

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Impressum

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

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

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

Beiträge und Anfragen können an die Herausgeber gesendet werden:

Peter Fischer-Wasels, Markt 4, 44137 Dortmund, Fax 0231-162 97 45
E-Mail: p.fischer-wasels@t-online.de

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

Abonnentenservice und Anzeigen:

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

Konto: Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

– Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Eveline Staub Hug

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

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:

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

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

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

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 20. Januar 2003

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 27 – November 2003

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Peter Fischer-Wasels

Inhalt:

		Seite
<i>Peter Fischer-Wasels</i>	Liebe Leserinnen und Leser!	3
<i>Sabine Sebastian</i>	Eurythmie als Instrument, die Schwelle bewusst zu überschreiten	4
<i>Gregor Sträter</i>	Gewissheit und gewisse Therapie	13
<i>Helmut von Kügelgen †</i>	Verwirklichung der Waldorfschulidee	16
<i>Elke Schaffrath</i>	Das Temperament als dynamischer Entwicklungshelfer für das Kind (2. Teil)	26
<i>Barbara Simonsohn</i>	Kinder in Not. Unsere Lebensweise gefährdet die Gesundheit unserer Kinder	30
<i>Jochen Paulus</i>	Lernrezepte aus dem Hirnlabor	37
<i>Rainer Patzlauff</i>	Pädagogik als Gesundheitsförderung	43
<i>Rudolf Steiner</i>	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf – Die Bedeutung des kindlichen Spieles – Der nötige Blick für die physische Gesundheit – Corrigendum	46

Berichte von Tagungen

<i>Sigrid Sendler</i>	Chirophonetik-Fortbildung in Hannover	53
<i>Elke Schaffrath</i>	Bericht von der Schulärztetagung in Dornach	57
<i>Tobias Tüchelmann</i>	Internationale Schulheileurythmie-Tagung in Melø, Norwegen	59

Buchbesprechungen

<i>Henning Köhler</i>	War Michel aus Lönneberga aufmerk- samkeitsgestört? (<i>Peter Fischer-Wasels</i>)	63
-----------------------	--	----

<i>Paolo Bavastro / Andreas Fried / Hans-Christoph Kümmell</i>	Herz-Kreislauf-Sprechstunde – in umfassender medizinischer Ratgeber (<i>Martin Lehn</i>)	65
<i>Gerald Hüther / Helmut Bonney</i>	Neues vom Zappelphilip (<i>Elke Schaffrath</i>)	66
<i>Ernst-Michael Kranich</i>	Ein umfassendes Bild des Menschen (<i>Bernd Meine-von Glasow</i>)	67

Aus dem Leserkreis – an den Leserkreis

<i>Elke Neukirch</i>	Notwendige Verstärkung der Heileurythmie im Vorschulalter	69
----------------------	--	----

Aktuelle Informationen

– Jungen verunglücken doppelt so oft wie Mädchen	71
– Mathe-Olympiade: Brandenburg Spitze	71
– Kinderängste – Elternängste	72
– Unnötiger Stromverbrauch	72
– Schon Einjährige lernen vom TV	73
– Rauchverbot in Schulen ist überfällig	73

Tagungsankündigungen

– Arbeitsgespräch zur Heileurythmie im ersten Jahrsiebt am 14. Februar 2004 in Frankfurt/Main	75
– Berufsbegleitendes Seminar für den Förderbereich in der Waldpädagogik im Frühjahr 2004	75
– 3. Fachtagung für Schulheileurythmie vom 12.-14. März 2004 in München	76
– Schulärztetreffen in Stuttgart, 8./9. Mai 2004	78

Anschriften der Verfasser

III. Umschlagseite

Terminkalender

IV. Umschlagseite

Liebe Leserinnen und Leser!

Verfrühungen. Die Natur brachte uns in diesem Jahr schon im Winter sehr früh frühlingshafte Tage, dann den heißen Jahrhundertssommer, so dass die Früchte früher reiften und vielfach schon im August die Weinernte begann. Teilweise sahen wir schon früh Herbstfarben in den Bäumen, andererseits aber auch noch lange grüne Blätter. Neben den Verfrühungen also ein uneinheitliches Bild in der Natur.

Verfrühungen auch in der Menschennatur. Wir sehen die Akzeleration, immer früher die Kinder ihre Sinne gebrauchen, manchmal schon sehr früh die Welt erblicken, die Umwelt ergreifen, den Intellekt entwickeln, Rechnen, Lesen und Schreiben sich erobern, Fragen stellen, den Rubikon betreten, die Pubertät durchmachen. Aber nur ein Teil der Menschennatur, der Menschenseelen ist es, der immer früher erwacht, immer früher in die Welt stürzt; andere Teile wieder sind es, die demgegenüber spät erwachen, später sich entwickeln. Verfrühungen einerseits, zugleich auch hier ein uneinheitliches Bild, das unseren immer differenzierteren Blick, unser immer differenzierteres Urteil und immer differenziertere Handlungen verlangt.

Verfrühungen durch die Kultur. Durch den Einfluss der menschengemachten Umwelt, der Medien, der Moden und Marken, der Musiken und Geschmacksverlockungen und mancher Spielsachen werden die Kinder in einem Teil ihrer Seelen früher reif. Und auch hier ist zu differenzieren.

Und nun die Verfrühungen, wie sie in der Bildungspolitik vorangetrieben werden, mit der zunehmend früheren Einschulung, dem früheren Schulabschluss, dem früheren Zurverfügungstehen für Ausbildung und Arbeitsmarkt oder Arbeitslosigkeit. Es ist auch ein Angriff auf die Kindheit, die damit zunehmend abgeschafft wird. Wie stellen wir uns dazu? Wie retten wir Kindheit? Wie antworten wir als Waldorfbewegung auf die staatlichen Vorgaben? Es genügt nicht, nur dagegen zu sein. Wir müssen auf die heutigen Kinder schauen, die sich auch zunehmend unterscheiden von früheren Generationen, die uns vor neue Aufgaben stellen, indem sie neue Begabungen, neue Fähigkeiten, neue Impulse mitbringen. Wie werden wir diesen Kindern gerecht, wie gestalten wir unsere Einrichtungen, Kindergärten, Schulen und andere neue Einrichtungen, so dass mit den jungen Menschen das Zukünftige in rechter Art in diese Welt hereinkommen kann und sie verjüngen, verbessern kann? Zu diesen wichtigen Fragen wollen die nachfolgenden Beiträge Anregungen geben.

Peter Fischer-Wasels

Eurythmie als Instrument, die Schwelle bewusst zu überschreiten Zur vierten, fünften und sechsten Dimension

Sabine Sebastian

Unter Laien und auch unter Eurythmisten wird heute immer wieder die Frage gestellt: „Was ist Eurythmie?“ Diese Frage ist von vielen Seiten beforcht, zahlreiche Antworten sind formuliert. Für die Wirksamkeit der Eurythmie in der Zukunft sind immer wieder neue Zusammenhänge zu entdecken.*

Die Einsichten über die vierte, fünfte und sechste Dimension, die Rudolf Steiner uns vermittelt hat¹, lassen erkennen, dass die Eurythmie von vornherein ganz neue Aufgaben im Vergleich mit anderen Tanzkünsten und Bewegungstherapien hat. Im Folgenden sollen zuerst einige wenige geometrische Grundlagen zum Verständnis der vierten, fünften und sechsten Dimension gegeben werden. Es folgen geistige Aspekte. In einem dritten Schritt werden mit dem Erarbeiteten beispielhaft ausgewählte eurythmische Angaben Rudolf Steiners beleuchtet.

Die vierte, fünfte und sechste Dimension in der Geometrie

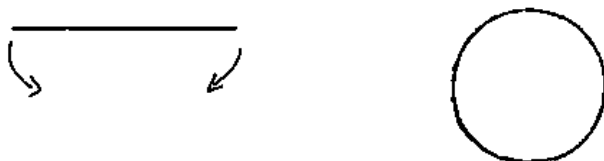
Ein Punkt hat keine Dimension, er ist nulldimensional. Will man zwei Punkte zur Deckung bringen, muss man einen der beiden in Bewegung versetzen, um ihn zu dem anderen hinführen zu können: die Gerade kommt zur Erscheinung, das heißt die erste Dimension entsteht.

Will man die beiden Enden einer Geraden, das heißt eines eindimensionalen



Gebildes zur Deckung bringen, muss man die beiden Enden bewegen, das heißt die Gerade biegen: die zweite Dimension, die Ebene erscheint.

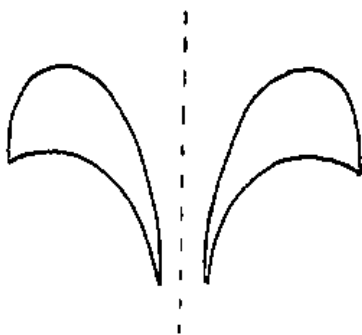
Will man zwei spiegelsymmetrische ebene Gebilde zur Deckung bringen, muss



* Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin aus dem Rundbrief der Sektion für redende und musizierende Künste, Ostern 2003

man sie ebenfalls bewegen. Durch diese Bewegung werden die beiden spiegelsymmetrischen Ebenen aus ihrer zweiten Dimension in die dritte Dimension, den dreidimensionalen Raum geführt.

Fassen wir zusammen: Die Entstehung der jeweils höheren Dimension ist eine Verwandlung, die sich durch Bewegung vollzieht. Folgen wir diesem Gedankengang konsequent, verwandelt sich auch durch Bewegung die dritte in die vierte Dimension. In anderen Worten: will man zwei dreidimensionale spiegelsymmetrische Gebilde zur Deckung bringen, müssen sie durch die vierte Dimension hindurchgeführt werden. Von der vierten Dimension gelangt man in derselben



Konsequenz zur fünften und von da zur sechsten Dimension. Drei Dimensionen des Raumes erleben wir konkret. Beim Aufstieg zu höheren Dimensionen ist der Übergang zum abstrakten Denken erforderlich.

Geistige Aspekte der höheren Dimensionen

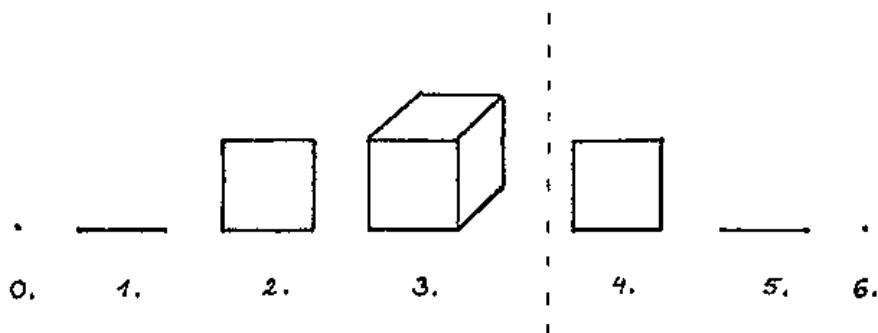
Von Rudolf Steiner lernen wir, dass die vierte Dimension die dritte auslöscht, die fünfte die zweite und die sechste die erste auslöscht: „... Aber so (in materialistischer Weise) ist diese vierte Dimension gar nicht vorhanden, sondern sie ist so vorhanden, dass sie die dritte vernichtet, wie die Schulden das Vermögen vernichten. Sobald man aus dem dreidimensionalen Raum herauskommt, kommt man nicht in einen vierdimensionalen Raum, oder man kommt meinetwillen in einen vierten dimensionalen Raum, aber der ist zweidimensional, weil die vierte Dimension die dritte vernichtet und nur zwei übrig bleiben als reale, und alles ist, wenn wir uns von den drei Dimensionen des Physischen zum Ätherischen erheben, nach den zwei Dimensionen orientiert. Wir verstehen das Ätherische nur, wenn wir es nach zwei Dimensionen orientiert denken. ... Alles was in uns selber Gefühl ist, hat keine Beziehung zu den drei Raumdimensionen, nur der Wille hat zu ihnen Beziehung, das Gefühl nicht, das ist immer in zwei Dimensionen beschlossen. ...“²

Was heißt das geometrisch? Das heißt, dass die vierte Dimension eine Dimension eines dreidimensionalen Körpers wegnimmt. Ein Körper im dreidimensionalen Raum dehnt sich in Höhe, Breite und Tiefe aus. Die vierte Dimension nimmt dem dreidimensionalen Körper die Tiefe. Es bleiben die Höhe und die Breite, das heißt ein „zweidimensionales Gebilde“, eine Ebene.

Diese Ebene ist qualitativ anders anzuschauen als eine Ebene, die durch eine Bewegung aus der ersten Dimension hervorgegangen ist.

Die Tiefe ist die Dimension, die einerseits Dichte bringt, Dicke, in der das Bild materiell wird³, sie schafft Räumlichkeit, Plastik. Sie ist nie ganz vollständig zu erleben, außer im Kreuzen der Augenachsen. In der Bewegung – sowohl der Augenachsen als auch im Raum beim Gehen – wird diese Dimension erst gegenwärtig, real für den Menschen.⁴ Wird sie weggenommen, ausgelöscht, so steht der Mensch in der Fläche. Der muss sozusagen die Fläche mitnehmen, um sich noch bewegen zu können. Bleibt der Mensch jedoch im Bilde stehen, so veranschaulicht er Höhe und Breite.

Die fünfte Dimension löscht die zweite aus heißt, dass sich aus der „vierdimensionalen Ebene“ eine „fünfdimensionale Gerade“ bildet. Die sechste Dimension löscht die erste aus heißt, dass sich aus der „fünfdimensionalen Geraden“ ein „sechsdimensionaler Punkt“ bildet.



Rudolf Steiner lehrt uns, dass die vierte, fünfte und sechste Dimension ihr Leben auf höheren Planen haben, nicht auf der Erde. Die vierte Dimension hat ihr Leben auf dem Astralplan, die fünfte auf dem unteren Devachan, die sechste auf dem oberen Devachan. Aber die höheren Dimensionen haben ihre Projektion, quasi ihren Schattenwurf auf die Erde:

Die Projektion der vierten Dimension ist die Zeit. Die Projektion der fünften Dimension ist die Empfindung. Die Projektion der sechsten Dimension ist das Selbstbewusstsein. Mineralien erscheinen in ihrem Sein im dreidimensionalen Raum, Pflanzen ebenfalls, aber letztere weisen dadurch, dass sie sich in der Zeit verändern, auf eine höhere Dimensionalität, auf die vierte Dimension. Tiere, die sich ebenfalls in der Zeit verändern, haben von den Begegnungen mit der Umgebung eine Innenempfindung und weisen damit auf die fünfte Dimension. So beschreibt es uns Rudolf Steiner und führt dann weiter aus, dass die Darstellung, wie die sechste Dimension in ihrer Projektion, dem Selbstbewusstsein, erscheint, außerordentlich kompliziert wäre – auch für ihn.

Zu der Frage, was verschieden dimensionale Wesen wahrnehmen, wird aus Rudolf Steiners Ausführungen deutlich, dass jedes Wesen immer nur eine Dimension weniger wahrnimmt als es selber dimensioniert ist. Das Rätsel, warum der Mensch, obwohl mit vierter, fünfter und sechster Dimension (mindestens) ausgestattet, nur den dreidimensionalen Raum wahrnimmt, löst Rudolf Steiner in seinen 1905 in Berlin gehaltenen Vorträgen.¹

Das folgende ausführliche Zitat aus diesen frühen Vorträgen zeigt, dass die für uns nur abstrakt nachvollziehbaren Bewegungen in den höheren Dimensionen auch in ihrer geistigen Konkretheit im Physischen erfahrbar werden können. Das Mittel dafür gab Rudolf Steiner den Menschen sieben Jahre später. Es leuchtet jedoch schon in diese frühen Ausführungen herein:

„Denken Sie sich zwei Raumdimensionen, also eine Fläche, und diese Fläche begabt mit Bewegung. Nun denken Sie sich ... ein empfindendes Wesen, das dann eine zweidimensionale Fläche vor sich herschiebt. Ein solches Wesen muss anders wirken und sich sehr unterscheiden von einem dreidimensionalen Wesen unseres Raumes. Dieses Flächenwesen, das wir uns auf diese Weise konstruiert haben, ist nach einer Richtung unabgeschlossen, völlig offen, es bietet Ihnen einen zweidimensionalen Anblick; Sie können nicht um es herum, es kommt auf Sie zu. Das ist ein Leuchtwesen, und das Leuchtwesen ist nichts anderes als die Unabgeschlossenheit nach einer Richtung.

Durch ein solches Wesen lernen die Eingeweihten dann andere Wesen kennen, die sie beschreiben als die göttlichen Boten, die ihnen in Feuerflammen nahen. Die Beschreibung vom Sinai, als dem Moses die zehn Gebote gegeben worden sind, heißt nichts anderes, als dass sich ihm in der Tat ein Wesen nähern konnte, das für ihn wahrnehmbar diese Abmessungen hatte. Es wirkte auf ihn wie ein Mensch, dem man die dritte Raumdimension fortgenommen hatte, es wirkte in der Empfindung und in der Zeit.“

Zur Eurythmie

Wenden wir uns jetzt einigen eurythmischen Angaben Rudolf Steiners zu, die im ersten Moment rätselhaft anmuten können. Mit Hilfe des bis hierhin Erarbeiteten aber kann die einzigartige Aufgabe der Eurythmie in einem neuen Licht erscheinen. Die ersten Hinweise stammen schon aus der Entstehungszeit der Eurythmie, vermittelt durch Lory Maier-Smits, der ersten Eurythmistin.⁵ Später finden sich Angaben im pädagogischen Bereich sowie zur Eurythmie als Bühnenkunst. Deutlich fügen sich Übungen aus der Heileurythmie und die Eurythmiefiguren in die Aufgaben ein, die höheren Dimensionen in der Bewegung im Erleben und Erkennen mit einzubeziehen.

Lory Maier-Smits schildert aus der Vorbereitungszeit der Eurythmie folgendes:

„Weiter sollte ich versuchen, so viel und so oft es zu ermöglichen sei, griechische Bildwerke anzusehen, seien es Originale, Kopien oder auch nur Abbildungen. Aber immer nur anschauen, niemals versuchen diese Stellungen nachzuahmen. Also nur anschauend und aufnehmend.“ „In einem Kapitel des Werkes *De philosophia occulta* von Cornelius Agrippa würde ich sechs Zeichnungen der menschlichen Gestalt finden, eingeordnet in verschiedene geometrische Figuren. Diese sechs Stellungen sollte ich genau studieren, und wenn ich die einzelnen gut geübt hätte, sollte ich rasch und leicht von der einen in die andere springen und dabei besonders auf das Verhältnis der Arm- und Beinbewegungen untereinander achten, ob Arme und Beine sich parallel oder gegeneinander bewegen. Alles was sonst auf diesen Zeichnungen sei, Planeten und Tierkreiszeichen, brauchte nicht beachtet zu werden.“ Auffallend ist hier, dass Lory Maier-Smits Plastiken, räumliche Gestalten, nicht nachmachen sollten, aber die in Ebenen gezeichneten Stellungen einer menschlichen Gestalt. Es ist dies schon ein erster Hinweis auf die Flächigkeit, die Ebenenhaftigkeit der Eurythmie. Zwölf Jahre später kommt Rudolf Steiner auf diese Stellungen zurück⁶, gibt dazu die uns bekannten Worte und sagt: „Wenn man Erwachsenen Eurythmie lehrt und man beginnt damit, dass man sie gerade diese Übung machen lässt, dann finden sie sich ganz sicher gerade dadurch sehr gut in das Eurythmische hinein.“ Zuerst kann es verwunderlich erscheinen, dass Stellungen in der Ebene besonders gut in die bewegte Eurythmie hereinführen sollen. Doch schon die Worte der vierten, fünften und sechsten Stellung weisen auf die höheren Dimensionen, die durch die Eurythmie im Raum erscheinen:

- 1. Stellung Ich denke die Rede
- 2. Stellung Ich rede
- 3. Stellung Ich habe geredet
- 4. Stellung Ich suche mich im Geiste (meinen geistigen Ursprung)
- 5. Stellung Ich fühle mich in mir
- 6. Stellung Ich bin auf dem geistigen Wege
(Ich bin auf dem Weg zum Geiste (zu mir))
(Ich bin auf dem Geistwege)

Sehen wir auf die vierte, fünfte und sechste Stellung: die vierte Stellung offenbart die Zeit: Suchen ist ein Vorgang in der Zeit. Die fünfte Stellung offenbart einen Empfindungsvorgang im Fühlen. Die sechste Stellung gibt einen Aufruf an das Selbstbewusstsein: Ich bin auf dem Weg zum Geiste zu mir.

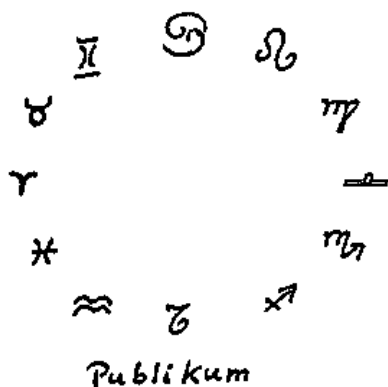
Die Angabe aus dem Lauteurythmiekurs für diese Übung, dass eine Reihe von sechs Menschen, die jeder eine Stellung halten, hinter dem Vorbeischreitenden steht, der durch alle sechs Stellungen geht, betont das Flächenhafte der Eurythmie. Der Vorbeischreitende bewegt sich in einer Fläche, die nach hinten offen, ungeschlossen ist.

Lory Maier-Smits weiter: „Und dann sollte ich mit den Füßen schreiben lernen. Richtig lesbar ... Der linke Fuß sollte aber Spiegelschrift schreiben, als organischer und selbstverständlicher für die linke Seite.“ Mit der Spiegelbildlichkeit wird die Fähigkeit, bewusst auf dem Astralplan zu leben, erübt. Es werden Fähigkeiten erworben, die der Individualität nach ihrem Tode erlauben, sich in der geistigen Welt zurechtzufinden. Auf dem Astralplan ist alles spiegelbildlich, auch die Zeit. Es wird dort zuerst gestorben und dann geboren. Es ist der Sohn vor dem Vater da.¹

„Die Zwölf Stimmungen“ sind ein Tierkreisgedicht von Rudolf Steiner, bei dem zwölf Menschen in den Tierkreishaltungen so auf der Bühne stehen.^{5, 10}

Sie stehen anders, als wir dies vom abendlichen Sternenhimmel kennen. Ist auch hier innerliches Durchgehen durch höhere Dimensionen gefordert, um das zu verstehen? Was bildet sich im Zuschauenden, wenn er den Tierkreis so stehen sieht? Was müssen der Eurythmist und der Zuschauer tun, um diese Aufstellung mit der Himmelskonstellation in Einklang zu bringen? Geometrisch ausgedrückt muss der Eurythmist den Kreis von hinten her aufrichten, um die physische Ebene zu erreichen. Der Zuschauer dagegen muss ihn umstülpen. In dieser eurythmischen Aufstellung repräsentiert sich der Sonnenlauf, wie er am Himmel zu sehen ist und durch die Sonne den inneren Brennpunkt der Umstülpung zum Bewusstsein bringen kann.

Aus den Anfängen der Eurythmie sind uns viele von Rudolf Steiner gezeichnete urbildhafte Raumformen für Gedichte und Musikstücke erhalten geblieben, als kaum zu überschätzende Schulungshilfe sowohl für den Eurythmisten als auch für den Zuschauer. Rudolf Steiner zeichnete sie stets vom Publikum aus. In den Folgejahren ist es mehr und mehr üblich geworden, zum Beispiel beim Unterrichten, die Formen so an die Tafel zu malen, wie sie für den Ausübenden aussehen. Es hat zur Folge, dass der Ausübende beim Erlernen immer wieder geneigt ist, zur Tafel zu schauen. Die Bewegung im Raum ist gebunden, „dunkel“ und verschlossen zum rückwärtigen Raum. Werden die Formen so an die Tafel gezeichnet, wie sie das Publikum sieht, so ist beim Erlernen eine stärkere innere Konzentration und Beweglichkeit gefordert. Freiheit in der Raumbewegung und Offenheit zum rückwärtigen Raum entsteht durch den innerlich notwendigen Prozess, die



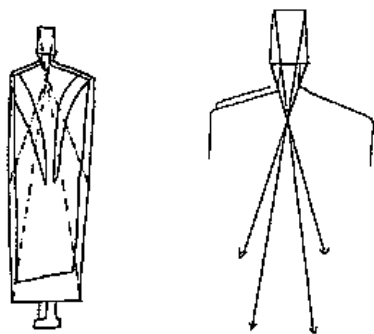
Form umzustülpen. Früher war dies selbstverständliche Gewohnheit und damit ein wesentliches Bildungselement für die Eurythmisten, die höheren Dimensionen im Physischen in Erscheinung bringen zu können.

Auch in der Heileurythmie werden wir auf eine höhere Räumlichkeit, auf eine geistige Unräumlichkeit, auf eine räumliche Geistigkeit verwiesen⁷: „... Und beim Konsonanten, sowohl beim Anschauen, indem man Eurythmie als Kunst nimmt, wie namentlich wenn sie ausgeführt wird zu persönlichen Zwecken, ist es ganz besonders wichtig, dass man nun nicht etwa in derselben Weise wie beim Vokal ein Gefühl, also das Streckgefühl, das Biegegefühl, das Weitegefühl und so weiter hat, sondern dass man beim Konsonanten sich selbst gleichzeitig in der Form vorstellt, die man ausführt, wenn man den Konsonanten macht, wenn man sich gewissermaßen selber zuschaut. Hier sehen Sie am allerdeutlichsten, dass man die Kunsteyrhythmisten ermahnen muss, nicht beide Dinge durcheinander zu werfen; denn die Kunsteyrhythmisten, die werden nicht guttun, sich immer zuzuschauen, da werden sie sich die Unbefangenheit nehmen. Dagegen, wenn Sie ein Kind oder eine erwachsene Person Konsonantisches ausführen lassen, so ist wichtig, dass sie sich gewissermaßen mit dem Gedanken innerlich selbst abfotografiert; denn darinnen liegt das Wirksame, dass sie sich innerlich selbst abfotografiert, dass sie sich also gerade in der Stellung darinnen richtig innerlich sieht, die sie ausführt, und dass das wirklich so ausgeführt wird, dass die Person eine innerliche Anschauung hat von dem, was sie ausführt.“ Rudolf Steiner lenkt hier den inneren Blick des Eurythmisierenden auf die Vorstellung seiner eigenen Bewegung. Diese Bewegung soll „innerlich abfotografiert“ werden, das heißt die Vorstellung der Bewegung ist flächenhaft, womit einerseits die eigentliche heileurythmische Wirksamkeit gefördert wird, andererseits das imaginative Vorstellen geübt wird. Es wird das Moment, dass in der Eurythmie der physische Leib auf die Stufe des Ätherischen gehoben wird und auch der Astralleib im Ätherischen erscheint⁸, bewusst ergriffen.

Abschließend blicken wir auf die ebenen, von Geraden begrenzten Eurythmiefiguren⁹, die Rudolf Steiners Antwort auf Edith Maryons plastische Versuche von Eurythmiefiguren waren. Schon 1919 regte Rudolf Steiner ihre Herstellung an und schilderte zugleich eine ihrer Aufgaben⁹: „*Es würde sich noch empfehlen, bei Kindern, die nicht heran wollen an die Eurythmie, eine besondere Freude an der Eurythmie dadurch hervorzurufen, dass man sie nicht nur bei anderen das Eurythmisieren viel von außen anschauen lässt, sondern dass man auch versucht, die verschiedenen Stellungsaufnahmen zu machen, Fotografien. Die müsste man vereinfachen, so dass die Kinder Augenbilder bekommen von den eurythmischen Formen und Bewegungen, die der Mensch selbst macht. Solche Augenbilder vom Eurythmischen, die werden eingepägt und werden befeuernd auf die eurythmischen Fähigkeiten wirken. Deshalb hatte ich Fräulein Wolfram gebeten,*

solche Augenbilder zu machen, womit ich nicht meine bloße Wiedergaben von eurythmischen Stellungen, sondern diese umgesetzt in einfache schematische Bewegungsformen, die künstlerisch wirkend sind. Diese könnte man dann verwenden, um den Kindern die Schönheit der Linie zu zeigen. Sie werden dann finden – was eine psychologisch außerordentlich interessante Tatsache ist –, dass das Kind wahrnehmen darf die Schönheit der Linie, die es selbst hervorbringt in der Eurythmie, ohne eitel und kokett zu werden. Während es sonst, wenn es aufmerksam wird auf das, was es selber macht, leicht eitel wird, wird das gerade bei der Eurythmie vermieden. Daher ist auch in der Eurythmie ein Parallelismus mit der Anschauung der eurythmischen Linie zu suchen, die zur Hebung des Selbstgefühls ohne Erweckung von Eitelkeit und von Koketterie benützt werden kann.“ In den dann wenige Jahre später entstandenen Eurythmiefiguren kommt in die Sichtbarkeit, was Rudolf Steiner schon 1919 aussprach: die ebene Flächenhaftigkeit bringt die Projektion der vierten Dimension in die Sichtbarkeit. Die Projektion der fünften Dimension, die Empfindung, erscheint durch die linienhafte Begrenzung. Die Anschauung der eurythmischen Linie soll zur Hebung des Selbstgefühls beitragen. Dieses Selbstgefühl wird zum Selbstbewusstsein, wenn es gelingt, in diesen geometrisch-künstlerischen Gestaltungen auch den Punkt, die Projektion der sechsten Dimension zu finden. Das Selbstbewusstsein liegt zum einen in dem Eurythmiesierenden, zum anderen kann auch geometrisch ein Punkt an den Figuren gefunden werden, der sich ergibt aus der Umwandlung der Formelemente, wenn man zum Beispiel an die Polarität von Kopfform und Kleidform denkt. Bei Figuren wie denen der Laute U, A, M oder R wird diese Umwandlung beziehungsweise das Verhältnis von Kopfform zur Form der übrigen Gestalt rasch einsehbar. An anderen Figuren ist diese Beziehung aber ebenfalls zu finden und damit der Punkt, der sich geometrisch aus der Spiegelung ergibt – wie es auch in einer Lemniskate einen Punkt gibt, der vom Übergang der einen zur anderen Seite entsteht. Hier sei als Beispiel die U-Figur gewählt, bei der sich Form und Größe von Kleid zu Kopf wie 1:4 verhalten und der geometrische Punkt für die Spiegelung in Höhe des Brustbeins liegt.

Aus den wenigen angeführten eurythmischen Beispielen unter Beleuchtung der vierten, fünften und sechsten Dimension mag deutlich werden, dass die Eurythmie die Menschheit vorbereiten soll, die Schwelle bewusst zu überschreiten. Wir verstehen jetzt besser, warum Rudolf Steiner so tief schmerzlich berührt war, wenn die Menschen zwar zu seinen Vor-



trägen strömten, aber nicht in gleicher Weise die Eurythmieaufführungen besuchten. – Die eingangs gestellte Frage: „Was ist Eurythmie?“ ist oft verschwistert mit der tiefen Sehnsucht, die Eurythmie zu erneuern. Ist nicht eine mögliche Erneuerung die, die Anfänge der Eurythmie erkenntnismässig so zu durchdringen, dass Kulturauftrag und das Moderne der Eurythmie zur Erscheinung kommen im Sinne der Steinbockstrophe aus den „Zwölf Stimmungen“¹⁰? Die Kräfte, die uns aus der Steinbockregion zuströmen, lehren uns die Auseinandersetzung des Gedankens mit der Welt⁶:

Das Künftige ruhe auf Vergangenen.
Vergangenes erföhle Künftiges
Zu kräftigem Gegenwartsein.
Im inneren Lebenswiderstand
Erstarke die Weltenwesenwacht,
Erbühe die Lebenswirkensmacht.
Vergangenes ertrage Künftiges!

Die vorangegangenen Ausführungen sind entstanden aus gemeinsamen Fortbildungstagungen und unter Mitarbeit von Rosemaria Bock.

Literatur aus dem Gesamtwerk von Rudolf Steiner:

- 1 Die vierte Dimension, GA 324a, alle Vorträge, insbesondere 7. Juni 1905
- 2 Das Künstlerische in seiner Weltmission, GA 276, 2. Juni 1923
- 3 Die Polarität von Dauer und Entwicklung im Menschenleben. Die kosmische Vorgeschichte der Menschheit, GA 184, 20. September 1918
- 4 Damit der Mensch ganz Mensch werde, GA 82, 8. April 1922
- 5 Entstehung und Entwicklung der Eurythmie, GA 277a
- 6 Eurythmie als sichtbare Sprache, GA 279, 12. Juli 1924
- 7 Heileurythmie, GA 315, 13. April 1921
- 8 Entwürfe zu den Eurythmiefiguren, GA K26
- 9 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (III), GA 295, 29. August 1919
- 10 Wahrpruchworte, GA 40

Gewissheit und gewisse Therapie:

Terminus technicus für ein Licht von jenseits der Schwelle

Gregor Sträter

Mit den Jahren der Auseinandersetzung mit der Anthroposophie wächst meine Bewunderung für die Genauigkeit der Sprache Rudolf Steiners. Dabei ist mir das Gewicht der Verwendung des zunächst unscheinbaren Adjektives „gewiss“ aufgegangen.

Im ersten Absatz der 4. Meditation eines Weges zur Selbsterkenntnis des Menschen (GA 16) gebraucht Rudolf Steiner die Wendung **gewisse Eigentümlichkeit**. Sie bildet hier die Brücke zwischen den Begriffen **Eigentum** und **Gewissheit**. Eigentum der Seele sind ihre Erlebnisse des Inneren, wenn die Seele der Sinneswelt gegenüber steht. Die inneren Erlebnisse im Erleben der Sinneswelt besitzt die Seele im Hier und Jetzt. Die Gewissheit taucht in der Seele erst bei einer Art des übersinnlichen Erlebens auf. Auf dem Weg vom sinnlichen zum übersinnlichen Erleben verwandelt sich die Seele des Selbsterkenntnis suchenden Menschen jedesmal neu. Das in der Sinneswelt errungene Eigentum, die eigene Innenwelt nimmt im Moment und im Vollzug der Wahrnehmung einer übersinnlichen Außenwelt eine gewisse Eigentümlichkeit an. „Man kann nicht mehr sagen: ich denke, ich fühle... Man muss sagen: etwas denkt in mir, etwas lässt in mir Gefühle aufleuchten ...“ (GA 16, Seite 39).

Es wird deutlich: Gewissheit erlebt die Seele im oder während des übersinnlichen Erlebens, wenn sie die Schwelle zur geistigen Welt überschritten hat. Die gewisse Eigentümlichkeit taucht in dem Augenblick der Hinwendung der Seele zu einer übersinnliche Außenwelt auf: sowohl die sinnliche wie die übersinnliche Außenwelt bilden dann den Horizont des gesunden, durch Übung erkrafteten Seelenerlebens. Die Seele findet sich auf der Schwelle zur geistigen Welt.

Lässt sich dieser im Schriftwerk Steiners aufgefundene Sprachgebrauch auf das gesprochene Wort übertragen? Zwei Beispiele führe ich als Stütze dieser Arbeitshypothese an.

Erstes Beispiel (Die Sendung Michaels, GA 194, 6. Vortrag, Seite 110):

*„Wir müssen uns **gewiss werden**, dass wir mit jedem Lichtstrahl, mit jedem Ton, mit jeder Wärmeempfindung und deren Abklingen in seelischen Wechselverkehr mit der Welt treten, und dieser Wechselverkehr muss für uns etwas Bedeutsames werden.“*

Das Gewiss-Werden geht Hand in Hand vor sich mit einem Eintreten in die Welt des Seelischen, in die Welt, in der wir seelisch mit anderen Wesen verkehren, einen Wechselverkehr betätigen; es geht um ein Hin und Her, um ein Hinüber von mir in ein anderes seelisches Wesen, um das Herüber eines anderen seelischen

Wesens in mich hinein, gleichzeitig. Dieser seelische Wechselverkehr soll vollzogen werden, während wir in uns – in unserem Eigentum – das Nachbild eines Lichtstrahles, einer Farbe, das Abklingen einer Wärmeempfindung erleben. Wieder ist das seelische Erleben in die Spannung von gleichzeitigem sinnlichem und übersinnlichem Erleben hineingestellt.

Zweites Beispiel: (Geisteswissenschaft und Medizin, 1. Vortrag, GA 312). Nachdem Rudolf Steiner im 3. Absatz „*hauptsächlich berücksichtigen will, was von überallher*“, also aus dem **Umkreis für Ärzte** wichtig sein kann, verweist er die Ärzte im 18. Absatz an den „**Punkt**, was sich Ihnen ergeben kann, wenn wir einfach miteinander vergleichen das, was Sie sehen, wenn Sie vor sich stellen ein **Menschenskelett** und das **Skelett**, sagen wir, eines **Gorillas** ...“

Es geht um das, was ich sehe, wenn ich mir zwei verschiedene Gegenständlichkeiten vorstelle. Die tätige Seele hat in dem von ihrer Aufmerksamkeit umschlossenen Horizont einerseits zwei verschiedene Vorstellungen der Sinneswelt, andererseits das, was sie sieht, wenn sie einfach vergleicht, wenn sie vergleichend tätig ist, wenn sie zwei Vorstellungen auf den einen, ihr eigenen Mittelpunkt, den Ich-Punkt, bezieht. Weiter heißt es im 18. Absatz (Seite 26/27): „*Das Unterkiefer-system steht gewissermaßen als Lastendes im ganzen Kopfskelett drinnen (beim Gorilla) und man hat das Gefühl, ... dass der Gorilla, ich möchte sagen, mit einer gewissen Anstrengung sich aufrecht hält gegen dieses Lastende ...*“

Absatz 20, Seite 28: „*Sie werden dasjenige konstruieren müssen, was beim Menschen formbildend ist aus einem gewissen Kräfteparallelogramm ...*“

Absatz 23, Seite 31: „*Und es entsteht also die Frage: Wie können wir eine Wechselwirkung, die hinführt vom Kranksein zum Gesundsein, hervorrufen zwischen dem, was wir als Wechselverhältnis bewirken zwischen dem kranken Organismus und seiner physischen Erdenumgebung?*“

Absatz 24, Seite 32 beginnt: „*Sie sehen, wie innig zusammenhängt mit einer richtigen Auffassung des Wesens des Menschen dasjenige, was schließlich zu einer gewissen Therapie führen kann ...*“

Führen wir uns die Erkenntniselemente, auf die eine **gewisse Therapie** aufbaut, noch mal vor Augen: Ausgangsort ist ein Punkt, nämlich unser sinnliches am Gegenstand gewonnene Vorstellungsbewusstsein, das ichhaft konzentriert und unser Eigentum ist. Dieses Bewusstsein erweitert sich auf zwei Gegenstände und den Vergleich dazwischen. Das „**gewissermaßen**“ bildet die Brücke zum Lastenden des Gorillas, das selbst übersinnlich ist und beim Gorilla maßgeblich formbildend als Bildkraft auftritt. An diese vorstellende Tätigkeit schließt sich ein Gefühl an, eine gewisse Anstrengung des Gorillas taucht als Gefühlserlebnis auf. Das Gefühlserlebnis steigert sich zu einem gewissen Kräfteparallelogramm. Der **Sprung** vom Tier zum Menschen und der **Rückweg** (Absatz 21 und 23) werden hier übergangen. Wechselwirkungen und Wechselverhältnisse werden

mit ihrer reziproken Gleichzeitigkeit in den seelischen Bewusstseins­horizont mit aufgenommen. Dadurch erhält dieser eine gewisse Eigentümlichkeit, nämlich dass er die kausale – zeitlich nacheinander geschehende – Ursachen-Wirkungs-Ebene hinter sich lässt.

Diese vielfach zu übende Schrittfolge führt zu einer richtigen Auffassung des Wesens des Menschen, der sich selbst erkennt und eine gewisse Therapie entwerfen kann.

Auf zwei Konsequenzen möchte ich hinweisen, die aus diesem bestimmten Sprachgebrauch erwachsen können:

Wenn Schüler und auch ältere Menschen methodisch übersichtlich – die Selbstbeobachtung und die Selbsterkenntnis einbeziehend – an eine Naturwissenschaft herangeführt werden, die Polaritäten und Wechselwirkungen mit umfasst (die Goethesche Farbenlehre als Basis), entsteht die konkrete Möglichkeit, gewisse Eigentümlichkeiten der eigenen Seelenverfassung zu erleben und Gewissheiten zu ahnen, eben gewiss zu werden. Diese Ahnungen können wesentlich dazu beitragen, Drogen und lebensmüden Versuchungen zu widerstehen.

Die leidvolle Frage der externen oder internen Anerkennung eines sogenannten anthroposophischen Arztes oder die Zertifizierung einer Fortbildung wird gegenstandslos, da die von Rudolf Steiner skizzierten Züge einer gewissen Therapie nur in einem ich-haft erweiterten Bewusstseins­horizont auftauchen können, der auch den rhythmischen Menschen erlebt. Mir ist bislang der Begriff der Evidenz bei Rudolf Steiner nicht begegnet. (Für Hinweise bin ich dankbar.) Beschränkt sich der Bereich der Evidenz auf die gewordene Natur und die Abstraktheit des Begriffs, während die Gewissheit Ergebnis einer realen übersinnlichen Wahrnehmung ist, die auf dem Rückweg der Menschheit von der Werkwelt zur geistigen Welt die werdende Natur berührt?

Anmerkung: Alle Worte in Fettdruck sind vom Verfasser hervorgehoben. Vorliegende Gedanken entspringen der Mitarbeit in der medizinischen Arbeitsgruppe im Goetheanum und in der Münsteraner Zweigarbeit; dafür danke ich herzlich.

Sind wir geistige Revolutionäre?

Der nachfolgende Artikel erschien 1964 in der Erziehungskunst. Es ist die Rede von der „Erziehungskatastrophe“, die damals – 1964 – herrschte, und es wird zurückgeblickt auf den Zusammenbruch des alten Erziehungswesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts nach dem 1. Weltkrieg. Damals begründete Rudolf Steiner die Waldorfschule – als eine Kultur-Heilungs-Tat, als Anfang und Teil eines Freien Geisteslebens.

Heute könnte man noch viele Bildungs- und Erziehungskatastrophen aufzählen, die seither verschiedene Schulreformen gebracht haben und wir stehen vor einer nächsten, einschneidenden, die die Waldorfschulzeit um die 12. Klasse kürzen und die Einschulung um ein Jahr vorverlegen möchte.

Wie weit hat die Waldorfschule ihre Aufgabe erfüllt – oder ist sie doch in weiten Teilen eine vom Staat geduldete „Winkelschule“ geworden?

Sind wir geistige Revolutionäre? Haben wir genug Mut, wirklich geistig etwas Neues zu wollen? ... „Eine große Bewegung, bei der eigentlich jeder Mensch, der über die Aufgaben der Zeit denkt, Mitglied werden müsste, müsste entstehen ...“ (Rudolf Steiner, 24. Februar 1921) Claudia McKeen

Verwirklichung der Waldorfschulidee in der Welt

Rudolf Steiners Eintreten für einen „Weltschulverein“ oder Bund für Freies Geistesleben

Helmut von Kugelgen †

In der Stunde öffentlicher Besinnung auf die Lage der Schule, da für jetzt und die nächste Zukunft angesichts des Lehrermangels das Wort von der „Erziehungskatastrophe“ gesprochen worden ist, drängt sich der Vergleich mit einer anderen Epoche des Zusammenbruchs eines alten Erziehungswesens auf. Das 19. Jahrhundert war im Weltkrieg untergegangen, sein wissenschaftlich hochmütiger Humanismus war zusammengebrochen, die ungelösten sozialen Probleme forderten Heilung. In der Erziehung ging es darum, einem in sich gegründeten freien Geistesleben den schöpferischen Zugriff wiederzugeben, damit es auf die menschlich-moralische Bildung der Heranwachsenden real einwirken könne. Dieser Zeitenumbruch war die Geburtsstunde der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Sie entstand aus einer sozialen und geistigen Bewegung, die radikalere Neuerungs-Ideen anbot als alle radikalen und revolutionären Nachkriegsströmungen: die soziale Dreigliederungsbewegung.

Rudolf Steiners Entwurf war menschheitlich umfassend, griff die unmittelbar gegenwärtigen Probleme auf und war abgelesen an den Notwendigkeiten der herankommenden Entwicklung, damit in der Gegenwart das schon Mögliche für die Aufgaben der nächsten Zukunft getan werden könne. Die Waldorfschule war nicht als Wohltat für die Kinder der Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik oder gar als Geschenk an wenige Kinder anthroposophischer Eltern gedacht, sondern wurde im größten Stile als eine soziale und geistige Tat für alle Menschen und für das geistige Leben aller Völker entworfen. „Für die Gegenwart und nächste Zukunft“ wollte Rudolf Steiner in zunächst einer Schule das Modell hinstellen, das für sich gar keine Bedeutung hat, es sei denn, es finde in dieser nächsten Zukunft vielfältige Nachfolge.

Ein Jahr nach Begründung der Stuttgarter Freien Waldorfschule spricht Rudolf Steiner vor Studenten vieler Nationen („Erster Hochschulkurs“ am Goetheanum Oktober 1920) über diese Frage:

„...Es handelt sich darum, dass wir hier lernen, praktisch denken, und dass wir es dann auch bis zu praktischen Taten bringen. Als die Waldorfschule begründet worden ist, habe ich gesagt: Die Waldorfschule ist schön; aber damit, dass wir die Waldorfschule begründet haben, ist noch nichts getan auf diesem Gebiete. Es ist höchstens ein allererster Anfang gemacht. Sogar nur der Anfang eines Anfangs. Die Waldorfschule haben wir erst begründet, wenn wir im nächsten Vierteljahr zu zehn neuen solcher Waldorfschulen den Grund gelegt haben, und so weiter. Dann hat erst die Waldorfschule einen Sinn. Es hat einfach gegenüber der jetzigen sozialen Lage Europas keinen Sinn, eine einzige Waldorfschule mit vier- oder fünfhundert oder meinetwillen auch tausend Kindern zu begründen. Nur wenn solches Nachfolge findet, wenn solches überall Nachfolge findet, hat das einen Sinn. Und es hat nur dann einen Sinn, wenn es aus der richtigen praktischen Gesinnung heraus ersprießt. Diese fehlt, wenn diejenigen, die schwärmen für die Ideen der Waldorfschule, nicht einmal so viel Verständnis entwickeln: dass ja dazu gehört, Propaganda zu machen gegen die Abhängigkeit der Schule vom Staat – mit allen Kräften einzutreten, dass der Staat die Schule loslässt. Wenn Sie nicht den Mut auch dazu bekommen, die Loslösung der Schule vom Staat zu erstreben, dann ist die ganze Waldorfschulbewegung für die Katz. Denn sie hat nur einen Sinn, wenn sie hineinwächst in ein freies Geistesleben. Zu alledem brauchen wir dasjenige, was ich nennen möchte ein internationales Streben für jegliches Schulwesen – ein internationales Streben, das jetzt nicht etwa bloß in der Welt herumgeht und überall Grundsätze verbreitet: ‚Wie Schulen eingerichtet werden sollen!‘ Das wird schon geschehen, wenn vor allen Dingen die Gelder beschafft werden für solche Schulen. Einen Weltschulverein brauchen wir in allen Ländern der Zivilisation, damit so schnell wie möglich die größte Summe von Mitteln herbeigeschafft werde. Dann wird es möglich sein, auf

Grundlage dieser Mittel das zu schaffen, was der Anfang eines freien Geisteslebens ist. Daher versuchen Sie – diejenigen, die irgend wohin kommen – zu wirken dafür, dass nicht durch allerlei ‚idealistische‘ Bestrebungen bloß, sondern dass durch ein solches Verständnis für die Freiheit des Geisteslebens gewirkt werde, – ein Verständnis, das dahin tendiert, dass wirklich im weitesten Umfange für die Errichtung freier Schulen, freier Hochschulen in der Welt Geld geschafft werde. Es muss aus diesem Dünger der alten Kultur herauswachsen, was Geistesblüte der Zukunft ist. Auf den Feldern wächst auch aus dem Dünger heraus, was dann die Menschen verzehren müssen. So muss das, was reif ist aus der alten Kultur heraus, Dünger werden. Und das muss gesammelt werden: damit aus diesem Dünger die Geistesfrucht, die Staatsfrucht, die Wirtschaftsfrucht der Zukunft ersprießen könne...“

Weltweite Sammlung der Aufbaukräfte, ein „internationales Streben für jegliches Schulwesen“, nicht die Proklamierung einer Idee und die Befriedigung des Elternegoismus, sondern „der Anfang eines Freien Geisteslebens“, Verständnis, das von der Begeisterung zu Taten fortgerissen wird, damit „wirklich in weitestem Umfange für die Errichtung Freier Schulen, Freier Hochschulen in der Welt Geld geschafft werde“, das meinte Rudolf Steiner mit der Errichtung der Waldorfschule. Obwohl noch zu Rudolf Steiners Zeiten erste Schwesterschulen begründet wurden, blieb doch der entscheidende Durchbruch aus. Wohl zeigte sich die Fruchtbarkeit der Anthroposophie für die Lösung bedrängender Zeitfragen, aber es blieb die Waldorfschule für Rudolf Steiner ein „Kind der Sorge“. An die Stelle einer Weltbewegung, die neben den politischen Völkerbund der Staaten und neben eine assoziativ gegliederte Weltwirtschaft die übernationalen Wechselbeziehungen des geistig-kulturellen Lebens setzt, entstanden hier und da mehr oder weniger ausgebaute Waldorf- oder Rudolf-Steiner-Schulen. Der zweite Weltkrieg und seine Vorbereiter löschten die Waldorfschulen und das freie Geistesleben fast ganz aus – und trotz dem wunderbaren Auferstehen von 26 mit der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen in Deutschland (rund 50 im Ausland) bekennt heute, 19 Jahre nach Kriegsende, ein Vertreter des öffentlichen Geisteslebens, dass man auf dem Bildungssektor vor einer Katastrophe stehe. Das Wort von der „Erziehungskatastrophe“ ist schon in der Gefahr, zur gängigen Münze, zum Schlagwort degradiert zu werden. Wenn man mit Ernst die tiefere, hinter den Symptomen verborgene Ursache bedenkt, so heißt sie nicht Problem Schulreform oder Nachwuchsfrage, sondern ganz allgemein: Ringen um „Freies Geistesleben“.

Auch vor der Waldorfschule steht als Prüfung ihrer Kraft und Lebendigkeit der hohe Anspruch ihres Begründers, dass eine recht verstandene Waldorfschulgemeinde eine Pflanzstätte des Freien Geisteslebens ihrem inneren Wesen nach sein muss. Sie ist keine Waldorfschule, solange sie nur eine pädagogische

Methode praktiziert, eine sich in sich selbst befriedigende Oase bildet, der Elternschaft Verantwortungen abnimmt, anstatt sie über den natürlichen Eltern-egoismus hinauszuführen zur Anteilnahme an einer geistig-sozialen Weltbewegung. Immer wieder wurden Waldorfschulen in aller Welt aus der Initiative einzelner Lehrer, Wirtschaftler oder aus den Bestrebungen einer kleinen Menschengruppe heraus gegründet. Wie ein Kind im Heranwachsen zum Selbstbewusstsein des eigenen Wesens und zugleich zu den sozialen Aufgaben innerhalb seines Lebensumkreises und innerhalb seiner Zeitgenossenschaft erwachsen muss, so steht jede Waldorfschule in ihrer Entwicklung vor der Forderung, nach innen die einheitliche, künstlerisch-spirituell befeuerte Menschenerziehung auszubauen und nach außen sich in die örtlichen, nationalen und öffentlichen Kulturverhältnisse mit ihrem schöpferischen Beitrag für ein freies Geistesleben hineinzustellen.

Im April 1921, als die erste Waldorfschule anderthalb Jahre alt war, fand der zweite Hochschulkurs statt. In einer Disputation kommt Rudolf Steiner auf die Freie Waldorfschule zu sprechen: *„Es ist doch nicht so außerordentlich viel Grund dazu vorhanden, gute Hoffnungen in die Zukunft zu senden, wenn man nicht bereit ist, ...wirklich einzugehen auf eine gründliche Erneuerung und Wiederbelebung unseres Geisteslebens selbst. Es greift schon das, was die eigentlichen Schäden sind, in unser Geistesleben selbst hinein...*

Die Waldorfschule ist aus unserer Mitte heraus begründet worden, ohne dass damit in irgendeiner Weise eine Weltanschauungsschule gegründet worden ist. Gerade das Gegenteil einer Weltanschauungsschule sollte begründet werden! Das ist immer wieder und wieder betont worden. Und wer da glaubt, die Waldorfschule sei eine anthroposophische Schule, der kennt sie eben ganz und gar nicht. Und ebenso wenig kann irgendwie hier am Goetheanum (an der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach) gesagt werden, dass in alledem was geschieht, irgendjemand beeinträchtigt werde in dem freien Bekenntnis seiner ureigensten Überzeugung ...

Dann ist hier die Frage des Weltschulvereins gestellt worden. Was ich über diesen Weltschulverein zu sagen habe in bezug auf seine Absichten, habe ich – wie ich glaube – mit voller Deutlichkeit ausgesprochen am Ende unserer letzten Hochschulkurse im Herbst hier. Ich habe dann wiederum ungefähr in derselben Weise die Notwendigkeit der Begründung eines solchen allgemeinen Weltschulvereins im Haag, in Amsterdam, in Utrecht, in Rotterdam und in Hilversum ausgesprochen: dass die Möglichkeit, in einem Weltschulverein zu wirken, davon abhängt, dass sich die Überzeugung, dass ein neuer Geist in das allgemeine Schulwesen einziehen müsse, in einer möglichst großen Anzahl von Menschen verbreitet. Ich habe darauf hingewiesen, dass es heute gar nicht darauf ankommen könne, da oder dort Schulen zu begründen, die vereinzelt dastehen würden,

und in denen man eine in dieser oder jener Hinsicht verbreitete Methode anwendet, sondern dass aus dem Gedanken des sich selbst tragenden, in sich befreiten Geisteslebens heraus das Schulwesen der neueren Zivilisation in die Hand genommen werden müsse, – das Schulwesen aller Kategorien, aller Stoffe.“ Soviel mir bekannt geworden ist, sind die Worte und Aufforderungen, die ich bis jetzt gesprochen habe, das Einzige, worüber ich im Grunde genommen zu berichten habe! Diese Worte waren darauf berechnet, in der zivilisierten Bevölkerung der Gegenwart ein Echo zu finden. Ich habe von keinem solchen Echo zu berichten. Und ich glaube, ein richtiges Wort hat der Kommilitone aus Bonn gesprochen, indem er darauf hingewiesen hat, dass ja schließlich doch diejenige Studentenschaft, aus deren Herzen heraus er hier geredet hat, in der Minderzahl ist. Ich glaube, sie ist sehr, sehr in der Minderzahl, insbesondere in Deutschland. Aber auch sonst – ich will niemandem Unfreundlichkeiten sagen – sonst, – von wo wir gar nicht weit weg sind! Das zeigt der Besuch dieses Hochschulkurses. Er sagte: Der größte Teil der Studentenschaft schläft! Ja, er tobt ja zuweilen auch. Aber man kann ja auch tobend schlafen in bezug auf die Dinge, um die es sich da handelt.

Und in bezug auf die Angelegenheiten, in bezug auf welche diese Forderung nach dem Weltschulverein erhoben worden ist, schläft alles auch in weitesten Kreisen einen sanften Schlaf! Und es muss ja schon einmal gesagt werden: Man hat sich noch nicht recht daran gewöhnt, wie sehr es notwendig ist, anthroposophisches Wirken in die moderne Zivilisation hineinzutragen; man sollte sich daran gewöhnen; und ich sehne den Tag herbei, an dem ich Reichlicheres berichten kann auf die Frage hin nach dem Weltschulverein. Heute könnte ich noch immer nicht viel mehr sagen, als was ich am Ende der Hochschulkurse hier im vorigen Herbst gesagt habe, – obwohl das, was ich gesagt habe, darauf berechnet war, dass heute etwas ganz anderes darüber berichtet werden könnte.“

Wenige Monate vorher hatte Rudolf Steiner in verschiedenen Städten Hollands pädagogische Vorträge gehalten und war jedes Mal auch auf die Frage „Weltschulverein“ eingegangen. Man muss sich die freilassende, ja befreiende Anthroposophie, wie sie Rudolf Steiner als einen Gegensatz zu allem sektiererischen, weltanschaulich bindenden Geistesleben vertrat, vor Augen halten, – „anthroposophisches Wirken in die moderne Zivilisation hineintragen!“ – um in den nachfolgenden Äußerungen Rudolf Steiners keine Widersprüche zu dem bereits Dargestellten zu finden. Am 28. Februar 1921 sagte er in seinem Vortrag in Amsterdam:

„...Dieses freie Schulwesen erscheint mir als etwas, was im eminentesten Sinne als eine Notwendigkeit von der modernen Menschheit, sofern sie es ehrlich meint mit Menschenheil und Menschenfortschritt, aufgefasst werden muss. Daher betrachte ich es – ich sage das, ohne agitieren zu wollen – als unbedingt

*notwendig, um viele Niedergangskräfte, die in unserer modernen Zivilisation sind, durch Aufgangskräfte zu beseitigen, dass auf internationaler breitester Grundlage etwas entstehe wie dasjenige, was ich nennen möchte: einen **Weltschulverein**.*

*Dieser Weltschulverein müsste alle Nationen und die weitesten Kreise von Menschen umfassen. Diese Menschen müssten sich bewusst sein, dass ein freies Geistesleben zu schaffen ist. Es nützt gar nichts, wenn die Menschen finden, dass unsere Waldorfschule in Stuttgart „etwas Praktisches“ ist, das man ansehen muss für ein paar Stunden oder für ein paar Wochen. So etwas, was aus einem ganzen geistigen Leben hervorgeht, ansehen zu wollen, heißt soviel, wie wenn man ein Stück aus der Sixtinischen Madonna herausschneiden würde, um eine Vorstellung von dem ganzen Bilde zu bekommen. Nur hospitierend kann man von dem Geiste der Waldorfschule nicht etwas erfassen, sondern indem man kennenlernt die Anthroposophie, die anthroposophische Geisteswissenschaft, die in jedem Lehrer lebt, in jeder Stunde lebt, in den Kindern lebt... Wir haben das erlebt, was als anthroposophischer Geist eingezogen ist in diese Waldorfschule. Aber wir wünschen nicht, dass man möglichst viele **Winkelschulen** nach dem Muster der Waldorfschule errichtet! Sondern was wir wollen, ist, dass in weitesten Kreisen auf internationalem Gebiete die Einsicht entsteht: Man muss den alten Zopf bekämpfen, der auf staatlicher Grundlage das Schulwesen aufbauen will! Man muss danach streben, es zu erzwingen, dass das freie Geistesleben seine vollberechtigte freie Schule schaffen kann! Wir wollen nicht von Staates Gnaden Winkelschulen errichten. Wir werden nicht unsere Hand dazu bieten. Sondern was notwendig ist, das ist das Verhältnis für einen solchen Völkerbund, wie er spirituell-geistig in dem Weltschulverein liegt. Das würde die Menschen über das weite Erdenrund in einer großen, einer Riesenaufgabe zusammenführen!“*

Heute, 43 Jahre nach diesen Beschreibungen der großen, weltweiten Aufgaben durch Rudolf Steiner, hat ein zweiter Weltkrieg und eine von Zerreißen, Spaltungen und weiteren geistigen Niedergangskräften gekennzeichnete Entwicklung gezeigt, wie stark die Gegenkräfte waren und sind, aber auch dass die Aufgabe, die Rudolf Steiner gestellt hat, noch immer vor uns liegt. Wohl sind in Deutschland 27, in der Welt an die 50 Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen entstanden – aber es sind „Winkelschulen“ dabei, und alle Schulen entbehren jener „weiteste Kreise von Menschen“ umfassenden Bewegung für ein Freies Geistesleben, die Rudolf Steiner „Weltschulverein“ nannte. Zusammenarbeit der bestehenden internationalen Schulbewegung, wie sie sich jetzt anbahnt, ist nur ein Teil dieser von Rudolf Steiner gestellten Aufgabe. Um diese in ihrer Aktualität für „die nächste Zukunft“ noch eindringlicher zu beschreiben, lassen wir die Nachschriften aus den Vorträgen Rudolf Steiners folgen, die er im Februar 1921 in Utrecht und im Haag hielt.

Dass es schwierig ist, „gerade die Punkte, auf die es ankommt in der heutigen Zeit, der heutigen Welt zum Bewusstsein zu bringen“, exemplifizierte Rudolf Steiner im oben zitierten zweiten Hochschulkurs am Bergarbeiterstreik, der am 21. April 1921 in England ausgebrochen war und in dessen dreimonatigem Verlauf zahlreiche Gruben unter Wasser gerieten. An den aktuellen Zeitphänomenen wird deutlich, wie Rudolf Steiner „aus einer tieferen Erkenntnis der sozialen Zusammenhänge und der Notwendigkeit“ spricht. Und damals wie heute besteht die Schwierigkeit darin, „dass man so wenig Menschen mit jener Begeisterung findet, die ein wirkliches inneres Dabeisein bewirkt mit dem, was sie ja immerhin auch gern hören.“ Rudolf Steiner fährt fort:

„Und deshalb freue ich mich immer, wenn sich Jugend findet, die etwas darüber zu sagen hat, wie sie das oder jenes, was sie sucht, da oder dort noch findet. Denn ich glaube, aus solchen Impulsen wird doch das hervorgehen, was wir zu aller Einsicht, zu allem Verstehen brauchen: innerliches Dabeisein! – innerliches Dabeisein, das weiß, wie stark die Metamorphose sein muss, die uns von den Niedergangskräften einer alten Zivilisation zu den Impulsen der neuen Zivilisation führt. Jawohl, wir brauchen gewissenhaftes Verständnis, wir brauchen eine eindringliche Einsicht. Wir brauchen aber auch vor allen Dingen das, was die Jugend aus ihren Naturanlagen heraus bringen könnte. Wir brauchen aber nicht nur in der Jugend, wir brauchen in den weitesten Kreisen der gegenwärtigen zivilisierten Menschheit nicht nur Einsicht, nicht nur eindringliches Verständnis der Wahrheit, wir brauchen Begeisterung für die Wahrheit!“¹

Rudolf Steiner in Utrecht am 24. Februar 1921

„...Aber nicht allein die Eltern haben ein Interesse an dem, was in den Schul- und Erziehungs- und Bildungsanstalten vorgeht. Im Grunde genommen hat jeder Mensch daran ein Interesse, der es mit der Menschheitsentwicklung ehrlich meint. Jedem Menschen muss etwas daran liegen, was aus der nächsten Generation wird. Diejenigen, die so denken, und die einen Sinn dafür haben, wie wir heute eine geistige Erneuerung in dem Sinne brauchen, wie ich das ausgeführt habe, sie sollten Interessenten werden für dieses durch das Schulwesen zu errichtende neue Bildungswesen.

In der Freien Hochschule in Dornach versuchen wir, eine Bildungsstätte im höchsten Sinne des Wortes aus diesem Geiste heraus einzurichten. Wir haben es heute noch schwer. Wir können den Leuten die Erneuerung, die Befruchtung der einzelnen Fachwissenschaften geben, wir können ihnen so etwas geben, wie es unsere Herbstkurse waren, wie unsere Osterkurse sein werden. Wir können ihnen

¹ Die Zitate Rudolf Steiners veröffentlichen wir mit freundlicher Genehmigung der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung.

zeigen, wie zum Beispiel die Medizin, wie aber auch alle anderen Wissenschaften durch anthroposophische Geisteswissenschaft das bekommen, was für die Gegenwart und insbesondere die nächste Zukunft notwendig ist. Allein wir können ja vorläufig nichts anderes geben als Geist. Und das schätzt man heute noch nicht stark. Heute schätzt man noch die Zeugnisse, die wir noch nicht geben können. Gekämpft muss dafür werden, dass dasjenige, was als Notwendigkeit erkannt wird in der Menschheitsentwicklung, auch offiziell werde. Das kann wohl nur dadurch geschehen, dass in den weitesten internationalen Kreisen eine Stimmung entstehe für so etwas, was ich nennen möchte eine Art Weltschulverein.

Solch ein Weltschulverein braucht sich nicht auf das Begründen von niederen und höheren Schulen zu beschränken. Sondern er soll in sich alle Impulse zeigen, welche auf so etwas hinausgehen, wie es etwa in Dornach in einer gewissen Spezialität versucht worden ist. Solch ein Weltschulverein müsste alle die Menschen in sich fassen, die ein Interesse daran haben, dass in die Entwicklung der Menschheit Aufgangskräfte gegenüber den furchtbaren Niedergangskräften hineinkommen, die wir heute in der Menschheit drinnen haben. Denn ein solcher Weltschulverein würde nicht eine Art Bund aus den Impulsen werden, die schon da sind. Er würde nicht versuchen, die Welt zu gestalten nach den alten – diplomatischen und sonstigen – Methoden. Ein solcher Bund, ein solcher Weltschulverein würde versuchen, einen Weltbund der Menschheit aus den tiefsten menschlichen Kräften, aus den seelischsten menschlichen Impulsen heraus zu bilden. Ein solcher Bund würde daher etwas bedeuten, was wirklich eine Erneuerung des Lebens geben könnte, das ja so sehr seine Brüchigkeit in den furchtbaren Jahren im zweiten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts gezeigt hat ...

Ob man in anderen Ländern solche Schulen gründen kann, hängt von den Gesetzen des betreffenden Landes ab. Ich habe schon bezüglich der Waldorfschule gesagt: Bevor die neue demokratische republikanische Schulverfassung gekommen ist, war es möglich, die Waldorfschule zu gründen. Die Entwicklung der letzten Zeit schreitet ja so vor, dass wir eine Freiheit nach der andern allmählich einbüßen. Und würden wir in Mitteleuropa beim Leninismus anlangen, dann würden auch die Mitteleuropäer kennenlernen, was das Grab der menschlichen Freiheit bedeutet. Es hängt eben überall von den Gesetzen ab, ob man solche Schulen wie die Waldorfschule begründen kann. Das richtet sich durchaus im konkreten Sinn nach den einzelnen Ländergesetzen ...

Darum handelt es sich: dass man wirklich hinarbeitet in großem Maßstab auf eine wirkliche Befreiung des Geistes- beziehungsweise des Schullebens. Dazu ist so etwas notwendig wie eine Art Weltschulverein. Es muss möglich werden, dass gar nicht mehr die Frage aufzuwerfen ist, ob denn in den verschiedenen Ländern Schulen wie die Waldorfschule errichtet werden können, sondern es muss eben

durch die Gewalt der Überzeugung einer genügend großen Anzahl von Menschen diese Möglichkeit überall geschaffen werden. Es ging uns auch auf anderen Gebieten durchaus so, wie es heute anfängt auf dem Gebiete des Schulwesens. Mit der Schulmedizin sind manche Menschen nicht einverstanden. Daher wenden sie sich an diejenigen, die über diese Schulmedizin – jetzt nicht auf kurpfuscherische Weise, sondern durchaus sachgemäß – hinauskommen wollen. Ich habe sogar einen Minister eines mitteleuropäischen Staates kennengelernt, der in seinem Parlament mit aller Gewalt das Monopol der Schulmedizin posaunte, dann aber selber kam und Hilfe haben wollte auf einem andern Wege. Das ist das Streben: auf der einen Seite dasjenige, was die Empfindung eigentlich überwinden will, doch zu lassen, und das Andere durch alle möglichen Hintertürchen doch zu erreichen. Darüber müssen wir hinauskommen.

Wir müssen nicht Winkelschulen errichten wollen. Sondern wir müssen überall die Möglichkeit hervorrufen, eine freie Schule in dem heute geschilderten Sinne zu errichten. Bringen wir diesen Mut nicht auf, dann werden sich diejenigen, die diesen Dingen vorstehen, auch nicht dazu hergeben, Winkelschulen errichten zu lassen oder Lehrer dafür zu bestellen. Eine große Bewegung, bei der eigentlich jeder Mensch, der über die Aufgaben der Zeit denkt, Mitglied werden müsste, müsste entstehen: damit durch die Macht eines solchen Weltbundes das herbeigeführt würde, was solche Schulen überall zur Errichtung bringen könnte. Aber da wird ja vor allen Dingen bei einem solchen Weltschulverein – gestatten Sie schon einmal, dass ich das nur so wie am Rande, in Parenthese vorbringe! das eintreten müssen, dass ein gewisser Idealismus in der Menschheit dahinschwindet. Ich meine den, der da sagt: Ach, die geistigen Sachen, die Anthroposophie! Das ist ja so hoch! Da darf das Materielle nicht heran! Das würde die Anthroposophie verunreinigen, wenn das Materielle herankäme! – Ja, dieser Idealismus, der so idealistisch ist, dass er das Geistige mit allen möglichen Phrasen belegt und in den Himmel, in ein Wolkenkuckucksheim hebt, und der fest die Hand auf die Börse legt, – der geht nicht mit der Begründung von Weltschulverein oder dergleichen zusammen. Da muss man schon einen Idealismus aufbringen, dem die Börse nicht zu gut ist, um für die Ideale der Menschheit auch etwas zu tun. Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft muss durchaus bis ins praktische Leben hineindenken. Das heißt nicht bloß in die Wolken, sondern bis in die Börse. Da gibt es ja auch Winkel und Ecken, die eben dem praktischen Leben durchaus angehören!“

Rudolf Steiner im Haag am 27. Februar 1921

„Heute handelt es sich um nichts Geringeres, als dass ein wirkliches Geistesleben, wie es die moderne Menschheit braucht, nur dadurch geschaffen werden kann, dass zunächst die Konsumenten für das Geistesleben – und das sind im Grunde genommen alle Menschen, zum Teil haben sie auch Kinder ein Geistesleben brauchen, das die Kinder für die Zukunft zu freien Menschen macht, die sich ein menschenwürdiges Dasein schaffen! Jeder Mensch ist ein Interessent für das Geistesleben und muss an dem mitarbeiten, was die Zukunft durch das Geistesleben bringen soll. Im weitesten Sinn sollte das Anklang finden, was ich nennen möchte: einen durch solche Ideen geforderten Weltschulverein.

Im Grunde genommen müssten aus allen Nationen die Menschen, die heute einsehen, dass ein freies, emanzipiertes Geistesleben dem Erziehungs-, dem Schulsystem zugrunde liegen muss, sich vereinigen zu einem internationalen Weltschulverein, der mehr wirklich reale Lebenskräfte zur Einigung der Völker bringen würde als mancher andere „Bund“, der aus alten Verwaltungsgrundsätzen und aus alten abstrakten Prinzipien heraus heute begründet wird.

Im Verlaufe der neueren Zeit hat der moderne Staat mit Recht aus den alten Konfessionen heraus die Schulen übernommen. Aber was dazumal, als der Staat dies geleistet hat, ein Segen war, das würde fernerhin kein Segen sein, wenn es bliebe. Der Staat kann nicht etwas anderes aus der Schule machen als seinen Diener. Er kann Theologen als Staatsbeamte, Juristen und so weiter als Staatsbeamte ausbilden lassen. Wenn aber das Geistesleben auf seinem eigenen Grund und Boden stehen soll, so muss jeder Lehrende und Erziehende einzig und allein verantwortlich sein der geistigen Welt, zu der er aufschauen kann aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus.

Ein Weltschulverein müsste begründet werden auf ganz internationalem Boden von Seiten aller derjenigen, welche auf der einen Seite Verständnis haben für ein wirklich freies Geistesleben und auf der anderen Seite Verständnis haben für das, was die Zukunft der Menschheit in sozialer Beziehung fordert. Ein solcher Weltschulverein wird allmählich über die ganze zivilisierte Welt hin die Anschauung erzeugen: dass die Schulen wiederum frei sein müssen, – dass in den Schulen die freie Lehrerschaft auch die Verwaltung selber besorgen muss.

In solchen Dingen kann man nicht so kleinlich und philiströs denken, wie viele denken. Sie sagen: Werden denn in diese freien Schulen die Kinder auch hineingeschickt werden? So darf man nicht denken! Man muss sich klar sein: Diese freie Schule ist eine Forderung der Zukunft! Es müssen Mittel und Wege gefunden werden: wie man die Kinder – selbst wenn es auch in der Zukunft noch abgeneigte Eltern geben sollte – in die Schulen hineinbringt ohne Staatszwang. Man darf nicht sagen: Es ist die freie Schule aus solchen Rücksichten heraus zu

bekämpfen! Sondern es handelt sich darum, dass man Mittel und Wege findet, trotzdem vielleicht von dieser Seite her manches gegen sie spricht, das Erforderliche vorzukehren, was eben dann in der entsprechenden Weise ausgebildet werden muss.

Ich bin überzeugt davon, dass die wichtigste Angelegenheit für die soziale Menschheitsentwicklung die Begründung eines solchen Weltschulvereins ist, der in weitesten Kreisen den Sinn für reales, konkretes, freies Geistesleben erweckt. Wenn solche Stimmung über die Welt hin existieren wird, dann wird man nicht Waldorfschulen als Winkelschulen errichten müssen, die von Staates Gnaden bestehen, sondern dann werden die Staaten gezwungen sein, da, wo freies Geistesleben wirklich Schulen begründet, aus ihren eigenen Bedingungen heraus diese Schulen voll anzuerkennen, ohne von staatlicher Seite aus irgendwie hineinzureden ...“

Das Temperament als dynamischer Entwicklungshelfer für das Kind (2. Teil)*

Erziehertemperament und gesundheitliche Auswirkungen in der zweiten Lebenshälfte des Kindes

Elke Schaffrath

GA 308: Am 7. April 1902 stellt Rudolf Steiner den Lehrern die Frage: „Was tut das Temperament des Lehrers an dem Kind einfach dadurch, dass es da ist?“

1. Der unbeherrscht cholerische Lehrer versetzt die Kinderseelen unmittelbar in Angst und Schrecken. Dieser seelische Eindruck verändert sofort seine Atmung, Zirkulation und seinen Stoffwechsel. Es kommt zu einer Anspannung und Erkältung, einem Stau im Kopfbereich (zum Beispiel kann man denken an die akuten und chronischen Sinusitiden).

Laut Rudolf Steiner müssen wir den weiteren Lebenslauf des Kindes betrachten. Was wir im 8., 9. Lebensjahr veranlassen, hat seine Wirkungen im 45.-50. Lebensjahr des erwachsenen Menschen, wie ein Same, der in die Erde versetzt wird. Die Spätfolgen des cholerischen Lehrers sind Rheuma, Gicht, Verdauungsschwäche.

* Erster Teil in *Medizinisch-Pädagogischer Konferenz*, Nr. 24/2003

2. Der phlegmatische Lehrer schädigt die Kinder durch seelische Gleichgültigkeit. Das erleben die Kinder wie eine verdünnte Luft und es versetzt sie in seelische Atemnot. Die Spätfolgen sind Nervosität, Neurasthenie der Organisation des Nervensystems.
 „Warum ist denn Nervosität, Neurasthenie so ungeheuer verbreitet in unserer Zeit?“ fragt Rudolf Steiner am 8. April 1924. Hat denn die gesamte Lehrerschaft aus Phlegmatikern bestanden? Unter gewissen Gesichtspunkten ist das so. Die materialistische Weltanschauung hat eine ungeheure Gleichgültigkeit entwickelt bei den Erziehern gegenüber den eigentlich viel intimeren Seelenregungen des zu erziehenden Menschen.“ (Seite 69).
3. Der seinem melancholischen Temperament hingeebene Lehrer ist zu sehr mit sich selbst beschäftigt. Der geistige Faden zum Kind reißt ab. Das Kind verbirgt seine Seelenregungen in sich. Atmung und Blutzirkulation werden unregelmäßig. Hier wird der Keim zur Herzkrankheit jenseits des 45. Lebensjahr gelegt. (Seite 70, GA 308). Das rhythmische System wird direkt geschädigt.
4. Der Lehrer als übermäßiger Sanguiniker spinnt seinen Faden nicht lange genug. Das führt zur Unterdrückung der Willens- und Schaffenskraft des Kindes. Vitalität und Lebensfreude leiden noch im höheren Alter. Was sich im Unterricht zunächst auf seelischen Felde des Kindes abspielt, findet sein späteres Echo auf dem physisch-ätherischem Gebiet.
 „Der Erziehende hat vor allen Dingen die Aufgabe, den Körper des Menschen so gesund zu gestalten als er nur gesund gestaltet werden kann.“ GA 303, Seite 60. „Wodurch der physische Organismus des Menschen im späteren Leben ein möglichst geringes Hindernis ist für dasjenige, was der Geist will.“ GA 303, Seite 60.

Temperamentverschiebung vom Kind zum Erwachsenen!

Es ergeben sich immer wieder Fragen bezüglich Angaben, die Rudolf Steiner schon in der ersten Seminarbesprechung vom 21. August 1919 gemacht hat zum Verhältnis der viergliedrigen Leiblichkeit zu den Temperamenten.

In früheren Vorträgen hat er die Beziehung des erwachsenen Menschen zu den vier Gliedern wie folgt beschrieben.

- Beim Choleriker waltet das Ich vor.
- Beim Sanguiniker waltet der Astralleib vor.
- Beim Phlegmatiker waltet der Ätherleib vor.
- Beim Melancholiker waltet der physische Leib vor.

Bei dem Kind ist das Verhältnis von Leiblichkeit zum Temperament ein anderes.

GA 295 (21. August 1919) „Waltet das Ich besonders vor, das heißt, ist das Ich schon beim Kinde sehr stark entwickelt, dann tritt uns das Kind entgegen mit einem melancholischen Temperament. Man verkennt diese Tatsache sehr leicht, weil man melancholische Kinder manchmal als bevorzugte Wesen ansieht. Eigentlich beruht die melancholische Anlage beim Kinde auf einem Vorherrschen des Ich in den allerersten Jahren.

Waltet der Astralleib vor, dann tritt und das choleriche Temperament entgegen. Waltet der Ätherleib vor, dann tritt und das sanguinische Temperament entgegen. Waltet der physische Leib vor, dann tritt und das phlegmatische Temperament entgegen.

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 Vortrag sind die Temperamente in Beziehung zu den vier Gliedern des erwachsenen Menschen besprochen worden. Aber beim Kinde werden wir durchaus zu einem richtigen Urteil kommen, wenn wir die Gliederung in dieser Weise betrachten.

Ist diese Verschiebung nun so zu verstehen, dass sich das Temperament des Kindes ändert, oder verschiebt sich das Widerlager, das das Temperament hat in den Wesensgliedern? Rudolf Steiner äußert sich zu dieser Frage in der Seminarbesprechung am 26. August 1919, GA 295.

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

Des Lebens ernstes Führen	–	was sich auf das Ich bezieht
Vom Mütterchen die Frohnatur	–	was an den Ätherleib gebunden ist
Und Lust zu fabulieren	–	was an den Astralleib gebunden ist.

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

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

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

Die Beobachtung zeigt, dass es durchaus im Laufe der kindlichen Entwicklung zu einer Umgewichtung der Temperamentsmischung kommen kann. Wesentliche Erscheinungen im Temperament des Kindes und des Erwachsenen bleiben sich jedoch oft gleich.

Auch ist die viergliedrige kindliche Leiblichkeit eine andere als die im Erwachsenenalter.

Der physische Leib als Widerlager für das phlegmatische Temperament ist noch viel stärker durchdrungen von den Lebens- und Wachstumsprozessen.

Der ätherische Leib als Widerlager für das sanguinische Temperament ist noch stark ein Abbild der kindlichen Seelenverfassung.

Das cholische Temperament, das Widerlager im astralischen Leib ist beim Kind noch nicht unter der Ich-Führung, sondern stark als direkter Ausdruck des Seelischen zu erleben.

Das melancholische Temperament bleibt rätselhaft.

Wolfgang Schäd schreibt dazu: „In der Kindheit ist das Ich noch nicht im Leibe behaust, sondern im Umkreis eines werdenden Leibes anwesend.“ (in „Erziehung ist Kunst, Pädagogik aus der Anthroposophie“, Stuttgart 1994)

Die Beschäftigung mit den Temperamenten gibt auch in unserer Zeit, in der die Temperamente vielfach als überlagert von anderen Phänomenen erlebt werden, so etwas wie ein Knochengerüst für das Lebensgefüge des Kindes, auf das viele individuell unterschiedliche Beobachtungen erhellend bezogen werden können.

Kinder in Not

Unsere Lebensweise gefährdet die Gesundheit unserer Kinder

Barbara Simonsohn

Kinderärzte schlagen Alarm. Immer mehr Kinder sind übergewichtig. Es gibt schon elfjährige Kinder mit Osteoporose. „Altersdiabetes“ – Diabetes Typ II – belastet immer mehr Kinder und Jugendliche. Ein Viertel der Kinder können bei Schulantritt noch nicht rückwärts gehen. Ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind chronisch krank. An erster Stelle aller Leiden stehen Allergien, gefolgt von Erkrankungen des Bewegungsapparates und Fehlernährung. Zehnjährige verbringen durchschnittlich zwei Stunden vor dem Fernseher. Die früher übliche tägliche Schul-Sportstunde ist bis auf zwei Stunden in der Woche gestrichen worden.

Rheuma-Kliniken für Kinder haben Wartelisten. Ein Drittel der Kinder in Deutschland hat erhöhte Blutfettwerte und weist erste Anzeichen für Arteriosklerose auf, Hauptrisikofaktor für Herzinfarkt und Schlaganfall. Immer mehr Kinder werden mit „ADS“ – Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom – diagnostiziert, die Verschreibungshäufigkeit des problematischen Beruhigungsmittel Ritalin verdoppelt sich alljährlich. Was ist mit unseren Kindern los, wo liegen die Ursachen für diese traurige Entwicklung, und was ist zu tun, um sie aufzuhalten und möglichst umzukehren?

Erfahrungen bei einer Mutter-Kind-Kur

Gerade komme ich von einer „Mutter-Kind-Kur“ im Bayerischen Wald zurück. Was mich schockierte: Es herrschte ein unbeschreiblicher Lärm beim Essen. An irgendeinem Tisch schrie und weinte immer ein Kind. Viele Kinder konnten noch nicht einmal beim Essen sitzen bleiben, sondern rannten trotz Ermahnungen ihrer Mutter ständig herum. Ein großer Teil der Kinder waren blass und übergewichtig, mit „teigiger“ Haut und Schatten unter den Augen. Die Mütter machten häufig keinen fitten und vitalen Eindruck, die meisten waren rundlich, viele stark übergewichtig. Und zu den Essgewohnheiten: Schon zum Frühstück gab es zahlreiche Platten mit diversen Käse- und Wurstsorten, die regen Zuspruch fanden, daneben Weißmehlbrötchen, Salzbrezeln, Marmelade und Nuss-Nougat-Cremes. Das fünfjährige übergewichtige Mädchen an unserem Tisch ernährte sich morgens, mittags und abends fast ausschließlich von Marmeladenbrötchen. In den Pausen zwischen den Anwendungen saßen die meisten Mütter draußen, an

* Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin aus „Ernährungsrundbrief“ 2-03, 2. Quartal 2003 des Arbeitskreises für Ernährungsforschung.

einem überdachten Platz, rauchend oder in eine Rauchwolke eingehüllt, umgeben von ihren kleinen und größeren Kindern. Viele der Kinder konnten mit neun und zehn Jahren noch nicht schwimmen und arbeiteten hart daran, ihr „Seepferdchen“ zu bekommen. Auf Ausflügen jammerte ein Teil der Kinder schon bei Entfernungen von drei Kilometern, es sei zu anstrengend. Zu den Mahlzeiten gaben Mütter ihren Kindern statt angebotenen Kräutertee und Mineralwasser oftmals gekaufte Colagetränke, Eistee oder Limonade. Etliche Mütter wirkten angestrengt und brauchten morgens nach eigener Aussage erst mal 3 Tassen Kaffee, um sich richtig wach zu fühlen. Jetzt könnte man einwenden, dass Teilnehmer von Mutter-Kind-Kuren nicht typisch für den Durchschnitt der Bevölkerung seien. Aber die vorgestellten Verhaltensweisen – der Verzehr von zu viel tierischem Fett, zu viel Zucker, zu vielen Colagetränken, zu wenig Obst und Gemüse, Bewegungsmangel, passives Rauchen, Hyperaktivität und Quengeligkeit – findet man bei Kindern heutzutage überall.

Die Ursachen für einen immer schlechteren Gesundheitszustand bei Kindern und Jugendlichen sind vielschichtig und multikausal. Ich werde im Folgenden einige Phänomene beschreiben, auf ihre Ursachen eingehen und Lösungsmöglichkeiten jenseits von Medikamenten und Psychopharmaka aufzeigen.

Risikofaktoren für Herz-Kreislauf-Erkrankungen

Übergewicht, zu hoher Blutdruck und zu hohe Blutfettwerte sind schon bei Schulkindern zu finden. Sie gelten als Risikofaktor für spätere Herz-Kreislauf-Erkrankungen. In meinem Bekanntenkreis gibt es mehrere knapp Dreißigjährige, die einem Schlaganfall oder einem Herzinfarkt zum Opfer fielen und aus der Mitte des Lebens hinaus gerissen wurden. Herz-Kreislauf-Erkrankungen sind bei uns „Todesursache Nummer 1“. Jedes Jahr erleiden 300 000 Menschen in Deutschland einen Herzinfarkt, 100 000 davon mit tödlichem Ausgang.

Eine Voruntersuchung für 13-Jährige im Raum Hamburg, 1995 vom Kölner „Zentralinstitut für kassenärztliche Versorgung“ durchgeführt, brachte Erschreckendes zutage. Jedes vierte Kind litt an *Allergien* oder *Asthma*, ein Fünftel aller Kinder an *Übergewicht*. Eine Untersuchung der Universitäts-Poliklinik in München unter 5000 Kindern im Großraum München ergab Ähnliches: 13 Prozent aller Sechs- bis Zehnjährigen waren stark übergewichtig, entsprechende Ergebnisse erbrachte eine Studie in Stuttgart aus dem Jahr 1997.

Der Trend zu Übergewicht ist global. Die Zahl der Übergewichtigen zwischen sechs und elf Jahren stieg in den letzten 15 Jahren in den USA um 54 Prozent. Noch 1974 war nur 1 % der Schulkinder im Stadtstaat Singapur zu dick. 1992 hatten die kleinen Asiaten bayerisches Niveau erreicht: 13 % haben jetzt Übergewicht.

Fast food – ein Problem?

Wo liegen die Ursachen? Der Amerikaner *Eric Schlosser* schreibt in seinem lesenswerten Buch „Fast Food Gesellschaft“: „Anfang der Siebziger explodierte der Fast-Food-Konsum in den USA, und seitdem ist die Zahl übergewichtiger Kinder um mehr als das Doppelte gestiegen. Heute gibt es nirgendwo so viele Dicke wie in Amerika. Mehr als jeder zweite Erwachsene und etwa jedes vierte Kind leiden dort unter Übergewicht und Fettsucht.“ Jeder vierte US-Amerikaner geht täglich in eine der Fast-Food-Filialen. In Deutschland sind es immerhin schon 1,92 Millionen Menschen, die täglich dort einkehren.

Im Vergleich zu Fünf- und Siebenjährigen vor 25 Jahren hat sich der Anteil an Körperfett, so *Professor Manfred-James Müller* von der Universität Kiel, um 60 Prozent gesteigert. Ein Viertel der deutschen Sprösslinge ist zu schwer, jeder zehnte hat ein ausgeprägtes Übergewicht. Die Gründe: zu wenig Bewegung, zu viel Spielen am Computer und Fernsehen, zu viel Zucker.

Auch der Cholesterinspiegel von Kindern ist global am Steigen und pendelt sich auf einem viel zu hohen Niveau ein. Nach allgemeiner Meinung von Wissenschaftlern und Ärzten gilt ein hoher Cholesterinspiegel als Risikofaktor für die Entstehung von Herzkrankheiten.

Den besten *Schutz für Kinderherzen* stellt übrigens Muttermilch dar. Zwei Studien aus England und Schottland ergaben, dass Kinder, die mindestens 15 Monate gestillt werden, als Jugendliche wesentlich seltener Risikofaktoren wie erhöhte Cholesterinwerte und Blutzuckerspiegel sowie Bluthochdruck aufwiesen als Flaschenkinder. Den Cholesterinspiegel senkt auch eine ballaststoffreiche Ernährung mit viel Obst, Gemüse, Kartoffeln und Vollkorngetreide. Die Ballaststoffe binden Cholesterin und verhindern seine Aufnahme durch den Körper. Zusammen mit den Faserstoffen wird es ausgeschieden.

Die Lebensweise von Kindern weltweit gleicht sich an. Überall spielen Kinder die gleichen Videospiele, die gleichen Musik-Videos und Fernseh-Serien, sie tragen die gleichen Markenklamotten, und essen das gleiche Essen, hergestellt von den Lebensmittel-Multis mit den gleichen Zusatzstoffen wie künstlichen („naturidentischen“) Aromen, Geschmacksverstärkern und Konservierungsstoffen.

Überall auf der Welt sehen die Kinder die gleiche Fernsehwerbung und verlangen dann von ihren Eltern die beworbenen Produkte. Eine Lehrerin beschwerte sich bei mir, dass schon achtjährige Kinder mit „Energy drinks“ in die Schule kämen. Als sie die Eltern zur Rede stellte, bekam sie zu hören: „Wieso? Mein Kind muss sich doch im Unterricht konzentrieren können.“

Eine *Schokoschnitte* „mit extra Schuss Milch“, eine fettige und süße Kalorienbombe, ist zum beliebten Pausen-Snack geworden. In ihr stecken allein drei Stück Würfelzucker, aber nur 5 Gramm Honig und gerade mal ein Esslöffel Milch! 17

Stück davon würden ein Glas Milch von 0,2 Litern ergeben, damit hätte das Kind dann mehr als 2000 Kalorien aufgenommen. Ein Glas Vollmilch hat nur 130 Kalorien.

Mit den beliebten *Nuss-Nougat-Cremes* sieht es nicht besser aus. Sie enthalten bis zu 677 Kilokalorien je 100 Gramm, und Kinder streichen sich davon durchschnittlich 50 Gramm aufs Brot oder Brötchen. Sie enthält bis zu 54,3 Prozent (!) Zucker und 31% Fett.

Einen weiteren Favoriten stellen die Kinder-Fruchtjoghurts dar. In einem 125 Gramm-Becher stecken bis zu sieben Stück Würfelzucker, so *Ursula Tenberger-Weber*, Kinderernährungsexpertin bei der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen. Es handelt sich zwar um Trauben- und Fruchtzucker, aber trotzdem um isolierten, raffinierten Zucker, der keineswegs „Nervennahrung“ darstellt wie die Werbung behauptet, sondern bestenfalls einen kurzfristigen Energiekick bringt. Ein Becher liefert als Zwischenmahlzeit zu wenig Energie. Mit zweien hätte das Kind aber zu viel Fett und Zucker, was schlapp und müde macht. Viel besser als Zwischenmahlzeit sind Obst, Rohkost wie Gurken und Tomaten, Vollkornbrot dünn mit Käse belegt oder Naturjoghurt mit frischem Obst.

Softdrinks machen nicht fit!

Jeder Deutsche trinkt durchschnittlich annähernd 100 Liter Softdrinks pro Jahr, Babys und alte Menschen mitgerechnet. Colagetränke enthalten etwa 3 Esslöffel Zucker pro Dose oder 0,33-Liter-Flasche

Zucker hat 399 Kcal pro 100 g, Äpfel 54, Joghurt 71 und Radieschen nur 14 Kcal. Wer Cola und Softdrinks bewirbt, müsste ehrlicherwise sagen: „Trink dich dick“ statt „trink dich fit.“ Hinzu kommen die Gefahren für die Zähne durch den klebrigen Zucker.

Wer zu „Light-Getränken“ für seine Kinder greift, kommt vom Regen in die Traufe. Der Süßstoff Aspartam kann bei Kindern zu Kopfschmerzen und Verhaltensstörungen wie Hyperaktivität führen. Acesulfam K steht, wie Aspartam und Saccharin unter Krebsverdacht. Die Zuckeraustauschstoffe Isomalt und Sorbit können abführend wirken. Schon wenige Bonbons können im wörtlichen Sinn „in die Hose gehen“. Süßstoffe wie Saccharin werden überdies in der Schweinemast eingesetzt, weil sie zu erhöhter Kalorienaufnahme anregen.

Cola bewirkt bei Kindern Knochenschwund, wie die Deutsche Presse-Agentur schon 1997 vermeldete (dpa-Meldung vom 8. Januar 1997). Die bei Kindern so begehrten Soft-Drinks wie Limonade und Cola sind „Calciumräuber“, die Knochen und Zähne entkalken. Schuld am Entstehen von Osteoporose schon bei Kindern ist laut *Jutta Semler* vom „Kuratorium Knochengesundheit“ in Sinsheim der Phosphor in Softdrinks, aber auch in Süßigkeiten, Kakao und Schokolade.

Wenn gleichzeitig zu wenig calciumhaltige Lebensmittel wie Kohl und Brokkoli gegessen werden, führe dies zu „brüchigen Knochen.“

Bis zum Ende der Pubertät baut der Mensch 90% seiner Knochenmasse auf und zehrt davon sein Leben lang. Besonders calciumreich sind Milch, Milchprodukte und Gemüse wie Grünkohl, Lauch und Brokkoli.

Diabetes II – „Alterdiabetes“ heute auch bei Kindern!

Früher gab es nur den „Typ-I“-Diabetes bei Kindern. Diese Menschen kommen schon ohne Langerhanssche Zellen auf die Welt und brauchen von Anfang an Insulin. Der „Typ-II“-Diabetes entwickelte sich erst im Alter und wurde daher auch „Altersdiabetes“ genannt. Heute bekommen nicht nur in den USA, sondern zunehmend Kinder und Jugendliche bei uns den Typ-II-Diabetes, die erworbene Form des Diabetes. Diabetes gehört zu den Zivilisationskrankheiten. Während der beiden Weltkriege war Typ-II-Diabetes so gut wie ausgestorben. Früher erkrankten von 100 000 Kindern unter vierzehn Jahren etwa sechs pro Jahr an Diabetes, heute sind es bereits fünfzehn von hunderttausend Kindern, die jährlich zuckerkrank werden, und zwar die meisten schon im 3. oder 4. Lebensjahr.

Als Ursachen dieser traurigen Entwicklung gelten die „Segnungen“ unserer modernen Wohlstandsgesellschaft: zu üppige und zu süße Ernährung, zu wenig Obst und Gemüse, zu viele isolierte Kohlenhydrate, zu viel Dosen- und Tütenahrung, zu wenig Bewegung und zu reichlicher Konsum von Genussmitteln. Die englischen Forscher *Cleave* und *Campell* haben in wissenschaftlichen Studien dokumentiert, nachzulesen in *Otto Brukers* Buch „Zucker, Zucker!“, dass Diabetes bei Völkern, die noch keine raffinierten Kohlenhydrate und Zucker verzehren, praktisch nicht vorkommt.

Werbung mit Sportstars – voll daneben!

Eine besondere Rolle bei der Werbung für Kindernahrung spielen bekannte Sportler. Hersteller basteln damit an ihrem Image. Ihre Produkte machen angeblich „fit und gesund“. Sponsoren bewegen Kinder dazu, sich mit Menschen zu identifizieren, die Übermenschliches vollbringen und den ganzen Tag Rad fahren, laufen oder schwimmen. Welchen Wert hat es aber, so wie ein Sportstar zu leben? Und was haben ungesunde Dickmacher mit Sport und Fitness zu tun? Dadurch werden Kinder nicht sportlicher, sondern durch den Konsum der Produkte im Gegenteil überernährt, dicker, damit plumper und träger, also unспортlicher. Verkehrte Welt. Einerseits werden von der Werbung schon die kleinsten Schokoriegel, gezuckerter Milchreis und Malzgetränke als leistungsfördernd und daher notwendig verkauft. Andererseits gab es noch nie so viele

übergewichtige Kinder wie heute, und Kinder erbringen in sportlich messbaren Leistungen deutlich schlechtere Performance als vor zwanzig Jahren. Ein Beispiel: 1986 konnten Buben in Bayern aus dem Stand noch durchschnittlich 44 Zentimeter hochspringen, 1995 nur noch 34 Zentimeter. Statt zu üben, sich zu martern und seine Persönlichkeit dabei zu entwickeln, glaubt man sportliche Fitness am Süßigkeiten-Kiosk kaufen zu können.

Es ist in Mode gekommen, überflüssige und ungesunde Kinderernährung massiv zu bewerben und bei besorgten Eltern – und Kindern – den Eindruck zu erwecken, sie seien ernährungsphysiologisch wertvoller als Milch oder Naturjoghurt. Wer wirbt für Obst, Brokkoli, Quark oder Karotten? 74 % der Eltern kaufen meist auf Druck ihrer Kinder regelmäßig Kinderprodukte. Das Familienessen aus frischen Zutaten mit Vorbildcharakter bleibt auf der Strecke, und die Gefahr von Allergien wächst.

Kinder in sozial schwachen Familien sind nicht nur häufiger Zigarettenrauch ausgesetzt, sondern sie werden auch eher mit Pizza und Pommes als mit Obst und Gemüse ernährt als Oberschicht-Kinder. In Deutschland leben rund 2 Millionen Kinder unterhalb der Armutsgrenze. Von „Chancengleichheit“ kann angesichts des unterschiedlichen Ernährungsstatus von Kindern verschiedener sozialer Gruppen keine Rede sein. Ein Drittel der deutschen Kinder kommt ohne Frühstück in die Schule. Sie erhalten lediglich etwas Geld, um sich in der Pause Süßigkeiten am Kiosk zu kaufen. *Professor Ingrid-Ute Leonhäuser*, Universität Gießen, fordert angesichts der „Reklameflut der Medien“ Gesundheitserziehung an Kindertagesstätten und Schulen.

Allergien: ein Volksleiden – immer mehr Kinder sind betroffen

Das „Deutsche Jugendinstitut“ in München verzeichnet eine Zunahme von Asthma und anderen allergischen Erkrankungen bei jungen Menschen. Mittlerweile leiden 18,6 Prozent der jungen Menschen zwischen fünfzehn und fünfundzwanzig Jahren an Heuschnupfen und zwischen 9 und 24 Prozent an Neurodermitis, bei Asthma sind es 10 Prozent, und die Tendenz ist steigend.

In nur einer Generation hat sich die Zahl der Allergiker verdoppelt. Der „Ernährungsbericht“ der deutschen Bundesregierung führt den dramatischen Anstieg bei den Lebensmittelallergien auf die „Zunahme der Verwendung von Zusatzstoffen“, die „stetigen Innovationen der Lebensmittelindustrie“ und den „Trend zum Verzehr vorgefertigter Speisen“ zurück.

Freiburger Allergologen machten bei 31 Prozent ihrer kleinen Patienten, die an Nesselsucht litten, Nahrungsmittel-Additive wie Phosphat, Geschmacksverstärker, „naturidentische“ Aromen oder chemische Konservierungsstoffe als Ursache aus.

Schon 1994 warnte das „Bundesgesundheitsblatt“ vor „versteckten Allergenen in Lebensmitteln“, die bei Allergikern „unter Umständen lebensbedrohliche Schockreaktionen“ auslösen könnten. Das Bundesgesundheitsblatt im Jahr 2001: „Bei zunehmendem Konsum von Fertigprodukten ist die Thematik der versteckten Allergene weiterhin aktuell.“

Nicht nur, dass sich immer mehr Allergene im Essen befinden. Auch ist der Darm bei vielen Kindern und Jugendlichen geschwächt und krank und damit die Immunabwehr herabgesetzt. Besonders Verdickungsmittel wie das in Desserts eingesetzte Carrageen und Guarkernmehl, die Süßmittel Sorbit und Mannit können die Darmschleimhaut schädigen und sie durchlässig machen für Fremdstoffe und Keime. Wer auf „Nummer Sicher“ gehen will, sollte auf Bio-Sahne und Bio-Milchprodukte zurückgreifen.

Auch Schwefelsäure in Kartoffelpüreepulver, Fertigsuppen, in Fertigenüs mit Kartoffeln oder Hamburger-Fleisch enthalten, kann dem Darm schaden und das Wachstum von Bakterien begünstigen, die den Darm angreifen. Bei 96 Prozent aller Patienten mit chronischer Darmentzündung – Colitis ulcerosa – und immerhin jedem zweiten der (noch) Gesunden finden sich aggressive Bakterien im Darm, welche von Schwefel leben. Diese Art von Bakterien greift in der Umwelt sogar Öl-Pipelines an.

Irgendwann ist „das Maß voll“, die Gifte werden nicht mehr toleriert, und das Immunsystem reagiert dann über und „bekämpft“ auch so harmlose Substanzen wie Hausstaub, Katzenhaare oder Zitrusfrüchte. Das Fatale bei der Belastung mit Schwermetallen ist, dass es keine tolerable Größe gibt, auch kleinste Mengen können dem Nervensystem von Kindern schaden. Bei Säuglingen und Kleinkindern ist die Blut-Hirn-Schranke erst unzureichend ausgebildet, und Giftstoffe können sich direkt im Gehirn ablagern.

Was tun bei Allergien?

Allergene muss man identifizieren, zum Beispiel durch kinesiologicalische Tests oder den Pulstest nach Coca, und dann erst einmal weglassen, bevor man sie allmählich wieder mit dem Allergen in Kontakt bringen kann. Diesen Prozess habe ich ausführlich in meinem Buch „Hyperaktivität – warum Ritalin keine Lösung ist“ (Goldmann-TB) beschrieben. Die Ernährung der ganzen Familie sollte auf „naturbelassen aus Bio-Anbau“ umgestellt werden. Wie Dr. Anne Calatin in ihrem immer noch hoch aktuellen Buch „Das hyperaktive Kind“ (Heyne-TB) beeindruckend nachweist, reagieren viele Kinder nicht auf Lebensmittel wie Zitrusfrüchte als solche allergisch, sondern auf die darin enthaltenen Pestizide, Herbizide und andere Agrargifte. Wenn die Kinder biologisch angebaute Orangen essen, vertragen sie diese oft ohne Probleme.

Dabei kann es auch anders gehen. Aus der Information des biodynamischen Bauckhofs vom 10. Juli 2002: „80% (der Milchallergiker) sind nur krank, weil Kühe nicht „menschengerecht“ gefüttert werden. Viele Menschen vertragen nicht die Milch von Kühen, die Silage, Rüben und Kraftfutter bekommen. Die Kühe sind bei uns im Sommer auf der Weide und bekommen nachts Klee gras zu fressen und im Winter erhalten sie ausschließlich Heu. Sonst könnten wir keinen Käse ohne Zusatzstoffe herstellen. Wenn Sie Milchallergiker sind, probieren Sie doch mal die Bauckhof-Milch, Quark und Käse, vielleicht vertragen Sie unsere Produkte.“ Genau dies habe ich als langjährige Milchallergikerin am eigenen Leibe in meinem Sommer-Urlaub erfahren. Litt ich sonst bei der kleinsten Menge verzehrtem Käse, immerhin ein Eiweiß-Konzentrat, schon unter Fußjucken und Ausschlag, vertrug ich die Molkerei-Produkte vom Bauck-Hof ohne Probleme. Die Zukunft unserer Kinder liegt in unseren Händen. Gerade das Beste sollte für sie gut genug sein. Kinder sind heutzutage von vielerlei Gefahren und Versuchungen umgeben, die nicht lebensfördernd sind, sondern lebensmindernd.

„Bio“ und möglichst „naturbelassen“ sollte die Regel werden, an diese Ernährung sind wir jahrtausendlang angepasst, nicht aber an künstliche Konservierungsstoffe, Geschmacksverstärker und Aromen. Dass unsere Kinder vor allem unter dem Bombardement von Fremdstoffen in der Nahrung leiden, ist logisch. Sie haben ein viel geringeres Körpergewicht als wir, kein ausgereiftes Immunsystem, und eine erhöhte Stoffwechselrate. Kinder brauchen daher nicht nur keine krankmachenden Fremdstoffe, sondern auch mehr gesundheitsfördernde Vitalstoffe. Wenn wir für unsere Kinder wieder selbst gesundes Essen zubereiten, und sie wenigstens manchmal daran beteiligen, profitieren nicht nur unsere Kinder, sondern auch wir selbst.

Neurodidaktik – Lernrezepte aus dem Hirnlabor

Mit Hilfe der Neurobiologie wollen Wissenschaftler die
Pädagogik revolutionieren*

Jochen Paulus

Neurobiologisch betrachtet, war die Sache eindeutig. Die fraglichen Gehirne waren leichter, und entscheidende Windungen im Stirn- und Scheitellappen wirkten schlecht entwickelt. Also befand Paul Julius Möbius: Frauen seien geistig

* aus: DIE ZEIT, 11. September 2003, Nr.38. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

ein „Mittelding zwischen Kind und Mann“. Der Philosoph und Mediziner schrieb im Jahr 1900 eine Abhandlung *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes*. Das Buch wurde ein Bestseller, untermauerte es endlich mit Erkenntnissen der Hirnforschung, was zahlreiche Leser gerne glaubten. Der einst angesehene Gelehrte freilich avancierte zum Gespött der Nachgeborenen. Seinen Fehler könnte man den Möbius-Irrtum nennen: aus nicht recht verstandenen Ergebnissen der Hirnforschung gewagte Schlussfolgerungen ableiten.

Heute ist, neurobiologisch gesehen, klar, wie Kinder zu unterrichten wären. Zum einen möglichst früh, solange sich die Nervenzellen noch entwickeln; zum anderen soll das Lernen Freude bereiten, weil das Gehirn nur dann ordentliche Mengen der dafür nötigen Botenstoffe ausschüttet. So verkünden es angesehene Hirnforscher. Und die unter Pisa-Schock stehenden Deutschen greifen die Botschaft der „Neurodidaktik“ begierig auf. Endlich nehmen richtige Forscher – statt Pädagogen – die Sache in die Hand! Experten, die sich sonst Themen wie etwa der „Periodizitätskodierung im auditiven Kortex“ widmen, erklären uns jetzt, wie Didaktik funktioniert.

Da kann die tapferen Neurodidaktiker kaum schrecken, dass der erste Versuch weitgehend gescheitert ist, die Kinderbetreuung mithilfe der Neurobiologie zu revolutionieren. Vor allem in den USA hämmerten offiziöse Reporte wie populäre Ratgeber den Eltern ein, die Gehirne der Ein- bis Dreijährigen mit möglichst vielen Anregungen zu versorgen. Ansonsten drohe eine „mentale Wüstenei“, wie ein amerikanischer Autor warnte.

Deutsche Erziehungsberechtigte dürfen sich mitgruseln. So propagiert das vor zwei Jahren erschienene Buch *Baby Brain* auch hierzulande Parolen wie „Synapsenpflege“, „Jetzt oder nie!“ und „Die Zukunft Ihres Babys liegt in Ihren Händen“. Praktisch heißt das: „Singen Sie Ihrem Baby ein neues Lied vor, entsteht eine neuronale Verknüpfung. Kitzeln Sie seine Zehen, und Sie haben wieder eine neue.“ Vor allem aber: „Bleiben Sie ganz entspannt.“

Letzteres ist der beste Tipp, denn so entscheidend sind die ersten drei Jahre auch wieder nicht. „Wir haben den Mythos ‚Geburt bis drei‘ beerdigt“, fasste US-Kinderpsychologe Mike Posner bereits im Juni 2000 die Ergebnisse einer hochkarätig besetzten OECD-Konferenz zusammen.

Macht nichts. Dann sind es eben die ersten sechs Jahre, „die unsere Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung weitgehend festlegen“. Denn in diese Zeit fallen „besonders dramatische Ereignisse in der Hirnentwicklung“, wie die Verhaltensbiologin Katharina Braun von der Universität Magdeburg und ihr in Zeitungsartikeln allgegenwärtiger Professorenkollege Henning Scheich verkünden. Vielleicht kommt es aber auch auf die ersten 15 Lebensjahre an, wie der emeritierte Freiburger Mathematikdidaktiker Gerhard Preiß und sein Mitstreiter Gerhard Friedrich glauben. Denn „die Bahnen, in denen der Erwachsene später denkt, sind

zumindest grob vorgegeben“, wenn die Gehirnreifung am Ende der Jugend erst einmal abgeschlossen sei, schreibt das Duo in einem Aufsatz.

Außer Frage steht, dass es in den vergangenen Jahren eine Vielzahl neuer Erkenntnisse über das frühkindliche Lernen gegeben hat (ZEIT Nr. 48/02). So konnte beispielsweise die Kognitionspsychologin Elsbeth Stern vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zeigen, dass Kinder im Grundschulalter über weit mehr Fähigkeiten verfügen, als ihnen der deutsche Lehrplan zutraut. Schon Vierjährige sollen in Zukunft mit naturwissenschaftlichen Experimenten und Sprachspielen zum Denken gebracht werden. So sehen es neue Curricula für Kindergärten vor.

Die neue Frühförderung ist jedoch das Ergebnis klug angelegter pädagogischer Studien – nicht etwa neurobiologischen Fachwissens. Der Versuch, aus der Hirnforschung Handreichungen zur Kindererziehung, gar eine eigene Neurodidaktik abzuleiten, ist im besten Falle kühn, im schlimmsten Falle schädlich. Die Aussagen der Neurodidaktiker klingen so, als gäbe es eine kritische Altersgrenze für das Lernen, jenseits derer nichts mehr in den Kopf passt. Wo immer die jeweiligen neurodidaktischen Experten diese auch ansiedeln – in einem sind sich alle einig: „Die Volksweisheit, Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ besitzt ein neurobiologisches Fundament.“ So verkündeten es beispielsweise Preiß und Friedrich. Leider ähneln viele Belege dieser These verflüchtigen jenen der offiziell beerdigten Null-bis-drei-Bewegung und sind ebenso wackelig.

So werden als Standard-Argument gerne Tierversuche über die kritische Phase beim Erlernen des Sehens herangezogen. Diese zeigen: Wird ein Auge nach der Geburt verschlossen und erst nach einer bestimmten Zeit wieder geöffnet, trägt es zum Sehen nichts mehr bei. Das Gehirn berücksichtigt nur noch die Informationen des anderen Auges. Doch daraus lässt sich mitnichten schließen, die allgemeine Entwicklung bestimmter Gehirnfunktionen sei nur innerhalb enger zeitlicher Grenzen möglich. Denn das gilt nicht einmal für das Sehen generell. Werden in derselben Zeit beide Augen verschlossen, passiert nichts. In entsprechenden Tierversuchen lernen Affen ganz normal sehen. Freilich fehlt bislang ein mutiger Neurodidaktiker, der daraus mit der branchenüblichen Freude an forschenden Folgerungen ableitete, man könne Babys ruhig eine Zeit lang vernachlässigen – wenn man es nur umfassend tue.

Auch beim Sprechenlernen verhält es sich mit der sensiblen Phase nicht so einfach, wie oft suggeriert wird. Zwar nimmt die Fähigkeit, sich grammatikalische Regeln einer Sprache anzueignen, bei Heranwachsenden allmählich ab. Doch nicht alle Menschen halten sich an das Dogma. Als etwa 1878 der Pole Józef Korzeniowski 20-jährig nach England kam, sprach er nur ein paar Worte der Landessprache. Unter dem Namen Joseph Conrad wurde er einer ihrer Meister. Gleich ihm verblüffen etwa fünf Prozent der Zweisprachler die Wissenschaft,

weil sie es noch als Erwachsene schaffen, sich die Grammatik der fremden Sprache wie Einheimische anzueignen. Und Vokabeln lernen klappt sogar in jedem Alter.

Natürlich ist es sinnvoll, früh Englisch oder Französisch zu üben. Oder, wie der amerikanische Kinderpsychiater Harry Chugani sagt: „Welcher Trottel hat entschieden, dass Kinder fremde Sprachen erst in der High School lernen sollen?“ Doch das ist keine neue Erkenntnis der Hirnforschung. Es ergibt sich schlicht aus Beobachtungen und Studien darüber, wer wann was lernt oder eben nicht – angefangen mit Kaspar Hauser.

Die Neurobiologen untermauern das Bekannte lediglich mit Befunden, was dabei im Gehirn vorgeht. So werden grammatische Informationen einer spät erlernten Sprache in anderen Gehirnregionen verarbeitet als üblich. Vokabeln machen sich dagegen in jedem Alter in denselben Zentren breit. Doch bis sich aus Gehirnaufnahmen vorhersagen lässt, wer das Zeug zu einem Joseph Conrad hat, dürfte es noch eine Weile dauern.

Das hindert wackere Neurodidaktiker nicht daran, das spärliche Wissen über die sensiblen Phasen der Sprache wagemutig auf alles Mögliche zu übertragen – ein klassischer Möbius-Irrtum. Dabei werde „häufig unberechtigterweise auf eine generelle erhöhte Lernfähigkeit in der frühen Kindheit geschlossen“, klagt selbst die Frühförderungs-Verfechterin Elsbeth Stern.

Nur manche Lernprozesse fallen in umgrenzten Abschnitten der Jugendzeit leichter – der amerikanische Lernforscher William Greenough nennt sie „erfahrungsheischend“ –, weil das Gehirn dann auf passenden Input wartet. Viele andere Lernprozesse klassifiziert er dagegen als „erfahrungsabhängig“ – sie finden statt, wann immer die entsprechenden Anregungen geboten werden. Darum existiert zum Beispiel keine kritische Phase für das Zubereiten von Sushi, wie der Autor John Bruer in seiner gerade als Taschenbuch erschienenen Kritik *Der Mythos der ersten drei Jahre* höhnt. Und ebenso wenig gibt es vermutlich eine kritische Zeit für das Erlernen der Rechenkunst, auch wenn Preiß und Gerhard das Gegenteil suggerieren.

Die beiden versuchen, schon Vorschulkindern die Mathematik nahe zu bringen, indem sie die abstrakte Lehre veranschaulichen. Sie verteilen etwa Zahlen in der richtigen Reihenfolge im Klassenzimmer, wobei die Vier beispielsweise durch vier Bälle dargestellt wird. Offenbar lernen die Kleinen etwas dabei, und es macht ihnen sogar Spaß. Dergestalt mit der Unterweisung früh zu beginnen, mag sinnvoll sein, wenn deutsche Kinder in Zukunft zeitiger mit der Schule fertig sein sollen. Solche Erfolge beweisen jedoch nicht, dass es eine sensible Phase für Mathematik gibt. Als bei dem Bauernvolk der Oksampin in den Bergen von Neuguinea das Geld Einzug hielt und die Erwachsenen plötzlich Kopfrechnen mussten, erfanden sie spontan die gleichen Zählstrategien wie anderswo die

kleinen Kinder. Mit Hirnforschung hat die Strategie von Preiß, der als Erster den Begriff Neurodidaktik prägte, ohnehin nicht viel zu tun. Sie geht zurück auf die „Methode der Orte“ – einen Gedächtnistrick zum Speichern abstrakter Informationen. Dieser stammt aus dem alten Griechenland, wo man das Gehirn für eine Vorrichtung zum Kühlen des Bluts hielt.

Was bunte Bilder lehren

Viele Forscher trauen der Neurodidaktik ohnehin weit weniger zu als die deutschen Vorkämpfer. Die OECD betreibt zwar ein einschlägiges Forschungsprojekt, betrachtet das Unternehmen aber als „Wagnis“. Ihre Experten beklagen, dass der Mangel an Forschungsergebnissen „unglücklicherweise nicht als Hindernis für diejenigen wirkt, die behaupten wollen, sie hätten eine ‚Gehirn-Basis‘ für ihre Meinungen, wie gelehrt und gelernt werden sollte“. Aus der Hirnforschung, so lästert der amerikanische Neurowissenschaftler Steve Petersen, lasse sich lediglich folgern: „Ziehen Sie Ihr Kind nicht in einem Schrank auf, lassen Sie es nicht verhungern, und schlagen Sie es nicht mit einer Bratpfanne auf den Kopf.“ Es ist eben schwierig, aus den bunten Bildern der Hirnforscher Rezepte für die Didaktik abzuleiten.

Andererseits eröffnen sich dem Neurodidaktiker dadurch große Freiheiten, das herauszulesen, was er möchte. So reagiert bei Geigenspielern die für die Greiffinger zuständige Region im Kopf umso stärker, je früher die Musiker auf dem Instrument geübt haben, wie Konstanzer Forscher herausfanden. Gängige Schlussfolgerung: Musikalische Unterweisung muss beizeiten beginnen. Doch mit Musik hat das Ganze wenig zu tun. Jahrelanges Zerren am Joystick hätte wahrscheinlich ähnliche Auswirkungen gezeitigt. Nur wären entsprechende Ergebnisse wohl „als neurowissenschaftlicher Beweis dafür interpretiert worden, dass Computerspiele sich schädlich auf die Hirnentwicklung auswirken“, höhnt Bruer.

Macht der Lernschock Spaß?

Viel Spielraum bei der Deutung von Experimenten herrscht auch, wenn es um die Frage geht, welche Rolle gute Stimmung beim Lernen spielt. Besonders publikumswirksam haben der Magdeburger Physiologieprofessor Scheich und seine Wüstenrennmäuse das Thema besetzt. Die Mäuse müssen lernen, auf ein Signal hin zu hüpfen, weil sie sonst einen elektrischen Schlag bekommen. Bei einem anderen Signal müssen sie bei Strafe eines Schlags sitzen bleiben. Während die Nager ihre Lektion verinnerlichen, bildet ihr Gehirn verstärkt Dopamin. Dieser Stoff hat im Nervensystem viele Aufgaben, aber hier „könnte“ er als hirneigene

Belohnung fungieren, schreibt Scheichs Team in einem Fachblatt.

So genau weiß tatsächlich niemand, ob die Tiere bei dem Schockversuch dasselbe intellektuelle Vergnügen empfinden wie die Forscher. Aber in Zeitungsinterviews verkündet Scheich, dass erfolgreiches Lernen genau über solche Belohnungen funktioniert – natürlich auch bei Schülern. Deshalb sei der Unterricht bitte entsprechend umzukrempeln. Würde eine Pharmafirma aufgrund eines Tierversuchs und einer vagen Theorie ein Medikament auf den Markt bringen, käme sofort der Staatsanwalt. In der Bildungsdiskussion, wo jeder ungeprüfte Rezepte propagieren darf, bringt man es so schnell zum gefragten Experten. Scheich weiß aber noch mehr. „Auf keinen Fall ist es so, dass man Menschen nur mit Lob und Spaßerlebnissen dazu bringt, dauerhaft etwas zu lernen“, verlautbarte er in der *Apotheken Umschau*. (Wenn sie ihre großen Ideen verkünden, dann meiden Neurodidaktiker gern Fachzeitschriften samt deren kritischen Gutachtern.) Denn ohne gelegentliche Herausforderungen in Form von Schocks lässt bei den Mäusen die Dopaminproduktion nach. Leichter Stress fördert das Lernen. So spricht die Neurobiologie.

Es sei denn, man liest die Neurodidaktik bei Manfred Spitzer nach. Denn der Ulmer Psychiatrieprofessor kann in seinem Buch *Lernen* angeblich zeigen, dass „Lernen bei guter Laune am besten funktioniert“ und Stress „ungünstig“ sei. Es kommt eben immer darauf an, was für ein Experiment einer gerade gemacht hat. Da wäre es interessant, in der Schule mal nachzuschauen, ob Schüler fröhlich oder leicht gestresst besser lernen. Die Bielefelder Pädagogin Jutta Standop suchte für ihre Dissertation gründlich nach entsprechenden Studien. Sie fand keine einzige. Zur Strafe für solche Versäumnisse müssen die Pädagogen sich nun die Belehrungen der Neurodidaktiker anhören. Besonders Spitzer geht dabei kühn zu Werke. Nach der Devise *Vom Frontalhirn zur Grundgesetzänderung* (Kapitelüberschrift) will der ärztliche Direktor den in der Verfassung vorgesehenen Religionsunterricht abschaffen. Denn nach Spitzers Interpretation sind die für Moraldiskussionen nötigen Hirnbereiche erst in der Oberstufe ausgereift. Und bei der Pädagogenausbildung dürften laut Spitzer nicht „irgendwelche Tricks zur ‘Vermittlung’ von ‘Stoff’“ im Mittelpunkt stehen. Hauptsache, die Lehrer beherrschen ihr Fach und seien davon begeistert. Denn die Person des Paukers sei das „stärkste Medium“. Belegen soll das eine Hirnbild-Studie, der zufolge das Belohnungssystem im Kopf anspringt, wenn einem eine attraktive Person einen Blick zuwirft. Daraus schließt Spitzer: Schüler werden vom Blick des Lehrers motiviert, denn der ist attraktiv, weil er begeistert ist, was wiederum daher kommt, dass er sein Fach liebt. Solch kühne Deutungen eines neurobiologischen Befunds erinnern fatal an die Logik des verachteten Paul Möbius.

Pädagogik als Gesundheitsförderung

Ein salutogenetisches Gemeinschaftsprojekt der Waldorfbewegung

Rainer Patzlaff

Es gehört zu den fundamentalen Erkenntnissen Rudolf Steiners, dass schulisches Lernen erst dann in gesunder Weise möglich ist, wenn die formschaffenden Bildekräfte, die das Kind zur Ausgestaltung seines Körpers, seiner Organe und seines Gehirns benötigt, frei geworden sind, so dass sie für seelische und geistige Gestaltungsvorgänge zur Verfügung stehen. Werden diese Kräfte zu früh für intellektuelle Tätigkeiten beansprucht, so geht das zu Lasten der gesunden Ausreifung des physischen Leibes, eine Schwächung tritt ein, die sich in vielfacher Weise nachteilig auswirken wird.

Wie wenig dieser Zusammenhang zwischen Wachstum und Lernen bisher in das öffentliche Bewusstsein gedrungen ist, zeigt sich einmal mehr an der Tatsache, dass derzeit in Deutschland die Früheinschulung von politischer Seite vorangetrieben wird, ohne auf ernsthaften Widerstand zu stoßen. Gestützt auf Ergebnisse der Hirnforschung wird behauptet, Kinder seien doch längst vor dem traditionellen Schulalter lernfähig und lernbereit und man benachteilige sie, wenn man diese Gaben nicht nutze. Viele Eltern zeigen sich davon so beeindruckt, dass sie von sich aus auf eine vorzeitige Einschulung drängen, um für ihr Kind nichts zu versäumen. Keine Beachtung findet dabei, dass die Amtsärzte in manchen Bundesländern schon jetzt bei jedem zweiten Schulanfänger „einen behandlungsbedürftigen Befund“ feststellen (Frankfurter Rundschau, 7. März 2002). Es ist daher zu befürchten, dass die ohnehin geschwächte Gesundheit vieler Kinder sich noch verschlechtern wird.

Aufgabe einer verantwortungsvollen Pädagogik muss es aber sein, die leiblichen und seelischen Voraussetzungen zu schaffen für eine ungehinderte Entfaltung aller Potentiale, die das Kind mitbringt. Deshalb hat sich im September 2003 in Stuttgart eine Initiativgruppe gebildet aus Ärzten, Lehrern und Erziehern, Vertretern des Bundes der Waldorfschulen, der Pädagogischen Forschungsstelle, der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten, der Gesellschaft anthroposophischer Ärzte in Deutschland, der Medizinischen und der Pädagogischen Sektion am Goetheanum. Erklärtes Ziel ist es, sich durch gemeinsame Anstrengungen wirksam in die öffentliche Diskussion einzuschalten und der Tendenz zur Intellektualisierung des Kindergartenalters entgegenzutreten. Sollte es (wie in der Schweiz bereits geschehen) zur Einführung einer Elementarstufe zwischen Kindergarten und Schule kommen, wäre es wichtig, an deren Ausgestaltung

mitzuwirken oder zumindest Freiräume für eine waldorfspezifische Ausgestaltung zu erkämpfen.

Alle Beteiligten waren sich einig, dass es nicht genügt, Protestaktionen zu organisieren. Es gilt, mit konstruktiven Beiträgen hervorzutreten. Dazu sind menschenkundlich begründete Leitbilder für die Altersstufe 5 – 9 zu erarbeiten. Ferner benötigen wir breit angelegte, dem wissenschaftlichen Standard entsprechende Forschungsarbeiten, die der Öffentlichkeit demonstrieren, dass eine Intellektualisierung des Kindergartenalters – entgegen der herrschenden Auffassung, es gehe nur um eine bessere Nutzung der kindlichen Lernressourcen – nichts Geringeres darstellt als einen Angriff auf die Gesundheitskräfte des Kindes. Der grundlegende Zusammenhang zwischen Pädagogik und Gesundheit muss unter salutogenetischen Gesichtspunkten herausgearbeitet und durch empirische Studien abgesichert werden. Das würde nicht nur dringend benötigte Argumentationshilfen an die Hand geben für Aktionen im politischen Bereich, sondern würde zugleich wertvolle Anstöße geben für die Vertiefung und Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im Bereich der frühen Kindheit. Auf diese Weiterentwicklung unter veränderten Zeitumständen muss es uns ankommen.

Als erstes, sofort anzugehendes Projekt wurde beschlossen, die in deutschen Waldorfschulen angewendeten Schulreife-kriterien zu sammeln, zu sichten und daraus einen Standardkatalog zu entwickeln, den die Schulärzte und Aufnahmegremien schon bei der nächsten Einschulungsuntersuchung im kommenden Frühjahr einsetzen könnten. Dadurch würden wir erste Datengrundlagen für spätere Vergleiche bekommen, bevor es womöglich durch gesetzlichen Zwang nur noch Früheinschulung gibt. Ebenso müsste festgestellt werden, welche langfristigen Erfahrungen in den Schulen bereits vorliegen mit Kindern, die deutlich früher eingeschult wurden als traditionell üblich.

Die Verarbeitung und menschenkundliche Vertiefung der Ergebnisse wird sicherlich geraume Zeit in Anspruch nehmen, so dass auf jeden Fall zunächst ein einjähriger Forschungsauftrag ins Auge zu fassen ist. Claudia McKeen, langjährige Schulärztin in Stuttgart, hat diese Aufgabe in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes übernommen, fachlich unterstützt von Michaela Glöckler von der Medizinischen Sektion und von Karl-Reinhard Kummer, Vorstandsmitglied der Gesellschaft anthroposophischer Ärzte, organisatorisch getragen vom IPSUM-Institut in Stuttgart, das die notwendige technische und logistische Ausstattung zur Verfügung stellt. Rainer Patzlaff beteiligt sich an der Planung und Vernetzung des Projekts.

Parallel dazu hat sich eine zweite Projektgruppe gebildet aus Vertretern des Kindergartenbereichs, der Lehrerschaft und der Schulärzte, die an der Entwicklung waldorfpädagogischer Leitbilder für das Vorschulalter arbeitet. Von staatlicher Seite werden entsprechende Curricula bereits vorbereitet, teilweise sind sie

auch schon vorhanden (so in Bayern) und werden derzeit in die Gesetzgebung eingebracht. Daher ist es dringend erforderlich, dass die Waldorfpädagogik möglichst rasch ihre eigenen „Lernziele“ in Form konkreter Leitbilder für das Kindergartenalter formuliert und begründet. Ansprechpartner für diese Aktivitäten ist ebenfalls Claudia McKeen über das Institut IPSUM und Martyn Rawson von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Als drittes, langfristiges Projekt wurde ins Auge gefasst, Gesundheitsuntersuchungen an größeren Schülergruppen im Längs- und im Querschnitt vorzunehmen und die Entwicklung über Jahre hin zu verfolgen, eventuell im Vergleich mit „Staatschülern“. Auch der Werdegang ausgewählter Einzelpersönlichkeiten könnte dokumentiert werden. Allerdings muss für solche Vorhaben zunächst präzise herausgearbeitet werden, an welchen Parametern Gesundheit gemessen werden soll. Ferner gilt es Methoden zu entwickeln, mit denen die spezifische Wirkung ganz bestimmter pädagogischer Methoden oder Erziehungsumstände nachzuweisen ist. Ein umfangreiches, gründlich abgesichertes Forschungsdesign muss erstellt werden, und dazu bietet sich die Zusammenarbeit mit erfahrenen Epidemiologen an, beispielsweise mit Erika von Mutius in München, der Leiterin der EU-weiten Parzival-Studie, oder mit dem Robert-Koch-Institut in Berlin, das derzeit eine bundesweite Gesundheitsstudie an Tausenden von Kindern startet mit einem sehr interessanten Fragenkatalog, der durchaus in salutogenetische Richtung tendiert. Ansprechpartner für dieses dritte Projekt, für das ein Projektleiter noch gefunden werden muss, ist der Karlsruher Kinderarzt Karl-Reinhard Kummer.

Die Finanzierung der geschilderten Vorhaben wird die beteiligten Institutionen noch vor große Aufgaben stellen. Doch werden sie sicherlich gelöst werden, wenn es gelingt, aus der intensiven Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern, Ärzten und Pädagogen, Wissenschaftlern und Praktikern einen Kulturimpuls entstehen zu lassen für die salutogenetische Gestaltung der Kindheit. Auch die Elternschaft sollte bei dem Unternehmen eine bedeutende Rolle spielen. Auf diese Weise darf man hoffen, dass die skizzierten Projekte der Waldorfpädagogik neue Horizonte eröffnen.

Kontaktadresse: Dr. Claudia McKeen, Institut IPSUM, Libanonstraße 3, 70184 Stuttgart. Tel. 0711-248 82-10, -11 Fax. E-Mail: claudia.mckeen@t-online.de

Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Rudolf Steiner

Die Bedeutung des kindlichen Spielens

Betrachten wir von diesem Gesichtspunkte aus einmal das kindliche Spiel, und zwar gerade jenes Spiel, das beim allerjüngsten Kind zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel auftritt. Dieses Spiel beruht ja selbstverständlich nach der einen Seite hin auf dem Nachahmungstrieb. Die Kinder machen das nach, was sie bei den Erwachsenen sehen; aber sie machen es anders; sie machen es vor allen Dingen so, dass sie weit entfernt sind von dem Zweck und der Nützlichkeit, die der Erwachsene mit gewissen Handlungen verbinden muss. Das Spiel wird nur der formalen Seite nach eine Nachahmung der Erwachsenen-Tätigkeit darstellen, nicht der materiellen Seite nach. Die Nützlichkeit, das zweckmäßige Sich-hineinstellen in das Leben bleibt fort. Das Kind empfindet eine Befriedigung an der Tätigkeit, die der Betätigung der Erwachsenen nahe verwandt ist. Nun kann man untersuchen: was ist denn da eigentlich tätig? Wenn man das, was in der Spielbetätigung zum Vorschein kommt, studieren will und dabei die wahre Wesenheit des Menschen so erkennen will, dass man praktisch an der Entwicklung des Menschen sich betätigen kann, so muss man fortwährend die einzelnen Tätigkeiten der menschlichen Seele ins Auge fassen, auch diejenigen, – welche sich dann auf die leiblichen Organe übertragen, sich gewissermaßen auf sie ausgießen – so einfach ist das nicht. Das Studium der Spielbetätigung im ausgedehntesten Maße wäre jedoch für die pädagogische Kunst schon ganz außerordentlich wichtig. Nun hängt diese Spielbetätigung mit Mannigfaltigem zusammen. Da sollte man sich doch erinnern, dass einmal von einem tonangebenden Geistesmenschen das Wort geprägt worden ist: Der Mensch ist nur so lange ganz Mensch, als er spielt, und der Mensch spielt nur, so lange er ganz Mensch ist. Dieses Wort hat Schiller in einem Brief geprägt, als er Goethes „Wilhelm Meister“ in gewissen Partien gelesen hatte. Das freie Spiel mit den Seelenkräften, wie es sich entfaltet in der künstlerischen Gestaltung des „Wilhelm Meister“, erschien Schiller als etwas, das er nur vergleichen konnte mit einem Erwachsenwordensein des kindlichen Spiels. Und im Grunde schrieb Schiller seine Briefe: „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ ganz aus dieser Gesinnung heraus. Schiller schrieb ja aus der Gesinnung heraus, dass man als erwachsener Mensch mit der Betätigung, die man im gewöhnlichen Leben zu üben hat, eigentlich nie ganz Mensch ist. Entweder folgt man, meint Schiller, der sinnlichen Notdurft, demjenigen, was die Sinne fordern; dann steht man unter einem

gewissen Zwang. Oder man folgt der logischen Notwendigkeit, die man von der Vernunft vorgeschrieben erhält, dann folgt man der Vernunftnotwendigkeit und ist wieder kein freier Mensch. Frei, meint Schiller, ist man eigentlich nur im künstlerischen Schaffen und im künstlerischen Sinnen. Das ist gewiss begreiflich bei einem Künstler wie Schiller, aber es ist einseitig, da es in Bezug auf die Verfassung der Freiheit der Seele viel menschliches Erleben gibt, das ebenso nur innerlich verläuft, – wie dasjenige, was Schiller unter Freiheit versteht. Aber die Lebensform, in der Schiller den Künstler befindlich denkt, ist tatsächlich so, dass der Mensch Geistiges erlebt, wie wenn es natürlich und notwendig wäre, und wiederum Sinnliches so, wie wenn es schon Geistiges wäre. Das ist ja gewiss beim künstlerischen Genießen und auch beim künstlerischen Schaffen der Fall. Man schafft im sinnlichen Material, aber man schafft nicht nach Nützlichkeit, nicht nach äußeren Zweckmäßigkeitsprinzipien. Man schafft so, wie es die Idee will – wenn man das Wort im weitesten Sinne gebraucht –, aber man schafft auch nicht in abstrakten Ideen nach logischen Notwendigkeiten, sondern beim künstlerischen Schaffen ist man so dabei, wie man bei Hunger und Durst dabei ist. Es ist eine ganz persönliche Notwendigkeit. Schiller fand, dass der Mensch sich so etwas erringen kann im Leben, dass aber das Kind auf naturgemäße Weise dieses Spiel hat, in welchem es gewissermaßen in der Welt der Erwachsenen lebt, aber nur so, dass es seine Individualität befriedigt, dass es sich auslebt im Geschaffenen, ohne dass das Geschaffene zu irgendetwas dient.

Nun, das war eine Betrachtung, die angestellt worden ist im Beginne des 19. Jahrhunderts und am Ende sogar des 18. Jahrhunderts von Schiller, und die einen anregen kann, die Sache weiter zu verfolgen. In der Tat, die psychologische Bedeutung des Spieles, sie ist nicht so ganz einfach zu finden. Man muss ja sich sagen: Hat nun die besondere Art von Spieltätigkeit, die das Kind ausübt vor dem Zahnwechsel, eine Bedeutung für das ganze Menschenleben? Man kann – wie gesagt – sie so analysieren, wie das Schiller versucht hat unter der Anregung von Goethes gewissermaßen Erwachsenen-Kindlichkeit. Man kann aber diese Spieltätigkeit auch mit einer anderen Betätigung der menschlichen Wesenheit vergleichen. Man kann diese Spieltätigkeit des Kindes vor dem Zahnwechsel mit der Traumtätigkeit vergleichen. Da wird man sehr wohl gewisse bedeutsame Analogien finden. Nur just beziehen sich diese Analogien bloß auf den Verlauf, auf den Zusammenhang desjenigen, was das Kind in der Spielbetätigung tut. So wie das Kind im Spiel die Dinge zusammenstellt – was es auch immer zusammenstelle –, so stellt man, wenn auch nicht mit äußeren Dingen, sondern nur mit Gedanken, mit Bildern, im Traume die Bilder zusammen, wenn auch nicht in allen Träumen, aber in einer sehr wesentlichen Klasse von Träumen. Man bleibt im Träumen tatsächlich das ganze Leben hindurch, in einem gewissen Sinne Kind. Man kann aber, um die Sache nun zu einem wirklichen Real-Erkennen zu bringen, dabei

nicht stehen bleiben, das Spiel mit dem Traume zu vergleichen, sondern man muss sich fragen: Wann tritt denn im Leben des Menschen etwas ein, wodurch diejenigen Kräfte, die in diesem ersten kindlichen Spiel bis vor dem Zahnwechsel entwickelt werden, für das ganze äußere Menschenleben fruchtbar werden, wann hat man eigentlich die Früchte des kindlichen Spiels? Da meint man gewöhnlich, man müsse in der unmittelbar darauffolgenden Lebensperiode diese Früchte des kindlichen Spieles suchen, und das ist es eben, was Geisteswissenschaft erst zeigen soll, wie in einer Art von rhythmischen Wiederholungen das Leben abläuft. So wie man einen Pflanzenkeim hat, aus dem sich Blätter entwickeln in mannigfaltigen Gestalten, erst Kelchblätter, dann Blütenblätter und so weiter, und dann kommt erst wiederum der Keim, wie da dazwischen etwas liegt und die Wiederholung des Früheren nach einer Zwischenperiode auftritt, so ist es tatsächlich auch im Menschenleben.

Man ist durch die mannigfaltigste Betrachtungsweise dahin gebracht worden, das Menschenleben lediglich so aufzufassen, als wenn jedes folgende Zeitalter die Wirkung des vorangehenden wäre. Das ist nicht der Fall. Gibt man sich einer unbefangenen Beobachtung hin, so findet man, dass die eigentlichen Früchte derjenigen Lebensbetätigung die im ersten Spiel auf tritt, erst in den zwanziger Jahren herauskommen. Was wir uns im Spiel von der Geburt bis zum Zahnwechsel erwerben, was da traumhaft vom Kinde dargelegt wird, das sind Kräfte der jetzt noch ungeborenen Geistigkeit des Menschen, der noch nicht in den Körper hinein absorbierten oder resorbierten – wenn Sie besser wollen – Geistigkeit des Menschen. Das ist so: Ich habe Ihnen auseinandergesetzt, wie dieselben Kräfte, die an dem Menschen bis zum Zahnwechsel hin organisch arbeiten, dann selbständig sind, wenn sie die Zähne geboren haben, als Vorstellungs-, als Denktätigkeit; da wird gewissermaßen aus dem Leiblichen etwas herausgezogen. Das, was das Kind betätigt im Spiel, was auch noch nicht zusammenhängt mit dem Leben, dem keine Nützlichkeit innewohnt, das ist dagegen etwas, was noch nicht mit dem Leib zusammengewachsen ist; so dass das Kind. eine seelische Betätigung hat, die im Leibe arbeitet bis zum Zahnwechsel und dann zum Vorschein kommt als Kraft zur Bildung von Begriffen, die dann erinnert werden können. Auf der anderen Seite hat es eine geistig-seelische Betätigung, die gewissermaßen noch leicht ätherisch über das Kind hineinschwebt, die sich im Spiel so betätigt, wie sich im ganzen Leben die Träume betätigen. Aber diese Tätigkeit wird beim Kinde eben nicht bloß im Traum, sie wird am Spiel, also doch an einer äußeren Realität, entwickelt. Was da an dieser äußeren Realität entwickelt wird, das tritt gewissermaßen zurück. Wie die keimbildende Kraft in der Pflanze im Blatt und im Blütenblatt zurücktritt und erst wiederum in der Frucht erscheint, so erscheint dasjenige, was da im Kinde angewendet und aufgewendet wird, erst wiederum etwa vom 21. oder 22. Jahre beim Menschen als der nun selbständig im Leben

Erfahrungen sammelnde Verstand. Und da möchte ich Sie bitten: Versuchen Sie diesen Zusammenhang wirklich aufzusuchen, gehen Sie wirklich gewissenhaft Kinder durch, versuchen Sie das Individuelle ihres Spieles zu begreifen, überhaupt das Individuelle der freien spielerischen Betätigung der Kinder zu begreifen bis zum Zahnwechsel hin, und machen Sie sich Bilder von den Individualitäten der Kinder, und setzen Sie zunächst hypothetisch voraus: die individuelle Gestaltung, die im Spiel bis zum Zahnwechsel bemerkbar ist, die tritt in irgendeiner Weise im besonderen Charakter des selbständigen Urteilens des Menschen nach dem 20. Jahre wieder auf; das heißt, die Menschentypen nach dem 20. Jahre sind verschieden in Bezug auf ihr selbständiges Urteilen, so wie die Kinder verschieden sind beim Spiel vor dem Zahnwechsel.

Denkt man so etwas aus der vollen Wirklichkeit heraus, dann bekommt man tatsächlich ein – ich möchte sagen – unbegrenztes Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber dem Erziehen und auch dem Unterrichten; denn man kommt dazu, sich zu sagen: Was du jetzt mit dem Kinde tust, das formt den Menschen noch über die zwanziger Jahre hinaus. Man sieht aus dem, dass man das ganze Leben, nicht bloß das Kindesleben kennen muss, wenn man eine richtige Erziehungskunst aufbauen will.

Die weitere spielende Tätigkeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ist etwas anderes. Gewiss, die Dinge sind nicht streng voneinander geschieden, will man aber etwas Ordentliches erkennen gerade für das praktische Leben, so muss man die Dinge ordentlich scheiden. Wer beobachten kann, wird finden, dass die spielende Tätigkeit des Kindes bis zum 7. Jahre etwas von einem individuellen Charakter hat. Das Kind ist gewissermaßen als Spielender eine Art Einsiedler. Es spielt für sich. Gewiss, es will auch Hilfe haben, aber dann ist es ein fürchterlicher Egoist, es will eben auch allein die Hilfe haben. Ein geselliges Leben für das Spiel tritt mit dem Zahnwechsel ein. Die Kinder wollen dann mehr untereinander spielen. Das tritt mit dem Zahnwechsel ein, wenigstens ist das der typische Fall, obwohl es gerade einzelne Ausnahmen gibt. Da hört das Kind auf, der Einsiedler im Spiel zu sein; es will mit ändern Kindern seine Spiele machen und etwas im Spiel bedeuten. Dieses im Spiel etwas bedeuten wollen, das ist es, was insbesondere zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife auftritt. In militaristischen Ländern – ich weiß nicht, ob die Schweiz auch zu ihnen gehört, das will ich nicht entscheiden -, in militaristischen Ländern machen die Knaben insbesondere die Soldatenspiele, die ja gesellige Spiele sind, bei denen die Knaben „etwas sein“ wollen. Die meisten wollen mindestens General sein bei diesen Spielen; ein geselliges Element tritt ein in die kindlichen Spiele. Dabei bleibt der Charakter des Spiels gewahrt, indem das, was da im kindlichen Spiel geübt wird, sich nicht nach dem Zweckmäßigkeitssprinzip in das soziale Leben hineinstellt. Aber das Eigentümliche ist, dass man das, was als Geselliges auftritt, im Spiel vom

Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife eigentlich wie das vorbereitende Element für das nächste Lebensalter findet. Es ist sehr eigentümlich, wie im nächsten Lebensalter mit der Geschlechtsreife das selbständige Urteil auftritt, wo der Mensch sich der Autorität entreißt, sein eigenes Urteil bildet, als einzelner Mensch dem ändern gegenübertritt. Vorbereitend tritt im kindlichen Spiel, eben nicht ins äußere soziale Leben eingegliedert, sondern eben nur in der Spiel-tätigkeit, dieses gleiche Element gerade in der vorhergehenden Lebensperiode auf. Das, was also in der vorhergehenden Lebensperiode auftritt im kindlichen, geselligen Spiel, ist das vorläufige Sichlosreißen von der Autorität. Wir müssen daher sagen: Das Spiel gibt dem Kinde bis zum 7. Jahre, bis zum Zahnwechsel, etwas, was verbleibt erst im 21. oder 22. Jahre ins Menschenleben eintritt, womit erworben wird" die selbständige Individualität des Verstandes- und Erfahrungsurteils und so weiter. Dasjenige aber, was vom 7. Jahre bis zur Geschlechtsreife im Spiele sich vorbereitet, das tritt früher in der Entwicklung im Lebenslaufe auf, das tritt dann von der Geschlechtsreife bis zum 21. Jahre auf. Das ist ein Übergreifen. Es ist sehr interessant, darauf aufmerksam zu werden, dass wir das, was wir für unseren Verstand, für unsere Lebenserfahrung, für unsere gesellige Zeit als Fähigkeiten haben, den ersten Kinderjahren verdanken, wenn das Spiel ordentlich geleitet wird. Das hingegen, was in unseren Lämmel- oder Flegeljahren in die Erscheinung tritt, verdanken wir der Zeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Da überschneiden sich also die Zusammenhänge in dem menschlichen Lebenslauf.

(aus: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, 13. Vortrag)

Der nötige Blick für die physische Gesundheit

Es wird vielleicht aus den Darstellungen, die ich mir bisher zu geben erlaubt habe, klar geworden sein, worauf alles Erziehen und Unterrichten in der Waldorfschule hinstreben soll. Es soll darnach streben, aus Menschenkindern physisch gesunde und starke Menschen zu machen, seelisch freie Menschen zu machen und geistig klare Menschen zu machen. Physische Gesundheit und Stärke, seelische Freiheit und geistige Klarheit machen dasjenige aus, was die Menschheit in der zukünftigen Entwicklung auch in sozialer Beziehung gerade am meisten brauchen wird. Um aber in dieser Weise zu erziehen und zu unterrichten, ist es nötig, dass für den Erzieher durchaus das erreicht ist, was ich nun auch in diesen Darstellungen versucht habe klarzulegen.

Eine völlige Durchsichtigkeit des kindlichen Organismus muss der Lehrer haben, namentlich auch eine solche Durchsichtigkeit des menschlichen Organismus,

welche den Lehrer befähigt, die physische Gesundheit zu beurteilen. Denn dann, wenn man in die Lage kommt, wirklich die physische Gesundheit zu beurteilen und sie in Einklang bringen kann mit dem Seelischen, dann nur ist man in der Lage, sich auch zu sagen: mit dem einen Kind ist dasjenige, mit dem anderen Kind ein anderes zu tun. Man hat heute vielfach die Meinung, dass in die Schule hineinkommen müsse der Arzt. Man möchte geradezu das System des Schularztes immer weiter ausbilden. Aber gerade so wie es nicht gut ist, wenn man die verschiedenen Zweige, die verschiedenen Gegenstände des Unterrichtswesens an verschiedene Lehrer, die keinen Zusammenhang haben, abgibt, ebenso wenig ist es förderlich für die Erziehung, wenn man die physische Gesundheit an jemanden übergibt, der nicht im ganzen Lehrkörper, im ganzen Lehrerkollegium drinnen steht. Es ist allerdings damit eine Schwierigkeit verknüpft. Die Schwierigkeit möchte ich Ihnen beispielsweise zum Ausdruck bringen.

Während einer Führung in der Waldorfschule besuchte einmal jemand, der sonst Schulinspektor ist, unsere Waldorfschule. Und ich sprach von demjenigen, was zu beobachten ist auch in Bezug auf die physische Gesundheit, die physische Organisation der Kinder, sprach ihm von dem einen Kinde, bei dem irgendwie ein Fehler am Herzen ist, von einem anderen Kinde, bei dem dort ein Fehler liegt und so weiter, und da sagte der Mann ganz erstaunt: Ja, da müssten ja die Lehrer medizinische Kenntnisse haben, wenn das in der Schule überhaupt eine Geltung haben soll! Ja, wenn es eben nötig ist zu einer heilsamen Erziehung, dass die Lehrer bis zu einem gewissen Grade gute medizinische Kenntnisse haben, so müssen sie sie eben haben, dann müssen sie sie eben erreichen. Man kann nicht das Leben nach den Schrullen der Menschen formen, sondern man muss die Einrichtungen unter den Menschen nach den Anforderungen des Lebens bilden. Gerade so wie man sonst etwas lernen muss, um etwas zu können, so muss man auch als Erzieher etwas lernen, um etwas zu können. So ist es notwendig für den Erzieher, dass er sich eine genaue Einsicht verschafft, namentlich für das ganz kleine Kind, in den Zusammenhang desjenigen, was das Kind auslebt im Spielen. Im Spiel lebt ein ganzer Komplex von Seelenbetätigung, Freude, zuweilen auch Schmerz, Sympathie, Antipathie; namentlich auch liegt im Spiel Neugierde, Wissbegierde. Das Kind will die Spielgegenstände genau untersuchen, sehen, was drinnen ist. Und was da seelisch in einer ganz freien Betätigung, noch nicht hineingezwungen in die Form der menschlichen Arbeit, was da seelisch aus dem Kinde herauskommt, daran muss man beobachten können, wie es aus dem Gefühl kommt, wie es befriedigt oder nicht. Denn wenn man das Spiel des Kindes so leitet, dass das Kind eine gewisse Befriedigung hat am Spiel, so fördert man namentlich diejenige Tätigkeit in gesundheitlicher Beziehung, die sich an das Verdauungssystem des Menschen anschließt. Und wie man das Spiel leitet, so ist im spätesten Lebensalter noch der Mensch in Bezug auf seine Blutzirkulation, in

Bezug auf seine Verdauungstätigkeit mehr oder weniger Hemmungen oder Nichthemmungen ausgesetzt. Da ist ein feiner intimer Zusammenhang zwischen dem, wie das Kind spielt und dem, was aus dem physischen Organismus des Menschen wird. Man darf nicht sagen: der physische Organismus, das ist was Geringes; ich bin ein Idealist; da hat man nichts zu tun mit diesem niederen physischen Organismus. Dieser physische Organismus ist von den göttlich-geistigen Mächten der Welt in die Welt hereingestellt, ist göttliche Schöpfung, und man muss sich bewusst sein dessen, dass man an seiner göttlichen Schöpfung gerade als Erzieher mitzuarbeiten hat. Ich möchte weniger in allgemeinen abstrakten Sätzen sprechen, als in einem konkreten Beispiel.

(aus: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, GA 305, 8. Vortrag)

Corrigendum

Corrigendum zu „Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf“, Heft 26/2003, Seite 61: Das Zitat „Früher Intellektualismus und spätere Sklerose“ stammt aus „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung“, GA 307, 8. Vortrag.

Waldorfschule 
Uhlandshöhe

Wir suchen ab Mitte Februar 2004 zur Mitarbeit in
unserer Schularztpraxis

**eine Krankenschwester
oder Arzthelferin**

in Teilzeitarbeit, ca. 60 %.

Gute Einarbeitung ist gewährleistet.

Bewerbungen richten Sie bitte an das
Kollegium der Waldorfschule Uhlandshöhe
Haußmannstraße 44, 70188 Stuttgart

oder per E-Mail: d.dyriw@uhlandshoehe.de

Die Epilepsie – Chirophonetik-Fortbildung in Hannover

Die Epilepsie – wie die Körperlichkeit es den höheren Wesensgliedern erschwert, sich in die Kräfte der äußeren Welt einzugliedern und Moralität zu entwickeln. Chirophonetik-Fortbildung in Hannover am 20. September 2003

Sieben Jahre lang lädt nun schon der Kreis um das Ehepaar Rilke und Bruno Callegaro zu regelmäßigen Fortbildungen in der Chirophonetik nach Hannover-Bothfeld ein, meist zwei- bis dreimal jährlich. 31 Menschen kamen diesmal zusammen, viele Heilpädagogen und Erzieher, auch Heileurythmistinnen und Ärzte. Der zur Arbeitsgrundlage gewählte Heilpädagogische Kurs von Rudolf Steiner forderte nun mit seinem 3. Vortrag zur Auseinandersetzung mit der Epilepsie heraus. Jürgen Möller, Kinder- und Jugendpsychiater aus Hannover, und Bruno Callegaro, Schularzt und Seminarlehrer aus Kassel – der Chirophonetik seit langem verbunden – leiteten durch den Tag.

Ein inzwischen 18-jähriger junger Mann wurde mit seiner Lebens- und Krankheitsgeschichte von der behandelnden Chirophonetikerin Gisela Rilke, exemplarisch vorgestellt. Im Verlaufe seines Heranwachsens hatte sich die Art der Anfälle verändert; es gab Phasen der Anfallsfreiheit, Zeiten mit und ohne Antikonvulsiva, Behandlungen mit „anderen Therapien“, verschiedene Belastungsfaktoren wirkten sich aus und Wesensbesonderheiten kristallisierten sich heraus.

Als zweites von drei Kindern in eine, der Anthroposophie verbundene Familie hineingeboren, mag sich bei ihm in der frühen Schwangerschaft durch eine schwere Depression der Mutter das ereignet haben, dem Rudolf Steiner eine Disposition zur Epilepsie zumisst, nämlich das Erleiden eines Schocks im Vorblick auf das zukünftige Erdenleben (Vor dem Tore der Theosophie, GA 95, 26. August 1906). Der Junge entwickelte sich zunächst gut, bis im Alter von 1,5 Jahren im Anschluss an eine starke Grippe Anfälle in Form von Kopfnicken und Hinfallen auftraten, die mit plötzlichem Tonusverlust als flüchtige Erscheinungsformen der im Kindesalter möglichen myoklonisch-astatischen Anfälle zu verstehen sind. War dies ein Versuch des Kindes, nach der schweren Erkrankung den Leib neu zu ergreifen? In dem Jahr 1922 äußert sich Rudolf Steiner im Hinblick auf Krämpfe bei Kindern eher in dem Sinne, dass die oberen Wesensglieder zu schnell und vehement den Leib ergreifen, nicht genügend Halt in ihm finden und es so zu Krämpfen kommt (Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des

menschlichen Organismus, GA 218, 20. Oktober 1927; Über Gesundheit und Krankheit, GA 348, 24. Oktober 1922). Der Junge wurde damals bis zum Beginn der Schulzeit antikonvulsiv behandelt, begleitet allerdings von Heilpädagogik und Chirophonetik. Vier Jahre Medikamenten- und Anfallsfreiheit folgten, bis im Alter von 10 Jahren bei einem Familienfest ein großer Anfall mit vorausgehender seelischer Abwesenheit auftrat. Solche Anfälle ereigneten sich in der Folgezeit circa dreimal jährlich und verschwanden unter homöopathischer und heil-eurythmischer Begleitung.

In der Pubertätszeit beobachtete man an ihm eher das, was im Heilpädagogischen Kurs beschrieben wird: in den frühen Morgenstunden ein Erwachen – allerdings nicht zu vollem Bewusstsein – und ein Zucken des linken Mundwinkels, zu verstehen als Wiedereintauchen von Ich und Astralleib in Ätherleib und physischen Leib nach der Nachtabwesenheit, aber ein Steckenbleiben, ein sich Stauen in einem Organ, ein Nicht-Durchdringen und sich In-Beziehung-Setzen können zur Außenwelt. Diese Aufwachepilepsie in Form eines Impulsiv Petit Mal wird als typisch für den Übergang ins 3. Lebensjahr beschrieben. Es kam durch einen wohlthuenden Klinikaufenthalt mit 15 Jahren zur Anfallsfreiheit, dann aber bedingt durch ihn schwer belastende familiäre, schulische und soziale Veränderungen nun in letzter Zeit zu abendlichen Anfällen mit röhrenden Lautäußerungen und anschließenden starken Kopfschmerzen. Man konnte jetzt bei dem jungen Mann den Eindruck gewinnen, dass sich der Astralleib gegenüber der ICH-Organisation immer noch einmal wieder verselbständigt, der ICH-Führung entgleitet und Stoffwechselprozesse ungezügelt nach oben durchschlägt.

Das Ringen der Individualität dieses Jungen um ein richtiges Erfassen seiner Körperlichkeit, seiner Willenskräfte und damit auch eines sicheren Erwerbs der eigenen Moralität im Sinne des 3. Vortrages des Heilpädagogischen Kurses, zeigt sich nicht nur in den verschiedenen Formen des Anfallsgeschehens sondern auch und besonders in seinem Seelenleben: Von Gleichaltrigen, sogar Jüngeren belächelt, geärgert, ausgenutzt und ausgegrenzt litt er all die Jahre über unter Einsamkeit. Seine Langsamkeit, Unbeweglichkeit und Fixiertheit im seelischen Bereich, Aggressivität in Bedrängnis, eine gewisse Distanzlosigkeit sowie gespannte und Gereiztheit, die sich langsam auf einen Anfall zu steigerten, charakterisieren seine eine Seite. Offenheit, nichts verheimlichen können, gütige Hilfsbereitschaft Behinderten und Kranken gegenüber, gute Beziehungen zu Erwachsenen pflegen können, eine immer deutlicher werdende sehr gute Intelligenz und Begeisterungsfähigkeit jetzt im Klassenspiel der neuen 12. Klasse, zeigen sich auf der anderen Seite. Nach außen hin besitzt er eine gute Orientierungsfähigkeit, nach innen zur eigenen Körperlichkeit hin eine geringe bis hin zu Ungepflegtheit.

Wir versuchten, bei dem nun schon fast erwachsenen jungen Mann eine Vorstel-

lung davon zu entwickeln, welches Organ wohl den höheren Wesensgliedern Widerstand entgegensetzt. Wir wurden zur Lunge hingeleitet, da bei der chirophonetischen Kontaktaufnahme zum Beispiel kaum die Atmung zu spüren war. Im Lungenorgan findet das Pendeln zwischen Leichte und Schwere statt, ein Vorgang, der dem Jungen sichtbar Probleme bereitet: Gang und Sprache haben etwas Schweres, Schleppendes. In Ein- und Ausatmung liegt der Austausch mit der Umwelt – eine soziale Interaktion, die ihm äußerst schwer fällt. – Wie ein Prozess der Selbstheilung mutet es wiederum an, dass er sich nach anfänglichem Leier-, dann Cellospiel vor einigen Jahren der Posaune zuwandte und somit gerade seine Lungenkräfte mit Mut aktivierte.

Weiterhin mag auch eine Stagnation im Leber-Galle-Bereich bei dem jungen Mann vorliegen mit Zeichen einer seelischen Zähflüssigkeit, Eigensinn, Festhalten an einmal gebildeten Vorstellungen, schwachen Willensimpulsen, allerdings dann auch in schweren Situationen Reizbarkeit und Explosivität. Dementsprechend baut sich die chirophonetische Behandlung zur Zeit auf über die Laute, die besonders zu diesen Organen gehören:

I	für die Lunge	(Merkur)
E	für die Galle	(Mars)
O	für die Leber	(Jupiter)
U	erweiternd für die Milz	(Saturn)
A	für die Nieren	(Venus)

(Nieren: die bei der Epilepsie eine zentrale Rolle spielen)

Daraus ergibt sich der hohe Name **IEHOUAH**.

Weiterhin wird an Rücken die Merkur-Form gestrichen, dazu:

IM – IL – SI – JI	am Rücken,
IM – IL – SI	an den Armen bei zunehmenden Mond,
IM – IRT – IST – JI	an Rücken/Beinen beim abnehmenden Mond.

Ein Gedicht im Jambus-Rhythmus mit vielen I (Liebe, Licht, Finsternis ...) soll die innere Durchlichtung durch den vom ICH geführten Astralleib anregen.

Jürgen Möller zeigte uns auf, wie konstitutionelle sowie interne und externe Belastungsfaktoren das Anfallsrisiko steigern und andererseits Vermeiden bestimmter Belastungen und anfallsverhinderndes Verhalten den dann nicht automatischen Ablauf bis zu Aura und manifestem Anfall abbremsen oder unterbrechen können. Gerade auf dem Gebiet der Selbstkontrolle bei Epilepsie zur Aura-Unterbrechung gibt es neuere Studien aus der Charité in Berlin. Das, was in der anthroposophischen Medizin schon lange erprobt und bewährt ist, zum Beispiel

eine bis an die Schmerzgrenze führende E-Reihe an Händen und Unterarmen – was der von uns besprochene junge Mann selbst mit Erfolg bereits praktiziert – gehört dazu. Es wird empfohlen, auf eine bestimmte Aura-Empfindung mit einem Gegenmittel zu reagieren, was den betreffenden Menschen Hilfe und eine gewisse Autonomie verschafft:

Aura-Empfindung	Gegenmittel
bitterer Geschmack im Mund	eine Prise Salz in den Mund nehmen
Kribbeln in der Hand	Reiben der Hand oder Faust ballen
Hören eines hohen Tones	Brummen eines tiefen Tones
Rote Farbe sehen	Komplementärfarbe Grün vorstellen
fliehende Gedanken	Konzentration auf einen Fixpunkt
Unsicherheit/Angst	eine beruhigende Vorstellung aufbauen

Insgesamt würden in die Betrachtung der Epilepsie auch in der Schulmedizin immer mehr auch die geistig-seelischen Aspekte mit einbezogen. Wenn im Heilpädagogischen Kurs Rudolf Steiner aus seiner Schau schildert, wie sich die ICH-Organisation mit den Ponderabilien der Erdenwelt und der Astralleib mit den ätherischen Imponderabilien in Verbindung setzt, wie also das Seelisch-geistige des Menschen mit den geistigen Kräften der Außenwelt kommuniziert, so fände man zu diesen Gedanken Entsprechungen bei Max Planck, wenn dieser in den Dingen und Wirksamkeiten der äußeren Welt geronnenen Willen, geronnene Kräfte und Geist sieht.

Bruno Callegaro arbeitete besonders einen Aspekt aus dem 3. Vortrag des Heilpädagogischen Kurses heraus: bei körperlich erlebbaren Symptomen der Betroffenen wie Schwindel, Übelkeit und Bewusstseinsstörungen werden von Rudolf Steiner heilpädagogische Maßnahmen empfohlen. Die Pädagogik spricht die ICH-Ebene an, üben kann nur das ICH.

Wenn der Astralleib die ätherischen Elemente nicht durchdringen kann, dann müssen medizinisch-therapeutische Maßnahmen ergriffen werden, zum Beispiel spezifische Medikamente verordnet, Chirophonetik und/oder Heileurythmie angewandt werden. Die Wirksamkeit der Laute in der Chirophonetik zielt auf den Ätherleib, indem zum Beispiel der Kreislauf und Wärmeprozesse angeregt, die träumende Atmung harmonisiert werden.

Auch wenn auf spezifische Antiepileptika nicht verzichtet werden kann – sie sind oft lebenswichtig und das Leben der Betroffenen erleichternd – können Chirophonetik, Heileurythmie, künstlerische Therapien und Homöopathika zusätzlich sehr hilfreich sein. Die Antiepileptika oder Antikonvulsiva machen den Organismus oft noch dichter und belasten gerade den Stoffwechsel der Organe, die in Bezug auf die Epilepsie besonders sensibel sind. Diese können dann durch die

oben genannten ergänzend therapeutischen Maßnahmen entlastet, befreiter werden, so dass die Gesamtpersönlichkeit sich besser entwickeln kann.

Die Suche nach einem geeigneten Berufsbild für den besprochenen jungen Mann brachte uns noch einmal abschließend zu der konkreten Fallbesprechung zurück. Wir werden den Lebensweg des jungen Mannes hoffentlich noch weiter verfolgen können.

Beim nächsten Treffen am Samstag, 1. Mai 2004, wird uns gemäß dem nächsten Vortrag im Heilpädagogischen Kurs das Erscheinungsbild der Hysterie beschäftigen.

Anzufügen ist noch, dass der **Förderverein für Chirophonetik** kurz vor der Konstituierung steht und dieser dann als Hauptziel verfolgt, einen Berufsverband zu gründen. Frau von Armannsparg von der Schule für Chirophonetik in Österreich, das Ehepaar Best aus dem Ruhrgebiet, das Ehepaar Rilke aus Hannover, Frau Leiser aus dem Stuttgarter Raum, Frau Franqué aus Hamburg und Frau Arndt trafen sich als Vorbereitungs- und Gründungskreis, suchen allerdings noch dringend Menschen, die sich in verschiedene Teilbereiche aktiv einbringen können.

Sybille Arndt, Rothenburger Straße 1, 74592 Kirchberg, nimmt gern koordinierend Meldungen, Fragen, Anregungen an: Telefon: 07964 – 92 18 66, Fax: – 73 34, E-Mail: Sybille_Armdt@gmx.de

Sigrid Sendler

„Use it or lose it“ – Neurophysiologie auf der Schulärztetagung in Dornach

Bericht über den Vortrag von Gerald Hüther über neurophysiologische Grundlagen, gehalten auf der Schulärztetagung im November 2002 in Dornach.

Gerald Hüther stellte dar, dass die Neurophysiologie heute eine rasante Entwicklung erlebt. Jahrzehntlang basierte die Forschung hauptsächlich auf den fixierten Hirnschnitten von bereits Verstorbenen. Daran konnte man mikroskopisch die Hirnzellen und deren verzweigte Fortsätze sehen. Hieraus entwickelte die Wissenschaft ein lineares Erklärungsmodell. Die während der Hirnentwicklung ausgebildeten Verschaltungen wurden als unveränderlich angesehen. Heute gilt das dynamische Modell. Zeitlebens ist Modifikation und Reorganisation möglich nach dem Motto: „Use it or lose it“.

Noch vor wenigen Jahren ging man davon aus, dass nur motorische oder sensorische Reize strukturell im Gehirn verankert werden. Eine Bahnung, so wurde angenommen, kann nur vom motorischen oder sensorischen Nerven direkt ausgelöst werden. Die Vorstellung herrschte, dass zum Beispiel eine Psychotherapie nur auf die Seele und nicht auf die körperlichen Prozesse wirkt.

Heute sieht man das Gehirn als ein Organ der psychosozialen Kompetenz an. Soziale und emotionale Einflüsse werden nachgewiesenermaßen strukturell im Gehirn verankert. Mit den neueren bildgebenden Verfahren, die Bewegungsmuster darstellen können ist dieses nachweisbar. Auch die Rolle der Genetik wird heute neu bewertet. Die Gene legen die menschliche Persönlichkeitsentwicklung nicht so stark wie möglich, sondern so wenig wie nötig fest.

Gerald Hüther beschreibt drei Ebenen der Verhaltenssteuerung im Gehirn:

- 1) Die programmgesteuerte Konstruktion. Sie ist total festgelegt wie zum Beispiel beim Netzbau der Spinnen.
- 2) Die initial programmierbare Konstruktion wie zum Beispiel die Prägungsphase der Gans.
- 3) Die zeitlebens programmierbare Konstruktion, eine programmoffene Konstruktion, die eine lebenslange Lernfähigkeit ermöglicht. Diese existiert nur beim Menschen. So finden wir bei einem späterblindeten Menschen, der die Brailleschrift lernt, eine messbare Vergrößerung bestimmter Hirnareale.

Zum Zeitpunkt der Geburt ist das menschliche Gehirn zwar schon individuell geprägt, (dieses führte Gerald Hüther auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Embryos im Mutterleib während der Schwangerschaft zurück), aber noch wesentlich unreifer und stärker durch eigene Erfahrungen formbar als die Gehirne der Tiere. Nur die lebensnotwendigen, basalen Körperfunktionen sind angeboren reguliert. Ansonsten ist das Kind auf eine Anregung zur Eigenentwicklung durch seine Mitmenschen angewiesen.

Jedwede Art von Entwicklung tritt laut Lehrmeinung nur dann auf, wenn innerhalb des Systems neuartige Bedingungen bereits etablierte Interaktionen in Frage stellen. Als Triebfeder werden Angst und Stress angenommen, die entweder als kontrollierbare Herausforderung oder als unkontrollierbare seelische Belastung bewertet werden. Eine emotionale Aktivierung ist Voraussetzung für jegliche Gehirnmotivierung. (Allerdings können diese Zentren nicht unterscheiden, ob sie durch Angst und Stress oder durch Lernfreude und Begeisterung aktiviert werden; Anmerkung des Verfassers).

Fazit dieses Modells ist, dass die Kinder kontrollierte Stressreaktionen, das heißt Probleme, die sie überwinden und an denen sie wachsen können, ebenso brauchen wie den Schutzraum einer frühen Bindungsstabilität durch die Mutter und das weitere Umfeld.

Gerald Hüther greift auf seine durch Tierversuche gewonnenen Erfahrungen

zurück, zum Beispiel mit Rattenjungen, die während der Säugephase täglich für 15 Minuten von der Mutter getrennt wurden. Anschließend wurden sie von der Mutter besonders gut versorgt. Nach einem Jahr zeigten sie deutlich geringere Angstreaktionen bei entsprechenden Versuchen als ihre Artgenossen.

Auch im Affenversuch zeigten sich bei einer kontrollierten Stressbelastung adaptierte Modifikationen von neuronalen Verschaltungsmustern. Die jungen Affen boten anschließend ein kompetenteres Sozialverhalten. Problemlösungen wurden schneller gefunden. Insgesamt besaßen sie ein komplexeres Verhaltensrepertoire.

Gerald Hüther überträgt diese Erfahrungen auf zwei Kindergruppen: Zum einen beschreibt er die zu sehr auf sich gestellten Kindern, die ihren Mangel an emotionaler Sicherheit wettmachen durch eine verstärkte Selbstbezogenheit. Sie bauen sich eine eigene Lebenswelt auf und lassen keine wirklichen Herausforderungen an sich heran. Er schildert als zweite Gruppe die verwöhnten Kinder, mit wenig Stresstoleranz und Bindungsproblemen. Sie können die Hilfsangebote anderer nicht schätzen. Sie sind selbstbezogen, trotzig und tyrannisch.

Das Sozialverhalten dieser beiden Gruppen ist geprägt von einem mangelnden Einfühlungsvermögen und von der Ablehnung fremder Vorstellungen.

Fazit ist, dass die Strukturierung des kindlichen Gehirnes durch Erziehung und Sozialisation erfolgt. Wir lernen alles von unseren Mitmenschen.

Elke Schaffrath

Die 7-stufige Kinderbesprechung

Bericht aus einer Arbeitsgruppe bei der internationalen Schulheileurythmie-Tagung vom 28. Juli – 10. August in Melø, Norwegen

Die 7 Lebensprozesse:

ATMUNG	}	die 3 Arten, dem Leben von Außen mit Lebensprozessen entgegenzukommen
WÄRMUNG		
ERNÄHRUNG		
ABSONDERUNG		Grenze zwischen Außen und Innen
ERHALTUNG	}	innerliche Umformung; Prozesse mehr nach Innen
WACHSTUM		
REPRODUKTION		

Die 7 Zeilen im Wochenspruch 22 von Rudolf Steiner:

Das Licht aus Weltenweiten
Im Innern lebt es kräftig fort
Es wird zum Seelenlichte
Und leuchtet in die Geistes Tiefen
Um Früchte zu entbinden
Die Menschen Selbst aus Welten Selbst
Im Zeitenlaufe reifen lassen.

Die 7 Planeten und ihre Prozesse und Wirksamkeiten auf Natur und Mensch:

Mond – Merkur – Venus – SONNE – Mars – Jupiter – Saturn

Der Weg der Kunst und die 7 Lebensstufen

I.	Atmung	–	Sinnesleben
II.	Erwärmung	–	Nervenleben
III.	Ernährung	–	Atemleben
IV.	Absonderung	–	Zirkulation
V.	Erhaltung	–	Stoffwechsel
VI.	Wachstum	–	Bewegung
VII.	Hervorbringung	–	Reproduktion

Die 7 Bewegungen und die Künste

I.	Ortsbewegung	–	Architektur
II.	qualitative Bewegung	–	Plastik
III.	seelische Bewegung	–	Malerei
IV.	kreative Bewegung	–	Musik
V.	vorstellende Bewegung	–	Dichtung
VI.	denkende Bewegung	–	Eurythmie
VII.	soziale Bewegung	–	Sozialkunst

Die 7 W's in der Kinderbetrachtung:

Atmung	–	WER	–	im Stillen	Erinnern an erste Begegnung
Erwärmung	–	WAS	–	Wahrnehmung der	Phänomene
Ernährung	–	WIE	–	ein Bild des Kindes	
Absonderung	–	WOHER	–	Biographie	
Erhaltung	–	WARUM	–	Warum gerade so angetreten?	
Wachstum	–	WOZU	–	nach verschiedenen Kriterien	Diagnose/Ideen entwickeln
Reproduktion	–	WOHIN	–	Ideal für die Zukunft	(therapeutisch-pädagogische Idee)

Haben wir ein Kind vor uns, so rechnen wir in jedem Moment mit

WER

WOHER? WARUM?
seiner Vergangenheit

WIE? und WAS?
seiner Gegenwart

WOHIN? WOZU?
seiner Zukunft

Der Versuch, aus dem unmittelbaren Begegnen, Erleben und Betrachten des Kindes nicht gleich in das Urteilen zu kommen, sondern erst einmal in 7-facher Weise der 7-W-Fragen Zurückhaltung zu üben, um in einen Prozess – eine künstlerische Bewegung zu kommen: im Betrachten, Verstehen und Erkennen des Wesens dieses besonderen Kindes.

In 7-facher Weise können wir auch auf die seelischen Qualitäten schauen (nach Anna Seydel, München):

- I. Art der Neigungen
- II. Art der Gewohnheiten
- III. Art des Charakters
- IV. Art des Gewissens
- V. Art des Gedächtnisses
- VI. Art des Temperaments
- VII. Art des Wesens, der Persönlichkeit (hinzugefügt vom Verfasser)

Die lauschende, fragende, offene Haltung erweist sich als angebracht – passend – für die Kinderbetrachtung:

Stufen der Wahrnehmung

- I. Erster Eindruck, Stimmung: fast meditatives, ehrfurchtvolles Begegnen (1. Zurücknahme)
- II. Schilderung der reinen Wahrnehmung:
 - Physischer Leib*: Größe, Gestalt, Körperbau, Proportionen, Haare, Augen, Ohr (!), Zähne, Hände, Füße.
 - Äther-Leib*: Hautbeschaffenheit, Unterhaut, Turgor, Feuchtigkeit, Trockenheit, Schwitzen, Bewegung, Ausscheidung, Schlafen, Wachen, Rhythmus, Gedächtnis, Puls, Herzauskultation, Atmung, Bauchdecken.
 - Astral-Leib*: Absonderungen, Gefühle, Begierden, Neigungen, Wünsche, Fähigkeiten, Gaben, Wahrnehmungsorganisation, Umgang im Sozialen, in der Begegnung, Organbildung, Besonderheiten, Krankheiten.
 - Ich*: Interessen, Denken, Sprache, Berufsziele, Intentionen, Willensimpulse, Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen, Wärmeverhältnisse (!).
 - Cave! Nur beschreiben, keine Assoziationen oder Deutungen oder Interpretationen und schon gar keine Wertung.

III. Lauschen nach Innen (2. Zurücknahme):

Welches Bild taucht in mir auf, wenn ich dies alles wahrgenommen und mit anderen zusammengetragen habe?

Bildgestaltung (Cave! Keine Diagnosen)

IV. Jetzt erst die Familienanamnese, individuelle Anamnese, Biographie, Schicksalsschläge, Traumata. Hier auch systemische Aspekte der Familie, spezielle Menschenkunde Fragen: erstes Lebensjahr, erste 3 Jahre, Jahrsiebt, 9., 12. Lebensjahr, Zahnwechsel, Rubikon, Pubertät, Krankheiten, Beziehungen, Einflüsse, Kindergarten, Schul- und Freizeit-Anamnese!

V. Warum so angetreten (3. Zurücknahme):

Was will uns das Kind mit all dem sagen? Worauf könnte dieses Kind mit seinem individuellen bisherigen Lebensweg hinweisen? Wo kommt es her, wo will es hin?

VI. Diagnose erstellen: Jeder mit seinem Register, seinen Maßstäben, Kriterien, zum Beispiel als Künstler, Systemischer Therapeut, Erzieher, Lehrer, Arzt ... Diagnose heißt Hindurchschauen: unter Umständen mit Hilfe der Psychologie, Menschenkunde, den sechs großen Buchstaben von Rudolf Steiner, Temperamente, Heileurythmie

VII. Aus der Diagnose heraus (wie Rudolf Steiner angeregt hat) die Therapie, die pädagogisch-therapeutische Idee entwickeln.

Wenn die Möglichkeit besteht, kann man diese 7 Stufen nochmals in 3 Stufen einteilen und jeweils mindestens eine Nacht dazwischen legen, nach III. und VI. Mit der Bitte um weitere Anregungen!

Tobias Tüchelmann

War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört?

Henning Köhler: War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört? Der ADS-Mythos und die neue Kindergeneration. Mit einem Nachwort von Georg Kühlewind. 296 Seiten. Kartoniert. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart. 2. Auflage 2002. 18,50 Euro. ISBN 3-7725-1937-7

„Die Verteidigung grenzgängerischer Schicksale gegen die sich selbst feiernde pathologische Normalität war von Anfang an mein Thema.“ (Seite 171) „Ich versuche, an der Nahtstelle zwischen Philosophie und Anthroposophie, zwischen Denkarbeit und Meditation das Phänomen des *gewählten Andersseins* zu ergründen – mit besonderem Hinblick auf Kinderschicksale, die ein Geheimnis bergen.“ (172) Diese Sätze von Henning Köhler könnte man als Motto über seine heilpädagogische Arbeit im Janus Korczak Institut in Wolfschlugen bei Stuttgart stellen, wo er die praktisch-therapeutische Grundlage für seine Forschungserkenntnisse geschaffen hat. Als Redner und Autor von Aufsätzen und Büchern, die auch in diesem Rundbrief immer wieder gewürdigt wurden, hat er sein Anliegen sachkundig und engagiert in der interessierten Öffentlichkeit von verschiedenen Aspekten her immer wieder neu vertreten. Mit dem hier anzuzeigenden Buch über die sogenannten aufmerksamkeitsgestörten und unruhigen Kinder hat Köhler ein gewichtiges Werk vorgelegt, das jedem mit der Thematik beschäftigten Fachmann dringend zu empfehlen ist, und dazu zählen auch die Eltern, denn „unser Plan ist es, Ihnen zu zeigen, dass die eigentlichen Experten für *Ihr Kind Sie* sind, nicht wir, nicht die Lehrer in der Schule, nicht all die Ärzte und Psychologen, bei denen Sie in letzter Zeit vorgesprochen haben, nicht die Autoren der Fachbücher, die sich bei Ihnen zu Hause stapeln. Das heißt: Wir sind davon überzeugt, dass Sie als Eltern im Grunde genommen besser als irgendjemand sonst wissen, was für Ihr Kind gut ist.“ (254) In diesem Sinne ist dieses Buch auch ein Ratgeber, der den Eltern Mut machen will, auf die eigenen Kräfte und Empfindungen zu vertrauen und sich die Ratschläge der sogenannten Fachleute kritisch anzuhören. Das Buch ist in drei Abschnitte gegliedert: Im ersten Teil „Fragezeichen, so weit das Auge reicht. Anmerkung zur Relativität des ADS-Konzeptes und zum Stand der Diskussion über Psychostimulantien“ wird „streckenweise ein scharf gesellschafts- und wissenschaftskritischer Ton angeschlagen, aber ich ziele nie auf Personen.“ (13) Köhler hält mit seiner Überzeugung nicht hinter dem Berg: „Der Ritalinboom ist das Resultat eines (Un-)Geistes, den man durchschauen

lernen muss. Es ist dieser (Un-)Geist, der auch den ADS-Mythos hervorgebracht hat, oder sagen wir trockener: das aus systematischen Denkfehlern und unreflektierten Vorurteilen zusammengezümmerte ADS-Konstrukt. Ich will meinen Beitrag dazu leisten, dieses Konstrukt zu demontieren. Nur so bekommen wir den Blick wieder frei für die *Kinder* und ihre Not in der heutigen Zeit.“ (13) Und so werden die ganzen Fragwürdigkeiten schonungslos aufgedeckt und benannt, die im Zusammenhang mit den verhaltensauffälligen Kindern, die sich mit der Anpassung an eine kindheitsfeindliche Umwelt heute schwer tun, in Fach- und Laienpublikationen zumeist den Ton angeben. In diesem ersten Teil finden sich viele interessante Denkansätze und mit rund zweihundert Literaturnachweisen auch reichlich Hinweise zum Weiterlesen.

Der zweite Teil behandelt dieselbe Thematik noch einmal, aber in anderer Form: in Form eines fiktiven Gespräches, bei dem noch einmal auf verschiedene Fragen eingegangen wird, die Köhler auf Fortbildungsveranstaltungen und in der Beratungssprechstunde häufig gestellt werden.

Der dritte Teil hat noch einmal einen anderen Stil: es geht hier nicht mehr so sehr um scharfe Kritik, sondern es wird positiv berichtet „vom Umgang mit ungewöhnlichen Kindern. Wie erkennen wir sie – wie helfen wir ihnen?“ Zunächst einmal muss sich der Pädagoge, Arzt, Therapeut auf einen „erziehungskünstlerischen Übungsweg“ begeben, defekt- und defizitorientierte Klassifizierungen und alle Bewertungen beiseite schieben, um den Blick frei zu bekommen für den ganz und gar eigenen, unverwechselbaren Stil dieses Kindes, durch Achtsamkeit, durch Aufbau einer positiven Beziehung zu dem Kind („Erziehungskunst ist Beziehungskunst“). Es wird dann schlicht beschrieben, wie in Wolfschlugen der diagnostische Gang ist, wie das mehrstündige Kennenlernen zunächst ohne normierte Tests, aber im zwanglosen Gespräch, mit vorbereiteten Spielszenarios, mit Kind und Eltern, eventuell auch dem Lehrer, der Lehrerin oder Erzieherin und sofort auch praktischen Ratschlägen stattfindet. Wenn der Erstabklärungsblock ergeben hat, dass das Kind in Not ist, folgt eine zweite diagnostische Phase, schon mit therapeutischen Elementen, mit fünf bis zehn Stunden, mit Elterngesprächen, telefonischem Austausch mit Lehrer und behandelndem Arzt, möglichst einer abendfüllenden Kinderkonferenz, in einzelnen Fällen auch standardisierten Tests. Die Differenzialdiagnostik wird besprochen. In einem weiteren Kapitel werden die „unruhigen, ungeduldigen und überaufmerksamen Kinder“ mit ihren Wesenseigentümlichkeiten, Stärken und Schwachen beschrieben. Schließlich folgen die Hilfen, ein „Streifzug durch die therapeutische Werkstatt“ und Beispiele und Erläuterungen zu den therapeutischen Hinweisen. Dieser dritte Teil birgt Riesenschätze, die jeder für sich fruchtbar machen kann. Eingefügt ist auch noch ein Kapitel über Sternkinder, das ursprünglich als Leserbrief für eine anthroposophische Zeitschrift gedacht war, um Georg Kühle-

wind gegen unsachliche Kritik an seinem gleichnamigen Buch in Schutz zu nehmen.

Wer zu dem Thema „Schule und ADS“ von Henning Köhler noch mehr erfahren will, wird auf eine künftige Veröffentlichung über Integration und Begabungsdifferenzierung verwiesen. Und wer noch mehr Anregungen sucht für den inneren Weg zu einer guten pädagogischen Beziehung, kann sich auf eine gemeinsame Publikation von Georg Kühlewind und Henning Köhler freuen.

Peter Fischer-Wasels

Herz-Kreislauf-Sprechstunde

Paolo Bavastro, Andreas Fried und Hans-Christoph Kümmell: Herz-Kreislauf-Sprechstunde – ein umfassender medizinischer Ratgeber. Mit zahlreichen grafischen Darstellungen, gebunden. 520 Seiten. Verlag Urachhaus Stuttgart 2003. 29,- Euro. ISBN 3-8251-7144-2

Mit ihrer „Herz-Kreislauf-Sprechstunde“ haben die Autoren einen Ratgeber veröffentlicht, der die große Vielfalt der Erkenntnisse in der modernen Medizin zu diesen Krankheiten umfasst und immer wieder zum Ausgangspunkt eines anthroposophischen Menschenbildes zurückkommt. Es gehört zum Fortschritt unserer Welt, dass mit der Behandlung von früher besorgniserregenden Erkrankungen und der allgemeinen Verbesserung unserer Lebensverhältnisse das Herz- und Kreislaufsystem den führenden Platz einnimmt für die Ursache von Erkrankung und Tod. Die moderne Medizin verwendet gerade hier einen hohen apparativen Aufwand. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass Herz- und Kreislaufspezialisten Patienten mit entsprechenden Krankheiten behandeln und sie Patienten ganzheitlich betreuen. Die vielen apparativ gestützten Untersuchungen und Behandlungen erfordern eine umfassende Aufklärung. Hier erweist sich der Ratgeber als ein wichtiges Nachschlagewerk.

Die Autoren haben langjährige Erfahrung in der Erkennung und Behandlung von Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Es gelingt ihnen, auch schwierige Zusammenhänge für den Laien einfach verständlich zu erklären. Das Buch ist leicht zu lesen, die Darstellung ist immer wieder spannend.

Es wurde auf detaillierte Behandlungsempfehlungen verzichtet zugunsten der Darstellung allgemeiner Grundlagen. Dadurch vermeiden die Autoren, ein medizinisches Lehrbuch zu entwerfen. Es würde bei dem raschen Fortschritt der Untersuchungs- und Behandlungsmöglichkeiten in kurzer Zeit veralten. Der Ratgeber beschränkt sich auf Erkrankungen von Erwachsenen. Angeborene Fehlbildungen des Herzens und der herznahen Gefäße werden deshalb lediglich angeschnitten, sofern es Patienten betrifft, die damit erwachsen werden.

Allerdings kann das Buch verbessert werden durch die Darstellung einiger grundlegender moderner Behandlungsmethoden wie interventionelle Behandlung von Gefäß- und Herzfehlbildungen bei angeborenen Fehlbildungen. Es muss heutzutage nicht immer operiert werden. Bei den Untersuchungsmöglichkeiten sind die Kernspintomographie und der Einsatz von Ereignismonitoren ausgelassen worden. Die Bedeutung des Schlafes, insbesondere im Hinblick auf die obstruktiven und zentralen Schlafapnoe-Syndrome, und der Unterschied zwischen den Geschlechtern kommen zu kurz.

Ist das Buch zu empfehlen? Ja, es bietet in seiner kompakten Art immer wieder auch eine umfassende Aufklärung komplexer Zusammenhänge und reiht sich gut in die Serie der medizinischen Ratgeber des Verlagshauses ein.

Martin Lehn

ADS: Verstehen, Vorbeugen und Handeln

Gerald Hüther/Helmut Bonney: ADS: Verstehen, Vorbeugen und Handeln. Walter Verlag, 2. Auflage 2002; ISBN 3-530-40131-5

Gerald Hüther schreibt in den beiden ersten Kapiteln: „Zahlen und Fakten“ und „Bisherige Erklärungsweise“ folgende Einleitung: Mittlerweile gibt es eine Viertelmillion wissenschaftliche Beiträge zum Thema ADS. Die Dopaminmangelsynthese als Krankheitsursache konnte jedoch noch nicht bewiesen werden. Zweifelsfrei sind Anomalien im Gebrauch der Gehirnstrukturen nachweisbar, die sich jedoch schon dadurch erklären, dass die Kinder andere Handlungsstrategien benutzen und damit in die Gehirnbahnen einprägen. Der frontale Kortex wird weniger, der vegetative Kortex verstärkt benutzt. Dieses ist jedoch die Folge und nicht die Ursache vom ADS Verhalten.

Gehirnphysikalische Grundlagen:

Das Gehirn ist aufgebaut aus einzelnen Nervenzellen mit ihren Fortsätzen, den Nervenbahnen, welche die Informationen elektrisch leiten bis zu den Synapsen, wo der einzelne Nerv endet. Dort werden die Impulse chemisch durch Botenstoffe übertragen bis zur nächsten Zelle und deren Fortsatz.

Es gibt jedoch auch Systeme, die beeinflussen können, welche Wege diese Erregung nehmen können, ob sie verstärkt oder abgeschwächt werden, zum Beispiel das Dopaminerge System in den tieferen Anteilen des Gehirns. Seine Fortsätze sind wie ein Baum mit vielen Ästen im gesamten Gehirn verzweigt. Seine maximale Ausbreitung hat er in der Pubertät, dann degeneriert er langsam. Den maximalen Abbau sehen wir beim Morbus Parkinson mit seinem Bewegungs- und Antriebsverlust. Die ADS Kinder benutzen dieses antriebssteigernde

System besonders viel, so dass der dopanimerge Gefäßbaum überwuchert. Das Amphetamin Ritalin hemmt diesen Baum. Damit sind auch die kindlichen Fähigkeiten zu kreativem, neugierigem Spiel eingeschränkt. Zum Ritalin gibt es noch keine Langzeitwirkstudien. Herr Hüther befürchtet eine Zunahme des Morbus Parkinson in frühem Alter und warnt vor leichtsinniger Ritalingabe. Weltweit bekommen täglich 10 Millionen Kinder Ritalin, davon 50.000 in Deutschland (Stand Herbst 2001) Im Vergleich: In Deutschland waren es 1990 lediglich 1500 Kinder.

Gerald Hüthers Behandlungsansatz bezieht stark psychotherapeutische Maßnahmen mit ein, die wie von ihm nachgewiesen bis in die Ebene der Bahnung neuer Gehirnstrukturen hineinwirken.

Er plädiert für eine möglichst frühe Intervention und möchte ähnlich wie Rainer Patzlaff schon über die Hebammenschulung präventiv wirken, um lange Therapiezeiten und Ritalingaben für bereits tief eingegrabene Verhaltensmuster zu verhindern.

Elke Schaffrath

Ein umfassendes Bild des Menschen

Ernst-Michael Kranich: Der innere Mensch und sein Leib – eine Anthropologie. Verlag Freies Geistesleben, 408 Seiten mit zahlreichen Schwarz-Weiß-Abbildungen, gebunden mit Schutzumschlag, 29 Euro, ISBN 3-7725-1865-6

Ernst-Michael Kranich hat ein neues Buch geschrieben, diesmal eine Anthropologie – wie es im Untertitel heißt. Er schildert darin die unterschiedlichen Organe und Organsysteme im Menschen zunächst in ihren physiologischen und anatomischen Gegebenheiten so, dass das Gebärdenhafte darin deutlich wird. Was so als Gebärde erscheint, ist nun – und das ist das Besondere an diesem Werk – Gegenstand der eigentlichen Betrachtung. Ernst-Michael Kranich zeigt, wie das Ich im Zusammenwirken mit den höheren Wesensgliedern den Leib als Instrument des „inneren Menschen“ bildet. Und wie der Leib in seiner Gestalt Zeuge dieses Wirken ist. Die Darstellung gipfelt schließlich in den feinsinnigen Ausführungen über den Kopf des Menschen als Metamorphose aus der vorangehenden Inkarnation. Da Kranich das fließende, prozessuale Geschehen im menschlichen Leib mit besonderer Sorgfalt herausarbeitet, halte ich es besonders wertvoll für Therapeuten, die den menschenkundlichen Hintergrund ihrer Arbeit vertiefen wollen.

Aus dem Inhalt: Einleitung – zum Inhalt und zur Methode / Die vertikale Gestalt des Menschen als Bild seines Ich / Die menschliche Sinnesorganisation / Das

Nervensystem als Manifestation verschiedener Bewusstseinsprozesse und Bewusstseinsgrade / Die Atemorganisation und ihre Beziehung zur seelischen Wesenheit / Das Blut als strömendes Organ und als Werkzeug des Ich / Das Herz – seine Funktion im Ganzen des Menschen / Verdauung und Ernährung / Leber und Galle – ihre Aufgaben im Lebensorganismus / Das Nierensystem – seine Bedeutung bei der Durchseelung der Leibessubstanz / Der Kopf des Menschen – eine Metamorphose aus der vorangehenden Inkarnation.

„Die seelischen und geistigen Funktionen sind nicht, wie das heute vielfach dargestellt wird, nur an das Gehirn gebunden oder gar Produkt neurologischer Prozesse. Der Mensch ist keineswegs eine Marionette an den Fäden seines Gehirns. Er ist seiner inneren Natur nach ein zweifaches Wesen, das uns als physischer Mensch wie eine Einheit entgegentritt.“ (Ernst-Michael Kranich)

Ernst-Michael Kranich, geboren 1929, studierte Biologie, Paläontologie, Geologie und Chemie in Tübingen. Mehrere Jahre war er Fachlehrer für den naturwissenschaftlichen Unterricht an einer Waldorfschule. Seit 1962 ist er Leiter des Seminars für Waldorfpädagogik in Stuttgart.

Bernd Meine-von Glasow

Notwendige Verstärkung der Heileurythmie im Vorschulalter

Vor dem Hintergrund der vermehrt auftretenden Entwicklungsstörungen und -schwierigkeiten der heutigen Kinder erscheint das Ansinnen, die Heileurythmie im Vorschulalter stärker wirksam werden zu lassen, als eine dringende Notwendigkeit.

Es ist deutlich wahrnehmbar, dass die Voraussetzungen für eine gesunde leibliche und seelisch-geistige Entwicklung der Kinder zunehmend erschwert ist, weil der Raum für die elementarsten Bedingungen kindlicher Entwicklung häufig nicht mehr gegeben ist. Diese Tatsache schafft die Voraussetzungen vielfältigster Inkarnationsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten, die schon im Vorschulalter deutlich in Erscheinung treten und behandlungsbedürftig sind. Setzen dann die therapeutischen Maßnahmen erst in der Schulzeit ein, weil die Auffälligkeiten unübersehbare Ausmaße annehmen, so ist es eigentlich schon reichlich spät!

Immer wieder konnte ich während meiner Praxiszeit eindrücklich wahrnehmen, wie unmittelbar wirksam die Heileurythmie im Vorschulalter ist und wie gerade durch sie das Ich des Kindes gestärkt und altersgemäß an die Leiblichkeit herangeführt werden kann. Die Heileurythmie ist für die Kinder eine ganz bedeutende Entwicklungshilfe, auch um den Weg in die Schule hinein problemloser beginnen zu können – beziehungsweise überhaupt die Chance zu haben, in eine „normale“ Schule aufgenommen zu werden.

Die Erfahrung von der sehr tiefen und unmittelbar wirksam werdenden Heileurythmie im Vorschulalter konnte ich durch viele Jahre hindurch machen und auch die Entwicklungswege der Kinder im weiteren Verlauf verfolgen. Fast schmerzlich sind die Erlebnisse, wenn Kinder erst in der 2./3. Klasse den Weg zur Heileurythmie finden, mit Problemen, die aufgrund des Alters sehr viel manifestester und dadurch schwieriger zu behandeln sind.

Auf der anderen Seite gibt es das beinahe gegensätzliche Problem der bereits übertherapierten Kinder im 1./2. Schuljahr. Sie kommen blass und lustlos zur ersten Heileurythmiebehandlung – quasi als „Endstation ihrer therapeutischen Karriere“. Scheinbar war alles nicht so effektiv, wie man es sich wünschte, oder die kleinen Patienten blockierten und machten einfach nicht mehr mit. Diese Situation begegnete mir allzu oft gerade bei Sprachstörungen. Die allgemeine Hilflosigkeit auf diesem Gebiet ist groß. Daraus wird ersichtlich, dass die

Heileurythmie noch ungenügend präsent ist und dass der Weg zu uns häufig erst durch lange Umwege gefunden wird.

Da diese und ähnliche Begebenheiten in starkem Zunehmen begriffen sind, reife der Entschluss, die Heileurythmie verstärkt im Vorschulalter verankern zu wollen. Konkret bedeutet das, zunächst mit einer intensiven regionalen Arbeit zu beginnen. Diese sollte Besuche in den Kindergarten-Gruppen, Teilnahme an den Konferenzen der Kindergärtner/Innen, Elternabende, Regionalkonferenzen und so weiter umfassen.

Neben der mehr praxisbezogenen regionalen Arbeit scheint es ebenso notwendig zu sein, diesen Impuls auf eine breite Basis zu stellen. Dazu müssen jedoch die menschenkundlichen Grundlagen für eine Heileurythmie im Vorschulalter vertieft bearbeitet werden, so dass dann auch ein verstärktes Bewusstsein zum Beispiel bei Eltern und Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen gerade für die Notwendigkeit *dieser* Therapie erzeugt werden kann. Immer wieder treffe ich da auf weitgehende Unkenntnis.

Es wäre wünschenswert, dass sich eine Gruppe von Heileurythmisten findet, die dieses Anliegen bearbeiten und verwirklichen hilft. Wer zu diesem Vorhaben etwas Vertiefendes beitragen kann und über besondere Erfahrungen auf diesem Gebiete verfügt, möge sich bitte mit mir in Verbindung setzen.

Dieser Impuls wird vom Berufsverband BVHE unterstützt und es konnten bereits erste Kontakte zur Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten geknüpft werden.

Kontaktadresse:

Elke Neukirch, Fliederstraße 15, 66450 Bexbach, Tel.: 06826 – 5 15 87



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

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

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

Centro de Terapia Antroposófica
Das Therapie - Kultur - Urlaubszentrum auf Lanzarote
Wir helfen Ihnen gerne weiter unter **0034 - 928 51 69 54** www.centro-lanzarote.de

Jungen verunglücken doppelt so oft wie Mädchen

Jedes Jahr ereignen sich allein in Deutschland zwei Millionen Unfälle, an denen Kinder beteiligt sind. Etwa eine Million Kinder müssen sich wegen der Unfallfolgen in ärztliche Behandlung begeben, wie die Universität Leipzig ermittelt hat. Die meisten dieser Verletzungen seien zwar relativ leicht, so Professor Joachim Bennek, Direktor der Klinik und Poliklinik für Kinderchirurgie. Aber bei etwa 1000 Kindern pro Jahr endeten die Verletzungen tödlich, und ebenso viele junge Unfallopfer erlitten eine bleibende körperliche Behinderung. Das Durchschnittsalter der verunglückten Kinder betrage etwa zehn Jahre, so Bennek. „Dabei sind Jungen etwa doppelt so oft betroffen wie Mädchen.“ Die meisten Unfälle passieren zu Hause, viele aber auch im Straßenverkehr, beim Sport, auf dem Spielplatz und auf dem Schulhof. Prellungen, Schürfwunden, Knochenbrüche, Gehirnerschütterungen, Verletzungen innerer Organe und Quetschungen – das seien die häufigsten Verletzungen, wegen derer Eltern mit ihren Kindern in die Praxis kämen, so Bennek. Kinder lernen erst mit sechs Jahren, eine Gefahr zu erkennen – daran erinnert Benneks Kollegin Dr. Margit Weißer. Das müsse man Eltern immer wieder sagen. Bis dahin sei der Nachwuchs absolut auf den Schutz der Eltern angewiesen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden ist die Zahl der auf deutschen Straßen getöteten Kinder unter 15 Jahren jedoch von 1449 im Jahr 1978 auf 216 im vergangenen Jahr dramatisch gesunken.

Ärzte Zeitung, 25. Juni 2003/JP Lange/pfw

Mathe-Olympiade: Brandenburg Spitze

Brandenburgische Schüler räumten bei der 42. Mathematik-Olympiade in Bremen 11 der 76 Preise ab. Sie stehen damit an der Spitze. Mit jeweils neun ersten, zweiten und dritten Plätzen folgten die Schüler aus Bayern, Sachsen und Thüringen, teilten die Veranstalter am Mittwoch mit. Ganz ohne Preise blieben die Teilnehmer aus Niedersachsen, Schleswig-Holstein und dem Saarland. Die Bestleistungen aus Brandenburg stehen im Gegensatz zum schlechten Ergebnis des Landes beim innerdeutschen PISA-Vergleich im Bereich Mathematik. Bei der Wertung der Leistungen von 15-jährigen Schülern aller Schulformen aus 14 Bundesländern hatte Brandenburg den 13. und vorletzten Platz belegt. Während des Mathe-Wettbewerbs mussten etwa 180 besonders qualifizierte Schüler aus allen Bundesländern mehrere Tage lang knifflige Aufgaben lösen. Gewertet wurde getrennt in den Jahrgangsstufen 8 bis 13. Nur zwei Teilnehmer – ein

Schüler aus Berlin und einer aus Mönchengladbach (Nordrhein-Westfalen) – erreichten bei den zwei Klausuren die maximale Punktzahl von 40. Qualifizieren mussten sich die Teilnehmer der Finalrunde in einem Wettbewerb, zu dem in der ersten Runde bundesweit 180 000 Jugendliche antraten. Die Olympiade gibt es seit 1961. Sie wurde ursprünglich nur in der DDR organisiert.

http://db.learnline.de/news/news_detail.jsp?-op=gte&top=1&_skip=9&skiprecords=0/pfw

Kinderängste – Elternängste

Alle zwei Jahre werden im Auftrag der R+V Versicherung jugendliche Ängste untersucht. Die 600 untersuchten 6-14-Jährigen hatten zu 26 % Angst vor schlechten Zensuren, zu 28 % vor Fahrraddiebstahl und knapp 30 % vor gewalttätigen Eltern. Am meisten Angst hatten die Kinder vor einem „ganz schlimmen Ereignis, das jemandem in der Familie zustoßen könnte“. Außerdem fürchteten 48 % Krieg, 47 % schwere Krankheit oder Tod, 41 % Feuer zu hause, 39 % Unfälle im Straßenverkehr und 30 % Arbeitslosigkeit und Geldnot in der Familie. All diese Ängste unterscheiden sich nicht sehr von denen der Erwachsenen. Erschreckend ist jedoch, wovor sich die Hälfte der Kinder fürchtet: „dass es immer mehr Verbrecher gibt, die Kindern Böses antun“, was statistisch gesehen, zum Beispiel gegenüber Verkehrsunfall, eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Kinderängste spiegeln also nicht nur die einseitige Berichterstattung in den Medien, sondern auch die Ängste und Befürchtungen der Eltern, die sie an ihre Kinder weitergeben. Der Artikel endet mit dem Appell an die Eltern, zu lernen, rational mit ihren Ängsten umzugehen.

(nach Sabine Etzold in „DIE ZEIT“, 10. Juli 2003, Nr. 29, Wissen)

Unnötiger Stromverbrauch

Fast alle Computer verbrauchen noch Strom, wenn sie ausgeschaltet wurden. Selbst ein PC mit einem Flachbildschirm benötige dann noch um die sechs Watt Leistung, berichtet das Internationale Wirtschaftsforum Regenerative Energien. Messungen an ausgeschalteten Röhrenbildschirmen hätten sogar Werte von über zehn Watt ergeben. Hochgerechnet auf die Gesamtzahl der Computer in Deutschland komme man auf einen unnötigen Stromverbrauch von jährlich ein bis zwei Milliarden Kilowattstunden. Die Experten raten, Geräte wie Computer, Drucker und Bildschirme, über eine ausschaltbare Mehrfachsteckdose zu betreiben.

AP/McK

Schon Einjährige lernen vom TV

„Erwachsene sollten sich zweimal überlegen, was für Sendungen sie ein Kleinkind sehen lassen“, so die Psychologin Donna Mumme in einer Pressemitteilung der Tufts Universität im US-Staat Massachusetts. Sie hatte zehn und zwölf Monate alten Babys Videos vorgespielt. Donna Mumme fand heraus, dass Einjährige bestimmte Situationen erfassen und umsetzen können. In den Videos hatte eine Schauspielerin mal positiv, negativ oder neutral auf verschiedenes Spielzeug reagiert. Danach durften die Kinder mit den Gegenständen spielen. Hatte die Schauspielerin negativ auf einen Ball reagiert, mieden die Einjährigen den Gegenstand. Bei jüngeren Kindern war dies nicht zu beobachten.

Stuttgarter Zeitung, 23. Januar 2003/McK

Rauchverbot in Schulen ist überfällig

Zigarettenrauchen ist der wichtigste Einzelfaktor für vorzeitigen Tod und frühzeitige Arbeitsunfähigkeit in den Industriestaaten. Diese Erkenntnis hat bereits – nicht nur in Deutschland – zu Rauchverboten in öffentlichen Gebäuden in Flugzeugen und sogar auf Bahnhöfen geführt. In den Schulen hingegen erfolgt die Umsetzung des Nichtrauchergebotes nur sehr zögerlich. Teilweise bleiben Raucherecken oder -zimmer bestehen, oder das Rauchen ist in vielen Lehrerzimmern weiterhin gestattet. Weil gerade junge Mädchen früher und häufiger mit dem Zigarettenrauchen beginnen, zeigen junge Frauen bereits eine zunehmende Häufigkeit an Herz- und Krebserkrankungen. Die Umsetzung des Nichtrauchergebotes in der Schule erscheint deshalb, aber auch aus vielen anderen Gründen, besonders wichtig: 1. Ein rauchfreies Schulgelände ist ein Schlüsselement, um den Einstieg in den Tabakkonsum zu verhindern und den Tabakkonsum bei Jugendlichen zu reduzieren. Dagegen sind begrenzte Rauchverbote, die älteren Schülern sowie Lehrern das Rauchen in ausgewiesenen Bereichen gestatten, unwirksam. Rauchverbote auf dem Schulgelände sollten gleichermaßen für Schüler, Lehrer, das gesamte Schulpersonal und für Besucher gelten, ebenfalls bei schulischen Veranstaltungen außerhalb des Schulgeländes. 2. Neuere medizinische Erkenntnisse unterstreichen diese Notwendigkeit; Es ist bekannt, dass jeder zweite chronische Raucher an den Folgen des Nikotinkonsums stirbt. Die heutigen Zigaretten sind jedoch noch schädlicher als die Produkte, mit denen diese Erkenntnisse gewonnen wurden: Sie sind zu malignen Designerdrogen umfunktioniert worden; um nur zwei Aspekte zu nennen: • Durch den Zusatz von Ammoniak zum Rohtabak wird die Bioverfügbarkeit von Nikotin erhöht, sodass das Abhängigkeitspotenzial von Zigaretten verstärkt wird. • Durch den Zusatz von Zucker und Kakao zum Rohtabak wird erreicht, dass die natürliche reflektorische Verengung der Bronchien bei Rauchinhalation so vermindert wird, dass

neben dem Nikotin auch die über 50 (!) im Rauch enthaltenen krebserregenden Stoffe ungehindert tief in die Lunge vordringen können. Dies hat zur Folge, dass Bronchialkarzinome bereits früher auftreten, als dies bisher der Fall war. Diese heimlich vorgenommene und lange Zeit von der Tabakindustrie geleugnete Veränderung des Zigarettendesigns ist in der Öffentlichkeit nicht ausreichend bekannt. Inzwischen liegt das Einstiegsalter für den Zigarettenkonsum in Deutschland bereits bei 13,6 Jahren. Bis zum 18. Lebensjahr raucht fast die Hälfte der Jugendlichen. Kardiologen und Onkologen erleben täglich die Folgen des Zigarettenrauchens. Dagegen zeigen Tabakkontrollprogramme in Kanada, den USA und Australien ihre Wirkung; so rauchen in Kalifornien nur acht Prozent aller Jugendlichen.

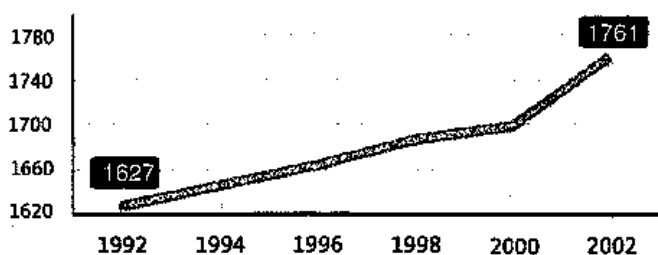
Prof. Dr. med. Helmut Gohlke, Prof. Dr. med. Thomas Meinertz, Prof. Dr. med. Martin G. Gottwik, Prof. Dr. med. Hans-Jürgen Becker

Das Deutsche Krebsforschungszentrum hat ein Gesamtkonzept entwickelt, das in einer Publikation "Handlungsempfehlungen für eine wirksame Tabakkontrollpolitik in Deutschland" zusammengefasst wurde. Diese Publikation kann unter www.aerzteblatt.de/plus3903 heruntergeladen werden.

Deutsches Ärzteblatt, Heft 39, 26. September 2003/McK

In Rauch aufgelöst

Zigarettenkonsum je Einwohner in Deutschland
Angaben in Stückzahl



ZfP-Grafik/Quelle: Stat. Bundesamt

Dass Rauchen die Gesundheit gefährdet, steht inzwischen auf jeder Zigarettenschachtel. Und in vielen Schulen werden Jugendliche im Zuge von Suchtpräventionsprogrammen darüber aufgeklärt, wie ungesund und schädlich Zigaretten sind. Besonders wirkungsvoll scheint das alles aber nicht zu sein. Denn trotz aller Warnungen und Aufklärungskampagnen ist der Zigarettenkonsum in der Bundesrepublik nahezu kontinuierlich gestiegen – von 1627 Stück je Einwohner in 1992 auf 1761 Stück im vergangenen Jahr.

Tagungsankündigungen

Zur Heileurythmie im ersten Jahrsiebt

Alle Heileurythmisten, die an einer verstärkten menschenkundlichen Grundlagenarbeit zur Heileurythmie im ersten Jahrsiebt interessiert sind, möchte ich herzlich zu einem Arbeitsgespräch einladen. In Anknüpfung an den Aufruf „Notwendige Verstärkung der Heileurythmie im Vorschulalter“ (Rundbrief April 2003) soll ein Anfang gemacht werden zur erkenntnismäßigen Durchdringung der Menschenkunde des 1. Jahrsiebts, um zu einer altersentsprechenden Konkretisierung des heileurythmischen Arbeitens zu kommen.

Die Entwicklung des Kindes im 1. Jahrsiebt beinhaltet im Hinblick auf die Heileurythmie grundsätzlich andere Fragestellungen als nach dem Zahnwechsel.

Diesen Fragestellungen wollen wir nachgehen. Innerhalb dieses Treffens wäre es wünschenswert, wenn sich die Arbeit so verdichten könnte, dass daraus der Keim einer zukünftigen Fachtagung für Heileurythmie im 1. Jahrsiebt entstehen könnte.

Anregungen und Beiträge sind herzlich willkommen. Die Veranstaltung findet statt am

Samstag, 14. Februar 2004 von 11 – 17.00 Uhr

in der Freien Waldorfschule Frankfurt/Main, Friedlebenstraße 52

Unkostenbeitrag für Mittagessen und Kaffeepause: 8,50 Euro

Verbindliche Anmeldungen bis zum 4. Februar 2004 bitte an:

Elke Neukirch, Fliederstraße 15, 66450 Bexbach

Tel. 06826 – 5 15 87 / Fax 06826 – 52 02 77 / E-Mail: elke.neukirch@web.de

Programm:

11.00 – 12.15	Menschenkundliche Aspekte zur Heileurythmie im 1. Jahrsiebt (Elke Neukirch)
12.15 – 13.00	Fragen, Gespräch
13.00 – 14.00	Mittagspause
14.00 – 15.30	Gespräch, Austausch
15.30 – 16.00	Kaffeepause
16.00 – 17.00	Rückblick, Entschlüsse

Berufsbegleitendes Seminar für den Förderbereich in der Waldorfpädagogik

*Kaspar-Hauser-Schule, 88664 Rengoldshausen-Überlingen,
Rengoldshausener Straße 23*

Dauer: 2,5 Jahre, monatlich ein Wochenende Freitag/Samstag, selbstverwaltet.

Voraussichtlicher Studienbeginn: Frühjahr 2004. Erstes Informationstreffen:

13. Dezember 2003, 14.00 Uhr, Kaspar-Hauser-Schule

Kontakte: G. Volz, Tel. 07531 – 92 94 62, A. Dickreiter Tel. 07071 – 8 40 41

Zwischen Ungezogenheit und Krankheit

Erkenntnis als Voraussetzung therapeutischen Handelns

3. Fachtagung für Schulheileurythmisten

Freitag 12. – Sonntag 14. März 2004

in der Rudolf-Steiner-Schule, Leopoldstraße 17, 80802 München
und in der Anthroposophischen Gesellschaft, Leopoldstraße 46a,
80802 München

Liebe Heileurythmisten in Schulen, Kindergärten und Heilpädagogischen
Schulen, liebe Schulärzte,

Bei der Vorbereitung der Tagung haben wir wieder versucht, die aktuelle Situation unserer Schulkinder ins Auge zu fassen. Diesmal sind uns besonders die Kinder mit gestauter und erst recht die Kinder mit überschießender Bewegung ins Auge gesprungen, – ohne dass wir bisher die Ursache dieses Phänomens berücksichtigt haben. Wir wollen also diesmal daran arbeiten, wie wir die Kinder in eine angemessene Bewegung führen können.

Wir freuen uns, dass diesmal nicht nur die Heileurythmisten aus den heilpädagogischen Schulen dazukommen, sondern dass auch die Heileurythmisten, die in Kindergärten tätig sind, sich bei uns zusammenfinden wollen.

Parallel zu unserer Tagung findet in der Anthroposophischen Gesellschaft ein Wochenende mit Dr. Heinz Zimmermann aus Dornach statt. Wir haben deshalb unser Programm so eingerichtet, dass Sie wenigstens seinen Abendvortrag am Freitag um 20 Uhr besuchen können.

Die Tagung ist, wie jedes Jahr, offen für alle Heileurythmisten, Schulärzte, Studenten der Heileurythmie; auch Waldorflehrer und Seminaristen des Lehrerseminars sind herzlich willkommen.

Wir laden Sie herzlich ein und freuen uns nun auf dieses dritte Fest der Begegnung.

Mit herzlichen Grüßen

*Der Vorbereitungskreis: Dr. med. Christoph Buschmann, Erika Leiste,
Sebastian Junghans, Anna Seydel*

Anmeldung schriftlich oder mit Fax an obige Adresse.

Tel. 089 – 380 14 00, Fax 33 17 54

Anmeldeschluss: 10. Februar 2004

Zwischen Ungezogenheit und Krankheit—Erkenntnis als Voraussetzung therapeutischen Handelns

Freitag 12. März

- 14⁰⁰–15⁰⁰ Kaffee/ Bistro
 15⁰⁰–16⁰⁰ **Tagungsöffnung** / Pavillon
 Begrüßung, Vorstellung,
 Anliegen / Erika Leiste
 16⁰⁰–17³⁰ Arbeit an den Grundlagen
 Lasse Wenerschou / Anthr. Ges.
 17³⁰ Abendessen / Bistro
 18³⁰–19⁴⁵ **Die Entwicklung der Mitte
 in der kindlichen Bewegung**
 Einführender Vortrag
 Pavillon, Georg Soldner
 20⁰⁰ **Vortrag**
 Dr. Heinz Zimmermann
 Anthr. Gesellschaft

Samstag 13. März

- 8⁰⁰– 9³⁰ Arbeit an den Grundlagen
 Lasse Wenerschou / Anthr. Ges.
 9³⁰–10⁰⁰ Kaffee/ Bistro
 10⁰⁰–12¹⁵ **Überschießende
 oder gestaute Bewegung**
 Plenumsarbeit / Pavillon
 Von der Kinderbeobachtung
 zum Kinderbild
 Dr. med. Christoph Buschmann, Erika Leiste
 Laura Monserrat, Anna Seydel
 12¹⁵ Mittagessen, Kaffee /Bistro
 15⁰⁰–16⁰⁰ **Begrenzung und Befreiung
 durch Konsonanten und Vokale**
 Vortrag / Pavillon, Sebastian Junghans
 16⁰⁰–17³⁰ Arbeitsgruppen zum Thema (s. rechts)
 17³⁰ Abendessen / Bistro
 18³⁰–19³⁰ **Die Bedeutung der Rhythmen
 zur Stärkung des mittleren Menschen**
 Einführendes Referat / Pavillon
 Markus Wegner
 19³⁰ Gesprächsgruppen
 • Erfahrungsaustausch Schulheileurythmie
 • Zweites Treffen Heileurythmie
 im Kindergarten / Elke Neukirch
 • Zweites Treffen Heileurythmie in der
 heilpädagog. Schule / Carola Adam-Roettig
 • Durch ein Labyrinth gehen
 Aufmerksamkeitsförderung bei
 ADHS-Kindern / Turnhalle, Ulrika Steinke

Sonntag 14. März

- 8⁰⁰– 9³⁰ Arbeit an den Grundlagen
 Lasse Wenerschou / Anthr. Ges.
 9³⁰–10⁰⁰ Kaffee/ Bistro
 10⁰⁰–11¹⁵ **Das Zusammenspiel
 von Kind und Erzieher**
 Vortrag / Pavillon, Anna Seydel
 11¹⁵–12³⁰ Plenum / Pavillon
 Rückblick, Anliegen, Vorblick
 12³⁰ Mittagessen, Kaffee /Bistro
 Arbeitsgruppen Samstag
 ab ca. 16 Uhr
 1 Schulheileurythmie
 Sebastian Junghans, Ulrich Solbach
 2 Schulheileurythmie / Michael Vogt
 3 Schulheileurythmie / Michael Zimmer
 4 Menschenkundliche Grundlagen
 f. d. Heileur. im 1. Jahrsieb
 Elke Neukirch
 5 Heileurythmie in der
 heilpädagogischen Schule / Emi Yoshida

Kontakt: Erika Leiste, Rudolf-Steiner-Schule, Leopoldstraße, 17, 80802 München, ☎ +49-89-365388, ✉ erika.leiste@web.de

Schulärztetagung

Samstag, 8. Mai 2004 von 9.30 bis 21.00 Uhr und

Sonntag, 9. Mai 2004 von 9.00 bis 13.00 Uhr

Ort: Therapeutikum am Kräherwald,
Feuerbacher Heide 46, 70192 Stuttgart

Themen: Wir bearbeiten weiter die Angaben von Rudolf Steiner zu Dankbarkeit, Autorität und Urteilskraft und zum schwierigen Kind. Die Gesprächsarbeit am Heileurythmiekurs sowie die praktische Heileurythmie wird fortgesetzt. Die Hörraumtherapie wird vorgestellt. Wir stellen den Stand der Forschungsbemühungen des Projektes Erziehung und Gesundheit vor und arbeiten an Schulreife Kriterien und Folgeuntersuchungen in den Klassen 2 und 4.

Anmeldung: Elke Schaffrath (Schulärztin der Freien Waldorfschule am Kräherwald) Feuerbacherweg 115, 70192 Stuttgart.

Telefon und Fax: 0711/ 817 71 79; E-Mail: Elkeschaffrath@aol.com

Zum 6. Mai:
Entwicklungsdiagnostik –
Entwicklungsförderung
für die besonderen Kinder unserer Zeit
im
Bernard Lievegoed Institut e.V.
Bildung · Beratung · Therapie



Berufsbegleitende Weiterbildung und
heilpädagogische Zusatzqualifikation für

Ärzte, Heilpädagogen, Pädagogen,
Therapeuten

In 4 Wochenblöcken und 6 Wochenenden
vom März 2004 – November 2005

Ingrid Ruhmann, Heide Seelenbinder,
Bettina Henke, Roswitha Willmann

Bitte Unterlagen anfordern:

Bernard Lievegoed Institut e.V.
Oelkersallee 33, 22769 Hamburg
Tel. 040-430 80 81/Fax 040-430 80 82
email: B.L.I@t-online.de



dieDrei

Die anthroposophische Kulturzeitschrift

DIE THEMEN IM NOVEMBER:

ENNO SCHMIDT:

Das Institut ist Zusammenarbeit.
Gespräch mit *K.-M. Dietz* und
Th. Kracht zum 25. Jubiläum des
Hardenberg-Instituts

PETER PETERSEN:

Estland – Eine Liebeserklärung

THOMAS WILDGRUBER

Der Maler *Lajos Boros*

Reinkarnation und Karma

NOTHART ROHLFS:

Herausforderungen
gegenwärtiger
Karma-Erkenntnis

ANITA MÄRTIN:

... alles ist wie durch
ein großes durchsich-
tiges Gewebe mitein-
ander verbunden ...

PAOLO BAVASTRO:

Kritik der reinen
Unvernunft

CHRISTOF SCHNÜRER:

Zur Biografie
Gerhard Kienles

■ Interessiert?

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

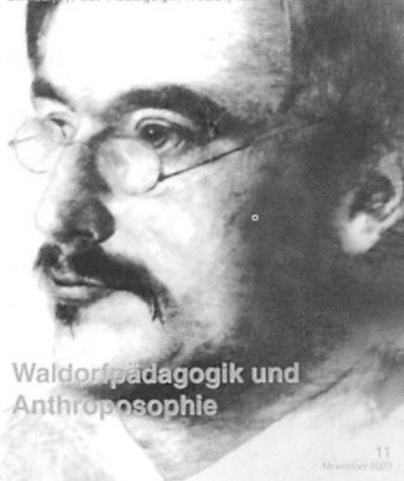
▲ Bestellung an:

mercurial-
Publikationsges.mbh
Alt-Niederursel 45
D-60439 Frankfurt
Tel. 069/95776122
Fax 069/582358
e-mail:
dieDrei@mercurial.de

Einstiegsabo:
Hefte 8-9,
10, 11, 12/
2003 für nur
12,50 € !

Erziehungskunst

Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiner



Waldorfpädagogik und
Anthroposophie

11

November 2003

Themen der nächsten Hefte:

- Malen mit Spielregeln?
- »Die coolste Kinderbibel zwischen Alldorf und Texas«
- Wald-Woche im Waldorfkindergarten
- Rebellion und Jugendkultur
- Die Berücksichtigung der Temperamente in Erziehung und Unterricht
- Niederlande: Motivation durch Standardisierung?
- Physik: Statik verstehen lernen
- Reinkarnation und Karma – Ihre Bedeutung für die Pädagogik

Änderungen vorbehalten

Verlag Freies Geistesleben

Postfach 13 11 22, D-70069 Stuttgart

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

E-Mail: erziehungskunst@t-online.de

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Bestellschein

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

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

ab Heft Nr

Bitte liefern Sie jeweilsExemplar(e) an nachfolgende Adresse:

VornameName

Straße, Hausnummer

Postleitzahl/Ort

Tel./Fax: Beruf:

Datum Unterschrift

☞

Einzugsermächtigung

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen durch Lastschrift

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

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

bei der BLZ.....

durch Lastschrift einzuziehen.

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

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

.....
(genaue Anschrift)

Anschriften der Verfasser

- Martin Lehn Hansastraße 20/22, 44137 Dortmund
Kinderkardiologe
- Erika Leiste Dreschstraße 12, 80805 München
Heileurythmistin an der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing
- Bernd Meine-von Glasow Holsterhauser Str. 70 a, 44562 Herne
Heileurythmist
- Elke Neukirch Filderstraße 15, 66450 Bexbach
Heileurythmistin
- Dr. Rainer Patzlaff Institut für Pädagogik, Sinnesökologie und Medienforschung
Libanonstraße 3, 70184 Stuttgart
- Jochen Paulus Würzburger Straße 22, 60385 Frankfurt
Journalist
- Elke Schaffrath Feuerbacher Weg 115, 70192 Stuttgart
Schulärztin an der Freien Waldorfschule am Kräherwald Stuttgart
- Dr. Sabine Sebastian Wilferdingerstr. 32, 75179 Pforzheim
Ärztin und Heileurythmistin
- Dr. Sigrid Sandler Altes Pfarrhaus, Dorfstraße 46, 16775 Zabelsdorf
Schulärztin an der Raphael-Schule in Herne
- Barbara Simonsohn Holbeinstraße 26, 22607 Hamburg
Politologin und Autorin von Fachbüchern
- Dr. Gregor Sträter Bahnhofstraße 24, 48143 Münster
Arzt für Allgemeinmedizin
- Dr. Tobias Tüchelmann Wippertstraße 3, 79100 Freiburg
Facharzt für Kinderheilkunde, Jugendmedizin, Sozialpädiatrie

Termine

10. – 18. Januar 2004	Dornach	Augenheilkunde-Fortbildung
7./8. Februar 2004	Herdecke	8. Treffen der Arbeitsgruppe zur anthroposophischen Kinder- und Jugendpsychiatrie „Gewalt erleben – seelische Verletzung verarbeiten“ **
14. Februar 2004	Frankfurt/Main	Arbeitsgespräch zur Heileurythmie im 1. Jahrsiebt *
12. – 14. März 2004	München-Schwabing	3. Fachtagung für Schulheileurythmisten *
1. Mai 2004	Hannover	Chirophonetiktreffen
8./9. Mai 2004	Stuttgart	Schulärztetreffen
Juni 2004 (1 Woche)	Filderstadt	Weiterbildungskurs Pädiatrie: Akute Entzündungen. Säuglingsprophylaxe und Impfungen. Neonatologie

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“

** Programmankündigung siehe Heft 25/2003