Systemen zu fördern. Das kann man gut verstehen, wenn man sich fragt: Wie lebt das Unterscheiden-Können, das Analytische, das Harte, das Unerbittliche im Stoffwechsel? Es lebt darin, dass wir in der Lage sind, Substanzen zu lösen und aus ihrem Verbund herauszuisolieren. Das ist das Eine, was der Stoffwechsel leistet. Ganz polar dazu steht seine andere Aufgabe: Wenn die aufgenommenen Substanzen ertötet und isoliert sind, bewirkt das Stoffwechselsystem das schöpferische Aufbauen der eigenen Substanz. Je mehr wir im gesunden Stoffwechsel ganz wir selber werden, umso besser können wir uns über das Nervensystem an die Welt hingeben. Rudolf Steiner macht uns hier auf ein polares Gesetz aufmerksam: Wenn ich oben kühl abgewaschen und bewusstseinsklarer werde, dann wird im Stoffwechsel als eine Art Entsprechung der Abbauvorgang und das Verarbeiten der Nahrungsstoffe unterstützt. Wenn aber umgekehrt der Organismus angeregt wird, im Stoffwechsel Substanzen aus ihrem Ver-

bund zu lösen und in seinen Lebenszusammenhang aufzunehmen – synthetisch zu arbeiten –, dann wird entsprechend dazu die Fähigkeit gestärkt, verbindend und synthetisch denken zu können. Rudolf Steiner empfiehlt den Ärzten, sich sorgfältig nach den Ernährungsgewohnheiten in den Familien zu erkundigen. Es kommt zum Beispiel vor, dass in einer Familie salzarm gegessen wird, weil der Vater oder die Mutter herzkrank ist, und so die Kinder auch zu wenig Salz bekommen. Das Salz als kristalline Substanz, die sich als Verbindung aus den größten Polaritäten Säure und Lauge bildet, ist bedeutsam für den Organismus. Wenn dieser nicht lernt, das Salz aufzulösen, in seinen Gesamtzusammenhang aufzunehmen und zu verarbeiten, dann kann die Funktion des Nervensystems mit der Stoffwechsellätigkeit nicht richtig im Gleichgewicht gehalten werden. Durch genügendes Salzen der Speisen oder durch medikamentöse Gabe von Bleiverbindungen – bestimmten Bleisalzen, die wir geben können – wird der Organismus im Analysieren der festen Substanzen, der reinen Salzsubstanzen, unterstützt. Dadurch wird über den Stoffwechsel das klare Unterscheidungsvermögen im Bewusstsein angeregt – das bewusste Trennen und Verbinden. Das sind Hilfen für das großköpfige Kind.

Nun betrachten wir das kleinköpfige Kind, das nicht zum Erleben des Auftriebs, des Herausgehobenseins neigt, bei dem aber die Dynamik des Stoffwechsels nicht genügend beherrscht wird, indem Astralleib und Ich des Kindes nicht so recht in den Stoffwechsel eingreifen, sich mit diesem Sterben und Auferstehen der Substanz nicht zureichend innig verbinden wollen. Was geschieht, wenn diese Verbindung nicht in genügendem Maße stattfindet, der Stoffwechsel zu wenig von der Individualität des Kindes durchdrungen wird? Dann haben wir ein Wesen vor uns, das immer ein bisschen unter Spannung steht, sich gegen die Eigendynamik und Eigenkraft der Substanzen und der Stoffe, die es mit der Nahrung aufnimmt, behaupten muss. Das sind Kinder, die durch die Ernährungs- und Verdauungsprozesse gleichsam ein wenig getrieben werden. Sie essen oft gierig, hastig und ungleichmäßig, je nachdem, was sie vor sich haben. Ihre Verdauung ist auch oft unregelmäßig. Sie haben zuweilen massige, nicht ganz zu Ende verdaute Stühle. Manchmal haben sie auch zwei Tage gar keinen Stuhlgang, dann kann es wieder „flott gehen“. Man merkt bei genauerem Befragen, dass auch das ganze übrige Verhalten etwas Begierdenhaftes, Getriebenes hat. Wenn ein Kind so der Brennwärme des Stoffwechsels, aber auch der Kraft und Eigendynamik der verschiedenen Substanzen ausgeliefert ist, ohne dass diese genügend beherrscht und verarbeitet werden, kann es unter der Nachwirkung der Substanzen feurig, heftig, cholerisch, getrieben sein. Ist diese Kraft verpufft, kann es geschehen, dass es erschöpft und blass in sich hinein brütet und melancholisch beschwert und substanzbelastet in der Ecke sitzt. Rudolf Steiner bemerkt hierzu: „Das Gliedmaßen-Stoffwechsel-System ist von allen drei Systemen des Menschen am meisten darauf angewiesen, die äußeren mate-

riellen Prozesse in sich fortzusetzen, sodass also, wenn man die Prozesse kennenlernt, die auf der Erde sich abspielen durch Physik und Chemie, so lernt man kennen, welche Prozesse sich in den Menschen hinein fortsetzen, insofern er ein Gliedmaßen-Stoffwechsel-System hat; man lernt aber gar nichts kennen über die Gesetze, die in seinem Nerven-Sinnes-System sind.”⁷ Und weiter: „Hat ein Kind zu wenig Fähigkeit zum synthetischen Vorstellen, zum konstruktiven Vorstellen, kann es sich nicht die Dinge verbildlichen, ist es namentlich in der Kunst eine Art kleiner Botokude, wie es ja bei den heutigen Kindern sehr häufig der Fall ist, dann ist das ein Symptom für das Nicht-in-Ordnung-Sein des Gliedmaßen-Stoffwechsel-Systems...”⁸ – Hier will der astralische Leib nicht richtig in den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organismus eingreifen und bedarf der Unterstützung. Wie hilft man einem solchen Kind, mit diesen Eigentendenzen des Stoffwechsels fertig zu werden? Wodurch können der Astralleib und das Ich des Kindes bei ihrer integrierenden Arbeit in den Gesamtorganismus vom Stoffwechsel aus unterstützt werden? Ein wundervolles Mittel ist hier Wärme – ein warmer Bauchwickel nach dem Mittagessen oder abends vor dem Schlafengehen. In der Sprache der heutigen Medizin würde man sagen: Die Wärme entspannt das vegetative Nervensystem, stimuliert harmonisch die Verdauungsnerven, wirkt sozusagen anregend, entkrampfend, verdauungsfördernd. Rudolf Steiner bringt es uns in imaginativer Form nahe: „Die göttlich-geistigen Mächte lassen es im Sommer warm und im Winter kalt werden; das sind geistige Wirksamkeiten, die durch materielle Mittel von den göttlich-geistigen Mächten erreicht werden.”⁹ Wärme-Anwendung ist sommerliche Therapie von außen, die unterstützt, dass die Stoffe sich zur menschlichen Substanz verwandeln lassen. Auch diesen Kindern kann zusätzlich seitens der Ernährung geholfen werden, indem der Stoffwechsel durch eine Schlüsselsubstanz angeregt wird, nämlich durch den Zucker. Es ist gut, diesen Kindern eine leicht verdauliche, reich und differenziert zusammengesetzte Nahrung zu geben, die immer auch etwas Süßes zum Nachtschisch enthält. Heute tönt es etwas merkwürdig, wenn man auf die Angabe stößt, diese Kinder brauchten ihre gehörige Portion Süßigkeit. Man darf aber nicht vergessen, dass Rudolf Steiner dies zu einer Zeit sagte – drei Jahre nach Ende des Ersten Weltkrieges – als der Zucker noch Mangelware war und man sehr viele unterernährte Kinder an der Schule hatte. Für die beschriebenen Kinder kommt es auf die belebende Wirkung an, die der in der Blüten- und Fruchtwärme der Pflanzen entstandene Zucker auf den Stoffwechsel ausübt. Heute muss man hinzufügen, dass der Zucker selbstverständlich in gesunder Weise in die Mahlzeit integriert und nicht in Form von Naschereien zwischendurch genossen werden sollte.

^{7, 8, 9} Siehe 2, Seite 21

Das sind Hilfen, die man medikamentös ergänzen kann durch homöopathische Gaben von Silber (Argentum), weil das Silber eine Substanz ist, die sich ganz diesem Aufbauwillen des Stoffwechsels anschmiegt und dem Astralleib und Ich des Kindes die Möglichkeit gibt, an die Vorgänge in der Verdauung Anschluss zu finden. Wenn es um die Anwendung von Medikamenten geht, ist es jedoch nötig, den Schularzt oder den behandelnden Arzt des Kindes beizuziehen. Die Eltern reagieren zu Recht etwas abweisend, wenn sie vom Lehrer medikamentöse Anweisungen erhalten. Wenn ihnen jedoch empfohlen wird einmal mit dem Schularzt über die Möglichkeit einer medikamentösen Behandlung zu sprechen, weil die Erfahrung vorliegt, dass sich dies positiv auf das Verhalten in der Schule auswirkt, so wird es doch oft angenommen.

An der Krankengeschichte eines kleinen Jungen, den ich in der ersten Klasse vorgestellt bekam, eines typischen kleinköpfigen Kindes, habe ich gelernt, dass diese Therapie nur dann ihren vollen Erfolg hat, wenn man sie tatsächlich ein Jahr lang durchführt, jedenfalls über eine lange Zeit, ganz besonders diese Bauchwickel. Bei der Verabreichung der Substanzen wird man Pausen machen und sich das Kind immer wieder neu anschauen. Aber diese Sommerwärme des Wickels, die braucht der Stoffwechsel über längere Zeit wie eine Art körperliche Erziehung – entsprechend der kalten Abwaschung beim großköpfigen Kind. Manchmal gewöhnen sich die Kinder so daran, dass sie auch im zweiten und dritten Jahr abends ihren warmen Bauchwickel verlangen, und dann sollte man ihnen das gönnen. Dabei liegt oft auch ein pädagogisches Problem vor – und hier können die Lehrer dem Arzt helfen: Dieser verordnet vielleicht den warmen Bauchwickel, hat dann aber nicht die Zeit, die Sache weiter zu verfolgen und den Eltern zu sagen, dass es nicht genügt, ihrem Kind etwas Heißes auf den Bauch zu applizieren und dann schnell wieder wegzuhetzen. Sie müssten schon etwas gemütlich – seelisch warm – beim Kinde sitzen bleiben, ein wohliges, sommerliches Gefühl verbreiten, etwas Schönes erzählen, damit dieser kleine, getriebene Kraftbolzen richtig entspannen kann und auch die Seele Anregung bekommt zu einem persönlichen, lebendigen Vorstellen. In dieser Weise können die Lehrer wiederum helfen, dass diese Therapie vom Kind geliebt wird, weil plötzlich die Mutter oder der Vater, die liebe Tante oder die große Schwester einmal Zeit haben. Gerade diese Kinder brauchen das.

Anschließend an diese beiden Behandlungsrichtlinien gab Rudolf Steiner in der erwähnten Konferenz noch einige ganz grundlegende Anweisungen für Lehrer und Schularzt in pädagogischer Hinsicht. Viele Schulärzte unterrichten ja heute auch und haben es daher leicht, mit den Lehrern auch über pädagogische Schwierigkeiten zu sprechen. Ich erlebe immer wieder, dass es für die Schulärzte schwer ist, gerade hier den Kontakt zu den Lehrern zu finden, da sie eben selbst zu wenig oder gar nicht unterrichten. Dennoch machen sie viele Beobachtungen beim Hospitieren, die nützlich sein können, auch wenn

sie selber sie nicht pädagogisch umsetzen könnten. Daher lohnt es sich sehr, diese zur Kenntnis zu nehmen, allerdings müssen die Schulärzte lernen, ihre pädagogischen Ideen nur dann zu sagen, wenn sie tatsächlich danach gefragt werden. Eine meiner schmerzlichsten Anfangserfahrungen als Schularzt war in meiner dritten Hospitationsstunde bei einer zweiten Klasse. Ich steckte voller Ideen in Bezug auf das, was der Lehrer besser machen könnte. So sagte ich einfach alles, was mir aufgefallen war – mit dem Erfolg, dass ich zwei Jahre nicht mehr in diese Klasse eingeladen wurde, weil der Lehrer mit diesen Enthüllungen und Ratschlägen so nicht umgehen konnte. Wissen ist eben nur dann heilsam, wenn danach gefragt wird. Nur dann lässt es frei, nur dann kann es helfen, und das ist etwas, was wir Schulärzte üben müssen: so liebevoll hinzuschauen, dass Bilder entstehen von der Situation und keine Urteile. Wenn wir gefragt werden, können wir dann gefahrlos aus dem Anschauen dieser Bilder sprechen und raten und versuchen zu charakterisieren, Prozesse darzustellen und so zu antworten, dass es der Lehrer annehmen und umsetzen kann.

Was kann nun von pädagogischer Seite für die Behandlung der groß- und kleinköpfigen Kinder getan werden? Was kann man jeden Tag im Unterricht zur Stärkung der Mitte bei diesen Kindern tun? Was können wir als Sommer- und Winterqualität der Mitte bezeichnen? Sommer und Winter der Mitte entsprechen der Kälte und Wärme der Antipathie und Sympathie im Fühlen. Antipathie: das Sich-Abgrenzen, das Sich-vor-die-Dinge-Hinstellen, das Sich-dicht-Machen und Sympathie: das Sich-Öffnen und dazwischen Ruhe haben wie bei der Atmung. Öffnen – Schließen – Ruhe, immer dreigliedrig, und in der Ruhe liegt der Wendepunkt, wo Einatmung in Ausatmung übergeht. Entsprechend hat auch das Fühlen in der inneren Ruhe seinen Mittelpunkt. In jedem Unterricht besteht nun die Möglichkeit, die Kinder die volle Spannweite der Gefühle erleben zu lassen. Antipathie, Entsetzen, Weinen verstärken deutlich die Einatmung, das An-sich-Halten. Im Schluchzen wird die Luft krampfartig, stoßweise eingesogen, bis es nicht mehr weitergeht. Dagegen haben wir beim Lachen Ausatmung, ein Öffnen, ein Mitteilen. Es ist eine lange Ausatmung. Man schüttet sich gleichsam aus vor Lachen, bis man rot anläuft und man ganz „entäußert“ ist. Wir haben also die polaren Vorgänge: Antipathie, das Etwas-Herausgrenzen – einatmendes Weinen. Sympathie, das Sich-Öffnen – ausatmendes Lachen. Rudolf Steiner regt nun an, die Kinder in jeder Stunde des Unterrichts einmal an den Rand des Lachens und dann wieder in Ernst und Mitleid fast an den Rand des Weinens zu bringen, so dass die Kinder im lebhaften Miterleben der Unterrichtsinhalte diese Mitte zwischen den Extremen erleben und ausbilden können. Sie kommen in Zorn, in Ärger, in Empörung – dann wieder verbinden sie sich im sympathischen Erleben vollständig mit dem Gesagten. Wenn man die Kinder so in jeder Stunde, sei es Englisch oder Rechnen, in Wärme und Kälte bringen will, so

hat man kaum mehr Zeit und Möglichkeit, dabei in seine Notizen zu schauen und den Unterrichtsfluss dadurch zu unterbrechen, dass man sich überlegt, was man jetzt eigentlich noch machen wollte. Rudolf Steiner stellte es daher auch als pädagogisch-therapeutische Notwendigkeit dar, auswendig zu unterrichten. Wenn der Lehrer kein klares Bild vom Unterrichtsinhalt hat, ist er in dem, was er sagen will, gar nicht so „drin“, dass er die Stimmung erzeugen kann, die das Kind braucht, um sich mit Interesse an das zu binden, wovon gesprochen wird. Was der Lehrer zu sagen hat, darf nicht nur im Buch stehen beziehungsweise in seinem Denken leben. Es muss auch in seinem Gefühls- und Willensleben anwesend sein, wenn es das Kind in Bewegung bringen und für es von Bedeutung und Interesse sein soll. Das Wesen des Kindes muss dem Wesen des Inhalts, der durch den Lehrer spricht, begegnen. Erstaunlich ist, wie diese hohe Anforderung auf den Unterrichtenden selber zurückwirkt. Diese Art der Identifikation mit dem Unterrichtsinhalt wirkt sich auch stärkend und stabilisierend auf den Lehrer aus. Es ist ein Mittel, das Wunder wirkt, wenn man einmal meint, mit den Kräften am Ende zu sein. Gelingt es, das, was ich tue, mit aller Liebe, mit aller Kraft, mit meinem ganzen Wesen zu tun, so macht mich dies kräftiger. Ich darf mich nicht spalten, indem ich etwas tue, was ich eigentlich gar nicht möchte. Dabei würde ich mein Wesen entzweireißen, und das kostet Kraft. Das therapeutische Moment, das sich hier zeigt, und das in der Identifikation mit dem Unterrichtsinhalt liegt, hat Rudolf Steiner so formuliert: „Man sollte eigentlich versuchen, sich, das heißt seinen Privatmenschen, wirklich nicht in die Klasse hineinzutragen, sondern man sollte ein Bild von dem haben, was man wird durch den Stoff, den man in irgendeiner Stunde behandelt. Dann wird man durch den Stoff etwas. Dasjenige, was man selber durch den Stoff wird, das wirkt außerordentlich belebend auf die ganze Klasse. Der Lehrer sollte fühlen, dass, wenn er selbst indisponiert ist, er durch den Unterricht die Indisposition wenigstens bis zu einem gewissen Grade überwindet, dann wird er in der denkbar günstigsten Weise auf die Kinder wirken. Aus der Stimmung heraus sollte er unterrichten: Für mich selber ist das Unterrichten etwas Heilsames. Ich werde aus einem morosen Menschen ein lustiger Mensch, während ich unterrichte.“¹⁰ – Die Wirkung einer solchen Einstellung zum Unterricht ist unmittelbar erlebbar. Allerdings muss die Identifikation mit dem Inhalt so stark sein, dass einem zum Beispiel das Lied, das man mit den Kindern singen will, gleichsam aus allen Poren kommt, dass man ganz darin lebt und es wunderschön findet. Und selbst wenn man den Text noch nicht richtig kann, sollte man ihn nicht krampfhaft im Liederbuch suchen, sondern lieber das Lied erst nur summen, aber die Töne wirklich gern haben und ganz dabei sein. Dann hat das Wesen des Kindes die Möglichkeit, sich seelisch, das

¹⁰ Siehe 2, Seite 21

heißt mit seiner Mitte, mit seinem Gefühl mit dem zu verbinden, wovon der Lehrer spricht oder was er darstellt.

Im Sinne dieses therapeutischen Moments wirkt besonders auch die künstlerische Tätigkeit im Unterricht, denn im künstlerischen Tun üben wir die vollständige Identifikation geradezu in Reinkultur. Nehmen wir als Beispiel die Eurythmie. Diese Kunst kann nur entstehen, wenn man sich vorbehaltlos in die Laute und Vorgänge hineinbegibt. In dreifacher Weise drückt sich diese Identifikation aus: im Bewegungsbild, in der Empfindung der Bewegung und im Charakter, das heißt in dem persönlichen Duktus, den jeder Mensch seinen Bewegungen verleiht. – Wir üben die Künste aus den verschiedensten Gründen, aber sie sind letztlich der große Schulungsweg zur Identifikation.

Ein solcher Unterricht baut auf die Geistesgegenwart des Lehrers. Es kann vorkommen, dass man als Unterrichtender plötzlich nicht mehr weiß, was man sagen wollte. Gerade in einer solchen verzweifelten Situation kann es geschehen, dass man dann etwas bespricht, das für die Kinder viel wesentlicher ist als das, was man sich vorgenommen hatte. Natürlich ist damit ein Risiko verbunden, aber dieses Risiko macht uns für die Kinder interessant. Ein Lehrer, der vor Souveränität und Sicherheit strotzt, kann selbstverständlich gut unterrichten und vielleicht auch eine glänzende Disziplin halten. Er macht aber einen anderen Eindruck auf die Kinder als ein Lehrer, bei dem der Schüler spürt: „Der muss auch noch arbeiten und lernen so wie ich – von dem kann ich wirklich etwas lernen, der hat noch nicht alles, sondern der arbeitet an den Dingen“ Und das ist es, was die Schüler lernen sollen in der Schule: arbeiten; denn das, was wir ihnen inhaltlich beibringen, das vergessen sie wieder. Die Art und Weise aber, wie wir sie zum inneren und äußeren Arbeiten anleiten, die bleibt ihnen als Fähigkeit für das ganze Leben. Die Art, wie wir uns angestrengt haben, ist das Wesentliche für die Schüler. Es kommt darauf an, dass es uns gelingt, die Schüler in diesen Prozess, in dieses Ringen mit hereinzunehmen. Es kann mucksmäuschenstill werden, wenn der Lehrer ein persönliches Erlebnis berichtet, und zwar so, dass er im Schreck, in der Sorge oder in der Freude ganz anwesend ist. Je mehr die Individualität sich offenbart, je mehr die Schüler ihren Lehrer wirklich als Wesen, als Mensch erleben, umso leichter fällt es ihnen, ihn lieb zu gewinnen und von ihm zu lernen. Und Liebe ist – das wissen wir alle – die beste Grundlage für die Disziplin. Die Schüler haben eigentlich immer die Tendenz, frech zu sein, doch „verkneifen“ sie es sich, entweder, weil ihnen der Lehrer leid tut oder weil sie ihn lieb haben. Aber dazwischen sind sie frech. Das Mitleid und die Liebe sind die Kräfte, auf die wir angewiesen sind.

Als letztes Mittel zur pädagogischen Stärkung der Mitte erwähnt Rudolf Steiner in der bereits mehrmals zitierten Konferenz die moralische Verfassung des Erziehers als das wichtigste unterrichtshygienische Mittel. Das, was

der Lehrer in moralischer Hinsicht ist, was er aus eigener Anstrengung aus sich gemacht hat, was er erreicht hat an Selbstüberwindung, an Hintanstellung seiner persönlichen Probleme, an Hingabe an den Unterrichtsinhalt und an die Kinder, dies alles befähigt ihn zu einem hygienischen Wirken, macht ihn zum gesunden Vorbild für die Kinder, die er unterrichtet. Denn Gesundheit ist sowohl leiblich wie seelisch das Ergebnis von Arbeit, die das in Leib und Seele tätige Wesen des Kindes auf dem Wege zur harmonischen Integration aller Funktionen und Eigenarten der Organtätigkeiten leisten muss.

2. Das irdische und das kosmische Kind

In der heutigen schulmedizinischen Diagnostik finden wir stets Beschreibungen von Endzuständen. Einige davon wurden bereits im vorangehenden Kapitel genannt: „minimal brain disfunction“, aggressive Verhaltensstörung, milieureaktive Probleme verschiedener Art, Hyperkinese. Schauen wir in den entsprechenden Büchern nach, welche Ursachen für diese Krankheiten genannt werden, so finden wir entweder „Gehirnblutung“, „Infektion im Mutterleib oder kurz nach der Geburt“, „multifaktorielle Ursachen“, „Ursache unbekannt“ und ähnliches. Bei dieser Art der Diagnose und der Ursachenforschung ist der Blick nicht auf die Vorbereitungsarbeit des Organismus zum Empfangen einer Krankheit gerichtet, sondern es wird ein auslösendes Moment in Verbindung mit dem Endzustand beschrieben. Woher es aber kommt, dass gerade dieser Organismus empfänglich war für eine Infektion, ist damit nicht erfasst. Diese Art der Diagnostik schaut nicht auf das Wesen der Sache, sondern auf ein im Äußeren, im Endzustand Erscheinendes, und sehr oft nicht einmal darauf, sondern auf eine Vorstellung, die man sich davon gemacht hat, auf ein Modell. Weil das so ist, muss oft ziemlich viel weggeräumt werden, um den Blick für eine Diagnose im wahren Sinne des Wortes freizubekommen: „Dia“ heißt hindurch, „gnosis“ heißt Erkennen, also ein Hindurch-, ein Durch-und-durch-Erkennen des Wesens, welches sich in der Erscheinung ausspricht, ist gemeint.

Was ist das Menschenwesen? Wenn ein Mensch gestorben oder noch nicht geboren ist, stellen wir ihn uns rein geistig vor, sphärisch, kosmisch, irgendwo weit entfernt. Wenn er dann da ist und anfängt zu schreien, zu essen und in die Windeln zu machen, erleben wir ihn sehr irdisch, physisch, oft auch als Belastung. Nicht alle Kinder kommen ja in solche Verhältnisse hinein, wo sie problemlos in den Alltag passen; man muss sich oft ganz irdisch arrangieren. Was ist aber das Wesen? Das Wesen des Menschen ist sowohl der Erde als auch dem ganzen Weltall verbunden. Deswegen kann das Menschenwesen die Beziehung zur Himmelswelt, zur geistigen Welt, als eine Wesenseigenschaft offenbaren. Derselbe Mensch offenbart aber auch das Verbundensein mit dem Irdischen durch das, was er von der Erde bekommen hat,

den Stoffwechsel, die Gliedmaßen, das Tätig-sein-Können. Aufgrund früherer Leben bringt nun jeder Mensch seine ganz individuellen Wesensverwandtschaften zum Himmel und zur Erde mit, die in der differenzierten Ausgestaltung und Konfiguration unseres ätherischen Leibes leben.

Rudolf Steiner macht Lehrer und Schulärzte darauf aufmerksam, wie der Kopf in seiner sphärischen Wölbung ein Abbild des Himmels ist. Hier kann das Denken sich zum Geist erheben. Es gibt nun Kinder, die durch eine besonders wohlgeformte, plastische Durchbildung des Hauptes auffallen, die in einem gewissen Gegensatz zur Durchformung der Gliedmaßen steht. In den Vorträgen „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung“¹¹ spricht Rudolf Steiner von dem plastischen Durchgestaltet-Sein des Hauptes, das bei diesen Kindern überwiegt. Da ist ihrem ätherischen Leib aus der Vergangenheit etwas mitgegeben, was ganz besonders das Hauptsystem durchbilden konnte. Die Formen des übrigen Leibes sind demgegenüber sehr unterschiedlich gut durchgebildet. Wir finden selten einen Menschen im Kindesalter, wo Haupt und übriger Mensch in gleicher Weise plastisch so durchgeformt sind, dass man den Eindruck hat, man begegne hier schon einheitlich dem persönlichen Wesen des Kindes. Es gibt Kindergesichter, die uns sozusagen wie „typische Kindergesichter“ anmuten; man hat Mühe, am Gesichtsausdruck, an der plastischen Durchformung des Hauptes etwas Bis-ins-Ende-Geformtes, Persönlichkeits-Durchdrungenes zu erleben. Umgekehrt können wir Hände sehen mit weichen, runden Fingern, sogenannte Patschhände mit schwachem Händedruck, und man fragt sich: Ist da die Person, das Wesen schon ganz anwesend, oder kommt das noch? Plötzlich, in der fünften Klasse, bekommt man von einem solchen Kind dann vielleicht erstmals einen richtigen Händedruck, und dann weiß man: Jetzt bist du da!

Wir können aber auch schon von einem Dreijährigen einen Händedruck bekommen, dass es einem ganz anders wird. Bei den Aufnahmeuntersuchungen für die Schule trifft man manchmal Kinder mit Erdkrusten an den Händen und unter den Nägeln. Die Eltern haben diesen Kindern zu Hause zwar noch die Hände gewaschen, aber auf dem Weg zur Schule war schon wieder allerlei passiert... Da sieht man die Erdverbundenheit, die Erdverwandtschaft – ich möchte sagen: die Begabung zum Interesse für alles Irdische auf den ersten Blick. Ein Flugzeug, ein Auto, die Erde mit allen ihren Einzelheiten, besonders der die Sinne enorm anregende, bunte, geräuschvolle Fernsehapparat – alles ist faszinierend. Die Erde wird geliebt, die Einzelheiten werden geliebt, die Kinder sind mit Händen und Füßen in diese Welt verstrickt, sie sind begabt für die Auseinandersetzung mit dem Irdischen. Ich habe besonders ein Kind vor Augen, das mir als hyperkinetisches Kind vorgestellt wurde, wo sofort klar war: ein irdisches Kind ist es – kleine, liebe Stupsnase,

¹¹ Siehe 3, Seite 21

niedliche runde Augen, kleine aufgeworfene Lippen, Wuschelhaare – ein hübsches Kindergesicht. Aber erst wenn man die Hände sah, wusste man, wen man vor sich hatte. Am Gesicht, am Kopf konnte man ihn nicht erkennen, da war er noch nicht richtig „drin“ als Person. Sein Handeln war dementsprechend auch oft „kopflös“. Er war nicht ein himmelsbegabtes Kind, wo Gedankenfülle, Innerlichkeit, Ruhe einfach so mitgegeben sind. Umgekehrt haben wir Kinder, von denen wir kaum je eine wache, vernünftige Antwort bekommen, wenn wir sie etwas fragen, und trotzdem haben wir das Gefühl: Das ist ein verzauberter Prinz, eine verzauberte Prinzessin mit innerem Reichtum, aber noch ungeschickt, mit Gliedmaßen, die noch nicht für die Erde begabt sind – ein kosmisches Kind.

Rudolf Steiners Wesensbeschreibungen der Kinder sind keine Defektanalysen, die aufzeigen, was dem Kinde fehlt und was an ihm nicht stimmt, sondern es sind Beschreibungen von Wesensbegabungen, Wesenseigentümlichkeiten, Wesensverwandtschaften. Wir haben erdbegabte Kinder, umweltbegabte Kinder, sachorientierte Kinder, die aber noch wenig besonnen sind und deswegen von ihrer Begabung noch keinen wirklichen Gebrauch machen können, deswegen brauchen sie unsere Hilfe. Und wir haben himmelsbegabte Kinder, die irgendwo einen Reichtum in sich tragen, den sie aber noch nicht richtig äußern, für die Erde fruchtbar machen können, weil sie noch nicht genügend erdbegabt sind. Da es sich hierbei in erster Linie um etwas Funktionell-Ätherisches handelt und um die Art und Weise, wie aus der Vergangenheit Wesensverwandtschaften mitgebracht werden, die nun in der Plastik der Gestalt zum Ausdruck kommen, gibt Rudolf Steiner hier keine medizinischen Anweisungen, obwohl man als Ärztin der Behandlung dieser Kinder sicher das eine oder andere passende Konstitutionsmittel einsetzen wird, je nachdem, was das Kind braucht.

Welche Behandlung empfiehlt nun Rudolf Steiner für die erdbegabten Kinder? Diese Kinder haben unabhängig von ihrem Temperament – sie können Sanguiniker, Choliker, Melancholiker oder Phlegmatiker sein, einen leisen, melancholischen Nebenton in ihrem Wesen, eine gewisse Disposition zur Verstimmtheit. Dies kann natürlich eine Vielzahl von sogenannten Verhaltensproblemen hervorrufen. Wenn einer sowieso schon verstimmt ist und ihm auch noch etwas Unangenehmes begegnet, wird er natürlich leichter aus dem Gleichgewicht zu bringen sein als einer, der gut gestimmt ist und deshalb mehr ertragen kann. Der melancholische Nebenton kommt daher, dass diese Erdbegabung auch erdbelastet ist. Die Vererbungs Komponente, das, was einem irdisch entgegenwächst, überwiegt bei diesen Kindern, wenn sie sich inkarnieren. Da das Himmlische nicht stark genug ist, kann es das Irdische nicht genügend kompensieren, und so werden sie von dem, was aus der Vererbungsströmung kommt, eher überwältigt und bestimmt. Therapeutisch wird hier nun empfohlen, die Kinder da abzuholen, wo sie sind. Es ist dies

wie ein Grundsatz, den wir uns als Lehrer und Ärzte immer wieder vor Augen führen müssen, besonders auch in der Kinderpsychiatrie, in der Psychologie und im Förderunterricht: *Jedes Kind mit den entsprechenden Maßnahmen da abholen, wo es steht.* Wenn ein melancholischer Nebenton da ist, holt man es mit einer Moll-Melodie ab und leitet zum Dur hinüber; man verändert die Stimmung erst, nachdem man den Ton des Kindes getroffen hat. Die irdischen Kinder haben in der Regel eine ausgesprochene Bewegungsbe-gabung: Da kann man sie leicht abholen. Innere Bewegung ist Musik, Singen; äußere Bewegung ist eben körperliche Bewegung. So sind Musik und Eurythmie die Schlüsselfiguren in der Therapie der irdischen Kinder. Es ist dies eine Herausforderung für die Lehrer, denn gerade diese Kinder sind es, die sich in der Eurythmie auf den Boden schmeißen und nicht mitmachen wollen. Und doch ist die Eurythmie für diese Kinder das Therapeutischste. Hier helfen zu können, erfordert natürlich die stärkste Identifikation des Lehrers –, denn worauf kommt es jetzt an? Die Kinder sind bewegungsbegabt, sie sind der Tendenz nach auch für das Musikalische disponiert und hören oft sehr gerne Musik. Allerdings weist Rudolf Steiner darauf hin, dass die musikalische Anlage manchmal noch tief verborgen sei und erst geweckt werden müsse. Was müssen diese Kinder an der Bewegung, an der Musik lernen? Sie müssen lernen, an dem, was sie tun, gefühlsmäßig Anteil zu nehmen, und dies können sie nur, wenn der Lehrer sich selber gefühlsmäßig stark mit der Aufgabe identifiziert. Dies sei am Beispiel der Eurythmie gezeigt.

Wenn man so eine Klasse von Wildfängen hat, beginnt man unter Umständen mit etwas, wo sie sich fast uneingeschränkt bewegen dürfen. Man holt die Kinder dort ab, wo sie stehen: Manche sind glücklich, wenn sie sich einmal richtig austoben dürfen, vor allem wenn davor ein Unterricht war, wo man stillsitzen musste. Aus der freien Bewegung kommt man dann in ein Üben der Bewegung, indem man zum Beispiel solche irdischen Kinder der übrigen Klasse zuschauen lässt und ihnen die Aufgabe gibt, zu beobachten, wo eine Bewegung oder eine Form schon schön gelungen ist. Dann dürfen diese Kinder das gleiche der übrigen Klasse vorzeigen. Man lenkt das Bewusstsein auf die Schönheit einer Bewegung. Was geschieht dadurch? Es erwacht eine Empfindung für die eigene Begabung. Die Kinder lernen, eine Empfindung dafür zu entwickeln, was sie als die Wesensbegabung mitbekommen haben, nämlich die Möglichkeit, sich zu bewegen und sich mit allem Irdischen in Beziehung zu setzen. Durch die häufige Wiederholung solcher Erlebnisse kann die Persönlichkeit des Kindes ihre Begabung immer besser erkennen und dadurch handhaben lernen.

Es werden also Gefühle geweckt für die Musik, für die Bewegung, für das Schöne, Helle, Dunkle, Gespannte, Gelöste. Dadurch kommt dem Kind zum Bewusstsein, was es als Fähigkeit und Interesse hat. Ein so geweckter Gefühlsreichtum trägt dazu bei, den noch schlafenden Kopf aufzuwecken, denn

wenn wir ein Gefühl haben, wenn wir Lust haben, etwas zu lernen, kommen uns viel leichter Gedanken, als wenn im Gefühlsbereich eine Grauzone ist. Die Gefühle sind es, die schlafende Gedanken wecken können, sodass der Himmel anfangen kann, auch diesem Kind etwas zu sagen. Entscheidend ist also, dass zuerst dieser Gefühlsbereich geweckt wird und das Kind seine eigene Wesensbegabung empfinden lernt.

Beim kosmischen Kind, das die Möglichkeit mitbringt, Gedankliches zu bewegen, lenkt Rudolf Steiner den Blick auf allen betrachtenden Unterricht: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Literatur, Gedichte. Auch hier wird an den Lehrer die Anforderung gestellt, das Kind da abzuholen, wo es steht. Doch jetzt kommt es darauf an, alles Betrachtende so darzustellen, dass beim Kind starke Gefühlsspannungen hervorgerufen werden. Aus einem Elternabend wurde mir einmal mitgeteilt, wie eine Mutter berichtet hat, dass ihr Sohn, der die fünfte Klasse besuchte, ihr während der Geschichtsunterrichts-epoche jeden Tag begeistert das Neueste aus Rom erzählte. Eines Tages sei er jedoch wortlos nach Hause gekommen, sei an der offenen Küchentür vorbeigegangen, habe seinen Ranzen in die Ecke geworfen und nur im Vorbeigehen verzweifelt in die Küche gerufen: „Mama, Cäsar ist tot!“ Daraufhin sei er in sein Zimmer gerannt und habe sich vorerst nicht mehr blicken lassen. – Da hat der Lehrer Gefühlsspannungen hervorgerufen, die noch bis zu Hause nachgewirkt haben. Das ist ideal für kosmische Kinder. Dabei ist es nicht so wichtig, die Jahreszahl zu wissen, wann Cäsar gelebt hat, und ob auch alle Einzelheiten genau so waren, wie sie der Lehrer aus dem Augenblick heraus geschildert hat: Was Cäsar für Kleider trug, wie er lächelte, wie er ging – das wird bestimmt an den verschiedenen Schulen unterschiedlich erzählt. Darauf kommt es da nicht so an. Darauf aber kommt es an, dass das, was als Wesen des Cäsaren im Lehrer lebt und durch ihn zum Kinde spricht, von diesem gefühlsmäßig so aufgenommen wird, dass dadurch eine persönliche Beziehung zu Cäsar entsteht. Jetzt kommt es erst einmal darauf an, die Gefühlsgrundlage und Motivation für späteren Wissenserwerb zu schaffen. Dieser wird auf solcher Grundlage dann viel leichter zu erreichen sein.

Das irdische und das kosmische Kind brauchen beide insbesondere die künstlerische Behandlung der Unterrichtsinhalte. Denn in der Kunst haben wir es immer mit dem Fühlen, dem Erleben zu tun. Einen wirklichen Künstler können wir durch das Beispiel einer Opernsängerin charakterisieren, die nach dem herrlichsten Operngesang, mit dem sie das Publikum in Begeisterung versetzt hat, sodass die Rosensträube nur so auf die Bühne geflogen sind, nun zerknirscht in einer Ecke sitzt, weil sie eine bestimmte Stelle nicht ganz sauber gesungen hat. Nun weiß sie genau, wie sie die Senta im „Fliegenden Holländer“ zum hundertdreiundsiebzigsten Mal singen wird, und beim nächsten Mal wird sie wieder wissen, wie sie es erneut besser machen kann. Und wir denken vielleicht, wenn wir einen Spruch vier Wochen üben, wir

könnten ihn schon! Das zeigt, dass wir noch nicht auf diesem wirklich künstlerischen Weg sind, wo man nie die Vollendung erreicht, wo man aber lernt, Hand anzulegen und zum Erleben der Schönheit zu kommen, die allein durch künstlerisches Üben errungen werden kann. Es braucht den Lehrer als Künstler, der dramatisch darstellt, was zu erzählen ist, der zum Beispiel mit bewegten Worten und persönlicher Anteilnahme den Granit beschreiben kann, was dieser erlebt im Weltenwerden, in den nordischen Bergen, am Fjord, was auf ihm lastet, wofür er steht, sodass Anteilnahme, Gefühlsbezug, Wirklichkeitsbezug, Weltinteresse entstehen.¹² Solcher Unterricht bringt die kosmischen Kinder auf die Erde, indem sie auch empfinden und fühlen, was sie durch die Schilderung des Lehrers denkend erfahren. Dabei erwacht das Interesse für die Welt, für die Umgebung, und ihr Wesen findet durch die geweckte Empfindung Anschluss an den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen, an die Erdenwerkzeuge. Und umgekehrt: Das „kopfloze“ und bewegungsbegabte Kind, das erdbegabte Kind, es kommt durch das Erleben der Kraft, der Schönheit einer Form, des Beherrschens-Könnens einer Bewegung zu sich und findet langsam den Anschluss an das, was es sich als Denkvermögen, als geistiges Vermögen aus dem Vorgeburtlichen mitgebracht hat. Der Kernsatz bei der Behandlung der irdischen und kosmischen Kinder lautet bei Rudolf Steiner: „Weltgefühl“ entwickeln. Die Welt besteht nicht nur aus Licht und Farbe und aus Erzähltem, sie besteht auch aus Musikalisch-Bewegtem, Klanghaft-Irdischem. Und dieses alles zu erfüllen – das ist die Aufgabe. Manch ein Lehrer mag sich sagen: „Ich kann doch nicht für jedes Kind etwas Besonderes machen im Unterricht, das geht gar nicht.“ Aber wenn sich der Lehrer diesen Zentralsatz als Richtlinie nimmt: Weltgefühl entwickeln¹³ und an seinen Gesten arbeitet, an seinem Ausdruck, an seiner Sprachmelodie, weil er sich bewusst ist, dass für die irdischen Kinder jede Klangfarbe, jeder Tonfall ein Empfinden bedeutet, dann erzieht er sie in den mittleren Bereich herein, der zwischen Erde und Himmel, zwischen Denken und Handeln vermittelt: in das Gefühlsleben. Wenn er hingegen das Betrachtende gefühlmäßig offenbart und verkörpert, dann zieht er die kosmischen Kinder in den Bereich des Weltfühlens herein. Beide Male ist es die Stärkung der Mitte, auf die es ankommt, so dass der jeweils andere Kindertyp ruhig bei den Übungen für den einen mitbeteiligt sein kann. Als letztes noch ein Wort zur Eurythmie: Die Eurythmie ist für den Lehrer selbst das wichtigste Schulungsmittel für diesen künstlerischen Unterricht. Die Kinder haben es heute immer schwerer, sich wirklich aufzurichten, in ihren Gesten, in ihren Bewegungen anwesend zu sein. Die Attraktionen der äußeren Welt machen viele Kinder irdischer, als sie eigentlich wären. Wenn der Lehrer ganz besonders an seiner Haltung, an seinen Gesten, an der Art, wie sein Ich

^{12, 13} Siehe 3, Seite 21

sich durch den Leib offenbart, arbeitet, hat das eine starke Wirkung auf die Kinder. Es ist aber wichtig, dass die Eurythmie mit den drei Aspekten jedes Lautes, so wie sie auf den Eurythmiefiguren dargestellt sind, studiert und geübt wird. Wir sollen nicht nur die Bewegungsform lernen, also wie zum Beispiel ein B gestaltet wird, sondern auch die Qualität, die in der Farbe des Schleiers angedeutet wird und die Rudolf Steiner das Gefühl nennt. Wir sollen also die Qualität des B, das Behüten und Bergen zum Beispiel, fühlen. Und ganz besonders kommt es darauf an, dass wir auch den Charakter der Laute kennenlernen, der auf den Figuren durch Striche mit einer dritten Farbe in bestimmten Bereichen der menschlichen Gestalt oder des Gewandes eingezeichnet ist. Dort lebt sich die willentliche Impulsierung der gefühlten Bewegungsgestalt dar. Wenn wir auf die drei Aspekte eingehen: einmal auf das Gedankliche – was bedeutet die Form, wie ist sie gebaut? –, einmal auf das Empfundene – was sagt sie aus, wie lebe ich in ihr, bin ich wirklich ganz empfindend darin? – und als drittes auf den Charakter, dann schulen wir durch dieses dreifache Bemühen unser eigenes dreigliedriges Menschenwesen, sodass wir mit unserem Ich wirklich ganz darin anwesend sind.

Es wird öfter gefragt: Ist nicht Kleinköpfigkeit mit dem irdischen Aspekt des Kindes identisch und entsprechend die Großköpfigkeit mit dem kosmischen? Die Beobachtung zeigt, dass dem nicht so ist. Es gibt durchaus sowohl großköpfige wie auch kleinköpfige Kinder mit sowohl jeweils möglicher irdischer oder kosmischer Begabung. Die Groß- und Kleinköpfigkeit ist Ausdruck für die physische Beschaffenheit und das Zusammenwirken des Nerven-Sinnes-Systems mit dem Stoffwechsel. Die Behandlung zielt dementsprechend auch auf eine Unterstützung der physischen Funktionen wie Ernährung und Sinneswahrnehmung ab. Anders ist es beim irdischen und kosmischen Kind. Hier ist die ätherische Ebene angesprochen. Hier hängt alles davon ab, ob das Ich des Kindes Haupt oder Glieder in passender Weise individualisieren kann. Nur der vom Ich durchdrungene ätherische Organismus ist befähigt, sich das, was aus der Vererbung kommt, ganz anzupassen und entsprechend umzuformen. Wo dieses nicht zureichend gelingt, überwiegt einer der polaren Bereiche. Hier zielt die Therapie primär auf das Gefühlsleben ab, weil Gefühle zwischen dem ätherischen Leib und dem Astralleib vermitteln können. Die Regsamkeit des ätherischen Organismus wird durch Gefühle impulsiert. „Erleben“ bedeutet eben, mit seiner Aufmerksamkeit (Ich-Tätigkeit) durch die Vermittlung des Gefühlslebens in den Ätherleib einzutauchen. Die menschenkundlichen Grundbegriffe, die Rudolf Steiner in die Pädagogik einführt, sind wie die Buchstaben, die, in ihrem Zusammenhang gelesen, uns erst das Wesen des Kindes so offenbar machen, dass wir auch zugleich wissen, wie wir es behandeln können. Jeden dieser Grundbegriffe müssen wir jedoch erst an das Kind herantragen und prüfen, was sich durch ihn in der Beobachtung am Kind erschließen lässt. Die Frage

nach dem Temperament lässt uns beispielsweise andere Qualitäten des Kindes erkennen als die Frage nach der Groß- und Kleinköpfigkeit oder diejenige nach der irdischen und kosmischen Begabung.

3. Das fantasiereiche und das fantasiearme Kind

Das fantasiereiche und das fantasiearme Kind stellt Rudolf Steiner im Anschluss an die Schilderung der irdischen und kosmischen Kinder in „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung“¹⁴ dar. Was ist mit fantasiereich und fantasiearm gemeint? Fantasiearm sind Kinder, die Mühe haben, ihre Vorstellungen ins Bewusstsein zu bringen, und fantasiereich sind die Kinder, die das Problem haben, das nicht mehr loszuwerden, was einmal in ihr Bewusstsein hereingekommen ist. Fantasie Reichum ist hier also im weitesten Sinne zu verstehen: als Gedankeninhalt des Bewusstseins, auch als Erinnerung und Gedächtnis. In seinem Buch „Die Geheimwissenschaft im Umriss“¹⁵ werden wir von Rudolf Steiner darauf aufmerksam gemacht, dass das menschliche Ich im Erinnern und Vergessen lebt so wie der astralische Leib in Schlafen und Wachen, in der Bewusstseins helligkeit und -dunkelheit. Es gibt Menschen, die Qualen leiden, weil sie nicht vergessen können, andere Menschen leiden Qualen, weil sie nicht erinnern können. Bei beiden Leiden ist man in seiner Person, in seinem Ich ganz zentral betroffen. Das Selbstbewusstsein hängt in hohem Maße davon ab, ob Erfahrungen, Erinnerungen bewusst gehandhabt werden können, sodass sie sich weder aufdrängen noch unerreichbar fern sind. Die seelische Gesundheit des ganzen späteren Lebens hängt davon ab, ob es uns gelingt, den Kindern die Grundlage für ihr gesundes Ich-Erleben und Selbstbewusstsein zu schaffen. Das ist die Aufgabe, die uns für die Behandlung der fantasiereichen und fantasiearmen Kinder gestellt ist. Fragen wir uns zuerst: Woher kommen die Gedanken überhaupt? Ist der ätherische Organismus nicht auch Träger des Gedankenlebens? „Es ist von der allergrößten Bedeutung zu wissen, dass die gewöhnlichen Denkkräfte des Menschen die verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräfte sind. Im Gestalten und Wachsen des menschlichen Organismus offenbart sich ein Geistiges. Denn dieses Geistige erscheint dann im Lebensverlaufe als die geistige Denkkraft.“¹⁶ So beschreibt Rudolf Steiner den Ursprung des Denkens, und diese Schilderung müssen wir im Hintergrund haben und verstehen, wenn wir an die Behandlung der fantasiereichen und fantasiearmen Kinder herangehen wollen. Stellen wir uns vor, wie ein menschlicher Körper im Lauf von drei Jahrsiebten vom Fünfundzigt-Zentimeter-Stadium auf ein Meter achtzig

¹⁴ Siehe 3, Seite 21

¹⁵ Rudolf Steiner, Die Geheimwissenschaft im Umriss, GA 23, 1977

¹⁶ Rudolf Steiner/Ita Wegmann, Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst, GA 27, 1991, I. Kapitel

heranwächst. Die Wachstumskraft, die das bewirkt, die die Organe bis hin zur Ausgestaltung des zentralen Nervensystems differenziert, steht nun Schritt für Schritt für das menschliche Denken zur Verfügung. So vollziehen sich, dem körperlichen Wachstum entsprechend, ganz charakteristische Schritte in der Entwicklung des Denkens.

In der zweiten Lebenshälfte beginnt dann schrittweise der Prozess der Involution. Jetzt lassen die Regenerationskräfte mehr und mehr nach. Das Nervensystem verliert an Wasser, alle Organe bilden sich allmählich zurück, sie beginnen zu atrophieren und werden immer schwerer regenerierbar. Wenn der Leib unbrauchbar geworden ist, tritt der Tod ein. Beim gesund alternden Menschen geschieht das Wunder, dass die geistige Entwicklung weiter fortschreiten kann, während der Leib in die Involution des Alters eintritt. Das ist möglich, weil aus dem alternden Organismus jetzt die Regenerationskräfte des Ätherleibes frei werden und als neue schöpferische Möglichkeiten für die Denktätigkeit zur Verfügung stehen. Hier ermöglichen sie die neuen Qualitäten des Denkens im Alter.

Der Mensch der ersten Lebenshälfte, der mit seinen freigewordenen Wachstumskräften denkt, denkt mehr selbstbezogen und persönlich. Er baut seine eigene Existenz auf, lernt, studiert, für ihn steht das im Mittelpunkt, was er vorhat. Selbstverwirklichung ist hier Leitmotiv. Dies entspricht ganz der Dynamik der Wachstumskräfte, die auf den Bau des eigenen Leibes hinorientiert sind. Diese Tendenz haftet dann auch dem Denken noch an. In der zweiten Lebenshälfte hingegen, etwa von vierzig bis fünfzig Jahren an, wenn man in der Lage ist, die Qualität dieser Regenerationskräfte wirklich ins Bewusstsein zu heben, tritt zunehmend die Disposition für ein Denken auf, das nicht mehr so stark mit dem eigenen Leib und der Selbsterhaltung verbunden ist.

Plötzlich fällt es einem leichter, hingebungsvoll an andere zu denken, die Belange der Welt ganz in den Mittelpunkt zu stellen und anstelle der Selbstverwirklichung die „Weltverwirklichung“ zu suchen. Der Leib wird schwerer und mit dieser und jener Einschränkung belastet, das Denken wird gesünder, selbstloser, hingebungsvoller – es entsteht Altersweisheit. Denn diese neuen Denkmöglichkeiten entstammen dem Verzicht auf die eigene Regeneration und Jugendfrische des Leibes.

Es ist eine wichtige Aufgabe, die jungen Menschen für eine Entwicklung vorzubereiten, bei der das, was sich als Wachstumskraft löst, so aus dem Körper befreit wird, dass es vom Ich ergriffen werden kann und Erinnern und Vergessen möglichst stark in die bewusste Handhabe kommen. Diese Fähigkeit kann sich nicht bilden, wenn man sich nur von den Ereignissen des Tages treiben lässt. Man muss sich immer wieder eine kurze Zeit vornehmen, in der man sich an das Gewesene erinnert, in der man die Überschau über das Erlebte übt und dann auch wieder bewusst vergisst – eine Willensübung ist dies.

Auf die Vorbereitung solcher Möglichkeiten will Rudolf Steiner den Blick lenken, wenn er die fantasiearmen und fantasiereichen Kinder beschreibt. Er macht uns darauf aufmerksam, dass bei Kindern, die in der einen oder andern Richtung unausgeglichen sind, eine Störung in der Metamorphose der Wachstumskräfte vorliegt.

Gehen wir nochmals auf das Herauslösen der Wachstumskräfte aus dem Leib ein: Zunächst haben wir das leibgebundene, unbewusste Leben, und wenn diese Kräfte sich vom Leib lösen, dann entsteht vorerst gedankliches, unbewusstes Leben. Indem in der Schule oder sonst im Leben Eindrücke vermittelt werden, wird das Gedankenleben bewusst gemacht, das zunächst unbewusst für das Welterkennen zur Verfügung steht. Wir alle wissen unbewusst viel mehr als wir im Bewusstsein haben, und es hängt von unserem Lernwillen ab, ob wir uns klar machen können, was wir eigentlich schon latent wissen. Manche Menschen, die Anthroposophie kennenlernen, sagen, was sie bei Rudolf Steiner lesen, sei ihnen aus dem Herzen gesprochen. Sie hätten sich vieles davon eigentlich immer schon so gedacht, sie hätten es nur nicht klar gewusst. Die Gedanken sind da, aber wir wissen oft nicht deutlich genug davon.

Dies ist ein Feld, das ganz tief mit Gesundheit und Krankheit zusammenhängt. Entstammen die Kräfte, die sich aus dem Leib lösen und bewusste Gedankenkräfte werden sollen, dem, reifen Organismus und sind sie wirklich „Überschuss“ – sind sie frei, um vom Ich in der gedanklichen Arbeit ergriffen zu werden, oder sind sie vielleicht unreif aus dem Körper gelöst, noch mit einer Verbindung zum Leib, sodass die Eigendynamik der Wachstumskräfte aus den Organen noch daran haftet? In diesem Fall können sie plötzlich wie unfreiwillige innere Bewusstseinsinhalte mit zwangsartigem oder halluzinatorischem Charakter auftreten.

Die Geisteskrankheiten, sagt Rudolf Steiner, kommen so zustande, dass eine unreife beziehungsweise nicht zeitgerechte Metamorphose der Wachstumskräfte stattfindet.¹⁷ Ein fantasiereiches Kind, ein Kind, das seine Vorstellungen nicht los wird, ist nun nicht im eigentlichen Sinne geisteskrank, es ist aber in der Situation, dass sich etwas mehr an Wachstumskraft löst, als vom Ich wirklich frei gehandhabt werden kann, und dass die Gedanken ihre leibbindende Eigendynamik behalten und vom Ich zu wenig beherrscht werden können. Das kann man den Kindern ansehen. Wenn man zum Beispiel etwas gesagt hat, was einem wichtig ist, kann es geschehen, dass dies von einem fantasiereichen Kind tief aufgegriffen wird. Nun denkt es bis zum Schluss der Stunde darüber nach und ist nicht mehr offen für alles Weitere, was in der Stunde gesprochen wird. In einer solchen Erscheinung liegt schon die

¹⁷ Siehe Rudolf Steiner, Menschenwerden, Weltenseele und Weltengeist .
Erster Teil, GA 205, 1987, Vorträge vom 2. und 15. Juli 1921

Tendenz zur Krankheit. Denn Krankheit ist ja letztlich immer mit dem Phänomen verbunden, dass die Integration der vielen Funktions- und Tätigkeitsmöglichkeiten auf leiblichem und seelischem Felde vom Ich nicht mehr besorgt werden kann und stattdessen Erscheinungen der Isolierung und Fixierung auftreten.

Oder wir haben das umgekehrte Phänomen: Der Lehrer sagt etwas, und es fällt wie durch ein Sieb! Das Ich ist ohnmächtig im Festhalten der Gedanken. Oft sind wir ja froh, wenn die Kinder überhaupt etwas wissen, und dann achten wir nicht so sehr darauf, ob das jetzt ein fixiertes Wissen oder ein wirklich lebendig aufgenommenes Wissen ist. Wir müssen aber lernen, darauf zu achten. Können die Kinder in den verschiedenen Etappen des Unterrichts zugreifen und loslassen? Oder bleiben sie an gewissen Dingen hängen? Auch hier muss sich ein Atmen einstellen: Ein Aufnehmen, Befestigen und Lösen, damit man wieder frei ist für etwas Neues. Oder liegt das andere Extrem vor: Der Lehrer unterrichtet einen ganzen Hauptunterricht lang, und was er vorbringt, landet zweifellos in der Organisation des Kindes, tief im Körper, aber im Bewusstsein ist es sonnig, offen, hell, ohne jede Erinnerung! Auch hier finden wir in der Behandlung, die Rudolf Steiner angibt, das schon früher erwähnte urtherapeutische Gesetz: Man holt die Kinder da ab, wo sie stehen.

Wo steht denn ein fantasiereiches Kind mit der Neigung zu Zwangsgedanken, das seine Vorstellungen nicht vergessen, nicht loslassen kann? Was braucht ein solches Kind? Wie kann man einem solchen Kind helfen? Wenn wir Erwachsenen den Kopf voller Probleme haben und nicht mehr wissen, wie wir damit zurechtkommen sollen, wie wir auf andere Gedanken kommen können, dann fangen wir an zu laufen, wir setzen uns in Bewegung und hoffen, dass dadurch und mit Hilfe der frischen Luft auch im Kopf etwas in Bewegung kommt. Bewegung ist aber auch das Heilmittel für die beschriebenen Kinder. Es gilt, Unterrichtsfächer zu nehmen, wo dieses In-Bewegung-Kommen ganz bewusst geübt werden kann, zum Beispiel beim Schreiben, wobei man darauf achtet, dass die Kinder nicht bei einzelnen Buchstaben hängen bleiben, sondern wirklich schön in Fluss kommen.

Auch das Singen ist ein Bewegungsfach! Wenn man Angst hat, wird man auch von Vorstellungen geplagt, die man nicht los wird. Manche Leute fangen dann an zu singen und fühlen sich tatsächlich freier. Für das fantasiereiche Kind kann das Singen eine entscheidende Hilfe sein: Der ganze Leib wird durch die eigene Aktivität durchvibriert, das Vorstellungsleben wird entstaubt und kommt wieder in Fluss.

Beim fantasiearmen Kind, das seine Vorstellungen nur schwer heraufbringt, soll der Lehrer seine ganze Liebe und Sorgfalt darauf verwenden, dass es seine Sinne gebrauchen lernt. Durch Sinnesaktivität soll das Gedankenleben zu erinnerbaren Vorstellungen befestigt werden. Zuschauen, wie gemalt wird, sorgfältiges Beobachten, aufmerksames Lauschenlassen – das sind die

Mittel. Auch die Instrumentalmusik, wo man sehr genau hinhören muss, ist für diese Kinder eine Hilfe. Rudolf Steiner regt an, die Kinder in derselben Stunde singen und Instrumentalmusik machen zu lassen, sodass das selber Musikmachen und das Anhören von Musik abwechseln können. Dadurch wirken die Kinder selber hygienisch aufeinander ein, auch wenn die einen musizieren sollen (fantasiereich) und die anderen zuhören (fantasiarm).

Die Eurythmie hat für die Behandlung der fantasiereichen und der fantasiearmen Kinder einen besonderen Platz. Ganz unmittelbar leuchtet dies für die ersteren ein, die ihre Vorstellungen nicht loswerden können. Für sie ist es eine vorzügliche Hilfe, wenn sie mit dem ganzen Körper in Bewegung kommen durch Laufen, Schreiten und Hüpfen. Eine besondere Wirkung geht für diese Kinder von den Vokalen aus. Die Vokale leben im Blutstrom, formen die Organe. Wenn sie im Schreiten, im Bewegen geübt werden, wirken sie beruhigend auf die zu stark aus dem Organismus hervordringenden Vorstellungen ein. Sie regen die Wachstumskräfte zur Bildung der Organe an und befestigen sie dort, so dass sie sich nicht so leicht lösen können. Rudolf Steiner führt im Heileurythmiekurs¹⁸ aus, wie die Vokale zur „Verselbstung“, zur Konsolidierung der Formbildung anregen. Aber auch den fantasiearmen Kindern, die Mühe haben, Vorstellungen in ihr Bewusstsein zu bringen, kann mit der Eurythmie geholfen werden. Für sie ist es gut, das Konsonantische zu üben, und zwar vorwiegend im Stehen, also nur mit den Armen. Konsonanten helfen, erstarrte Formen aufzulösen, Deformierungen entgegenzuwirken – sie „entselbstet“.

Von einer Eurythmielehrerin kenne ich ein schönes Beispiel, wie sie diese Angabe Rudolf Steiners in die Tat umgesetzt hat. Es handelte sich um einen Oberstufenschüler, der laut Aussage der Mutter nachmittagslang an den Aufgaben saß, weil er so Mühe hatte, sich an das zu erinnern, was in der Schule behandelt wurde. Gutmütig fand sich dieser Schüler dazu bereit, mit Kameraden seiner Klasse zusammen bei einem von den Eurythmistinnen und Eurythmisten des Gebietes geplanten Märchenspiel mitzumachen. Die Oberstufenschüler wurden als Erzählgruppe eingesetzt und mussten hauptsächlich Konsonanten im Stehen darstellen. Das hieß zweimal pro Woche eine Stunde lang üben. Gegen Schluss kamen noch Extraproben außerhalb der Schulzeit dazu, die der besagte Schüler ohne Murren mitmachte. Als die Lehrerin ihn einmal fragte, ob denn das nicht zu viel werde für ihn, sagte er: „Nein, ich war gestern nach der Probe topfit und habe mein Epochenheft noch fertig gekriegt.“ – Daran zeigt sich, dass die Konsonanten, besonders wenn man sie im Stehen macht, den Effekt haben, das Geistige aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen ein wenig zu lockern, die Organe in die Situation zu bringen, dass sich festgefahrene Formen lösen, sich in neue Gestaltungsmög-

¹⁸ Siehe Rudolf Steiner, Heileurythmie, GA 315, 1981

lichkeiten einfinden, sich zum Gesunden hin umformen, und die Wachstumskräfte leichter für das Denken entlassen werden.

So sehen wir, wie das für das spätere Leben so bedeutungsvolle Selbstbewusstsein zwischen Erinnern und Vergessen lebt und wie das Ich eigentlich aufgerufen ist, an der Schwelle des Bewusstseins zu stehen und Herr zu sein über sein Schlafen und Wachen, sein Erinnern und Vergessen. Dieses Bild – das Ich, welches an der Schwelle steht und Wache hält über sein Seelenleben – kann einen in jeder Eurythmie- und Musikstunde und in jedem Unterricht, in dem man mit diesen Elementen umgeht, begleiten.

Wenn wir beim großköpfigen oder kleinköpfigen Kind auf die körperliche Größe und Form schauen, so haben wir es mit dem Siegelabdruck des Ich im physischen Leib zu tun. Deswegen ist die Behandlung auch physisch. Beim irdischen und beim kosmischen Kind geht es nicht um den Formaspekt, sondern um den Entstehungsprozess dieser Form. Wir gewinnen den Eindruck, der Siegelabdruck des Ich lebe hier mehr funktionell im Ätherischen. Die Therapie liegt daher auch im Bereich des Seelisch-Funktionellen. Das Erwecken starker Gefühle regt die Wachstumskräfte zur Durchbildung der Formen an, indem das Ich vom angeregten Astralleib aus in die ätherisch-physische Konstitution hereinarbeiten kann. Bei den fantasiereichen und fantasiearmen Kindern wird der Blick auf die Bewusstseinsinhalte gelenkt. Wie geht das Ich mit dem um, was der Astralleib bewusst macht, was im Schlafen und Wachen lebt und was im Ich als Erinnern und Vergessen anwesend ist. Unser therapeutisches Bestreben zielt auch hier darauf hin, dem Kind zu helfen, seine Mitte zu entwickeln, damit ein wirkliches Inne-Sein, ein Sich-menschlich-Fühlen möglich wird. Hier können wir den Siegelabdruck des Ich im Astralischen empfinden.

Rudolf Steiner spricht zu den Lehrern immer wieder von der Aufgabe des richtigen Atmen-Lernens. Bei den Kinderschilderungen, wo jeweils von einer Polarität ausgegangen und in der Therapie zur Mitte hingeführt wird, erscheint die Urgesetzlichkeit der Atmung als Ausgleich zwischen zwei Polaritäten: Bewegung und Ruhe. Ruhe und Konzentration sind Vorbedingungen für jede sinnvolle Nerven-Sinnes-Betätigung. Bewegungsbereitschaft hingegen ist Voraussetzung jeder Stoffwechsel-Gliedmaßen-Tätigkeit. Richtig atmen lernen heißt, menschenkundlich gesprochen, im dreigliedrigen Organismus wohnen lernen, die Mitte finden lernen.

Auf den Unterricht bezogen, heißt richtig atmen lernen, den Unterrichtsgegenstand interessiert empfangen, mit Freude bewegen und individuell gestalten. Selbstverständlich gehört zur Liebe auch immer der Schmerz. Mit Interesse beziehungsweise Liebe etwas empfangen, heißt ja nicht, dass das immer einfach ist, es kann auch Mühe machen. Aber wenn der Lehrer sich ganz mit dem Unterrichtsstoff durchdringt und ihn initiativ vorbringt, wie es im Zusammenhang mit dem großköpfigen und dem kleinköpfigen Kind geschil-

dert wurde, kann auch ein Kind mit großen Lernschwierigkeiten davon berührt werden, sodass es seine Sympathie dafür öffnet, um sich dann Schritt für Schritt damit zu verbinden. So kann gerade der Umgang mit der Behandlung dieser sechs polaren Kindertypen auch eine Hilfe sein, um für das „richtige Atmen-Lernen“ im Unterricht Einfälle zu bekommen.

Die vier Temperamente

Weitere Bausteine zum Verständnis des Kindes

Claudia McKeen

Die vier Temperamente sind ebenso wie die jeweils polaren Ausdrucksformen *groß-kleinköpfig*, *kosmisch-irdisch* und *fantasiereich-fantasielarm* oder die vier *Wesensglieder* wie Buchstaben zu nehmen, die uns helfen die Konstitution des Kindes lesen zu lernen. Sie beschreiben die besonderen, individuellen Entwicklungsbegebenheiten des Kindes. Wenn wir uns bemühen, diese „Schrift“ lesen zu lernen, kommen wir zu keinen Pathologien oder Defiziten, sondern zu den besonderen Fähigkeiten und Stärken eines Kindes, die, wenn sie zu einseitig herrschen, mit pädagogischen Mitteln „behandelt“ werden können.

Über die Temperamente ist viel geschrieben worden, denn Rudolf Steiner regt die Lehrer und Erzieherinnen an, bei jedem Kind darauf zu achten und für ihr pädagogisches Handeln zu berücksichtigen. Heute wird oft gesagt, dass man die Temperamente in dem klaren Ausdruck kaum mehr beobachten kann. Meine Beobachtung ist eher, dass sie häufig wie überlagert sind von anderen Schwierigkeiten, von aneckenden Verhaltensweisen und sozialen Problemen, sodass die reine Temperament-Farbe oder auch Mischfarbe, in der sich das individuelle Kind zeigen will, nicht deutlich zeigen kann. Dennoch ist diese Farbe da, und es ist damit für die pädagogische Arbeit ein entscheidender Ansatz, Einseitigkeiten auszugleichen, gegeben, der vielleicht mancher sonst später notwendig werdender Therapie vorgreifen könnte.

Die folgenden vier Beiträge zu den Temperamenten sind Auszüge aus zwei Büchern, auf die ich bei dieser Gelegenheit besonders hinweisen möchte. Sowohl Peter Lipps als auch Helmut Eller sind langjährig erfahrene Klassenlehrer an Waldorfschulen gewesen. Aus der sehr lebendigen und praxisnahen Beschreibung spricht die große Erfahrung und intensive Beschäftigung mit dem Thema. Es werden die menschenkundlichen Grundlagen beschrieben, und es wird deutlich, dass, wie Helmut Eller im Vorwort zu seinem Buch „*Die vier Temperamente, Anregungen für die Pädagogik*“ schreibt: „...sich unerwartete Möglichkeiten öffnen, sich selbst, die Kinder und die Mitmen-

schen in einem neuen Licht zu sehen und tiefer zu verstehen ... und dass es ... auf innere Beweglichkeit ankommt, sich von einem Temperament in das andere hineinversetzen zu können.“

In gleicher Weise hat Peter Lipps sein Buch „*Temperamente und Pädagogik, eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*“ nicht nur für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen geschrieben, sondern auch als „...einen Ratgeber für den täglichen Umgang mit dem anderen Menschen und sich selbst“. Mir ist bewusst, dass ich hiermit keine Buchbesprechung im üblichen Sinne mache, ich will auch die beiden Bücher nicht vergleichen. Ich will vielmehr anregen, sich mit diesen wichtigen Bausteinen, der kindlichen (und auch erwachsenen) Konstitution, den Temperamenten, zu beschäftigen und sich auf die Suche zu machen, diese „Schrift“ lesen zu lernen.

Rudolf Steiners Skizze zum Erkennen der Temperamente *

Helmut Eller

In dem bereits erwähnten ersten Lehrerkurs zeichnete Rudolf Steiner eine interessante Skizze an die Tafel, die dem Lehrer einige Hilfe bietet, wenn er bei seinen Schülern das hauptsächliche Temperament herausfinden möchte. Es geht dabei um zwei Blickrichtungen. Als Erstes können wir uns fragen, welche Temperamente besonders auf äußere Sinneseindrücke reagieren, sich von außen leicht anregen lassen oder, der Skizze entsprechend formuliert: wie „erregbar“ sie sind. Erinnern wir uns an alles, was wir uns bisher erarbeitet haben, so kann uns schnell deutlich werden, dass dies besonders für zwei Temperamente charakteristisch ist: für den Sanguiniker und für den Choliker. Dazu ein von mir erlebtes Beispiel: Ich hatte Unterricht in einer Unterstufenklasse, deren Raum zu ebener Erde gelegen war. Durch die großen Fenster blickten wir auf eine lange Hecke. Plötzlich sprang ein kleines rotes Eichhörnchen durch deren Zweige vom einen Ende zum anderen. Die Freude der Kinder war groß, und schnell waren einige aufgesprungen und zum Fenster gelaufen. Welche waren es wohl? Die Melancholiker waren in die Unterrichtsinhalte vertieft und bemerkten es erst, als einige Kinder aufsprangen. Sie blieben sitzen, denn sie hatten gut in Erinnerung, dass ihr Lehrer ihnen gesagt hatte, im Unterricht nicht herumzulaufen. Die Phlegmatiker hatten ebenfalls das Ereignis ein wenig verträumt, und das Aufstehen lohnte sich

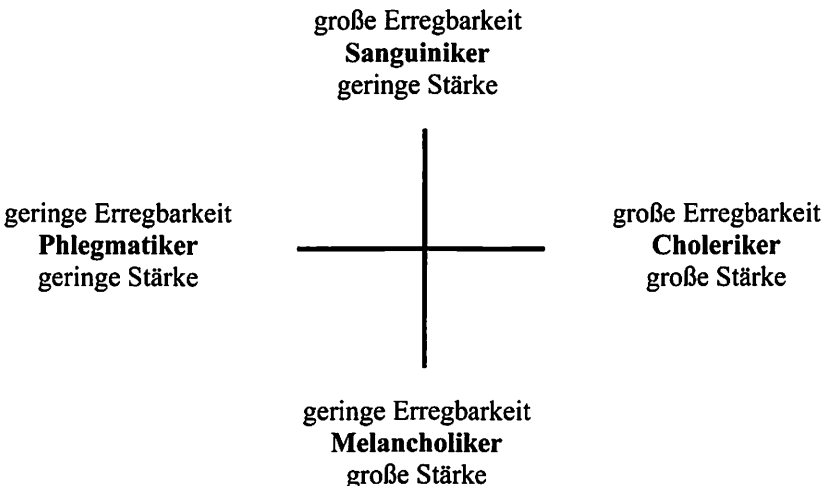
* Abdruck aus Eller Helmut: Die vier Temperamente, Anregungen für die Pädagogik, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart, mit freundlicher Erlaubnis des Verlags

nicht, denn dafür reichte das Interesse nicht aus, zumal sie ja auch schon solche Tiere gesehen hatten.

Als Zweites stellt sich die Frage, mit wie viel innerer Kraft oder – laut Rudolf Steiners Skizze – mit welcher inneren Stärke sich die Temperamente mit den Eindrücken verbinden. Auch hier sind es zwei, die es gut können: der Choleriker und der Melancholiker. Dass der Choleriker sein Ziel, das er sich gesetzt hat, mit Ausdauer und Entschlossenheit zu Ende führt, zeugt von großer Stärke. Nicht selten verfügen Choleriker auch über starke körperliche Kräfte! Vom Melancholiker wissen wir, dass er sich innerlich mit einer Sache intensiv verbinden und sich ihr ausdauernd, vor allem gründlich widmen kann; darin drückt sich eine große innere Stärke aus.

Nun verstehen wir auch von einer neuen Seite her, warum der Sanguiniker so wenig Ausdauer hat und den schnellen Wechsel liebt: Die Freude an neuen Eindrücken ist groß, aber er kann aufgrund der „geringen Stärke“ sich nicht genug mit ihnen verbinden. Beim Phlegmatiker erkennen wir die geringe Stärke wie auch die geringe Erregbarkeit daran, dass er einen Zustand, in dem er sich wohlfühlt, nicht verändern möchte, ihn gern beibehält.

Betrachten wir nun die entsprechende Skizze (nach den Hinweisen Steiners), so bemerken wir, dass sich auch auf diesem Weg eindeutig nur eine Vierheit ergeben kann, womit die oft gestellte Frage beantwortet ist, ob und warum es ausgerechnet vier sein müssen – und nicht etwa fünf oder elf.



Im praktischen Umgang mit Kindern oder Erwachsenen kann diese Skizze eine große Hilfe sein, wenn man die Fragen nach der „Erregbarkeit“ und der „Stärke“ des betreffenden Menschen durch längeres Üben richtig zu stellen und durch exaktes Beobachten treffend zu beantworten versteht. Es versteht

sich von selbst, dass es sich hierbei nicht um einen einmaligen Erkenntnisakt handelt, sondern dass es der steten Beobachtung und inneren Fragestellung bedarf, wenn man dem Menschen, dessen Temperament man ergründen möchte, gerecht werden will.

Die Wesensglieder und die Temperamente*

Um einen Begriff von den in uns wirkenden Wesensgliedern zu bekommen, vergleichen wir die einzelnen Naturreiche mit dem Menschen. Um die Temperamente zu verstehen, benötigen wir nicht mehr den Zusammenhang mit Mineral, Pflanze und Tier, wohl aber den mit den vier Elementen.

Stellen wir sie einmal in folgender Aufstellung vor uns hin:

Wesensglieder	Elemente
Ich	Wärme
Seelenleib	Luft
Lebensleib	Wasser
physischer Leib	Erde

Nun wird es für jeden leicht sein, die Temperamente auch den vier Wesensgliedern zuzuordnen, da wir den Zusammenhang mit den Elementen oft genug betrachtet haben. Dennoch ergeben sich einige neue Aspekte, durch die wir unser Thema – wesentlich – vertiefen können.

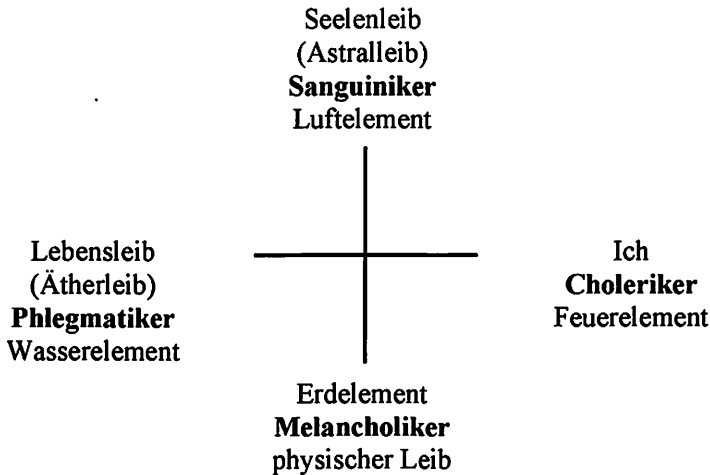
Beginnen wir mit dem Melancholiker: Er erlebt die Schwere seines physischen Leibes, hat es auch schwer, ihn genügend zu durchwärmen. Diese Leiblichkeit hat auch Festes (Knochen) in ihrem Inneren, und gegenüber den anderen Wesensgliedern herrscht im Inneren dieses Leibes Finsternis. Das Feste wie das Finstere kann der Melancholiker unbewusst in seinem Seelischen empfinden und sich davon beeinträchtigt fühlen.

Beim Phlegmatiker ist es der Lebensleib mit dem Wasserelement, der ihm die Gelassenheit und Friedfertigkeit schenkt. Die Kräfte des Lebensleibs bewirken beispielsweise die ruhigen Strömungen der Lymphe, die überall unseren Leib durchdringen, und sie sind es auch, die in der Ernährung unseres Leibes, in der Verdauung, im Stoffwechsel aufbauende Funktion haben.

* Siehe Seite 49

Die besondere Freude des Phlegmatikers am reichhaltigen Essen und Trinken können wir vor diesem wichtigen Hintergrund recht gut verstehen.

Die Freude des Sanguinikers an den vielen, schnell wechselnden Sinneseindrücken wird uns verständlich, wenn wir erfahren, dass der Seelenleib bei allem, was wir wahrnehmen, die entsprechenden Empfindungen vermittelt. In Verbindung mit unserem Atem – und daher mit dem Luftelement – ist er ein sehr bewegliches Wesensglied in uns. Das Element Luft hat man früher auch gern mit dem Licht in Verbindung gebracht. Dieser Zusammenhang bestätigt sich uns aufs Neue, wenn wir hören, dass der Seelenleib, der zugleich das Seelische in uns bedeutet, in Zusammenhang mit unserer Denkfähigkeit steht, mit deren Hilfe wir auf so vieles „ein Licht werfen“ können. Wir sagen ja auch: „Mir ist ein Licht aufgegangen“, wenn wir mithilfe des Denkens eine Sache verstanden haben. Der Sanguiniker kann durch sein sonniges Gemüt viel Lichtvolles ausstrahlen, verwendet es aber kaum für ein gründliches Durchdenken.



Dass das Feuerelement den Choleriker prägt, haben wir bereits zur Genüge betrachtet. Nun ist aber nicht das „höhere Ich“, sondern das Ego gemeint. Als Ego setzt der Choleriker seinen Willen durch, und aus ihm erwachsen ihm Zielstrebigkeit und Tatkraft. In seinem Willen erlebt er die nötige Feuerkraft, mit der er Hindernisse aus dem Weg räumt. Werden die Widerstände zu groß, wehrt sich das Ich und geht gegen sie an, steigert sein inneres Feuer, treibt die Hitze hinauf in den Kopf und raubt sich selbst die Denkfähigkeit. Ist es so weit gekommen, kehrt es um und muss sich schließlich durch eine unwillkürliche Tätigkeit in den Gliedmaßen abreagieren. Kann das Ich sich endlich wieder beruhigen, nimmt zugleich die übermäßige Erhitzung ab, und langsam wird der Kopf wieder zum Wahrnehmungs- und Denkkorgan.

Aus dieser Betrachtung ergibt sich, dass die menschlichen Wesensglieder mit dem entsprechenden Element die eigentliche Grundlage für die Temperamente darstellen. Sie sind bei jedem von uns unterschiedlich stark entwickelt. Das dominanteste Wesensglied bewirkt in uns das am stärksten in Erscheinung tretende Temperament, aber auch hier sehen wir, dass alle vier vorhanden sind und von uns entdeckt werden sollten. Zugleich erkennen wir, dass die Wesensglieder, die in uns als geistige Kräfte auftreten, sich auf die Elemente stützen, die ihnen als leibliche Grundlage dienen und demnach in uns ein Stück „Natur“ darstellen. Wird diese Natur in uns zu stark, so übermannt uns das Temperament, und als Beispiel dafür haben wir schon einmal einen besonders erregbaren, hitzigen Choleriker mit einem Vulkan verglichen. Bricht in der Natur ein Vulkan aus, nehmen wir dies als ein Naturereignis hin. Bricht einem Choleriker die Wut aus, dürften wir dies ebenfalls – in einem gewissen Grad – als ein „Naturereignis“ auffassen und sollten uns entsprechend verhalten lernen.

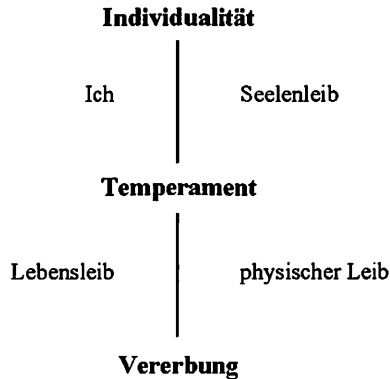
Die Natur in uns gilt es in Einklang, ins Gleichgewicht zu bringen, sodass wir nicht von ihr beherrscht werden, und dazu benötigen wir außer den noch darzustellenden Übungen starke geistige Kräfte, die wir uns durch Selbstbeherrschung und Selbsterziehung anzueignen vermögen. Wir sind nun auch berechtigt zu sagen: Durch die Arbeit an unseren Temperamenten kann es uns gelingen, unsere Wesensglieder in eine größere Harmonie, zu einem besseren Ineinanderwirken zu bringen.

Temperament ist etwas allgemein Menschliches in uns. Jeder hat davon so einiges in sich. Es kann uns zur Aufgabe werden, daran zu arbeiten, es zu harmonisieren, wenn es zu stark hervortritt und uns beherrscht. Unser Individuelles prägt unserer gesamten Temperamentsfärbung einen besonderen Stempel auf, sodass niemand anders so sein kann wie wir.

Fragen wir uns nun noch Folgendes: Warum tritt bei jedem von uns gerade dieses oder jenes Temperament besonders hervor oder die eine oder andere Mischung? Ist dafür die Vererbung verantwortlich oder gar die Erziehung?

Wenn das Temperament von den Eltern vererbt würde, müssten in einer großen Familie die Kinder ein ähnliches Temperament haben. Es ist aber sehr oft gerade das Gegenteil der Fall: Wir finden im Allgemeinen dort alle Temperamente und deren Mischungen! Aus dem gleichen Grund kann es auch nicht an der Erziehung liegen: Die Kinder entwickeln sich dafür viel zu unterschiedlich!

Die Anthroposophie Rudolf Steiners gibt uns eine Antwort, die den Schleier des Rätsels ein wenig hebt: Bereits vor der Geburt eines Kindes bewirkt dessen ewige Individualität, dass das Ich und der Seelenleib sich mit allem verbindet, was ihm von den Eltern durch Vererbung entgegengebracht und geschenkt wird. Was erben wir von unseren Eltern? Den physischen Leib, den Lebensleib und ein wenig von deren seelischen Eigenschaften – alles an-



dere sind wir selbst, eine eigene, einmalige Persönlichkeit mit geistigen Fähigkeiten!

Wir können uns vorstellen, dass diese geistigen Kräfte mit dem, was vererbt wird, nicht ohne Weiteres in Einklang gebracht werden können. Es müssen sich nämlich die unterschiedlichsten Kräfte gegenseitig durchdringen: Das Eigenste unseres Wesens begegnet dem von den Eltern Angebotenen und muss mit ihm in Einklang gebracht werden und sich mit ihm vermischen. Das Wort Temperament heißt sogar übersetzt Mischung, und daher können wir nun sagen, dass unser hauptsächliches Temperament gewissermaßen ein Ergebnis dieser widerstrebenden Kräfte in uns darstellt. Wir können diesen Vorgang auch mit der Tätigkeit eines Malers vergleichen, der auf seiner Palette die Grundfarben hat und sich daraus ganz neue, unerwartete Farbtöne zurechtmischt, bevor er sie auf der Leinwand aufträgt und zu einem Bild werden lässt.

Wir sagten bereits: Kein Mensch kann einem anderen ganz gleich sein, auch dann nicht, wenn beide das gleiche Haupttemperament haben. Wir können nun verstehen, warum: Unsere Individualität ergreift mit ihren Kräften den Vererbungsstrom, färbt ihn auf ihre Weise, und diese Mischung können wir „unser Temperament“ nennen.

Das Temperament entsteht also in der Mitte zwischen dem, was unsere Individualität an ureigenen Impulsen ins Leben mitbringt, und dem, was aus der Vererbung stammt. Wir sind es also selbst, die in diesem Leben mit dieser bestimmten, individuell gefärbten Temperamentsstimmung das Leben meistern wollen. So würden wir auch einem Mitmenschen ein großes Unrecht antun, wenn wir ihm gegenüber den Gedanken hätten oder ihn sogar zum Ausdruck brächten, wir bedauerten es, dass ein bestimmtes Temperament bei ihm so stark ausgeprägt ist. Es wäre ein Eingriff in seine Freiheit!

Das Temperament ist nicht der ganze Mensch! Wenn wir sein Temperament kennen, ist es noch ein weiter Weg, bis wir seine eigentliche Persönlichkeit, seine Individualität, ganz erfassen und verstehen werden. Seine Wesensglieder, die wir im Zusammenhang mit den Temperamenten kennen und verste-

hen lernen, sind für seine Individualität vergleichsweise nur die Kleider oder Hüllen, in denen diese wirksam wird. Aber durch diese Kleider und die Temperamente hindurch lernen wir das Rätsel seiner Individualität erahnen und verstehen, wenn wir dies mit einer tiefen Gefühlskraft tun, die wir bisher noch nicht erwähnt haben: mit Liebe.

Vom Temperament des Erziehers*

Peter Lipps

Zweifelsohne wirkt das Temperament des Erziehers auf das Kind, doch hängt diese Wirkung von zahlreichen Faktoren ab, und sie bleibt immer nur eine von vielen verschiedenen Aspekten. Natürlich hängt sie auch vom Temperament des Kindes selbst oder, allgemeiner ausgedrückt, von seiner Seelenkonfiguration und seiner Leibeskonstitution ab. Wie immer zeigt sich in den (negativen) Extremen viel deutlicher die Auswirkung des Lehrertemperaments. Man erinnere sich nur an die Angst vor dem explodierenden cholischen Lehrer, an die Langeweile im Unterricht des allzu phlegmatischen Lehrers, an die Unruhe und Unsicherheit, die der übertrieben sanguinische Erzieher verbreitet, an die Schwermut und Pedanterie, die der krankhaft melancholische Lehrer auslebt.

Eine Erziehungstagung innerhalb der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 7. bis 13. April 1924 stand unter dem Leitgedanken „Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens“. Bereits im ersten Vortrag kam Rudolf Steiner auch auf das Temperament des Lehrers zu sprechen. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass der Erzieher auf ein ganzes Menschenleben einwirkt, dass es notwendig ist, „das ganze menschliche Erdenleben ins Auge zu fassen, denn was wir im achten oder neunten Lebensjahre im Kinde veranlagten, hat seine Wirkungen im fünfundvierzigsten, fünfzigsten Lebensjahre des erwachsenen Menschen...“ Als Beispiel fragt Rudolf Steiner nach der Wirkung des Lehrertemperaments: „Was tut das Temperament des Lehrers an dem Kind einfach dadurch, dass es da ist?“ Im Folgenden wird in ernster Weise beschrieben, was das einseitig ausgeprägte Erziehertemperament letztlich an Schäden bewirkt; über den Augenblick hinaus und über die kürzeren Folgen hinweg gewahren wir eine weitreichende schicksalhafte Verknüpfung.

Eingehend beschreibt Rudolf Steiner den cholischen Lehrer, wie ihn leider wohl viele Schüler kennengelernt haben: wie er „diesem Temperament die

* Abdruck aus Lipps, Peter: *Temperamente und Pädagogik, eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben Stuttgart, mit freundlicher Erlaubnis des Verlags

Zügel schießen lässt” und „die heftigen, vehementen Lebensäußerungen” nicht beherrscht. Jedem sind die Angstgefühle bekannt, die einen als Kind beschleichen können, die Schreckenswirkung des Zornesausbruchs, gar des Tobsuchtsanfalls. In subtiler Weise, an die Sinneseindrücke anschließend, beschreibt Rudolf Steiner, wie gerade beim kleineren Kind auch diese Eindrücke bis in die physische Natur des Menschen hineinwirken: „Das Geistige, das Seelische wirkt im Körper, indem es dessen Zirkulations- und Nahrungsvorgänge unmittelbar beeinflusst. Oh, wie ist beim Kinde die Seele in ihrer Empfindung nahe dem ganzen Stoffwechselsystem, wie wirken die zusammen! Erst später, beim Zahnwechsel, sondert sich das Seelische von dem Stoffwechsel mehr ab. Jede seelische Erregung geht beim Kinde über in die Zirkulation, in die Atmung, in die Verdauung.” Aber auch noch später hält eine schädigende Wirkung an; im Grunde kann erst der Erwachsene mit der Kraft des eigenen Ich, mit der Stärke des eigenen Astralleibes die krankmachende Wirkung auf Seele und Leib verhindern oder wenigstens mildern. Wie sagt der Volksmund doch bei Angst und Schrecken? „Das schnürt einem die Kehle zu”, „da stockt der Atem”, „da bleibt einem die Luft weg”, „da bleibt einem der Bissen im Halse stecken”, „das dreht einem den Magen um”, „da macht man vor Angst in die Hosen”. Die krankmachende Wirkung von Angst und Furcht, Schrecken und Schock steht außer Zweifel und wird nicht nur von der psychosomatischen Medizin betont, hemmen sie doch ganz eindeutig die rhythmischen Prozesse und den Stoffwechsel. Rudolf Steiner benennt als Spätfolgen des unbeherrschten cholерischen Erzieher temperaments Stoffwechselkrankheiten im 45., 50. Lebensjahr: Rheuma, schlechte Verdauung, Gicht.

Einige Hinweise sollen den Zusammenhang mit dem Stoffwechsel verdeutlichen. Das cholерische Temperament ist das Temperament des Willens und hängt dadurch im aktiven Tun wie im passiven Erleiden mit den Stoffwechselprozessen innig zusammen; im Extrem kommt es bei der Angst zur unkontrollierten Ausscheidung. Im mehr oder minder starken Schock ziehen sich Astralleib und Ich etwas aus dem Gefüge der Wesensglieder heraus, es entsteht Enge („eng” und „Angst” sind etymologisch verwandt), und in den Zirkulationsprozessen treten Störungen, Stockungen, ja Brüche auf. Betrachtet man die Biografien von Rheumakranken, findet man in ihrer Kindheit häufig cholерische Erzieherpersönlichkeiten, oft in der Schule und im Elternhaus zugleich; und in der Entwicklung der rheumatischen Erkrankungen zeigen sich zumeist ganz bestimmte Stufenfolgen, die widerspiegeln, wie diese Erlebnisse in immer tiefere Schichten des Leibes einwirken. So berichten Ärzte des Gemeinschaftskrankenhauses Herdecke über folgende Stufen der Erkrankung in der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen: „Verstopfungen” im Kopfbereich bis hin zu langwierigen Nebenhöhlenentzündungen, Allergien verschiedener Art, asthmatische Störungen und Erkrankungen,

Stoffwechselschäden des rheumatischen Bereichs an Knorpeln und Gelenken. Immer wehrt sich der Körper gegen die Verhärtung durch entzündliche Reaktionen, aber es fehlt die „innere Durchwärmung“ durch den Astralleib – sie wird durch die Angst verhindert. Letztlich gewinnt die verhärtende Tendenz die Oberhand und blockiert schmerzhaft die Bewegung. Der fremde Wille des Erziehers ist in der Kindheit unter Angst und Schrecken aufgeprägt worden und hat die eigene Willensnatur und damit das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System „gekränkt“, das nun, Jahrzehnte später, seine eigene Beweglichkeit weitgehend eingebüßt hat.

Im unbeherrschten cholерischen Temperament des Erziehers gewinnt ein Egoismus, der sich aus den Blutskräften speist, die Oberhand, weil das höhere Ich nicht mäßigend eingreift. Dadurch trifft ein wogendes Seelenhaftes mit Heftigkeit auf den kindlichen Astralleib, der davon so erregt wird, dass die Wirkung über das Ätherische bis ins Physische dringt. Die Führung des höheren Wesensgliedes Ich versagt im Erzieher gegenüber dem Astralischen und Ätherischen des Kindes. Gerade beim unbeherrschten cholерischen Erziehertemperament ist die Wirkung besonders tief, weil hier die (egoistischen) Ich-Kräfte herrschen und „Erregbarkeit und Stärke“ beim cholерischen Temperament am größten sind.

Beim phlegmatischen Temperament des Lehrers besteht die Gefahr, dass „der inneren Regsamkeit des Kindes kein Genüge geschieht“. In der seelischen Gleichgültigkeit, und das ist oft die Schattenseite der Sachlichkeit, „begegnet das, was aus dem Kinde heraus will, nicht äußeren Eindrücken und Einflüssen“. Rudolf Steiner gebraucht das treffende Bild der „verdünnten Luft“ und spricht von der „seelischen Atemnot“, die das Kind erleidet. Daraus entstehe im späteren Leben „vieles von dem, was in unserem Kulturleben aufgetreten ist als Nervosität, als Neurasthenie, als die ganze Desorganisation des Nervensystems bei vielen Menschen“. Man erkennt unschwer den Zusammenhang mit der Tatsache, dass „Erregbarkeit und Stärke“ beim phlegmatischen Temperament am geringsten sind.

Führt man sich einmal einen gesunden phlegmatischen Anteil am Erziehertemperament vor Augen, dann wird deutlich, was ein solcher Erzieher für die seelische und die leibliche Entwicklung des Kindes bewirken kann: Alle ätherischen Prozesse verlaufen im richtigen ruhigen Rhythmus, in der genügenden Intensität und zugleich gewissermaßen elastisch, beweglich in der Korrespondenz mit den Seelenregungen, ohne dass die Kinder diesen jedoch ausgeliefert sind; vielmehr werden diese Seelenregungen in ihrem Überschwang beruhigt, in ihrer Erregung gemildert und von ihrer krankmachenden Wirkung befreit. Lässt der einseitig phlegmatische Lehrer sich gehen, dann wird die Ruhe zu Langeweile und Stillstand, der Ätherleib verselbständigt sich in seinen nährenden Prozessen, der Zusammenhang mit dem Seelischen wird immer dürftiger und unbeweglicher. Die Seelenregungen des

Kindes finden keine Antwort, sie ersticken förmlich in der Ruhe des Phlegmas, bildlich gesprochen, im Schlamm des stockenden Stromes. In dieser Not, keine Antwort zu finden, keinen Anreiz zu bekommen, seelisch zu verkümmern, bilden sich die Anlagen späterer Nervosität.

Heute gibt es in erschreckendem Umfang eine Nervosität durch die Reizüberflutung, gewissermaßen eine Überfütterung durch rasch wechselnde Sinnesindrücke und Seelenreaktionen. Auch unter dem Gesichtspunkt der Temperamente wäre auf zweierlei hinzuweisen: Die (kindliche) Seele bedarf einerseits seelischer und geistiger Wahrbilder, andererseits der natürlichen Sinneseindrücke. Nur so kann sich die Seele zwischen Körper und Geist gesund entfalten. Rudolf Steiner erinnert aber auch an die Nervosität seiner (und unserer) Zeit und fragt: „Warum ist denn Nervosität, Neurasthenie so ungeheuer verbreitet in der neueren Zeit? ... Da müsste man ja glauben, dass die gesamte Lehrerschaft in der Zeit, in der die Menschen, die heute nervös, neurasthenisch sind, erzogen worden sind, aus Phlegmatikern bestanden hat!“ Und obwohl es auch damals unter den Lehrern alle Temperamentsmischungen gegeben hat, bestätigt Rudolf Steiner den Verdacht auf ganz besondere Weise: „In Bezug auf die eigentliche Erziehungsaufgabe waren sie trotzdem Phlegmatiker.“ Knapp führt er aus, dass die materialistische Weltanschauung des neunzehnten Jahrhunderts, die auch wesentlich die Pädagogik bestimmte, Interessen hatte, „die eine ungeheure Gleichgültigkeit entwickeln bei dem Erziehenden gegenüber den eigentlichen intimeren Seelenregungen des zu erziehenden Menschen“. Der „Seelenblick, der das Flüchtige, Feine, das von Seele zu Seele spielt, erfasst“, der wurde durch die materialistische Weltanschauung verdunkelt – und blieb es weithin bis heute! Dass wir am Ende des Jahrtausends nicht nur eine verbreitete Desorganisation des Nervensystems vorfinden, sondern ebenso eine beängstigende Zunahme der seelischen Erkrankungen und Störungen, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass weiterhin die Interessen der materialistischen Weltanschauung in allen Lebensbereichen dominieren – auch in der Pädagogik. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, auch die Kritik Rudolf Steiners am sogenannten Anschauungsunterricht zu verstehen, der der Seele des Kindes keine Nahrung gibt.

Nur kurz spricht Rudolf Steiner über das melancholische Lehrertemperament, bei dem er vor allem die Gefahr sieht, dass der Melancholiker „durch seine Melancholie zu sehr mit sich selbst beschäftigt ist“. Der Melancholiker, der von Natur aus sehr in sich gekehrt, introvertiert, sein kann, wird vollends zu einem „Autisten“. Hierher gehören auch so typische Züge wie die Hypochondrie, der Pessimismus, die Pedanterie; ja, selbst das Mitfühlen und Mitleiden, Größe und Stärke des melancholischen Temperaments, können sich im Helfersyndrom ins Gegenteil verkehren, und auch die Beschäftigung mit den letzten und tiefsten Fragen kann sich in egoistischer Weise äußern. Was geschieht da beim Kind? „Der Faden des Geistig-Seelischen des Kindes ...

droht abzureißen, der Faden des Empfindungslebens ... erkaltet sich." Das überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass im melancholischen Temperament der physische Leib vorwaltet. Er hat die Verbindung zum Seelisch-Geistigen teilweise bereits verloren, ist er doch gewordene Substanz und Form, erkaltet und dem Todespol nahe. „Dadurch wird das Sich-gehen-lassen des melancholischen Temperaments des Lehrers für das spätere Lebensalter eines Kindes, dem der melancholische Lehrer gegenübersteht, so, dass Atmung und Blutzirkulation unregelmäßig werden.“ Der feine Schmerz, den der Melancholiker an seinem physischen Leib beständig empfindet, teilt sich dem Kind mit, bedrängt in meist kaum merklicher Weise dessen Ausatmung und schnürt die freieren Seelenregungen ein. Als Folge der Rhythmusstörungen, der Verengungen, der sklerotischen Prozesse sieht Rudolf Steiner „mancher Herzkrankheit Ursprung, die im vierzigsten, fünfundvierzigsten Lebensjahr auftritt“. Wie beim phlegmatischen Temperament ist es die geringe „Erregbarkeit“, die sich verhängnisvoll auswirken kann, dann nämlich, wenn die innere Stärke des melancholischen Temperaments „mit sich selbst beschäftigt“ bleibt. Im Gegensatz zum phlegmatischen Lehrertemperament ist das melancholische durchaus in der Lage, den Faden zum Innersten der Kindesseele ganz innig zu spinnen, verhindert dies aber dadurch, dass es zu viel mit sich selbst beschäftigt ist. Dann erfährt die kindliche Seele eine Enttäuschung; dieser leise Schmerz wird schließlich zu einem „Herzeleid“.

Kurz fasst sich Rudolf Steiner auch beim sanguinischen Erzieher temperament, bei dem er mit wenigen Beispielen die leichte „Erregbarkeit“ und die geringe Stärke aufzeigt: Hier wird ein Klecks bemerkt, da ein Flüstern gerügt, dann wird eine Schülerin vorgerufen, „sie interessiert ihn nicht lang“, und wieder hineingeschickt. Leicht ließe sich die Reihe fortsetzen: „Der Lehrer ist eben Sanguiniker.“ Bezeichnend ist dieses geringe, wenig anhaltende Interesse, das heißt nämlich, dass der Sanguiniker nie richtig in den Dingen und Menschen steckt, sich nie richtig mit ihnen verbindet, nicht in ihrem Sein ist. Für den anderen Menschen, gar für das Kind, muss dies kränkend wirken. Rudolf Steiner nennt als Folge die krankhafte Anlage manches Menschen in einem Mangel an Vitalität, einem Mangel an Lebensfreude.

Lässt sich dies nicht heute an vielen Phänomenen beobachten, zum Beispiel an der No-Future-Haltung der Jugend oder dem Burn-out-Syndrom der Erwachsenen mittleren Alters? Ist das vielleicht auch die Folge der Leichtlebigkeit, des Lebensgenusses, der wechselnden Moden, der zahllosen Reisen, der Medienflut, des schier, unermesslichen Wohlstandsangebots der materialistischen westlichen Welt nach der Hungerzeit des Zweiten Weltkriegs? „Das sanguinische Temperament des Lehrers ohne Selbsterziehung bewirkt eine Unterdrückung der Vitalität, eine Unterdrückung von Lebensfreude, von kraftvollem Willen, der aus der Individualität aufquillt.“

Immer wieder spricht Rudolf Steiner von der Notwendigkeit einer Selbsterziehung des Lehrers; in dem genannten Vortrag äußert er sich unter anderem so: „Wir ahnen schon, dass es nicht so sein kann, dass einfach der Lehrende, der Erziehende sagt: Das Temperament ist angeboren, ich bleibe dabei. Erstens ist das nicht wahr, und zweitens, wenn es wahr wäre, wäre das Menschengeschlecht längst an den Erziehungsfehlern ausgestorben.“

Jede wirkliche und ernsthafte Selbsterziehung wirkt auch heilend auf die Temperamentextreme, denn sie ruft die Wirkung der höheren Wesensglieder wach. Eine große Hilfe ist es für den Lehrer auch, gerade beim Unterrichten, das jeweils entgegengesetzte und fehlende oder nur schwach ausgeprägte Temperament zu pflegen. Schließlich sei noch einmal betont, wie günstig sich jegliche künstlerische Tätigkeit auf die Harmonisierung auch der Temperamente auswirkt. Es wird deutlich, dass diese Selbsterziehung und die Pflege der Temperamente bereits in der Lehrerbildung erübt werden müssen.

Temperamentsverschiebung vom Kind zum Erwachsenen *

Das Kind entwickelt sich – oft in markanten Schritten – leiblich, seelisch und geistig; man spricht von Schulreife und von Geschlechtsreife, von Entwicklungsschüben, Streckungsphasen, Zahnwechsel, man unterscheidet Milchkind, Kleinkind, Kindergartenkind, Schulkind und Jugendalter. Auch wenn bei den genannten Begriffen jeweils leibliche, seelische oder geistige Aspekte dominieren, so merkt man doch sofort, wie diese Faktoren ineinander spielen. Wie eng muss dieses Zusammenspiel der leiblichen und seelischen Eigenschaften erst bei den Temperamenten sein!

Wie gestaltet sich dieses Verhältnis aber im Einzelnen, wenn betont körperliche Entwicklungen eintreten, wenn deutlich seelische Veränderungen stattfinden? Muss es nicht eine entscheidende Neuordnung geben, wenn sich die beiden „Geburten“ des Schulalters vollziehen: die Geburt des Ätherleibs, beginnend mit dem Zahnwechsel, und die Geburt des Astralleibes, beginnend mit der Erdenreife? Muss sich jetzt nicht die Verbindung der Temperamente mit den Wesensgliedern ändern, zumal das Ich noch immer nicht ganz im Menschen erwacht ist?

Rudolf Steiner sprach anfangs nur vom Temperament des Erwachsenen und ordnete die einzelnen Temperamente nach der besonderen Wirkungsweise im Gefüge der vier menschlichen Wesensglieder folgendermaßen:

physischer Leib	–	Melancholik
Ätherleib	–	Phlegmatik
Astralleib	–	Sanguinik
Ich-Organisation	–	Cholerik

* Siehe Seite 54

Im Schulalter, in dem sich die Temperamente ganz besonders ausprägen, was wohl auch mit dem Freiwerden ätherischer Kräfte zu tun hat, ist dagegen die Wirksamkeit des Astralleibes und gar die des Ich noch ganz anders. Sie nahen erst heran und fühlen vor; das vollzieht sich in ganz bestimmten Akzentuierungen. In der ersten Seminarbesprechung am 21. August 1919 stellt Rudolf Steiner diese Bezüge für das Kind tatsächlich ganz anders dar, betont jedoch: „Diese Dinge gliedern sich beim späteren Menschen etwas anders. Daher werden Sie bei einem Vortrag, den ich gehalten habe in Bezug auf die Temperamente, eine kleine Veränderung finden. In diesem Vortrage sind die Temperamente in Beziehung zu den vier Gliedern des erwachsenen Menschen besprochen worden.“ Weiter ist über diese Verschiebung nichts ausgeführt! Wie ordnet nun Rudolf Steiner Temperamente und Wesensglieder beim Kind einander zu „Waltet das Ich besonders vor, ... dann tritt uns das Kind entgegen mit einem melancholischem Temperament. ... Waltet der Astralleib vor, dann tritt uns das choleriche Temperament entgegen. Waltet der Ätherleib vor, dann tritt uns das sanguinische Temperament entgegen. Waltet der physische Leib vor, dann tritt uns das phlegmatische Temperament entgegen.“ Im Überblick erhalten wir also folgende Zusammenschau:

Temperament des Kindes	Wesensglied	Temperament des Erwachsenen
Phlegmatik	Physischer Leib	Melancholik
Sanguinik	Ätherleib	Phlegmatik
Cholerik	Astralleib	Sanguinik
Melancholik	Ich-Organisation	Cholerik

Wie erklärt sich nun diese Veränderung um eine Stufe? So viel ist eindeutig: Wesentliche Erscheinungen im Temperament des Kindes und des Erwachsenen ähneln sich, sind gar gleich, sie haben aber offensichtlich ein anderes Widerlager in den Wesensgliedern, was wiederum mit der Entwicklung des Menschen zusammenhängt.

Vergleicht man den physischen Leib des Kindes mit dem des Erwachsenen, so erkennt man im ersteren Wachstumsprozesse, Bildbarkeit, Wandlung, im letzteren Ausprägung, Festigung, Erstarrung. Der physische Leib des Kindes ist noch völlig durchdrungen von Lebensprozessen, ätherischen Vorgängen, er befindet sich nahe am Pol des Lebens, der des Erwachsenen, gar des Greises, ist materiell verfestigt, in Form erstarrt, dem Todespol nahe. Dies zeigt sich beispielsweise beim Knochenbruch – wie schnell heilt er beim Kind, wie langsam beim alten Menschen!

Entsprechendes gilt, so Wolfgang Schad, für den Zusammenhang des kindlichen Lebensleibes mit dem Astralleib: „Jede seelische Veränderung wirkt beim Kinde sofort in das Lebensgefüge der Organe. Deren Krankheit und Gesundheit wird vom seelischen Befinden sogleich beeinflusst. Jede seeli-

sche Störung führt zu Appetitlosigkeit, Schlafstörung etc., und nur eine harmonische seelische Umgebung gibt dem kindlichen Lebensleib die Möglichkeit, den eigenen Organismus richtig gedeihen und wachsen zu lassen.“ Hier sehen wir in besonders deutlicher Form das leiblich-seelische Zusammenwirken, wie es zum Beispiel die Psychosomatik untersucht und darstellt.

Und auch der Blick auf die Cholerik des Kindes und die des Erwachsenen macht Unterschiede deutlich. So ist das kindliche cholerische Temperament in starkem Maße Ausfluss des Seelischen; daher wirkt das dem Zorn ausgelieferte Kind so hilflos. Das cholerische Temperament des Erwachsenen kann dagegen stark von Persönlichkeit geprägt sein, ein Tatendrang, vom Ich geführt und kontrolliert. Dieser Unterschied darf nicht verwundern, ist doch das Ich erst ahnungsweise im Kind präsent.

Man darf zusammenfassend sagen, dass beim Kind das Zusammenspiel der menschlichen Wesensglieder noch viel inniger ist, dass jeweils Höhere noch naturgemäß in das Niedere belebend, beseelend eingreift. „Der physische Leib wirkt noch viel lebendiger, der Lebensleib empfindungsoffener, der Empfindungsleib wie ein Quasi-Ich“, schreibt Wolfgang Schad.

So gesehen erklärt sich der Unterschied zwischen kindlichem und erwachsenem Temperament aus der Entwicklung der Wesensglieder, die ihre eindeutige Wirksamkeit bzw. Zuordnung erst beim Erwachsenen, das heißt mit der Geburt des Ich, finden.

Kinderbesprechung*

Protokoll eines Vortrages von Christof Wiechert am 2.12.2005
im Rahmen der Ausbildung für Förderpädagogik

*Im unserem Rundbrief 46/2008 haben wir einen Aufsatz von Christof Wiechert zur **Kinderbetrachtung in der Konferenz** abgedruckt. In Ergänzung dazu soll hier nur eine kurze Zusammenfassung der von ihm empfohlenen Schritte für die Kinderbesprechung im Kollegium gegeben werden. Die Stichworte können als Leitfaden bei der Durchführung helfen.*

Es gibt drei „innere“ Vorbedingungen für das Gelingen einer Kinderbesprechung.

1. Gegenseitiger Respekt
 - Es muss ein angstfreier Raum eröffnet werden, d.h. kritische Gedanken gegenüber den Kollegen müssen zurückgehalten werden.
 - Man übt seine Gedanken zu kontrollieren.
2. Das richtige Zuhören
 - Es ist ein Hinter-die-Worte-Hören, um zu erspüren, was der andere sagen will. Eigene Gefühle sind hierbei störend.
 - Man übt die Kontrolle der Gefühle.
3. Das richtige Wort
 - Man überlegt sich gut, was man spricht: Ist das, was ich zu sagen habe, wirklich wesentlich?
 - Man übt sich in der Kraft der Zurückhaltung

Dann gibt es drei „äußere“ Vorbedingungen für das Gelingen einer Kinderbesprechung.

1. Gesprächsleiter
Ein Gesprächsleiter soll die Kinderbesprechung leiten. Es sollte möglichst nicht der Lehrer sein, der das Kind bespricht.
2. Information der Eltern
Bei „normalen“ Bedingungen im Elternhaus sollten die Eltern darüber informiert werden, dass eine Kinderbesprechung geplant ist. Dies kann mit einem Elterngespräch verbunden werden. Soweit die Eltern bereit sind, gemeinsam mit der Schule in den Erziehungsaufgaben mitzuwirken, sollten sie mit in die Kinderbesprechung einbezogen werden.

* Abdruck aus „Das Kind im Zentrum“, ipf (Initiative für Praxisforschung) Solothurn

3. Protokoll

Ein Protokoll braucht nicht geführt zu werden, aber es wird festgehalten, was man sich vorgenommen hat, zu tun. Nach vier bis fünf Wochen erfolgt ein Rückblick, dort stellt man sich folgende Fragen:

- Haben wir getan, was verabredet war, was wir uns vorgenommen hatten?
- War es effektiv, hat es geholfen?

Nach Christof Wiechert reicht für eine Kinderbesprechung eine Konferenz, manche Kollegien nehmen sich aber auch zwei oder sogar drei Konferenzen lang Zeit.

Bei der Kinderbesprechung gibt es eine Reihenfolge, die in vergleichbarer Weise in der Medizin Anwendung findet. In medizinischen Ausdrücken gesprochen würde man sagen: Anamnese – Diagnose – Therapie. Pädagogisch gesprochen könnte man es wie folgt ausdrücken: Woher kommt das Kind – was ist jetzt – wie helfen wir.

1. Schritt der Kinderbesprechung: Bildgestalt

Man schafft sich eine Bildgestalt des Kindes. Dafür ist es erforderlich, dass sich der Lehrer frei macht von seinen positiven wie auch negativen Gefühlen bezüglich des zu besprechenden Kindes. Der Lehrer nennt zunächst den Grund, warum er den Schüler bespricht. Dann schildert er seine Beobachtungen:

Die Raumesgestalt

- Wie erscheint das Kind im Raum, was sehe ich in der Gegenwart?
- Beispiel: Temperament, Haarfarbe, Gestalt, etc.

Die Zeitgestalt

- Wie ist das Kind geworden? Beispiel: Gibt es bereits eine Krankheitsbiografie? Wenn ja, wann?
- Soziale Biografie

Die Eigenheiten

- Wie geht das Kind? – In der Bewegung offenbart sich ein Ich-Gestus.
- Wie spricht das Kind? – Die menschliche Stimme ist der physische Ausdruck des Astralleibes (Gefühlsleibes): Ist die Stimme hoch oder tief, volltönend oder dünn, melodios oder flach, vokalisch oder konsonantisch?
- Es werden Arbeiten von dem Kind gezeigt – die Handschrift z.B. ist Ausdruck des Temperamentes.

Die Bildgestaltung ist der einzige Teil der Kinderbesprechung, bei dem man eine Sicherheit in der sinnlichen Welt hat, daher dehnt sich diese oft ins Endlose. Bei diesem Schritt geschieht das Wichtigste in den Zuhörern, die Phänomene werden zum Symptom. Es ist nicht wichtig, dass alles erzählt wird, aber es sollte „leuchten“. Man versucht sich einzufühlen in das Kind. Was

drückt sich aus durch die Art, wie es sich bewegt, wie es spricht usw. Hier soll man durch Bilder begreifen, man versucht auch in sich ein Bild zu erzeugen, das auf den Schüler zutrifft. Man befindet sich im Bereich der Imagination oder genauer, der Projektion der Imagination auf die Erde. Die Bildgestaltung sollte etwa 20 Minuten dauern.

2. Schritt: Können wir das Gehörte begreifen? Können wir verstehen, warum es so ist?

Meist wird es in dieser Phase der Kinderbesprechung still im Kollegium. Der Gesprächsleiter wird Einzelne einladen, sich zu äußern. Es ist wie ein Herumtasten, viele Kollegen sollten zu Wort kommen.

Das Werkzeug der Menschenkunde wird hier gebraucht. Jetzt kommt es auf das eigene Gefühl an. Was sagt mir mein Gefühl? Habe ich ein Evidenz-erlebnis, habe ich das Erlebnis „das, was dieser oder jener Kollege gesagt hat, stimmt“? Dieser Spur wird dann gefolgt. Weil es keiner genau weiß, braucht man das Herz zum Mitdenken, die Herzenskräfte zum Denken, „Gedankenmut“. Dies ist eine michaelische Fähigkeit, die inspirative Fähigkeit. Denken und Fühlen wachsen zusammen.

Bei diesem Schritt lauern jedoch zwei Gefahren:

- das Zurückfallen in den ersten Schritt
- der Irrweg der Psychologismen.

3. Schritt: Maßnahmen

Dieser Schritt gelingt nur, wenn man etwas will, es wirkt die Kraft der Intuition. Christof Wiechert bezeichnete die Kinderbesprechung als den „Herzschlag“ einer Schule, die pädagogische Konferenz das „Herz“. Er weist auch darauf hin, dass in einer Schule mit sozialen Problemen innerhalb des Kollegiums meist die Zahl der Kinderbesprechungen zurückgeht, oder im Extremfall keine mehr stattfinden.

Wie Kinderbesprechungen, an denen Eltern und Lehrer teilnehmen, die Erziehung des Kindes beeinflussen können*

Beat Frei

Häufig stellt sich die Frage, ob ein Schulkind im Rahmen einer Lehrerkonferenz besser von den Lehrern alleine besprochen werden soll oder ob eine Zusammenarbeit mit den Eltern sinnvoll sein kann.

Bedeutung der Einbindung der Eltern für die Wirksamkeit der Kinderbesprechungen

Für eine Integration der Eltern in den Prozess der Kinderbesprechung spricht, dass dadurch dem Kind erleichtert wird, der Welt souverän zu begegnen, da sich hierfür die Erziehung zu Hause und in der Institution im Einklang befinden müssen. Oft sind wir von diesem Zustand, von dieser Beziehungsebene, weit entfernt und müssen uns umso mehr bemühen, kooperativ zu arbeiten und nicht aufgrund der bestehenden Schwierigkeiten in eine Vorwurfshaltung zu fallen.

Köhler (2004) geht sogar noch einen Schritt weiter und drückt aus, wie wichtig es ist, bei allen Prozessen zur Findung von Hilfestellungen für „schwierige“ Kinder die Eltern mit einzubeziehen, weil die Hilfestellungen ansonsten praktisch wirkungslos bleiben.

„Der therapeutische Prozess sollte zugleich ein gemeinsamer Erkenntnisprozess sein. Was man nicht versteht, tut man ohne echte Überzeugung, und was man ohne echte Überzeugung tut, ist im subtilen Bereich heilpädagogischer Hilfestellung wirkungslos. Wichtig ist es auch in Hinsicht auf Zielsetzungen einen Konsens herzustellen. Dieser Ansatz ist vielen Eltern fremd.“ (Köhler 2004: 235)

Dieses „Fremd-Sein“ gilt es zu überwinden. Hier wird man oft von der Realität eingeholt, und man muss genau hinschauen, wo man gemeinsam steht. Zentral ist bei Köhler der Gedanke, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern ohne eine echte gemeinsame Überzeugung praktisch wirkungslos ist und wiederum nur mit einer echten Zusammenarbeit den Kindern die nötigen Hilfestellungen geboten werden können.

Bedeutung der Einbindung der Eltern bei Kinderbesprechungen für die Eltern-Lehrer-Beziehung

Durch die Einbindung der Eltern in die Kinderbesprechung entsteht die Möglichkeit, eine neue Eltern-Lehrer-Beziehung zu schaffen. Wenn es gelingt, dass sich Eltern und Lehrer an einen Tisch setzen, um sich miteinander im

* Abdruck aus „Das Kind im Zentrum“, ipf (Initiative für Praxisforschung) Solothurn

Gespräch dem Kind und seinen Bedürfnissen zu nähern, kann eine neue, d.h. durch das Gespräch entstandene, gemeinsame Ebene betreten werden, die vor allem dem Kind zugute kommt. Diese neue Eltern-Lehrer-Beziehung beruht darauf, dass die Eltern mit in den Prozess eingebunden werden und als Partner des Lehrers fungieren.

Im Weiteren soll auf die Frage, wie weit es sinnvoll ist, in der Schule Eltern als Partner zu betrachten, etwas ausführlicher eingegangen werden.

Henning Köhler empfiehlt, die Eltern vor allem nicht als demütige Bittsteller, sondern als Auftraggeber und somit als Partner anzusehen. Dafür muss natürlich die formelle Hierarchie aufgehoben werden, denn naturgemäß befindet sich der Lehrer in der Rolle des Experten und die Eltern sind die Laien. Die daraus resultierende Befangenheit oder gar Überheblichkeit kann den Aufbau einer tragfähigen Beziehung leicht verhindern. Das kann wiederum leicht einen negativen Einfluss auf die Beziehung des Lehrers zum Kinde haben, denn in den allermeisten Fällen ist es so, dass das Kind die Eltern liebt und in Konfliktfällen eher auf der Seite der Eltern als auf der Seite des Lehrers steht oder zumindest hin und her gerissen wird.

Auch ist in den allermeisten Fällen davon auszugehen, dass die Eltern ihr Kind besser kennen als der Lehrer. Somit sind sie die eigentlichen Experten. Sie wissen, was für ihr Kind gut ist, zumindest was den Umgang mit alltäglichen Situationen betrifft. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Eltern in einer Schulsituation als Partner zu betrachten.

Folgendes Zitat verdeutlicht nochmals die Bedeutung der Eltern-Lehrer-Beziehung (insbesondere für Schüler der unteren Jahrgangsstufen):

„Die Eltern können als Verbindung von Schule und Familie eine wichtige Rolle spielen. Für das Lernen selbst sind Lehrerin und Kinder zuständig. Wenn die Eltern sich gut mit der Lehrerin verstehen, hat das Kind den Rücken frei, muss nicht ständig Partei ergreifen. Ein Grundschulkind braucht dringend beides: eine zugewandte Lehrerin, der es vertraut und Eltern, die es beschützen.“ (Czisch 2004: 93)

Das Wesentliche an diesem Kontakt ist letztlich, dass Eltern und Lehrer das Werden des Kindes begleiten, dass sie sich um etwas werdendes bemühen, etwas, das noch nicht sichtbar ist, aber in der Zukunft immer mehr vom Kinde realisiert werden kann. Es ist das Wesen des Menschen selber. Dieses Zukünftige, dieser Blick auf den werdenden Menschen, ist das entscheidende Ziel, das Eltern und Lehrer verbinden kann. Oder mit anderen Worten: Dort, wo Eltern und Lehrer am Ideal der Menschlichkeit arbeiten, interessieren sie sich für das Wesen des Kindes.

Eine gemeinsame Eltern-Lehrer-Kinderbesprechung hat zum Ziel, das entsprechende Kind während einer gewissen Zeit ganz in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Wie es dem Kind zu Hause und in der Schule geht, könnte eine grundlegende Frage sein. Dabei ist es wichtig, dass Eltern, ge-

nauso wie die betroffenen Lehrer, aus ihren Lebensbereichen die Begegnungen mit dem Kind schildern. Es soll nicht als Erstes gefragt werden, was die Eltern machen müssen, damit ihr Sohn z.B. besser rechnen lernt. Sondern es soll versucht werden, zunächst die äußere Erscheinung des Kindes und dann sein Verhalten in der Schule und zu Hause auf mannigfache Art und Weise zu charakterisieren. Die Beherrschung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) wäre dann nur einer von mehreren Diskussionspunkten.

Hier wird sofort deutlich, dass Eltern genau so viel beitragen können wie Lehrer, denn es geht um ein gemeinsames Bemühen, das Wesen des Kindes und sein Verhalten besser zu verstehen.

Das Besondere bei dieser Art der Kinderbesprechung ist der Versuch, das Kind innerlich und äußerlich zu beschreiben und sich nicht auf die Betrachtung seiner Leistungen zu beschränken. Denn durch diese Aktivität kann ein umfassendes Bild des Kindes entstehen, das als Grundlage für weitere Gespräche dienen kann.

Das Urteilen und Bewerten des kindlichen Verhaltens soll daher erst ganz am Ende des Gesprächs erfolgen. Zuerst soll eine gemeinsame Urteilsgrundlage erarbeitet werden, wofür der Einbezug der Eltern unabdingbar erscheint.

Schönes Gemüt

Wieviel Herrliches auch die Natur, wie Großes die edle
Kunst auch schaffe, was geht über das schöne Gemüt,
Welches die Tiefen des Lebens erkannt, viel Leides erfahren
Und den heiteren Blick doch in die Welt noch behielt? –
Ob dem dunkelen Quell, der geheimnisvoll in dem Abgrund
Schauert und rauscht, wie hold lächelt die Rose mich an!

Eduard Mörike

Können wir uns hineinversetzen, in die Art und Weise wie Kinder lernen und die Welt erleben?

Beispiele aus Literatur und Wissenschaft

Claudia McKeen

Um dem Rätsel des Kindseins auf die Spur zu kommen, müssen wir lernen, uns in die Kinder hineinzusetzen. Wie erlebt das Kind die Welt? Wie denkt und fühlt es? Können wir uns in seine Erfahrungswelt, in die Eigenart, wie es die Welt wahrnimmt und erlebt, hinein fühlen? Wie sieht die Welt denn aus, wie die Möbel im Zimmer, wenn ich sie auf dem Boden liegend oder krabbelnd erfahre? Was erlebt das Kind auf dem gemeinsamen Weg zum Spielplatz, und wie ist dieser für uns? Als Erwachsene gehen wir den Weg, weil wir ein Ziel haben, und wenn wir beim Spielplatz angekommen sind, ist der Plan erfüllt. Das Kind ist auch auf dem Weg, aber jeder Regenwurm, jeder Käfer oder die bunten Blätter sind kostbar, so voller Wunder, dass es verweilt und notfalls zufrieden mit seinen Schätzen nach Hause kommt, ohne je auf dem Spielplatz gewesen zu sein. Für den Erwachsenen ist das Ergebnis das Ziel und das Wesentliche, er will erledigen, abarbeiten, ankommen. Das Kind lebt im Prozess, im Augenblick. Der Weg, das Tätig-sein ist das Wichtige, nicht das Ergebnis. Das wissen wir alle gut, doch sprechen wir die Kinder oft so an, als hätten sie ein Bewusstsein ungefähr wie unseres, erwarten ein Verhalten, das unserem Erleben und Sein in der Welt entspricht. Wie oft wundern wir uns über eine Reaktion oder verstehen sie auch falsch? Im Folgenden möchte ich versuchen anhand von Beispielen aus der Literatur und aus Ergebnissen wissenschaftlicher Studien dem nachzuspüren, wie anders kleine Kinder die Welt erleben als wir Erwachsene. Vielleicht helfen die Beispiele kindlichen Erlebens, uns der Welt des Kindseins näher zu bringen, sie besser zu verstehen und nicht zu oft störend „hineinzutappen“.

Früheste Erinnerungen

Es ist merkwürdig, dass wir uns an unsere allerersten Lebensjahre nicht erinnern, obwohl wir in ihnen doch viel erleben und erfahren. Meist treten erst um das zweite, dritte Lebensjahr erste klare Erinnerungen auf, oft für unser Erwachsenenbewusstsein an ganz unbedeutende Erlebnisse, aber es ist ein erstes Uns-unserer-selbst-bewusst-werden. Eine ganz seltene Schilderung, die schon in den ersten Lebensmonaten beginnt und von verschiedenen Stufen des allmählichen Aufwachens des Bewusstseins erzählt, haben wir in der Beschreibung von Adalbert Stifter in seiner Autobiografie. Es ist ein sehr aufschlussreiches Zeugnis von dem Erleben und Befinden eines Kindes in

dieser allerersten Lebenszeit. Adalbert Stifter konnte erst als Erwachsener benennen, was sich ihm als Erinnerungen eingeprägt hatte. Er ist mit seinem Wesen noch nicht getrennt von der Umwelt, sie fließt gleichsam in ihn hinein, und er fließt in sie hinaus. Noch kann kein Verstehen, können keine Begriffe ihm helfen, das Erlebte zu ordnen, zu begreifen. Mit den Eindrücken erscheinen ungefragt ihre moralischen Qualitäten und dringen unmittelbar und ungeschützt in sein Wesen ein.

Zunächst sind es die stark an den Leib gebundenen „unteren“ Sinne, die ihm Wahrnehmungen vermitteln, aber sie bleiben noch dumpf, undifferenziert, wie ineinander verwoben, schwer zu beschreiben, oft mit Angst- und Vernichtungsgefühlen verbunden. Jedes Kind ist in seiner ersten Lebenszeit diesem totalen, existenziellen Aufnehmen und Erleben aller Eindrücke ausgeliefert, an dem Leib, Seele und Geist in gleicher Weise beteiligt sind. In dieser Art reine Wahrnehmungen ohne die dazugehörenden Begriffe zu haben, ohne sie mit dem Licht des Bewusstseins denken zu können, wäre wohl für uns kaum zu ertragen.

Adalbert Stifter beschreibt: *„...Weit zurück in dem leeren Nichts ist etwas wie Wonne und Entzücken, das gewaltig fassend, fast vernichtend in mein Wesen drang und dem nichts mehr in meinem künftigen Leben glich. Die Merkmale, die festgehalten wurden, sind: Es war Glanz, es war Gefühl, es war unten. Dies muss sehr früh gewesen sein, denn mir ist, als liege eine hohe, weite Finsternis des Nichts um das Ding herum. Dann war etwas anderes, das sanft und lindernd durch mein Inneres ging. Das Merkmal ist: Es waren Klänge. Dann schwamm ich in etwas Fächelndem, ich schwamm hin und wieder, es wurde immer weicher und weicher in mir, dann wurde ich wie trunken, dann war nichts mehr. Diese drei Inseln liegen wie feen- und sagenhaft in dem Schleiermeere der Vergangenheit, wie Urerinnerungen eines Volkes. Die folgenden Spitzen werden immer bestimmter, Klingen von Glocken, ein breiter Schein, eine rote Dämmerung. Ganz klar war etwas, das sich immer wiederholte. Eine Stimme, die zu mir sprach, Augen, die mich anschauten, und Arme, die alles milderten. Ich schrie nach diesen Dingen. Dann war Jammervolles, Unleidliches, dann Süßes, Stillendes. Ich erinnere mich an Strebungen, die nichts erreichten, und das Aufhören von Entsetzlichem und Zugrunderichtendem. Ich erinnere mich an Glanz und Farben, die in meinen Augen, an Töne, die in meinen Ohren, und an Holdseligkeiten, die in meinem Wesen waren.*

Immer mehr fühlte ich die Augen, die mich anschauten, die Stimme, die zu mir sprach, und die Arme, die alles milderten. Ich erinnere mich, dass ich das ‚Mam‘ nannte. Diese Arme fühlte ich mich einmal tragen. Es waren dunkle Flecken in mir. Die Erinnerung sagte mir später, dass es Wälder gewesen sind, die außerhalb mir waren. Dann war eine Empfindung; wie die erste meines Lebens, Glanz und Gewühl, dann war nichts mehr. Nach dieser

Empfindung ist wieder eine große Lücke. Zustände die gewesen sind, mussten vergessen worden sein.

Hierauf erhob sich die Außenwelt vor mir, da bisher nur Empfindungen wahrgenommen worden waren. Selbst Mam, Augen, Stimme, Arme waren nur als Empfindung in mir gewesen, sogar auch Wälder, wie ich eben gesagt habe. Merkwürdig ist es, dass in der allerersten Empfindung meines Lebens etwas Äußerliches war, und zwar etwas, das meist schwierig und sehr spät in das Vorstellungsvermögen gelangt, etwas Räumliches, ein Unten. Das ist ein Zeichen, wie gewaltig die Einwirkung gewesen sein muss, die jene Empfindung hervorgebracht hat. Mam, was ich jetzt Mutter nannte, stand nun als Gestalt vor mir auf und ich unterschied ihre Bewegungen. ...”

(aus: Adalbert Stifter (1805–1868): Autobiographische Skizzen, Fragmente, Briefe. München 1954, S. 602 ff.)

Auf der Suche nach Antworten, die mitwachsen können

Die folgenden Beispiele aus kindlichen Erlebniswelten kennt jeder von uns aus dem Leben mit Kindern. Sie erzählen uns von ihrer inneren Gestimmtheit, die wir erfahren können, wenn wir aufmerksam werden, hinhören und sie nicht zu früh aus dieser bunten Welt in die weiße, farblose Erwachsenen-Gedankenwelt ziehen.

Warum hat das Schiff zwei Fahnen? Aus: „Sprachspiele für Kinder“ von Alfred Baur.

...Im Alter zwischen zwei und drei Jahren kommen die unermüdlichen Fragen: „Was ist denn das?“ Das Kind will alle Dinge, die ihm begegnen, mit Namen versehen, um die Welt zu begreifen. Später, mit dem dritten Lebensjahr, tauchen die Warum-Fragen auf: „Warum hat das Schiff zwei Fahnen?“ Wollte man etwa auf die Nationalität des Schiffes eingehen, dann hätte man die Frage missverstanden. Nein, das Kind fragt nach den Beziehungen, welche die Dinge zueinander haben, nicht nach logischen Begründungen. Die Antwort könnte sein: „Das Schiff hat zwei Fahnen, damit man sieht, wie es sich freut. Die vordere Fahne flattert, weil sich das Schiff freut auf das Land, in das es kommt. Die hintere Fahne flattert, weil es winkt und sich verabschiedet von dem Land, aus dem es kommt. Wenn die Fahnen flattern, dann winken das Schiff und der Kapitän, die Matrosen und die großen und kleinen Leute, die mitfahren. Alle winken!“ So hat man der Fantasie Flügel verliehen, und Fantasie ist auch das Heilmittel gegen die Fragepein. Dann wird das Kind nicht sinnlos weiterfragen. Es wird über die Antwort nachsinnen und sich die Bilder weiter ausmalen.

Es erwartet weder kluge noch alberne Antworten. Wenn es fragt, warum das Feuer brennt, so fragt es nach den Zusammenhängen, wie es kam, dass dieses Feuer zu brennen begonnen hat.

Bernhaar-Diener. Aus den Erinnerungen von Melina an ihre russische Kinderfrau Frauwi (erschieden 1968 im Diana-Verlag Zürich): ...Melina: „Vater, was sind Bernhaare?“ Er wartet ab. Meine Mutter fragte dazwischen: „Ist das ein Rätsel?“ Sie war sehr geschickt mit Rätseln.

„Nein! Aber ist das so etwas wie Langhaar oder Kurzhaar? Ein Bernhaar-Diener, wie ist der?“

„Ha, ha“ rief Robert, „die meint, dass man das mit i-e schreibt! Ha, ha, ha!“

Der Vater: „Erstens Robert, spricht man von seiner Schwester nicht von ‚die‘, jedenfalls nicht in diesem Ton. Zweitens, Melina, heißen diese Hunde so, weil St. Bernhardt ein Heiliger war und weil der Berg, auf dem sie gewohnt haben, nach ihm benannt worden ist. St. Bernhardt, Bernhardiner.“

Das fand ich wunderbar, lauter Hunde als Diener, dachte ich, der hatte es gut.“

Hier sind in exemplarischer Weise die drei Möglichkeiten angesprochen, wie man auf Kinderfragen kindgemäß oder eben nicht antworten kann: Die Mutter hat die tiefe Quelle der Frage nicht verstanden. Der Bruder reagiert intellektuell und erklärt, um was es sich handelt. Der Vater wartet ab, hört hin und antwortet dann kindgemäß, offen lassend so, dass Bilder entstehen können, die das Kind weiter bewegen kann.

Mäuseantworten. In dem gleichen Heftchen beschreibt Melina, wie ihr der Unterschied zwischen ihrer Erzieherin Fräulein Rosa einerseits und Frauwi, der russischen Näherin und ihrem Vater andererseits aufgeht: ...Es war das selbe Gefühl, wie wenn wir nach einem Ausflug den geheimnisvollen Wald verließen und wieder an den kleinen Zäunen entlanggingen, die vor kleinen Blumenbeeten standen. Obwohl ich lauter gute Vorsätze hatte, fiel mir jetzt ein Unterschied auf: Die alte Russin Frauwi und mein Vater antworteten nur mit einem Teil von dem, was sie wussten, und man musste nachsinnen und wachsen, um mehr zu erraten. Unser Kinderfräulein dagegen gab Mäuseantworten, man hätte winzig werden müssen wie Alice im Wunderland, um zufrieden aus einem Fingerhütchen zu löffeln. Sie sagte alles, was sie wusste, aber das war nur ein Stückchen meiner Fragen. Sie schien gar nicht zu ahnen, wie viele Rätsel es gab.

„Eine Kellerassel“, sage Fräulein Rosa, als wir einen Stein umdrehten. Der Name gefiel mir. Die konnten also leise mit ihren Panzerringen rasseln, so wie Zwergenklapperschlangen, wenn sie im Keller allein waren. Aber schon wunderte ich mich. „Fräulein Rosa, warum sagt dann meine Mutter ‚Keller-asseln‘?“

„Deine Mutter spricht sehr schönes Deutsch.“

„Nein“, widersprach ich ärgerlich, weil irgendetwas an der Antwort nicht passte, nicht stimmte wie ein falscher Akkord in der Melodie.

Erfahrungen eines Vorschulkindes. Carl Jacob Burckhardt, der Schweizer Historiker und Schriftsteller beschreibt in seinen Lebenserinnerungen, wie er als Fünfjähriger von seinem Großvater unterrichtet und auf die Schule vorbereitet werden sollte. An der „Unterrichtsstunde“, die er beschreibt wird sehr anschaulich, wie das Kind in diesem Alter noch ganz im wesenhaften, bildhaften Erlebten lebt, wie es überall fragend-staunend nicht einzelne Erklärungen, sondern Zusammenhänge sucht.

„Bei schönem Wetter musste ich zwei Stunden lang lernen, und wenn es kalt wurde, der Regen andauerte, wurde ich von meinem Großvater sogar während vier Stunden unterrichtet (...) Vormittags, Ende Mai, saß ich mit dem Großvater in seinem grünen Zimmer. Es duftete nach den ersten Rosen, nach Honig und nach durchwärmtem altem Holz. Wir saßen, der alte Mann am schmalen Ende des grün eingelegten Tisches aus Zitronenholz, ich an der Breitseite zu seiner Rechten. Vor sich hatte mein Lehrer den Deckel einer Pappschachtel, und in diesem Deckel lag eine kleine Handvoll Kieselsteine. Er nahm einen Stein heraus und legte ihn auf den Tisch. ‚Was ist das?‘ fragte er. Der Stein lag in einem gebrochenen Sonnenstrahl, der durch die Blätter der rankenden Rosensträucher einfiel. ‚Er ist schön‘, sagte ich. ‚Warum ist er so rot?‘ Aber das wollte der alte Herr nicht hören. ‚Nein‘, sagte er, ‚nimm dich zusammen, was ist das?‘ Nun nahm er einen zweiten Kieselstein. Dieser war blassgrau wie die Forellen beim Sonntagessen. ‚Er ist von dort, wo die Forellen wohnen‘, sagte ich. Darauf der Großvater: ‚Jetzt erzähl mir keine Märchen, du sollst zählen lernen‘; und rasch auf den rotenweisend: ‚Das ist ein Stein.‘ Dann hob er den grauen auf und legte ihn neben den anderen: ‚Und das sind zwei Steine. Das ist der erste, und das ist der zweite.‘ ‚Warum ist der graue nur der zweite?‘, fragte ich. Ich konnte vom Wesen nicht loskommen.

‚Also nehmen wir nur graue Steine‘, antwortete der Geduldige. Er suchte zwei weitere graue Steine und legte zu meinem Bedauern den herrlichen roten vom Tisch, aus den Lichtstrahlen in die Schachtel zurück. ‚Zähle sie jetzt!‘ ‚Der ist etwas größer‘, erklärte ich, ‚und er hat einen weißen Strich. Haben sie Namen? Wer hat sie gemacht?‘ ‚Hör jetzt auf mit dem Fragen. Der liebe Gott will, dass du zählen lernst.‘ Und er zählte selbst an den Fingern: ‚Eins, zwei, drei, sags mir nach.‘ Ich wiederholte erwartungsvoll: ‚Eins, zwei, drei‘ und fragte gleich: ‚Warum geschieht jetzt nichts? Wenn der Vetter Hans zu seinem Hund eins, zwei, drei sagt, so springt dieser über den Stock.‘ Der Großvater lachte. Dann schüttelte er den Kopf. ‚Sags mir nach.‘ ‚Eins, zwei, drei‘, wiederholte ich, und auf die Drei hin flog eine schwere Hummel ins Zimmer, sauste um unsre Ohren, schlug gegen die Scheiben und fiel auf den Tisch. Der alte Herr warf das entfaltete Taschentuch auf die Surrende, schloss die Hand, hob sie auf, erhob sich selbst, schüttelte das Taschentuch zum Fenster hinaus und schloss das Fenster. ‚Jetzt kann nichts mehr kommen‘, sagte ich enttäuscht. ‚Eins, zwei, drei – es kommt nichts

mehr. 'Nein, aber dein Schädel soll jetzt aufgehen. Pass jetzt auf!' Und wieder zählte er diesmal bis zehn. Ich erklärte: 'Zehn gefällt mir nicht.' 'Was soll das heißen?' 'Zehn ist viereckig und böse.' 'Wer bringt dir solchen Unsinn bei? Warum soll zehn böse sein?' 'Ich spürs.' 'Warum? Ich bin zehnmal, ja mehr als zehnmal älter als du. Du wirst bald sechs Jahre alt.' 'Was ist das, ein Jahr?'

'Ein Jahr ist der halbe Winter, der ganze Frühling, der ganze Sommer, der ganze Herbst und wieder der halbe Winter.' 'Letztes Jahr war kein Sommer, hat Dill gesagt (Dill hieß der Pächter). Gibt es lustige Jahre und auch traurige?' 'Um uns zu prüfen und zu bessern.' 'Warum bessert das Traurige?' 'Lassen wir das, das wirst du später begreifen.'

Hierauf stellte ich die Frage: 'Wann musst du sterben?' Der Großvater: 'Das weiß kein Mensch. Sterben kann man immer; darum muss man immer gut leben.' 'Das Sterben ist wie die Zehn, ohne Farbe', meinte ich; 'wenn die Farbe weggeht, dann kommt es.' 'Man muss lernen, ohne Farbe zu denken. Die Wahrheit hat keine Farbe. Sie ist weiß wie das Licht.' 'Ich will nicht', sagte ich. Mein ganzes Wesen zog sich zusammen in großer Angst. 'Was willst du nicht?' 'Ich will nicht weiß denken. Ich will die Namen nicht, die immer gleich bleiben für Sachen, die jedes Mal anders sind.'"

(Memorabilien: Erinnerungen und Begegnungen. Burckhardt, Carl Jacob; König-von Dach, Charlotte, 1977, S. 36, Callwey Verlag, München)

Sich-wundern. Die Kraft, mit der jedes Kind ausgestattet ist und mit der es die Welt kennenlernt und mit der es seinen Geist entwickelt, ist das „Sich-wundern-können“. Das Fragen, das Staunen über das Geheimnisvolle.

Albert Einstein beschreibt, dass für ihn „sich-wundern“ über scheinbar alltägliche Erlebnisse in seiner Kindheit und Jugend für seine spätere Forschung eine wichtige Rolle gespielt hat.

„Dies ‚sich-wundern‘ scheint dann aufzutreten, wenn ein Erlebnis mit einer in uns hinreichend fixierten Begriffswelt in Konflikt kommt. Wenn solcher Konflikt hart und intensiv erlebt wird, dann wirkt er in entscheidender Weise zurück auf unsere Gedankenwelt...

Ein Wunder solcher Art erlebte ich als Kind von vier oder fünf Jahren, als mir mein Vater einen Kompass zeigte. Dass diese Nadel in so bestimmter Weise sich benahm, passte so gar nicht in die Art des Geschehens hinein, die in der unbewussten Begriffswelt Platz finden konnte (an ‚Berührung‘ geknüpftes Wirken). Ich erinnere mich noch jetzt – oder glaube mich zu erinnern –, dass dies Erlebnis tiefen und bleibenden Eindruck auf mich gemacht hat. Da musste etwas hinter den Dingen sein, das tief verborgen war. Was der Mensch von klein auf vor sich sieht, darauf reagiert er nicht in solcher Art, er wundert sich nicht über das Fallen der Körper, über Wind und Regen,

*nicht über den Mond und nicht darüber, dass dieser nicht herunterfällt, nicht über die Verschiedenheit des Belebten und des Nichtbelebten.*¹

...Dieses Sich-wundern besitzt für Einstein zeitlebens eine eigentümliche Bedeutung. Viele Menschen kennen es in einer zum großen Teil enträtselten Welt nicht mehr. Bei Einstein überdauerte der Inhalt dieses Erlebnisses alle Altersstufen: „*Das Schönste, was wir erleben können, ist das Geheimnisvolle. Es ist das Grundgefühl, das an der Wiege von wahrer Kunst und Wissenschaft steht. Wer es nicht kennt und sich nicht mehr wundern, nicht mehr staunen kann, der ist sozusagen tot und sein Auge erloschen.*“² ...“

An James Frauck schreibt Einstein: „*Wenn ich mich frage, woher es kommt, dass gerade ich die Relativitätstheorie gefunden haben, so scheint es an folgendem Umstand zu liegen: Der normale Erwachsenen denkt nicht über die Raum-Zeit-Probleme nach. Alles, was darüber nachzudenken ist, hat er nach seiner Meinung bereits in der frühen Kindheit getan. Ich dagegen habe mich derart langsam entwickelt, dass ich erst anfang, mich über Raum und Zeit zu wundern, als ich bereits erwachsen war. Naturgemäß bin ich dann tiefer in die Problematik eingedrungen als ein gewöhnliches Kind.*“³

Wenn heute naturwissenschaftliche Forschungsprogramme in Kindergärten oft Einsteins Namen tragen, so missachtet man gerade diese Seite in Einsteins Biografie. Heute bringt man den kleinen Kindern früh bei, dass alles erklärbar ist. Man erlaubt Wundern und Geheimnissen nicht, vielleicht ein Leben lang ein Rätsel zu bleiben.

Immer wieder betonte Rudolf Steiner, dass in der Erziehung, im Unterricht die Inhalte groß sein müssen, dass sie lebendig und offen sein müssen, nicht als fertige Definitionen gelehrt, sondern als Phänomene geschildert und erlebt werden sollen, damit das Kind Raum zum Sich-wundern hat und die Begriffe mitwachsen können.

Erklärungen aus der Wissenschaft

Wenn die Wissenschaft der Frage nachgeht, inwiefern und warum Kinder anders sind, dann kommen wir in eine ganz andere Stimmung hinein. Es wird getestet, gezählt, Hypothesen werden aufgestellt, verglichen. Und trotzdem können uns die Ergebnisse begeistern, da sie doch zeigen, dass das Kind wirklich anders ist, dass ein „noch nicht haben und können“ bestimmter Fähigkeiten nicht bedeutet, dass noch nichts da ist, sondern dass anderes da ist, anderes von dem Kind zu lernen ist als wir oft meinen, dass es doch sein sollte. Dieses andere ist Grundlage, bedeutet Qualität und Reichtum, dem wir

¹ Einstein Albert: Aus meinen späten Jahren, Zürich 1952, Seite 36

² Einstein Albert: Mein Weltbild, Frankfurt am Main, Berlin 1968, Seiten 9–10

³ Carl Seelig: Albert Einstein. Eine dokumentarische Biographie. Zürich-Stuttgart-Wien 1954, Seite 84

Zeit und Raum lassen müssen um sich zu entfalten, wollen wir nicht auf vielen Gebieten „Frühgeburten“ induzieren.

Durch die Hirnforschung gibt es immer mehr wissenschaftliche Studien, die die besondere Art kindlichen Denkens und Lernens aufzeigen und uns helfen, dass wir das kindliche Bewusstsein in seiner Reichhaltigkeit und Andersartigkeit besser verstehen können.

Wann Kinder lernen, Objekte durch mehrere Eigenschaften zu beschreiben. In einer Studie der Psychologin Daniela Kloo von der Universität Salzburg über kognitive Fähigkeiten von Kindern kam sie zu der Erkenntnis, dass Kinder erst ab etwa vier Jahren die Fähigkeit erlangen, zu erkennen, dass Objekte, je nachdem, wie man auf sie schaut, unterschiedlich beschreibbar sind. Die Frage, ob dies süße Ding ein Apfel oder etwas Rotes ist – oder gar ein roter Apfel ist, ist, so absurd diese Frage für Erwachsene klingt, so unüberwindbar für Kinder, wenn sie darauf eine Antwort geben sollen. Diese scheinbar einfache Leistung ist nur durch einen großen kognitiven Entwicklungssprung des Gehirns möglich. Vor ihrem vierten Lebensjahr können Kinder Objekte zwar schon gut klassifizieren: Sie sortieren Objekte wie eben rote Äpfel, aber entweder nach Farbe oder nach der Form. Aber wurde die Frucht erstmal als Apfel eingeordnet, ist das Objekt für die Kinder endgültig klassifiziert. Diesen Apfel auch noch als rot zu sehen, ist nicht möglich. Umgekehrt verhält es sich genauso: Wird die Frucht als etwas Rotes erkannt und klassifiziert, braucht sie kein Apfel mehr zu sein. Denn um zu verstehen, dass ein Objekt beides gleichzeitig sein kann, bedarf es eines kognitiven Entwicklungssprungs – einen solchen macht das Hirn erst im Alter von etwa vier Jahren.

Herausgefunden hat das Kloo durch Versuche mit Spielkarten, auf denen ein roter Kreis, ein farbloser oder ein roter Apfel abgebildet waren. Die Fähigkeit zu erkennen, dass ein Objekt je nach Perspektive unterschiedlich beschrieben werden kann, bedeutet jedoch auch in späteren Jahren noch eine kognitive Anstrengung: In früheren Studien sollten Erwachsene einen roten Apfel abwechselnd nach Farbe oder Form einordnen. Dabei machten sie zwar kaum Zuordnungsfehler, reagierten aber langsamer, wenn sie ein neues Sortierkriterium verwenden sollten.

Kloos Studien ergänzen bisherige Erkenntnisse, wonach kleine Kinder im Alter von bis zu zwei Jahren Größen falsch einschätzen. In Versuchen gab sie den Kindern beispielsweise sehr große Plastikautos und ließ sie damit werken. Dann, in Abwesenheit der Kinder, wurden diese gegen viel kleinere Spielzeugautos ausgetauscht. Und siehe da: Die Hälfte der Kinder wollte, wie zuvor auch, in diese Autos einsteigen, obwohl sie maximal ihre Füßlein hineinbrachten.

Grund für dieses Verhalten: Eine Hirnregion erkennt ein Objekt und entscheidet, was damit gemacht werden kann, eine andere ist für die Größenerkennung zuständig. Bei kleinen Kindern ist der Informationsaustausch zwi-

schen diesen beiden Regionen noch unzureichend. Eine ähnliche Erklärung könnte auf das Problem des roten Apfels zutreffen: Es ist eine allmähliche Entwicklung von neuronalen Netzen.

Für Kloo deuten die Ergebnisse sogar an, dass erst mit etwa vier Jahren die Voraussetzungen für Verhalten wie Empathie, Respekt und damit Toleranz geschaffen werden – Verhaltensweisen, die stark vernetzte Denk- und Gedächtnisstrukturen erfordern.

(nach einem Bericht aus DER STANDARD, Print-Ausgabe, 29./30. 7. 2006)

Warum Kinder falsche Farben malen. Eine Studie der US-Psychologin Vanessa Simmering von der Universität von Wisconsin in Madison (erschienen in: New Scientist Magazine, Issue 2718) besagt, dass die oft eigenwillige Farbgebung in Kinderbildern mit z.B. blauen Pferden oder roten Wiesen eine Frage der Hirnentwicklung ist.

Bis zum Alter von fünf Jahren seien Jungen und Mädchen demnach meist nicht in der Lage, Form und Farbe eines Objektes miteinander verknüpft im „Arbeitsspeicher“ ihres Gehirns abzulegen. Um zu untersuchen, wie unterschiedliche Altersgruppen Farb- und Form-Verknüpfungen verarbeiten, zeigte das Team um Simmering je 28 Vier- und Fünfjährigen sowie 28 erwachsenen Probanden für zwei Sekunden Bilder mit ein- bis drei farbigen Sternen, Kreuzen und Dreiecken. Auf der Hälfte der jeweils folgenden Bilder wechselten entweder Platz oder Farbe der Objekte oder beides. Die andere Hälfte der Vergleichsbilder glich dagegen dem Original. Die Probanden sollten nun sagen, ob sich etwas auf dem Bild geändert hatte oder nicht.

Das Ergebnis: Die Erwachsenen und Fünfjährigen konnten die Veränderungen klar erkennen. Die Vierjährigen hingegen hatten große Schwierigkeiten mit der korrekten Verknüpfung von Form und Farbe. Diese Fähigkeit entwickele sich offensichtlich erst relativ spät, schließen die Forscher, die ihre Studie auch bereits Ende Juli auf einem Fachkongress in Amsterdam vorgestellt hatten. Vierjährige erinnerten sich etwa, dass sie eine Ente, einen Ball und ein Auto gesehen hatten und diese Objekte rot, blau und gelb waren, aber nicht, dass die Ente blau, der Ball rot und das Auto gelb war. Eine „surreale“ Kolorierung von Kinderbildern verrate daher eine noch nicht abgeschlossene Hirnreife.

Sprachverarbeitung nach Wortbedeutung und Wortklang oder Rhythmus. Stephen Dewhurst und Claire Robinson, Universität Lancaster, beschreiben in der Zeitschrift „Psychological Science“ (Bd. 15, Nr. 11, S. 782), dass Kinder Sprache anders verarbeiten als Erwachsene: Während für Kinder hauptsächlich der Klang eines Wortes wichtig ist, erfassen Erwachsene Wörter praktisch nur nach ihrer Bedeutung.

Wenn sich Erwachsene eine Reihe von Wörtern wie Bett, Kopfkissen, Nacht und Traum merken sollen, bleiben ihnen meist auch Wörter wie beispiels-

weise Schlaf im Gedächtnis, die eigentlich gar nicht zu der ursprünglichen Liste gehörten. Bei Kindern unter acht Jahren kommt dieses Phänomen falscher Erinnerungsbildung dagegen nicht vor.

Um den Grund dafür heraus zu finden, führten Dewhurst und Robinson Sprachtests mit 57 Kindern im Alter von 5, 8 und 11 Jahren durch. Den Kindern wurden 8 Wörter, die einen inhaltlichen Zusammenhang hatten, vorgelesen. Anschließend sollten sie möglichst viele der gehörten Wörter wiederholen, und es wurde aufgezeichnet, welche Fehler die Kinder machten. Bei den Elfjährigen fanden die Psychologen genau dieselben „Fehler“ wie bei den Erwachsenen: Es tauchten sinnverwandte Worte auf, die nicht vorgelesen worden waren. Interessant waren die Ergebnisse bei den Fünfjährigen: Auch sie hatten sich „falsche“ Wörter gemerkt, diese waren jedoch nicht sinnverwandt, sondern reimten sich auf eines der vorgelesenen Wörter. Die Achtjährigen machten beide Arten von „Fehlern“, sie merkten sich sowohl „falsche“ sinnverwandte als auch „falsche“ gleichklingende Wörter. Die Sprachforscher schließen daraus, dass sich offenbar die Sprachverarbeitung bei Kindern mit dem Alter verändert. Während für die kleinen Kinder fast ausschließlich der Klang zählt, verlassen sich die älteren zusätzlich auf die Wortbedeutung, während die Erwachsenen Probanden ausschließlich die Bedeutung zur Sprachverarbeitung nützen.

Zuletzt eine Bitte. Die kindliche Entwicklung verstehen heißt, wir müssen viel wissen und lernen. Aber es heißt vor allem, dass wir lernen aus dem eigenen Erwachsenenbewusstsein heraustreten zu können und uns in die Kinder hineinzuleben. „Ich bin Du – Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung“ heißt ein Buch, das anregen will, hier zu üben (siehe Buchbesprechung S. 105). Wie bilden wir in uns diese Fähigkeit? Ich merke, dass ich dazu immer wieder solche Geschichten brauche. Sie helfen, wecken auf und vielleicht ist man ein nächstes Mal wach genug, die Frage eines Kindes nicht intellektuell, sondern wahrhaftig zu verstehen und hat dann den Einfall, die Intuition, ihm die Antwort zu geben, nach der es gefragt hat. Bitte ist, könnten wir gemeinsam die hier begonnenen Beispiele vermehren? Schreiben Sie uns, wenn Sie Studien finden, Beispiele erleben oder in Biografien finden. Was ich hier mehr für die kleinen Kinder in den ersten sechs-sieben Jahren beschrieben habe, kann in gleicher Weise für die höheren Altersstufen gesagt werden. Die Seelenwelten des Schulkindes oder Jugendlichen liegen unserem Erwachsenenbewusstsein schon näher, aber das ist gerade auch die Gefahr, dass wir dann die Unterschiede schwerer wahrnehmen. Nehmen wir wahr, was wir wahrnehmen und teilen es uns mit!

Vorbestimmt? Selbst gewählt?*

Mut zu Schicksalsbeziehungen

Gwendolyn Fischer

In den Jahren meines intensiven Mutterseins, also als die Kinder noch klein waren, habe ich mit einem Wort gelebt, das Rudolf Steiner einmal ausgesprochen hat: „Entscheiden Sie sich für ein paar große Ideale, und hegen und pflegen Sie die!“ Einige wenige, große Ideale ergreifen und dann zu denen sagen: Die sind meine. Die will ich versuchen, innerlich immer im Blick zu halten. Hilfsmittel dafür, sie immer in meiner Nähe zu halten, waren zwei Bücher: „Das wiedergefundene Licht“ von Jacques Lusseyran und „Mein linker Fuß“ von Christie Brown.

Jacques Lusseyran spricht am Anfang seiner Biografie von seiner, „goldenen Kindheit“ in einem Vorort von Paris. Über diese Jahre sagt er: „Da habe ich noch nicht auf eigene Rechnung leben müssen, sondern ich hatte meine Eltern um mich, und die kamen, wie unmittelbar tätig, aus der Hand des lieben Gottes. Sie waren immer um mich, auch wenn ich stromerte in den Straßen und vielleicht auch diesen oder jenen Unfug machte. Eigentlich fühlte ich mich immer, fortwährend unsichtbar von den Flügeln meiner Eltern getragen.“ Diese Kindheit gab ihm die Kraft, später nicht nur in seinem Schicksal zu stehen, sondern diesem Schicksal etwas abzurufen.

Da finde ich ein Ideal wieder, das ich meinen Kindern mitgeben wollte: die Kraft, ein schweres, besonderes, eben ihr eigenes Schicksal wirklich zu tragen und ihm etwas zu entringen, etwas, das es vorher in der eigenen Seele nicht gegeben hat und das es wert ist, der Welt eingepreßt zu werden. Die Eltern von Jacques Lusseyran waren Menschen, durch die ich mir meine eigenen Seelenfenster immer wieder blank geputzt habe.

In dem zweiten Buch lernt man neben Christie Brown eine wunderbare irische Frau kennen, seine Mutter, die selbst nie wirklich lesen und schreiben lernte, aber die Buchstaben immerhin kannte. Ihrem schwerstbehinderten kleinen Christie, einem von vielen Geschwistern, widmete sie, wann immer sie konnte, ein paar Minuten, die ganz ihm gehörten. Getragen von der Frage: „Wer steckt in dir drin? Wie kann ich dir helfen, dass du zeigen kannst, wer du bist?“ entwickelte sie mit den einfachen Mitteln, die sie hatte, einen unglaublichen Erfindungsreichtum. Sie malte ihm Täfelchen, sie hielt ihm Bilder hin, immer wieder fragend, ob er irgendetwas erkennen könne. Eines Tages dann in einer ganz unauffälligen Alltagssituation bemerkt er, dass es einen Muskel gibt, den er willkürlich bewegen kann, der nicht nur irgendwie

* Gekürzte Fassung des Eröffnungsvortrags zur Familienkulturtagung am Goetheanum in Dornach im April 2002

zuckt und zappelt, einen Muskel in seinem linken Fuß, und mit diesem einen Muskel erobert er sich die Welt und zeigt der Welt, dass ein ganz wacher, großer Kerl in ihm steckt.

Das ist das zweite Ideal, das mir aus dieser scheinbar so einfachen Mrs Brown entgegenkam: die Kraft, unbeirrbar zu suchen nach dem, was in dem anderen Menschen steckt und Hilfe braucht, um sich zeigen und entfalten zu können.

Wenn wir in diesen neuen, überhaupt nie mehr rückgängig zu machenden Lebensumstand hineinkommen, dass wir Vater oder Mutter werden, dann ändert sich ja mit einem Mal alles. Die Tatsache, dass ein Wesen zu uns kommt, das so unglaublich hilflos ist, so total offen, das sich so preisgibt, wirkt so auf uns, dass wir im Innersten unserer Seele berührt werden und angeregt, mit Dingen Ernst zu machen, die wir vielleicht schon immer wichtig und ernst zu nehmen fanden, aber nun Wirklichkeit werden lassen wollen, Fragen der Lebensführung zum Beispiel. Ein Kind regt an, etwas in der eigenen Lebensführung zu ändern, etwas zu veredeln, das heißt, im Umgang mit mir selbst. Das fängt vielleicht beim Rauchen an, dass man sich mäßigt, für eine Zeit wenigstens, oder man nimmt Ernährungs- oder Rhythmusfragen ernster. Man schaut plötzlich auf das eigene Leben und wie man damit umgeht und ist bereit, um des Kindes willen, das da kommt, etwas zu ändern, etwas besser zu machen.

Es ist durchaus nicht selbstverständlich, dass so etwas angeregt wird, eine tätige Verwandlungs- und Dienstbereitschaft für jemanden, der da einbricht in mein Leben, den ich eigentlich nicht wirklich kenne, und für den ich doch bereit bin, Gewohnheiten in Arbeit zu nehmen.

Wir entwickeln aber auch die Bereitschaft, uns anders in die Welt hineinzustellen, nämlich so, dass wir die Welt immer ein bisschen mit dem Blick des Kindes anschauen: In was für eine Welt bewegt dieser neue Mensch sich da eigentlich hinein? Wir werden aufmerksamer auf vieles, was schön ist an der Welt, der Blick zum Himmel oder zu den Sternen, oder für einen Schmetterling; die Umgebungswahrnehmung wird erfrischt. Aber wir machen uns durch dieses Wesen auch verwundbarer. Denn wenn ich mit dem Blick eines solchen Kindes schaue, das da so offen auf die Welt zugeht, dann werde ich selbst ein Stück dünnhäutiger, weil ich auch alles das verstärkt wahrnehme, was nicht förderlich für ein solches Wesen ist.

Diese beiden Faktoren, meine Bereitschaft, mich auf das Kind und all seine Bedürfnisse einzulassen, die Steigerung meiner Ideale in die Tat hinein, und dieses durch das Kind veränderte Verhältnis zur Welt, die entschlacken und verändern meine eigene Seelenstruktur und lassen mich innerlich wachsen. „Ideale sind Sterne am geistigen Horizont“, und insofern ich mich bemühe, tätig meine Ideale zu leben, wachse ich ein Stück in meinen eigenen Himmel, den ich mir selbst baue, der nicht irgendwie nur ein Abstraktum ist.

Gleichzeitig ist damit aber auch die Überanstrengung vorprogrammiert. Ein bisschen formelhaft gesagt: Indem ich einen besseren Menschen aus mir selbst zu machen versuche und mich so um meines Kindes willen in meinen Himmel dehne, entfessele ich gleichzeitig einen anderen Menschen in mir, der finster ist.

Gerade die Anstrengungsbereitschaft, die Bereitschaft zu tätiger Liebe, führt einen schonungslos an die eigenen inneren Defizite heran, die man hat, und die sich auch unmittelbar auswirken. Etwas Schlafmangel genügt schon, dass sie sich zeigen. Schon der ganz normale Alltag weckt oft das Gefühl, dass nie reicht, was man tut, die Wohnung nie so aussieht, wie sie doch eigentlich sollte...

Diese Verwundbarkeit, weil das Leben trotz aller Anstrengungen ganz selten rund und stimmig ist, kann dunkle Stunden heraufbeschwören. So war einer der Anlässe, am Goetheanum Tagungen zum Thema Mutter-Sein zu initiieren, der Selbstmord einer Mutter, die an ihrem Leben verzweifelt war, verzweifelt daran, für ihre Kinder nach dem Höchsten zu streben und der Erfahrung, es einfach nicht „auf die Reihe“ zu bekommen, verzweifelt an ihrem zugrunde gegangenen Selbstwertgefühl.

Dieses Uneins-Werden mit sich selbst gleicht einem Abgrund, der sich auf tut, verstärkt durch alle die eigenen Urteile, dass ich eine Rabenmutter bin, dass alle anderen alles besser machen... Das kann zu einem Hass führen, der sich bald nicht mehr nur auf mich selbst und meine Aufgaben richtet, sondern auf die Quelle der Ideale, die ich mit solcher Bereitschaft und Energie heringeholt habe. Eine Schere geht auf: Der Himmel öffnet sich, und der Abgrund öffnet sich auch. Das kann ein bedrängendes, ja, gefährliches Lebenserlebnis sein.

In dieser Not – ich will nicht sagen, dass ich das persönlich bis zum Letzten auskosten musste, aber ein Schaudern vor mir selbst habe ich kennengelernt – fielen mir drei Sätze von Rudolf Steiner in die Hände, die ich dem Inhalt nach eigentlich kannte, die mich aber in dieser inneren Situation wie ein Donnerschlag gerührt haben. Rudolf Steiner sagt diese drei Sätze zu Menschen, die wirklich Schüler auf einem inneren Weg waren und sich um das Christentum von innen her bemüht haben. Zu diesen Menschen sagte er, dass sie sich meditativ um die folgenden drei Sätze bemühen sollten, wenn sie mit der Suche nach Christus wirklich Ernst machen wollten:

„Ich bin kein Christ.“

„Ich bin ein Egoist.“

„Ich muss das Ungeheuer in mir – kennenlernen.“

Das traf mich wie ein Donnerschlag, und zwar, weil noch bevor ich das irgendwie anfangen durchzudenken, mir für einen Moment vor der Seele stand, dass das, was ich an mir selbst überhaupt nur als Unwert hatte beurteilen können, dass das einen Wert hat. Das Ungeheuer in mir kennenlernen: Das

ist nicht nur schrecklich, das ist eine Substanz, das ist nicht nur Ende, das ist auch Anfang. Das heißt: Gerade der Abgrund kann mir zu einem Ort werden, an dem ich etwas entdecken kann, an dem ich jemanden entdecken, jemandem begegnen kann, den ich sonst vielleicht nicht erfahren würde. Warum?

Wenn man sich auf die große Signatur des Evangeliums einlässt, dann beginnt man allmählich zu erleben, dass in vielen rätselhaften Worten und Stufen und Wanderungen und Taten ein Wesen beschrieben wird, das vom Stall bis zum Kreuz in sich immer mehr steigenden Stufen genau dahin geht – wissend –, wo es immer dunkler wird, wo sich um es selbst die Schlinge immer fester zuzieht. Der Christus-Weg führt in sich immer mehr steigenden Schritten hinein in die von Übeln durchsetzte Welt. Genau da hinein, wo Verrat ist, Freude am Schmerz des anderen, ja, sogar Tötungsbereitschaft, Auslöschungsbereitschaft. Das ist Seine Signatur.

Der Grund für diese Signatur ist eigentlich ganz einfach: Nur da, wo es wirklich finster ist, von innen her finster, nur da, wo wirklich Abgrund ist, wo nichts heil geblieben ist, da und nur da kann der Beweis erbracht werden, dass die Liebe stärker sein kann, als alles, was ihr widersteht. Überall, wo es noch ein bisschen nett und heil ist, da ist bestenfalls Vorfeld dieser Mysterien. Aber in der Finsternis, wo kein Halt übrig ist, da kann sich die Liebe als Stärkste aller Kräfte erweisen.

Das ist das Bewegende, was uns jetzt aus mancher Nahtod-Erfahrung mitgeteilt wird. Wenn man, was da berichtet wird, auf diesem Frage-Hintergrund liest, kann man das entdecken. George Ritchie hat in seinem Buch „Rückkehr von Morgen“ vielleicht als Erster diese Erfahrungsschicht klar in Worte zu fassen vermocht, es ist ihm aber manch anderer gefolgt. Sie beschreiben, dass, wenn sie ankommen an dem Abschnitt ihres Weges, von dem sie ja meinen müssen, es sei ein Weg ohne Rückkehr in unsere Erdenverhältnisse, ihnen dann eine lebendige Bilder-Kräfte-Welt zu Bewusstsein kommt, in der sie sich selbst souverän gegenüberstehen und lebendig neu wiedererleben, was sie im Leben erlebt und getan haben. Dabei bemerken sie, dass jemand mit ihnen auf dieses, ihr eigenes Leben und Wesen schaut, dass sie nicht allein darauf schauen. Und dieses Wesen, das da mit ihnen schaut, das schaut sie wie ein Untergrund aus ihrem eigenen Leben an, wie ein Goldgrund, der darunter lebt. In meinen Taten, aus meinen Taten schaut es mich an, mit mir schaut es auf mich. So wird es beschrieben. So, als wäre es immer gegenwärtig gewesen in all dem, was jetzt als lebensvolle Erinnerung, nicht so blass, wie wir sonst Erinnerungen haben, vor dem Blick auflebt.

Genauso wie hier auf Erden ist es auch dort nicht so schwer, auf schöne Seiten des eigenen Wesens zu schauen. Aber bei dem, was peinlich ist, was nicht so war, wie es vielleicht hätte sein können, da wird von diesen Menschen, die diese Nahtoderfahrungen machen, Scham erlebt. Dieses Erleben hat also zwei Seiten: grandiose Souveränität auf der einen Seite, dass man

wirklich alles mühelos und lückenlos ins Bewusstsein bekommt, und auf der anderen Seite eben auch Reue in Bezug auf das, dessentwegen wir uns schämen, verstärkt durch den Blick dessen, der mit uns darauf schaut.

Gerade in dem Blick auf die dunklen Seiten seines Lebens – Ritchie beschreibt zum Beispiel Tierquälereien, sexuelle Fantasien u.ä. – erlebt er, auf welche Art dieses Wesen auf ihn schaut. Er bestätigt jede Selbsterkenntnis: Ja, so war es, ja, das gehört zu dir dazu. Aber diese Bestätigung ist frei von jedem richtenden Vorwurf. Die durch nichts zu trübende Wahrhaftigkeit der Stunde ist getaucht in eine nicht mit Worten zu beschreibende Liebe zu dem Menschen, der dieses Leben gelebt hat, eine Akzeptanz dieses Menschen, nicht eine Akzeptanz all der Taten, aber des Menschen selbst, so dass die Nähe dieses Liebe-Wesens sich so auswirkt, dass der Mensch selbst sich verändern will. Ein Verwandlungswille, eine tiefe Bereitschaft, weiterzuarbeiten an sich selbst, erwächst als Frucht aus dieser großen Lebens-Schau und schwingt untergründig als der Grundton mit in allem, was dann im Weiteren auf den Wegen des nachtodlichen Lebens im geistigen Bereich oder bei einer Rückkehr auf die Erde bearbeitet werden muss.

Diese Zeit zwischen Tod und neuer Geburt ist kein Ausruhen, nach dem man dann ein bisschen ausgeschlafen ist, sondern es ist Arbeit. Anders als hier auf Erden geht es auch da um Weiterbildung am Menschentum, Weiterbildung an der eigenen Liebefähigkeit.

Aber ich möchte noch einmal auf die drei Sätze zurückkommen, die mir wirklich so sehr weitergeholfen haben. Weil aus ihnen zu lernen ist, dass es ein Wesen gibt, das ich gerade da entdecken kann, wo ich mich selbst nicht bejahen kann. Wenn wir annehmen lernen, dass es ein Wesen gibt, das mich tiefer kennt als ich mich selbst kenne, das mich tiefer bejaht, als ich mich je selbst bejahen kann, und dem ich in der geistigen Welt so begegne, dass es den Willen in mir entzündet, wiederkommen zu wollen auf die Erde, und zwar gerade dahin, wo Arbeit zu tun ist, dann kann darauf der Gedanke folgen, dass auch das, was ich als schweres Schicksal in meinem Leib, in meiner Konstitution, in meiner Menschkonstellation vorfinde, mit meinem Zutun so durch-architektonisiert ist. Ich bin beteiligt an dem, wie ich mich vorfinde. Aus einer Zukunftsabsicht heraus habe ich mir selbst die Verhältnisse geschaffen, an denen ich weiterarbeiten und weiterwachsen kann.

Ich möchte zum Schluss noch etwas nennen, das auch in der Nähe-Fähigkeit zu Christus erwachsen kann, was mit dem vorigen Motiv zusammenhängt, aber doch nicht dasselbe ist: Es ist der Mut, verwundbar zu werden. Wir haben ja immer Angst davor, verwundet zu werden, von der Mitwelt, von uns selbst. Aber noch weit schrecklicher wäre ein Wesen, das nicht verwundbar ist. Denn die Wunde ist es, die die eigentliche Nähe-Fähigkeit zum Mitmenschen hervorbringt. Erst wenn ich in mir erfahren habe, wie leicht man abgeleitet, wie leicht man zerstörerisch wird, kann ich dem anderen, wo

auch er nicht so ist, wie er sein will, wo er nicht heil geblieben ist, ein Bruder werden.

Das ist der eigentliche Hintergrund dafür, dass das Erkennungsmerkmal für den Auferstandenen nicht das Licht ist, das ihn umstrahlt, sondern dass es die Wundmale sind. Sie sind eine neue Signatur in der geistigen Welt. Er hat in die geistige Welt die Bejahung der Wunde, der Verletzlichkeit hineingetragen.

Wenn man auf diesem Hintergrund eine Quelle für den Mut zu neuen Schicksalsbeziehungen sucht, dann könnte sie in einem neuen Verständnis von uns selbst liegen, das sich unabhängig davon macht, dass alles harmonisch verlaufen sollte, das die Angst abwirft, dass ich selbst alles richtig machen muss. Wir können lernen, die Wunde im Voraus zu bejahen, weil sich aus ihr ein neuer Schritt mit mir selbst und mit dem anderen erbildet.

Gerald Manley Hopkins hat wunderbare Sonette geschrieben, „Sonette der Verzweiflung“ (*Sonnets of Despair*); er hat darin ein neues Verb geschaffen: to self – selbst: „Ich selbste, ich selbste mich“. Dies ist ein Wort für unsere Zeit: sich selbst hervorbringen aus Kräften, die noch nicht da sind und die sich hineingeben in die Welt, aus dem Neuen in das Neue.

Bin ich vorbestimmt? Ja, aber ich bin daran beteiligt. Frei gewählt? Ja, aber im Kontext dessen, was ich lernen will an meinem eigenen Erbe. Ich stamme geistig von mir selbst ab, nach rückwärts geschaut und nach vorne geschaut. Ich stamme von dem ab, was von der Vergangenheit hereinragt und bearbeitet werden muss, eine Last „zu tragen peinlich“. Aber ich stamme auch von dem ab, was ich selbst aus mir machen will, aus meinen Zukunftsplänen. Das ragt aus der Zukunft in mich hinein. Das ist auch eine Abstammung. Und ich bin damit nicht allein. „Jemand“ ist immer dabei, schauend, bejahend, seine Signatur auch in mich hineinwebend. Die entscheidende Frage ist: Ist die Geschichte von Jesus Christus nur eine gute Geschichte, oder ist sie meine Geschichte, mache ich sie zu meiner Geschichte? Diese Frage kann jeder nur für sich selbst beantworten. Sie entscheidet aber, wie viel Mut wir wirklich haben.

Die Liebe als Quelle der Pädagogik*

Helmut von Kügelgen

*„Wir brauchen als Erzieher eine Erweckung der lebendigen
Menschennatur, die in sich das ganze Kind wiedererlebt,
indem sie mit ihm in geistige Beziehung tritt.“*

Rudolf Steiner

... Ohne eine Vertiefung und Verinnerlichung der Schicksalsidee wird man mit allen Erziehungsfragen immer schwerer zurechtkommen: Man sieht in jedem Kinde eine Individualität, deren Weg weder durch das Tor der Geburt noch durch das Tor des Todes begrenzt wird. Empfängt der Lehrer seine Schüler in der Gemütslage, „ein Schicksal mit ihnen zu haben“, so stärkt ihn eine neue Verantwortlichkeit. Richtet man in ruhiger Besinnung die Aufmerksamkeit auf das individuell in dieses Leben Mitgebrachte und denkt an die Fähigkeiten und Impulse, die einmal diese Kinder aus ihrem Leben über die Todesschwelle hinaustragen sollen, so gewinnt man eine ungeheure Kraft, die Probleme dieser Jugend als der Ältere auszuhalten, mitzutragen und lösen zu helfen. Der Kraftquell einer verinnerlichten Schicksalsidee kann aber nur wirksam werden, wenn die „modernen Lernmethoden“, die technischen Mittler, die ausgeklügelten Leistungs-Steigerungs-Programme den sprechenden Menschen nicht verdrängen. Um eines geistesgegenwärtigen, künstlerisch zu gestaltenden Unterrichtsvorgangs willen hält die Waldorfpädagogik das Wirken von Mensch zu Mensch für die „modernste“ Unterrichtsmethode. Allein die Wissensübermittlung durch den schöpferisch gestaltenden Menschen, der mit dem werdenden Menschen in eine geistige Beziehung tritt, kann zugleich erziehende Wirkung, Weisheit und Wärme in dem einen Unterrichtsgeschehen „ausstrahlen“.

Als Rudolf Steiner noch die Schule führte – so berichten es alle Augenzeugen – war er für Lehrer, Schüler und Eltern der Quell von Weisheit und Wärme für das Gedeihen der Schule. Er trat in die Mitte der Schulgemeinde, besuchte die Klassen im Unterricht, gab den Lehrern Beispiel, Zuversicht und Rat, wirkte in den Lehrerkonferenzen am inneren Bau des Schulorganismus und an der geistigen Durchdringung der gesamten Arbeit, sprach auf Monatsfeiern oder Elternabenden. Von ihm gingen Enthusiasmus, Schwung und Herzlichkeit aus. In allen schwierigen Situationen fragte er als Erstes nach jenem geistig-menschlichen Kontakt zwischen Lehrern und Schülern, ja er forderte ihn. Wo dieser Kontakt gegeben war, wo mit Begeisterung gear-

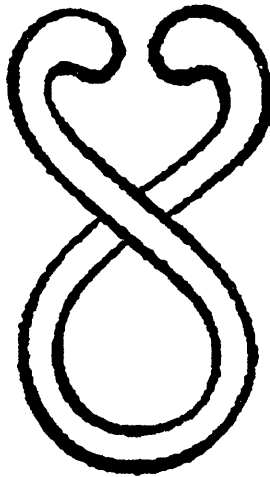
* Zusammengefasst aus Beiträgen, die in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ 8/a 1969 und „Erziehungskunst“ 7/1957 erschienen sind.

beitet wurde, wo in der Oberstufe die Liebe zum Lehrer sich umsetzte in die Liebe zum Stoff, in Weltinteresse – da war er dankbar, weil er sein Werk in der Menschlichkeit wurzeln sah. Was allein der Mensch dem Menschen zu geben vermag, damit er die Kunst der Menschwerdung erlerne, hat er beispielhaft vorgemacht. Darum wiederholte er die eine Frage in seinen Ansprachen vor der Schülerschaft so oft: „Ihr habt doch eure Lehrer lieb?“ und war befriedigt über das jubelnde „Ja!“ des hundertfältigen Chores der Kinder.

Die Wissenschaft vom Menschen, die Rudolf Steiner der Waldorfpädagogik zugrunde legte, trägt die Kraft in sich, Liebe zu erwecken, wenn man sich mit ihr beschäftigt; – es ist Liebe, die nach der einen Seite immer Tat und getreues Tun bis in den Alltag hinein werden will und die nach der anderen Seite strebt, Erkenntnis, „reales geistiges Fluidum“ zu werden. Es ist die Liebe, die Rudolf Steiner in den Grundstein der Schule eingefügt hat, auf dass in der freien Waldorfschule der Geist der Liebe walte und ihre Grundlage festige, wo immer in der Welt sie der Kindheit und Jugend Stätten erbaut. Jeder Lehrer freute sich – so erzählt Karl Schubert –, wenn er in die Klasse kam. Für die Kinder bedeutete dies so viel. Es füllte sich der Klassenraum mit Feiertagsstimmung. Immer gab er Anregungen und Ermunterungen. Er traute einem mehr zu als man sich selber zutraute... Es war ihm recht, wenn man aus eigener Kraft neue Wege suchte und betrat, im Zusammenhange mit dem Geiste der Pädagogik, in der man darinnen stand... Vieles ließ er geschehen, weil er wollte, dass viel geschehe und getan werde. So hörte ich ihn einmal sagen: „Mit Vielem, was geschieht, bin ich nicht einverstanden, und doch ist es mir recht, dass es geschieht, weil sonst nichts entstünde.“ – Er legte großen Wert auf das künstlerische Element, das hätte er gerne recht stark bei jedem von uns vertreten gesehen. „Schwung, Schwung“, das war seine Ermahnung, dazu kam dann noch das bittend und nachdrücklich gesprochene Wort „Wärme, Wärme“...

Einmal kam Rudolf Steiner in die Zeichenstunde von Wilhelm Ruhtenberg. Dieser hatte die Aufgabe gestellt, „Hass und Streit“ in Linien zum Ausdruck zu bringen. Bald folgte die Gegenaufgabe, Formen zu zeichnen, die wie „Liebe und Freundschaft“ aussehen. Das war der Augenblick, in dem sich leise die Tür öffnete und Rudolf Steiner eintrat. Er sah ein Mädchen, das sich mit zwar runden, aber etwas melancholisch in sich gekehrten Formen an der Liebe versucht hatte. Ruhtenberg erzählt im Erinnerungsbuch von 1927: „Da nahm er ihr Zeichenheft in die Hand und zeichnete selbst ganz schlicht mit ein paar Linien zwei sich umeinanderschlingende Formen: Oben wollen sie sich fast zart berühren, keins will das andre angreifen, eins scheint demütig sich neigen zu wollen, und das andere wie schützend sich darüber beugen zu wollen.“ Ein Mitschüler, Berthold Faig, berichtet über die gleiche Situation: „In einer anderen Stunde hatte uns Pastor Ruhtenberg die Aufgabe gestellt, ‚Liebe und Hass‘ in einer künstlerischen Form zur Darstellung zu bringen,

und wieder einmal kam Rudolf Steiner zu uns in die Klasse. In das blaue Zeichenheft im Querformat mit buntem Seidenpapier zwischen den Blättern hatte ein Mädchen den ‚Hass‘ durch eine zackige Figur zur Anschauung gebracht. Wir hatten keine Buntstifte, sondern die üblichen schwarzen Bleistifte dazu verwendet. Rudolf Steiner zeichnete ihr ‚Liebe‘ ins Heft, so wie sie nach meiner Erinnerung hier wiedergegeben ist. Auch wie mein verstorbener Klassenlehrer sich dieser Zeichnung in der gleichen Form erinnerte.”



Von den drei am meisten genutzten Erziehungskräften – Angst, Ehrgeiz und Liebe – meinte Rudolf Steiner, wollen wir in der Waldorferziehung die beiden ersten weglassen. Mit der dritten Kraft, hat das Zeichen auf unseren Briefköpfen und Veröffentlichungen der Internationalen Vereinigung der Waldorfindergärten zu tun. Wir werden oft gefragt, was es bedeutet und wer es uns gegeben hat. Rudolf Steiner zeichnete das Zeichen der Liebe vor den Augen der Kinder in ein Heft. Wir wählten mit der Begründung der internationalen Kindergartenvereinigung im Herbst 1969 dieses Zeichen.

Grippe als Chance – Grippe als Herausforderung*

Markus Sommer

Markus Sommer beschäftigt sich seit vielen Jahren intensiv mit dem Thema Grippe und Influenza und hat die Ergebnisse seiner Arbeit bereits im Jahr 2000 für die erste Auflage des Buches niedergeschrieben. Mit den folgenden Absätzen aus der Einleitung des Buches möchten wir auf den Kontext und Gesamtinhalt des Buches hinweisen und das Buch jedem Leser empfehlen, das nicht nur in der gegenwärtigen Situation besondere Aktualität hat, sondern ein tieferes Verständnis für den Sinn und das Wesen einer der häufigsten Erkrankungen bietet. (Red.)

Als vor bald zehn Jahren die erste Auflage dieses Buches entstand, waren für die meisten Menschen die Begriffe „Erkältung“ und „Grippe“ weitgehend identisch und allenfalls graduell verschieden. Wenn damals von den Gefahren der eigentlichen Grippe, der Influenza, geschrieben wurde und den Verheerungen, die sie in engem zeitlichem Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg über die ganze Erde brachte, so war dies vielen neu. Es ging auch damals nicht darum, Angst zu verbreiten, sondern die Einsicht, dass auch das Durchmachen und Überwinden von leichteren und schwereren grippalen Erkrankungen letztlich unsere Gesundheit stärken und Fähigkeiten reifen lassen kann. Und es ging darum, die Zuversicht zu vermitteln, dass man solchen Krankheiten aus eigener Kraft fruchtbar entgegentreten kann. Die Überprüfung der eigenen Lebensführung gehört ebenso dazu wie vielfältige Möglichkeiten der Vorbeugung und Behandlung, die von der Diät über äußere Anwendungen (wie z.B. Wickel), pflanzliche, homöopathische und anthroposophische Arzneimittel bis zur Impfung und verschiedenen schulmedizinischen Therapien reichen können. Zwischenzeitlich sind gerade bei Letzteren neue Behandlungsmöglichkeiten hinzugekommen, die in dieser Neuauflage ebenso beschrieben und bewertet werden wie die neuen Krankheitsausbrüche und zuletzt die weltweite Ausbreitung des Erregers der „Schweinegrippe“ (Influenza A/H1N1). Auch ist versucht worden, manche Selbstbehandlungs- und Vorbeugungsmöglichkeiten noch übersichtlicher darzustellen und ebenso die Zeichen, die ein Hinzuziehen von ärztlichem Beistand erfordern. Da ich in meiner Praxis überwiegend aus den Gesichtspunkten der Anthroposophischen Medizin heraus behandle, liegt in der Darstellung ihrer Möglich-

* Abdruck aus der Neuauflage des Buches Grippe und Erkältungskrankheiten: Natürlich heilen. Vorbeugen – Behandeln – Auskurieren von Markus Sommer. Es erschien am 11. September 2009 im Verlag Freies Geistesleben Stuttgart. Wir danken dem Autor und dem Verlag für die Genehmigung zum Teilabdruck.

keiten bei der Grippe- und Erkältungsbehandlung ein gewisser Schwerpunkt des Buches. Das ist umso mehr der Fall, als sich diese medizinische Richtung zur Aufgabe setzt, Hilfen zur Entwicklung der eigenen Kräfte und Fähigkeiten des Patienten zu geben und dazu eine große Vielfalt medizinischer, pflegerischer und künstlerischer Möglichkeiten zu nutzen.

Seit der Erstauflage haben sich Stimmung und Bewusstsein gegenüber der Grippe geändert. Mögliche Gefahren sind stark ins Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Mehrere Male sind zwischenzeitlich Grippe- und grippeähnliche Erkrankungen aufgetaucht, die Sorgen hinsichtlich einer möglichen und gefährlichen Pandemie hervorriefen. Glücklicherweise sind – trotz mancher Opfer – ganz schwere Seuchenzüge nicht aufgetreten. Auch zum Zeitpunkt, an dem dieser Text verfasst wird, hat sich zwar eine weltumspannende, ursprünglich von Mexiko ausgehende „Schweinegrippe“-Erkrankung über die Erde ausbreiten können, diese aber hat – trotz der Erschütterung durch die gleichzeitige, weltweite wirtschaftliche Krise – nicht die Gefährlichkeit vergangener Pandemien entfaltet, sondern sie verläuft bisher ähnlich wie eine gewöhnliche saisonale Grippeepidemie. Damit sie überhaupt als Pandemie bezeichnet werden konnte, ist die bisherige Pandemiedefinition, die eine besondere Gefährlichkeit voraussetzte, geändert worden. Selbstverständlich kann die weitere Entwicklung nicht exakt vorausgesagt werden und eine Intensitätszunahme der Erkrankungen im Winter oder in einer zweiten Infektionswelle erscheint zumindest denkbar, immer wieder werden aber auch Stimmen laut, denen zufolge auch wirtschaftliche Interessen daran bestehen, die aktuelle Grippe-situation als besonders dramatisch darzustellen. Auf jeden Fall hat man aber den Eindruck, dass mit dieser Grippe erneut eine Signatur der Globalisierung auftritt, die schon im Erkennen unserer wirtschaftlichen Verflechtungen und der weltweiten Bedrohung, die vom Egoismus Einzelner ausgehen kann, deutlich wurde. Auch die Globalität unseres Klimas und unseres Einflusses darauf hatte bereits ein weltumspannendes Bewusstsein vorbereitet. Selbst wenn es jetzt oft im negativen Gewand der Angst geschieht, hat es vielleicht nie zuvor ein so deutliches Bewusstsein davon gegeben, dass wir als eine Menschheit miteinander verbunden sind.

Wann hat die Gesundheitssituation in Mexiko, in Hongkong oder in China früher so viele Menschen interessiert? Wann beobachteten die Bewohner der Nordhalbkugel der Erde so aufmerksam das Krankheitsgeschehen auf der Südhalbkugel und umgekehrt? Der sich mit der Angst leicht verbindende Egoismus wird ein Stück weit überwunden, wenn jetzt zunehmend z.B. Fragen der Gerechtigkeit bei der weltweiten Verteilung von Impfstoffen und Medikamenten gestellt werden. Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den Behandlungen, die in diesem Buch näher beleuchtet werden, ist zwar nicht anzunehmen, dass gerade diese Therapieverfahren die entscheidende – und auf jeden Fall nicht die einzige – Lösung darstellen.

Dennoch hat es Bedeutung, wenn wir ein Bewusstsein davon entwickeln, dass wir als Menschheit ähnlich miteinander verbunden sind wie die Organe eines Leibes und es keinem auf die Dauer gut gehen kann, wenn ein anderer Teil leidet. Vielleicht trägt die Grippe dann doch auch in dieser Weise zu einer schließlich positiven Entwicklung bei.

Einen anderen, verblüffenden Aspekt kann man an der Grippe lernen: Es ist ziemlich wahrscheinlich, dass kosmische Einflussfaktoren das globale Grippegeschehen mitbestimmen, und so werden wir darauf aufmerksam, dass wir mit dem Kosmos (konkret mit der Sonne) in einer Beziehung stehen, die sich bis in unsere Gesundheit auswirkt. In diesem Buch ist ausführlich auch davon die Rede und auch, dass wir aus dem Kosmos wichtige Grippeheilmittel empfangen.

Epidemie der Angst*

Die mit Abstand häufigste Frage in allen Arztpraxen bezieht sich derzeit auf die „Schweinegrippe“, und wenn man die Schlagzeilen der großen Boulevard-Blätter sieht, so muss man meinen, ein Massensterben habe eingesetzt (und die „seriösen“ Zeitungen stehen dem kaum nach). Wie ist es wirklich? Das zuständige Robert-Koch-Institut in Berlin berichtet am 25. August 2009 von 14 940 (*am 6.10.2009 von 21 603; Anm. der Red.*) registrierten Erkrankungsfällen in Deutschland. Weiterhin sei der Verlauf der Krankheit in der Regel leicht, die Zahl der grippeartigen Erkrankungen liegt auf dem jahreszeitlich zu erwartenden Niveau. Das Ausmaß der Angst nicht. Jeden Tag lesen und hören wir, dass es schlimmer kommen kann, dass Menschen sterben werden. Zweifelsohne stecken wir in einer Epidemie der Angst. Schutz sollen Impfung und Tamiflu bringen, das Vermeiden des Händedrucks und Desinfektion. Könnte es auch noch anderen Schutz geben? Nun für Tamiflu (und seine Verwandten) gibt es nach Studienlage und amtlichen Verlautbarungen keinen Beleg signifikanter Wirkungen bei vielen Menschengruppen, die eine solche Hilfe eigentlich brauchen könnten, bei über 65-Jährigen beispielsweise oder bei chronisch Lungenkranken, dafür steht es u.a. im Verdacht psychiatrische Auffälligkeiten ausgelöst zu haben und in Japan zu vermehrten Selbsttötungen bei damit behandelten Jugendlichen. Im Durchschnitt verkürzt es die Krankheitsdauer um einen Tag. Die Datenlage für die Effektivität von Grippeimpfungen generell ist erstaunlich wenig konsistent gesichert und es gibt jedenfalls einen historischen Fall der Impfung gegen eine mutmaßlich gefährliche, ebenfalls als „Schweinegrippe“ bezeichnete

* Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Verlags aus der Zeitschrift für Anthroposophie „Das Goetheanum“, Basel

Infektion, die fatale Folgen hatte. 1976 war es zum Auftreten eines neuen Virus (übrigens ebenfalls Influenza A/H1N1) und einem Todesfall gekommen. Da eine Ähnlichkeit zur schrecklichen Pandemie von 1919 vermutet wurde, hatte man sehr schnell und ohne große vorherige Prüfung einen Impfstoff propagiert. Es kam zu keinem weiteren Grippetodesfall. Bis aber die Impfkampagne abgebrochen wurde, sollen sich 500 Fälle eines mit (z.T. bleibenden) Lähmungen einhergehenden Guillain-Barré-Syndroms und 25 durch die Impfung bedingte Todesfällen ereignet haben (siehe z.B. www.wikipedia.org Stichwort „1976 swine flue debacle“). Das muss sich nicht wiederholen und Grippeimpfungen können ebenso wie Behandlungen mit Neuraminidasehemmern auch sinnvoll sein, wir sollten uns aber davor hüten, uns von mehr oder minder inszenierten Angstkampagnen in eine Ecke treiben zu lassen, wo uns einige wenige angeblich rettende Strohhalme entgegengehalten werden. Das gilt umso mehr, als der in Europa eingesetzte „Schweinegrippeimpfstoff“ einen Wirkverstärker enthält, der bisher nicht bei größeren Patientenzahlen erprobt wurde. Experten rechnen mit stärkeren Impfnebenwirkungen und die deutsche Bundesgesundheitsministerin riet kürzlich davon ab, Kinder mit diesem Impfstoff zu impfen.

Gibt es auch andere Antworten? Mahatma Gandhi berichtet uns in seiner Autobiografie davon, wie er in jungen Jahren zusammen mit anderen engagierten Menschen Pestkranke in Südafrika pflegte. Unter den Pflégern steckte sich nur eine Krankenschwester an (und starb dann auch), die sich so sehr vor der Infektion fürchtete, dass sie als einzige die Berührung der Kranken mied und regelmäßig (wie damals üblich) mit Brandy „desinfizierte“. Der Begründer der modernen Hygiene, Max von Pettenkofer, ging noch weiter. Er trank eine Flasche mit einer Kultur von Choleraerregern, die ihm deren Entdecker Louis Pasteur geschickt hatte, um zu beweisen, dass es nicht die Bakterien sind, die über Gesundheit und Krankheit entscheiden, sondern der Zustand des Menschen und seiner Lebensbedingungen. Tatsächlich erkrankte der Forscher nicht. Ich möchte das Experiment nicht zur Nachahmung empfehlen und hinzufügen, dass Pettenkofers Assistent, der auch „zur Flasche greifen“ musste, einige Tage leichten Durchfall hatte (wenn er auch nicht ernsthaft erkrankte) – vielleicht zweifelte er auch ein wenig an der Theorie des Chefs. Es lohnt sich aber offenbar, Furchtlosigkeit zu entwickeln.

Sicher, die Grippe kann gefährlich sein. Viele erinnern sich an die schwere Grippe Ende der 60er-Jahre. Die schlimmste uns bekannte Pandemie ereignete sich aber in den Jahren nach dem I. Weltkrieg, zurzeit von Rudolf Steiners Wirken. Als die Anthroposophische Medizin sich stärker zu entwickeln begann, gab es viele Patienten, die noch unter den Folgen litten und so wundert es nicht, dass wir Hinweise zu deren Behandlung erhalten haben. Es gibt aber auch grundsätzliche Aussagen Steiners zu dieser Erkrankung. In einem Vor-

trag vom 7.4.1920¹ erläutert er, dass Menschen „die ...leicht zu einer Schädigung des Kopf-Brust-Rhythmus, der das Größte im Atmungsrythmus hat, neigen“ die Disposition haben, „gewisse atmosphärische Erscheinungen, auch gewisse aussertellurische Erscheinungen stark auf sich wirken zu lassen“. Namentlich erwähnt als ein solcher Einfluss wird die „Sonnentätigkeit“ und ausdrücklich hinzugesetzt, dass damit nicht deren Lichtwirkung gemeint sei. Diese speziellen Wirkungen schädigen den „schon geschädigte(n) Rhythmus (...) noch weiter“ und wo dies besonders der Fall ist, „sind zum Beispiel die Kandidaten für die sogenannte Influenza und für die Grippe“. Tatsächlich deutet schon der Name „Influenza“ auf den kosmischen Einfluss, es handelt sich nämlich nur um die Kurzform von „Influenca stellarum“ und jene soll es seit je her gewesen sein, die den Anstoß zu den Epidemien gab. Hartmut Ramm war es, der erstmals darauf hinwies, dass mit dem Begriff „Sonnentätigkeit“ das beschrieben wurde, was wir heute als „Sonnenfleckaktivität“ bezeichnen. Diese unterliegt einem 10–11-jährigem Rhythmus, dessen Ursachen bisher unbekannt sind. In diesem Zeitabschnitt liegen in der Regel je ein Gipfel und ein Minimum der Aktivität. Tatsächlich haben sich im 20. Jahrhundert alle Grippepandemien in Zeiten eines Sonnenfleckmaximums ereignet und der statistische Zusammenhang ist gut gesichert (Einzelheiten führen hier zu weit und können H. Ramms sehr empfehlenswertem Buch „Der Sonne dunkle Flecken“² oder – kürzer gefasst – dem Heft „Grippe und Erkältung. Wie beuge ich vor?“³ oder – ausführlicher – dem Buch „Grippe und Erkältungskrankheiten natürlich behandeln“⁴) entnommen werden. Im Moment befinden wir uns aber – in einem außergewöhnlich lange schon bestehenden – Sonnenfleckminimum. Wenn die NASA auch einen erneuten Aktivitätsanstieg für dieses Jahr prognostiziert, so wird es auf jeden Fall noch dauern, bis ein Maximum erreicht ist (prognostiziert ist 2013). Ob das gegen die Annahme eines solchen Zusammenhanges zwischen kosmischem Einfluss und Grippegeschehen spricht oder dafür, das es mit der „Pandemie“ doch nicht so schlimm wird, wie oft behauptet, dass wird die Zukunft zeigen. Derzeit jedenfalls ist der Verlauf äußerst mild (weshalb erst das Kriterium einer besonderen Schwere stillschweigend fallen gelassen werden musste, um dem derzeitigen Geschehen das Etikett einer „Pandemie“ anhängen zu können). Man mag einwenden: Aber es gibt doch viele Tote in anderen Ländern! Nun, die ursprünglichen Zahlen, die aus Mexiko berichtet wurden,

¹ Steiner, Rudolf: Geisteswissenschaft und Medizin (GA 312), Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach 1985

² Ramm, Hartmut: Der Sonne dunkle Flecken, Verlag am Goetheanum, Dornach 1998

³ Sommer, Markus: Grippe und Erkältung. Wie beuge ich vor?, Gesundheit aktiv, Heft 181, Bad Liebenzell 2004

⁴ Sommer, Markus: Grippe und Erkältungskrankheiten natürlich heilen. Aethera, Stuttgart 2009

waren ja (aus Gründen, die an anderer Stelle (z.B.4, Seite 91) diskutiert werden) über das Zehnfache gegenüber der Wirklichkeit überhöht, und auch die WHO ist der Meinung, dass der aktuelle Schweregrad (also auch auf der Südhalbkugel der Erde, wo Winter herrscht) unter dem einer alljährlichen saisonalen Grippe liegt und jeweils dort höher ist, wo dies auch auf dem Hintergrund des jeweiligen Gesundheitssystems und der sozialen Lage zu erwarten ist. Die Ansteckungsrate kann allerdings hoch sein und das kann potenziell das Funktionieren eines staatlichen Gefüges vorübergehend beeinträchtigen. Glücklicherweise werden aber doch fast alle wieder gesund. Der bisherige Verlauf spricht also noch nicht gegen den Sonnen-Grippe-Zusammenhang bei schweren, „echten“ Pandemien.

Die Sonnen(flecken)aktivität ist aber auch nur ein Beispiel Steiners für eine die Grippedisposition fördernde Störung des Kopf-Brust-Rhythmus, „der das größte im Atemrhythmus hat“. Was stört diesen? Sind es nicht vor allem Einflüsse, die tatsächlich von einem Überwiegen von Kopfaspekten ausgehen und sind diese heute nicht sehr verbreitet? Am eindrucksvollsten ist dies bei der Angst (die durchaus von einer „im Kopf“ getragenen Vorstellung ausgehen kann und kein reales Objekt in der Außenwelt benötigt). Sie kann den Atem pressen, ihn gar zum Stocken bringen. Hexameterrezitation, Singen gregorianischer Choräle, Tiefschlaf, Meditation können sie dagegen „harmonisieren“, d.h. mit anderen Rhythmen unseres Leibes in ganzzahlige Verhältnisse bringen (auf die ebenfalls Rudolf Steiner hinwies und wozu es inzwischen eine ausgedehnte Forschungsliteratur gibt). Die schlimmste Form von Angst kennen wir medizinisch als Panikattacke. Gegen sie hilft – eine Entdeckung, die der anthroposophische Arzt Marcus Peters⁵ gemacht hat – Pallasit, eine Sonderform von Meteoreisen.⁶ Dieses hat sich schon lange in der Anthroposophischen Medizin als eines unserer wichtigsten Mittel zur Behandlung von Angststörungen erwiesen. Ja, genau: Meteoreisen. Wir kennen es aus der Michaelimagination⁷, in der wir es herabgeschleudert sehen gegen die – als mit dem Schwefel verbunden geschilderten und somit „entzündungsnahen“ – Drachenkräfte, die gegen Ende des Sommers aufwallen und denen kosmisch durch die in dieser Zeit aktiven Meteoritenströme begegnet wird. In der Imagination erscheinen die Schwärme der Eisenmeteoriten, wie sie sich durch die Herzenskraft des Erzengels „zusammenschmelzen zu dem eisernen Schwerte des Michael“. Wir erfahren, wie als mikrokosmische Entsprechung dieses makrokosmischen Geschehens das Eisen ins Blut einzieht „Angst, Furcht, Hass bekämpfend“. Tatsächlich haben sich Meteoritenmedikamente nicht nur als wirksam gegen Angst sondern auch als zu-

⁵ Peters, Marcus: Betrachtungen zu Pallasit, Merkurstab 53 (2000) 407-412

⁶ Sommer, Markus: Pallasitsalbe bei Panikstörung, Merkurstab 56 (2003) 28-30

⁷ Steiner, Rudolf: Das Miterleben des Jahreslaufes in vier kosmischen Imaginationen. Vorträge v. 5.10.1923 u. 15.10.1923, GA 229, Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach 1984

verlässige Helfer in der Begegnung mit der Grippe erwiesen. Sie können helfen, die Krankheit zu überwinden, aber auch beeindruckend vorbeugend wirken. Patienten, die sonst „jede Erkältung aufschnapten“, bleiben bei regelmäßiger Einnahme von Meteoreisen oft auch dann aufrecht, wenn die gesamte übrige Familie krank im Bett liegt und mehrere Krankenhäuser bieten ihrem Personal eine solche Vorbeugung an, weil sie den Krankenstand beim Personal zu reduzieren hilft.⁸

Natürlich sind es nicht nur Medikamente, die uns stärken können. Die Heileurythmie ist ein anderes wesentliches und gewiss vorbeugendes Mittel. Während die Heileurythmie durchaus auch schaden kann, wenn sie unrichtig eingesetzt wird, haben die „seelischen Übungen“ eine sehr breite Basis. Rudolf Steiner hat sogar dazu geraten, dass jeder Mensch diese Übungen regelmäßig ausführen solle. In Zusammenhang mit der Grippe (und anderen „Erkältungskrankheiten“) scheint mir vor allem das „Liebe – E“ (der Laut „E“ hat ebenso eine Marsbeziehung wie das Eisen), von dem Rudolf Steiner im Vortrag vom 16.4.1921⁹ sagt, dass es eine „die Zirkulation warm machende Wirkung“ hat, und das „Hoffnung-U“, von dem es heißt, dass es „eine wohl-tätig erwärmende Wirkung auf das Atmungssystem“ ausübe, prädestiniert, um eine Grippeprophylaxe zu betreiben. Was kann man einer Angst-Epidemie besseres entgegen setzen als Hoffnung und Liebe?¹⁰ In der ersten Auflage meines „Grippe-Buches“ wurde vorgeschlagen, beim Herannahen einer Grippepandemie in Gruppen auch solche Übungen durch fachkundige Eurythmistinnen anzuleiten. Vielleicht ist dafür (und für viele andere Initiativen, die sich aus der Anthroposophie speisen) die Zeit jetzt gekommen. Auch Impfung und Tamiflu können in bestimmten Situationen begründet sinnvoll sein, Rudolf Steiner verdanken wir, dass unsere Antworten aber vielfältiger sein können. Angst haben, brauchen wir nicht.

Aktuelle Informationen finden Sie unter www.individuelle-impfentscheidung.de.

⁸ Auch andere Heilmittel kommen selbstverständlich in Betracht. Ein oft benötigtes ist potenziertes Gold, das in Beziehung zur Sonne steht (wie übrigens auch das Eisen – z.B. finden sich im Spektrum des Sonnenlichtes zwei prominente Eisenlinien). Es ist interessant, dass neuere geochemische Analysen und Untersuchungen von Meteoriten dazu geführt haben anzunehmen, dass alles uns zugängliche Gold auf der Erde ebenfalls durch Meteorite als „kosmisches Geschenk“ erst spät nach der Bildung des Erdkörpers zu uns gekommen ist. Das ursprünglich auf der Erde vorhandene Gold sei dagegen in den Erdkern gewandert (was mit Aussagen R. Steiners korrespondiert) (s. u.a. Holzheid e.a., Nature 406 (2000) 396-399)

⁹ Steiner, Rudolf: Heileurythmie. GA 315, Rudolf-Steiner-Verlag, Dornach 1981

¹⁰ Weitere in diesem Vortrag genannte Übungen, die vorbeugend in Betracht kommen, sind u.a. „A-Verehrung“ und das „Rhythmische R“

Einschulungsalter und Gesundheitsentwicklung

Zwischenbericht 2009 zum Forschungsprojekt des IPSUM-Instituts

Rainer Patzloff und Martina Schmidt

Die Ziele und Anliegen des mehrjährigen Forschungsprojekts, von dem hier die Rede ist, wurden im Heft 5/2006 der Zeitschrift „Erziehungskunst“ vorgestellt, in den Heften 10/2007 und 11/2008 folgten Zwischenberichte. Es geht um die Frage, ob die aktuelle Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes von bisher 6 Jahre auf $5\frac{1}{2}$ Jahre (so in Berlin) oder $5\frac{3}{4}$ Jahre (so in mehreren Bundesländern) sich in gesundheitlicher Hinsicht nachteilig auf die weitere Entwicklung der Kinder auswirkt oder nicht – eine Frage, mit der wissenschaftliches Neuland betreten wurde, sodass eine längere Pilotphase von 2004–2006 notwendig war.

Bereits vorliegende Studien zur Entwicklung der schulischen Leistungen bei Früheinschulung deuten auf eine Schwächung der intellektuellen Leistungsfähigkeit hin. Die nachdrücklichen Hinweise Rudolf Steiners im Kontext der anthroposophischen Menschenkunde lassen vermuten, dass auch in gesundheitlicher Hinsicht eine Schwächung zu erwarten ist. Jedoch ist diese Frage in der wissenschaftlichen Forschung bisher nirgends untersucht worden. Dies erstmals zu leisten ist das Ziel des Projekts.

Der in Kooperation mit den Aufnahmegremien der deutschen Waldorfschulen entwickelte Dokumentationsbogen zum Entwicklungsstand bei der Schuleingangsuntersuchung (SEU) kam 2007 und 2008 in seiner endgültigen Fassung zum Einsatz. 2007 konnten wir zur Erhebung des Entwicklungsstandes erstmals auch den für die Fragestellung notwendigen zweiten Schritt hinzufügen: Ein umfangreicher Fragebogen wurde an die Eltern ausgegeben, der den Gesundheitsstand, das Schlafverhalten, die Lebensqualität und den „Lifestyle“ der Kinder erhob sowie die soziodemografischen Parameter der Familien. Die Fragen entsprechen zum Teil dem Kinder- und Jugendgesundheits-Survey (KiGGS) des Robert-Koch-Instituts in Berlin, sodass Vergleiche mit einem bereits vorliegenden validierten Verfahren möglich sind.

Die Ergebnisse unserer Testversion zum Gesundheitsstand werden derzeit ausgewertet und können in einem späteren Bericht vorgelegt werden. Hier soll zunächst ausschließlich über die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen von 2007 berichtet werden.

Veränderungen gegenüber dem Jahrgang 2006

Gegenüber der Version von 2006 wurde die Schuleingangsuntersuchung 2007 nur noch geringfügig verändert. So haben wir uns entschlossen, anstatt dem Hand-Ohr-Versuch, bei dem das Kind sein Ohr mit dem Arm über den Kopf hinweg zu erreichen versucht (ein in der Durchführung sehr fehleran-

fälliger Test, der das Verhältnis von Kopf- und Armwachstum erfassen soll), die Wachstumsverhältnisse durch Erhebung der biometrischen Maße von Kopfumfang, Spannweite und Körpergröße zu berechnen.

Die Übungen aus dem Karlsruher Motorik-Modul (Momo), die wir 2006 in die Untersuchung integriert hatten, erwiesen sich als wenig aussagefähig im Hinblick auf die Schulreife der Kinder und zeigten keine altersabhängige Entwicklungsdynamik. Zudem waren sie in der Durchführung wenig dem Alter der Kinder angepasst und die Kinder haben sich dabei sehr verausgabt. Bei einigen motorischen Aufgaben haben wir eine weitergehende Differenzierung der Beobachtung und Bewertung vorgenommen und sowohl eine quantitative Messung der Häufigkeiten (z.B. die Anzahl der Sprünge), wie auch eine qualitative Beurteilung der motorischen Fähigkeiten unabhängig voneinander untersuchen lassen.

Da das Weiterzählen von 10–20 als Bestandteil des Gedächtnistests von jedem Kind versucht wird, haben wir uns entschlossen zu dokumentieren, wie sicher die Kinder mit dem Zählvorgang umgehen.

Um eine genauere Differenzierung der Ergebnisse zu erreichen, haben wir für den Seiltänzerang rückwärts, das seitliche Hin- und Herspringen, das Einbeinhüpfen, die feinmotorischen Aufgaben und das Nachzeichnen von Figuren eine feinere Graduierung vorgenommen: Die Beurteilungsmöglichkeiten wurden von drei auf fünf Kategorien angehoben.

Merkmal	Statistische Kenngröße	Ausprägung	Ergebnis
Geschlecht der Teilnehmer/Innen	N (%)	Mädchen	1239 (43,0)
		Jungen	1447 (50,2)
		keine Angabe	197 (6,8)
Alter (Jahre)	Mittelwert (StAbw) Minimum-Maximum		6,1 (0,4) 5,3 –7,0
Kindergartenbesuch	N (%)	Waldorf KiGa	1684 (58,4)
		anderer KiGa	1078 (37,4)
		keine Angabe	121 (4,2)
Zurückgestellt im Vorjahr	N (%)	Mädchen	154 (13,5)
		Jungen	214 (16,0)
Zurückstellung zum nächsten Schuljahr	N (%)	Mädchen	119 (10,1)
		Jungen	175 (12,7)

Tabelle 1: Verteilung der Probanden nach Geschlecht, Alter, Besuch von Waldorfkindergrärten oder anderen Kindergärten, Zurückstellungen

Studienteilnehmer

Von über 190 deutschen Waldorfschulen haben wir 2007 alle Schulen ohne heilpädagogischen Schwerpunkt angeschrieben. Davon haben 65 Schulen aus 14 Bundesländern die Dokumentationsbögen der Schuleingangsuntersuchung ausgefüllt und an das IPSUM-Institut zurückgeschickt. Der Untersuchungszeitraum ging vom 1. Oktober 2006 bis zum 30. September 2007. Durch die Eingrenzung der Altersspanne auf 5,25–7,00 Jahre haben wir insgesamt 2883 Kinder in die Auswertung aufgenommen.

Schwerpunkte der Auswertung

Während der Pilotphase 2004–2007 haben wir verschiedene bekannte Untersuchungselemente in der Schuleingangsuntersuchung erprobt. Bei den jährlich durchgeführten Auswertungen zeigten einige davon jedoch einen geringen oder fehlenden Zusammenhang mit der Reifeentwicklung der Kinder oder besaßen nur eine geringe Aussagekraft in ihren Ergebnissen. Daher wurde die Untersuchung immer wieder verändert, um ein geeignetes Instrument für den Entwicklungsstand der Kinder bei Einschulung zu erhalten. Nachdem nun mehrere Probeläufe erfolgt sind, treten für uns folgende Fragen in den Vordergrund:

- Wie geeignet ist das von uns entwickelte Instrument im Hinblick auf das erste Teilziel unseres Forschungsprojekts, nämlich die Feststellung des Entwicklungsstandes der Kinder bei Einschulung?
- Wie hängen die einzelnen Untersuchungselemente mit der Altersentwicklung der Kinder zusammen?
- Welche Unterschiede zeigen sich in der Entwicklung der beiden Geschlechter?

Bei der Auswertung des Jahrgangs 2006 sind wir in diesem Sinne bereits der Frage nachgegangen, welche der einzelnen Untersuchungsergebnisse sich für die Beurteilung der Schulreife als besonders aussagekräftig erweisen („Prädiktoren für ein positives Schulreifeurteil“). Für die Auswertung der Daten von 2007 haben wir erneut eine Berechnung der Prädiktoren vorgenommen, dieses Mal aber auch nach Geschlechtern getrennt.

Die Frage, in welcher Altersstufe die Mehrzahl der Kinder für die einzelnen Untersuchungsschritte das jeweils maximale Ergebnis erzielt, wurde wie in den Vorjahren untersucht; das Ergebnis floss in eine gemeinsame Auswertung der Jahrgänge 2004–2007 ein (siehe folgenden Abschnitt).

Ferner haben wir den Zusammenhang (die Korrelation) einzelner Parameter mit dem Alter der Kinder mit einem entsprechenden Rechenverfahren untersucht. Die Ergebnisse des Prädiktionsverfahrens und der Korrelationsberechnung können genutzt werden für eine Validierung (Prüfung der Geeignetheit) des

Untersuchungsverfahren zur Feststellung des Entwicklungsstandes bei Einschulung. Das jedoch müsste unter Einbeziehung der zur Zeit noch nicht vorliegenden Ergebnisse von 2008 genauer ausgearbeitet werden und soll einem eigenen Bericht vorbehalten bleiben, den wir als ein Nebenergebnis unserer Gesundheitsstudie zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlichen wollen. Hier sollen nur einige Ergebnisse der diesjährigen Auswertung in Kürze vorgestellt werden.

Gemeinsame Auswertung der Jahrgänge 2004–2007

Wie in den Studienjahren 2004, 2005 und 2006 (siehe „Erziehungskunst“ 5/06, 10/07 und 11/08) wurde auch 2007 für die Teiluntersuchungen der Schuleingangsuntersuchung festgestellt, in welcher Altersgruppe mehr als die Hälfte der Kinder das erwartete Maximum erstmals erreichte (Berechnung des Median). Die Ergebnisse zeigen dabei die gleichen Tendenzen wie in den Jahren zuvor, weshalb wir auf die gesonderte Darstellung des Jahrgangs 2007 verzichten und stattdessen die Berechnung aller vier Jahrgänge 2004–2007 gemeinsam vorstellen.

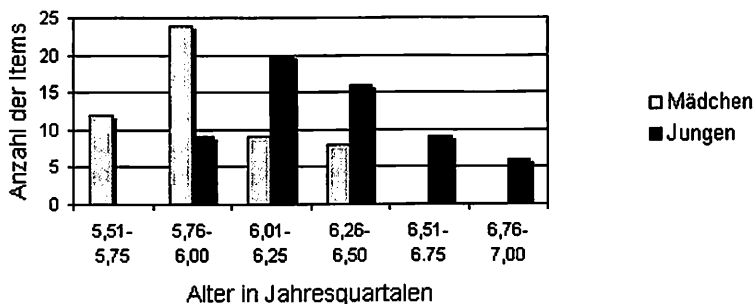


Abbildung 1: Anzahl der Teiluntersuchungen, aufsummiert aus den Studienjahren 2004–2007, bei denen in den jeweiligen Altersgruppen mehr als die Hälfte der Mädchen und Jungen das erwartete Maximum erstmals erreichte.

Das Ergebnis beruht auf einer Gesamtteilnehmerzahl von 12 560 Kindern. Die Darstellung ist folgendermaßen zu lesen: Für Jungen und Mädchen getrennt ist angegeben, bei wie vielen Teiluntersuchungen (=Items), aufsummiert aus den Studienjahren 2004–2007, mehr als 50% der Kinder in der jeweiligen Altersgruppe das zu erwartende Maximum erstmals erreicht haben. Die Abbildung 1 zeigt, dass die entscheidenden Entwicklungsschritte bei den Mädchen früher einsetzen als bei den Jungen und mit 6½ Jahren bereits abgeschlossen sind, während dies bei den Jungen etwa ein halbes Jahr später der Fall ist. Bei beiden Geschlechtern aber wird der Höhepunkt erst an der Wende vom sechsten zum siebten Lebensjahr erreicht.

Dieses inzwischen an mehr als 12 500 Kindern gewonnene Ergebnis erscheint uns deshalb bedeutungsvoll, weil der sichtbar werdende Entwicklungsschub sowohl bei den Mädchen wie vor allem bei den Jungen eindeutig in den Zeitraum fällt, der nach dem von den Bildungspolitikern neu festgesetzten Beginn der Schulpflicht liegt. Das unterstreicht nochmals die von uns gestellte Frage: Welche Auswirkungen hat es auf die kindliche Entwicklung, wenn die Schulpflicht noch deutlich vor der Ausreifung zahlreicher motorischer und kognitiver Fähigkeiten beginnt? Bleibt dies langfristig für die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Kinder folgenlos?

Korrelation zwischen dem Alter und den Untersuchungsergebnissen

Für die statistische Bewertung des Zusammenhangs zwischen dem Alter und der jeweiligen Teiluntersuchung haben wir die Ergebnisse einer Korrelationsberechnung unterzogen. Durch sie wird ermittelt, wie eng der Zusammenhang ist, ausgedrückt in einer Korrelationszahl. Je höher der Zahlenwert, desto enger der Zusammenhang. Die Auswertung ergab vor allem für die biologischen und biometrischen Parameter wie den Gestaltwandel, den Zahnwechsel, Spannweite und Körpergröße Korrelationswerte, die für epidemiologische Daten ein gutes bis sehr gutes Ergebnis darstellen.

Die stärkste Korrelation ergab sich beim Zahnwechsel der Schneidezähne, die schwächste beim Nachklopfen des 3. Rhythmus. (Die Kinder sollten drei unterschiedliche Rhythmen nachklopfen.) Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen in Form einer Häufigkeitsverteilung (jeweils die Anzahl der Kinder in den verschiedenen Altersgruppen):

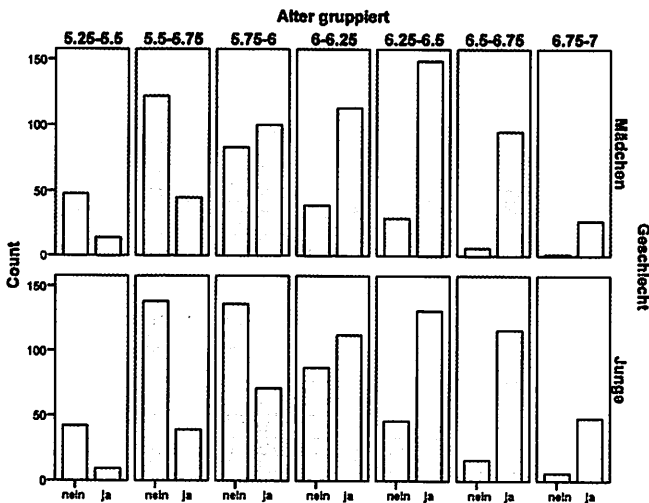


Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Untersuchung Zahnwechsel/Schneidezähne bei Mädchen und Jungen

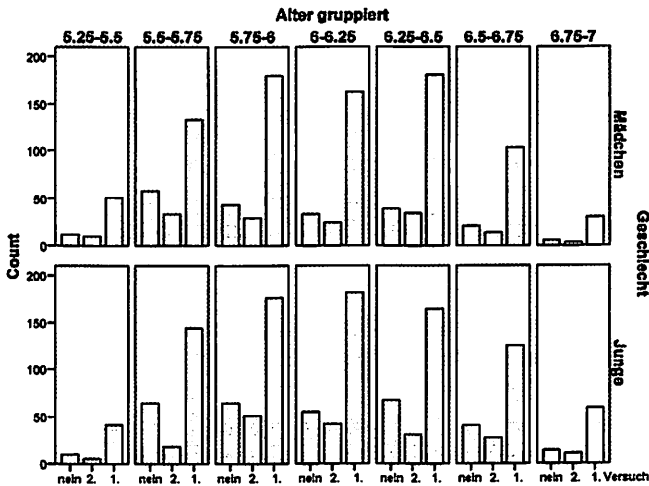


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Untersuchung Nachklopfen 3. Rhythmus bei Mädchen und Jungen

Zu Abbildung 2: Die erste Säule in der jeweiligen Altersstufe zeigt den Anteil der Kinder, die noch keine neuen Schneidezähne haben; die zweite Säule den Anteil der Kinder, bei denen die neuen Schneidezähne schon vorhanden sind. Die Säulen sind in den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich hoch, weil die Anzahl der Kinder jeweils unterschiedlich ist. Entscheidend für die Interpretation ist allein das Verhältnis der beiden Säulen zueinander.

Betrachtet man dieses Verhältnis durch die aufsteigenden Altersstufen hindurch, zeigt sich Folgendes: Bei den Mädchen in den beiden jüngsten Altersgruppen hat die Mehrzahl noch keine neuen Schneidezähne; in der Altersgruppe 5,75–6 Jahre hat bereits die Mehrzahl die Schneidezähne hervorgebracht, und in den folgenden Altersgruppen wird der Anteil immer größer, bis mit 7 Jahren nahezu alle Mädchen neue Schneidezähne haben. Bei den Jungen erfolgt der Umschwung mit 6–6,25 Jahren ein Vierteljahr später.

Zu Abbildung 3: Dargestellt sind die Ergebnisse des Nachklopfens des dritten Rhythmus unserer Untersuchung. Die erste Säule zeigt den Anteil der Kinder, bei denen das Nachklopfen nicht gelingt, die zweite Säule zeigt den Anteil, bei dem der Rhythmus beim zweiten Versuch nachgeklopft werden kann, und die dritte Säule zeigt die Kinder, bei denen das Nachklopfen bereits beim ersten Versuch gelingt.

Das Verteilungsmuster bleibt sowohl bei den Mädchen wie bei den Jungen über die Altersstufen hinweg nahezu gleich. Das bedeutet, es gibt nur einen geringen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, einen Rhythmus nachzu-

klopfen, und der Altersentwicklung. Somit bestätigen die Säulendiagramme die Ergebnisse der Korrelationsberechnung.

Biometrische Daten anstelle des Hand-Ohr-Versuchs

Gesondert wollen wir auf die Berechnung der biometrischen Daten hinweisen, die 2007 den Hand-Ohr-Versuch abgelöst haben. Wenn man das Verhältnis von Armlänge und Kopfgröße (Quotient Spannweite/Kopfumfang) mit dem Alter vergleicht, findet man einen guten Zusammenhang dieses Quotienten mit dem Altersgang. Da der Hand-Ohr-Versuch in der Durchführung sehr fehleranfällig ist und wir so auch festgestellt haben, dass die Ergebnisse in den vergangenen Jahren wenig aussagefähig waren, ist die Messung von Spannweite und Kopfgröße eine genauere und aussagefähigere Alternative. Das Ansteigen des Quotienten Spannweite/Kopfumfang bedeutet, dass das Gliedmaßenwachstum (Arm) in der Zeit des Gestaltwandels proportional stärker ist als das Kopfwachstum.

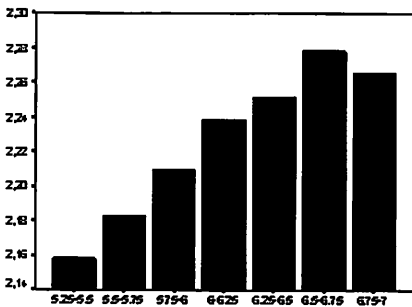


Abb.4: Mittelwert Quotient Spannweite/Kopfumfang, Mädchen, nach Alter gruppiert.

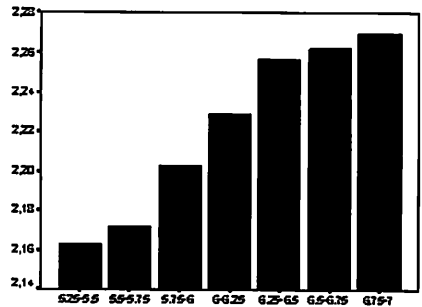


Abb.5: Mittelwert Quotient Spannweite/Kopfumfang, Jungen, nach Alter gruppiert.

Besonders auffällig war die (hier nicht abgebildete) Korrelation zwischen Spannweite und Körpergröße: Die Spannweite wird im Wesentlichen durch das Armwachstum bestimmt, während die Körpergröße vom Beinwachstum dominiert wird. Die ausgeprägte Korrelation zwischen Spannweite und Körpergröße bedeutet daher, dass Arme und Beine der Kinder während des Gestaltwandels eine nahezu gleichzeitige und vollkommen harmonische Wachstumsdynamik zeigen.

Prädiktoren für ein positives Schulreifeurteil

Wie schon bei den Daten von 2006 sind wir auch bei der Auswertung der Daten von 2007 der Frage nachgegangen, welche der einzelnen Untersuchungen sich für die Beurteilung der Schulreife als besonders ausschlag-

bend erwiesen und welche weniger. Oder anders formuliert: Wie stark war die Voraussagekraft der einzelnen Untersuchungsergebnisse (Prädiktoren), dass das Kind als schulreif eingestuft wird? Das für die Berechnung erforderliche logistische Regressionsmodell wurde im vorigen Zwischenbericht bereits erläutert („Erziehungskunst“ 11/2008), wir verweisen darauf.

Als herausragende Prädiktoren erwiesen sich im Studienjahr 2007 *Alter*, *Gestaltwandel*, *Mengen erfassen*, *Form erfassen (Erkennen und Ergänzen eines nur zur Hälfte gemalten Tannenbaumes)*, *Einbeinhüpfen links und seitliches Hin- und Herspringen*. Bei den beiden letzteren, den motorischen Untersuchungen, zeigte sich, dass die Vorhersagefähigkeit sich nicht aus der Anzahl der Sprünge ergab, sondern die Qualität der Sprünge für die Schulreifeentscheidung wesentlich war. Das Karlsruher Motorik-Modul (Momo) fragt jedoch lediglich die Anzahl der Sprünge ab.

Wie schon im Jahr zuvor hatte das Alter der Kinder für die Schulreifebeurteilung eine herausragende Bedeutung. Das ist ein Hinweis darauf, dass der Untersuchungsgang nicht alle relevanten Entwicklungsschritte erfasst, die für ein Aufnahmegremium wichtig sind (es fehlen z.B. Sprach- und Sozialkompetenzen, die teilweise in den Elternfragebögen erfasst werden). Wären alle relevanten Entwicklungsschritte durch entsprechende Teiluntersuchungen abgebildet, hätte das Alter für sich genommen möglicherweise nicht mehr eine so herausragende Bedeutung.

Deutliche Unterschiede ergeben sich, wenn das Prädiktionsmodell für Mädchen und Jungen getrennt berechnet wird:

- Bei den Mädchen spielt das Alter im Vergleich zu den übrigen Items eine herausragende Rolle, ferner die Geschicklichkeit bei der seriellen Finger-Daumen-Opposition der rechten Hand.
- Bei den Jungen ist der Zahnwechsel ein wichtiger Prädiktor, wie auch das Einbeinhüpfen rechts und das seitliche Hin- und Herspringen. Für die Geschicklichkeit steht bei den Jungen das schnelle Handwenden links.
- Gleichermaßen bei den Mädchen wie bei den Jungen haben fünf Teiluntersuchungen eine besondere Bedeutung bei der Vorhersage der Schulreife: das Alter, der Gestaltwandel, das Erfassen von Zahlenmengen, das Erfassen und Ergänzen einer Form (ein halb gezeichneter Tannenbaum wird als solcher erkannt und ergänzt) und das Nachzeichnen eines Malteserkreuzes.

Ausblick

Wie schon angedeutet, möchte das Forschungsteam die in mehreren Jahren erarbeitete Schuleingangsuntersuchung validieren. Dazu haben wir mit dem Prädiktionsmodell 2006 und 2007 und mit den Korrelationsberechnungen, die den Zusammenhang des Alters mit den Untersuchungsergebnissen darstellen, schon Teilschritte geleistet. Zusätzlich wird wieder eine Faktorenanalyse

lyse durchgeführt werden (wie im Studienjahr 2005). Die Validierungsergebnisse sollen dann in einem gesonderten Bericht publiziert werden. Auch über die Auswertung der Gesundheitsdaten aus den Elternfragebögen 2007 werden wir demnächst in einem weiteren Artikel berichten. Leider ist es uns im Jahr 2007 nicht gelungen mehr als 940 Datensätze zu gewinnen. Das Studienjahr war jedoch für die Datenerhebung bei den Eltern eine wichtige Pilotphase für das eigentliche Studienjahr 2008. Es zeigte sich, dass die Motivation der Eltern, an dieser Studie mitzuwirken, intensiv gestärkt werden muss. Auch müssen deutlich mehr Ressourcen mobilisiert werden, um die Schulen für diese Thematik zu sensibilisieren. Sie brauchen mehr Unterstützung und Anleitung, wie Fragebögen von den Eltern nachgefragt und eingeholt werden können.

WIRKUNGEN DER ERZIEHUNG IM LEBENSLAUF

Rudolf Steiner

Das Kind als ein von uns zu lösendes Rätsel

Wer so Geisteswissenschaft als Lebendiges aufgenommen hat, der kann auch aus dem Geiste heraus wirken für ein Verwandeln allen Unterrichts in ein Künstlerisches. Wenn aber der Unterrichter, wenn der Lehrer für dieses Kindesalter im Verkehr mit dem Kinde ganz künstlerisch wird, dann wirkt er ja nicht so sehr durch das, was er weiß, sondern er wirkt durch die Art und Weise, wie seine Persönlichkeit ist. „Er wirkt durch seine Individualität. Und das Kind erhält dadurch in seinem Gemüte etwas, was Wachstumskräfte in sich hat, wie der körperliche Organismus Wachstumskraft in sich hat. Man gelangt dann als Mensch dazu, später im dreißigsten bis vierzigsten Jahre nicht bloß gedächtnismäßig zurückdenken zu müssen an das, was man in der Schule an festen Begriffen bekommen hat, an die man sich erinnern soll, – nein, diese Begriffe sind mit einem gewachsen, sind anders geworden. So müssen wir ja als Lehrer wirken; wir müssen als Erzieher das Kind so behandeln können.

Dadurch wirken wir in Autorität, aber zu gleicher Zeit im wahrsten Sinne des Wortes für die Freiheit des Kindes; denn wir müssen in jedem Augenblicke uns doch klar darüber sein, dass wir nur dann wirkliche Erzieher sind, wenn wir auch diejenigen Menschen in der richtigen Weise in die Lebensbahn geleiten können, welche einmal fähiger sein werden, als wir als Lehrer sind. Es könnte sich ja herausstellen, dass wir als Lehrer an einer Schule sitzen, sagen wir in einer Klasse, in der zwei Genies sind. Und wenn wir als Lehrer

nicht selber Genies sind, so müssen wir das betreffende Kind so erziehen können, dass wir ihm keine Hindernisse bieten für die Entwicklung seiner genialen Fähigkeit. Wenn wir in dem Sinne und aus der Gesinnung heraus erziehen, wie ich es eben jetzt angeführt habe, dass wir künstlerisch mit unserer Persönlichkeit dem Kinde das entgegenbringen, was es braucht – so wie es in früheren Jahren die Nachahmung des sinnengemäß Wahrgenommenen brauchte, so jetzt dasjenige, was wir vielleicht selber individuell als Lehrer sind –, dann werden wir ihm so wenig ein Hindernis der Kräfte sein, die in uns selbst vielleicht gar nicht sind, wie die Mutter, die den Kindeskeim in sich tragen muss, dem Genie ein Hindernis sein kann, wenn sie nicht selbst ein Genie ist. Wir werden zu Pflegern der kindlichen Eigenschaften und werden gar nicht in die Versuchung kommen, dem Kinde etwa das aufzudrängen, was wir selber sind. Denn das ist der schlechteste Erziehungsgrundsatz, wenn wir die Kinder zu einem Abbild von uns selber machen wollen. Dazu kommen wir nicht in Versuchung, wenn wir uns Menschenkenntnis im Sinne einer geistigen Erkenntnis erwerben, und das Kind uns in jedem Lebensalter ein zu lösendes Rätsel ist.

Ich bedaure nur, dass wir nicht auch schon einen Kindergarten haben können, so dass auch die jüngeren Kinder in diesen Erziehungsgrundsätzen erzogen werden könnten – das können wir aus pekuniären Gründen noch nicht. Diejenigen aber, die an der Stuttgarter Waldorfschule Lehrer sind, die empfinden es, wie das, was im menschlichen physischen Organismus sich als Seelisch-Geistiges durch Blick, durch Physiognomie, durch das Wort, durch alles Mögliche offenbart, sich des Körpers bedient – der durchaus bei dieser Erziehung nicht vernachlässigt wird –, wie das heruntergestiegen ist aus göttlich-geistigen Höhen und sich mit dem vereinigt hat, was ihm von Vater und Mutter in der Vererbungsströmung durch die Empfängnis beziehungsweise durch die Geburt geworden ist. Wer mit der Empfindung an das Kind herantritt: Es ist aus der geistigen Welt zu dir dieses Kind heruntergestiegen, du sollst sein Rätsel lösen von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde, – der hat in seinem Gemüte diejenige liebevolle Hingabe an die Entwicklung des Kindes, die notwendig ist, um dieses Kind durch alle möglichen Imponderabilien auf den Lebensweg zu geleiten. Und um solche Imponderabilien – das heißt dasjenige, was man nicht in der groben Vorstellung fassen kann – handelt es sich vielfach im Erziehen und im Unterrichten. Es ist wahrhaftig nicht bloß dasjenige zwischen dem Erzieher und dem Kinde waltend, was eine systematisierende Erziehungswissenschaft gelten lassen will.

Ich möchte Ihnen wiederum mit einem Beispiel illustrieren, was ich sagen will. Nehmen wir einmal an ein Lehrer hätte die Aufgabe einem Kinde in kindlicher, einfacher Form etwas beizubringen über die Unsterblichkeit der Menschenseele. Das muss man dem Kinde, das zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife vorzugsweise auf die Entgegennahme von Bildern

– noch nicht von abstrakten Begriffen – eingestellt ist und das alles auf selbstverständliche Autorität hinnehmen will, eben durch ein Bild beibringen.

(aus: Erziehung zum Leben, GA 297a, Vortrag vom 4. November 1922)

Den inneren Wesenskern in jedem Menschen suchen

In jeder Beziehung lernen wir den individuellen Menschen kennen, wenn wir ihn durch die Geisteswissenschaft erkennen. Schon das Kind lernen wir also erkennen; wir lernen das Eigentümliche, das Rätselhafte der Individualität nach und nach im Kinde achten und schätzen und lernen auch, wie wir dieses Individuelle zu behandeln haben im Leben, weil die Geisteswissenschaft uns sozusagen nicht bloß allgemeine, denkerische Anweisungen gibt, sondern uns anleitet, in unserem Verhalten den Menschen gegenüber die Rätsel zu lösen, die da zu lösen sind: den Menschen so zu lieben, wie wir ihn lieben müssen, wenn wir ihn nicht bloß verstandesmäßig ergründen, sondern ihn ganz auf uns wirken lassen, unsere Gefühle, unsere Liebe beflügeln lassen von unseren geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. Das aber ist erst der richtige Grund, der die wahre, die fruchtbare, die echte Menschenliebe abgeben kann. Das ist der Grund, aus dem wir gewahr werden, was wir als den innersten Wesenskern in jedem einzelnen Menschen zu suchen haben.

Und wenn wir uns so durchdringen mit Geisterkenntnis wird sich unser soziales Leben so regeln, dass ein jeder Einzelne, indem er jedem anderen gegenübertritt in der Schätzung und Achtung und Durchdringung des Rätsels „Mensch“, sein Verhalten zum Menschen zu finden und zu regeln verstehen lernt.

Wer nach echter Erkenntnis strebt, wird den Weg finden zum andern Menschen; er wird die Lösung des Rätsels des andern Menschen in dem eigenen Verhalten, in dem eigenen Benehmen, finden. So lösen wir das individuelle Rätsel, wie wir uns selbst verhalten zu den anderen. Wir finden den Wesenskern des andern nur mit einer Lebensanschauung, die aus dem Geiste kommt. Geisteswissenschaft soll eine Lebenspraxis sein, ein geistiger Lebensfaktor, ganz Praxis, ganz Leben, und nicht graue Theorie.

*(aus „Das Geheimnis der menschlichen Temperamente“,
durch C. Englert-Faye aus mehreren Vorträgen im Wortlaut
zusammengefasster Text, Zbinden Druck und Verlag AG Basel, 1967)*

Die Kunst der Kinderbesprechung

Anna Seydel: Ich bin Du. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung. Edition waldorf, Stuttgart 2009. 135 Seiten, ISBN 978-3-940606-55-6

Anna Seydel legt ein Buch vor, das einen Weg beschreibt, wie von Lehrern, Erzieherinnen und Eltern ein Verständnis für das Wesen des Kindes und Jugendlichen, ein Zugang zu seinen latenten Fragen und Intentionen erlangt werden kann. Einfühlsam schildert sie die Kinderbesprechung im Kollegium, wie vom Interesse ausgehend schrittweise vom Wahrnehmen über ein Sich-in-Einklang-versetzen mit dem Kind die Wesensbegegnung gesucht wird, um das sich das Bild des Kindes als kommunizierbarer Begriff bildet.

Im Vorwort von Hartwig Schiller heißt es: „Die Waldorfpädagogik hat ein Kernanliegen: die gestaltende, aufbauende, bildende Beziehung zwischen Kindern und Pädagogen. Diese Beziehung ist auf Menschenverständnis, auf reale Menschenerkenntnis angewiesen. Ihre Ausgangsfragen lauten: Wer bist du? Woher kommst du? Wohin willst du?

Diese Beziehung überwindet die Kluft zwischen Schülern und Pädagogen durch die Entwicklung einer gemeinsamen Lernkultur. Die genannten drei Grundfragen werden dabei zur permanenten Haus- und Schulungsaufgabe der Lehrer. Pädagogen entdecken und realisieren ihre berufliche Identität in diesem Selbstverständnis. Doch neben der Formulierung eines idealen Ziels ist der Weg dorthin, sein Praktikabilität von entscheidender Bedeutung.

Das vorliegende Buch zeigt dafür einen erkenntnistheoretisch, methodisch wie praktisch sauber und gründlich beschriebenen Weg, auf dem der Zugang zum Wesen des Kindes gewonnen werden kann. Das Ungewöhnliche und außerordentlich Erfreuliche daran sind die Klarheit und Authentizität, mit der diese Kernaufgabe der Erziehung beschrieben wird.

Alles ist praktisch, alles ist gangbar. Dabei kommt das Buch ohne Vereinfachungen, Festschreibungen oder Verengungen aus. Wege werden eröffnet,

Anna Seydel

ICH BIN DU

Kindererkenntnis in
pädagogischer Verantwortung



nicht betoniert. Wohltuend ist, die reife Erfahrung einer Autorin zu spüren, die nicht als theoretisches Konstrukt darlegt, was sie anderen nahebringen möchte, sondern behutsam und milde erfahrungsgesättigte Schritte zeigt, die den Pädagogen seinen zentralen Aufgaben näher bringen können. Die Ausgewogenheit von gedanklicher Klarheit und praktischer Erfahrung zeugen von einer beeindruckenden erziehungskünstlerischen Meisterschaft.”

Das Buch sollte in allen Schulen und Kindergärten verfügbar sein, es kann, vom Kollegium erarbeitet, ein Leitfaden werden, der für die Kinderbesprechung in der Konferenz das Rüstzeug zum Gelingen gibt, und damit auch der großen Verantwortung Rechnung trägt, wenn wir auf ein Kind blicken. Kindererkenntnis ist eine Kunst, die zu erlernen ist, wenn wir uns selber auf den Weg machen, uns zu verwandeln.

Claudia McKeen

Lehrplan, Bildungsplan und Schülerkompetenzen

Wenzel M. Götte, Peter Loebell, Klaus-Michael Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen – Zum Bildungsplan der Waldorfschule, Verlag Freies Geistesleben 2009. ISBN 978-3-7725-1696-2; € 28.90

Spätestens mit Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studien sind die Bildungssysteme in Europa vielen Fragen ausgesetzt. Es wird darum gestritten, wie Bildung in Zukunft verbessert werden kann. Dabei beeinflussen zunehmend wirtschaftliche Interessen die politischen Entscheidungen und führen zu erheblichen Veränderungen der Bildungslandschaft: Früheinschulung, Verkürzung der Gymnasialzeit und Bildungspläne von 0–18 Jahren. Durch Letztere wird erstmals versucht, staatlich auf die Erziehung in der frühen Kindheit Einfluss zu nehmen. Wie kann geprüft werden, ob es durch die Veränderungen zu einer Verbesserung des Lernerfolgs gekommen ist? Im Allgemeinen sind es Schulnoten, die als Leistungsnachweis herangezogen werden, um Lernerfolge zu belegen. Diese stellen jedoch nur einen kleinen Bereich der Entwicklungsaufgaben eines Schulkindes dar.

Die Autoren des Buches haben sich darüber Gedanken gemacht, wie im Bereich der Waldorfpädagogik Lernerfolge dargestellt werden können. In der aktuellen Bildungsdebatte wird zunehmend über das Erwerben von Kompetenzen und über Entwicklungsaufgaben gesprochen. Das europäische Parlament hat 2006 acht Schlüsselkompetenzen für die Anpassung an ein durch raschen Wandel und starke Vernetzung gekennzeichnetes Umfeld beschrieben. Die aktuelle Forschung entwickelt einen erweiterten Lernbegriff, in dem z.B. Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Handlungskompetenz differenziert werden.

Nach einer gründlichen Einführung des Kompetenzbegriffs und verschiedener Kompetenzmodelle geht es in dem Buch dann ausführlich um das eigentliche Thema: Wie ist die Kompetenzentwicklung in der Waldorfpädagogik und wie kann man sie bewerten? In Zusammenarbeit mit über 70 Lehrerinnen und Lehrern von deutschen Waldorfschulen wurden für jede Klassenstufe und jedes Unterrichtsfach ausführlich die albertypischen Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen erarbeitet. Welche Methodenkompetenz wird in Mathematik in der Klassenstufe 10 entwickelt? Welche Selbstkompetenz in Physik in der Klassenstufe 9? Welche Sozialkompetenz in Englisch in der Klassenstufe 10? Welche spezifische Fachkompetenz in Chemie in Klasse 11? Das Buch gibt der Lehrerschaft und anderen pädagogisch Interessierten zahlreiche Anregungen für ihre Arbeit und hilft bei der Aufgabe, den oft so unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder für ihre individuelle Kompetenzentwicklung gerecht zu werden. Es ist eine wertvolle Ergänzung des Waldorflehrplans und steht sowohl in der Tradition der Waldorfpädagogik wie auch mitten in der aktuellen Bildungsdebatte.

Martina Schmidt

Gedanken um die Zukunft der Familie

Martin Textor: Die Familie in Gegenwart und Zukunft. Positionen, Provokationen, Prognosen. Books on Demand GmbH, Norderstedt, ISBN 978-3-8370-8606-5

Im Zeitalter Bildungsoffensive und PISA wird der Blick fast ausschließlich auf die Qualitätsverbesserung von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen von Kindern gerichtet. Weniger hört man von der Institution Familie, der sozialen Gruppe, die für Bildung, Sozialisation und Ausbildung der grundlegenden Orientierungsmuster und Kompetenzen immer noch die wichtigste Bedeutung hat.

In seinem Buch „Die Familie in Gegenwart und Zukunft“ analysiert Martin R. Textor die Entwicklung und Wandlung der Familie, beschreibt die alten Normen und Bilder, die sich schon mehr als wir oft wahrhaben wollen, gewandelt



haben, und wagt am Ende eine Prognose, die einen sehr ernst stimmen kann. Es wird gezeigt, dass wir den Wandel vom bürgerlichen zum sozialistischen Familienbild vollzogen haben. Kindheit, Erziehungsgrundsätze, Ehe- und Erziehungsprobleme werden beschrieben und die These aufgestellt, dass für die Erziehung in Zukunft die Elternschaft immer weniger, die Gesellschaft umso mehr Bedeutung haben wird.

In allen Teilen werden Zahlen und Studien herangezogen, die die in knappem Stil prägnant formulierten Aussagen untermauern. Die Schrift trägt den Untertitel „Positionen, Provokationen, Prognosen“. So ist es verständlich, wenn man manches was Martin Textor hier formuliert, gewagt findet, bei anderen nur hoffen kann, dass es sich so nicht weiterentwickeln möge. In jedem Fall regt die Schrift an, über viele Fragen nachzudenken, wach zu werden für einen Wandel in der Gesellschaft, der sich mit uns – vielleicht von uns noch kaum bemerkt – vollzieht.

Hier kann vor allem der letzte Teil bewusstseinweckend sein, in dem mit 23 Thesen die Zukunft der Familie in den nächsten 10 Jahren skizziert wird. So ist die Schrift für jeden ein Gewinn, der sich für die Zukunft unserer Kinder und der Menschheit mitverantwortlich fühlt und bei ihrer gesunden Entwicklung mitgestalten will.

Claudia McKeen



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

Früh eingeschulte Kinder wechseln seltener auf ein Gymnasium

Zum Schuljahresbeginn 2009/2010 werden bundesweit wieder rund 750 000 Kinder eingeschult werden. Im Laufe der Zeit wird sich für die sogenannten „Kann“-Kinder unter ihnen – also Kinder, die auf Grund ihres Geburtsmonats und bestehender Stichtagsregelungen auch im darauffolgenden Schuljahr eingeschult werden könnten herausstellen, ob ihre frühe Einschulung die richtige Entscheidung gewesen ist. Aktuelle Forschungsarbeiten des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) in Zusammenarbeit mit der Universität Hannover geben Aufschluss über die Auswirkungen einer relativ frühen Einschulung auf die weitere Entwicklung der Kinder.

Ziel der Forschungsarbeiten war es, eine empirisch gesicherte Aussage darüber zu treffen, wie sich das Alter bei der Einschulung auf die weitere Bildungskarriere der Kinder auswirkt. Dafür wurden mehrere umfangreiche Schülerdatensätze ausgewertet. Insbesondere wurden erstmals anonymisierte Daten analysiert, die Informationen über alle Schülerinnen und Schüler in allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Bundesland Hessen beinhalten.

Die Untersuchungen belegen, dass Kinder, die auf Grund von Stichtagsregelungen früh eingeschult werden, am Ende der Grundschulzeit im Durchschnitt deutlich schlechter abschneiden als ihre älteren Mitschülerinnen und Mitschüler. Bereits in einer früheren Arbeit hatte das Autorenteam gezeigt, dass die Früheingeschulten in standardisierten Tests in der vierten Klasse verhältnismäßig schlecht punkten. Dafür wurde unter anderem die Leistung in der Grundschul-Lese-Studie IGLU von in Deutschland getesteten Kindern herangezogen. Die jüngeren Kinder erzielten hier etwa 30 Punkte weniger als die älteren. Betrachtet man den Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium, so zeigt sich, dass sich die Chance für die Jüngeren, ein Gymnasium zu besuchen, um etwa 13 Prozentpunkte gegenüber den Älteren verringert. Absolut gesehen heißt das, dass sich für die jüngeren Kinder die Wahrscheinlichkeit, direkt nach der Grundschule auf das Gymnasium zu wechseln, um circa ein Drittel verringert.

Jüngere holen später auf

Detaillierte und längerfristige Befunde bis zum Ende der 13. Jahrgangsstufe enthält eine aktuelle Studie, die von der Deutsch-Britischen Stiftung und zum Teil von der Leibniz-Gemeinschaft gefördert wurde.¹ Die Untersuchung

¹ Die aktuelle Studie erscheint 2010 im „Journal of Human Resources“ (Mühlenweg, Andrea und Puhani, Patrick: The Evolution of the School Entry Age Effect in a School Tracking System)

weist nach, dass die früher Eingeschulten immerhin später etwas aufholen. Nach der zehnten Klasse wechseln sie häufig von einer niedrigeren Schulform auf ein berufliches Gymnasium oder eine Fachoberschule, um über diese Wege einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Dadurch kann sich der anfängliche Effekt auf die Bildungsergebnisse neutralisieren.

Des Weiteren ergab eine Simulation, dass der finanzielle Gewinn durch den frühen Arbeitsmarkteintritt den Verlust der frühen Einschulung überwiegt. Dennoch: Dass die Früheingeschulten zunächst seltener auf das Gymnasium gehen und erst später auf eine entsprechende Schulform wechseln, belegt, dass hier einer Gruppe eigentlich geeigneter Kinder aufgrund ihres relativen Alters für mehrere Jahre der Zugang zum Gymnasium erschwert wird. Die Ergebnisse stellen eine Herausforderung für die Lehrer, aber auch die Eltern dar. Um die Nachteile, die Kindern aufgrund ihres jungen Alters entstehen, abzumildern, sollte bei der Entscheidung für eine weiterführende Schule das Alter der Kinder mit berücksichtigt werden.

Die präsentierten Ergebnisse stellen andererseits keine Evidenz gegen frühes institutionalisiertes Lernen per se dar. Würden alle Kinder beispielsweise ein Jahr später eingeschult, löste dies nicht das Problem, dass die jüngsten Kinder in dieser Klasse zu einem gegebenen Zeitpunkt im Durchschnitt nicht denselben Entwicklungsstand erreicht haben wie die ältesten Kinder in der Klasse. Ferner gilt zwar, dass die Befunde auf Auswertungen repräsentativer Schülerdaten basieren und darum allgemein gültig sind. Davon zu unterscheiden ist jedoch die Entwicklungsprognose für ein individuelles Kind mit all seinen Stärken und Schwächen. Es wird immer Fälle geben, in denen die Jüngsten einer Klasse sich als Überflieger entpuppen oder später Eingeschulte Schwierigkeiten in der Schule haben. Hier bleibt es die Aufgabe von Eltern und Erziehenden, die persönliche Entwicklung der Kinder genau zu beobachten.

*Dr. Andrea Mühlenweg, ZEW, Prof. Dr. Patrick Puhani,
Leibniz Universität Hannover*

Erstveröffentlichung und alle Rechte: www.zew.de; didacta intern, 20.8.2009
www.bildungsklick.de / McK

Für Belohnung schneller Denken

Es müssen nicht immer 130 Millionen im Lotto-Jackpot sein, wie jetzt in Italien. „Das menschliche Gehirn legt schon deutlich an Geschwindigkeit zu, wenn ihm nur 50 Cent winken“, erläutert Dr. Nico Bunzeck der Frankfurter Rundschau die jüngsten Ergebnisse der Gehirnforschung.

Gemeinsam mit Psychologen und Neurologen der Medizinischen Fakultät der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Universität London konnte Bunzeck mittels Magneto-Encephalografie erstmals zeigen, dass das

menschliche Gehirn den Unterschied zwischen neuer und alter Information bereits nach 85 Millisekunden (Tausendstelsekunden) signalisiert. Aber nur, wenn Belohnung winkt, sonst dauert der Vorgang deutlich länger – rund 200 Millisekunden.

In der Tat kann der Mensch nicht nur mühelos zwischen alter und neuer Information unterscheiden, sondern unser Gehirn erledigt dies auch besonders schnell. Bei den Versuchen sahen die Versuchsteilnehmer nacheinander Bilder auf einem Monitor. Mit Tastendruck mussten sie festlegen, ob die gezeigten Bilder neu oder schon bekannt waren.

„Diese Befunde haben weitreichende Implikationen: sie zeigen, dass Hirnprozesse mit sehr unterschiedlichen Geschwindigkeiten ablaufen können und dass eine ausgeprägte Beschleunigung des Gehirns möglich ist“, erläutern die Forscher.

Die Studie ist in der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift *Current Biology* publiziert worden.

Leon Reuter / McK

(Jetzt wüsste man gerne, ob andere Seelenregungen wie Freude oder besonderes Interesse an der Sache nicht ähnlich beschleunigend wirken...? McK)

Vornamen entscheiden über Schulnoten Studie zur Bildungsgerechtigkeit

Wie eine Studie der Uni Oldenburg zeigt, sind auch unter Pädagogen Vorurteile über Namen weit verbreitet. Demnach werden Schüler mit bestimmten Namen von Lehrern eher negativ oder positiv bewertet: Chantal oder Kevin haben es deutlich schwerer als Alexander oder Hannah.

Der Vorname also als vorentscheidender Faktor für Bildungschancen. Als eher freundlich, leistungsstärker und verhaltensunauffällig stellen sich laut der Studie Kinder mit Vornamen wie Charlotte, Sophie, Marie, Hannah, Alexander, Maximilian, Simon, Lukas oder Jakob im Bewusstsein von Lehrern dar. Dagegen werden Namen wie Chantal, Mandy, Angelina, Kevin, Justin oder Maurice eher mit Leistungsschwäche und Verhaltensauffälligkeit assoziiert. Besonders Kevin hat sich den Angaben zufolge als stereotyper Vorname für einen „verhaltensauffälligen“ Schüler herausgestellt.

Solche einseitigen Erwartungshaltungen könnten dazu führen, dass Schüler „in Schubladen gesteckt“ werden, aus denen sie nur schlecht wieder herauskämen, sagt die federführend an der Studie beteiligte Erziehungswissenschaftlerin Astrid Kaiser.

Der überwiegende Teil der Grundschullehrer assoziiere Persönlichkeitsmerkmale zu Vornamen, ohne darüber zu reflektieren oder davon Abstand zu

halten. Nur ein sehr geringer Anteil halte eine kritische Distanz zu Vorannahmen in Verbindung mit Vornamen.

Die Wissenschaftler hatten per Online-Fragebogen knapp 2000 Grundschullehrer anonymisiert befragt. Grundlage für die jetzt vorgestellten Ergebnisse ist die Auswertung von 500 Fragebögen.

Oldenburg (RPO). / McK

Wenn Ekel mit Ärger verwechselt wird

Aggressive Jugendliche können schlecht Emotionen aus Gesichtern lesen

Jugendliche, die zu Aggressionen neigen, können emotionale Gesichtsausdrücke schlechter deuten. Dies könnte ein Grund für deren erhöhte Aggressivität sein, vermuten japanische Psychologen nach Tests an 24 Jugendlichen aus Strafvollzugsanstalten. Die Forscher um Wataru Sato von der Universität von Kyoto und Naomi Matsuura von der Universität in Tokio ließen die Jugendlichen 48 Fotografien von Gesichtern, die sechs verschiedene Grundemotionen zeigten, beurteilen und verglichen die Ergebnisse mit Tests an ebenfalls 24 unauffälligen Jugendlichen.

Die jugendlichen Straffälligen hatten anhand der Bilder zu beurteilen, ob die Fotografierten Ärger, Ekel, Angst, Fröhlichkeit, Traurigkeit oder Überraschung ausdrückten. Die Jugendlichen zeigten sich im Vergleich zu der Kontrollgruppe als deutlich weniger treffsicher, ergab die Auswertung.

Besonders häufig deuteten die Jugendlichen den Ausdruck von Ekel und Ablehnung als Ärger – eine Verwechslung, die sich besonders auf das Sozialleben auswirken könne, erklären die Wissenschaftler. Auch wenn beide Gesichtsausdrücke negative Gefühle ausdrückten, könnte doch gerade die Annahme, das Gegenüber sei verärgert, in den Probanden selbst wiederum Ärger auslösen oder sie glauben machen, sie hätten es mit einem feindlich gestimmten Gegenüber zu tun.

Dies kann bei den Jugendlichen zu Aggressionen führen, die sich im Extremfall auch in körperlicher Gewalt ausdrückt. Diese Ergebnisse ergänzen die Resultate früherer Studien, nach denen gerade bei Kindern und Jugendlichen die Tendenz, sich schnell zu ärgern, zu einem erhöhten Maß an Aggressionen führt. Die mangelnde Fähigkeit, Emotionen aus Gesichtern zu lesen, sei daher einer der möglichen Faktoren, die bei Jugendlichen zur Aggressivität und Gewalt führen, erklären die Wissenschaftler.

Wataru Sato (Universität von Kyoto) und Naomi Matsuura (Universität in Tokio): Child an Adolescent Psychiatry and Mental Health. ddp/wissenschaft.de, Ulrich Dewald / McK

Hebammengeschulte Mütterpflegerin

Hebammengeschulte Mütterpflegerin ist die Berufsbezeichnung für eine freiberufliche Tätigkeit, die nach § 199 RVO (Reichsversicherungsordnung) und § 38 SGB V mit den Krankenkassen abgerechnet werden kann.

Eine Mütterpflegerin bietet Wöchnerinnen einfühlsame, praktische Hilfe nach der Geburt eines Babys an. Gibt es besondere Indikationen (z. B. Frühwehen) können die Leistungen auch schon in der Schwangerschaft in Anspruch genommen werden. Mutter und Baby sollen sich gut aneinander gewöhnen und von der Geburt erholen können. Damit dies geschehen kann, kommt eine Mütterpflegerin in den Haushalt der Frau, hält ihr den Rücken frei und unterstützt sie mit tatkräftiger Hilfe und vielen Tipps.

Früher bei Großfamilien und vielen Hausgeburten waren oft kompetente Familienmitglieder zur Stelle, wenn Mutter und Kind nach einer Geburt umsorgt werden mussten. Heutzutage leben Großmutter und Schwestern meist nicht in der gleichen Stadt, Väter sind beruflich oft stark eingespannt und viele Frauen werden so oft bei der Bewältigung der schwierigen Zeit nach einer Geburt alleine gelassen. Mütterpflegerinnen können diese „Versorgungslücke“ qualifiziert schließen.

Aufgaben einer Mütterpflegerin: Die Hauptaufgabe einer Mütterpflegerin liegt darin, die Mutter bei der Pflege ihres Babys zu unterstützen, in Gesundheitsfragen zu beraten und ihr bei der Organisation des Haushalts zur Seite zu stehen. Dabei

- kümmert sie sich um eine vollwertige Ernährung der Wöchnerin und deren Familie;
- sorgt für so viel Ordnung (mit Aufräumen und Putzen) und für soviel Beschäftigung der älteren Kindern wie nötig;
- nimmt sie sich Zeit, Probleme des Alltags und mögliche Lösungen durchzusprechen, unterstützend wie eine Freundin und nicht „neunmalklug“;
- unterstützt und berät sie in den Bereichen Stillen, Säuglingspflege, Rückbildung, Stressbewältigung und Entspannung;
- weiß sie, wie ein gesundes Wochenbett ablaufen soll, und wenn Schwierigkeiten auftreten, kann sie oft selbst helfen. Sie weiß aber auch, wann die zuständige Hebamme oder ein Arzt hinzugezogen werden muss.

Bei Hausgeburten und ambulanter Geburt steht Frauen auch ohne Attest für sechs Tage nach der Entbindung max. acht Stunden am Tag eine Mütterpflegerin zu. Dabei wird in der Regel der Großteil der Kosten von der Krankenkasse übernommen. Hierbei kann man sich auf § 199 RVO und § 38 SGB V beziehen. Bei medizinischer Indikation (z. B. Kaiserschnitt, Brustentzündung (Mastitis), Postpartale Depression) bescheinigt durch Arzt oder Hebamme kann die Einsatzdauer noch verlängert werden.

Unterschied zu einer Haushaltshilfe: Eine Haushaltshilfe kümmert sich meistens nur um den Haushalt, ist aber nicht spezialisiert auf Wochenbett- und Säuglingspflege. Eine Mütterpflegerin ist eine Stütze bei allen gesundheitlichen und seelischen Problemen, die nach der Geburt eines Kindes noch zusätzlich zu den Alltagsproblemen auftauchen können.

Unterschied zu einer Hebamme: Eine Hebamme kommt nach der Geburt auch ins Haus um das Wohlbefinden von Mutter und Kind zu kontrollieren. Sie hat in der Regel nur begrenzte Zeit und kann sich nicht noch zusätzlich um alle möglichen praktischen Dinge wie Haushalt, Ernährung und ältere Kinder kümmern.

Die Ausbildung zur hebammengeschulten Mütterpflegerin findet in Deutschlands erster und einzigen privaten Mütterpflegerinnen-Schule in Gießen-Rödgen in Hessen statt. Die Schule wurde 1996 durch die Gründerin des Zentrums für natürliche Geburten Dorothea Heidorn ins Leben gerufen und seitdem geleitet. Ihre Arbeit wird seit 1998 durch den an die Schule angeschlossenen Verein für Mütter- und Familienpflege e.V. unterstützt, der die deutschlandweite Vermittlung von Mütterpflegerinnen übernimmt.

Die Ausbildung dauert ein Jahr und beginnt jeweils im Januar und im Juli jeden Jahres. Sie umfasst 290 Stunden praxisnaher Theorie, die meist als Blockveranstaltungen am Wochenende unterrichtet werden, sowie mindestens drei Einsätze à 20 Stunden am Frühwochenbett. Die praktischen Einsätze in Familien ergeben sich aus der Verknüpfung der Mütterpflegerinnenschule mit dem *Zentrum für natürliche Geburten* sowie guten Kontakten zu Hebammen und Kliniken in der Umgebung. Da es eine private Schule ist muss ein Schulgeld bezahlt werden.

MS

Nächtliches Essen fördert Übergewicht deutlich

Essen in der Nacht trägt stärker zu Übergewicht bei als bisher bekannt

Mäuse nehmen einer Studie zufolge mehr als doppelt so stark zu, wenn sie zu Zeiten fressen, an denen sie gewöhnlich schlafen.

Die Untersuchung könnte erklären, warum besonders viele Menschen übergewichtig sind, die nachts essen, wie etwa Schichtarbeiter.

„Wie oder warum ein Mensch an Gewicht zunimmt, ist sehr kompliziert, aber es hängt eindeutig nicht nur von der Aufnahme und dem Verbrauch von Kalorien ab“, sagt Fred Turek von der Northwestern Universität in Chicago. Der Neurobiologe fütterte Mäuse mit fettreicher Nahrung, wobei die eigentlich nachtaktiven Nager ihr Futter entweder nachts bekamen oder aber tagsüber.

Die Tiere, die wie gewohnt nachts fraßen, nahmen in sechs Wochen um 20 Prozent zu. Dagegen legten jene Mäuse, die tagsüber ihr Futter aufnahmen, bei ähnlicher Kalorienaufnahme und Aktivität um 48 Prozent zu.

Die Forscher schreiben im Fachblatt „Obesity“ (Abstract der Studie), dass die innere Uhr des Menschen nicht nur den Schlaf-Wach-Rhythmus beeinflusst, sondern auch den Energieverbrauch des Körpers.

„Zu besseren Zeiten zu essen, könnte ein entscheidender Faktor sein, um die steigende Häufigkeit von Übergewicht zu bremsen“, glaubt Turek. Weltweit sind mehr als 300 Millionen Menschen übergewichtig, in den USA ist inzwischen sogar jeder dritte Erwachsene zu dick.

science. ORF.at/APA/AP, 4.9.09 / McK

Epigenetik: Einschneidendes Geburtserlebnis

Vereinzelte Berichte über Spätfolgen bei Kaiserschnitt-Kindern haben der Popularität der Methode bisher nicht geschadet. Die Entdeckung schwedischer Forscher könnte die Diskussion neu entfachen. Denn das Erbgut der so Entbundenen sieht anders aus als das normal Geborener.

Viele Frauen haben Zweifel, ob sie ihrem Kind mit der schnellen Geburt per Skalpell keine Nachteile oder Risiken mitgeben. Immer wieder tauchen in der Fachliteratur Berichte¹ auf, dass Kaiserschnitt-Kinder angeblich häufiger an Asthma und anderen Allergien leiden, oder dass sich unter ihnen überdurchschnittlich viele Typ-1-Diabetiker befinden. Nun verunsichert eine Untersuchung aus dem Stockholmer Karolinska Institut diese Frauen noch mehr. Denn das Erbgut der vermeintlich stressfrei befreiten Säuglinge sieht anders aus als das ihrer Altersgenossen. Ihre DNA ist viel stärker methyliert. Das bedeutet, dass viele Gene anscheinend abgestellt sind, die bei der Vaginalgeburt aktiv sind.

Blockierte Gene nach dem Kaiserschnitt

Mikael Norman und seine Kollegen suchten sich für ihre Studie 37 Kinder, von denen 21 auf natürliche Weise auf die Welt kamen, 16 mit einem geplanten freiwilligen Kaiserschnitt. In den Leukozyten des Nabelschnurbluts von Kaiserschnitt-Kindern fanden die Forscher eine rund zwanzig Prozent höhere Methylierung. Nach einigen Tagen maßen die Ärzte noch einmal mit Blutproben beider Gruppen nach. Zur allgemeinen Überraschung hatte sich bis dahin das Ausmaß der DNA-Methylierung bei beiden Studienästen angeglichen.

Die Untersuchung zeigt zum ersten Mal beim Menschen, dass die epigenetische² Steuerung auf DNA-Ebene nicht nur in der frühen Embryonalentwicklung, sondern auch noch nach der Geburt aktiv ist. Bis dahin galt, dass DNA Methylasen den Zellhaufen kurz nach der Befruchtung erst einmal „reinwaschen“. Ausgenommen davon sind Gene, die durch Imprinting reguliert wer-

¹ http://litbot.doccheck.com/de/cont_40.php?page=1&abstractid=19052046

² <http://en.wikipedia.org/wiki/Epigenetics>

den. Je nach Herkunft von Vater oder Mutter sind diese Elemente dann im Kind aktiv. Bei der weiteren Differenzierung der embryonalen Gewebe versehen DNA-Methyl-Transferasen vor allem CG-Reste der DNA, aber auch Histone spezifisch mit Methylgruppen. Einflüsse auf diese Reaktionen im Mutterleib haben damit wohl Auswirkungen auf das gesamte Leben des Heranwachsenden.

Ernährung der Großeltern beeinflusst Enkelgesundheit

Der Amerikaner Randy Jirtle konnte bereits 2003 im Labor zeigen, dass Futter für schwangere Mäusedamen je nach Anteil an übertragbaren Methylgruppen die Fellfarbe der Nachkommen beeinflusst. Aber auch beim Menschen gibt es Hinweise, dass etwa der Hunger der Kriegszeit noch die Gesundheit der Enkel mitprägt. Dass die DNA nicht nur in kleinen Zeitfenstern für epigenetische Veränderungen offen ist, zeigen Untersuchungen aus Island und dem amerikanischen Bundesstaat Utah: Bei einem DNA-Vergleich von 111 Probanden im Zeitabstand von elf bis sechzehn Jahren hatte fast jeder Dritte ein Methylierungsmuster, dass sich um mehr als zehn Prozent von dem der vorherigen Analyse unterschied. Eine klare Tendenz für eine Zunahme oder Abnahme der „blockierten“ DNA sahen die Forscher nicht.

Was bedeuten nun aber die epigenetischen Unterschiede bei Kaiserschnitt-Kindern? Ob sie Auswirkungen auf die Gesundheit ihrer Träger haben, ist im Moment völlig ungewiss. Normalerweise, so schreibt Mikael Norman, werden beim Embryo kurz vor der Geburt adrenerge Rezeptoren aktiviert. Ein ausreichender Brennstoff-Vorrat soll für ausreichend Energie für die lange sauerstoffarme Passage durch den Geburtskanal sorgen und anschließend die Lungenatmung ermöglichen. Beim Kaiserschnitt vor den Wehen fehlt der langsam ansteigende Katecholamin-Schub. Das Neugeborene fühlt den Stress einer völlig neuen Umgebung von einem Moment auf den anderen. Ob das der Hintergrund einer höheren neonatalen Morbidität sein könnte, wie sie einige Studien beobachten, weiß bisher niemand genau zu sagen.

Furchtlos durch Methylierungsantagonist?

Dass aber nicht nur die mütterliche Ernährung, sondern auch Stress während der Schwangerschaft epigenetische Veränderungen bewirkt, scheint klar. So fand die Gruppe des Epigenetik-Pioniers Moshe Szyf aus dem kanadischen Quebec etwa bei Gehirnen von Suizid-Patienten eine übermäßige Methylierung der Gene für ribosomale RNA. Bei jenen, die als Kind missbraucht wurden, fanden die Wissenschaftler eine geringere Aktivität des Glucokortikoid-Rezeptors im Hippocampus und eine stärkere Methylierung. Damit bestätigten sie Versuche an Laborratten. Mangelnde Fürsorge lässt sie zu verängstigten Tieren heranwachsen, deren „Stressverarbeitungs“-Zentren im Gehirn nur unzureichend arbeiten. Dass Methylierungs-Blocker eine solche

Hypermethylierung und die Auswirkungen von Stress auf das Verhalten verhindern können, zeigten im letzten Jahr die Amerikaner Courtney Miller und Davis Sweatt ebenfalls an Ratten.

Macht also der Kaiserschnitt aus den Frischgeborenen verängstigte und empfindliche Kinder, die im späteren Leben ein überdurchschnittliches Krankheitsrisiko tragen und ihr Geburtstrauma vielleicht noch an die Kindeskinde weitergeben? Zunächst wollen die Forscher das Rätsel der schnellen Demethylierung nach der Geburt lösen. Ist die unterschiedliche Regulation der Gene für den kurzen Zeitraum überhaupt relevant? Welche Gene schaltet der kleine Organismus dabei an und aus?

„Die Veröffentlichung“, so schreibt Szyf in einem Kommentar zu Normans Artikel, „erlaubt einen ersten Einblick in die dramatische Bedeutung, die veränderte Umweltbedingungen, wie sie während der Geburt auftreten, auf unser Epigenom hat. Epigenetik scheint das versteckte Bindeglied zwischen Einflüssen im frühen Leben und Störungen im Alter zu sein.“ Sie wäre damit, so der Professor aus Montreal, auch der Grundstock für die Entdeckung der geheimnisvollen Verbindungen zwischen sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen und Erkrankungen des Körpers.

Dr. Erich Lederer, 11.9.2009, news.doccheck.com / MS

Wie Nervenzellen Informationen übermitteln

Forschern der Charité-Universitätsmedizin Berlin ist es jetzt gelungen, einen neuen Mechanismus zu entschlüsseln, der bei der Informationsvermittlung im Gehirn auf Zellebene eine wichtige Rolle spielt.

Die Arbeitsgruppe um Prof. Robert Nitsch, Direktor des Instituts für Zell- und Neurobiologie am Campus Charité Mitte, beschreibt in der aktuellen Ausgabe des Fachjournals „CELL“, dass am Prozess der Signalübertragung zwischen den Nervenzellen auf molekularer Ebene bioaktive Fette beteiligt sind, und welche zentrale Rolle dabei das Protein PRG-1 einnimmt. Fettmoleküle werden als bioaktiv bezeichnet, wenn sie die Signalfunktion zwischen den Zellen übernehmen.

Synapsen bilden die Kontaktstellen zwischen den Nervenzellen. Allein im menschlichen Gehirn befinden sich Trilliarden davon. An diesen Stellen werden Reize von einer Nervenzelle zur anderen weitergegeben. Als Signalübermittler dienen sogenannte Neurotransmitter. Davon gibt es verschiedene Arten, einer der wichtigsten ist das Molekül Glutamat. Ein Mangel an Glutamat führt zu eingeschränkter Hirnleistung, eine zu hohe Konzentration hingegen löst epileptische Anfälle aus. Das Team um Prof. Nitsch fand heraus, dass die für die jeweilige Situation richtige Menge an Glutamat durch bioaktive Fettmoleküle, wie die Lysophosphat Säure geregelt werden kann.

Dieser Mechanismus wird wiederum vom Protein PRG-1 gesteuert, indem es die Menge der Lysophosphatsäure im Gehirn kontrolliert.

Die wichtige Rolle des Proteins PRG-1 konnten die Wissenschaftler erstmals im Mausversuch beobachten. Durch eine genetische Veränderung des Erbmateri­als stellten sie bei den Mäusen gezielt die Produktion des Proteins PRG-1 ab. In der Folge stieg das Erregungsniveau an den Schnittstellen der Nervenzellen, den Synapsen, stark an. Es kam zu Krampfanfällen. Daraufhin führten die Forscher den Zellen das Protein PRG-1 noch während der Embryonalzeit im Uterus des Muttertieres wieder zu. So konnte das Erregungsniveau wieder normalisiert werden. Fazit: Das Protein PRG-1 steuert und kontrolliert die Reize zwischen den Synapsen.

Bioaktive Fette wie die Lysophosphatsäure wurden bisher hauptsächlich mit Herz-Kreislauf-Erkrankungen und der Entstehung von Krebs in Zusammenhang gebracht. Jetzt konnte das Team um Prof. Nitsch zeigen, dass diese Stoffe auch im Gehirn eine Rolle spielen und PRG-1 die Ausschüttung der Lysophosphatsäure kontrolliert. „Die Erkenntnis, dass die Steuerung der Synapsen von bioaktiven Fetten übernommen wird, eröffnet ein neues Verständnis der Synapsenfunktion“, sagt Prof. Nitsch. Daraus könnten sich neue Therapieansätze bei Erkrankungen, die auf einer Fehlfunktion der Synapsen beruhen, wie beispielsweise Epilepsie, ergeben. Erste Studien sollen jetzt zeigen, ob sich die Erkenntnisse des Tierversuchs auf den Menschen übertragen lassen.

Originalpublikation: Synaptic PRG-1 Modulates Excitatory Transmission via Lipid Phosphate-Mediated Signalling.

Quelle: Charité Berlin, 18.9.2009 / MS

Hohes Leukämierisiko in Atommeilernähe

Den Verdacht gibt es seit Jahren: Wohnen in der Nähe eines Atomkraftwerks kann besonders für Kinder gesundheitsschädlich sein. Ihr erhöhtes Risiko, an Leukämie zu erkranken, bestätigt jetzt eine von den Grünen in Auftrag gegebene Studie des Arztes und Epidemiologen Eberhard Greiser.

Die Gefahren betreffen nicht nur Säuglinge und Kleinkinder, sondern auch Jugendliche vor allem bis 14 Jahre. Im Umkreis von 20 bis 50 Kilometern um Atommeiler sei das Risiko bei Kindern unter fünf Jahren um 19 Prozent erhöht und unter 15 Jahren um 13 Prozent, berichtete Greiser am Freitag.

Dies war bisher immer abgelehnt worden, obwohl schon Ende 2007 eine aufsehenerregende Studie des Kinderkrebsregisters in Mainz für Kinder unter fünf Jahren veröffentlicht worden war. „Die Studie stellt den entscheidenden Fortschritt bei der Beantwortung der seit etwa 30 Jahren diskutierten Frage nach gesundheitlichen Effekten in der Umgebung von Reaktoren dar...“, erklärte

das Bundesamt für Strahlenschutz (BfS) im Dezember 2007. Dennoch gingen die Ergebnisse im Streit der Fachleute zunächst unter. Selbst die Deutsche Strahlenschutzkommission habe die Ansicht vertreten, dass radioaktive Emissionen aus Atomanlagen als Ursache für eine Zunahme von Leukämieerkrankungen grundsätzlich auszuschließen seien, erinnerten die Grünen.

Frau Künast nannte die neue Untersuchung eine „Mega“-Studie, weil sie auf vielfältigen Expertisen und Gutachten basiert und so die Trefferquote erhöht: „Dies ist die umfassendste Studie in diesem Zusammenhang. Wir wollen jetzt wachrütteln.“ Sie forderte erneut den sofortigen Ausstieg aus den ältesten sieben Kernkraftwerken – wegen der hohen Kosten und der großen Gesundheitsgefahren. Auch die atomkritische Ärzteorganisation IPPNW forderte aufgrund der jetzigen Studie den Bundestag auf, „den Strahlenschutz für die Bürger zu verbessern“.

Die Aussagen zu den Krebsgefahren sind bei den bis zu 14-Jährigen laut Greiser am sichersten, weil für diese Altersgruppe die Zahl der einbezogenen Atommeiler der fünf Länder am größten ist. So wurden in der Nähe von insgesamt 80 Kernkraftwerken 3742 Kinder unter 15 Jahren mit Leukämie festgestellt. Darunter waren allein 2096 im Kleinkindalter bis vier Jahre.

dpa/NDZ.de 4.9.09 / McK

Die Luft ist voll von Pilzsporen

Der Mensch atmet zwischen 10 000 und 20 000 Liter Luft täglich, ganz normale Luft ist voll mit Tausenden Pilzsporen, die Krankheiten oder Allergien auslösen können. Über den Tag gerechnet nehmen wir mit dem Feinstaub sieben Nanogramm DNA auf. Das entspricht dem 10 000-fachen Informationsgehalt des menschlichen Erbguts. Das haben Mainzer Forscher mit einer neuen Studie über das Erbgut von Pilzen herausgefunden.

Gemeinsam mit Ulrich Pöschl vom Max-Planck-Institut für Chemie (MPIC) in Mainz untersuchten die Forscher den DNA-Gehalt der Luft in einer einmaligen Langzeitstudie. Dazu filterten sie über ein Jahr lang Fein- und Grobstaub aus der Luft. Mit der Technik erhoffen sich die Wissenschaftler neue Erkenntnisse über Ökosysteme sowie Auswirkungen von Pilzen auf Menschen, Tiere und Pflanzen.

„Uns interessiert die Anzahl der Pilzsporen in der Luft aus drei Gründen“, berichtete Pöschl: „Erstens können wir über den Nachweis der Sporen untersuchen, ob sich die Ökosysteme durch den Klimawandel verändern. Zweitens spielen Pilzsporen eine große Rolle als Allergieauslöser, Pflanzenschädlinge und Krankheitserreger bei Mensch, Pflanze und Tier.“ Und vor allem: „Pilzsporen und andere biologische Aerosolpartikel können als Kondensa-

tions- und Kristallisationskeime für Wassertropfen und Eiskristalle dienen und dazu beitragen, dass Wolken, Nebel und Niederschlag entstehen.“

Die Ergebnisse der Studie wurden in der Fachzeitschrift „Proceedings of the National Academy of Sciences“ veröffentlicht. / McK

Die Atmosphäre ist ein unbekannter Lebensraum

Wenn ein Fingernagel an der Haut kratzt, setzt er damit eine beinahe unsichtbare Staubwolke frei. Sie besteht vor allem aus toten Hautzellen, doch diese sind ihrerseits mit Bakterien und Pilzen beladen. Die Kleinstlebewesen nutzen die Gunst der Stunde und gönnen sich einen Freiflug. Wohin es geht, wissen sie nicht. Vielleicht landen sie auf dem Sofa oder sie haben Glück und schaffen es sogar bis in den Garten. Viel wahrscheinlicher ist es jedoch, dass wir den Mikrozoo beim nächsten Atemzug in uns hineinsaugen.

Gerade weil wir dieser ständigen Berieselung durch Mikroben nicht entgehen können, beschäftigen sich zurzeit Forscher der Universität Zürich mit ihnen.

Sie wollen herausfinden, ob es bei der Verteilung von Bakterien und Pilzen in der Luft bestimmte Muster gibt. Damit dringen sie schon fast wie Pioniere in einen über Jahrzehnte vernachlässigten Bereich der Mikrobiologie vor.

„Im Vergleich zur Diversität im Wasser und im Boden weiss man von der Luft sehr wenig“, sagt Helmut Brandl vom Institut für Umweltwissenschaften. Auch in den Lehrbüchern fehle meistens ein entsprechendes Kapitel.

Dabei bildet die Atmosphäre den grössten Lebensraum der Erde überhaupt, weitaus grösser als der Boden und die Ozeane zusammen. Bereits in den Siebzigerjahren haben Untersuchungen gezeigt, dass die so unscheinbare Luft bis in eine Höhe von fünfzig Kilometern mit Pilzsporen belebt ist. Weltweit verfrachtet der Wind pro Jahr eine Million Tonnen Biomasse. Das entspricht dem Gewicht aller startenden Flugzeuge am Flughafen Zürich im Verlaufe einer Woche.

Während aber bei der zivilen Luftfahrt Kurs und Flughöhe meistens bekannt sind, ist gerade dies beim Flugverkehr der Mikroben ein Rätsel. Um dem Geheimnis auf die Spur zu kommen, besucht Brandl mit seinen Studenten in regelmässigen Abständen die drei Zürcher Aussichtstürme Pfannenstiel, Stadlerberg und Bachtel, um sich Proben aus verschiedenen Höhenlagen zu beschaffen.

Gemäss Untersuchungen der finnischen Forscherin Helena Rintala sind in der Luft eines einzigen Wohnzimmers mindestens fünfhundert verschiedene Bakterienarten zu Hause. Wer seines schwebenden Biotops überdrüssig ist, kann zur Abwechslung einfach bei den Nachbarn ein paar mal tief durchatmen. Dort ist nämlich die Zusammensetzung der luftbürtigen Mikroben ganz anders. Jeder Kubikmeter Luft ist also ein einzigartiger Lebensraum.

Anders als Pilzsporen oder Pollen von Pflanzen sind die meisten Bakterien schlecht an das Leben in der Luft angepasst. Es gibt wenige Nährstoffe, und die starke UV-Strahlung der Sonne trocknet die zerbrechlichen Einzeller schnell aus. Darum reisen sie vor allem per Anhalter auf einem Staubkorn. Dieses wirkt wie ein Sonnenschirm und schützt sie darum vor der Strahlung. Voraussetzung für einen langen Flug sind genügend Wind und vor allem Höhe. Denn das Problem ist, dass die Erdoberfläche die Luft ständig bremst. So verlieren die Partikel ihren Auftrieb und sinken zu Boden. Ungehindert strömt die Luft erst ab einer Höhe von zwei bis drei Kilometern. In diesen Lagen schafft es mit Bakterien beladener Staub um die halbe Welt.

Atlant Bieri, NZZ am Sonntag, 13.9.2009 / McK

Elektrosmog: Energiesparlampen strahlen auch Elektrosmog ab **Studie über die Hochfrequenzstrahlung von Energiesparlampen** **(Strahlenschutzpraxis, Band 3, Seite 59, 2009)**

Insgesamt 37 Energiesparlampen hat Heinrich Eder mit Kollegen vom Bundesamt für Strahlenschutz (BfS), der Fachhochschule Augsburg und der Bundeswehr-Universität in München vermessen. Keine von ihnen hat irgendwelche Grenzwerte überschritten, beeilt er sich zu sagen. „Eine gesundheitliche Beeinträchtigung kann nach dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand ausgeschlossen werden“, heißt es in der Studie. Allerdings lässt dieser Kenntnisstand gerade in dem Bereich, in dem die Energiesparlampen strahlen, zu wünschen übrig, heißt es zum Beispiel beim BfS.

Dass Energiesparlampen überhaupt hochfrequente Strahlung erzeugen, ist nicht zu vermeiden. Das Gasgemisch in den Glasröhren wird je nach Hersteller zwischen 30 000 und 60 000 Mal pro Sekunde gezündet und sendet daher mit 30 bis 60 Kilohertz. Allerdings ist diese Strahlung, anders als etwa bei Funktelefonen, nicht der eigentliche Zweck der Geräte. Daher fordert Eder eine Richtlinie für Energiesparlampen, die sich nicht an irgendwelchen Grenzwerten orientiert, sondern an der technisch machbaren Reduktion der Strahlung.

Vorbild dafür ist das TCO-Regelwerk für Computerbildschirme. Die Monitore bekommen das entsprechende Siegel nur, wenn ihre Strahlung so niedrig ist, wie es dem besten Stand der Technik entspricht. Während das Siegel dort längst zu einem Verkaufsargument geworden ist, achtet bei Energiesparlampen kaum ein Hersteller oder Kunde auf die vermeidbare Strahlung. „Die Lampen im normalen Haushalt wirken so, als ob Sie zehn DECT-Basisstationen in der Wohnung stehen haben“, sagt Eder, also die Sendeteile von schnurlosen Telefonen.

Solche Sätze dürften den Widerwillen gegen die neuen Lampen bei allen jenen verstärken, die Elektromog als Gefahr für ihre Gesundheit betrachten. Etwa 30 Prozent der Deutschen haben in Umfragen des BfS angegeben, sich Sorgen über Gesundheitsgefahren durch Handys, schnurlose Telefone oder WLAN-Geräte zu machen, die Wissenschaft hat bisher aber keine Risiken dingfest gemacht.

Energiesparlampen könnten nun zum neuen Konfliktstoff werden. Doch relativiert sich das Problem bei einem genauen Blick in Eders Studie. Er hatte die nackten Lampen im Abstand von 30 Zentimetern vor einer Metallkugel installiert, deren Abmessungen einem Kopf entsprechen. Dann hat er gemessen, wie das ausgestrahlte elektrische Feld den Kunstkopf traf und wie viel Strom durch den Hals zur Erde floss.

Dieser Körperstrom, nicht das elektrische Feld, löst – wenn überhaupt – gesundheitliche Effekte aus. Dafür gibt es daher einen international empfohlenen Grenzwert. Für das elektrische Feld, das viel leichter zu messen ist, gilt als Hilfskonstrukt der Referenzwert. Diesen hatten die Birnen immerhin bis zu 67 Prozent ausgeschöpft, den Grenzwert des Körperstroms jedoch nur zu vier bis fünf Prozent, wie die Messungen und ergänzenden Computersimulationen an einem Körpermodell zeigten. „Diese Diskrepanz ist so gewollt“, sagt Eder, „wenn der Referenzwert überschritten wird, soll es noch einen Sicherheitsfaktor von zehn zum Grenzwert geben.“ Diese Marge könne bei ungünstigen anatomischen Verhältnissen, zum Beispiel bei Kindern, allerdings sehr schnell aufgebraucht sein. Außerdem seien die Körperströme bei den Energiesparlampen 30 bis 100 Mal so hoch wie bei Glühbirnen.

Dass Eders Ergebnisse den Grenzwert nur im einstelligen Prozentbereich ausschöpfen, nehmen die Hersteller vieler Energiesparlampen als Begründung, an ihren Produkten nichts zu ändern. Um die Felder zu reduzieren, „müsste in das Glas der Lampen ein Abschirmgitter integriert werden“, sagt Bern Glaser von Philips. „Der Aufwand dafür ist erheblich und steht in keinem Verhältnis zum abgestrahlten elektrischen Feld, das ohnehin innerhalb der festgesetzten Grenzwerte liegt.“ Ähnliches ist von Osram zu hören.

Beide tun die Initiative ihres Konkurrenten, der Firma Megaman, ab. Das Unternehmen hat unter der Zusatzbezeichnung „Sensible“ jene abgeschirmte Energiesparlampe herausgebracht, die aus Heinrich Eders Testfeld mit ihrer geringen Strahlung herausragte. Sie besitzt eine spezielle Beschichtung, um das elektrische Feld zu reduzieren. „Das ist ein sehr deutsches Produkt“, sagt der Firmensprecher Christoph Seidel. Manche Nutzer in Deutschland und Österreich seien eben kritisch in Bezug auf Elektromog eingestellt. Und bereit, so offenbar das Kalkül, etwa fünf Euro Aufschlag für die „Sensible“-Lampen zu zahlen.

Eder möchte auch die Leuchtenhersteller in die Pflicht nehmen. Viel einfacher als in der Birne sei das Problem in den Leuchten zu lösen, in die die

Lampen eingeschraubt werden. Ein geerdeter Metallschirm reduziere die Strahlung auf Bruchteile. Schon ein Metallring um die Birne mit Kontakt zum Schutzleiter senke die Belastung um 80 Prozent.

Einstweilen aber hilft Abstand, betonen auch andere Fachleute wie Dietlinde Quack vom Öko-Institut. Mindestens 50 Zentimeter zwischen Körper und Lampe seien fast immer zu erreichen. Und je mehr, desto besser, denn die Strahlung nimmt quadratisch mit dem Abstand ab. Ist die Entfernung also doppelt so groß, sinkt die Belastung auf ein Viertel.

Christoph Schrader/Süddeutsche Zeitung vom 17. September 2009 / McK

Goetheanum

Freie Hochschule für Geisteswissenschaft

Medizinische Sektion Heileurythmie-Ausbildung

Berufsbegleitende Ausbildung über 2 Jahre
mit 6 ganztägigen Block-Kursen von 3–6 Wochen

Ausbildungsbeginn: 6. April 2010

Information Tel. 0041 - 61 - 701 96 85

oder Sekretariat Tel. 0041 - 61 - 701 90 03

E-Mail: heileurythmie@goetheanum.ch

Tagungsankündigungen

Spiel - Rhythmus - Bild

Eurythmie-Symposium zur Bewegungserziehung im Vorschulalter

Donnerstag, 28. bis Samstag, 30. Januar 2010 in Mannheim

für

ErzieherInnen, EurythmistInnen, BewegungstherapeutInnen

PROGRAMM

- Donnerstag, 28. Januar 2010**
- 18.00 **Eröffnung mit Buffet**
19.00 Dr. med. Michael Domeyer, Berlin
Vortrag zur Menschenkunde des 1. Jahrsiebts
Aussprache
- Freitag, 29. Januar 2010**
- 9.00 **Arbeitsgruppen**
10.30 Pause - Bewegungsraum
11.15 **Forum**
12.45 Mittagessen
14.30 **Arbeitsgruppen**
16.00 Pause
16.30 **Arbeitsgruppen**
Abendpause
19.00 **Marionettentheater**
„Was ihr wollt/Twelfth night“
William Shakespeare
Dagmar Horstmann, Arlesheim
- Samstag, 30. Januar 2010**
- 9.00 **Arbeitsgruppe**
10.30 Pause
11.00 **Forum**
12.30 Abschluss des Symposiums
- Mitwirkende** Brigitte Sattler, Bammental – Monika Schmitt, Bammental
Jorinde Stockmar, Nürnberg – Cristi Heisterkamp, Frankfurt
Dr. Michael Domeyer, Berlin
- Verantwortlich für Planung, Organisation und Durchführung**
Claudia Lasnier, Mannheim – Bernhard Merzenich, Mannheim
Gisliind Macco, Heidelberg
- Kosten** Verpflegung und Tagungsgebühren: € 110.–
- Anmeldung an:** Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik
Veranstaltungsmanagement
Zielstraße 28, 68169 Mannheim
Tel. 0621 – 30 94 815, Fax 0621 – 30 94 50
E-Mail valerie.ander mann@freiehochschule-mannheim.de
- Anmeldeschluss:** 15. Dezember 2009. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.



Ankündigung eines

ärztlichen Intensivkurses zur Einführung in die
Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation

nach Dr. Kaspar Appenzeller

am Freitag, dem 5. März 2010

und

am Sonnabend, dem 6. März 2010 in Köln-Dellbrück

Die anthroposophisch erweiterte Herzauskultation ist eine von Dr. med. Kaspar Appenzeller auf dem Boden der Geisteswissenschaft Dr. Rudolf Steiners entwickelte Methode medizinischer Diagnostik, die sich einsetzen lässt zur umfassenden menschenkundlichen Beurteilung von Entwicklungsstörungen, Erkrankungen und Therapieverläufen. Damit ist sie ein Werkzeug der anthroposophisch erweiterten Medizin.

Der Kurs wendet sich an Ärztinnen und Ärzte, die sich mit den Grundlagen dieser neuen Art der Untersuchung vertraut machen wollen. Nach einer theoretischen Einführung in die Inhalte dieses Kurses werden gemeinsam unter Anleitung Patienten auskultiert. Dieser praktisch übende Teil bildet das Kernstück des Kurses. Eine Zertifizierung bei der Ärztekammer Nordrhein wird beantragt.

Kursleitung, Auskunft und Anmeldung:

Dr. med. Wilfried Schubert

Alte Straße 13

D-53840 Troisdorf

Tel.: 0 22 41 - 80 60 35 Fax: 0 22 41 - 80 60 78

praxis.dr.schubert@web.de

Chirophonetik – Kurse im Jahr 2010

Die **Chirophonetik** wurde aus den anthroposophisch-medizinischen Erkenntnissen Rudolf Steiners von dem Heilpädagogen und Logopäden Dr. phil. Alfred Baur entwickelt und in Zusammenarbeit mit seiner Frau Dr. med. Ilse Baur in deren heilpädagogischer und sprachtherapeutischer Praxis angewandt. Seit 1976 wird sie in der Schule für Chirophonetik an Menschen weitergegeben, die ihr therapeutisches und heilpädagogisches Können auf diesem Wege ergänzen und vertiefen wollen. Die **Ausbildung** ist berufsbegleitend, findet in Form von Wochen- und Wochenendkursen statt und dauert dreieinhalb Jahre.

(vgl. Information unter www.chirophonetik.de)

Einstiegsmöglichkeiten für eine laufende Ausbildung sind:

Januar, Juni und Oktober 2010 sowie Juni und Oktober 2012

Kurse im Jahr 2010

Wochenendkurs in Engen (bei Singen) – auch als Orientierungskurs geeignet

Donnerstag, 21. Januar, 20.00 Uhr bis Sonntag, 24. Januar, 12 Uhr

Grundstufe ab 1. Kurs: Orte der Lautbildung, Teil 1

Aufbaustufe: Organprozesse

Anmeldung bis 10. Dezember 2009 bei Brigitte Leiser

Wochenkurs in Kassel

Dienstag, 6. April, 8.30 Uhr bis Samstag, 11. April, 12.45 Uhr

ab 3. Kurs: Rhythmen der Sprache, Elemente und Ätherarten

Anmeldung bis 23. Februar 2010 an Brigitte Floride

Wochenendkurs in Kassel – auch als Orientierungskurs geeignet

Donnerstag, 3. Juni, 20.00 bis Sonntag, 6. Juni, 12 Uhr

Grundstufe ab 1. Kurs: Orte der Lautbildung Teil 2

Aufbaustufe: Heilpädagogische Urbilder, Teil 1

Anmeldung bis 22. April 2010 an Brigitte Floride

Wochenkurs in Engen (bei Singen)

Sonntag, 17. Oktober, 8.45 Uhr bis Freitag, 22. Oktober, 12 Uhr

Grundstufe ab 1. Kurs: Arten der Lautbildung

Aufbaustufe: Sinnesentwicklung

Anmeldung bis 3. September 2010 bei Brigitte Leiser

Wochenendkurs in Kassel

Donnerstag, 21. Oktober, 20.00 Uhr bis Sonntag, 24. Oktober, 12.00 Uhr

nur Aufbaustufe: Heilpädagogische Urbilder, Teil 2

Anmeldung bis 9. September bei Brigitte Floride

Anmelde- und Informationsadressen:

brigittefloride@gmx.de, Tel. 0561 - 60 22 98

leiser@chirophonetik.org, Tel./Fax 07144 - 3 82 38

Sekretariat der Schule: armansperg@chirophonetik.org, Tel./Fax 0651 - 3 89 31



gesundheit aktiv
anthroposophische heilkunst e.v.

Ein Patientenverband,
der sich für Sie einsetzt



Neu! Jetzt als Hörbücher: Vorträge vom KinderKongress 2009

Wolfgang Bergmann
Kleine Jungs, große Not

Gewaltprävention durch Begegnungskultur
Hörbuch
Best.-Nr. 517 € 10,50 *

Fulbert Steffensky
Spiritualität durch Begegnung

Hörbuch
Best.-Nr. 518 € 10,50 *

Inger Hermann
„Halt's Maul, jetzt kommt der Segen“

Hörbuch
Best.-Nr. 519 € 10,50 *

Michaela Glöckler
Begegnungskultur und Gesundheit

Hörbuch
Best.-Nr. 520 € 10,50 *

*zzgl. Versandkosten

**Soeben
erschienen !!**



Michaela Glöckler,
Veronika Schröter, Linda Thomas

Das Messie-Syndrom
Die Kraft der eigenen Ordnung und Schönheit

Hörbuch
Best.-Nr. 516 € 19,50 *



Weitere Hörbücher, Bücher und Broschüren finden
Sie in unserem shop unter

www.gesundheitaktiv-heilkunst.de

gesundheit aktiv. anthroposophische heilkunst e.v.
Johannes-Kepler-Str. 56 - 75378 Bad Liebenzell-Unterlengenhardt
Tel.: 0 70 52 / 93 01-0 Fax: 0 70 52 / 93 01-10

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 zu je € 3,50 zuzüglich Versandkosten

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

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

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

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

.....
(genaue Anschrift)

Anschriften der Verfasser

- Gwendolyn Fischer Messendorfbergweg 64, A-8042 Graz
Pfarrerin der Christengemeinschaft
- Dr. Michaela Glöckler Brosweg 45, CH-4143 Dornach
Kinderärztin, Leiterin der Medizinischen
Sektion am Goetheanum
- Dr. Markus Sommer Josef-Retzer-Straße 36, 81241 München
praktischer Arzt
- Christof Wiechert Freie Hochschule für Geisteswissenschaft,
3414 Dornach
Leiter der Pädagogischen Sektion am
Goetheanum
- Dr. Heinz Zimmermann Rütliweg 45, CH-4143 Dornach
Mitglied des Vorstands am Goetheanum
in Dornach

Termine

17.– 22. Februar 2010	Brissago/Schweiz	Arbeitstagung der in Heilpädagogik und Sozialtherapie tätigen Ärzte
28.–30. Januar 2010	Mannheim	Eurythmie-Symposium zur Bewegungserziehung im Vorschulalter*
5./6. März 2010	Köln-Dellbrück	Ärztlicher Intensivkurs zur Einführung in die Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation nach Dr. Kaspar Appenzeller*

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“