Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 62 / August 2012

Impressum

Herausgeber:

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

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

Abonnentenservice und Anzeigen:

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

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

Jeder Autor ist für den Inhalt seines Beitrags selbst verantwortlich.

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

Die Herausgeberinnen freuen sich über Artikel und Zuschriften.

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

Für unsere Abonnenten in der Schweiz:
Bund der Freien Waldorfschulen e. V. – Medizinisch-Pädagogische Konferenz – Raiffeisenbank Menzingen-Neuheim, BC 81457, 6313 Menzingen/Schweiz. Kto.-Nr. 24 696.07/IBAN: CH0981457000 002469607/BIC: RAIFCH22, Postcheckkonto 60-6187-0

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 4.– zuzüglich Versandkosten und wird bei Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr im Voraus abgebucht. Bei Bestellung von Einzelheften das Entgelt bitte im Voraus überweisen oder in Briefmarken beilegen (Deutschland € 5.–, Ausland € 7.–).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. Oktober 2012

Umschlagbild: aus „Die Mitte woanders", siehe Buchbesprechung S. 109

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 62 – August 2012

Herausgegeben von Dr. Claudia McKeen und Dr. Martina Schmidt

Inhalt

Claudia McKeen	Liebe Leserinnen und Leser	3
Reinald Eichholz	Vom Sinn und vom Missverstehen der Inklusion	5
Sabine Stengel-Rutkowski	Vom Defekt zur Vielfalt. Ein neues Konzept für die psychosoziale Elternberatung nach der Diagnose einer seltenen Genveränderung	18
Renata Wispler	Menschenkundliche Aspekte zum Verständnis autistischer Phänomene	26
Silke Schwarz	AD(H)S – Un-Sinn einer Modediagnose	48
Franziska Spalinger	Wesen und Erscheinung	60
Sylvia Bardt	Therapeutische Prinzipien des Lehrplans im künstlerisch-handwerklichen Unterricht	67
Gabriele Albrecht	Schulreife – Wie kann ich am Kind ablesen, ob der Ätherleib bereit ist für schulisches Lernen?	94
Rudolf Steiner	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf - Durch pädagogische Kunst das im Schicksal Veranlagte erreichen - Die Bedeutung der Erziehung von Gefühl und Willen für das ewige Leben des Kindes	107

Buchbesprechung

Holger Wilms (Hrsg.)/ Wolfgang Schmidt	Die Mitte woanders. „Versteht ihr, dass euer Anders mein Normal ist?“ *(Claudia McKeen)*	109

An den Leserkreis – aus dem Leserkreis

Johannes W. Schneider	Hochbegabte Kinder – sie öffnen den Blick in die Vorgeburt	111
Till Reckert	Umgang mit Fieber im Kindes- und Jugendalter	113

Aktuelle Informationen

- Schul- und Computerstress lösen Kopfschmerz bei Kindern aus 114
- Besser Lesen durch Späteinschulung oder Waldorf-Didaktik? 115

Tagungsankündigungen

- Internationale Jahreskonferenz für Anthroposophische Medizin, 13.–16. September 2012 in Dornach 116
- Seminar: Mensch-Haus-Baum-Bilder verstehen, 22. September 2012 in Hamburg-Harburg 118
- Kongress: Selbstverwaltung – Selbst verwalten – Selbst walten, 28.–30. September 2012 in Flensburg 119
- Fortbildung Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik, 6. Oktober 2012 in Hannover 120
- Herbstfachtagung für ErzieherInnen und Kindergarten-eurythmistInnen, 19./20. Oktober 2012 in Stuttgart 121
- Arbeitstagung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten: Ringen um Gleichgewicht durch die therapeutische Sprachgestaltung, 25.–28. Oktober 2012 in Dornach 122
- Tagung für FörderlehrerInnen: Aufmerksamkeit verstehen – ermöglichen – (aus)richten, 27. bis 30. Oktober 2012 in Dornach 124
- Internationale Tagung und Fortbildung für Kindergarten- und Schulärzte, 27. Oktober 2012 in Dornach 126
- Medizinisch-pädagogischer Thementag: Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind? 27. Oktober 2012 in Dornach 127

Bestellschein 128

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Die UNO-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedet wurde, ist 2008 in Kraft getreten und bisher von über 100 Staaten ratifiziert worden. Was heißt das für das Leben von jedem Einzelnen von uns und für unsere Einrichtungen?

Ich weiß nicht, wie es Ihnen damit geht. Aber seit ich angefangen habe, über die Fragen, die mit der Inklusion verbunden sind, nachzudenken, komme ich immer wieder an die Grenzen meiner bisherigen Vorstellungen, meines Denkens, meiner Einstellung gegenüber den „behinderten Menschen". Eigentlich denke ich, dass ich als Mensch und Arzt ihnen gegenüber sehr offen, hilfsbereit und verständnisvoll bin. Nun merke ich aber, es geht bei dieser Konvention nicht darum, noch offener und noch hilfsbereiter zu werden, sondern darum, zu beginnen, völlig neu zu denken, ein anderes Verständnis, andere Vorstellungen und Einstellungen zu gewinnen. Irgendwie müssen wir anfangen, ganz anders zu denken.

Johannes der Täufer sagt: „Ändert euren Sinn." So etwas ist hier gefordert. Wir müssen den Blick wenden. Üblicherweise blicken wir von uns aus in die Welt, auf die anderen Menschen und auf die sogenannten Behinderten. Den Blick wenden kann auch heißen: Blicke auf dich selbst! Schauen wir uns einmal an, wie andere Menschen, unsere Freunde, auch die „Behinderten" auf uns sehen, oder so objektiv wie unser Engel auf uns blickt, so sehen wir unsere Fehler, Behinderungen, Taten und Begabungen von einer anderen Warte. Wenn man versucht, sich so umzuwenden zu sich selber, dann ändert sich auch wiederum der Blick auf unsere Mitmenschen und in die Welt. Das ist Johanni-Stimmung: den Aufruf hören zur Sinnesänderung, zur Erkenntnis einer Bewusstseinswandlung.

Sich verändern zu sollen ist unbequem und kann auch Angst machen. Warum soll man sich ändern? Es war doch nicht falsch, wie man bisher dachte und handelte. Sicher, nach unserer bisherigen Erkenntnis war es richtig – und jetzt, habe ich schon wieder eine neue Erkenntnis und Richtschnur? Andreas Dick, Zürcher Psychologe, schreibt in seinem Buch „Mut – über sich hinauswachsen": **Mut ist eine mit Klugheit und Besonnenheit gewonnene Erkenntnis darüber, was in einem bestimmten Moment richtig oder falsch ist.** Und, so könnte man ergänzen, Mut ist die Kraft, das Erkannte zu tun. Mut ist also eine Erkenntnis, ein Werkzeug zum Handeln, für Neues, für Veränderung. Wir brauchen nicht nur den Mut, der uns Gefahren, Risiken, Krisen überstehen lässt, sondern den Zukunftsmut, der die Chancen für Unbekanntes, Neues in der Möglichkeit der Veränderung sieht, den Mut, den man braucht, sich selber in seinem Denken und Handeln

zu verändern. Mit diesem Mut finden wir dann auch die Ideen und Ideale, ganz Neues, nie bisher Gedachtes zu denken und zu verwirklichen, z. B. wie Inklusion und Teilhabe in unserer Gesellschaft, in unseren pädagogischen Einrichtungen in Zukunft wirklich gelebt werden kann.
In diesem Sinne wünsche ich Ihnen allen eine kraftvolle, mutige und Bewusstsein wandelnde Johanni- und Michaeli-Zeit.

Ihre Claudia McKeen

Sozial ist, wer die Not des Mitmenschen
zum Motiv seines Handelns macht.

Rudolf Steiner

„ ... Man ist bestrebt, dass bei all diesem Sprechen über die Welt die Stimmung des Staunens und der Bewunderung die Kinder durchlebt und durchwebt; denn je mehr die Kinder staunen und bewundern, umso schneller wachen sie auf.
Bei all diesen Verrichtungen ist das Wort das Werkzeug des Lehrers. Den Wortquell muss der Lehrer in sich entdecken. Der Weg dazu wird ihm durch die anthroposophische Menschenkunde gewiesen. In der Anthroposophie wirkt die Kraft des guten und großen Wesens, das für der Menschheit Fortschritt auf die Erde kam. Diese Kraft darf der Lehrer aufnehmen, und er wird dadurch erwürdigt, Vermittler und Geber von helfenden Kräften zu werden, die größer sind als er selbst. So erlebt der Lehrer, wie er durch das Wort den kranken Leib aufrichten, die Lebenskräfte gesunden kann. Das rechte verstehende Wort wird ohne Ärger an die Schwierigkeiten des seelischen Leibes der Kinder herankommen und wird ihnen Verzeihung und dadurch Beruhigung bringen.
Das rechte wirksame Trosteswort wird Entwicklungsmut und Entfaltungsfeuer in das Ich der Kinder hineintragen, die ja gerade danach dürstend verlangen."[1]

Karl Schubert

[1] Aus: Zur Pädagogik Rudolf Steiners, September 1929

Vom Sinn und vom Missverstehen der Inklusion

Reinald Eichholz

Selten hat eine völkerrechtliche Vereinbarung so schnell allgemeine Aufmerksamkeit gefunden wie die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK). Sie hat wie ein Einschlag gewirkt, weil sie eine Bestimmung enthält, die mit massivem Veränderungsdruck so in das staatliche und private Leben eingreift, dass eine Schockwelle durch die gesamte Bildungslandschaft ging. Der Grund ist Art. 24 BRK, in dem sich die Vertragsstaaten verpflichten, ein „inklusives Bildungssystem" zu schaffen, das jedem Kind mit Behinderung den Zugang zum allgemeinen Schulwesen garantiert. Gerade in Deutschland mit seinem gegliederten Regelschulsystem, dem davon getrennten Förderschulwesen und einer defizitorientierten Behindertenhilfe trifft dies auf grundlegend andere Strukturen und Gewohnheiten. Nach jahrelangen Anstrengungen von Verbänden und Organisationen kündigte sich nun eine „Revolution von oben" an. Bis heute fragen sich nicht nur Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Eltern besorgt, ob eine „Schule für alle" überhaupt funktionsfähig sein könne. Werden die Kinder mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht nicht überfordert, während gleichzeitig die Kinder ohne Behinderung zu kurz kommen? Geht nicht wertvolle Expertise verloren, wenn alles in der Regeleinrichtung vonstatten gehen soll, andererseits die dort Tätigen mangels fachlicher Kompetenz unzumutbar belastet werden? Die Förderschulen fürchten um ihren Bestand, während die Regelschulen sich ausgenutzt fühlen und glauben, die Folgen eines bloßen Sparprogramms tragen zu müssen.

Verlust der Eindeutigkeit

Unter diesen Umständen war absehbar, dass eine hitzige Debatte insbesondere um die „Schule für alle" entbrannte. Schon in der von der Bundesregierung verbreiteten „Arbeitsübersetzung" war zu spüren, dass man hoffte, die Probleme umgehen zu können, indem in Abweichung vom amtlichen Wortlaut („*inclusiv education system*") nur von einem „integrativen Bildungssystem" die Rede war.[1] Neben dem politischen Willen zur Veränderung kamen in einzelnen Bundesländern[2] offensichtliche Formelkompromisse zustande, die schlicht den bestehenden Zustand zur Verwirklichung der „Inklusion" erklärten[3]. Nicht zuletzt die jüngst neu gefassten Empfehlungen der

[1] Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen – Stand 16. Februar 2007
[2] u.a. Bremen, Nordrhein-Westfalen
[3] u.a. Bayern, Niedersachsen

Kultusministerkonferenz „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen"[4] entwickeln zwar zukunftsträchtige Vorstellungen inklusiver Bildung, um am Ende doch unverhohlen das Nebeneinander von Regelschulen und Sondereinrichtungen zu befürworten.
Das Ergebnis dieses Gerangels der Ängste und Interessen ist, dass die Begriffe Integration und Inklusion jede begriffliche Schärfe verloren haben. Wenngleich die Klärung der allein im Bereich der Pädagogik kursierenden Denkansätze[5] einem anspruchsvollen Diskurs der Erziehungswissenschaften vorbehalten bleiben muss, zeigt sich jedoch, dass die Rückbesinnung auf die Ausgangssituation, nämlich die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention und ihre menschenrechtlichen Hintergründe, Gesichtspunkte liefern kann, die vom Boden des Rechts aus zur Klärung der Situation beitragen können.

Die Beschlusslage

In dem Ringen um Inklusion hat sich gezeigt, dass es vor der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen notwendig ist, sich der „Beschlusslage" zu vergewissern, wenn nicht Missdeutungen und Fehlschlüsse entstehen sollen. Deshalb vorab ein Kapitel Rechtskunde.
Völkerrechtliche Verträge, so auch das von der Vollversammlung der Vereinten Nationen am 13. Dezember 2006 beschlossene *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen,* müssen zahlreiche Hürden nehmen, ehe sie im praktischen Leben Bedeutung gewinnen. Als völkerrechtlicher Vertrag bindet eine Konvention nämlich mit der Ratifikation durch den Vertragsstaat zunächst nur die Staaten in ihrem (Außen)Verhältnis zueinander. Verstöße gegen die übernommenen Staatenpflichten sind *völkerrechtswidrig,* haben *innerstaatlich* aber keine unmittelbare Auswirkung. Innerstaatliche Wirkung entsteht erst durch das sog. Zustimmungsgesetz, das in der Regel, so auch bei der Behindertenrechtskonvention, von Bundestag und Bundesrat zwar in *einem* Akt mit der Ratifikation erfolgt, rechtlich aber davon zu unterscheiden ist – das eine die *Verbindlichkeitszusage nach außen,* das andere der *Rechtsanwendungsbefehl nach innen.* Die Konvention wird damit innerstaatliches sog. objektives Recht, sodass ein Verstoß innerstaatlich zu einer *Verletzung des Rechtsstaatsgebots* wird. Die Reichweite der innerstaatlichen Bindung wirft in einem Bundesstaat allerdings Fragen auf; denn die Länder sind, soweit sie für einen Regelungsbereich – wie hier

[4] Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. Oktober 2011
[5] Hinz, Andreas, Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert' gegenüber Integration? In: Ev. Stiftung Alsterdorf & Kath. Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.): Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis, Hamburg-Alsterdorf, 191–202

das Bildungswesen – ausschließlich zuständig sind, auch allein berufen, insoweit den nach innen gerichteten Rechtsanwendungsbefehl zu erteilen. Deshalb sagt Art. 4 BRK ausdrücklich: „Die Bestimmungen dieses Übereinkommens gelten ohne Einschränkung oder Ausnahme für alle Teile eines Bundesstaates."

Um dies zu erreichen, wird in Deutschland auf zwei Wegen Vorsorge getroffen. Zum einen gilt der Grundsatz der Völkerrechtsfreundlichkeit, der die Länder verpflichtet, den Bund bei der Erfüllung der Vertragspflichten zu unterstützen. Zum andern haben Bund und Länder im sog. *Lindauer Abkommen* vereinbart, dass der Bund vor Abschluss von Verträgen, deren Erfüllung bei den Ländern liegt, deren Zustimmung einzuholen hat. Das ersetzt zwar keinen Parlamentsbeschluss, beugt aber Konfrontationen zwischen Bund und Ländern vor.

Die Konsultation nach dem Lindauer Abkommen hat auch zur Behindertenrechtskonvention stattgefunden, und die Länder haben zugestimmt. Allerdings gibt es bisher keinen Landtag, der ein formelles Zustimmungsgesetz beschlossen hätte – und sofort gibt es Streit, ob die Konvention die Länder (schon) bindet. Zwei Gesichtspunkte relativieren den Streit aber. Zum einen haben die Parlamentarier und Parlamentarierinnen überall, wo zwischenzeitlich über Inklusion debattiert wurde, keine Zweifel gelassen, dass sie die Behindertenrechtskonvention als verbindlich ansehen, und es wäre zu wünschen, dass dies auch formal zum Ausdruck gebracht wird, sobald die Schulgesetze geändert werden. Hinzu kommt aber nun ein zweiter *inhaltlicher* Gesichtspunkt.

Die Einheit des Menschenrechtssystems

Bekanntlich wurden die Menschenrechte schon 1945 in der Charta der Vereinten Nationen niedergelegt und 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verkündet. Danach könnte es scheinen, dass die Behindertenrechtskonvention eine *Spezialnormierung* für Menschen mit Behinderungen ist. Doch der Eindruck trügt. Das Menschenrechtsschutzsystem der Völkerrechtsgemeinschaft ist eine Ganzheit. Ausgangspunkt ist nach der UN-Charta die über allem stehende Menschenwürde. Sie bedeutet die „Subjektstellung" des Menschen. Die Vereinten Nationen selbst haben ausdrücklich formuliert, dass sich alle übrigen Rechte – bürgerliche und politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte – „aus der dem Menschen innewohnenden Würde herleiten"[6]. Die immer wieder auf die UN-Charta Bezug nehmenden späteren Menschenrechtsverträge sind daher

[6] Präambel der Internationalen Pakte über bürgerliche und politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 16. und 19. Dezember 1966

Entfaltungen dieses einen großen Ausgangsgedankens. Dass Teilhabe an der Gemeinschaft – Inklusion – von Anbeginn darin enthalten ist, wird klar, sobald man sich den Menschen als Beziehungswesen vergegenwärtigt und wahrnimmt, dass Menschenwürde sich in der wechselseitigen Anerkennung[7] manifestiert. „Inklusion" bringt deshalb den Grundwert der Teilhabe zum Ausdruck, der seit je menschenrechtliche Gültigkeit hat. Der Gewinn der ergänzenden Konventionen ist, dass sie diesen Ausgangsgedanken ausdeuten und in neuen Situationen entdecken helfen, was den Gehalt der Menschenwürde ausmacht. Inklusion ist daher keine Sonderregelung für Menschen mit Behinderung, sondern ein menschenrechtliches Grundkonzept, das im Wesen des Menschen wurzelt und auf diese Weise Bedeutung für das Zusammenleben *aller* Menschen hat.

Das Recht auf Nichtdiskriminierung als geltendes Recht

Daraus folgt, dass man zwar über die juristischen Aspekte der Behindertenrechtskonvention als solcher streiten kann. Man muss aber nur auf Art. 23 der Kinderrechtskonvention (KRK) blicken, um zu sehen, dass auch dort bereits die „Würde" und das Recht auf „aktive Teilnahme an der Gemeinschaft" der Kinder mit Behinderung als Ausdruck einer menschenrechtlichen Grundgegebenheit benannt sind. Art. 2 KRK sichert im Übrigen allen Kindern ihre anerkannten Rechte, also auch das Recht auf Bildung (Art. 28 KRK) „ohne jede Diskriminierung", insbesondere einer Diskriminierung aufgrund einer „Behinderung", zu. Das Diskriminierungsverbot wegen einer Behinderung ist folglich längst geltendes Recht und zwar nicht nur als allgemeines Prinzips des Völkerrechts, sondern auch nach unserer eigenen Verfassung. Art. 3 Grundgesetz sagt: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden."

Bedenkt man, dass das Diskriminierungsverbot der Grundgedanke ist, auf dem die ganze Behindertenrechtskonvention beruht,[8] so kommt man zu der Schlussfolgerung: Der in Art. 24 BRK klar formulierte Anspruch jedes Kindes „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem

[7] grundsätzlich: Ricoeur, Paul, Wege der Anerkennung, Frankfurt 2006

[8] Riedel, Eibe, Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem, Hrsg. Gemeinsam Leben, Nordrhein Westfalen 2010;
Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas, Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts, Tübingen 2008;
Cremer, Hendrik, Menschenrechtsverträge als Quelle von individuellen Rechten. Innerstaatliche Geltung und Anwendbarkeit von Menschenrechtsverträgen am Beispiel der UN-Kinderrechtskonvention 2011

ausgeschlossen (zu) werden", ist substanziell nach Völker- und Verfassungsrecht ganz unabhängig von der länderrechtlichen Umsetzung der Behindertenrechtskonvention schon heute geltendes Recht. Richtig ist, dass die Gerichte sich mit dieser Rechtslage nur zögerlich auseinandersetzen[9]; bei erneuter Anrufung der Gerichte ist aber „keineswegs gesagt, dass sie sämtlich so entscheiden wie der VGH Kassel und das OVG Lüneburg. Das letzte Wort wird vermutlich ohnehin das Bundesverwaltungsgericht sprechen".[10]

Das Recht als Schichtenbau

Versucht man auf dieser Grundlage, den Begriff der Inklusion rechtlich weiter auszuleuchten, muss man sich vergegenwärtigen, dass sich die Aussagen des Rechts keineswegs auf das beschränken, was wir in Paragrafen und Artikeln nachlesen können. Gustav Radbruch weitet den Blick, indem er dem Rechtsbegriff nicht nur die ***formale Rechtsordnung***, das sog. positive Recht (*positiv* im Sinne von sichtbar geregelt) zuordnet, sondern auch die *gelebte Rechtswirklichkeit* (***„Rechtskultur"***) und – als *überpositive* Kategorien des Rechts – die das Recht leitenden ***rechtsethischen Prinzipien*** und schließlich als höchste Stufe die ***Gerechtigkeit,*** in der das Recht seinem Wesen nach wurzelt[11]. Dies spiegelt nach Radbruch die „vierfache Formung der Gegebenheit" wider, also die Grundstruktur des Daseins, die die Griechen bereits in der „Vier-Elementen-Lehre" beschrieben haben. Rudolf Steiner[12] macht deutlich, dass diese Gliederung großen Entwicklungsschritten entspricht, die wir überall, vor allem in unserer eigenen Wesensgliederorganisation, wiederfinden. Entsprechendes gilt für das Recht.[13] Fritz von Hippel[14] hat deshalb einen „Schichtenbau" des Rechts vor Augen, dem wir die vier Stufen Radbruchs zuordnen können. Die Menschenwürde können wir auf der höchsten Stufe als Quelle der Menschenrechte sehen und die Grundrechte dann als deren überpositive rechtsethische „Offenbarung". Die

[9] ablehnend Hessischer VGH, Urteil vom 12. November 2009, 7 B 2763/09; OVG Lüneburg, Beschluss vom 16. September 2010, 2 ME 278/10; anders: VG Stuttgart, Urteil vom 11. Oktober 2005; FG Giessen, Beschluss vom 16. Juli 2010; Aichele, Valentin, Zur Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention in der gerichtlichen Praxis, Anwaltsblatt 10/2011, S. 727; Benassi, Günter, Kinderrechte mit Kindeswohlvorrang ins Grundgesetz, Wege zur Umsetzung der Kinderrechte nach der Rücknahme der deutschen Vorbehaltserklärung, Informationsbrief Ausländerrecht/ InfAuslR 2011, 428

[10] so Herrmann Avenarius auf dem Ganztagsschulkongresses im November 2011

[11] Rechtsphilosophie, S. 88 ff., Stuttgart 1973

[12] Anthroposophische Leitsätze, Nr. 112

[13] zum Grundsätzlichen: Eichholz Reinald, Der Mensch im Recht – das Recht im Menschen, Futurum Verlag, Basel 2011

[14] el Fritz, Rechtstheorie und Rechtsdogmatik. Studien zur Rechtsmethode und zur Rechtserkenntnis, Frankfurt a. M. 1964, S. 148 ff.

„werkweltliche" *positivrechtliche Kodifizierung* dieser Rechte in Gesetzen oder auch in Völkerrechtsverträgen hat den Sinn, sie als Staatenverpflichtungen oder Individualansprüche wirksam und justiziabel, also gerichtlich durchsetzbar zu machen.
Das schmälert aber keineswegs die prägende Bedeutung und rechtsethische Verbindlichkeit des überpositiven Rechts; es appelliert freilich an den „inneren Gesetzgeber", aus freien Stücken das Rechte zu tun. Auf diese Weise lassen sich gerade für das Bildungswesen auf verschiedenen Stufen rechtliche Rahmensetzungen formulieren, die konkrete Ansprüche umschreiben, vor allem aber auch rechtsethisch verpflichtende Maßstäbe setzen, auch wenn deren Einhaltung ebenso wenig wie die Menschenwürde selbst mit staatlichen Sanktionen erzwingbar ist. Damit haben wir eine Basis für die folgenden Überlegungen.

Gleichheit und Differenz

Die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung schärft die Wahrnehmung für einen ganz allgemeinen anthropologischen Sachverhalt, nämlich die Verschiedenheit der Menschen. Jeder Mensch ist als Individualität mit individuellen Begabungen und Neigungen ausgestattet und Lebenswiderständen und Benachteiligungen ausgesetzt, die so vielfältig sind wie die Menschen selbst und in der Summe das „personhafte Gepräge"[15] des Menschen ausmachen. Doch gerade diese *Verschiedenheit* begründet unter dem Gesichtspunkt der Menschenwürde das Recht auf *Gleichheit*: Jeder Mensch hat Anspruch darauf, als eigenständige, unverwechselbare Persönlichkeit geachtet zu werden. Das ist die Essenz des Gleichheitsgedankens.[16] Gleichberechtigte Teilhabe an der Gemeinschaft ohne Rücksicht auf jede Form der Andersheit gehört daher zum Gehalt der Menschenwürde auf der höchsten Stufe des rechtlichen Schichtenbaus, und zwar unabhängig vom Maß der Verschiedenheit, also auch vom sog. Grad einer Behinderung. Gleichheit und Differenz sind hier keine Gegensätze, sondern bedingen sich: Gerade in der gleichberechtigten Anerkennung der Verschiedenheit verwirklicht sich Gleichheit. Menschenrechtlich radikalisiert dies den Begriff der Inklusion. Inklusion als Gleichachtung der Verschiedenheit ist nicht *nur* bürgerliches Recht im Sinne der Bürgerrechtsbewegung, das im dialektischen Widerstreit von Differenz und doch in Maßen gegebener Vergleichbarkeit steht,[17] sondern ein Grundwert, der dem allem übergeordnet ist. Behinderung zum

[15] Buber, Martin, Elemente des Zwischenmenschlichen, in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1884
[16] Brüll, Dieter, Der anthroposophische Sozialimpuls, Schaffhausen 1984, S. 36, S. 141 ff.
[17] so Hinz, Andreas, siehe Anmerkung 5

Anlass für Aussonderung und Ausschluss von der Gemeinschaft zu machen, ist deshalb ein unmittelbarer Verstoß gegen die Menschenwürde selbst und damit höchster Grad der Diskriminierung.

Individualität – Eigenaktivität – Selbstbestimmtheit

Wenn wir die Anerkennung als unverwechselbare Persönlichkeit als Gebot der Menschenwürde sehen, muss dies durch die Feststellung ergänzt werden, dass Individualität nie statisch verstanden werden kann – sie lebt im Tätigsein des Menschen. Die Versagung von Eigenaktivität stellt daher die Menschenwürde selbst infrage. Und präzisierend muss hinzugefügt werden, dass von Eigenaktivität substanziell nur gesprochen werden kann, wenn diese Aktivität nicht fremdbestimmt ist, sondern auf Selbstbestimmtheit – Autonomie – beruht.[18] Zu Recht hat die Kultusministerkonferenz ihren Empfehlungen zur Inklusion diese Schlüsselbegriffe *Individualität, Eigenaktivität* und *Selbstbestimmtheit* zugrunde gelegt.[19]
Der Begriff der Inklusion als Teilhabe in Anerkennung der Verschiedenheit bekommt dadurch eine noch deutlichere menschenrechtliche Kontur: Er schließt die Gewährleistung eines ganz praktisch verstandenen Entfaltungsraums ohne fremdbestimmende Bevormundung ein. Die darin liegende Achtung der Autonomie ist Achtung der Menschenwürde. Die praktische Gestaltung der Lebensverhältnisse – so auch der Schule – hat dem Rechnung zu tragen.

Einsamkeit und Gemeinschaft

Aus dem Gedanken der Autonomie folgt ein weiteres Kriterium. Wenn Inklusion als Recht auf Teilhabe in der Gemeinschaft verstanden wird, muss man ergänzen, dass es von vielerlei Faktoren abhängt, ob ich die Gemeinschaft suche oder für mich sein will. Beides ist menschliches Grundbedürfnis – auch der Rückzug in das Alleinsein. Ob beides in einem ausgewogenen Verhältnis steht, muss der autonomen Entscheidung des Einzelnen vorbehalten sein. Die Vorstellung, Inklusion sei mit *Gemeinsamem Unterricht* gleichzusetzen, ist daher falsch. Das Recht, nicht ausgeschlossen zu werden, bedeutet nicht ständiges zwanghaftes Zusammensein in einem Klassenraum. Wird dies als Inbegriff der Inklusion propagiert, ist verständlich, dass sich daran

[18] Eichholz, Reinald, Paradigmenwechsel im Schulwesen? Zum Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention, in: Recht und Bildung, Informationsschrift des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht, März 2007, Jahrgang 4, S. 3 ff.
[19] Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, Beschluss vom 20.10.2011; Eichholz, Reinald, siehe Anmerkung 18

die Geister scheiden müssen. Inklusion so zu verstehen, ist aber ein grundlegendes Missverständnis. Inklusion verlangt *Gemeinsamkeit*, aber immer auch das von der Gemeinschaft anerkannte und getragene *Recht auf Rückzug*. Institutionell gedacht, muss für beides Vorsorge „unter einem Dach" getroffen werden. Weder die „Regelschule" noch die Sondereinrichtung wird diesem Anspruch gerecht. Das duale Nebeneinander von Regel- und Sondereinrichtungen kann nicht den Anspruch erheben, ein *inklusives Bildungssystem* zu sein. Zwar schließt die Behindertenrechtskonvention keineswegs aus, dass es *im Rahmen* dieses Systems *besondere Förderorte* gibt, aber eben nur, wenn sie in ein inklusives Gesamtkonzept eingebettet sind.

Sense of dignity, self-worth and belonging

Die Behindertenrechtskonvention geht an dieser Stelle erheblich über die bisher verbreitete Sicht der Menschenrechte hinaus. Meist werden die Menschenrechte als allgemeingültiges *objektives* Recht oder im Falle von Individualansprüchen auch als *subjektives*, vom Einzelnen durchsetzbares Recht formuliert. Die Behindertenrechtskonvention gestaltet ein zusätzliches Kriterium aus[20]: Sie verlangt, dass sich die menschenrechtlichen Gewährleistungen dem *Gefühl* mitteilen. Sie müssen für den Einzelnen erlebbar werden, und zwar ausdrücklich benannt für Menschenwürde und Selbstwertgefühl als *Sense of dignity and self-worth* und für das Recht auf Teilhabe als *Sense of belonging*, als Gefühl der Zugehörigkeit. Für den Inklusionsgedanken ergibt sich daraus selbst für die Momente des Rückzugs oder für besondere Förderorte, dass das Band zu der aktuellen Lebensgemeinschaft im Empfinden der Kinder nicht reißen, also nicht das Gefühl des Ausgestoßenseins aufkommen darf. Andererseits entstehen hier ausgedehnte Möglichkeiten der Differenzierung: Wenn ein starkes Grundgefühl der Zusammengehörigkeit gepflegt wird, kann auf dieser Basis sehr wohl stark differenziert werden, um den unterschiedlichen Begabungen, Neigungen und Lebensbedürfnissen gerecht zu werden – auch den Kindern mit einer besonders hohen Begabung auf ihrem Gebiet.

Regelschule versus inklusive Schule

So zeigt sich, dass Inklusion nicht durch Addition von Regelschule und Sonderschule zu erreichen ist. Es geht nicht um „Regelpädagogik" *plus* „Sonderpädagogik" – „Inklusionspädagogik" verlangt einen beides umfassenden ‚dritten', vom *Sense of belonging* getragenen Ansatz. Er unterscheidet nicht zwischen diesen und jenen Kindern, sondern orientiert sich an dem *allen* zukommenden Recht auf gleiche Achtung selbst bei größter Verschiedenheit.

[20] im Ansatz bereits Art. 40 Kinderrechtskonvention

Das macht die *inklusive Schule* aus. Die gängige Forderung, Kinder mit Behinderung hätten ein Recht auf die *Regelschule*, führt zu einer verhängnisvollen Verkürzung, weil abgesehen von individuellen Lösungen im Einzelfall die Regelschulen in ihrem gegenwärtigen Zuschnitt das Recht auf Inklusion weder räumlich, noch personell, noch qualitativ einlösen können. So verstanden, muss die „eine Schule für alle" keineswegs zum Kampfbegriff werden. Vielmehr eröffnet sich gerade für eine Pädagogik, die gemeinsame Grundlagen für die allgemeine und die Heilpädagogik hat, die Chance, die Schule als Ganzes neu zu denken und Inklusion nicht, wie Andreas Hinz mit Recht kritisiert, als „modernisierte Fortsetzung von Sonder- oder Heilpädagogik"[21] zu sehen.

Barrierefreie Gesellschaft

Die umfassende menschenrechtliche Bedeutung der Inklusion muss selbstverständlich Auswirkungen auch auf gesellschaftlicher Ebene haben, wie dies durch bürgerliche Rechte, aber auch politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vorgegeben ist. Da der Menschenwürdegrundsatz seinem Anspruch nach das gesamte gesellschaftliche Dasein durchdringt, so bedeutet auch Inklusion *gesellschaftlich umfassende Teilhabe ohne Schranken*. Es ist das Zielbild der „barrierefreien Gesellschaft", das als Ausdruck einer an den Menschenrechten orientierten Rechtskultur einzufordern ist.

Förderung – Unterstützung – Assistenz

Die Verwirklichung dieser Rechte trifft in der Praxis auf eine Vielfalt von Hindernissen. Auch dies gilt keineswegs nur für Menschen mit Behinderungen. Jedes dieser Hindernisse kann man als Herausforderung verstehen – für den Einzelnen, aber erst recht für eine den Menschenrechten verpflichtete Gesellschaft. Für den Einzelnen wird man zunächst an die Herausforderung der Eigenaktivität denken; doch oftmals wird die Aufgabe – die „Botschaft" des Kindes – auch darin bestehen, mit der Schwere des eigenen Schicksals im Zwischenmenschlichen den Anspruch der Menschenwürde zu verkörpern und die Bereitschaft zur Hilfe zu wecken. Die Praxis steht dabei vor großen Herausforderungen, zumal bei aller Hilfsbedürftigkeit die Subjektstellung des Menschen und die Achtung seiner Autonomie nicht infrage gestellt werden darf. Auch hier kann aber der Blick auf die Substanz der Menschenrechte helfen. Gelingt es jenseits aller Probleme, in der Begegnung mit dem anderen das „Du" zu suchen und zu respektieren, darf man hoffen, der höchsten Stufe der Menschenwürde gerecht zu werden.

---

[21] Hinz a.a.O.

Bei diesen Hilfen wird die Behindertenrechtskonvention praktisch-konkret: Sie formuliert für den Einzelfall nicht nur den eindeutig gefassten Individualanspruch auf Zugang zum allgemeinen Schulwesen (Art. 24 Abs. 2 BRK); zugleich gewährleistet sie die erforderlichen Vorkehrungen der Teilhabe – einschließlich der Ermessensbindung, dass das, was angemessen ist, im Sinne eines „Herstellungsanspruchs" auch geleistet werden muss (Art. 2 BRK). Ohne die Schwierigkeiten gerade auch für Schulen in freier Trägerschaft zu verkennen, ist festzuhalten, dass die Behindertenrechtskonvention hier eine klare Ausnahme von dem Grundsatz formuliert, dass die Ausgestaltung des Bildungswesens von vornherein unter dem Vorbehalt des organisatorisch, personell und von den sächlichen Voraussetzungen her Möglichen stehe.

„Progressiver Umsetzungsvorbehalt"

Doch an anderer Stelle scheint die Konvention gerade in diesem Punkt eine allgemeine Einschränkung zu enthalten. Art. 4 BRK gibt den Vertragsstaaten die Verwirklichung der in Rede stehenden Rechte nur „unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel" vor. Insoweit also doch eine Begrenzung auf das Mögliche? Durchaus, aber doch nicht im Sinne eines allgemeinen Haushaltsvorbehalts im Sinne von „verfügbar ist nur das im Haushalt Vorgesehene"; vielmehr verlangt die Konvention eine Abwägung, die im Interesse ihrer Verwirklichung auch schmerzhafte Umschichtungen verlangen kann. Der Gesamtumfang der Ausgaben darf die Leistungsfähigkeit nicht überstrapazieren; doch in einem reichen Land wie Deutschland wird man in Zeiten milliardenschwerer Finanzhilfen für den Bankensektor mit Recht auf der Bereitstellung der erforderlichen Mittel bestehen dürfen.
Trotzdem wird man hinnehmen müssen, dass sich die Staatenverpflichtung zum Umbau des Bildungssystems nicht „über Nacht" erfüllen wird, auch wenn die Berichtspflichten gegenüber den Vereinten Nationen verlangen, regelmäßig über „Fortschritte" zu berichten (Art. 35 BRK), also kontinuierliche Umsetzungsanstrengungen erforderlich sind.

Umsetzung in zwei Geschwindigkeiten

Für das einzelne Kind gilt indessen etwas anderes. Denn Art. 4 BRK fügt der Begrenzung auf die verfügbaren Mittel hinzu, sie gelte nicht hinsichtlich „derjenigen Verpflichtungen aus diesem Übereinkommen, die nach dem Völkerrecht sofort anwendbar sind". Und das gilt nun gerade für das Diskriminierungsverbot.[22] Daraus ergibt sich eine bedeutsame Differenzierung:

[22] Riedel a.a.O.

Während für den Umbau des *Systems* immerhin ein gewisser Zeitraum zur Verfügung steht, gilt das diskriminierungsfreie Recht auf Zugang zum allgemeinen Schulwesen *im Einzelfall* sofort und uneingeschränkt – und einklagbar. Nicht jedes Kind wird davon Gebrauch machen wollen, zumal die Zufriedenheit mit den bestehenden Einrichtungen nach wie vor groß ist. Wenn das Recht jedoch geltend gemacht wird, sind der Staat und die Schule verpflichtet, die erforderlichen angemessenen Vorkehrungen in der ganz konkreten Klassensituation zu treffen, auch solange die Schule als Ganze oder gar das gesamte Bildungssystem Inklusion noch nicht verwirklicht haben. Diese Verpflichtung trifft nicht nur staatliche, sondern auch *Schulen in freier Trägerschaft*. Zwar gilt Vertragsfreiheit, sodass es der Schule freigestellt ist, mit wem sie einen Schulvertrag abschließt. Die Versagung jedoch aufgrund einer Behinderung ist ein Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot, der zur Klage berechtigt. Die Versuchung, an dieser Stelle andere Gründe vorzuschieben, wird groß sein. Gerade das Argument, als Schule noch nicht auf Inklusion eingerichtet zu sein, zeigt aber, dass es eben doch die Behinderung ist, die die Ablehnung begründet.

Vorrang des Kindeswohls

Alle Rechte und Pflichten aus der Behindertenrechtskonvention folgen einem übergeordneten Prinzip: Stets ist „das Kindeswohl ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist" (Art. 7 Abs. 1 BRK, Art. 3 KRK). Dies ist ein zwingendes, unmittelbar anzuwendendes Abwägungsgebot, dessen Verletzung die Rechtswidrigkeit der Maßname zur Folge hat.[23] Es bedeutet nach der Wertung der Behindertenrechtskonvention – aber auch schon nach der Kinderrechtskonvention –, dass als Recht des Kindes „im Zweifel" Inklusion zu verwirklichen ist,[24] eine Vorgabe, die ausdrücklich für öffentliche wie für private Einrichtungen gilt. Sie gilt überdies auch für die Wahrnehmung der Elternverantwortung. Art. 5 KRK beschreibt dies in einer einzigartigen Weise, wenn es heißt, „die Staaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte ... angemessen zu leiten und zu führen". Es besagt einerseits, dass auch die Eltern die Subjektstellung des Kindes, seine Würde und sein Recht auf Teilhabe zu beherzigen haben, sodass auch sie „im Zweifel" das Zusammenleben ihres Kindes mit allen anderen Kindern zu ermöglichen haben. Andererseits kommt mit der Aussage, dass die Vertragsstaaten

[23] Lorz, Ralph Alexander, Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Ein Rechtsgutachten, Bd. 7 der Reihe „Die UN-Konvention umsetzen ...", hrsg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, Berlin 2003

[24] Riedel a.a.O.

die Rechte und Pflichten der Eltern achten, zum Ausdruck, was die Verfassungsrechtsprechung in Deutschland als „Interpretationsprimat"[25] der Eltern bezeichnet. Sie entscheiden in erster Linie, was im Sinne des Kindeswohls das Beste für ihr Kind ist. Die gegenwärtige Praxis, dass dies von den Schulbehörden entschieden wird, ist bei der hier in Rede stehenden Lebenswegentscheidung weder mit Art. 5 KRK noch mit der Garantie des Elternrechts nach Art. 6 Grundgesetz vereinbar. Wie sich die Eltern entscheiden, haben sie vor ihrem Kind zu verantworten, und sie werden immer dann zeigen können, dass sie ihrer Verantwortung gerecht werden, wenn sie sich ohne Voreingenommenheiten fachlich kompetent beraten lassen.

Elternrecht, Bildungsauftrag und Wächteramt

Die *Schul- oder Jugendbehörden* sind zum Eingreifen erst berechtigt (und verpflichtet), wenn die Entscheidung der Eltern das Kindeswohl verletzt oder gefährdet. Die Tatsache, dass mit der Frage der Inklusion nicht nur eine „Lernwegentscheidung", sondern eine grundlegende *Lebenswegentscheidung* verbunden ist, fordert dazu heraus, das (verfassungsrechtliche) Verhältnis von Schule und Eltern neu zu bestimmen. Nicht zuletzt im Rahmen der mit dem „Wächteramt" des Staates verbundenen vorbeugenden Unterstützungspflichten wird die schulfachliche Kompetenz der Ämter und Gutachter aber von Bedeutung bleiben – nicht als Entscheidungskompetenz, aber als Beratungskompetenz. Denn die schwierigen Fragen, was für ein Kind mit einer Behinderung das Beste ist, wird immer Beratungsbedarf auslösen, ein Angebot, dem sich Eltern verantwortlich kaum werden entziehen können. In diesem Zusammenhang ist die Situation aller Kinder zu bedenken. Der Hinweis aber, dass der Kindeswohlvorrang nach Art 3 KRK und 7 BRK den Schutz der Kinder *ohne* Behinderung vor Beeinträchtigungen durch Kinder *mit* Behinderung verlangen könne, ist abwegig. In diesen Bestimmungen ist nicht das Verhältnis der Kinder untereinander gemeint, sondern der prinzipielle Vorrang der Lebensinteressen der nachwachsenden Generation vor allen anderen in Betracht kommenden Belangen. Trotzdem liegt auf der Hand, dass die Störungen, die von einem Kind (gar nicht nur aufgrund einer Behinderung) ausgehen, zu einem ernsthaften Problem für alle werden können. Das stellt allerdings richtig verstandene Inklusion keineswegs infrage. Für *kein* Kind kann der prinzipielle Ausschluss von der Gemeinschaft richtig sein – gerade diese Kinder müssen das Gefühl haben können, von der Gemeinschaft getragen zu sein. Es gilt vielmehr, im Rahmen der Inklusion das richtige Maß von Zusammensein und Alleinsein zu finden. Kein „Schreikind" wird *immer* schreien, so bei aller Notwendigkeit zeitweiliger

[25] BVerfGE 52, 214

Trennung doch immer auch Momente des Zusammenseins möglich und zu fördern sein werden. In der Praxis ist dies ein hoher Anspruch an Einfühlungsvermögen und Flexibilität, aber gerade das ist die Herausforderung, vor die die Behindertenrechtskonvention uns alle stellt.

Auf den Punkt gebracht

Inklusion zu verwirklichen, ist eine umfassende menschenrechtliche Verpflichtung – völkerrechtlich, verfassungsrechtlich, gesellschaftlich und als Verwirklichung der Menschenwürde eine Aufgabe in jeder zwischenmenschlichen Begegnung.

Der Umbau des Bildungswesens zu einem „inklusiven Bildungssystem" ist unter Achtung des Rechts der freien Schulen (Art. 29 KRK) eine von den Ländern umzusetzende Staatenverpflichtung. Jeder Schritt in der Schulentwicklung muss dazu beitragen, dem Ziel der Inklusion konzeptionell, personell und in der räumlichen Ausstattung näherzukommen. Dies schließt konkrete Organisationsentwicklung sowie die Aufgabe ein, in der Aus- und Fortbildung die Grundlagen einer „inklusiven Pädagogik" zu legen.

Jedes Kind mit einer Behinderung hat das einklagbare Recht, nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen zu werden. Staat und Schulen haben die dafür erforderlichen Vorkehrungen zu treffen; im Rahmen des Angemessenen hat das Kind darauf einen Anspruch.

Die Verwirklichung von Inklusion als Ausdruck der Menschenwürde sollte auf die Bereitschaft treffen, frei aus innerem Antrieb zu handeln – und nicht nur, weil die Behindertenrechtskonvention es sagt!

Vom Defekt zur Vielfalt

Ein neues Konzept für die psychosoziale Elternberatung nach der Diagnose einer seltenen Genveränderung beim geborenen oder ungeborenen Kind

Sabine Stengel-Rutkowski

Humangenetische Diagnostik

Humangenetische Diagnostik ermöglicht die Identifikation unterschiedlicher genetischer Konstitutionen, mit denen ein Mensch geboren werden kann. Der Nachweis einer seltenen Genveränderung beim geborenen oder ungeborenen Kind löst bei den Eltern einen Schock aus. Sie erfahren, dass sie ein anderes Kind bekommen haben, als sie erwartet hatten. Seine Diagnose scheint ihm und dem sozialen Umfeld nur Nachteile zu bringen.

Humangenetische Elternberatung

Die Beratung der Eltern nach der Diagnosemitteilung muss dieser schwierigen Situation Rechnung tragen. Um sich über die Konsequenzen klar zu werden, benötigen sie Hilfe zur Überwindung ihres Schocks und ihrer ambivalenten Gefühle gegenüber dem Kind, sowie relevante Informationen hinsichtlich seiner Entwicklungspotenziale.

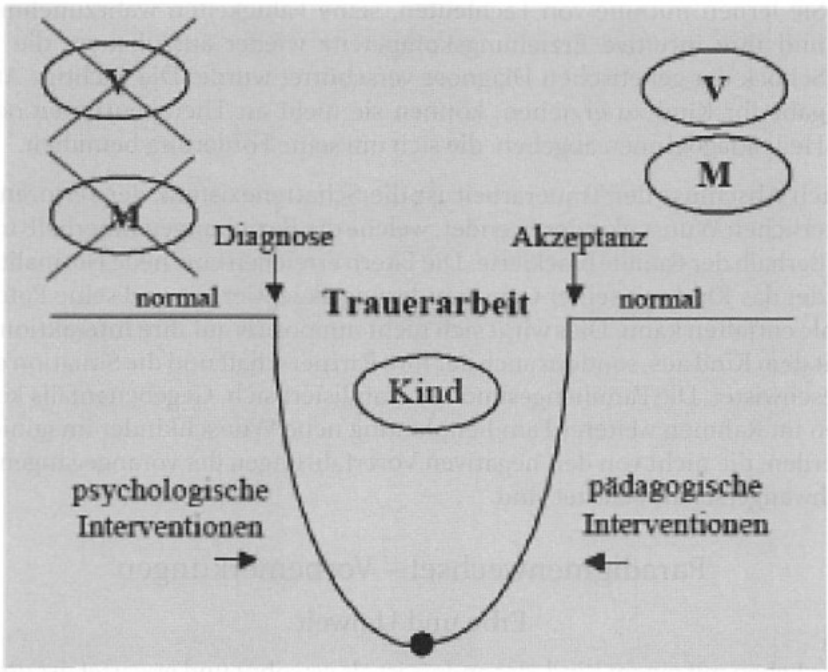
- Nach *pränataler Diagnostik* konzentriert sich die Beratung auf die elterliche Entscheidungskompetenz hinsichtlich der Fortsetzung oder eines Abbruchs der Schwangerschaft.
- Nach *postnataler* Diagnostik konzentriert sich die Beratung auf die Akzeptanz des Kindes und die Wiedergewinnung der elterlichen Erziehungskompetenz, um ihm die Entfaltung seiner Potenziale zu ermöglichen.
- Bei weiterem Kinderwunsch konzentriert sich die Beratung auf die Wiederholungswahrscheinlichkeit im Falle einer weiteren Schwangerschaft und die Wahlmöglichkeiten zur Verhinderung des Wiederauftretens dieser Genveränderung. Dieser Aspekt steht unmittelbar nach der Diagnosemitteilung meist nicht im Vordergrund der Elternfragen.

Das im Rahmen der humangenetischen Elternberatung entwickelte psychosoziale Konzept ruht auf zwei Säulen: der elterlichen *Trauerarbeit* über den Verlust ihrer nicht geborenen Wunschkinder und dem *Paradigmenwechsel* hinsichtlich der Erziehung und Entwicklungsförderung von Kin-

dern mit seltenen Genveränderungen in ihrem sozialen Umfeld. Theoretische Begründung für diesen Paradigmenwechsel ist die *hermeneutische Spirale.*

Trauerarbeit

Humangenetische Beratungsgespräche nach der Diagnose einer seltenen Genveränderung führten zu der Erkenntnis, dass die unmittelbare Reaktion der Eltern auf die Diagnosemitteilung einem Todeserlebnis entspricht. Sie durchlaufen Stadien der Verleugnung, Wut, Aggression, Ohnmacht und Depression. Darüber liegt eine Trauer, die sie nicht zuordnen können. Aufgrund dieser Erfahrung wurde das empirische Modell der Trauerarbeit über den Verlust ihrer nicht geborenen Wunschkinder entwickelt. Es soll den Eltern die Ursache ihrer negativen Gefühle und einen Weg zu ihrer Überwindung aufzeigen:



Modell für die Elternberatung
nach der Diagnose einer Genveränderung beim Kind

- Während der Schwangerschaft imaginieren Vater (V) und Mutter (M) Wunschkinder, die in ihrer Vorstellung leben, dort geliebt werden und keine Genveränderung haben. Sie gehen bei der Diagnosemitteilung abrupt verloren. Dies ist dem plötzlichen Verlust eines geliebten Menschen durch den Tod gleichzusetzen. Es erklärt den seelischen Absturz der Eltern und ihre Gefühle.
- Als Bewältigungsstrategie wird Trauerarbeit angeboten. Es gilt, die negativen Gefühle der Eltern von dem geborenen Kind abzuziehen und dem verlorenen Wunschkind zuzuordnen. Von ihm muss Abschied genommen werden. Die Eltern dürfen und sollen ihre Trauer an einem anderen Ort zeigen und tragen als dort, wo das geborene Kind sich entwikkeln möchte.
- Dieser emotionale Trauerprozess kann nicht durch einen rationalen Willensakt ersetzt werden. Er benötigt Zeit: in der Regel ein Trauerjahr. Nach Überwindung des tiefsten Punktes beginnen die Eltern sich ihrem geborenen Kind in Liebe und Erziehungsverantwortung zuzuwenden. Sie lernen mithilfe von Fachleuten, seine Fähigkeiten wahrzunehmen und ihre intuitive Erziehungskompetenz wieder aufzubauen, die im Schock der genetischen Diagnose verschüttet wurde. Die wichtige Aufgabe ihr Kind zu erziehen, können sie nicht an TherapeutInnen oder HeilpädagogInnen abgeben, die sich um seine Förderung bemühen.

Nach Abschluss der Trauerarbeit ist die Schattenexistenz der verlorenen elterlichen Wunschkinder beendet, welche die Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie blockierte. Die Eltern erreichen eine neue Normalität, in der das Kind mit seiner Genveränderung akzeptiert ist und seine Potenziale entfalten kann. Dies wirkt sich nicht nur positiv auf ihre Interaktionen mit dem Kind aus, sondern auch auf ihre Partnerschaft und die Situation der Geschwister. Die Familiengesundheit stabilisiert sich. Gegebenenfalls können im Rahmen weiterer Familienplanung neue Wunschkinder imaginiert werden, die nicht von den negativen Vorerfahrungen der vorangegangenen Schwangerschaft belastet sind.

Paradigmenwechsel – Vorbemerkungen

Erbe und Umwelt

Das Leben mit einem Kind, das anders ist als gewohnt und erwartet, ist umso schwieriger, je stärker die Gesellschaft, in die es hineingeboren wurde, von festen Normvorstellungen und Leistungserwartungen geprägt ist. Es ist umso leichter, je mehr sie sich gegenüber der Vielfalt menschlicher Daseinsformen öffnet und Kinder mit seltenen Genveränderungen trotz ihres Andersseins

in die soziale Gemeinschaft integriert. Die Bedeutung der Diagnose für das Kind, die Familie und das soziale Umfeld hängt somit weniger von den biologischen Gegebenheiten ab als von der gesellschaftlichen Akzeptanz genetischer Vielfalt (Stengel-Rutkowski 2002).

Behinderung

Die Diagnose einer seltenen Genveränderung beim Kind führte die Eltern bisher fast immer in die Behindertenszene. Als „behindert" wird angesehen, wer nicht das Gleiche kann wie die anderen und daher ohne individuelle Unterstützung im normalen sozialen Leben nicht mitkommt. So definiert sich eine Mehrheit als normal und grenzt sich von Minderheiten ab, die dieser Norm nicht entsprechen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass auch das Seltene normal ist. Bei näherem Hinsehen erweisen sich die Bedingungen unter denen so als „behindert" definierte Kinder heranwachsen als hinderlicher für ihre Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung als ihr eigentliches Anderssein. Bundschuh (2003) spricht von besonderen Belastungen durch behindernde Bedingungen in unserer Gesellschaft.

Sonderförderung

Der Ausschluss von Kindern mit seltenen Genveränderungen aus dem normalen sozialen Leben wird in der Regel mit ihrem individuellen, sonderpädagogischen Förderbedarf begründet. Dabei werden körperliche, geistige und seelische Behinderungen sowie Verhaltensauffälligkeiten unterschieden, die in verschiedenen Kombinationen und Schweregraden vorkommen und unterschiedliche Formen von Sonderförderung in speziellen Lerngruppen zu begründen scheinen. Andere Kinder werden wegen ihres auffälligen Aussehens aus dem normalen sozialen Leben ausgegliedert, um vor „Hänseleien" und körperlichen Übergriffen Gleichaltriger geschützt zu sein („Kinder sind grausam"). Diese Sonderwege sozialer und kognitiver Erziehung und Entwicklungsförderung wurden vielfach kritisiert, da sie den Kindern mehr zu nehmen als zu geben scheinen. Sie müssen sich an dem Ziel messen lassen, sie in das normale soziale Leben zu führen. Wenn dies besser erreicht werden kann, indem sie trotz ihres Andersseins von kompetenten Lehrpersonen innerhalb der sozialen Gemeinschaft gefördert und erzogen werden, dann ist dieser Weg zu bevorzugen.

Entwicklung des kindlichen Geistes

Neurobiologisch sind für die Entwicklung des kindlichen Geistes genetisch determinierte Hirnstrukturen erforderlich, die sich in Interaktion mit der Umwelt kontinuierlich erweitern. Lernen vollzieht sich durch die Verknüpfung von Neuronen mithilfe von Synapsen zu neuronalen Netzen, die sich

durch Lernaktivität und Wiederholung differenzieren. Werden sie nicht oder ungenügend genutzt, dann degenerieren sie (Bundschuh 2003). Während dieser Einfluss von Umweltfaktoren auf die Entwicklung des kindlichen Geistes als sicher gilt, ist die Annahme nicht bewiesen, dass Kinder mit seltenen Genveränderungen aufgrund von primären neuronalen Veränderungen weniger lernen können als andere Kinder.

Deprivation und Störverhalten

Montessori spricht von einem geistigen Bauplan, den jedes Kind mitbringt. Sie weist der Umwelt die Aufgabe zu, ihm die Mittel zu dessen Verwirklichung zur Verfügung zu stellen. Erhält es diese nicht oder nicht ausreichend, bleibt seine intellektuelle, soziale und emotionale Entwicklung zurück. Es reagiert darauf mit Störverhalten (Polk-Lillard, 1988). Dadurch manövriert es sich weiter ins Abseits. Gelingt es ihm nicht, seine Potenziale zu entfalten und dafür anerkannt zu werden, zieht es sich in Apathie, Stereotypie oder Autismus zurück.

Paradigmenwechsel

Da auch die moderne Heilpädagogik reflektiert, dass sich sonderpädagogischer Förderbedarf aus behindernden gesellschaftlichen Bedingungen ergibt (Bundschuh 2003), müssen die herkömmlichen Einstellungen, Haltungen, Deutungs- und Verhaltensmuster gegenüber „behinderten" Kindern grundlegend infrage gestellt werden. Um substanzielle Verbesserungen zu erreichen, ist eine qualitative Änderung der bisherigen Denkmuster erforderlich.

In diesem Zusammenhang weist die sonderpädagogische Literatur seit längerem darauf hin, dass die naturwissenschaftlich-medizinische Forschung die Entwicklungspotenziale dieser Kinder aus einem „Defekt-Blickwinkel" betrachtet. Sie schlägt demgegenüber einen „Dialog-Blickwinkel" vor, welcher geistige Behinderung nicht als einen genetisch determinierten Zustand sieht, sondern als einen Prozess, der von der Umwelt verursacht, aber auch verhindert werden kann (Boban und Hinz, 1993):

Defekt-Blickwinkel	Dialog-Blickwinkel
Geistige Behinderung als Zustand --> geistig behindert sein	Geistige Behinderung als Prozess --> geistig behindert werden
Genetisch determinierte Organ-Dysfunktion	Umweltmodifikation von Genwirkungen
Arbeit an den Problemen des Kindes	Unterstützung der kindlichen Entwicklung
Das Kind als abhängiges, passives Objekt	Das Kind als autonomes, aktives Subjekt
Wissen, was für das Kind das Beste ist	Offenheit für Situationen und Erfahrungen
Vorbereiteter Therapieplan	Beobachtung – individuelle Reaktionen
Übung praktischer Funktionen	Unterstützung von Interessen und Fähigkeiten
Erziehung und Entwicklungs-förderung außerhalb des normalen sozialen Umfelds	Erziehung und Entwicklungs-förderung innerhalb des normalen sozialen Umfelds

modifiziert nach Boban und Hinz (1993)

Die weitverbreitete Annahme, dass bei Kindern mit genetischen Syndromen hirnorganische Voraussetzungen für differenziertere Denkleistungen fehlen stützt sich möglicherweise auf die Beobachtung verzögerter oder rückschrittlicher motorischer Funktionen im Entwicklungsprozess, die in der Regel auch die Sprachmotorik betreffen. Motorik hat jedoch nichts mit Denken zu tun. Da auch nicht sprechende und motorisch eingeschränkte Kinder mit genetischen Syndromen Sprache verstehen und für altersentsprechende kognitive Lernangebote zu interessieren sind (Stengel-Rutkowski und Anderlik, 2004), scheint die Sichtweise gerechtfertig, dass ihr Geist primär offen und unbehindert ist (Bundschuh 2004).

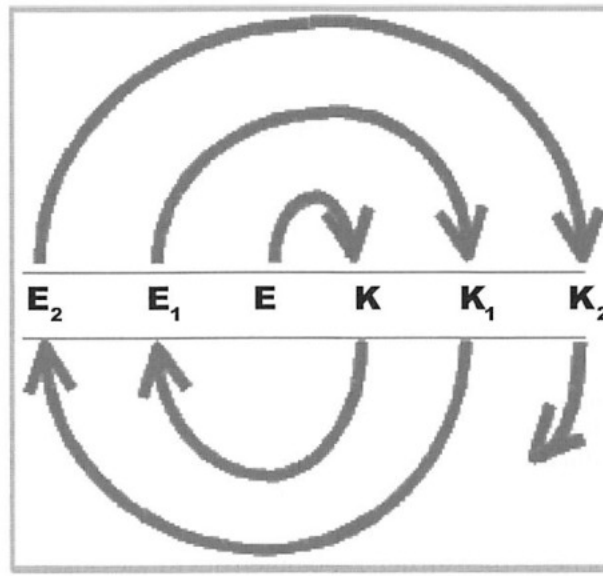
Für die Humangenetik ist es also an der Zeit, die alte Annahme genetisch bedingter Defekte und Behinderungen durch ein neues Denkmodell zu ersetzen, das die genetisch bedingte Vielfalt der Menschen berücksichtigt und den von der modernen Sonder- und Integrationspädagogik vorgeschlagenen Paradigmenwechsel vollzieht. Eltern und Fachleute sollten sich von der bisher üblichen Arbeit an den Problemen des Kindes lösen, seine Handlungsmotorik – falls erforderlich – direkt unterstützen, seine nonverbale Kommunikationsfähigkeit für eine normale Erziehung nutzen und seine Entwicklung durch altersentsprechende Anforderungen und Lernangebote herausfordern. Die Erfahrung zeigt, dass auf diese Weise eine sekundäre geistige Behinderung verhindert wird, die Kindern mit seltenen Genveränderungen früher aufgrund zu niedriger Erwartungen der Umwelt hinsichtlich

ihrer verfügbaren Potenziale drohte. Diese geänderte Umweltreaktion auf ihr genetisch bedingtes Anderssein öffnet ihnen früher verschlossene Wege in die Gesellschaft.

Hermeneutische Spirale

Hinsichtlich einer optimalen Erziehung und Entwicklungsförderung wird diesem Paradigmenwechsel das theoretische Modell der hermeneutischen Spirale zugrundegelegt (Mayring 1999). Es beschreibt die Abhängigkeit der Reaktionsmöglichkeiten eines Kindes (K) von den Erwartungen seiner Erzieher und Entwicklungsförderer (E) sowie die Veränderungen dieser Reaktionsmöglichkeiten (K1, K2, ...) in Abhängigkeit von den sich ändernden Erfahrungen im Erziehungs- und Entwicklungsprozess (E1, E2, ...):

- Werden Fähigkeiten erwartet, so werden diese auch wahrgenommen und können bewusst weiterentwickelt werden.
- Werden Unfähigkeiten erwartet, so werden auch diese wahrgenommen und zumeist unbewusst verstärkt.



Das Denkmodell der hermeneutischen Spirale, modifiziert nach Mayring (1999)

Dieses geisteswissenschaftliche Denkmodell erklärt die Entstehung von geistiger Behinderung bei Kindern mit seltenen Genveränderungen als Folge von zu niedrigen Erwartungen hinsichtlich ihrer verfügbaren Entwicklungspotenziale im Sinne von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen.

Literatur

Anderlik L. 1996: Ein Weg für alle! Montessori-Therapie und -Heilpädagogik in der Praxis. Dortmund, Verlag Modernes Lernen

Boban I., Hinz A. 1993: Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Verständnis der „Geistigen Behinderung" im Kontext integrativer Erziehung. Zeitschrift für Heilpädagogik 44, 237–340

Bundschuh K. 2003: Emotionalität, Lernen und Verhalten. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt

Bundschuh K. 2004: Persönliche Miteilung

Mayring P. 1999: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Psychologie Verlagsunion

Montessori M. 1996: The Discovery of the Child. New York, Ballantine Books

Polk-Lillard P. 1988: Montessori. A Modern Approach. New York, Schocken Books

Stengel-Rutkowski S. 1998: Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern mit genetischen Syndromen. Pädiatrie und Grenzgebiete, 36, 439–467

Stengel-Rutkowski S. 2002: Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 46–55

Stengel-Rutkowski S., Anderlik L. 2004: Abilities and Needs of Children with Genetic Syndromes. Journal of Research in Special Educational Needs (submitted)

Menschenkundliche Aspekte zum Verständnis autistischer Phänomene [1]

Renata Wispler

Das Thema Autismus geht uns heute alle an. Besonders wir als Schulärzte müssen uns mit diesem Phänomen auseinandersetzen, weil die betroffenen Kinder nicht nur in den Kleinklassen der Waldorfschulen beschult werden, sondern zunehmend auch in den Großklassen zu finden sind. Damit stellt sich die Frage: Gibt es eine Möglichkeit, die Erscheinungen des Autismus mit der Menschenkunde Rudolf Steiners zu verstehen, um aus diesem Verständnis dann zu einer sinnvollen Therapie zu finden? Dieser Frage soll hier nachgegangen werden.

Ein Beispiel aus der Praxis

Ich möchte beginnen mit einem Beispiel aus meiner Praxis. Zusammen mit ihren Eltern kam ein 16-jähriges Mädchen zu mir. Ich möchte sie Eva nennen. Ihr Gang war staksig, sie war groß gewachsen, sehr schlank und feingliedrig. Sie setzte sich hin und schaute unverwandt zu ihren Eltern; zu mir nahm sie keinen Kontakt auf. Sie hatte auffallend kräftiges Haar und bei der Untersuchung zeigte sich, dass sie eine sehr feste, angespannte Bauchdecke hatte, die schmerzte, wenn man darauf drückte. Die Eltern berichteten, dass sie mit zehn Monaten gelaufen, aber nicht gekrabbelt sei. Die Sprachentwicklung war sehr schnell gekommen, und sie hatte sofort in ganzen Sätzen sprechen können. Mit dem Sauberwerden hatte Eva Mühe. Sie litt lange unter einer extremen Stuhlverhaltung. Nach Evas Essverhalten gefragt, meinten die Eltern zunächst, dieses sei gut. Als ich genauer nachfragte, stellte sich heraus, dass dieses „gut" relativ zu verstehen war. Eva hatte als Kleinkind monatelang nichts anderes als ein bestimmtes Kompott gegessen, später dann eine Zeit lang ausschließlich ganz speziell zugeschnittene Wurstscheiben. Diese extreme Einseitigkeit hatte sich seit ihrem sechsten Lebensjahr gebessert, ihr Essverhalten ist aber einseitig geblieben. Sie litt unter einem ständigen Hustenreiz; viele Male am Tag klagte sie über das Gefühl, keine Luft zu bekommen. Dieser Husten war immer wieder ärztlich untersucht worden, es konnten aber keine Ursachen dafür gefunden werden. Seit ihrer frühen Kindheit hat sie nur sehr wenig geschlafen; das Gefühl, müde zu sein, kannte sie nicht. Außerdem litt sie auch jetzt noch unter zum Teil heftigen Wutanfällen, die allerdings nur im häuslichen Bereich auftraten. Eva war

[1] Bearbeitung eines Vortrages vor Schulärzten am 29. Oktober 2011 in Dornach.

zunächst in einem Waldorfkindergarten. Dann aber, weil sie mit ihrer perfekten Sprache sehr begabt zu sein schien, wurde sie in eine fremdsprachliche Schule eingeschult, in der sie die dortige Sprache sehr schnell fließend sprechen lernte. Leistungsmäßig war sie dort aber überfordert, insbesondere das Rechnen machte ihr Mühe. Sie wechselte daraufhin in eine Waldorfschule, in der Hoffnung, dass diese Schulform besser für sie geeignet sei. Die Eltern, die die Besonderheiten ihrer Tochter erlebten, diese aber nicht einordnen konnten, zumal Eva ein Einzelkind ist, erhofften sich von der neuen Schule vor allem, dass sie dort leichter soziale Kontakte knüpfen könnte. Es erging ihr dort auch wirklich besser als in der alten Schule, aber auch hier blieb sie Außenseiterin. Ein Lehrer, der ihr Problem erkannte, veranlasste eine entsprechende Diagnostik. Für die Eltern stand die soziale Isolation ihrer Tochter im Vordergrund. Deshalb waren sie auch zu mir gekommen. Eva selbst bestätigte, dass sie keine Freundin habe. Es wurde allerdings nicht deutlich, ob dies für sie wirklich ein Problem ist. Im Sprechen wirkte sie wie unbeteiligt an dem, was sie sagte.
In diesem Falle war es neben der Therapie, über die am Schluss dieser Ausführungen noch kurz berichtet werden soll, wichtig, Eva und auch ihren Eltern zu erläutern, dass sie Symptomträgerin einer autistischen Störung ist. Damit wurden die geschilderten „Merkwürdigkeiten" verstehbarer und konnten mit der Zeit auch leichter von ihr selbst und ihrer Umgebung toleriert werden.

Die Symptome der autistischen Spektrumsstörung (ASS)

Eva ist einer der Menschen, die mit einem solchen, zum Formenkreis des Autismus gehörenden, veränderten Lebensgefühl leben. Sie zeigt einige der vielfältigen Symptome, die zu diesem Syndrom gehören. So wie sie hat jeder betroffene Mensch seine eigene, individuelle Ausprägung dieser Erscheinungen, und doch gibt es etwas Verbindendes, das uns berechtigt, bei diesen Menschen von einer autistischen Störung zu sprechen. In dem heute üblich gewordenen Begriff der autistischen Spektrumsstörung wird versucht, der Vielfältigkeit dieser Erscheinungen gerecht zu werden.
Die Symptome können verschiedenen Bereichen zugeordnet werden.

- Der Kontakt zu andern Menschen gelingt nicht. Mimik, Gestik und andere nonverbale Mitteilungen werden schlecht oder gar nicht verstanden, und die eigene Seele kann sich auch nicht durch Gestensprache mitteilen. Dies führt zu sozialem Rückzug bis hin zur völligen Isolation.
- Es können mehr oder weniger stark ritualisierte Verhaltensmuster auftreten. Bestimmte Bewegungsabläufe werden wie zwanghaft ausgeführt und können sich bis zu selbstverletzendem Verhalten steigern. Befürchtungen

können auftreten, die ebenfalls zwanghaften Charakter haben. Überhaupt durchzieht alle Gebiete des inneren und äußeren Lebens eine Tendenz zu Fixierungen. Dies zeigt sich unter anderem in der Festlegung auf besondere Interessensgebiete. Auch die Wahl der Nahrungsmittel kann sehr einseitig sein.

- Die Sinneseindrücke werden anders und intensiver erlebt. Sie werden entweder gemieden oder auch gezielt aufgesucht.
- Bei den schon genannten einseitigen Interessensgebieten wird zum Teil ein enormes Wissen erworben. Man spricht hierbei von Inselbegabungen.
- Das Sprechenlernen ist auf ganz spezifische Weise verändert. Die Sprache wird gar nicht oder nur sehr mühsam erworben. Das Verhältnis zur Bedeutung der Sprache ist verändert, die Sprache wird wortwörtlich verstanden. Die Sprachmelodie kann fehlen. Fehlt die Sprache ganz oder ist der Spracherwerb stark behindert, wird diese Form des Autismus dem sogenannten Frühkindlichen Autismus zugeordnet. Es gibt aber auch Kinder, die auffallend schnell und perfekt die Sprache erlernen. Liegt Letzteres vor, so spricht man vom Asperger Syndrom.[2] (Die oben genannte jugendliche Patientin würde demnach dieser Form des Autismus zugeordnet werden müssen.) Allerdings zeigt sich, dass diese Unterscheidung nicht wirklich gerechtfertigt ist, da es autistische Menschen gibt, die weder ganz zu der einen noch zu der anderen Form zuzurechnen sind. Diese Unterscheidung wird deshalb zunehmend fallen gelassen.

Damit sind im Überblick die Symptombereiche der autistischen Störungen genannt. Im Folgenden sollen diese Phänomene genauer betrachtet und auch ergänzt werden.

Die Frage nach den Ursachen des Autismus

Die Frage nach den Ursachen des Autismus ist in der offiziellen Medizin bis heute vielfältig diskutiert worden, hat aber nicht wirklich zu befriedigenden Ergebnissen geführt. Außer der Tatsache, dass ganz sicher eine Veranlagung dazu mit dem Erbstrom weitergegeben wird, wird die autistische Spektrumsstörung heute als eine Persönlichkeitsstörung unbekannter Genese angesehen.

Meine Beschäftigung mit diesem Thema wurde angeregt durch Ingrid Ruhrmann, einer Mitarbeiterin des Bernard-Lievegoed-Instituts in Hamburg, die aus ihren Erfahrungen mit betroffenen Kindern die autistischen Symptome in einen Zusammenhang mit einer Störung des Lebenssinnes gebracht hat. Später fand ich, dass Karl König schon von diesem Zusammenhang

[2] Asperger hat erstmalig 1943 Menschen mit dieser Form der autistischen Störung beschrieben.

gesprochen hatte.[3] Zusätzlich hatte er auf die Überempfindlichkeit aller Sinne als einem hervorragenden Symptom dieser Störung hingewiesen. Begründet hatte er diese Überempfindlichkeit mit einer übersteigerten Hysterie im Sinne des „Heilpädagogischen Kurses" von Rudolf Steiner. Diese Erklärung für die Sinnesüberempfindlichkeit war für mich nicht befriedigend, der Hinweis auf die Sinne aber war wichtig, weil auch mir die Sinne mit ihren Funktionen in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu haben schienen. Wir müssen uns also, wenn wir autistische Phänomene verstehen wollen, mit den Sinnen beschäftigen.

Die Bedeutung der Körpersinne für die gesunde Entwicklung des Kindes

Um die Störung eines Organs und seiner Prozesse im Menschen beurteilen zu können, müssen zuerst dessen gesunde Vorgänge verstanden werden. Deswegen sollen auch hier zuerst die gesunden Sinne und ihre Funktionen betrachtet werden. Die Tätigkeit und Bedeutung der Sinne für die Entwicklung des Kindes kennen wir inzwischen gut. Deshalb soll hier nur kurz auf diese Vorgänge hingewiesen werden.

Um ein Leben hier auf der Erde zu beginnen, verlassen die Seele und das Ich des Menschen die vorgeburtliche geistige Welt und verbinden sich mit dem physischen Leib und dem Ätherleib. Diese entstammen dem Vererbungsstrom, der von den Eltern und Voreltern stammend, dem Kinde die Leiblichkeit für seine Inkarnation zur Verfügung stellt. Im Moment der Geburt sind beide Teile des Menschen, der himmlische und der irdische Anteil noch nicht wirklich verbunden. Diese Verbindung muss durch die Tätigkeit der Sinne hergestellt werden und zwar zunächst vor allem der Sinne, die auf die eigene Leiblichkeit des Menschen gerichtet sind. Es sind dies der Tastsinn, der Lebenssinn, der Eigenbewegungssinn und der Gleichgewichtssinn. Wir nennen sie deshalb auch die Körpersinne. Mit ihrer Hilfe lernt der noch himmlische Anteil des Kindes seinen eigenen Leib kennen, und die so unterschiedlichen Wesensbereiche können sich miteinander verbinden.

Der Tastsinn gibt dem Geistigen des Kindes die Möglichkeit, sich ein Verhältnis zur eigenen physischen Leibsubstanz zu bilden. Er ist der einzige Sinn, mit dem wir die Festigkeit der Erde und auch unseres eigenen Körpers wahrnehmen können. Diese Festigkeit vermittelt dem Kind ein tiefes Daseinsgefühl, das durch das ganze weitere Leben ein Gefühl der Sicherheit vermitteln kann. Zusätzlich bekommt das Kind durch das Tasterleben ein Bewusstsein von seinen Körpergrenzen. Damit kann es ein Gefühl dafür

[3] Aufsatz von Karl König in „Der frühkindlich Autismus als Entwicklungsstörung", Verlag Freies Geistesleben 1981

entwickeln, dass es eine eigene Innenwelt hat, die der Außenwelt gegenübersteht. In dieser Innenwelt kann dann ein erstes Ichgefühl entstehen. Ein solches Gefühl ist die Voraussetzung dafür, dass das Kind später dann einen anderen Menschen auch als ein Ich-Wesen erkennen kann.
Mit dem **Lebenssinn** bekommt das Kind ein Verhältnis zu seinen Lebenskräften, die in der Organisation des Ätherleibes wirken. Wie dies geschieht, darauf soll im Weiteren noch ausführlich eingegangen werden.
Mit der Tätigkeit des **Eigenbewegungssinnes** kann das Kind sich sein Muskelsystem zum Werkzeug für das Wirken in der Welt formen. Die fortschreitende Muskelreifung und die damit verbundene Nervenreifung schaffen der Seele des Kindes das Instrument für ihre Verwirklichung im Leibe. Sie kann mit dieser Bewegungsorganisation frei tätig werden, sich in Mimik und Gestik äußern, aber auch Sprache verstehen lernen. Schließlich kann sie mithilfe der Sprachmuskulatur selbst sprechen lernen und mit dem durch die Bewegung ausreifenden Nervensystem sich die Grundlage für das vorstellende Denken schaffen. Der Astralleib als Träger der Seele taucht mithilfe des Bewegungssinnes in das Muskelsystem unter und verbindet sich so mit seinem Leib.
Dem **Gleichgewichtssinn** schließlich verdankt das Kind die Aufrichte. Dadurch, dass es sich aufrichtet, werden für den Kopf und das darin ruhende Gehirn die leiblichen Bedingungen geschaffen, die das Kind braucht, um das Denken entwickeln zu können. Nur so kann die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit entstehen, die für bewusste Lernprozesse später notwendig ist. Man könnte auch sagen: Die Ich-Organisation schafft sich mit dem Gleichgewichtssinn eine Heimstatt im Kinde. Damit ist die Tätigkeit der unteren Sinne bei der Entwicklung des Kindes in aller Kürze benannt. Wir müssen aber fragen, was geschieht eigentlich bei dem Vorgang der Wahrnehmung, wie kommt diese zustande? Wie kommt es, dass das Kind durch die Wahrnehmungstätigkeit der unteren Sinne seinen Leib ergreifen kann?
Das Kind ergreift ja nicht nur seinen Leib mit den Körpersinnen, es erwirbt auch Fähigkeiten über die anderen Sinne. So lernt es zu lächeln, indem es das Lächeln der Mutter erlebt und dieses beantwortet. Wie ist es möglich, dass nachahmend gelernt werden kann?

Die Tätigkeit des Ätherleibes bei der Wahrnehmung

Diese Frage stellte sich mir, weil wir ja wissen, dass es ein sehr schwerwiegendes Symptom einer autistischen Störung ist, wenn ein Kind das Lächeln seiner Mutter nicht beantworten kann und damit selber nicht lernt zu lächeln. Jede Nachahmung wird zunächst durch einen Sinnesprozess angestoßen. Mit dem reinen Sinnesvorgang ist das Wahrgenommene aber zunächst noch

etwas Fremdes, wir sind noch nicht mit ihm verbunden. Wie kann das, was wir wahrnehmen, in uns zum inneren Erlebnis werden und im Kinde sogar die Fähigkeit wecken, das Wahrgenommene selbst zu tun?
Rudolf Steiner schildert dazu, dass wir, wenn wir beispielsweise mit dem Auge oder dem Ohr etwas wahrnehmen, einen Teil unseres Ätherleibes mit unserer Aufmerksamkeit hinausschicken zu demjenigen, was wir wahrnehmen wollen. Erlischt unsere Aufmerksamkeit, dann verbindet sich dieser Anteil wieder mit uns. Er spricht dabei von ätherischen Fangarmen, die wir, uns unbewusst, hinaussenden zu den Objekten und dann wieder zu uns zurücknehmen.[4]
Hier entsteht die nächste Frage: Wie kommt es, dass uns für den Vorgang des Wahrnehmens Äthersubstanz zur Verfügung steht, was für eine Äthersubstanz ist das? Wir müssen also noch einen Schritt weiter zurückgehen und uns dem Ätherleib unter diesem Gesichtspunkt zuwenden.
Rudolf Steiner gibt der Lebensorganisation verschiedene Namen: Ätherleib, Lebensleib, Bildekräfteleib. Sie bildet, gestaltet und erhält alle unsere Lebensvorgänge. Er nennt sie aber auch Zeitenleib, weil sie immer in Prozessen wirkt und damit fortlaufend im Flusse ist. So ist auch zu verstehen, dass das Wässrige das irdische Medium dieser Organisation ist.

Die sieben Lebensprozesse

Zusätzlich spricht Rudolf Steiner in diesem Zusammenhang immer wieder davon, dass den Prozessen des Ätherischen eine Gesetzmäßigkeit zugrunde liegt. Er beschreibt sieben von einander unterscheidbare Prozessschritte, die allen Lebensprozessen immanent sind. An der Verarbeitung der Nahrung, einer wichtigen Aufgabe dieser Lebensorganisation, lassen sich diese sieben Schritte wie urbildlich nachvollziehen:
Der erste Prozessschritt ist die Aufnahme der Nahrung, die zunächst aus für uns ganz fremden Substanzen aus dem Mineral-, Pflanzen- und Tierreich stammt. Rudolf Steiner nennt diesen ersten Schritt **Atmung**, weil es sich hier zunächst um das Hereinnehmen der Nahrung handelt, so wie wir die Luft bei der Atmung in uns hereinnehmen. Wir nehmen damit ein Stück Außenwelt in uns auf.
Der zweite Schritt ist eine erste Angleichung der Nahrung an unseren Leib. Die aufgenommene, aber noch fremde Nahrung wird eingespeichelt, zerkleinert, erst mechanisch durch das Kauen, dann chemisch durch die Säure im Magen. Gleichzeitig wird sie erwärmt und damit der Körpertemperatur angeglichen. Diesen Prozessschritt nennt Rudolf Steiner **Wärmung**. Wenn die Zubereitung dieses Speisebreis im Magen abgeschlossen ist, steht dieser

[4] Rudolf Steiner GA 293, 3. Vortrag

als Ernährung für uns zur Verfügung und verlässt den Magen. Dies ist der dritte Prozessschritt. Rudolf Steiner nennt ihn **Ernährung.**
Im Zwölffingerdarm wird der zubereitete Nahrungsstrom mit den Verdauungssäften aus der Leber und der Bauchspeicheldrüse so bearbeitet, dass ein Teil von ihm ins Blut aufgenommen werden kann. Diese Verdauungssäfte nehmen der Nahrung das Letzte von der Fremdheit, die sie zunächst für uns hatte, und machen aus ihr eine Substanz, die nun von den Darmzotten aufgenommen wird und damit direkt ins Blut übergehen kann. Bei diesem Schwellenüberschritt müssen die einzelnen Stoffe wie durch einen Nullpunkt gehen, müssen im Blut wie neu erstehen und können jetzt eigene Leibsubstanz bilden. Das, was der Organismus von dem Nahrungsbrei nicht braucht, das wird ausgeschieden. Diesen vierten, doppelseitigen Prozessschritt nennt Rudolf Steiner **Absonderung.**
Nun kann die zur Leibsubstanz gewordene Nahrung den Leib erhalten und damit das Weiterleben des einzelnen Menschen ermöglichen. **Erhaltung** nennt Rudolf Steiner diesen fünften Prozessschritt.
Damit ist aber auch die Voraussetzung für den sechsten Prozessschritt, nämlich das **Wachstum,** gegeben.
Und schließlich muss alles Lebendige sich selbst reproduzieren können, wieder neues Leben schaffen können, da zum Leben auch der Tod gehört. Die stärkste Ausprägung dieses Prozesses haben wir in der Bildung eines Embryos. Der siebte und damit letzte Prozessschritt ist damit die **Reproduktion.**
Damit haben wir die sieben Lebensprozesse am Beispiel der Nahrungsverarbeitung angeschaut. Rudolf Steiner ergänzt diese Schilderung in einer Darstellung damit, dass die Nahrung in den ersten drei Prozessschritten noch Außenwelt in uns ist. Erst mit den Verdauungssäften aus Leber und Bauchspeicheldrüse wird die Nahrung individuell, wird sie Leibsubstanz.[5]
Um dies möglich zu machen, müssen die höheren Wesensglieder an dieser Stelle die Lebensorganisation unterstützen. Alleine könnte sie einen solchen Verwandlungsschritt nicht leisten. Die im Stoffwechsel unbewusst wirkenden Kräfte des Ich und des Astralleibes arbeiten in die Verdauungssäfte mit hinein und individualisieren den Stoff. Es ist also der vierte Schritt der entscheidende, der die Einverleibung des Stoffes ermöglicht, der aus Stoffen der Außenwelt eigene individuelle, „durch-ichte" Leibsubstanz werden lässt.
Dies ist aber nicht die einzige Tätigkeit des Ätherleibes. Wir haben ja schon davon gesprochen, dass für die Wahrnehmungsvorgänge eigene Äthersubstanz in der Form von „Fangarmen" zur Verfügung steht. Um diesen Vorgang besser verstehen zu können, müssen wir hier jetzt versuchen, die Aufgabe des Lebenssinnes und seiner Entwicklung im Kinde genauer zu verstehen.

[5] Rudolf Steiner GA 170, Vortrag vom 12. August 1916

Der Lebenssinn und seine gesunde Entwicklung

Stellen wir uns einen Säugling vor. Zunächst ist er, wie Rudolf Steiner es schildert, noch ganz Sinnesorgan. Das heißt, er erlebt nur die Eindrücke, die ihm durch seine Sinne zukommen. Damit erlebt er reine Wahrnehmung. Was eine reine Wahrnehmung ist, können wir uns nur schwer vorstellen, weil uns zu jeder Wahrnehmung sofort der Begriff zufällt. Der Säugling hat diese Begriffe nicht. Die Wahrnehmungen kommen ganz ungehindert von jeder Begrifflichkeit in ihn hinein. Deswegen ist alles, was mit und um den Säugling geschieht, so prägend für das ganze Leben.

Mit dem Lebenssinn nun nimmt der Säugling das wahr, was in seinem Körper geschieht. Das Organ dieses Sinnes ist das vegetative Nervensystem, das alle inneren Organe bis in die einzelnen Zellen hinein mit feinsten Nervenfäden durchzieht und so alle Lebensprozesse in unserem Leibe wahrnehmend miteinander in Beziehung bringt. Mit diesem Lebenssinn nimmt der Säugling zunächst alle seine Lebensprozesse wahr. Ob er satt ist, ob er Mangel an Nahrung hat, ob etwas im Bauch nicht ganz gut läuft, alles erlebt er zunächst durch diesen Sinn. Der Lebenssinn lässt in dieser ersten Zeit alle Vorgänge des Stoffwechsels unmittelbar in das träumende Bewusstsein des Säuglings hineingehen. Auf diese Weise kann das höhere Wesen des Kindes sich mit der im Leibe wirkenden Lebensorganisation verbinden.

Wenige Wochen nach der Geburt beginnt dann der Lebenssinn sich langsam zu verändern. Schritt für Schritt trennt er die Wahrnehmung des Stoffwechselgeschehens vom Bewusstsein des Kindes ab, sodass der Säugling nicht mehr jede quer sitzende Luft im Darm spüren muss. Der Lebenssinn vermittelt dann nur noch wie eine Zusammenfassung der Stoffwechselvorgänge im Sinne eines nur schwach ins Bewusstsein dringenden Befindlichkeitsgefühles. Die Folge ist, dass ein Kind am Ende des ersten Lebensjahres nicht mehr schreien muss, weil die Nahrung mangelt, statt dessen erlebt es jetzt das Hungergefühl und kann dies auch ohne Schreien zum Ausdruck bringen. Mit Hunger, Durst und Müdigkeit meldet sich der Lebenssinn jetzt leise in unserem Gefühlsleben, damit wir die Bedürfnisse unseres Leibes nicht vergessen. Ein gesundes Hungergefühl ist damit ein Zeichen dafür, dass der Lebenssinn ausgereift ist.

Gleichzeitig mit dieser Reifung des Lebenssinnes findet ein anderer Vorgang statt. Ein Teil der Ätherorganisation, die bis jetzt ganz an den Stoffwechsel gebunden war, wird dadurch zunehmend frei und steht nun, wie Rudolf Steiner sagt, allen Lern- und Erziehungsprozessen zu Verfügung; er sagt, dass der erste Zahndurchbruch Ausdruck dieses Freiwerdeprozesses ist.[6] Wir

[6] Diese Stelle bei Rudolf Steiner habe ich nicht wiedergefunden. Für Hinweise bin ich dankbar.

alle kennen den Freiwerdeprozess der Ätherkräfte im Kopfbereich, der mit dem zweiten Zahndurchbruch die Denkkräfte vom Leibgeschehen löst und so das schulische Lernen ermöglicht. Hier handelt es sich nicht um diesen, wohl aber um einen ähnlichen Vorgang. Nur dass die hier freiwerdenden Kräfte noch an den Leib gebunden sind, dem Kleinkind aber für seine Sinneswahrnehmung und die damit verbundenen Nachahmungsprozesse zur Verfügung stehen.

Die Leibbildung über den Sinnesprozess

Damit können wir verstehen, mit welchen Ätherkräften diese oben beschriebenen Ätherfangarme arbeiten. Wie aber kommt es wirklich zu dieser Nachahmung, wie kommt es, dass das Kind seine Organe an den Sinneseindrücken mit ausbilden kann, wie dies Rudolf Steiner beschreibt? Wie kann eine Wahrnehmung zur Fähigkeit und sogar zur Leibbildung werden? Wir haben die Leibbildungsprozesse der Ätherorganisation mit ihren sieben Prozessschritten in der Nahrungsverarbeitung beschrieben. Könnte nicht ein ähnlicher Vorgang bei der Sinneswahrnehmung stattfinden?
In dieser Frage hat mir ein Vortrag von Rudolf Steiner weitergeholfen, den er am 12. August 1916 in Dornach gehalten hat.[7] Sein Inhalt wurde für mich zum Schlüssel für ein Verständnis der autistischen Phänomene.
Rudolf Steiner schildert dort zunächst die zwölf Sinne. Diese bringt er in ein Verhältnis zu den zwölf Tierkreiszeichen. Er schreibt die zwölf Sinne an die Tafel, ordnet sie um einen Kreis und setzt den Tastsinn an die Stelle, an der wir üblicherweise den Widder einzeichnen (links außen). Und so schreibt er weiter den Lebenssinn an die Stelle des Stiers und fährt fort, bis er den Ich-Sinn an die Stelle der Fische angeschrieben hat. Dazu sagt er, dass das, was für den Makrokosmos der Tierkreis ist, für den Mikrokosmos die Sinne sind. Danach malt er in diesen Kreis sechs konzentrische Kreise und trägt in die so entstandenen Zwischenräume die sieben Lebensprozesse ein und sagt dann: So wie die Planeten im Makrokosmos durch den Tierkreis ziehen, so ziehen im Mikrokosmos die Lebensprozesse durch die Sinne. An dieser Stelle ergänzt er, was für die Ernährung bereits geschildert wurde, dass bei den ersten drei Lebensschritten die Wahrnehmung noch Außenwelt bleibt. Verinnerlicht bzw. individualisiert wird sie erst durch den vierten Lebensprozess, wenn die Seele und das Ich sich damit verbunden haben.
Dies war für mich die Bestätigung, dass eben jeder Sinnesvorgang eigentlich ein Einverleibungsvorgang ist, in dem wir etwas von außen hereinnehmen und durch diese sieben Lebensprozesse uns angleichen. Und so, wie bei den Vorgängen im Darm, müssen auch hier die Seele und das Ich beteiligt sein,

[7] GA 170

damit wir uns wirklich mit dem Wahrgenommenen verbinden können. Bei uns Erwachsenen sind es hauptsächlich die bewussten Seelenkräfte, die hier eingreifen, vor allem dann, wenn wir mit unserem Bewusstsein an der Sinneswahrnehmung beteiligt sind. Beim kleinen Kind wird diese Arbeit anfangs noch ganz von den unbewusst an seinem Leib bildenden höheren Wesensgliedern geleistet.

Auf einen anderen wesentlichen Unterschied zwischen der Wahrnehmung des kleinen Kindes und der Art, wie wir die Welt ansehen, wurde bereits hingewiesen: Unser Wahrnehmungsvorgang wird durch unsere unwillkürlich eintretende Begriffsbildung abgeschwächt. Das kleine Kind hat noch keine Begriffe, es hat die „reinen" Wahrnehmungen. Seine höheren Wesensglieder arbeiten mithilfe der Wahrnehmungen organ- und substanzbildend am Leib.[8] Diese können deshalb so tief und leibbildend wirken.

Diese bis in den Leib hinein bildende Nachahmungsfähigkeit ist nun bei den autistischen Störungen mehr oder weniger behindert. Daraus ergibt sich, dass es sich hierbei nicht um ein Problem in den Sinnesorganen selbst, sondern um eine Störung der Wahrnehmungsverarbeitung handelt. Und da wir nun wissen, dass diese von der dafür zur Verfügung stehenden Ätherorganisation geleistet wird, müssen wir folgern, dass alle autistischen Symptome letztlich auf eine Schwäche dieser Ätherorganisation zurückgeführt werden können. Dies soll nun im Einzelnen angeschaut und geprüft werden:

Schwäche der Ätherorganisation im Stoffwechsel

Zunächst müsste gefolgert werden, dass, wenn die freie Ätherorganisation geschwächt ist, auch die im Stoffwechsel arbeitende Lebensorganisation geschwächt sein muss. Dies ist der Fall. Bei Menschen mit einer autistischen Symptomatik lässt sich eigentlich immer eine mehr oder weniger ausgeprägte Nahrungsmittelunverträglichkeit nachweisen. In der Anamnese solcher Menschen werden fast immer in der frühen Kindheit heftige Schreizustände und/oder Ernährungsstörungen genannt. Diese bessern sich meist mit zunehmendem Alter, bleiben aber doch – manchmal versteckt – bestehen. Die Kraft, die fremde Nahrung zu überwinden, ist nicht ausreichend vorhanden. Dadurch wirkt die Nahrung mehr oder weniger vergiftend. Dass die Diäten (gluten- und kaseinfreie Kost) so erstaunlich gute Erfolge haben, bestätigt dies.[9] Auch sind die Menschen typischerweise sehr zart, meist untergewichtig. Es wird in diesem Zusammenhang oft von Prinzen und Prinzessinnen gesprochen, womit zum Ausdruck kommt, dass diese Kinder, oder auch Erwachsene, der formenden und abbauenden Kraft des Astralleibes zu wenig aufbauende Ätherkräfte entgegenhalten können. Diese

[8] Rudolf Steiner: Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft

[9] Verein Autismus ursachengerecht behandeln e.V., Homepage autimus-u-b.de

Symptome werden oft nicht beachtet, müssen aber nach meiner Ansicht als ursächlich für die autistischen Symptome angesehen werden. Nun wollen wir versuchen, die allgemein bekannten, so vielfältigen Symptome, die bei einer autistischen Spektrumsstörung auftreten können, unter dem Blickwinkel dieser gestörten Wahrnehmungsprozesse anzuschauen.

Der gestörte Lebenssinn

Beginnen wir mit dem Lebenssinn. Ich habe bereits erwähnt, dass dieser schon früher mit dem Autismus in Zusammenhang gebracht worden ist. Das ist sehr verständlich. Zeigt sich doch an diesem Sinn die besprochene Problematik besonders schnell und wird schon bei den leichten Ausprägungen der Störung sichtbar. Wir können bei jedem Sinnesvorgang drei Dinge unterscheiden: erstens das Sinnesorgan als solches, zweitens das wahrzunehmende Objekt und schließlich als Drittes den Wahrnehmungsvorgang selbst, der zwischen dem Organ und dem Objekt die Beziehung herstellt. Beim Lebenssinn ist die Besonderheit, dass alle drei Bereiche mehr oder weniger von einer geschwächten Lebensorganisation gestört werden. Der dritte Bereich, der Stoffwechsel, der vom Lebenssinn angeschaut wird, arbeitet nicht gut, weil der Ätherleib eben nicht kräftig ist. Deshalb kann der Lebenssinn, also das vegetative Nervensystem, nicht reifen und damit auch nicht gesund seine Arbeit tun. Als Folge davon wird nicht genug Äthersubstanz für den Prozess der Wahrnehmungsverarbeitung frei. Das wiederum hat zur Folge, dass auch dieser Wahrnehmungsprozess, der zwischen dem Lebenssinn und den Stoffwechselvorgängen die Verbindung herstellt, nicht richtig ablaufen kann. Aus dieser Situation entstehen verschiedene Symptome: Da der Lebenssinn in der ersten Lebenszeit nicht ausreift, kann er nicht vor den Wahrnehmungen aus dem Stoffwechsel schützen, und da der Stoffwechsel selbst nicht gut arbeitet, ergeben sich ständig Beschwerden aus dessen Bereich. Bauchschmerzen und, wenn die Beschwerden sehr stark ausgeprägt sind, inneres Getriebensein können die Folge davon sein. Die ständige Unruhe, die schwer vom Autismus betroffene Menschen oft zeigen, hängt sicher auch damit zusammen.
Ein weiteres Symptom ist das nicht vorhandene Hungergefühl. Der nicht ausgereifte Lebenssinn kann die Bedürfnisse des Körpers nach Nahrung und Schlaf in der Seele nicht zum Erlebnis werden lassen. Damit wird verstehbar, dass diese Menschen kein gutes Verhältnis zum Essen haben und auch der Schlaf oft gestört ist. Dafür nehmen sie sehr gut wahr, was das Essen in ihrem Bauch macht, was ihnen bekommt, oder eben auch nicht, weil der Lebenssinn sie nicht vor der Wahrnehmung der Verdauungsvorgänge schützen kann. Damit ist das so einseitige und oft schwer durch erzieherische Maßnahmen zu beeinflussende Essverhalten dieser Menschen zu verstehen.

Aus dem gleichen Grund haben sie auch eine sehr genaue Wahrnehmung davon, was Medikamente in ihnen bewirken. Wir Ärzte können deshalb von ihnen viel lernen.
Auch das Phänomen der Stuhlverhaltung, das meiner Beobachtung nach sehr häufig auch bei leichteren Fällen von Autismus vorkommt, ist damit verstehbar. Durch die starke Leibwahrnehmung wird eine Änderung des Leibgefühles, in diesem Fall im Bereich des Enddarmes, als so unangenehm empfunden, dass die Kinder versuchen, das Abgeben des Stuhles um jeden Preis zu verhindern.
Das Hauptproblem des gestörten Lebenssinnes ist aber, dass die Ätherssubstanz für den Wahrnehmungsprozess nur schwach oder auch gar nicht frei wird, und dadurch auch alle Wahrnehmungsverarbeitungen der anderen Sinne sich grundlegend verändern. Wir haben bereits ausführlich darüber gesprochen, dass dadurch die Wahrnehmungen nicht zu eigen gemacht werden können, dass sie fremd, Außenwelt bleiben. Wenn ich aufmerksam einen Gegenstand anschaue und mich dadurch mit diesem verbinde, dann blende ich automatisch vieles vom dem aus, was um diesen Gegenstand auch noch zu sehen ist, und ich bestimme selbst, worauf ich meine Aufmerksamkeit richte. Gelingt nun dieser Prozess des sich Verbindens mit dem Wahrgenommen nicht, dann bleibt die Welt draußen. Es ist dann schwer, einzelne Dinge aus der Vielfalt der Erscheinungen herauszufiltern. Da aber die Sinne selbst gesund sind (Ausnahmen hiervon sind der Lebenssinn und die noch zu besprechenden Sinne: Gedankensinn, Sprachsinn und Ich-Sinn), liefern sie den Betroffenen eine nicht zu übersehende Flut von Eindrücken, von denen diese wie überschwemmt werden. Solche Menschen können dann von den Sinneseindrücken, die sie über den Geruchsinn, den Geschmacksinn, den Sehsinn und über das Gehör bekommen, völlig überwältigt werden.
Natürlich sind nicht immer alle Sinne gleichermaßen betroffen; auch ist die Schwäche des Ätherischen sehr verschieden ausgeprägt und zeigt sich in den verschiedenen Sinnesvorgängen in unterschiedlicher Ausprägung. Wir ahnen aber jetzt etwas davon, wie es diesen Menschen ergeht. Das Überwältigende der Sinneseindrücke ist in ihrer Vielfalt ungeheuer verunsichernd und irritierend. Dies wird noch verschärft durch ein anderes Phänomen, das von der autistischen Australierin Donna Williams mit dem Wort „Bedeutungstaubheit" benannt wird.[10] Damit ist gemeint, dass das Wahrgenommene in seiner Bedeutung nicht verstanden werden kann. Die Sinneseindrücke werden dadurch noch intensiver und beängstigender. Warum kann die Bedeutung nicht verstanden werden? Um dieses Phänomen zu verstehen, müssen wir uns mit dem Gedankensinn auseinandersetzen.

[10] Donna Williams, Knaur 1996, „Wenn Du mich liebst, bleibst Du mir fern"

Der Gedankensinn und seine Störung

Donna Williams prägt dieses Wort der Bedeutungstaubheit. Als sie älter wurde, und es ihr etwas besser ging, konnte sie verstehen, dass sich ihr die Bedeutung der Dinge früher nicht erschlossen hatte. Sie hatte die Dinge gesehen, konnte sie auch zum Teil beim Namen nennen aber ihren Sinn konnte sie nicht verstehen. Wir gehen selbstverständlich mit der Fähigkeit um, dass wir unsere Sinneseindrücke durch das Bilden von Vorstellungen ordnen können. Als Kinder haben wir die Bedeutung der Dinge gelernt, indem wir mit unserem Gedankensinn die Gedanken der Erwachsenen wahrgenommen haben; damit haben wir die Bezüge der Dinge untereinander verstehen gelernt. Erst mit dem Reifungsprozess beginnen wir dann, selber die Gedanken aktiv zu ergreifen. Wir sind dann, um eine Sache zu verstehen, nicht unbedingt auf die Gedanken eines anderen Menschen angewiesen, wir können einen direkten Zugang zur Sphäre der Gedanken haben, die wir unmittelbar durch Intuition greifen können[11]. Aber zunächst muss das Kind die Bedeutung der Dinge über den Gedankensinn von den Erwachsenen bekommen.
Und da stellt sich die Frage: was ist der Gedankensinn? Sein Organ ist, wie Rudolf Steiner sagt, unsere Lebensorganisation, insofern sie in unserer physischen Leiblichkeit anwesend ist.[12] Der Gedankensinn entsteht also aus der Tätigkeit des Lebenssinnes, der in der frühen Kindheit ermöglicht hat, dass das Kind seine Lebensorganisation in seinen Leib hinein bildet.
Wenn dies nicht gut gelungen ist, so ist auch verständlich, dass das Organ des Gedankensinnes nicht gut ausgebildet ist. Dazu kommt, dass eben auch der Einverleibungsprozess des Gedankensinnes, wie jetzt schon mehrfach beschrieben, nicht gelingt. Wir können daher verstehen, dass Donna Williams von Bedeutungstaubheit spricht. Wenn wir die Missbefindlichkeit aus der Verdauung und die Überflutung durch die Sinneseindrücke dazunehmen, so werden viele Phänomene der autistischen Störungen verstehbar. Vor allem können wir jetzt ahnen, wie schwer und wie unerträglich das Leben unter solchen Bedingungen erlebt werden muss. Um die autistischen Phänomene aber noch besser verstehen zu können, müssen wir uns mit weiteren Sinnen beschäftigen.

Der gestörte Tastsinn

Donna Williams gibt ihren autobiografischen Büchern die Titel: „Ich könnte verschwinden, wenn Du mich berührst" und „Wenn Du mich liebst, bleibst Du mir fern". Damit ist das Grundgefühl vieler autistischer Menschen ausgedrückt. Dadurch, dass das Tasterleben nicht wirklich einverleibt werden

[11] Rudolf Steiner GA 4, Die Philosophie der Freiheit
[12] Rudolf Steiner GA 170, Vortrag vom 2. September 1916

kann, kann auch das beschrieben Selbstgefühl und das Sicherheitsgefühl nicht entstehen. Jede Berührung wird als ein Fremdes, Unverstehbares empfunden und macht deshalb Angst. Die Folge ist, dass solche Menschen auch nicht gut geerdet sind und wenig Beziehung zu ihrem eigen Leib entwickeln können. Axel Brauns schildert dies in seiner Autobiografie.[13] Während einer Erkrankung, die mit starken Schmerzen verbunden war, wurden diese von ihm nicht als Schmerzen empfunden. Im Gegenteil, sie lösten bei ihm ein großes Glücksgefühl aus. Er hatte dadurch zum ersten Mal seinen Körper spüren können.

Der gestörte Ich-Sinn

Das Organ des Ich-Sinns ist nach Rudolf Steiner die Gesamtheit unseres physischen Körpers.[14] Wenn ein Mensch kein rechtes Verhältnis zum eigenen Körper hat, dann steht auch dieses Organ nicht in vollem Umfang zur Verfügung. Die Folge ist, dass andere Menschen nur schwer oder gar nicht erkannt werden können. Das Gesicht eines Menschen, das wir durch den Ich-Sinn unmittelbar erfassen können, bleibt unverstehbar und ist durch den ständig wechselnden Gesichtsausdruck, dessen Sinn sich nicht erschließt, quälend. Deshalb wird der Blickkontakt gemieden. Ich hatte einen Patienten, der sich selbst als „Asperger" bezeichnete, der den Blickkontakt halten konnte. Auf meine Frage, wie dies möglich sei, antwortete er, er habe es sich anerzogen, die Menschen anzuschauen. Er wisse jetzt aber nicht, ob er mein rechtes Auge, das linke, oder ob er den Mund anschauen solle. Es ergibt sich also für ihn kein einheitlicher Eindruck, wenn er Menschen ansieht. Gesichter bestehen für ihn aus Einzelheiten. Die zusammenfassende Bedeutung eines Gesichtes, die sich uns durch den Ich-Sinn unmittelbar erschließt, kann nicht, oder nur erschwert erlebt werden. Dass ein solches Erlebnis nicht angenehm ist und gemieden wird, ist verständlich.

Deutung verschiedener autistischer Phänomene

Vor diesem Hintergrund können wir jetzt eine Vielzahl der bekannten autistischen Symptome verstehen.

Beginnen wir mit den schweren Störungen: Äußerlich wirken diese Menschen, als würden sie nur in ihrer eigenen Welt leben und nichts aus ihrer Umwelt wahrnehmen. Wir wissen aber inzwischen, dass sie unendlich viel wahrnehmen, die Welt für sie aber aus lauter Einzelheiten besteht, die keine Bedeutung und keinen Zusammenhang haben. Dazu kommt die für sie zum Teil grauenhaft erlebte Intensität dieser Sinneseindrücke. Zusammen

[13] Axel Brauns, „Buntschatten und Fledermäuse – Mein Leben in einer andern Welt"
[14] Rudolf Steiner, GA 170, Vortrag vom 2. September 1916

mit den starken Missbefindlichkeiten aus ihrem Leib, führt dies bei einigen von ihnen zu den teilweise heftigen Autoaggressionen. Es ist, als wollten sie sich auf diese Weise ein Körpergefühl verschaffen oder auch mit dieser starken Selbstwahrnehmung alle anderen quälenden Eindrücke betäuben. Mit ihren Ritualen, wie Fächeln mit den Händen oder vielen anderen, sich immer wiederholenden Bewegungsabläufen, schaffen sie sich eigene Sinnesreize, die sie vor den so belastenden Wahrnehmungen der äußeren Welt schützen. Ihre Vorliebe für besondere Tasterlebnisse, bestimmte, oft stinkende Gerüche oder auch starke Lichtreize, kann so verstanden werden. Wenn diese selbst veranlassten Wahrnehmungen weiter verstärkt werden, können sie der Seele helfen, den Körper zu verlassen. Da diese Menschen, wie wir schon sahen, wenig Bezug zum eigenen Körper haben, gelingt ihnen dies relativ leicht. Deshalb wirken sie von außen so „behindert". Für sie ist dies aber eine Möglichkeit, den quälenden Eindrücken aus dem eigenen Leib und aus der Umwelt zu entgehen und so einigermaßen in Frieden zu leben.
Sind die Störungen nicht so ausgeprägt, dann kommt es zu dem bekannten Vermeidensverhalten und den Schwellenängsten. Neue Situationen machen Angst, werden vermieden, weil die Eindrücke dann, wenn sie nicht bekannt sind, zu verwirrend sind. Rituale sind auch hier eine Hilfe; sie geben Halt in dieser verunsichernden Welt und werden deshalb oft heftig eingefordert. Typisch für solche Kinder ist es, dass sie bei anderen Menschen oder auch in der Schule sehr „brav" sind. Dieses Bravsein entsteht aber nur, weil die Kinder von den für sie unüberschaubaren Eindrücken wie unter Druck geraten. Dabei werden sie seelisch und leiblich immer angespannter. Sind sie dann wieder zu Hause, in der vertrauten Umgebung, dann lassen sie diese Spannung los. Dabei kann es zu heftigen Wutausbrüchen kommen, unter denen vor allem die Menschen, die ihnen vertraut sind, zu leiden haben. Ganze Familiensysteme können dadurch ins Wanken geraten, zumal der Mensch, den diese Kinder am meisten lieben, meist die Mutter, ganz besonders diesen Ausbrüchen ausgesetzt ist.
Diese Angst vor Neuem, Unbekanntem macht die Teilnahme z. B. an Klassenfahrten zu einem großen Problem. Wird die Störung der Wahrnehmung noch stärker, dann führt dies auch zu Ängsten vor dem Schulbesuch, was sich durch Bauchschmerzen und ähnliche Beschwerden äußern kann. Eine weitere Steigerung dieser Problematik kann dann zur totalen Verweigerung des Schulbesuches führen.
Bei der leiblichen Untersuchung solcher Kinder wird die ständige innere Anspannung sichtbar. Häufig finden sich vorgezogene Schultern, verbunden mit einem ausgeprägten Hartspann der Muskulatur in diesem Bereich. Auch die Bauchmuskulatur ist fast immer angespannt. Kommt dann noch seelische Anspannung dazu, dann entsteht der Bauchschmerz, der sofort wieder

verschwindet, wenn die Anspannung nachlässt. Auch der häufig auftretende Zehenspitzengang entsteht durch diese nicht aufhörende innere Spannung. Es können aber auch die gestörten Wahrnehmungen direkte Ursache von Unruhezuständen sein, die inzwischen auch in der Schule auftreten. Diese besondere Art von Unruhe gibt es zunehmend – und nicht nur in Kleinklassen. Wenn die Unruhe wirklich auf eine gestörte Wahrnehmungsverarbeitung zurückzuführen ist, dann ist ihr schwer mit den üblichen pädagogischen Mitteln beizukommen. Diese Kinder brauchen dann Rückzugsmöglichkeiten in einen Bereich, in dem sie nicht von Eindrücken überfordert werden.

Der gestörte Bewegungssinn

Auch der Bewegungssinn ist von der autistischen Störung häufig betroffen. Bei den leichteren Formen gibt es durchaus Menschen, deren Bewegungsabläufe gesund sind. Meist ist aber die Bewegungsreifung durch den nicht gut ausgebildeten Wahrnehmungsprozess der Eigenbewegung behindert. Typisch sind die nicht runden, staksigen Bewegungen. Durch die behinderte Nachahmung kann auch die Mimik nicht erlernt werden, was dann zu der wenig Ausdruck zeigenden Gestik und Mimik dieser Menschen führt. Aber auch der Sprachsinn selbst, der ja mit der Bewegung zusammenhängt, kann in seinem Wahrnehmungsverarbeitungsprozess gestört sein.

Die Störung des Sprachsinnes

Im Bereich des Sprechenlernens fällt der große Gegensatz auf zwischen den schwerer betroffenen Menschen, die entweder gar nicht sprechen lernen oder deren Sprache verzögert und mühsam sich entwickelt, und den anderen Betroffenen, die dem Asperger-Syndrom zugeordnet werden, die auffallend früh und auffallend perfekt sprechen lernen. Das zwei so grundverschiedene Phänomene Ausdruck der gleichen Störung sein können, kann aus dem bis jetzt Dargestellten verständlich werden.

Wir haben schon angesprochen, dass das Sprachverständnis über den Eigenbewegungssinn ermöglicht wird. Wenn wir Sprache vernehmen, schwingt unsere Muskulatur lautspezifisch mit dem Gehörten mit. Diese Muskelschwingungen, zusammen mit dem Gehör, ermöglichen uns das Sprachverständnis. Der Sprachsinn entwickelt sich also aus dem Eigenbewegungssinn. Wenn der Eigenbewegungssinn gestört ist, wird auch das Sprachverständnis gestört sein und damit dann auch das Sprechenlernen. Denn das Sprachverständnis muss immer dem Sprechenlernen vorausgehen. Es kann also ein gestörtes Verhältnis zur Bewegung eine Schwäche im Sprechenlernen verursachen.

Das Hauptproblem bei autistischen Störungen ist aber, dass die Sprachsinnverarbeitung selbst gestört ist. Und zwar kann man hierbei beobachten,

welcher Lebensprozess beim Wahrnehmen der Sprache gelingt und welcher nicht.
Gelingt dem Sprachsinn beim Erfassen der Sprache der erste Prozessschritt, das Atmen, nicht, dann kann die Sprache gar nicht erlernt werden, weil jede Voraussetzung für das Sprechenlernen fehlt. Gelingt nur dieses Atmen und weiter nichts, dann entsteht die Echolalie. Die Sprache, die gehört wird, wird wie von einem Spiegel, ohne jedes Verständnis wiedergegeben. Wird die Sprache sehr früh und perfekt gelernt, dann gelingen die ersten drei Schritte, aber die Sprache kann nicht individualisiert werden, sie bleibt wie angelernt. Der Individualisierungsprozess, der durch die weiteren Wahrnehmungsprozessschritte bewirkt wird und zunächst zur Ausbildung der Kindersprache führt, kann dann nicht geleistet werden. Wenn die persönlichen Fürwörter nicht richtig zugeordnet werden können, ist dies ein Problem des Gedankensinnes, die Vertauschung von „ich" und „du" scheint mir mit dem nicht gut arbeitenden Ich-Sinn zu tun zu haben.
Beim selektiven Mutismus kann mit bestimmten Menschen oder in bestimmten Situationen gesprochen werden, bei anderen dagegen nicht. Wird das Kind durch zu viele oder unbekannte Eindrücke überfordert, dann verstummt es. Fühlt es sich nicht überfordert, kann es sprechen, was ja meist in vertrauter Umgebung der Fall ist.

Die Tendenz zur Zwanghaftigkeit

Ein Symptom wurde noch nicht besprochen, nämlich die Zwanghaftigkeit, die bei diesen Menschen alle Verhaltensformen und auch alle Gedankeninhalte mehr oder weniger durchzieht.
Um dieses Phänomen zu verstehen, müssen wir den „Heilpädagogischen Kurs" heranziehen. Dort schildert Rudolf Steiner die menschenkundliche Situation, die uns das Erinnern und das Vergessen ermöglicht:[15] Wenn wir in unserer Kopforganisation eine bewusste Vorstellung an einem Sinneseindruck entwickelt haben, dann schwingt dabei der untere Organismus, unser Stoffwechselmensch wie mit, und die Vorstellung wird in die Prozesse des Stoffwechsels hineingearbeitet, wird verschluckt, wird „aufgegessen". In dem Wort verg-essen ist dieser Vorgang sehr genau geschildert. Rudolf Steiner zeigt, dass dieser Vergessensvorgang an die Eiweißprozesse gebunden ist. Nun sind die Eiweiße aus den Grundstoffen Kohlenstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff und Schwefel gebildet, wobei die ersten vier Substanzen die Aminosäuren bilden, die durch ihre unendlich vielfältigen Verknüpfungen untereinander zu unseren verschiedenen, individuellen Eiweißsubstanzen werden. Die Verknüpfungen nun, die diese Vielfalt ermöglichen, werden durch den Schwefel hergestellt, der die verschiedenen Aminosäuren

[15] Rudolf Steiner GA 317, 5. Vortrag

aneinander bindet, der sie aber auch sehr schnell wieder von einander lösen kann. Der Schwefel ist der Garant dafür, dass die Eiweiße sich ständig verändern und im Stoffwechsel immer im Fluss bleiben. Ist viel Schwefel vorhanden, so ist dies Ausdruck für ein schnelles Geschehen in dem Eiweißstoffwechsel. Ist also zu viel Schwefel vorhanden, so führt das zu einem starken Vergessen, es kann nicht erinnert werden. Ist der Schwefelgehalt niedrig, sind diese Prozesse verlangsamt, und es kann so weit kommen, dass nicht vergessen werden kann. Die Vorstellungen können dann nicht vom Stoffwechsel aufgenommen werden, schlagen zum Kopf zurück und bleiben im Bewusstsein haften. Nun verknüpft Rudolf Steiner die Schwefelarmut mit der eisenreichen Konstitution. Das sind Menschen, die dunkle Haare haben und wegen eines höheren Melaningehaltes in der Haut sonnenunempfindlich sind. Die schwefelreiche Konstitution, sagt er, erkenne man an rötlichen Haaren und einer sonnenempfindlichen Haut.

Wir müssen uns fragen, wofür dieser Schwefel im Eiweißstoffwechsel Ausdruck ist. Man könnte dies so verstehen: Der Schwefel, der, wie Rudolf Steiner im „Landwirtschaftlichen Kurs" sagt,[16] die anderen Grundsubstanzen wie „mit Geist befeuchtet", ist der Garant dafür, dass die Lebensprozesse in dem Eiweißstoffwechsel wirken können. Solange es nur die Konstitutionen sind, die sich an der Haarfarbe zeigen, handelt es sich um physiologische Schwankungen, um ein Mittelmaß dieser Wirkung des Ätherischen im Stoffwechsel. Treten diese Schwankungen verstärkt auf, werden sie zu Einseitigkeiten in dem Sinne, dass die Lebenskräfte zu stark oder eben zu wenig eingreifen können. Ein zu schwacher Ätherleib, bei dem ein Schwefelmangel vorliegt, führt demnach dazu, dass nicht vergessen werden kann. Und das bedeutet, dass man von Vorstellungen wie belegt wird, dass man sie nicht loslassen kann. Dies führt zu der oft beobachteten Zwanghaftigkeit. Es wird damit verständlich, dass Menschen mit einer dunklen Konstitution, wegen der schwächeren Ätherkraft im Eiweißstoffwechsel, eher autistische Symptome ausbilden als hellhäutige oder gar Menschen mit rötlichen Haaren. Nach meiner eigenen Beobachtungen und auch nach der Beobachtung von Ingrid Ruhrmann sind die meisten Menschen mit Autismus dieser schwefelarmen Konstitution zugehörend, allerdings trifft dies nicht bei allen zu. Denn natürlich können bei einer starken Schwäche der Lebenskräfte auch hellhäutige oder auch rothaarige Menschen solche Symptome ausbilden.

Hiermit lässt sich auch die bekannte Geschlechterverteilung (es gibt deutlich mehr männliche als weibliche autistische Menschen) bei autistischen Störungen erklären. Rudolf Steiner schildert, dass bei der weibliche Konstitution die Lebenskräfte und das Seelische stärker ausgebildet sind, beim männlichen Geschlecht mehr der physische Leib und die Ich-Organisation.

[16] GA 327, 3.Vortrag

Das heißt, dass bei gleicher Belastung im Bereich der Lebenskräfte ein Mann eher autistische Symptome zeigen wird als eine Frau.

Inselbegabungen

Wir können jetzt auch das Phänomen der Inselbegabungen verstehen, bei der hervorragende Wissensansammlungen in speziellen Bereichen vorkommen. Diese Menschen können nicht vergessen; sie müssen sich alles merken. Die Frage ist dabei allerdings, ob der Gedankensinn ausreichend zur Verfügung steht, um die Einzeltatsachen sinnvoll zusammenfügen zu können. Oft ist dies nicht der Fall. Da wir heute eine perfekte Sprache und ein gutes Faktenwissen verbunden mit einem hervorragenden visuellen Gedächtnis so hoch einschätzen, wird diesen Menschen oft eine Hochbegabung bescheinigt, mit der sie aber meist nicht so viel anfangen können.
Es gibt aber auch wirklich einseitig Hochbegabte unter diesen Menschen. Da sie so wenig Beziehung zu ihrem Körper haben, können sie unter Umständen in leichter Weise einen direkten Zugang zum Reich der Gedanken, zu den Intuitionen haben; dafür benötigen sie die Vermittlung über den Gedankensinn nicht. Es kann dann derselbe Mensch unter Bedeutungstaubheit leiden und gleichzeitig ein Genie in einem bestimmten Bereich sein. Häufig sind dies die Bereiche der Mathematik und auch der theoretischen Physik, da diese Fachgebiete vor allem mit dem reinen Denken arbeiten.

Zusammenfassung

Wir können nun sagen: Die autistischen Störungen sind direkte Folge einer Schwäche im Bereich der Lebensorganisation. Wir sahen, dass zum einen die Verarbeitung der Nahrung nicht richtig gelingt und in der Folge davon auch nicht die Wahrnehmungsverarbeitungsprozesse der Sinne, welche die Brücke zwischen uns und der Außenwelt herstellen. Dadurch ergibt sich, dass die betroffenen Menschen von der Außenwelt, oft auch vom eigenen Körper, abgetrennt sind und in einer eigenen Welt leben müssen. Was das Leiden an diesen Zuständen, die Einsamkeit und das Wissen um das Anderssein für diese Menschen bedeutet, können wir nur ahnen. Die vielen heute verfügbaren, autobiografischen Berichte solcher Menschen können uns helfen, ein Verständnis und damit auch Empathie für sie zu entwickeln.

Die Ursachen der Schwächung des Ätherleibes

Fragen wir nach den Ursachen dieser Schwäche des Ätherischen, so müssen wir viele zivilisatorische Errungenschaften unserer Zeit anschauen. Denken wir uns ein Leben, wie es vielleicht vor 150 Jahren in bäuerlichen

Zusammenhängen noch möglich war. Eingebunden in die Rhythmen der Natur, mit gesundem Essen und einem Wissen, das sich aus den Naturzusammenhängen ergab, konnten sich starke Lebenskräfte entwickeln. Mit der zunehmenden Intellektualisierung, der Entkoppelung von den Naturzusammenhängen, der Entwertung der Nahrung hat diese Schwächung begonnen. Dazu kommt, dass die religiösen Bindungen der Menschen, die eine wichtige Stärkung des Ätherischen bewirken, zunehmend geschwunden sind. All dies hat zu einer deutlichen Schwächung der Lebenskräfte geführt. Da aber die Lebensorganisation des Menschen zunächst offensichtlich viele Überschusskräfte zur Verfügung hatte, haben wir dies lange Zeit nicht direkt bemerkt. Inzwischen sind neue Angriffe auf die Lebensorganisation dazu gekommen. Die Entwertung der Nahrung ist weiter fortgeschritten, die Zahl von ungeprüften chemischen Stoffen, denen wir ausgesetzt sind, nimmt immer noch zu und die Impfprogramme werden ständig ausgedehnt. Dies ist nur ein Teil der heute sich vermehrenden Belastungen. Dazu kommt der ständig zunehmende Elektrosmog, inzwischen hauptsächlich mit gepulsten Wellen. Dies alles zusammen scheint nun unsere Ätherorganisation nicht mehr verkraften zu können. Vor allem die Kinder, die noch so durchlässig sind und ihre Ätherorganisation sich erst noch aufbauen müssen, sind diesen Angriffen oft nicht mehr gewachsen.

Zur Therapie

Was kann getan werden? Sicher müssen wir auch gesellschaftlich denken, um dieser zunehmenden Verseuchung unserer Lebenssphäre entgegenwirken zu können. Dafür brauchen wir aber erst einmal das Bewusstsein davon, was auf dem Spiele steht, was durch diese Angriffe auf unsere Lebensorganisation entsteht. Es ist bezeichnend, dass in der offiziellen Medizin in Deutschland die autistische Störung zu den Persönlichkeitsstörungen gezählt wird, für die es keine kausale Therapie gibt, obwohl es in Amerika eine große Gruppe von Menschen gibt, die mit Diäten, Nahrungsergänzungen und Entgiftungskuren erstaunliche Erfolge haben.[17] Diese Erfolge werden möglicherweise ignoriert, weil man die sich daraus ergebenden Konsequenzen scheut.
Als Ärzte müssen wir fragen, was wir in jedem einzelnen Fall tun können und wo wir prophylaktisch arbeiten müssen. Prophylaxe ist ganz sicher alles Künstlerische und hier vor allem die Eurythmie, die unmittelbar mit den Ätherkräften des Menschen arbeitet. Eine Aufgabe des Schularztes muss es demnach sein, gegen den schleichenden Abbau all der künstlerischen Fächer, vor allem der Musik und der Eurythmie, an den Waldorfschulen zu kämpfen. Auch die Einführung einer Handy-freien Schule (wie es schon in

[17] Verein Autismus ursachengerecht behandeln e.V.. Homepage: autismus-u-b.de

manchen Waldorfschulen praktiziert wird) gehört hierher. Einsicht in die Dinge, Ideenreichtum und Durchsetzungsvermögen sind gefragt.
Im Einzelfall können natürlich auch Medikamente helfen. In meiner Praxis hat sich schon lange das Organpräparat Plexus gastricus bewährt. Ich habe es eingesetzt, um das Organ des Lebenssinnes, das vegetative Nervensystem, zu unterstützen. Die zu Anfang geschilderte Patientin hat dieses Medikament bekommen. Ich lasse es normalerweise ein Mal wöchentlich als Trinkampulle einnehmen. Sie hat es wohl regelmäßig, teilweise sogar täglich genommen. Damit war bei ihr der Schlaf deutlich besser geworden. Sie konnte jetzt auch müde werden. Der Spannungshusten war verschwunden und ihr Verhalten den Eltern gegenüber schien entspannter geworden zu sein. Sie hat inzwischen einen Schulabschluss geschafft. Mit einem ärztlichen Attest war ihr mehr Zeit für die Erledigung der Prüfungsaufgaben zugestanden worden. Auch hat sie den Führerschein erworben. Allerdings brauchte sie das Medikament weiterhin. Wenn sie es nicht einnahm, traten die Spannung wieder vermehrt auf.
Mit diesem Medikament habe ich lange Zeit hauptsächlich therapiert. Bei den leichteren Fällen hatte ich damit gute und auch zuverlässige Erfolge. Bei den schweren Fällen reichte dies nicht aus. Ich habe dann von der Ärztin Ewa Tomaszewska-Kryk aus Warschau die Medikamente Apis regina comp. von der Firma Wala und Mucosa comp. von der Firma Heel übernommen, das erste zur Anregung der Ätherkräfte allgemein und das Präparat der Firma Heel zur Unterstützung der Aufnahme der Nahrungsstoffe ins Blut. Zusätzlich empfehle ich in den schwereren Fällen die in den USA erprobte kasein- und glutenfreie Diät. Das ist ein tiefer Eingriff in die Lebensgewohnheiten der Familien, den nur wenige wirklich aufgreifen. Die Erfolge scheinen mir diese Empfehlung aber zu rechtfertigen. Offensichtlich werden bei dem Verstoffwechseln gerade von Gluten und Kasein viele Lebenskräfte gebunden, die bei einer schwachen Organisation dann für andere Aufbauvorgänge fehlen. Zusätzlich empfehle ich 2–3 x wöchentlich Ingwerwickel auf die Nierengegend machen zu lassen. Die Unterstützung der Niere scheint mir wichtig zu sein, da sie ein dem Stoffwechsel übergeordnetes Organ ist.
Einen wichtigen Zugang zu den Seelen dieser Menschen schafft die Musik. Durch ihr feines Gehör sind sie oft sehr musikalisch und besonders empfänglich für die Welt der Töne. Auch in der Heileurythmie scheint die Toneurythmie besonders helfen zu können. Dies können nur Anregungen sein. Alle diese therapeutischen Angaben lassen sich beliebig erweitern und ergänzen. Wir alle sind hier mehr oder weniger am Anfang und müssen uns mit unseren Erfahrungen gegenseitig helfen. Ich würde mich über einen solchen Erfahrungsaustausch freuen.

Erwähnt werden soll noch die „gestützte Kommunikation", die nicht im eigentlichen Sinne eine Therapie ist, durch die sprachlose, autistische Menschen aber die Möglichkeit bekommen, sich mitzuteilen. Durch diese Methode haben wir an dem Seelenleben dieser Menschen teilhaben dürfen und konnten tiefe Achtung vor ihrer Größe bekommen. Die gestützte Kommunikation ist in Verruf geraten, weil es durchaus geschehen kann, dass der autistische Schreiber, weil er so gut die Gedanken des Stützers wahrnehmen kann, dessen, und nicht seine eigenen Gedanken auf die Buchstabentafel oder in den Computer schreibt. Wenn der Stützer sich aber innerlich ganz leer machen kann, dann ist dies eine wunderbare Hilfe für solche Menschen. Die Tatsache, dass einzelne sprachlose Menschen auf diesem Wege gelernt haben, ohne Unterstützung zu schreiben, bestätigt, dass sie wirklich ihr eigenes Erleben schildern können.[18]

Aus dem Dargestellten ergibt sich, dass wir mit den autistischen Erscheinungen einem tiefgreifenden Zeitphänomen gegenübergestellt sind und dass wir versuchen müssen, über ein Verstehen dieser Phänomene zu einem sinnvollen therapeutischen Handeln zu kommen.

[18] Flensburger Hefte Nr. 112, Sommer 2011

AD(H)S – Un-Sinn einer Modediagnose [1]

Silke Schwarz

AD(H)S: Keine andere Buchstabenkombination – außer dem ABC vielleicht – wird so häufig benutzt und geht den Menschen inzwischen so leicht über die Lippen. Aber was verbirgt sich eigentlich hinter diesen Buchstaben und der Diagnose, die in den vergangenen Jahren so rapide zugenommen hat? Welche kritischen Fragen müssen wir uns heute im Umgang mit dieser Diagnose stellen?

In Deutschland steht ADHS als Abkürzung für die sogenannte AufmerksamkeitsDefizitHyperaktivitätsStörung. Basierend auf der aktuellen Stellungnahme der deutschen Bundesärztekammer gehören dazu folgende Kernsymptome:

- Störung der Aufmerksamkeit mit Mangel an Ausdauer bei Leistungsanforderungen sowie die Tendenz, Tätigkeiten zu wechseln, bevor sie zu Ende gebracht wurden.
- Unruhiges Verhalten, insbesondere mit Unfähigkeit, still sitzen zu können.
- Impulsivität, z. B. mit abrupten motorischen und/oder verbalen Aktionen, die nicht in den sozialen Kontext passen.

Die Beschäftigung mit den oben genannten Symptomen wirft unweigerlich die Frage auf, wie diese Verhaltensparameter erfasst werden können, und mündet in die Auseinandersetzung mit dem Problem der Trennschärfe dieser medizinisch-psychiatrischen Diagnose. Wer behauptet eigentlich mit welchem Recht, wann ein Kind in bestimmten Lebenssituationen zu unaufmerksam oder zu zappelig ist? Und wer definiert, wann zum Beispiel verbal impulsive Bemerkungen nicht in einen sozialen Kontext passen?

Schnelle Diagnosen

Ungeachtet dieser diagnostischen Grundfragen ist ADHS inzwischen zu einem Neologismus, einem Schlagwort, geworden, welches sich in der allgemeinen Vorstellungswelt mit einem populärwissenschaftlich vermittelten Bild von bestimmten Kindern verbindet. Kurz: nervige zappelige und unaufmerksame Kinder, die ihr Umfeld stressen. Und so geschieht es gar nicht selten, dass sich im Alltagsleben Situationen beobachten lassen, die den Schluss nahelegen ein sogenanntes AD(H)S-Kind vor sich zu haben. Klassischer Weise am späten Nachmittag im Supermarkt in der berühmten

[1] Vortrag bei der öffentlichen Fachtagung Ra(d)tschlag AD(H)S in Erftstadt am 17. Mai 2012 (Überarbeitete Vortragsmitschrift)

Warteschlange oder im Eiscafe am Nachbartisch kann man immer wieder richtig störende, herumrennende und Eltern und die Umgebung nervende Kinder sehen, manchmal mit erfolglos auf das Kind einredenden Müttern. Da kann es passieren, dass der medizinische Laie innerlich sehr schnell die Diagnose AD(H)S zur Hand hat. Das sind natürlich gefährliche Mechanismen, die unbewusst blitzschnell ablaufen und die man als sogenannte laienhafte Schnellfeuerdiagnosen oder Blitzdiagnosen bezeichnet. Damit liegt man eigentlich immer falsch.
Leider passiert anscheinend genau das auch in den medizinischen Fachkreisen. Die ursprünglichen diagnostischen Parameter sind nicht mehr präsent bzw. deren Trennschärfe war ohnehin nicht spezifisch genug. Im April dieses Jahres ging eine Welle der Aufmerksamkeit durch die ärztlichen Medien. Forscher der Universitäten in Bochum und Basel belegen ganz aktuell mit repräsentativen Daten, dass AD(H)S zu häufig diagnostiziert wird. Ärzte und auch Fachärzte wie die Kinder- und Jugendpsychiater fällen ihr Urteil offensichtlich eher anhand von Faustregeln als sich eng an die Diagnosekriterien zu halten. So wie viele Menschen in der Warteschlange im Supermarkt. Nur folgenschwerer: „Ungeheuerliche Diagnosefehler, inflationäre Diagnosen und das Boomen von Medikamentenverschreibungen", werden genannt.
Und tatsächlich: Ein Blick auf Zahlen zeigt in der klinischen Praxis einen Anstieg der Diagnosestellung von 381 % innerhalb von 12 Jahren (1989–2001). Außerdem findet sich laut der KIGGS-Studie eine massive Zunahme der Verschreibungshäufigkeit von Methylphenidat (Ritalin) bei immer mehr Kindern (82 % in der Gruppe der unter 18-Jährigen von 2000 bis 2006) und eine bedenkliche Erhöhung der Tagesdosis pro Kind um 10 %.
Nicht nur immer mehr Kinder bekommen Methylphenidat, sondern jedes einzelne Kind bekommt immer höhere Dosen. So weit die aktuellen Forschungsergebnisse. Auf dieser Datengrundlage muss eine rationelle Diskussion stattfinden, bei der es darum gehen muss, falsche Diagnosen und vorschnelle Behandlungen zu verhindern.
Blickt man auf die Diagnosehäufigkeit, stellt sich die Frage, wie man im medizinischen Sektor den Kardinalfehler vermeiden kann, Diagnosen regelrecht zu erzwingen, um dem gängigen Diagnose- und Abrechnungssystem (ICD) gerecht zu werden.

Medizin und Pädagogik

Weiterhin ist bei der ADHS-Debatte eine Besonderheit zu berücksichtigen, die auf den ersten Blick unbedeutend erscheint, aber folgenschwer ist. Bei ADHS handelt es sich um ein Phänomen im medizinisch-pädagogischen Grenzbereich. In Grenzbereichen, in denen die Zuständigkeiten für

ein Phänomen nicht klar definiert sind, droht grundsätzlich ein Hin- und Herschieben von Problemen; dies wird in der Psychologie Verantwortungsdiffusion genannt.
Für den medizinisch-pädagogischen Grenzbereich ist das sehr kritisch zu sehen. Denn es droht bei Verschiebung pädagogischer Fragen in den medizinischen Bereich unter mangelndem gutem Austausch eine Diagnostizierung und Pathologisierung von kindlichen Verhaltensweisen, die in keinster Weise mehr weiterhelfen. Am wenigsten Kindern und ihren Familien, die sich in seelischen Notlagen befinden. Für den medizinisch-pädagogischen Grenzbereich müssen ganz neue Begegnungsformen und Kommunikationswege gefunden werden. Pädagogik und Medizin müssen dazu Hand in Hand arbeiten.
In der zeitgenössischen Kommunikation zwischen dem Arzt und der Schule kann man eine bemerkenswerte Vorgehensweise beobachten. Da herrscht häufig die Gewohnheit, dass seitens des Arztes Fragebögen zum Verhalten eines Kindes an Lehrer von sogenannt schwierigen Kindern weitergeleitet werden. Da soll nun also der Lehrer mitwirken bei der Frage, ob ein Kind ADHS hat.
Aber in welcher Form? Dabei können leicht die schlimmsten Verkehrtheiten herauskommen. Der Arzt kennt weder den Lehrer in seinem allgemeinen Verhältnis zu Kindern und noch dessen persönliche Einstellung zu dem bestimmten Kind. Arzt und Lehrer haben sich nie gesehen und werden sich voraussichtlich auch nie begegnen. Der Arzt kennt nicht die pädagogischen und didaktischen Qualitäten des Lehrers. Und umgekehrt weiß auch der Lehrer nicht, was für ein Mensch dieser Arzt ist, der den Fragebogen anschaut. Nun soll der unbekannte Lehrer also Kreuze machen in einem Fragebogen zur kindlichen Verhaltensbeobachtung, welcher meist freundlicherweise von den Pharmafirmen zur Verfügung gestellt wird. Und dieses Fragebogenvorgehen dient faktisch der Grundlage von Diagnostik und Therapie von AD(H)S.
Ich denke, dass bei uns diesbezüglich Konsens herrscht, dass wir uns von einer solchen Scheinbeteiligung der Lehrer bei der Beurteilung von kindlichem Verhalten komplett entfernen müssen. Die Betonung liegt auf SCHEIN-Beteiligung. Die Zieldynamik liegt in der Eröffnung eines wirklichen Austauschs und der Ermöglichung von Begegnung bei denen das Wesen des Kindes werterkennend im Mittelpunkt steht. Dieser Aspekt der Kommunikation zwischen Ärzten und Betroffenen sei an dieser Stelle nur kurz anskizziert.
Lassen Sie einige Fakten nennen, weil die allgemeine Problemlage oft von Fehl- oder Halbinformationen in die Irre geleitet ist. Es sind fünf Punkte, auf die ich knapp eingehen möchte.

Dopaminkonzentration

An erster Stelle möchte ich auf die Dopaminmangelhypothese eingehen. Die Dopaminkonzentration im Gehirn, egal ob bei einem Menschen mit oder ohne AD(H)S-Diagnose, egal ob beim Erwachsenen oder Kind, ist noch nie gemessen worden. Ganz schlicht und ergreifend deshalb, weil nach heute verfügbaren technischen Mitteln gar keine Möglichkeit besteht, die Dopaminkonzentration im Gehirn zu messen. Wir bewegen uns im Bereich der Spekulationen und Vermutungen. Es gibt keinen messbaren, nachweisbaren Dopaminmangel. Ganz nebenbei wäre dadurch auch nicht erklärbar, dass die Häufigkeit von ADHS in Deutschland mit einem wichtigen Sozialfaktor korreliert, nämlich einem Elterneinkommen unterhalb der 20. Perzentile.

Epigenetik

Bei der Suche nach Ursachen wird immer noch sehr viel über die Gene gesprochen. Aber da verzeichnen wir in der Medizin einen regelrechten Paradigmenwechsel. Wir leben im Zeitalter der Epigenetik. Die starre Genetik, die wir in der Schule gelernt haben, ist überholt. Sie ist sozusagen entmachtet. Die Epigenetik (über den Genen liegende Vererbung) beschreibt zelluläre Informationen außerhalb der DNA-Sequenz, sogenannte epigenetische Muster. Hier können äußere Einflüsse dem Erbgut einen Stempel aufdrücken. Prägungen solcher Art lassen sich vererben, aber auch durch Umwelteinflüsse fortlaufend modifizieren. Unser Erbgut ist formbar durch einen ständigen Dialog mit der Umwelt. Es ist dauernd in Bewegung und zwar so flexibel, um nur ein Beispiel zu nennen, dass schon 20 Stunden nach einem Autounfall andere Genexpressionen gefunden werden können, als vor dem traumatischen Ereignis.

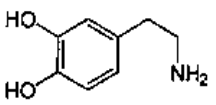
Neuroplastizität

Damit zusammenhängend ist ein dritter Punkt zu nennen: die sogenannte Neuroplastizität. Wir wissen heute in der Medizin exakt, dass unser Gehirn reaktiv Umgebungseindrücke und Umweltbedingungen abbilden kann. Eines der eindrücklichsten Beispiele ist, dass man bildgebende Verfahren hat, mit denen man reaktive Gehirnveränderungen sichtbar machen kann. Dies funktioniert schon, wenn man zum Beispiel 14 Tage lang einen Gipsarm hatte. Konkret bedeutet es, dass der Einfluss eines nur zwei Wochen lang bestehenden Gipsarmes schon zu nachweisbaren gehirnmorphologischen Veränderungen führt. Prof. G. Hüther macht unermüdlich auf das Phänomen der Neuroplastizität und dessen Zusammenhang mit dem Lernen aufmerksam.

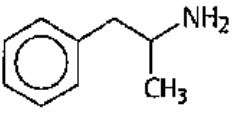
Also weder ein biochemischer Dopaminmangel noch die Suche nach genetischen Häufungen oder neurologischen Gehirnveränderungen kann uns zielführend behilflich sein, wenn es um die Frage nach Heil-Mittelfindung geht.

Methylphenidat

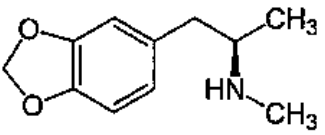
Bei der Frage nach Therapieoptionen begegnet man sofort Methylphenidat, dem Wirkstoff von Ritalin. Ich habe mir den Spaß gemacht und meinen nicht medizinischen Bekannten- und Freundeskreis per Mail gefragt, welche Therapiemöglichkeiten bei ADHS bekannt sind. Ritalin wurde immer genannt, manchmal noch Ergotherapie dazu, vereinzelt andere Therapien. Es gibt einen regelrechten Erfolgsmythos um dieses chemische Mittel. Der Bekanntheitsgrad von Ritalin ist mit dem von Aspirin vergleichbar. Über die chemische Struktur von Methylphenidat habe ich mich mit einem renommierten Chemieprofessor ausgetauscht. Entnehmen Sie Abbildung 1 einen kleinen Auszug aus unserer Korrespondenz. Achten Sie bitte auf die enge Verwandtschaft, die hier deutlich wird, zwischen Dopamin, Amphetamin, der bekannten leistungssteigernden Droge, Ecstasy, der Partydroge, und Methylphenidat. Methylphenidat ist kein von der Pharmaindustrie synthetisiertes Kindermedikament, sondern ein Stoff, der dem Betäubungsmittelgesetz unterliegt und der sich mit den Amphetaminen in einer Substanzgruppe befindet, welche eine lange Geschichte als Straßendroge hat. Darüber hinaus wurden Amphetamine im Zweiten Weltkrieg eingesetzt, um Soldaten und Piloten, die über extrem lange Zeiträume immer wiederkehrende, langweilige, ermüdenden Tätigkeiten vollführen mussten, wachzuhalten. Amphetamine bewirken über eine Verstärkung des arteriellen Schenkels (Vasokonstriktion) eine unphysiologische Betonung von Wachheit und Bewusstheit im Nerven-Sinnes-Pol. Solche Mittel vertreiben Müdigkeit und geben ein Gefühl von unbegrenzter Leistungsfähigkeit, das aber nicht mit der realen Ist-Situation im Körper übereinstimmt. Das gesunde Eigenwahrnehmen wird also unterbunden. Das Erspüren, wann man einmal eine Pause benötigt, um bei Atem zu bleiben, gesund zu bleiben und sich nicht zu überfordern. Eine Fähigkeit, die in Deutschland wenig entwickelt zu sein scheint, wenn man auf die ungeheuerlich steigenden Burn-out-Zahlen schaut.



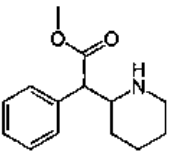
Dopamin



Amphetamin



Ecstasy



Methylphenidat

Abb. 1: Chemische Verwandtschaften: Überall ist Stickstoff (Seelenstoff, astrale Komponente) basisch und in eine gleichbleibende Grundstruktur eingebettet. Eine psychotrope Wirkung ist bei allen vier Verbindungen vorhanden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass solche Stoffe nicht geeignet sind, um Verhaltensschwierigkeiten von Kindern heilbringend zu lösen.
Auf der Abbildung 2 sehen Sie eine Zusammenstellung der bekannten Nebenwirkungen von Methylphenidat basierend auf der Roten Liste. Die Tablette ist klein, die Wirkungen und Nebenwirkungen sind groß, das ganze Menschsein betreffend.
Ohne auf jeden einzelnen Punkt detailliert eingehen zu können findet man unter den sehr häufigen Nebenwirkungen – und sehr häufig meint bei mehr als 10 % der Patienten, also mehr als 10 von 100 Patienten – Schlafstörungen und Nervosität, bei den häufigen Nebenwirkungen abnormes Verhalten und Aggression. Schon an der Stelle horcht man innerlich auf, da das doch zu den Indikationen von Methylphenidat gehört. An dieser Stelle ein kleiner Einschub zu den Häufigkeiten von medikamentösen Nebenwirkungen. Die Häufigkeitsangaben zu Nebenwirkungen basieren gemäß dem Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte auf folgenden Kategorien:

- *Sehr häufig*: mehr als 1 Behandelter von 10
- *Häufig*: 1 bis 10 Behandelte von 100
- *Gelegentlich*: 1 bis 10 Behandelte von 1000
- *Selten*: 1 bis 10 Behandelte von 10 000
- *Sehr selten*: weniger als 1 Behandelter von 10 000
- *Nicht bekannt*: Häufigkeit auf Grundlage der verfügbaren Daten nicht abschätzbar

SEHR HÄUFIG: Schlafstörungen, Nervosität, Konzentrationsmangel, Geräuschempfindlichkeit, Schwitzen, Kopfschmerzen

HÄUFIG: abnormales Verhalten, Aggression, Erregung, Anorexie, Ängstlichkeit, Depression, Reizbarkeit, Affektlabilität, Appetitverlust, Verminderung der Gewichtszunahme und des Längenwachstums bei der Langzeittherapie, Gewichtsverlust, Somnolenz, Schwindel, Dyskinesien, psychomotorische Hyperaktivität, Agitation, Veränderung der Herzfrequenz (meist Tachykardie) und des Blutdrucks (meist Erhöhung), Arrhythmien, Palpitationen, Magenbeschwerden, Übelkeit, Erbrechen, Mundtrockenheit, Durchfall, Überempfindlichkeitsreaktionen, allergische Hautreaktion, Juckreiz, Urtikaria, Haarausfall, Fieber, Arthralgien, Husten-Rachen- und Kehlkopfschmerzen, Kopfschmerzen, Schläfrigkeit

GELEGENTLICH: angioneurotische Ödeme, anaphylaktische Reaktionen, Ohrenschwellungen, bullöse Erkrankungen, exfoliative Erkrankungen, Hautausschläge, Psychosen, auditive, visuelle und taktile Halluzinationen, Verfolgungsideen, Stimmungsschwankung, Weinerlichkeit, Ärger, Suizidgedanken, Tics und Verschlechterung bestehender Tics, Tourette-Syndrom, Tremor, Muskelzuckungen, Myalgie, Sedierungen, Diplopie, verschwommenes Sehen, Brustschmerzen, Obstipation, Atembeschwerden, Herzgeräusche, Hämaturie

SELTEN: Manie, Desorientiertheit, Verwirrtheit, Libidostörungen, Gynäkomastie, Akkomodationsstörungen, Mydriasis, Angina pectoris

SEHR SELTEN: Leukopenie, Thrombozytopenie, Anämie, thrombozytopen. Purpura, Entzündungen der Mundschleimhaut, vollendeter Suizid, abnormes Denken, Apathie, repetitive Verhaltensweisen, choreatische-athetotische Bewegungen, Muskelkrämpfe, ischämische neurologische Ausfälle, malignes neuroleptisches Syndrom, Erythema multiforme, Dermatitis exfoliativa, cerebrale Hirngefäßentzündungen, Raynaud-Syndrom, Gehirnblutung, Grand-Mal-Anfälle, Hyperpyrexie, abnormale Leberfunktion, hepatisches Leberausfallskoma, Herzinfarkt, Herzstillstand, plötzlicher Herztod

NICHT BEKANNTE HÄUFIGKEIT: Missbrauch und Abhängigkeit

Abb. 2: Nebenwirkungen

Auch bei den sehr seltenen Häufigkeitsangaben bleibt zu bedenken, dass weltweit Millionen von Kindern medikamentiert werden.
Alle großen Organsysteme sind bei der Einnahme von Methylphenidat betroffen. Ich möchte besonders auf die Nebenwirkungen am Herzen hinweisen. Das Medikament stört das Eigenherzerleben. Unser Herz ist das Organ, das wir am meisten mit unserer Persönlichkeit und seelischer Wärme, mit Anteilnahme und Empathie in Verbindung bringen. Im Herzensbereich schwingen wir mit unserer Umgebung mit. Wenn ich Sie begrüße, sage ich „Herzlich willkommen" und nicht „Nieren willkommen". Sie spüren, ohne die Anatomie des Herzens im Detail zu kennen, dass es die Herzenskräfte sind, die uns wirklich verbinden, die uns in Begeisterung für einen Menschen, eine Sache entflammen können.
Werden die Herzenskräfte geschwächt, dann kann genau das verloren gehen. Das finden Sie in dieser Liste nicht. Die Kinder spielen nicht mehr. Arbeitsfreude und Kreativität versiegen. Die Kinder nehmen weniger Anteil an ihrer Umgebung im Bereich der Herzensebene. Weil es hier weniger schwingt. In früheren Zeiten waren sich die Menschen noch ganz bewusst darüber, dass im Herzen die Schicksalskräfte liegen.
Sie sehen schon beim Blick auf ein einzelnes Organ, dass pharmakologische Verhaltensnormalisierung einen hohen Preis haben kann, durchaus noch in ganz anderen Dimensionen, die über das physisch Sichtbare und Erfassbare hinausgehen.
Prof. Schmitz, Kinder- und Jugendpsychiater, fordert die Gesellschaft öffentlich auf, sich der Frage zu stellen, ob die Gesellschaft es sich leisten könne, bei Kindern mit AD(H)S auf eine pharmakologische Ausbildungsoptimierung durch Medikamente zu verzichten. Es geht um die Frage, wie die Gesellschaft sich zum Thema Gehirndoping positionieren will. Schauen Sie dazu bitte auf die Liste von gravierenden Nebenwirkungen.
Übrigens gibt es noch keine gesicherten Erkenntnisse über Langzeitnebenwirkungen. Was aus den Kindern nach 20 oder 30 Jahren Langzeitmedikation wird, ist nach dem heutigen Kenntnisstand nicht absehbar. Ich möchte in dem Zusammenhang besonders auf die ganz neue Frage des epigenetischen Potenzials von Arzneimitteln hinweisen. Erst seit wenigen Jahren wird in diesem Bereich intensiv geforscht und die Frage nach generationenübergreifenden Substanzeffekten verfolgt.

Arzneimittelstudien

Im Zusammenhang mit der Frage nach Therapien muss man sich auch mit dem Thema der Arzneimittelstudiensituation in Deutschland beschäftigen. Arzneimittelstudien werden zum überwiegenden Teil durch pharmazeutische Unternehmen finanziert. Im letzten Jahr konnte in mehreren Artikeln

im „Deutschen Ärzteblatt" dargestellt werden, dass bei solchen Studien die deutliche Tendenz besteht, nur gewünschte Ergebnisse zu veröffentlichen. Die Mehrzahl der Studien gelangt nie an die Öffentlichkeit, aber auch nicht an die in Klinik und Praxis tätigen und verordnenden Ärzte. Konkret bedeutet das, dass es immer wieder vorkommt, dass bei einem Medikament vielleicht in 90 Studien nicht das gewünschte Ergebnis oder sogar schwierige Ergebnisse gefunden werden und nur in 10 Studien das gewünschte Resultat dargestellt werden kann. Nun ist es gängige Praxis, dass bei konzerngeförderten Forschungsarbeiten nur solche Studien veröffentlicht werden, die das gewünschte Ergebnis erzielten. Dies kann im Einzelfall ein Bruchteil der Gesamtstudien sein, der für das Pharmaunternehmen gewinnbringend erscheint. Kein Arzt kann sich einen Überblick über die Gesamtstudienlage verschaffen und es besteht ein gravierender Mangel an **unabhängigen** Arzneimittelstudien.

Aspekte des kulturgesellschaftlichen Zusammenhangs

An der Stelle zeigt sich deutlich, dass Medizin und ihre Praktiken nie losgelöst sind von den Zeitverhältnissen. Die Medizin ist immer auch Spiegel des gesamten kulturell-gesellschaftlichen Kontextes.
Wir haben im Rahmen dieser Fachtagung schon gehört, wie die Lebensbedingungen der Moderne zu einer Überreizung des kindlichen Organismus führen. Zeitverknappung, Stress, Hektik, früher Medienkonsum und mangelnde Naturbezogenheit sind nur einige Beispiele, die sich vom Kleinkinderbereich bis ins Jugendalter zeigen. Förderkataloge für den Kindergarten mit Fremdsprachen, am besten schon mit Chinesisch, Früheinschulungen und G8 sind weitere Aspekte dieser Akzeleration.
Wir alle und damit auch unsere Kinder leben mit Mobil- und Smart-Phone in einer extrem beschleunigten Welt. Einer Welt, die immer mehr zur Entkörperung neigt. Ein jeder frage sich, wann er zuletzt barfuß im Regen einen Spaziergang gemacht hat oder in sternenklarer Nacht im Gras lag auf Ausschau nach Sternschnuppen? Die heutige Gesellschaft lebt in einem Naturdefizit mit schlimmem Ausmaß. Viele Kinder kennen den Wald und die einheimische Tierwelt bald nur noch vom Blick durch das Fenster oder von den Grundschul-Computerlernprogrammen.
Unsere Natur wird zunehmend misstrauisch beäugt. Jeder Mückenstich wird vorsichtshalber mit einer Creme behandelt, jede Prellung mit einem Arnikakügelchen. Aus Angst vor Hautkrebs und Zecken geht man nicht mehr in Wald und Wiesen, sondern bleibt im Garten unterm Sonnenschirm. Wir finden oftmals eine regelrechte sinnliche Naturverarmung im Bereich der elementarsten Lebenserfahrungen, die gemeinsam mit einer verfrühten

Technisierung der Kinderwelt einhergeht. Die Kinder, die Menschen, sind gleichzeitig über- und unterfordert. Das trägt sich bei manchen Kindern bis in die Leiblichkeit hinein.

Potpourri AD(H)S

Letztendlich finden wir unter dem Label AD(H)S die verschiedensten Kinder mit den verschiedensten persönlichen Geschichten.
Kerngesunde Kinder, Kinder mit Regulationsstörungen, Kinder mit Nachreifungsbedarf in den verschiedenen Sinnesbereichen, Kinder mit gestörtem Bindungsverhalten zu Eltern, Mitschülern oder Lehrern, Kinder mit Schlafstörungen, Allergien, Neurodermitis, schulischer Überforderung, Früheinschulung, posttraumatischen Belastungsstörungen, Kinder mit Hör-Seh-Lern-Erschwernissen und vieles andere mehr. Kurz: Kinder in Not mit den **allerunterschiedlichsten** Hintergründen, die man sich vorstellen kann. Jedes Kind ein einzigartiges Individuum. Jedes Kind ein Kosmos für sich. Die Nöte von Kindern, die sich in Unruhe und Konzentrationsstörungen zum Ausdruck bringen, in einen Diagnosebegriff zusammenzuzwingen, ist aus meiner Sicht eine fahrlässige Vereinfachung. Zu oft haben wir trügerische Symptomkomplexe, wo viele Symptome gar nicht primär, sondern sekundär sind. Die von mir eingangs erwähnte Situation der massiven Überdiagnostizierung und die brisante Assoziationskette: ADSH-Therapie: Methylphenidat. Das ist eine Denkschablone, von der wir uns willentlich bewusst und ganz konsequent befreien müssen. Damit das einzelne Menschenkind mit den ihm eigenen Bedürfnissen, in der jeweiligen Lebenssituation, im jeweiligen Lebensalter mit seiner individuellen Konstitution und Biografie in Erscheinung treten kann.

Freie Medizin

Für die Medizin bedeutet es, dass wir eine freie wirklich **grundlegend** am individuellen Menschen orientierte Medizin brauchen.
Die wichtigsten Impulse für eine Individualmedizin und eine Individualgesundheit finden sich in dem medizinisch-geisteswissenschaftlich erweiterten Bereich der Anthroposophischen Medizin. In der Anthroposophischen Medizin gehen wir davon aus, dass wir uns von einem einseitigen Begriff von Gesundheit verabschieden müssen: Es gibt so viele individuelle Gesundheiten, wie es individuelle Menschen gibt.
Weiter sind Gesundheit und Krankheit prozessuale Größen, sogar Polaritäten. Das heißt, zwischen dem einen und dem anderen Pol liegen viele feine Nuancen. Der Mensch ist, auch wenn einmal an einem Organ eine

Erkrankung vorliegt sind, natürlich nicht gleich komplett krank. Die gesunden Prozesse in Menschen überwiegen auch dann. Menschen sind diesbezüglich ganz dynamische Organismen. Übrigens nur zu denken in Beziehung mit dem gesamten uns umgebenden Umkreis. Dabei gibt es viel zu bedenken, z. B. auch den Aspekt, dass Gesundheit, Immunkompetenz und Problembewältigungsstrategien sich am krankmachenden Widerstand kräftigen. Dazu gibt es ein schönes Beispiel: Es ist in der Medizin bekannt, dass mit der zunehmenden Häufigkeit an banalen fieberhaften Infekten, welche ohne vorzeitige Antibiotikagabe oder zu frühe Fiebersenkung in der Kindheit durchlebt werden, die Rate an Krebserkrankungen im Alter sinkt. Infekte, so unnötig sie primär erscheinen mögen, haben langfristig protektive Wirkungen. Sie trainieren sozusagen das Immunsystem und helfen diesem bei seinen Aufgaben gut zu sein. Zu den Aufgaben gehören unter anderen das tägliche Erkennen und Vernichten von Krebszellen. Jeder Mensch produziert täglich ein bis zwei Tumorzellen, die von einem intakten Immunsystem eliminiert werden. Infekte oder besser krankmachende Prozesse können demnach langfristig gesundende Kräfte ermöglichen. Dazu muss man dann nicht nur auf ein paar Wochen oder Monate schauen, sondern auf ein ganzes Menschenleben. Die dahinterstehende Idee sollte man versuchsweise auf ADHS beziehen und sich die Frage stellen, ob auch hier manchmal Entwicklungskrisen vorhanden sind, aus deren Überwindung – mit unserer Unterstützung natürlich – die Kinder auch gekräftigt hervorgehen können. Hier öffnet sich ein Feld, in dem Vertrauenskräfte und wichtige Lernerfahrungen entstehen können.

Ein Blick in die Zukunft

Unsere Gesellschaft braucht gemeinsame verbindliche Wege von Eltern, Therapeuten, Ärzten und Pädagogen, die schützende Räume für eine kindgerechte und zeitgerechte kindliche Entwicklung eröffnen. Die Schweizer Ethikkomission wies im vergangenen Jahr darauf hin, dass eine Verschiebung der gesellschaftlichen Normvorstellungen von kindlichem Verhalten droht, weil inzwischen so viele Kinder medikamentiert werden. So brauchen wir eine fundierte Charta dessen, was altersgerechte kindliche Verhaltensweisen sind. Dahinein gehört dann gerade, dass Kinder auch frech, ungehorsam, nervig, verträumt, anstrengend, oppositionell, und auch impulsiv und unkonzentriert sein dürfen. Unsere Schul- und Bildungslandschaft muss der Variabilität von Krankheit und Gesundheit im Rahmen der Inklusion Sorge tragen. Heutzutage gibt es dazu politisch gute Rahmenbedingungen. Es gehört zu den notwendigen medizinisch-pädagogischen Aufgaben, zu formulieren und erarbeiten, was Kinder heutzutage existenziell brauchen.

Das beinhaltet neben allen in den Grundrechten verankerten Forderungen für Kinder der heutigen Wohlstandsgesellschaften solche Punkte wie die Berücksichtigung anthroposophisch-menschenkundlicher Bedürfnisse, aber auch viele kleine Einzelheiten, deren Aufzählung den Rahmen sprengen würden. Kurz genannt seien der regelmäßige freie Zugang zu Natur, Sonnenlicht, Gemeinschaft mit Erwachsenen in Spiritualität und Religiosität, Bewegungsfreiräume, ausreichende, an den individuellen Bedarf angepasste Pausen, altersentsprechende Mitgestaltungsmöglichkeiten und vieles mehr. Anregungen dazu sind vor allem in der Waldorfpädagogik, aber auch in der Erlebnispädagogik, reich vorhanden. Weder ökonomische Überlegungen noch politische oder gar pharmazeutische Einflüsse dürfen dabei eine Rolle spielen. Die Medizin muss aus verschiedenen Zwängen regelrecht befreit werden.

Abschied von einer Mode-Diagnose

Im Sinne einer individuellen Medizin als einer Heil-Kunst sollte von der Diagnose AD(H)S Abstand genommen werden, sodass jedem einzelnen Kind als solchem begegnet werden kann. Die Heilmittelfindung muss sich dementsprechend von einer Einheitsmedikation hin zu feinen individuellen Mittelfindungen entwickeln, wie wir es von den anthroposophischen Grundideen her kennen. Selbstverständlich spielen hier die künstlerischen Therapien eine bedeutende Rolle.

Die Begegnungen sollen stattfinden in einer abwartenden inneren Haltung von Ehrfurcht und Respekt. Das meine ich für alle Menschenbegegnungen, aber explizit auch für die Arzt-Patient-Begegnungen. Menschenbegegnungen in dem Bewusstsein, dass karmische Schicksalsverbindungen entstehen. Jedes Kind zählt. Kein Kind darf verloren gehen. Jede einzelne Begegnung zählt.

2011 war das Jahr, in dem Methylphenidat eine erhebliche medizinisch nicht fundierte Zulassungserweiterung erfahren hat. Es wurde für Erwachsene zugelassen. In den USA wurde es sogar für Kindergartenkinder zugelassen. Jedes Kind zählt. Jedes einzelne, inzwischen muss man sagen, noch allerjüngste Kind zählt.

Erwachsene, Eltern, Lehrer, Therapeuten, Ärzte sind aufgerufen, für unsere Kinder einzutreten. Unser Denken, unser Empfinden und unser Handeln sind dabei maßgeblich verantwortlich dafür, wie die Zukunft unserer Gesellschaft aussehen wird.

Wesen und Erscheinung

Ich kann lesen und rechnen, brauche aber Hilfe beim Schuhebinden und Naseputzen. Wie gehen wir mit dieser Herausforderung um?[1]

Franziska Spalinger

Eine forschende Einstellung

> *... wenn inneres Wesen hinüberfließt in Erscheinung, sodass die Erscheinung selbst das Wesen enthält, sprechen wir von „Wirklichkeit" ...*
>
> Rudolf Steiner

Von Goethes Text „Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt und Rudolf Steiners Darstellung „Goethe und die platonische Weltansicht" (GA 6, Kap. 4) ließ ich mich anregen, eine Idee zu entwickeln, wie Kindergarten einmal anders dargestellt werden könnte. Die Aufforderung, eine lebendige Anschauung von den Kindern zu bekommen, hat mich vom Gesichtspunkt des Versuchs angeregt, mich als „Forscherin" zu entwickeln und zu betätigen.
Forschung im Allgemeinen und Versuche im Speziellen benutzen in der Regel den Dreischritt von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung als Grundgerüst. Ich war mir von Anfang an im Klaren, dass mein Forschen nur punktuell sein kann, dass weder eine umfassende Vollständigkeit anzustreben noch eine abschließende Auswertung möglich ist. Dennoch versuche ich, mich auf einige Textstellen näher einzulassen.

... sobald der Mensch die Gegenstände um sich her gewahr wird, betrachtet er sie in Bezug auf sich selbst, und mit Recht. Denn es hängt sein ganzes Schicksal davon ab, ob sie ihm gefallen oder missfallen, ob sie ihn anziehen oder abstoßen, ob sie ihm nutzen oder schaden. Diese ganz natürliche Art, Sachen anzusehen und zu beurteilen, scheint so leicht zu sein, als sie notwendig ist, und doch ist der Mensch dabei tausend Irrtümern ausgesetzt, die ihn oft beschämen und ihm das Leben verbittern ...

Der erste Abschnitt von Goethes Text macht aufmerksam auf die „Sachen" und „Gegenstände". Welche Sachen, welche Gegenstände gibt es in unserer Umgebung, die unser Schicksal mitprägen? Sind es andere als damals zu Goethes Zeiten? Versuchen wir uns ein Bild zu machen von der damaligen

[1] Abdruck aus „Wirklichkeit und Idee", herausgegeben von H. Schiller im Verlag Freies Geistesleben mit freundlicher Erlaubnis der Autorin und des Verlags.

Zeit im Vergleich zur heutigen, so können wir leicht große Unterschiede feststellen – Unterschiede, die in uns je nach Mensch, Temperament und Persönlichkeit verschieden gefärbte Stimmungen erzeugen. Versuchen wir die Qualität der Sachen und Gegenstände zu charakterisieren, so stellen wir fest, dass heute – im Gegensatz zu früher – sehr vieles undurchschaubar und komplex geworden ist. Wer versteht auf Anhieb, wie ein Handy funktioniert, wer durchschaut den Automotor ohne Gebrauchsanweisung, wer kann seinen Staubsauger selbst flicken, wenn er kaputt geht? Bewusst habe ich Dinge als Beispiele genommen, die technische Errungenschaften der heutigen Zeit sind, welche aber zu Zeiten Goethes noch nicht erfunden waren.
Kinder des 21. Jahrhunderts kennen kein Leben ohne diese technischen Errungenschaften, und da stoßen wir auf eine fundamentale Veränderung der unmittelbaren Lebenswelt, wie sie uns heute im Vergleich zum 18. Jahrhundert umgibt. Dies zum einen. Zum anderen hat der Erziehungsauftrag der Familie in den letzten Jahrzehnten deutlich an Stoßkraft verloren, sodass Institutionen wie Kindestagesstätten, Kindergärten und Schulen dies massiv zu spüren bekommen, indem sie Erziehungsarbeit übernehmen müssen, die eigentlich in der Familie geleistet werden sollte. Der Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule ist im Begriff, die Pflichten zu vertauschen: Zu Hause lernen die Kinder lesen, schreiben und rechnen, im Kindergarten das Schuhebinden und Naseputzen.
Wieder können wir uns die Frage stellen, was solche Gedanken in uns auslösen, welche Gefühle wir dabei entwickeln, ob wir abgestoßen oder begeistert reagieren. Ein sechzehnjähriger Mensch reagiert sicherlich auf die neusten Gegenstände und Errungenschaften ganz anders als ein sechzigjähriger, und wir stellen fest, dass die Zeit, in der wir leben, sich in einer rasanten Art und Weise verändert.
Den Ausdruck „Beschleunigung der Zeit" kennen wir. Auch sein Gegenbild, „Entschleunigung", gewinnt in unserer Gesellschaft an Bedeutung. Was heißt dies aber in Bezug auf die Erziehung, im Besonderen auf die Erziehung im frühen Kindesalter? Mit welchen Gegenständen umgeben wir die Kinder zu Hause oder in einer Institution?
In der äußeren Anlage der Waldorfkindergärten wird schon in der Raumgestaltung und durch das Spielmaterial ein ganz anderer Akzent gesetzt als z. B. in den Montessori- oder in staatlichen Einrichtungen. Bei uns stehen keine Computer auf den Tischen, und ich hoffe sehr, dass dies auch in Zukunft so bleiben wird, wohl aber stehen sie zu Hause.
An diesem Beispiel kann eine gewisse Spannung erlebt werden zwischen der „öffentlichen" und der „geschützten" Welt. Die Frage taucht auf, warum wir auf einen allgemein gebräuchlichen Gegenstand verzichten, auf dessen Handhabung alle Menschen in Zukunft angewiesen sein werden.

In diesem Punkt sind wir in Waldorfeinrichtungen eher die Entschleuniger als die Beschleuniger, was uns auch als altmodisch ausgelegt werden kann. Leicht lässt sich beobachten, dass schon kleine Kinder von der medialen Welt fasziniert und angezogen sind, dass sie diese auch mit einer stupenden Leichtigkeit zu bedienen verstehen. Goethe spricht von tausend Irrtümern, denen wir ausgesetzt sind in deren Beurteilung. Da möchte ich keine Prognose äußern, möchte die Frage aber dennoch in den Zusammenhang mit dem vorangegangenen Zitat Goethes gestellt haben und der dringlichen Auseinandersetzung mit der heutigen unmittelbaren Lebenswelt, denn die sollten wir als heutige Pädagogen führen – vor allem deshalb, weil sie komplex und undurchschaubar geworden ist.

... die Menschen sollen als gleichgültige und gleichsam göttliche Wesen suchen und untersuchen, was ist, und nicht, was behagt. So soll der echte Botaniker weder die Schönheit noch die Nutzbarkeit der Pflanze rühren, er soll ihre Bildung, ihr Verhältnis zu den übrigen Pflanzenreichen untersuchen; und wie sie alle von der Sonne hervorgelockt und beschienen werden, so soll er mit einem gleichen ruhigen Blicke sie alle ansehen und übersehen und den Maßstab zu dieser Erkenntnis, die Data der Beurteilung, nicht aus sich, sondern aus dem Kreise der Dinge nehmen, die er beobachtet ... sobald wir einen Gegenstand in Beziehung auf sich selbst und in Verhältnis mit andern betrachten und denselben nicht unmittelbar entweder begehren oder verabscheuen, so werden wir mit einer ruhigen Aufmerksamkeit uns bald von ihm, seinen Teilen, seinen Verhältnissen einen ziemlich deutlichen Begriff machen können. Je weiter wir diese Betrachtungen fortsetzen, je mehr wir Gegenstände untereinander verknüpfen, desto mehr üben wir die Beobachtungsgabe, die in uns ist. Wissen wir in Handlungen diese Erkenntnisse auf uns zu beziehen, so verdienen wir, klug genannt zu werden ...

Diese Aufforderung Goethes hat auch heute ihre aktuelle Gültigkeit. Für uns als forschende Pädagogen kann sie Zugang sein zu einer unvoreingenommenen inneren Haltung, mit der wir den Kindern begegnen möchten. Wie oft sind wir in unseren Wahrnehmungen selektiv, das heißt, wir betrachten entweder nur dasjenige, was uns behagt oder eben nicht behagt. Was verfolgen wir lieber im Spielverlauf eines Kindergartens? Das zauberhafte Elfenspiel von einigen mit Seidentüchern bekleideten Mädchen oder das Kampfspiel der mit Stecken und Hölzern bewaffneten Knaben? Fühlen wir uns im pädagogischen Selbstverständnis eher angesprochen, wenn die Lautstärke im Raum sich in der Flüsterzone oder im lauten Gebrüll äußert? Ich nenne bewusst zwei krasse Gegensätze, und natürlich behagen uns allen die Beispiele der Elfen und des Flüsterns viel besser als die zwei andern genannten. Wie können wir uns im einen oder anderen Fall verhalten?

Wird geflüstert, wird das Elfenspiel gespielt, kann ich mich als Erzieherin gewissermaßen zurücklehnen, mich in Ruhe meiner Tätigkeit widmen. Wird gekämpft, ist der Lärmpegel laut im Raum, muss ich innerlich einen Entschluss fassen, in welcher Art und Weise ich eingreifen möchte, was ich veranlassen möchte, damit nicht mehr gekämpft wird. Durch die verschiedenen äußeren Ereignisse wird die innere wie auch die äußere Aktivität in uns verschieden angesprochen.

In der Vorbereitung auf diese Darstellung versuchte ich mich immer wieder während des Spielverlaufs in eine urteilsfreie Beobachtung zu begeben, vielleicht so, wie wenn ich einen chemischen Versuch beobachten und feststellen würde, wie schwer dies ist, da in mir immer wieder die urteilenden Gedanken aufblitzen. Ich muss mir einen inneren Raum schaffen, der frei ist von allen gemachten Erfahrungen und Erkenntnissen, und schon allein diese Tatsache bringt meine innere Aktivität in eine unmittelbare, fast intime Nähe zu den Kindern (natürlich greife ich auch weiterhin ein, wenn es nötig ist). Ich kann aber bemerken, dass sich mir durch diese strenge innere Vorgabe gewisse Erscheinungsformen im Spiel, die ich zuvor nicht in dieser Deutlichkeit erkennen konnte, anders zeigen.

So kann ich plötzlich die Bewegungen, die während des Freispiels im Raum stattfinden, aufnehmen und feststellen, dass es gezielte und „sinnlose" Bewegungen gibt. Dies ist für mich keine neue Erkenntnis – neu ist, dass ich durch die längere Beobachtungszeit die „gezielten" und die „sinnlosen" Elemente in ein Verhältnis zueinander setzen kann, was sehr erhellend ist. Plötzlich sehe ich gewisse Vorgänge und Abläufe mit ganz anderen Augen an, und die Kinder stehen viel stärker in ihrer Wesenheit vor mir. Es entsteht gleichsam ein Gewebe, welches sich wie ein atmendes Gebilde darstellt.

Rein auf die Bewegungslinien im Raum bezogen kommen gleichsam Spurenlegungen zum Vorschein: Ein Kind bewegt sich ausschließlich den Wänden entlang, immer an der Peripherie, den Mittelpunkt meidend; ein anderes geht gezielt in geraden Linien im Raum hin und her, die Linien kreuzen sich selten, und ein drittes installiert sich im Mittelpunkt, Material und Kinder um sich anhäufend, ohne viel Bewegung. Jedes Kind zeigt eine andere Spurenlegung, und würde man sie aufzeichnen, kämen interessante Muster wie Knäuelbildungen, Verdichtungen, Kreuzungen, Linien und Kreise zum Vorschein, ähnlich der Spurenlegung in der Kinderzeichnung. Diese Verwandtschaft hat mich außerordentlich überrascht, und sicherlich werde ich die räumlich ausgerichteten Beobachtungen weiterführen, da sie sich mir noch nicht ganz erschlossen haben.

Interessant ist auch die Wirkung der gemachten Beobachtungen auf mich: Die Kinder erscheinen mir nebst den ausgeführten Bewegungsmustern ganz stark in ihrer ganzen Körperdynamik, im Blick, der einmal mehr nach innen,

einmal mehr nach außen gerichtet ist. Weitere Aspekte der Forschung könnten das Spielmaterial, die Themen der Spielinhalte, die Spielpartnerschaften eines jeden Kindes sein, um zu einer umfassenderen Anschauung zu kommen. Ich ließ zunächst einmal diese gemachten Beobachtungen stehen, sodass sie auf mich wirken konnten, und das einzelne Kind hinterließ einen starken Eindruck auf mich.
Was mache ich mit den gemachten Erfahrungen?

... man kann sich daher nicht genug in Acht nehmen, aus Versuchen nicht zu geschwind zu folgern: Denn beim Übergang von der Erfahrung zum Urteil, von der Erkenntnis zur Anwendung ist es, wo dem Menschen gleichsam wie an einem Passe alle seine inneren Feinde auflauern, Einbildungskraft, Ungeduld, Vorschnelligkeit, Selbstzufriedenheit, Steifheit, Gedankenform, vorgefasste Meinung, Bequemlichkeit, Leichtsinn, Veränderlichkeit und wie die ganze Schar mit ihrem Gefolge heißen mag, alle liegen hier im Hinterhalte und überwältigen unversehens sowohl den handelnden Weltmann als auch den Stillen, vor allen Leidenschaften gesichert scheinenden Beobachter ...

Ich habe schon zuvor geschildert, wie ich mir willentlich einen inneren „leeren" Raum schaffen muss, und dennoch gesellten sich die Feinde wieder gleich zu mir. Wie schnell stellen sich in uns Begriffe wie „schwach ausgebildete Basalsinne", „zu stark im Kopf", „nicht eintauchen können" etc. ein. Ich möchte diese Begriffe, die gemachten Beobachtungen und Feststellungen entspringen, nicht schmälern und infrage stellen, auch ich bewege mich darin. Ich möchte aber anregen, dass Erziehende doch wagen mögen, sich in einen leeren oder offenen Raum zu begeben, sich der vorurteilslosen Beobachtungs- und Wahrnehmungsweise zu nähern, ohne immer gleich ein Resultat erwarten zu wollen.
Wir Erzieherinnen sind von unserem Arbeitsalltag her gewohnt, zu handeln, uns in der praktischen Ausgestaltung zu üben, unmittelbar auf das Geschehen zu reagieren. Dies ist eine unschätzbare Qualität. Doch wenn wir forschend uns entwickeln möchten, kann der leere und offene Raum, der nicht unmittelbar eine konkrete Umsetzung oder Handlung fordert, eine äußerst anregende Erweiterung sein, neben der Möglichkeit zu handeln und zu gestalten.
Das schon erwähnte „atmende Gewebe" eröffnet mir eine ganz neue Dimension, mich den Kindern, ihrem Wesen und den Erscheinungsformen desselben zu nähern. Ich kann das Wahrgenommene viel stärker „einfach stehen lassen", indem ich es als Erscheinung anerkenne. Und dadurch steht das Wesenhafte viel unmittelbarer vor mir, es wird sozusagen greifbar.
In der Schilderung tönt dies ganz unspektakulär, ja banal fast. Doch alle, die sich einmal in offene Räume begeben haben, wissen, dass es auch einiges

auszuhalten gilt, da das Resultat nicht immer unmittelbar greifbar ist. Ein anderer wesentlicher Aspekt am Eröffnen neuer Zugänge ist, dass Raum und Zeit geschaffen werden, um das Kind wirklich anzusehen und es in seiner Wesenheit aufzunehmen, rein dadurch, dass ich es betrachte. Dadurch kann das Bild vom Kind, welches ich von ihm habe, durch seine wirkliche Wesenheit wieder genährt und belebt werden.
Alle unsere Vorstellungen von Erziehung werden durch solch eine vorurteilsfreie Betrachtungsübung auf ein für jeden Erziehenden zu leistendes Maß reduziert, da die Aufmerksamkeit gerichtet ist – im geschilderten Fall auf den leeren Raum –, und dies kann befreiend und entlastend wirken. Wir setzen uns nämlich oftmals selbst unter Druck, was wir alles zu leisten haben. Im Kindergartenalltag sind die Aufmerksamkeitsfelder sehr vielfältig, schon nur die Anforderung, eine freie Spielsequenz aufmerksam zu begleiten, wenn sich vierundzwanzig Kinder in verschiedenen Räumen aufhalten, ist groß. Und da kann die innere Entscheidung, sich auf ein zu beobachtendes Thema zu beschränken, zunächst eine einengende, danach in der Wirkung aber erweiternde und befreiende Geste zur Folge haben.

... der Mensch erfreut sich nämlich mehr an der Vorstellung als an der Sache, oder wir müssen vielmehr sagen: Der Mensch erfreut sich nur einer Sache, insofern er sich dieselbe vorstellt; sie muss in seine Sinnesart passen, und er mag seine Vorstellungsart noch so hoch über die gemeine erheben, noch so sehr reinigen, so bleibt sie doch gewöhnlich nur ein Versuch, viele Gegenstände in ein gewisses fassliches Verhältnis zu bringen, das sie, streng genommen, untereinander nicht haben; daher die Neigung zu Hypothesen, zu Theorien, Terminologien und Systemen, die wir nicht missbilligen können, weil sie aus der Organisation unseres Wesens notwendig entspringen ...

Robert Walsers Zitat „im Alltäglichen ruhen die Wahrheiten" hilft mir immer wieder aufs Neue, mich nicht von – oftmals selbst auferlegten – Ansprüchen erdrücken zu lassen.
Im Unspektakulären anzusetzen ist oftmals wirksamer als allzu hohen und allzu hehren Zielen und Idealen folgen zu wollen. Kann eine Geste der Absichtslosigkeit geschaffen werden, kommt einem der Zauber des Moments entgegen, der zart, huschend und auch poetisch sein kann. Wird dieser Moment von uns Erziehenden ausgehalten, kann sich eine neue Kultur des Fragens entwickeln, die sich der gestellten Aufgabe gegenüber öffnend annähert und dadurch die Gefahr, schnell zu holzhammerhaften Hypothesen und Theorien zu greifen, abbaut. In der Arbeit mit Eltern kommt mir eine neue Fragekultur als fruchtbare Möglichkeit zu Hilfe, da durch sie auch die Kultur der gegenseitigen Wertschätzung auf gleicher Augenhöhe geübt werden kann.

Will ich mich den Herausforderungen im Berufsalltag stellen, muss ich eigentlich immer eine Auswahl treffen, damit mich die Vielfalt der Anforderungen nicht erdrückt. Kann ein Kind schon lesen und rechnen, braucht aber noch Hilfe beim Schuhebinden und Naseputzen, ist die Bandbreite der Anforderung trefflich aufgezeigt, und ich muss mich selber prüfen, was diese Bandbreite an Anforderungen in mir auslöst.
Bin ich abgestoßen von der Tatsache, dass immer mehr Kinder im Kindergarten lesen und rechnen können, dann bleibe ich auf der Ebene der Erscheinungswelt, das dahinter verborgene Wesen bleibt unberührt.
Kinder in ihrer vitalen Forderung „ich will wahrgenommen werden" ernst zu nehmen, in ihrer unermesslichen Weltzugewandtheit und fast unerschöpflichen Energie anzunehmen, heißt Wesen und Erscheinung miteinander zu verbinden. Es heißt, Verbindung zum Kind aufzunehmen, in Beziehung zu ihm zu treten.

... wenn inneres Wesen hinüberfließt in Erscheinung,
sodass Erscheinung selbst das Wesen enthält,
sprechen wir von „Wirklichkeit" ...

Rudolf Steiner

Therapeutische Prinzipien des Lehrplans im künstlerisch-handwerklichen Unterricht [1]

Sylvia Bardt

1. bis 5. Schuljahr

Ein kleiner Junge aus der dritten Klasse, Christian, begegnet mir nach seiner Eurythmie-Stunde auf dem Flur und fragt „Wo gehst du hin?" Ich sage: „Ich gehe wieder in meinen Eurythmiesaal, ich mache Eurythmie." – „Mit wem denn?" – „Mit den Großen, jetzt kommt die elfte Klasse." – „Du hast doch heute schon Eurythmie gemacht, mit uns – machst du immer nur Eurythmie?" Er guckt mich weiter an: „Dann bist du ja gar kein richtiger Lehrer!?" In Christian lebt das Bild von richtigen und weniger richtigen Lehrern. Was folgt daraus für uns? Rudolf Steiner sagt im ersten Vortrag in „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung": *„Und es ist vielleicht diese hygienische und therapeutische Tätigkeit dann am allergesündesten, wenn wir nicht mit einer laienhaft ärztlichen Absicht darangehen, sondern wenn wir es einfach unserer gesunden Vorstellungsart, unserer gesunden Lebensauffassung überlassen. Als Lehrer ist es gut, wenn wir wissen, wie wir füreinander arbeiten … Es ist gut, wenn wir dasjenige, was der gesamte Unterricht darbietet, so zusammenschauen; denn wir werden dadurch von selbst uns anhalten dazu, wenn irgendetwas nicht in Ordnung erscheint, mit dem andern Lehrer zusammenzuarbeiten."*

Eine zentrale Frage ist für uns: Wie können wir noch enger zusammenarbeiten? Das gilt doch auch für den Hauptunterricht, den Fremdsprachenunterricht und ganz besonders für die Eurythmie.

Wir müssen somit immer stärker dahin kommen, eine wirkliche Zusammenarbeit anzustreben. Das muss unsere gemeinsame Aufgabe werden, sowohl in Bezug auf den Lehrplan als auch in Bezug auf das, was die Kinder uns aus der Zeit entgegenbringen.

Wir alle kennen das Phänomen, dass unsere Schüler schon in den ersten Klassen nicht mehr stehen mögen. Wenn wir sie beim Morgenspruch beobachten, sehen wir: vier bis fünf Kinder lehnen sich an. Das ist dann schon eine Klasse, die uns verhältnismäßig gerade erscheint. Dieses Phänomen muss uns nachdenklich stimmen. Es gibt kaum einen Eurythmiesaal, der nicht in einer gewissen Höhe einen grauen Schatten an der Wand hat – das sind die Spuren der Kinder, die nicht mehr frei stehen können.

---

[1] Überarbeitete Fassung eines Kapitels aus „Das Schulkind – Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer", Michaela Glöckler (Hrsg.), mit freundlicher Genehmigung des Verlags

Wir haben in den allermeisten Schulen jetzt Bänke oder Stühle für die Sonntagshandlungen, damit die Kinder die zwanzig Minuten der Handlung nicht stehend aushalten müssen, sondern sich zwischendurch setzen können. Warum wollen die Kinder nicht mehr stehen?
Mir scheint diese Frage nach der Aufrichtekraft ganz wichtig zu sein. Denn es gibt noch eine andere Erscheinung, unter der wir sehr leiden, besonders, wenn wir keine lange Unterrichtserfahrung haben. Die jungen Erstklassenlehrer, die mit Enthusiasmus kommen, scheitern, wenn sie darauf bauen, dass das Kind tut, was sie sagen. Denn das ist keine Selbstverständlichkeit mehr! – „Ich will aber nicht!" – Der Klassenlehrer kennt diese Worte sehr schnell. Und welcher andere Lehrer, der dafür zu sorgen hat, dass die Kinder in der Pause aus dem Schulhaus herausgehen, hat nicht schon erlebt, dass so ein kleiner Mensch vor ihm steht und sagt: „Du hast mir gar nichts zu sagen! Du bist nicht mein Lehrer!" Der Klassenlehrer hat also bereits eine Autorität aufgebaut, aber die anderen Erwachsenen sind nicht kraft ihres Seins für das Kind Autorität. Und damit stellt sich für mich die Frage: Wie hängt das zusammen?
Haben sich unsere Kinder zu wenig ichhaft aufrichtend bewegt, bis sie in die Schule kamen, dass sie die Autorität nicht annehmen können? Denn Rudolf Steiner spricht von der Aufrichtekraft als von einem Organ für den Ich-Wahrnehmungssinn. Oder haben die Kinder bis jetzt so schwache Autoritäten um sich gehabt, dass sie sich nicht aufrichten können? Mir scheint da eine Forschungsfrage zu liegen, an der wir arbeiten sollten.
Ich möchte die Frage von Christian nochmals aufgreifen: „Sind denn Eurythmielehrer oder Handarbeitslehrerinnen, die immer nur stricken, überhaupt richtige Lehrer, oder ist nur mein Klassenlehrer, der mir Buchstaben und Zahlen beibringt, ein ganz richtiger Lehrer?"
Wie fügt sich das zusammen, was in den einzelnen Fächern geschieht? Wie wirken wir auf das Menschenwesen im Alter von neun und zehn Jahren? Wie können wir durch das, was wir mit den Kindern tun, erfahren, wer die Kinder sind? Wie können wir, wenn wir wissen, wer die Kinder sind, daraus lernen, was wir mit ihnen tun müssen?
Ich möchte die Fächer **Eurythmie, Handarbeit** und **Turnen** in der **dritten** und **vierten** Klasse darstellen und vergleichen. Rudolf Steiner gibt uns für das neunte Lebensjahr das Bild vom Rubikon; dieses Wort ist schon zum Terminus technicus für uns geworden. Das Bild vom Fluss Rubikon genügt, um uns anzuregen – hat dieser Fluss doch eine bedeutende Rolle in der Geschichte der Menschheit gespielt. Was ist ein Fluss, was ist dieser Rubikon, dieser Fluss Cäsars?
Ein Fluss hat zwei Ufer, und dazwischen ist Bewegung. Ich kann mich entweder der Strömung einfach überlassen, dann treibe ich den Fluss herunter,

nehme das Tempo wahr, sehe die Ufer und lasse mich tragen. Ich kann aber auch versuchen, gegen die Strömung anzugehen – dann komme ich zu Quellen. Dazu ist starke Aktivität nötig. Ich kann an diesem Ufer stehen, mich hier kundig machen oder mit brennendem Interesse auf die andere Seite blicken, wie es drüben wohl sein mag.

Wenn wir die Drittklässler an diesem Ufer kennen lernen, dann dürfen wir nie vergessen, dass diese Kinder an das andere Ufer wollen, dass sie Viertklässler werden wollen.

Wir müssen sie vorbereiten, wir müssen Brückenbauer werden oder guten Schwimmunterricht geben, sodass die Kinder diesen Fluss überwinden können.

Schauen wir uns ein Bild an, das ein Kind der dritten Klasse gemalt hat. Es ist etwas Wunderbares, was uns hier begegnet, da hat ein Drittklässler sich und seine Welt dargestellt. Wir sehen eine Blume mit roten Blütenblättern, die der Sonne entgegenwächst. Auf der roten Blütenschale wachsen viele goldene Sternchen, die tragen nochmals eine Sonne, und in diesem Sonnenrund sind wieder Blumen. Das ganze Leben ist noch wie in einer sonnigen Lebenskugel zusammengeschlossen. Schöner kann man eigentlich dieses Lebensalter gar nicht vor Augen führen. Wenn wir dieses Bild betrachten, können wir ahnen, was ein neunjähriges Kind ist.

Wenn wir ein Bild für diese Altersstufe suchen, dann finden wir es im Urbild der Kugel. Sie stellt das innere Motiv dar, aus dem heraus wir in den ersten drei Jahren arbeiten. Kepler beschreibt das Wesen der Kugel so: „Die Kugel stellt ... die Dreieinigkeit dar (der Vater ist das Zentrum, der Sohn die Oberfläche, der Geist die Gleichheit der Distanz des Zentrums von der Oberfläche – der Radius)."[2] Aus dieser geordneten Geschlossenheit heraus leben und arbeiten wir bis in die dritte Klasse. Und jetzt kommen wir an die Stelle, wo die Kugel aufzubrechen beginnt.

Im Eurythmie-Unterricht haben wir zwei Jahre lang mit der Quinte gelebt und gearbeitet. Das war unsere „große Glocke", die in jeder Stunde erklungen

[2] Rudolf Steiner: Christus und die geistige Welt. Von der Suche nach dem heiligen Gral, GA 149, Vortrag vom 2. Januar 1914 in Leipzig

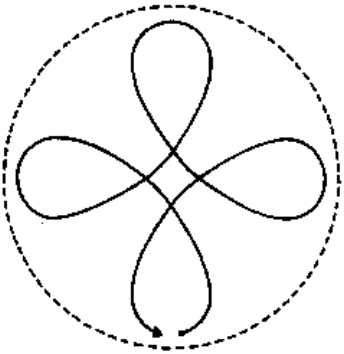
ist, in der ersten, der zweiten und auch am Anfang der dritten Klasse. Und dann, eines Tages – der Lehrer muss spüren, wann dieser Tag da ist – beginnt die Stunde mit dem Klang der großen Terz. Die nächste, die übernächste Stunde fängt wieder so an, die Kinder ahnen schon, was kommt, und alle Arme sind sofort in Bewegung. Die große und die kleine Terz werden uns vom Hören her vertraut, und wenn hin und wieder noch einmal die Quint dazwischenkommt, dann lächeln die Kinder: „Das kennen wir gut, das war früher!" Wir führen sie in ein erstes selbständiges Hören, selbstständiges Fühlen hinein und verlassen vorsichtig den Quintenraum. Jetzt kommt allmählich die Zeit, in der das Kind sein Innenleben immer stärker erlebt und Fragen stellt.

„Bin ich wirklich dein Kind, oder habt ihr mich irgendwo gefunden? Bin ich nicht vielleicht ausgesetzt gewesen?" Die Kinder fragen nach dem Tod, sie sehen die Welt, und sie erleben sich. Sie wenden sich der Welt zu in der großen Terz, sie erfühlen mehr ihr eigenes Wesen in der kleinen Terz. Das muss man ihnen zum Üben geben, damit sie mit sich üben können.

Ich möchte an einem anderen Beispiel zeigen, wie dieser Aufbruch im neunten Lebensjahr im Eurythmie-Unterricht aufgegriffen wird: Wir sind in den ersten beiden Schuljahren immer als ganze Klasse durch den Raum gegangen, wir sind „Wege" gelaufen, die Lehrerin hat angeführt, die ganze Schar von sechsunddreißig Kindern kam in der Reihe hinterher. Man ging durch den Raum, man stieg auf den Berg (in einer einwickelnden Spirale), man ging wieder herunter und im Kreis weiter und ist dabei ganz „wirklich" um einen großen See gegangen – man hat das nicht etwa nur gespielt. Wenn ein Kind zu weit vom „Weg" abgekommen ist, ruft ein anderes bestimmt: „Pass auf, du wirst nass!" In jeder Eurythmie-Stunde muss das kommen. Wenn das aber immer so weiterginge, würden wir die Kinder zur Unselbständigkeit erziehen.

Das ist ein wichtiger Punkt für allen Unterricht. Wir müssen dem Fehlverhalten vorbeugen, bis in die zwölfte Klasse hinein noch mit der Nachahmungsbereitschaft zu arbeiten. Das Selbständigwerden muss geübt werden, leise schon in der ersten Klasse, aber ganz konkret von der dritten an. Wie macht man das? Die Klassen sind meistens noch ungeteilt, wir haben viele Kinder. Bisher waren die Kinder gewöhnt, nach dem Lehrer zu schauen und dann zu gehen, wenn der Lehrer ging, ihm nachzulaufen. Aber jetzt, wenn die Kinder im Kreis stehen, heißt es auf einmal: „Kinder, bleibt stehen und schaut, was ich mache! Ich laufe euch einen Weg vor, könnt ihr ihn sehen? – Wer von euch kann den Weg sehen, den ich euch gezeigt habe?"

Aus den sogenannten Nachlaufformen werden Einzelformen, die aber noch in kleinen Gruppen zusammengehalten werden, die Treffpunkte haben müssen, bei denen man einen anderen trifft und sich an ihm halten kann.



Wir sprechen jetzt nicht von einem Aufbau des Lehrplans, sondern von Prinzipien, die auftauchen. Und mir scheint gerade für den Eurhythmie-Unterricht der dritten Klasse dieses Prinzip des Auflösens dieser großen Schwarm-Formen in einzelne Wege etwas ganz Bedeutendes zu sein, an dem man arbeiten muss.
Ein anderes Element, das eine große Bedeutung hat und das wir mit viel Zeit, Ruhe und Liebe hineinbringen, sind die Laute. Bisher haben die Kinder unsere Lautgesten nachgemacht und dabei nicht gewusst, was sie taten. Die Sonne wurde so gemacht wie die Sonne eben ist, ein helles Rund, die Sterne waren die über dem Kopf gekreuzten Hände. Jetzt, in der dritten Klasse kann man beispielsweise den Weg gehen, dass man ruhig lange Texte lautiert, dass man die Kinder stehen lässt und Konsonanten und Vokale aus dem Bild heraus mit ihnen arbeitet. Im Nachklang dessen, was in der zweiten Klasse im Hauptunterricht besprochen worden ist, bietet sich der Sonnengesang des heiligen Franz von Assisi an. Es gibt eine sehr schöne Fassung dieser Hymne von Clemens von Brentano. Wir können am Anfang des neuen Schuljahres, wenn es noch sonnig ist, anfangen:

> „Herr Gott, ich preise Dich im Stillen um Deiner Werke Pracht,
> in Sonderheit der goldnen Sonne willen, die Du gemacht.
> Denn schön ist meine königliche Schwester, gibt Morgenrot
> und Mittagshelligkeit;
> den Abendhimmel als der Künstler bester malt sie in glühenden
> Farben allezeit.
> Des Lenzes Blühen und des Sommers Ähren,
> des Herbstes Trauben dank ich ihr.
> Kein anderes Geschöpf zu Deinen Ehren spricht lauter mir."

Die Kinder wissen nicht, dass ich zum Beispiel bei den Trauben ein kleines B gemacht habe, aber sie erkennen das Bild und merken: Das kann ich auch, diese Traube nachbilden.
Es ist ein wichtiger Schritt, dass die Kinder selbstständig das nachschaffen, was in ihnen als Bild lebt. Dann wird man in der vierten Klasse die Laute als solche erkennen und wissen, dass das kleine B eine Traube oder ein Ball oder auch eine Brombeere sein kann. Dann haben wir den Laut aus dem Bild herausgelöst. In der dritten Klasse müssen wir damit deutlich anfangen.

Die Kugel ist Grundmotiv für die **Handarbeit** in der dritten Klasse. Die Kinder beschäftigen sich mit Kugeln der verschiedensten Art und in ganz „handgreiflicher" Form (deshalb der Name Hand-Arbeit). Wir haben bei der Betrachtung des Eurythmie-Unterrichts vom Selbständigwerden der Kinder gesprochen – man könnte auch sagen, die Tätigkeit der Kinder muss ichhafter werden. Rudolf Steiner sprach zu Architekten über die Beziehung zwischen Ich und Kugel: *„Aber in der **Form** kann die Selbstheit, die Ichheit empfunden werden, und zwar, wenn man vom rein mathematischen Formwissen zum **Formfühlen** übergeht, dann wird man stets empfinden bei dem völligen Kreis die Ichheit, die Selbstheit. Kreis fühlen würde heißen Selbstheit fühlen. Kreis fühlen in der Ebene, Kugel fühlen im Raum, ist Selbstheit fühlen, Ich fühlen."*
In der dritten Klasse machen die Kinder in vielen Schulen wunderbare Bälle. Bälle gibt es viele zu kaufen, aber unsere sind ganz besonders. Er ist in wochenlanger Arbeit fertiggestellt worden. Da ist ein Stück Kork darin, das von Papier umhüllt wird. Das Ganze wird von einem Netzwerk aus starkem Faden umsponnen; wieder kommt eine Lage Papier, wieder Netzwerk, bis die richtige Größe erreicht ist. Nun wird das kunstvolle Netz mit farbigen Linien bestickt. Eigenartig, dass in der Unterstufe die Linie in der Gestaltung der Farbe auftaucht. Diese Linien müssen sich so zu Flächen zusammenfügen, dass man sieht, ein solcher Ball kann sich in vielen Richtungen bewegen. Ein roter Ball mit weißen Punkten kann eigentlich nur hüpfen, ein Ball mit Kringeln will immer nur in einer Richtung rollen, aber unsere Bälle können fliegen, können gekullert, aufgetrumpft werden, und das alles sieht man ihnen sogar an. Wie schön ist es, damit zu spielen! Man muss die Kugel ertasten, solange an diesem Ball gearbeitet wird. Immer wieder wird er in den Händen gedrückt. Und wie verschieden werden die Bälle der einzelnen Kinder! Der eine ist klein und hart, der andere groß und weich. Was sagt das über die Kinder aus?
Noch an einem anderen Objekt wird in der Handarbeit der dritten Klasse das Ertasten der Kugel geübt. In der ersten Klasse haben die Kinder gestrickt, in der zweiten gehäkelt, und dieses Häkeln wird jetzt wieder aufgegriffen. Das Kind beginnt, sich von „seiner Kugel" her zu bekleiden. Es lernt, feste Maschen zu häkeln, sodass ein Tellerchen entsteht. „Aber Kinder, wir machen keinen Teller, wir machen uns eine Mütze!" Nun sollten wir in die Handarbeitsstunden hineinschauen dürfen, denn es kommt eine Zeit des intensivsten, wonnevollsten Anprobierens. Immer wieder, nach jeder Häkelrunde, wird das Tellerchen probiert, und jedes Mal wird dabei die Form des eigenen Kopfes erfühlt. „Wie ist *mein* Kopf, wie bin *ich?*" Es ist ein Prozess des Sich-selbst-Kennenlernens, durch den das Kind Kraft bekommt, „durch den Fluss zu schwimmen", im vierten Schuljahr selbständig zu sein. Eines Tages, wenn die Mützen fertig sind, sollten wir die Farben studieren. Was haben

die Kleinköpfigen sich für Farben gesucht? Wie sprechen sich die Temperamente aus? Wie weit spiegeln sich die Farben der Lehrer in den Mützen? Liebevolle Forschung sollten wir da treiben, uns auch einmal zurufen: „Ihre Mützen sind herrlich, aber ich sehe immer gleich, dass das Ihre sind!" Das ist ja richtig, wehe uns, wenn wir keine eigene Handschrift haben! Aber was ist wirklich dem Kind zugehörig? Das sind Gratwanderungen!
Jetzt wollen wir uns dem Turnen zuwenden. Wir sind da an einer interessanten Stelle, das Turnen scheint mir etwas zu sein wie die Brücke oder der Sprung über diesen Fluss. Rudolf Steiner hat – das ist in den Konferenzen nachzulesen – ursprünglich vorgehabt, dass das Turnen in der vierten Klasse einsetzt. Aber es wurde dann doch schon in der dritten Klasse damit begonnen, und so ist es bis jetzt geblieben. Unsere Schulen sind so festgefügte Organismen, dass sich kaum verwirklichen lässt, was ideal wäre, dass wir nämlich mit jeder Klasse den Turnunterricht dann beginnen könnten, wenn diese soweit ist. Nicht der Schuljahrsanfang sollte das Zeichen sein, sondern es sollte zu spüren sein, dass die Kinder ein Körpergefühl und ein Raumgefühl in einer ersten getrennten Weise veranlagt haben. Das braucht der Turnunterricht als Grundlage.
Ich beschreibe nun eine Turnstunde in einer **dritten** Klasse. Der Saal war leer, die Kinder kamen umgezogen aus der Umkleidekammer und setzten sich im Kreis auf den Boden. Eigentlich hatte ich gedacht, ich kenne diese Kinder, aber wie sie hier saßen in ihren Turnhöschen mit nackten Beinen oder gar in diesen engen Gymnastikanzügen, da waren aus runden, harmonischen Drittklässlern plötzlich ganz kleine Persönchen geworden. In der Eurythmie wird die Leibesgestalt ja eher verhüllt, wir ziehen den Kindern über ihre Kleidung noch die Eurythmiekittel an. Das Turnen macht das Gegenteil, die Körperlichkeit wird sichtbar. Und was man sieht, rührt uns ans Herz: Der Babyspeck ist weg, die Muskeln sind noch nicht richtig da – es sind ganz kleine Menschlein. Sie sitzen da im Kreis, der Turnlehrer kommt und unterhält sich erst ein wenig mit ihnen, fragt, wie es geht und ob jemand krank ist, er schafft ein wenig „Hülle". Dann beginnt der Unterricht, der Turnlehrer geht zur Seite und ruft: „Kinder, versteckt euch!" Sie springen alle auf aus ihrer Ordnung und verstecken sich, und wenn wir das beobachten, dann können wir genau ablesen, für welches Kind der Turnunterricht jetzt schon richtig ist und für welches er zwar nicht schadet, aber doch noch nicht nötig ist. Sie verstecken sich zum Beispiel hinter den Leitern – mit dem Gesicht zur Wand; oder sie schlüpfen hinter die Vorhänge, obwohl es so viele Kinder sind, dass sie gar nicht alle Platz haben – Hauptsache, der Kopf ist weg. Aber dann gibt es auch welche, die großen Wert darauf legen, dass sie wirklich versteckt sind, da weiß man dann, wen man vor sich hat. Jetzt nimmt: der Turnlehrer ein Tamburin, klopft darauf und beginnt zu sprechen: „Wir

kommen aus der Weite her gelaufen und gesprungen" – die Kinder kommen aus ihren Verstecken und laufen durch den Raum. „Galopp, Galopp und Trab, Trab, Trab …", nun kommen sie alle wieder und stehen im Kreis. Man hat das Gefühl: es ist noch ein Glanz von dieser Kugel um sie herum. So wird dieser bothmersche Reigen in der dritten Klasse gespielt, getanzt, geturnt. Für das Turnen der vierten Klassen hat Graf Bothmer einen anderen Reigen gegeben. Er fängt jetzt nicht mehr an: „Wir kommen aus der Weite her gelaufen und gesprungen", jetzt heißt es:

Ich stehe, ich gehe, ich lauf meine Bahn,
Ich springe, ich springe, ich spring und halt an.
Ich spring auf die Mauer, ich schwing mich zum Turm,
Ich läute die Glocken, die Glocken im Sturm.

Das ist eine ganz andere Gebärde – es fängt immer mit „ich" an. Die Kugel ertasten war Ich-Ertasten. In diesem Kreisgebilde taucht jetzt ganz stark das Ich-Element auf.
Wir wollen uns den Unterschied zwischen Eurythmie und Turnen deutlich vor Augen führen. In der Eurythmie machen wir:

Aus dem Licht sind wir geboren,
aus den reinen Himmelshöhn,
kommen nieder auf die Erde,
um auf ihr ganz fest zu stehn.

Wir haben ein inneres Bild und gehen in dieses Bild, wenn wir es innerlich stark erfüllt haben. Im Turnen kommen wir aus der Weite her und finden uns im Kreis: Wie gut, dass wir zusammengehören. Wir tun etwas, und dadurch erfüllt es sich. Das sind Polaritäten, die wir im Bewusstsein haben müssen. Turnlehrer und Eurythmisten, Sprachlehrer und Klassenlehrer, die im rhythmischen Teil mit den Kindern Reigenspiele lernen, müssen sich kennen und voneinander wissen. Wir müssen uns fragen, welchen Ansatz wir haben – mehr den eurythmischen, wo ich von einem Seelischen ausgehe und das Seelische in den Leib hineinatme, oder gehe ich vom Leib aus, von einem Muskel- und Bluthaften, aus dem heraus dann das Gefühl der Stärke, der Wonne kommt. Es sind gegensätzliche Ausgangspunkte im Turnen und in der Eurythmie.
Ich zitiere Rudolf Steiner aus der Konferenz vom 1. März 1923: Die Beziehung des Turnens zur Eurythmie „wird am besten einzusehen sein, wenn ich darauf hinweise, dass man es bei der Eurythmie im Wesentlichen zu tun hat mit demjenigen im menschlichen Organismus, das sich in unmittelbarer Angliederung an den inneren Atmungsprozess abspielt. Also: dasjenige, was ein Arm oder Bein oder ein Finger oder Zehe bei der Eurythmie ausführt,

ist in unmittelbarer Berührung mit dem, was innerlich sich als Atmungsprozess, als innerer Prozess abspielt, der beim Übergang der Luft ins Blut geschieht, während das Turnen im wesentlichen derjenige Vorgang ist, dem zugrunde liegt im menschlichen Organismus der Übergang des Blutes in den Muskel. Das ist im Wesentlichen derjenige Vorgang, dem zugrunde liegt im menschlichen Organismus der Übergang des Blutes in den Muskel. Das ist im Wesentlichen das Physiologische; das gibt zu gleicher Zeit ein völliges Licht über dasjenige, was ausgebildet werden soll."[3]
An diesen Gedanken sollten wir weiter arbeiten! Turnen und Eurythmie müssen so gut, wie wir es als Menschen schon können, gleich stark an den Waldorfschulen leben. Eines kann ohne das andere nicht auskommen – ich kann nicht ohne Atmen turnen, und ich kann nicht ohne Muskeln Eurythmie machen.
Betrachten wir nun den Handarbeitsunterricht in der vierten Klasse. Das Kugelgebilde, an dem gearbeitet wurde, erfährt etwas wie eine Umstülpung. Dieses Bild kann vieles beleuchten. Die Mütze hat von außen eine Hülle geboten. Jetzt soll eine Tasche angefertigt werden. Eine Tasche umschließt nicht das Kind, sie ist dazu da, die Welt hereinzulassen. Jetzt muss die Welt zum Kind kommen, und das Kind muss auf die Welt zugehen. Wir haben jetzt nicht mehr den heilen Faden, aus dem etwas Größeres erwächst wie beim Stricken, beim Häkeln, sondern jetzt wird etwas zerstört. Das Kind hat ein großes Stück Stramin vor sich. Es bekommt eine Schere in die Hand und soll nun nach Anweisungen und gutem Vorbesprechen in den schönen Stoff hineinschneiden. Hab Mut, schneide hinein, mache etwas kaputt, damit Größeres entstehen kann! Das wird keine Handarbeitslehrerin so aussprechen, aber das steht dahinter. Das Kind schneidet also ein Rechteck aus, und jetzt wird ihm sofort gezeigt: Es gibt vieles in der Welt, das in Stücke geht, und wir Menschen sind aufgefordert, dafür zu sorgen, dass aus dem Teil etwas Neues wird. Das Kind umsäumt seinen Stoff, es lernt verschiedene Stiche, den Schlingstich, den Saumstich, jeder Stich hat seinen Namen, seinen technischen Ausdruck. Jetzt malen wir unsere Tasche! Ich muss ihr ansehen, was sie alles tragen kann – schwere Steine, saftige Weintrauben oder vielleicht Federn –, alles soll da Platz haben und darin bleiben können! Das Kind malt die Tasche so, dass man ihr das ansieht. Dann darf es sich die farbige Wolle zum Sticken aussuchen – da sind wir wieder an der Farbfrage –, und nun wird gestickt. Das Kind stickt seine Tasche so, dass man sieht: Unten, wo die dunklen Farben sind, da liegen die schweren Sachen, und weiter oben, wo sie so hell und fröhlich wird, da haben die leichten und zarten Dinge Platz.

[3] Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, GA 300b

Das sind therapeutische Prinzipien des Lehrplans! Das Kind bestickt seine Tasche mit Kreuzstichen. Es macht – eurythmisch gesprochen – Hunderte von E-Stichen; es macht in der Handarbeit hundertfach eine Übung, mit der es sein „Ich im Ätherischen fixiert". Durch das Sticken entsteht etwas wie ein Gewirk, wie ein schöner, neuer Stoff. Vor- und Rückseite werden bestickt, dann wird die Tasche gefüttert. Und sie wird voller Stolz getragen, von den Fünftklässlern – oder von deren Müttern! Es stecken in dieser Kreuzsticharbeit der vierten Klasse Geheimnisse, die wir als tief therapeutische, heilende Anregungen aufnehmen müssen. Die Handarbeitslehrer treiben an dieser Stelle hoch dosierte Therapie, indem sie die Kinder über Wochen ununterbrochen die E-Übung machen lassen – blaues E, grünes E, rotes E, immerzu. Außerdem sind diese Taschen Kunstwerke der Genauigkeit, das Muster ist an der Mittelachse genau gespiegelt. Es ist eine unaufhörliche Spiegelbildübung, eine Ergänzungsübung, die Tasche besteht aus zwei symmetrischen Teilen.

Rudolf Steiner sagt im Vortrag vom 21. November 1914: „Wenn der Mensch nämlich nicht zwei Ohren hätte, zwei Augen, zwei Nasenflügel, so würde in Wahrheit seine Ich-Empfindung nicht zustande kommen. Auch zwei Hände braucht er dazu. Indem wir die Hände zusammenschlagen und eine Hand an der anderen fühlen, kommt schon etwas von der Ich-Empfindung zustande ... dadurch, dass wir diese zwei Wahrnehmungsrichtungen haben von links und von rechts und diese zum Schnitt bringen, sind wir dieser Ich-Mensch ..."[4] Das geschieht in der Handarbeit in der vierten Klasse.

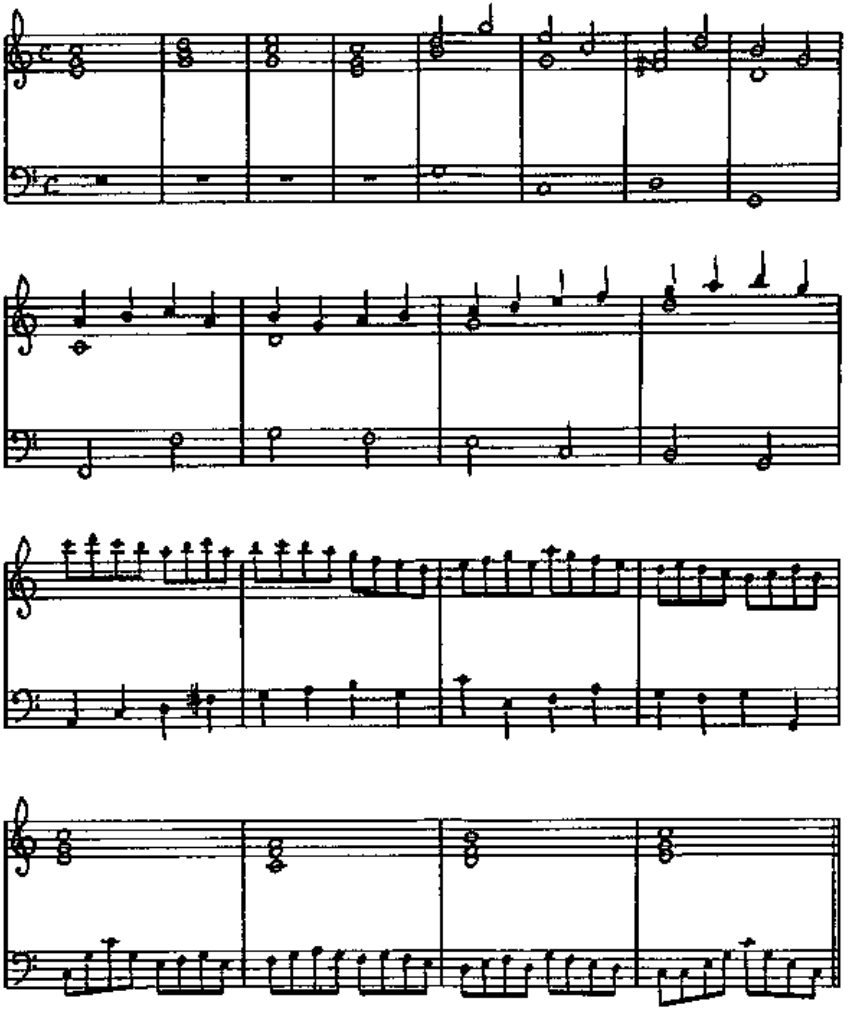
Wo taucht nun in der Eurythmie dieses Prinzip auf, dass die Kugel in die Brüche geht, dass unsere heile Nachlaufform sich verwandelt? Das Kind beginnt zu fühlen: Hier bin ich, da ist die Welt. Wie üben wir das Sich-der-Welt-Gegenüberstellen? Wir bieten der Welt die Stirn! Das heißt, es muss ein Publikumsbewusstsein entwickelt werden. Das Kind läuft seine Wege im Raum nicht mehr der Nase nach, sondern frontal, es blickt seine Zuschauer an. Es bietet der Welt die Stirn (le front).

Im Musikalischen lebten wir anfangs ganz in der Hülle, in der Quint, und wir begleiteten mit den Terzen das erste Erwachen des Sich-selbst-Erlebens und Welt-Erlebens: Erinnern wir uns an ein Lied, das wir gesungen haben: Der Atembogen ist das Maß für die Einteilung, die Melodielinie schwingt im Einklang mit dem menschlichen Atem. Nun taucht als neues Erziehungselement der Takt auf – die Musik „stückelt". Der Umgang mit dem Takt weist den Menschen auf sich selbst zurück. Ich kann nicht – im übertragenen Sinn – für einen anderen taktvoll sein, das ist eine Ich-Tätigkeit im Seelischen. Und wer Quartett spielt und selbst nicht taktfest ist, sondern sich an seinen

[4] Der Zusammenhang des Menschen mit der elementarischen Welt, GA 158, Vortrag vom 21. November 1914 in Dornach

sicheren Nachbarn anhängt, der verschleppt das Tempo. Den Takt muss ich in mir selbst haben, der gehört in mein Knochengerüst. Das üben wir mit den Viertklässlern. Wieder können wir schauen: Wo sind die Kinder schon so weit, dass sie in ihrem Knochengerüst, in ihrer eigenen Gestalt angekommen sind, und wo ist es noch zu früh?

In der Mitte der vierten Klasse mache ich gerne einen Versuch: „Kinder, ich gebe euch ein Rätsel auf! Hier in meiner linken Hand habe ich einen Ball. Und nun schaut mir gut zu und sagt mir nachher, was ich gemacht habe!" Ich



werfe jetzt den Ball genau mit der Musik von einer Hand in die andere – vier Takte ganze Noten, vier Takte halbe, vier Takte Viertel, vier Takte achtel. Und hier sind einige der Antworten (manchmal sagen die Kinder in der vierten Klasse noch „du", wenn sie sich sehr engagieren): „Du hattest den Ball immer in der linken Hand, als die Musik aufgehört hat!" (Wunderbare Antwort, sie stimmt, hat aber noch gar nichts zu tun mit „da ist die Welt, hier bin ich".) Oder: „Du hast immer schneller angefangen!" – „Es war wie im Bruchrechnen, Ganze, Halbe, Viertel, Achtel!" So groß ist die Spanne, die wir haben. Für diese Stunde wünschte man sich den Klassenlehrer, den Schularzt und alle andern als Zuschauer, denn aus diesen Antworten wird deutlich, wie wir mit dem schwierigen oder mit dem wonnigen Kind weiterarbeiten müssen, wo es zurückzuschieben oder herauszuholen gilt.

Noch eine andere Rätselübung mache ich mit den Kindern. Wir hören eine Musik, die Kinder achten auf meine Bewegungen. Als Antwort gibt es ein einziges Wort.

(Die Hände werfen sich mit der Oberstimme den Ball zu, die Füße laufen die Unterstimme.) Was habe ich gemacht? „Du hast etwas Zweistimmiges gemacht." Endlich kommt das Wort, auf das ich gewartet habe: „Du hast einen Kanon gesungen!" Das stimmt! Nun wird es wiederholt, die Kinder üben mit, zuerst mit der „Luftkugel", dann mit dem Ball. Schwer ist diese Übung, aber die Kinder lernen sie. Am Ende der fünften Klasse können wir sie so gut, dass wir sie vorführen können. Man kann ihnen dann sagen: „Schaut, die Eurythmie ist wirklich das Wunderbarste, was wir haben. Da kann ich mit mir selber Kanon singen, das kann ich sonst nirgends."

Wie arbeiten wir mit den Lauten in der Eurythmie der vierten Klasse? Wir müssen soweit kommen, dass die Kinder als Gruppe die Laute kennen. Die Klasse kann im Kreis stehen und wir machen das Alphabet, ein Kind beginnt mit dem A, das nächste formt das B und so weiter, bis wir beim Z angekommen sind. Wenn am Ende der vierten Klasse dieses Alphabet ganz schnell und leicht durch den Kreis geht – das sind Festesmomente –, dann werden wir an das erinnert, was Rudolf Steiner sagt: *„Der menschliche ätherische Leib stünde vor Ihnen, wenn Sie einmal das ganze Alphabet …, wenn Sie einmal lautlich das Alphabet von A angefangen, bis zum Z hinstellen würden, der Mensch stünde vor Ihnen."*[5]

Also auch wenn wir das Alphabet in einer schnellen Folge eurythmisieren, haben wir den ätherischen Menschen vor uns. Durch solches Üben können wir stärkend und gestaltend auf die Ätherkräfte wirken. Das muss in der vierten Klasse stark anfangen.

[5] Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut-Eurythmie-Kurs, GA 279, Vortrag vom 24. Juni 1924 in Dornach

Kinder am Rubikon: Die Überwindung des Flusses bedeutet das Verlassen des Paradieses. Aus der heilen Welt der Märchen, der Legenden, der Geschichten aus dem Alten Testament werden die Kinder jetzt vertrieben in die Welt hinein. Und sie fordern uns auf: Bitte, erzähle mir, wie es hier auf der Erde ist, wie ich mir ein Haus bauen kann, wie ich hier auf der Erde ein tüchtiger Mensch werde!

Ein Blick in die Turnstunde: Es sind Geräte aufgebaut, Matten, Kasten, Pferd, und es wird gespielt, dass man an einem Abgrund steht und sich an einem Seil auf die andere Seite hinüberschwingen soll. Da gehört Mut dazu! Zu Hause wird gemalt: Ein Kind malt ganz sachlich, wie alles in unserer Wirklichkeit aussieht, Kasten, Bock etc. Das andere lebt und turnt noch auf der Paradiesseite, wir sehen die innerlich erlebte Landschaft, Palmen, Wasser, Steine.

Mit wunderbarer Deutlichkeit erkennen wir dieselbe Sache in der Hausbauepoche der dritten Klasse. Die Aufgabe heißt: Macht ein Haus, in dem man wohnen kann! Und die Kinder formen ihr Haus aus Ton. Ein Kind baut sich eine Wohnhöhle, eine hohle Tonkugel ohne Fenster, sie hat einen kleinen Einschlupf und oben einen Kamin, das Ganze sieht fast aus wie ein Äpfelchen. Und es wohnt jemand darin: Einwohner ist eine kleine Tonkugel, die das Kind geformt und hineingelegt hat – Kugel und Kugel. Ein anderes Kind baut sich ein festes, rechteckiges Haus mit geraden Wänden und einem Dach, und das Ganze ist von einer stabilen Mauer umschlossen, sodass die Welt nicht zu nahe kommt. Wie werden diese Kinder in der achten Klasse sein? Lesen wir die Zeichen, dann können wir therapeutisch, hygienisch unterrichten!

Als Lehrer stehen wir vor einer doppelten Aufgabe: Wir müssen uns mit den Kindern und dem Unterrichtsstoff befassen, und wir müssen uns mit uns selbst befassen, damit wir uns als ganze Menschen mit dem verbinden, was wir tun. Als ganzen Menschen können wir uns aber nur erfassen, wenn wir uns bewegen. Deshalb dürfen wir uns nicht nur im Sitzen vorbereiten, das gilt nicht allein für Eurythmisten. Wenn wir alle, Unter- und Oberstufenlehrer, anfangen würden, uns im Gehen vorzubereiten, dann wären wir in der Schulbewegung einen großen Schritt weiter! Dann wären wir eine Schul-Bewegung!

Rudolf Steiner gab für die Lehrer der vierten Klasse einen Spruch. Dieser Spruch – er taucht an verschiedenen Stellen und in verschiedener Form auf – ist von Isabella de Jaager, einer der ersten Eurythmistinnen, überliefert. Sie hat auf Anweisung Rudolf Steiners Bühnen-Eurythmie gemacht, dann die Eurythmieschule in Dornach geleitet und später die Heileurythmie entscheidend weiterentwickelt. „Dieser Spruch", so sagte sie, „ist gegeben für die Klassenlehrer der vierten Klasse. Bitte, gehen Sie lange und behutsam damit um, bevor Sie ihn mit den Kindern machen, diese Sphäre braucht

unseren besonderen Schutz." Ich glaube, dass es für unsere Vorbereitung eine große Hilfe sein kann, in die Welt zu kommen, in der die Viertklässler sind, wo die Ich-Wesenheit einen ganz neuen Bezug zum Leben, zum Leid und zur Welt bekommt. Dieser Spruch heißt:

Standhaft stell ich mich ins Dasein,
Sicher schreite ich die Lebensbahn,
Liebe heg ich im Wesenskern,
Hoffnung präg ich in jedes Tun,
Vertrauen leg ich in alles Denken.
Diese Fünf führen mich ans Ziel,
Diese Fünf gaben mir das Dasein.[6]

6. bis 12. Schuljahr

Wenn man beim Gang durch eine Schule vor die Turnhalle oder in den Vorraum des Eurythmiesaales kommt und sieht dort die Schuhe einer sechsten Klasse stehen, dann wundert man sich, wenn man dort Schuhgröße 35 und Schuhgröße 42 findet. Machen wir denn Eurythmie für Vater, Mutter und Kind in einer Stunde? Und welcher Klang kommt uns beim Öffnen der Tür entgegen? Man hört einen weiten Stimmklangbogen: feine zarte und erste tiefe Klänge. Man hört die Oktav! Diesen Klang dürfen wir nicht vergessen, solange wir uns mit Kindern im zwölften Lebensjahr befassen. Oktav-Wesen sind sie! Welch einen Impuls muss uns das geben für die Arbeit mit den Kindern, die in einer solchen Welt leben, die so klingt?
Im Hauptunterricht tauchen diese Oktavklänge qualitativ in verschiedenster Weise auf. Der Lehrplan der sechsten Klasse gibt den Kindern neue Fächer, auf die sie sich sehr freuen. Vieles davon ist ihnen längst begegnet und vertraut, es kommt aber jetzt in einer ganz neuen Form auf sie zu. Im Lehrplan steht, dass wir mit den Kindern Geometrie betreiben sollen. Schon von der ersten Schulstunde an haben wir Geometrie betrieben – die Gerade und die Krumme, der Kreis, die Linie –, darin haben wir gelebt. Das wird im Hauptunterricht neu aufgegriffen. Wir haben Physik als neues Fach, vieles was den Kindern begegnet, ist ihnen nicht neu: dass die große Glocke einen tiefen Klang hat und dass die kleinen Zwergenglöckchen an der Zipfelmütze hell und hoch klingen. Die Erstklässler wundern sich in der Monatsfeier, wie tief der große Kontrabass brummen kann, und sie wissen genau, dass die kleinen Geigen viel höher spielen. Aber jetzt lernen die Kinder erkennen, was die Gesetze sind. Wie klingt die ungeteilte Saite? Was für ein Ton entsteht, wenn ich die Saite genau in der Mitte teile? Und was hören wir,

[6] Näheres zur Ausführung dieses Spruches in: Sylvia Bardt: Eurythmie als menschenbildende Kraft, Seite 111

wenn wir sie im Verhältnis 2:3 teilen? Das erforschen wir mit den Kindern, darinnen leben sie im sechsten Schuljahr, im zwölften Lebensjahr. Geologie wird getrieben, Gesteinskunde. Mit Steinen sind die Kinder von klein auf in Berührung gekommen. Sie hatten sie in den Hosentaschen, sie haben sie gesammelt und damit gespielt. In der fünften Klasse, in der Heimatkunde, haben sie zu schauen gelernt, auf welchen Steinen wir in unserer Stadt gehen; wie sehen die Steine vom alten Schloss oder die Säulen vom Königsbau aus, die der Baumeister hier verwendet hat, wie fühlen sie sich an? In der sechsten Klasse lernen sie: Wie ist die Qualität eines Granits, wie unterscheidet er sich von einem Kalkstein, von einem Buntsandstein? Sie lernen die Namen, sie erfahren die Zusammensetzungen. Dieses deutliche Begreifen der Mineralogie gibt uns den Grundton für eine Oktav. Und der Oktavton? Den gibt uns Rudolf Steiner für den Hauptunterricht an, wenn er sagt, wir sollen Sternenkunde mit den Kindern treiben. Grundton ist die Mineralogie, Oktavton die Astronomie! Im Lehrer lebt das Bewusstsein gegenüber dem Kind: Was ist dein Zenit? Wo du bist, steht dein Nadir? Du hast deinen eigenen, den kann dir keiner abnehmen, den hat niemand anderes neben dir! Wo du bist, ist deine Oktav!

Wir erzählen den Kindern von den Römern, von ihrer Geschichte, von ihren Gesetzen, vom Römischen Recht. Dabei haben wir selber im Bewusstsein und im Erleben den Abstieg der Menschheit in jener Zeit bis in die Talsohle, das ist der Grundton. Wir sprechen zu den Kindern dieses Alters von Christi Geburt und von Golgatha, von dem menschheitlichen Oktavklang. Wir sprechen davon zu unseren Zwölfjährigen, die biografisch an diesem Menschheitspunkt stehen, wo das Hier und das Dort im Erleben zusammengefasst werden. Von Oktavklängen umgeben sind die jungen Menschen im Hauptunterricht.

Wir wollen nun die drei Fächer **Eurythmie, Handarbeit** und **Turnen** in der sechsten Klasse betrachten und dann mit der Eurythmie durch die Altersstufen bis zur zwölften Klasse hindurchgehen. Der Oktavklang im Turnen: Die Kinder sind im menschlichen Leib in einer wunderbaren Harmonie angekommen. Atemprozess und Puls sind in diesem Alter ganz ausgewogen. Ein Motto können uns jetzt diese Verse Schillers sein: „Suchst du das Höchste, das Größte? Die Pflanze kann es dich lehren. Was sie willenlos ist, sei du es wollend – das ists!" Was an Ätherkräften in der Welt ist, gilt es in jeden Unterricht hereinzubitten und zu handhaben.

Als Gast habe ich den **Turnunterricht** einer sechsten Klasse erlebt. Die Kinder kommen in den Saal, zum Teil kleine, zarte Gestalten, zum Teil schon große, ausgebildete. Sie kommen aus dem Hauptunterricht, haben vielleicht lange gesessen und hängen nun erst ein wenig herum. Der Turnlehrer beginnt die Stunde: „Jetzt wollen wir uns erst einmal eingehen!" Ein

wunderbares Wort: Wir gehen uns ein! Dann können wir nämlich auch auf andere eingehen, wenn wir in Bewegung sind. Die Kinder gehen nun mit ernstem Gesicht im Oval des Saales, die Gestalten sind ungeheuer vielfältig, groß und klein, dick und dünn, aber recht harmonisch. Sie gehen so vor sich hin, das Tamburin beschleunigt das Tempo, sie kommen ins Laufen. Es gibt eine Pause, sie stehen, dann wird wieder gelaufen. „Lauft weiter, jetzt laufen wir uns ein!" Ein großer schwerer Bub, schon ganz rot im Gesicht, geht auf die Seite: „Ich kann nicht mehr!" Die Lehrerin macht eine leichte Bewegung: „Du kannst" – und er konnte auch wieder. Ein gut durchgeformter Junge sagt: „Ich hab' so Seitenstechen!" – „Macht nichts, dann hast du nur falsch geatmet, lauf weiter!" Das wurde mit einer ganz freundlichen, strengen Sachlichkeit weggeschoben. Und das wurde geübt: Findet euren Rhythmus, findet das, was in euch schläft, was in euch Pflanze ist, was in euch von selber wächst! Lernt es bewusst Hand-zu-haben, Fuß-zu-haben, Leib-zu-haben, indem ihr hier lauft! Nach einigen Minuten merkt man: Jetzt wird es gut, jetzt sind sie im Laufen neu durchatmet. – „Liebe Schüler! Wir wollen heute etwas ganz Wichtiges lernen, was wir können müssen, wenn wir in der siebten Klasse Staffellauf machen. Wir üben, wie man startet, denn es ist ganz wichtig, dass man gut wegkommt. Wer zu spät losläuft, kann nie der erste sein!" Sie stellen sich in drei Riegen hinter eine Linie, und jetzt wird mit großer Genauigkeit erklärt und ausprobiert, wie die Hände an diese Linie zu legen sind: Fingerspitzen vorne oder seitlich – „Probiert es aus, wie ihr euch besser fühlt!" Sie gehen in die Knie, sie probieren das Anlegen der Hände, es wird still im Raum. Ernst, sachlich, fachmännisch wird gearbeitet. „Schaut, wo ihr hinwollt, die Sprossenwand ist das Ziel!" Schritt für Schritt wurde die Folge aufgebaut: beim ersten Kommando „auf die Plätze" wird der Kopf gesenkt, bei „fertig" streckt man das zurückgesetzte Bein und schaut nach vorne – und „los!" Sie schossen durch den Raum, auf die Sprossenwand zu, eine Reihe nach der andern übte diesen Start. Es war für die Kinder nur wichtig, ans Ziel zu kommen, wer der Erste war, war ganz uninteressant. So wurde im Turnen immer wieder neu oktaviert: Start - Ziel, Grundton - Oktavton. Das muss der junge Mensch schaffen: das Ziel im Auge zu haben; zwischen dem Punkt, an dem er sich befindet, und dem Ziel darf keine Länge sein, keine Langeweile. Gerade für die Arbeit mit zwölfjährigen gilt dieses Urbild, dem wir uns immer wieder stellen müssen: Keine Langeweile aufkommen zu lassen, ununterbrochene Tätigkeit zwischen Ausgangspunkt und Ziel anzustreben.
Welche Prinzipien gelten für die **Handarbeit** in diesem Alter?
Wenn wir die Hände von Sechstklässlern anschauen, dann begegnet uns dieselbe Vielfalt, die wir schon bei den Füßen kennengelernt haben. Wir sehen winzige, kleine, zarte Hände – sie gehören oft zu einem Buben! Und es gibt Mädchen, die große, kräftig ausgebildete Hände haben, Hände, die unbedingt

schaffen möchten, Neues bilden, schöpferisch arbeiten wollen. In der dritten Klasse erleben wir, wie die Kinder ihren Kopf bekleiden, wie sie sich behüten, bemützen. In der fünften Klasse sind sie auf der Erde so angekommen, dass sie sich in der Handarbeit bestrumpft haben; die Füße wurden angezogen. Es ergibt sich hier ein ganz interessantes Verhältnis von Schlafen und Wachen, von Hier-Sein und Hinausträumen. Stricken konnten die Kinder schon, jetzt müssen sie mit fünf Nadeln stricken. Das ist zuerst einmal mühsam, aber man lernt es, man beginnt die Manschette von dem Strumpf und darf nun lange Zeit geradeaus stricken und kann dabei vor sich hinträumen. Aber eines Tages muss da etwas passieren, damit nicht nur eine lange Röhre entsteht, sondern wirklich ein Strumpf. Es muss um die Kurve gehen, und jetzt muss man aufwachen! Hier taucht etwas auf, was uns schon ganz deutlich in die Nähe der sechsten Klasse bringt, nämlich dieses Bewusstseinselement, dieses Aufwachelement. Es wird erklärt, wie man die Ferse strickt, das „Käppchen", und es wird so genau erklärt, dass das Kind es tun kann und dass es aufschreibt, was es macht. Jetzt, wenn man das geschafft hat, kann man wieder eine Weile schlafen – je größer die Füße, desto länger der Schlaf! Und nun heißt es wieder aufwachen: Wie mache ich eine Spitze? Auch das schreibe ich auf. Bald wird sich zeigen, ob ich hier in der fünften Klasse eine „wissenschaftlich" tragbare Methode angewandt habe, ob ich reproduzieren, einen Vorgang wiederholen kann, denn die große Hoffnung ist ja, dass der zweite Strumpf doch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem ersten hat. Wenn ich von meinem Aufschrieb ausgehe, dann habe ich das Ergebnis meiner Wissenschaftlichkeit, meiner Wachheit in den Händen – ja nicht nur in Händen, auch an den Füßen. Die Sache hat Hand und Fuß bekommen, wenn ich es richtig gemacht habe. Mit dieser Vorbereitung in Handarbeit kommen die Kinder in die sechste Klasse. Dort bekommen sie erst einmal eine ganz andere Aufgabe: „Malt mir euer liebstes Tier!" Es werden die liebsten Tiere gemalt, und ganz oft werden sie von den Kindern in wunderbare Landschaften eingebettet. Da sieht man Palmen mit Kokosnüssen, und irgendwo im Schatten dieser Palmen äst dann ein Elefant. Auf den aber kommt es uns an. Darum wird jetzt gebeten: „Malt den Elefanten so groß, dass er aufs ganze Blatt kommt!" Der Elefant wird noch einmal gemalt, und da Tiere für die meisten Menschen am leichtesten im Profil zu malen sind, ist er jetzt schön und groß im Querformat zu sehen. „Und nun dürft ihr euer Tier ausschneiden!" – Ausschneiden? Das ist ja etwas ganz anderes, also Palmen weg, Wasser weg, Stimmung weg – sie merken, es wird dünn. „Wie könnten wir denn daraus ein Tier machen, das du deinem kleinen Bruder schenken kannst?" Dass diese Tiere nie verschenkt werden, versteht sich von selbst, aber man kann diese Möglichkeit ja erst einmal anbieten. Es wird jetzt ein zweiter Elefant ausgeschnitten, nun hat man schon zwei, und man könnte mit dem Modell einen ganzen Fries machen.

„Aber, was macht ihr denn, damit das Tier rund und dick wird, ein Elefant ist doch dick! Wenn ihr diese zwei Teile hier zusammennäht, dann gibt das höchstens eine Elefantentasche!" Ja, jetzt heißt es, klug zu sein, und es wird versucht, einen Schnitt für den Elefanten zu machen. Wie müssen die Zwickel eingesetzt werden, dass die Gestalt rund wird, dass die Form stimmt? Es wird eifrig ausprobiert, und jedes Kind macht ein anderes Tier, und jedes Tier hat einen anderen Schnitt! Wir können uns in die Not der Handarbeitslehrer hineinversetzen. Bei den Strümpfen geht das noch relativ konform, nur die Länge und die Farben sind verschieden. Aber diese Elefanten, Pferde und Bären, diese ganze Vielfalt, stellen besondere Anforderungen. Dann werden die Teile zusammengenäht, von Hand, mit gut sitzenden, fachmännischen Stichen. So ein Tier muss später etwas aushalten können, beim Spielen und vor allem beim Ausstopfen. Dieser Prozess, das Tier von innen auszustopfen, ist derselbe, der nachts an uns Menschen geschieht. Da füllt die ätherische Welt das, was tagsüber welk geworden ist, was abgeschabt wurde, wieder auf, damit wir neu aufblühen. Das tut das Kind jetzt, es setzt Ätherkraft ein – „sei du es wollend". Und da haben wir wieder Forschungsobjekte und -fragen: Wie stopfst du? So, dass alle Nähte platzen, oder so, dass dein Tier nie stehen kann? Als Lehrer haben wir wunderbare Gelegenheiten durch die Arbeiten der Kinder ihre Wesensart lesen zu lernen.

So wird in der Handarbeit das astralische Empfinden ganz stark angesprochen und in die Ätherwelt hineinplastiziert. Dass man das auch an Puppen machen kann oder auf andere Weise, ist für dieses Beispiel nicht von Bedeutung.

Ganz anders und wie eine Oktav kraft im Lehrplan arbeitet der Handwerkslehrer in dieser Klasse. Die Aufgabenstellung heißt: „Wir wollen bewegliches Spielzeug machen", vielleicht eine Ente, die wackelt, oder ein Wasserrad, das sich dreht und das auch wirklich die Kraft hat, Wasser zu schöpfen. Wie muss sich das Rad drehen? In welchem Winkel müssen die Schaufeln stehen? Und die Ente, die ich geschnitzt habe, auf welcher Art von Rädern müsste ich sie aufbauen, dass sie nicht stolz wie ein schwimmender Schwan daherkommt, sondern dass sie richtig wackelt? Klug muss ich sein, ich muss mir das ausdenken, ich muss meine Gedankenkräfte in die Mechanik des Gegenstandes hineinschicken. Um das Tier oder den Gebrauchsgegenstand im Handwerk herzustellen, bin ich nicht mit dem Ausfüllen der Form beschäftigt wie in der Handarbeit, sondern ich gehe den umgekehrten Weg. Ich schnitze, ich hebe Substanz ab, ich mache konkave Formen, menschenkundlich gesprochen, bin ich Tagarbeiter, bin ich auf der Astralebene tätig. Das Abbauende wirkt – zusammen mit dem Denken – ganz stark. Wie in der dritten und vierten Klasse Eurythmie und Turnen sich ununterbrochen ergänzen, so scheint

es mir in der sechsten Klasse bei den Fächern Handarbeit und Handwerk zu sein. Wir sollten das zusammen sehen.

Im Eurythmiesaal können wir gut beobachten, wie schön und aufrecht die Kinder jetzt – wenn man sie dazu anregt – auf der Erde stehen. Sie sind angekommen, sie stehen gut und leicht. Diese Leichtigkeit müssen wir in allen Fächern gebrauchen. Sie verhilft uns dazu, in vielfältigster Weise zu springen und zu hüpfen. Kiebitzsprung in jeder Stunde der sechsten Klasse, Sprungübungen, einfach hüpfen, schnell laufen, das Leichtsein auszunützen, scheint mir eine ganz wichtige Aufgabe für den Eurythmie-Unterricht zu sein.

Erleben wir noch einmal die Oktav, den Grundton und den Oktavton. Was ist geschehen? Da war die Kugel, in der die Kinder gelebt hatten, und jetzt stülpt sie sich um. Der Oktavklang ist eine wesenhafte Umstülpung dessen, was wir als Kugel hatten. Von dieser Seite in die Qualität der Oktav zu kommen, ist Aufgabe der sechsten Klasse. Das hängt auch mit dem Sprung zusammen. Wir wissen alle, dass man einen andern Gang hat, wenn man traurig ist. Und wenn man dann ein Erlebnis hat, das einen umstülpt, weil man sich so unendlich freut, dann würde man am liebsten in die Luft springen – kleine Kinder tun das ja wirklich oft noch. Und jetzt in der sechsten Klasse, müssen wir es schaffen, die Kinder immer wieder umzustülpen, in die Helligkeit der Welt heraus, im Hüpfen, im Springen, mit Oktavbewegungen in jeder Eurythmie-Stunde. Es gibt aber noch etwas anderes, das wir sowohl im Eurythmie-Unterricht als auch im Turnen in diesem Schuljahr gut bedenken und beachten müssen, das ist das Knochengerüst der Kinder. Wir wissen ja, ein guter Sprung braucht einen festen Untergrund, von einer weichen Matratze springt es sich schlecht ab. Rudolf Steiner spricht über das Muskel- und Knochensystem im elften Vortrag des Weihnachtskurses für Lehrer: „Gegen das zwölfte Jahr hin tritt beim Kinde etwas ganz anderes ein … Der Muskel wendet sich von seiner Intimität zum Atmungs- und Zirkulationssystem herüber zu einer Intimität mit dem Skelett- und Knochensystem. Dadurch passt sich der ganze Mensch in einer sehr starken Weise an die Außenwelt an, noch in einer stärkeren Weise vom zwölften Jahre ab, als es früher war. Früher war er ja in seinem Muskelsystem nach innen gerichtet. Er ließ seine Muskeln wachsen, wie es das im Inneren abgeschlossene rhythmische System vermag. Er bewegte sich im Appell an das Muskelsystem, und er schleppte die Knochenform bloß mit. Jetzt, gegen das zwölfte Jahr hin, wird es ganz anders; jetzt stellt er sich mit seinem Muskelwachstum in die Mechanik, Dynamik des Knochensystems hinein."[7] Er „schleppte die Knochenform bloß mit", und jetzt kann er sie ergreifen. Er kann es von Natur

[7] Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, Vortrag vom 2. Januar 1922 in Dornach

aus. „Sei du es wollend …", tu es bewusst, Kind, dann erziehst du dich! Es ist ganz klar, dass es jetzt an der Zeit ist, im Eurythmie-Unterricht sinnvoll mit den Stabübungen anzufangen. Wenn das Knochengerüst bewusst ergriffen werden kann, dann kann ich dem Kind auch sagen: „Achte darauf, dass deine Arme wirklich waagerecht sind." „Gib acht, dass deine rechte Hand vor der rechten Schulter ist und dass dieser mittlere Raum frei bleibt." Wenn wir diese Grundübung – unten, oben, rechts, links, rechts, oben, unten – von den Kindern machen lassen, dann sollten wir die Oktav ganz stark mit im Bewusstsein haben. Wenn ich den Stab nach unten führe und dabei auch nur „unten" denke, dann spanne ich das Kind gerade nicht zwischen das Oben und das Unten ein, sondern dann zerre ich es auf die Erde. Bin ich nur oben, dann lasse ich es wegfliegen. Wenn ich aber das Unten mache und das Oben denke und erlebe, dann habe ich die Oktav, und wenn ich das Oben mache und dabei die Füße spüre, ist die Oktav auch da. Üben wir beim Rechts das Linksempfinden, das hier das ausgleichende ist, und halten wir die Mitte frei, dann haben wir an dieser Stabübung ein starkes Mittel, therapeutisch zu wirken – Heileurythmie zu machen mit allen Kindern der Altersstufe.
Wir müssen in der Oktavbewegung eine Umstülpung sehen. Wir Erwachsenen sollten das im Bewusstsein haben, um an dieser Stelle richtig wirken zu können. Wir hören eine Musik, die einen ganz gleichbleibenden Rhythmus hat: kurz, kurz, lang - kurz, kurz, lang. Wir versuchen nun, dazu den Gegenrhythmus zu klatschen: lang, kurz, kurz. Es ist ein bisschen wie beim Kanonsingen: Erst haben wir den langen Ton und das Instrument spielt die zwei Kürzen, dann dreht sich die Sache um. Auch diese Übung machen wir in der Klasse.
Die Stunde wird oft mit einem Spruch abgeschlossen, zum Beispiel: „Wer ists, sag an, der das Größte vollbringt?" – Fragegeste, es wird ein „großes Ohr" gebildet, das Hereinkommende wird hier aufgefangen. – „Wer schlägt den Löwen", – Frage – „Wer schlägt den Riesen?" – Frage – „Wer überwindet jenen und diesen?" – Frage. Jetzt sage ich es euch: „Das ist der Mensch, der sich selbst bezwingt!" Damit haben wir einen ersten Vorblick auf die Seelenhaltungen. Das Thema wird in der sechsten Klasse erst vorsichtig angetönt, es handelt sich ja erst um ein Seelengefühl, das noch nicht von einem eigenen starken Astralischen belastet oder gefärbt ist.
In der dritten, vierten Klasse konnten wir etwas wie eine Vertreibung aus dem Paradies erleben. In der achten Klasse werden die Kinder aus der heilen Unterstufenwelt vertrieben; jetzt wird es dramatisch. Ganz stark gehören in dieses Alter die Seelenhaltungen, und die Stabübungen bekommen ein neues Gewicht – das Wachstum der Knochen muss gepflegt und ergriffen werden. Eine Übung, die wie eine Brücke für dieses Alter erscheint und die oft eingesetzt wird, ist, dass wir uns die Stäbe zuwerfen und sie auffangen.

Dramatik ist das Hauptthema in der achten Klasse! Rudolf Steiner sagt im ersten Laut-Eurythmie-Kurs: *„Eurythmieformen. Das ist die Fortsetzung des göttlichen Bewegens, des göttlichen Formens des Menschen."*[8] Schauen wir uns die Achtklässler an – und wir Eurythmisten sollen die Arbeit der Götter fortsetzen! Es ist vieles in diesem Satz, in diesem Bild verborgen. Oft ist es dramatisch, wie die Kinder, die wir da vor uns haben, sich über die Eurythmie äußern. Das kennen wir alle. Aber Welten trennen das, was sie äußern, von dem, was sie tun, wenn sie eintauchen, wenn sie wirklich Eurythmie machen. Auch das kennen wir, und daran müssen wir uns festhalten.
Wenn wir in einen Saal kommen, in dem eine achte Klasse gerade Eurythmie-Unterricht hatte, dann werden wir als Erstes alle Fenster aufmachen. Es riecht anders, als nach dem Unterricht einer ersten Klasse, man kann die Kinder riechen, und das sollte man tun. Man sollte menschenkundlich prüfen: „Wie sind meine Wahrnehmungen von so einem astral geboren werdenden Klassenganzen?" Seelisches Turnen, Seelenhaltungen, Dramatik üben, zum Beispiel an der „Bettlerballade" von Conrad Ferdinand Meyer: „Ein Bettler stürzt ins Zimmer: ‚Grumell, wo kommst du her?'" Die Bettler sind alle eingeladen, sie sitzen auf wunderbaren Marmorsesseln und speisen Hasen, Hühner, Wein, und jetzt kommt Grumell. Man hat die Kinder, zwanzig große, kräftige Achtklässler, in einer lockeren Gruppe stehen, und nun kommt einer und schießt von hinten durch die Gruppe hindurch. Was machen die anderen? Die reagieren! „Ein Bettler stürzt ins Zimmer" – Spannung entsteht. „Grumell, wo kommst du her?" Was wird er sagen? – Fragehaltung „Ich lauscht von ungefähr, gebettet an der Hofburg ..." Was hast du gehört? – „Dein Ohm schickt Mörder aus ..." Wieder und wieder wird das durchgespielt. „Ist es wirklich wahr, was du sagst?" Seelisches Turnen wird geübt, ich lerne meine eigenen Empfindungen kennen. Habe ich jetzt wirklich Angst? Bin ich gespannt? Wie reagiere ich denn, wenn plötzlich einer kommt und mich an einem Ort findet, wo ich eigentlich nicht hingehöre? Ich habe doch erst einmal ein schlechtes Gewissen, als Achtklässler ganz bestimmt! Das alles drücken wir aus, mit knappen, schnell wechselnden griffig geführten Bewegungen und Körperstellungen.
Jetzt aber scheint mir so ungeheuer wichtig, dass wir im Eurythmie-Unterricht und in allen anderen Fächern „aus dem Gelenk" unterrichten. Ich meine damit, aus den Stellen heraus, wo äußerlich nichts ist, wo das Materielle zurücktritt, damit ein Geistiges wirksam werden kann. Die Gelenke sind das Geistigste, was wir an unseren Gliedmaßen haben. Und in der achten Klasse heißt es, diese Gelenke, diese Schaltstellen in der Musik, in der Sprache zu üben, wirken zu lassen, was zwischen den Tönen, zwischen den Zeilen lebt. Wir haben in der sechsten Klasse die Oktav geübt und greifen das in der

[8] Siehe Anmerkung 7

achten auf. Helligkeit im Denken muss in den Willen heruntergeführt werden. Es gibt eine Übung, die mit dem Ur-Puls-Atem-Rhythmus arbeitet: Die Hände pulsieren, auf jeweils zwei Kürzen folgt eine Länge, und gleichzeitig gehen die Füße einen langen und zwei kurze Schritte. Das ergibt eine Oktavierung in der eigenen Gestalt. Die Übung ist schwierig, wir müssen sie aufbauen und immer wieder daran arbeiten, aber wenn die Kinder sie können, sieht man plötzlich: Es zieht ein höheres Wesen in sie herein, sie werden hell, leicht, sie werden schöner!

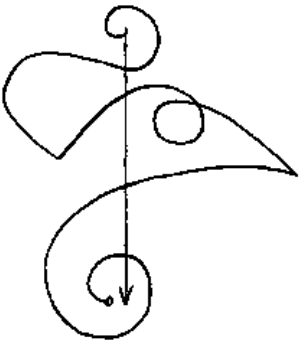
Wenn wir therapeutische Prinzipien im Lehrplan aufsuchen und uns in der achten Klasse so stark mit dem Seelischen und dem Geistigen im Leiblichen befassen, vor allen Dingen aber mit dem Seelischen, was tun wir denn da? Wir treiben lebensvolle Seelenkunde, indem wir die Seelenhaltungen üben. Das brauchen unsere Kinder heutzutage dringend, wenn ihr Seelenwesen anfängt, sich frei zu machen. Sie lernen sich durch diese Seelenkunde kennen: Ich kann hassen, ich kann verzweifelt sein oder auch nur traurig, ich kann verflucht gescheit oder unersättlich sein, das alles habe ich in mir, damit kann ich umgehen und es zu beherrschen lernen! Wenn wir das schaffen würden, so hätten wir – glaube ich – eine der stärksten Prophylaxen gegen das, was heute die Versuchungen sind. Lassen wir die Kinder auf den verschiedensten Ebenen seelische Erlebnisse suchen, lassen wir sie üben und auch einmal hereinfallen bei solch einem Versuch und dadurch stark werden! Wenn wir Seelenkenntnis, Seelenkunde bis in den Leib herein stark üben – in der Eurythmie in reinster Form, aber auch in allen anderen Fächern –, dann leisten wir einen Beitrag, der vielleicht verhindern kann, dass die jungen Menschen im Rausch oder in den Medien abgerutschte Seelenerlebnisse suchen.

Im Lehrplan der **neunten** Klasse tritt uns ein eigenartiges Phänomen entgegen: Vieles vom Stoff der achten Klasse wird wiederholt. Die Kinder hatten sich mit Schiller und Goethe beschäftigt, in der neunten Klasse werden Werthers Leiden gelesen. Der Geschichtsunterricht in der achten Klasse führte bis zur Neuzeit, ebenso ist es in der neunten Klasse. Warum ist das so? Bisher wurden die einzelnen Fakten dargestellt, jetzt werden die Dinge miteinander verbunden, Zusammenhänge erkannt. In der Ton-Eurythmie werden aus den Intervallen, die den Kindern längst bekannt sind, die Akkorde aufgebaut. Dass die große Terzbewegung stärker rechts betont gemacht wird oder wie eine Quint gebildet wird, lernten wir in der achten Klasse. Der Dur-Dreiklang aber braucht beide Bewegungen gleichzeitig. Mit Dur- und Mollakkord, Quartsextakkord und Dissonanz haben wir in der neunten Klasse ein großes Arbeitsgebiet vor uns. Auch in der Laut-Eurythmie greifen wir wieder auf, was wir getan haben, aber jetzt sagen wir: „Mach es selbst! Bring mir ein Gedicht, das dir besonders gut gefällt und zeichne eine Form dazu, so gut du es kannst." Die erste Reaktion ist natürlich: „Das kann ich nicht."

Dann müssen wir die Kinder ermutigen, dass sie es trotzdem versuchen. Eine Form von einer Neuntklässlerin, einem kleinen, zarten, lockigen Mädchen, soll dies verdeutlichen. Die Form ist ganz aus dem Seelischen gestaltet. Der Text stammt von Wolfgang Borchert:

Publikum

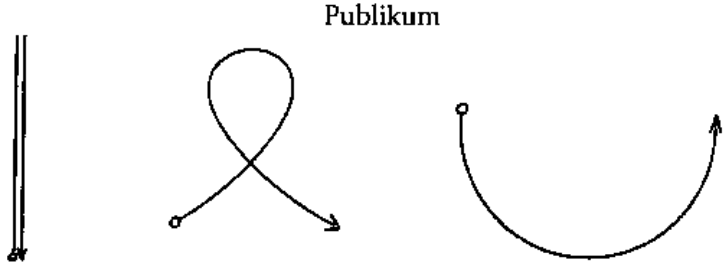
Ich möchte Leuchtturm sein
in Nacht und Wind,
für Dorsch und Stint,
für jedes Boot,
und bin doch selbst
ein Schiff in Not!



Rudolf Steiner wird ja nicht müde, uns aufzufordern: Lernen Sie Ihre Kinder kennen, lernen Sie Ihre Kinder lesen! Und wir können so eine Form lesen und uns fragen: Wie sitzt die Form auf dem Blatt? Was hat die Form mit dem Text zu tun? Stimmt sie wirklich? Die Formgesetze werden erst im Laufe des Jahres mit den Kindern durchgearbeitet. Aber was spricht sich aus, was kann jeder von uns lesen? – „In die Welt hinein will ich wirken. ‚Ich möchte Leuchtturm sein … und bin doch selbst ein Schiff in Not!'" Die Form fängt hinten im Raum an, geht in die Welt nach vorne und führt wieder in sich zurück. Das ist großartig gemacht. In ihrem eigenen, neu entwickelten Oktav-, sprich Lebensraum, versuchen unsere Neuntklässler zu leben. Jedes Kind kann so eine Form machen, und wir lernen uns dabei ganz neu kennen. Hören wir die Fragen, die uns die Schüler entgegenrufen, die sie vielleicht nur flüstern oder mit Blicken andeuten? Greifen wir diese Aufforderungen in der Oberstufe auf?

Zu Beginn der **zehnten** Klasse kann man als Lehrer in eine heikle Lage kommen, besonders, wenn man eine Klasse seit dem 1. Schuljahr unterrichtet. Man kommt aus den Sommerferien zurück und trifft sich wieder: „O, Isabel, wie geht es dir – Verzeihung – wie geht es Ihnen?" Ein Kind, das ich neun Jahre lang geduzt habe, muss ich nun mit „Sie" anreden. Jetzt, in einer Situation der Hautlosigkeit, muss es sein, dass ein Freund, der ich dem Kind hoffentlich während der Schulzeit gewesen bin, plötzlich „Sie" zu ihm sagt. Damit müssen wir gegenseitig fertig werden. Und wir Lehrer geben ein starkes pädagogisches Mittel aus der Hand, so glaube ich, wenn wir denken: Ach, wir kennen uns so gut, wir bleiben beim Du.

Wie schaffen wir es, dass dieser Schritt nicht nur Konvention ist, sondern ein therapeutischer Impuls, ein Erziehungsimpuls? Eine gute Hilfe kann es sein, wenn wir im Eurythmie-Unterricht die Personalpronomen arbeiten. „Ich bin ich", einmalig, unverwechselbar auf der Welt! „Wie müssen Sie laufen, Sie Zehntklässler, um das auszudrücken, dieses *ich bin ich?*" Bei dieser Aufforderung kommen sie alle strahlend auf einen zugerannt. Man entwickelt im Laufe der Stunde, dass diese Linie, die in sich wieder zurückführt, das Ich ausdrückt. Ich bin ich – ist das nicht ein Wunder, dass wir am Abend einschlafen und am nächsten Morgen wieder in uns selbst zurückkommen? Dass wir wieder wissen, ich bin ich? Wie ist das denn bei dem Du? „Du – dich meine ich, dich habe ich im Auge, dich fange ich mir ein! Zu dir gehe ich hin, dich umschließe ich – aber ich bleibe doch ich selber, das heißt, ich muss einmal wieder zu mir zurückkommen." Von der Ich-Linie bleibt nur dieser Kreuzungspunkt übrig, das Du habe ich umfangen. Die dritte Person, er, sie, es, wird durch den Bogen ausgedrückt. Der Bogen lässt es zu, dass ich mich nach vorne oder nach hinten orientiere. Ich bewege mich auf der Grenze zwischen mir und dem andern, lasse ihn aber frei. Das Sie gibt einen freien Raum.



Nun üben wir mit den Zehntklässlern und lassen sie ausprobieren. Diese Du-Schlinge wirkt fast wie ein Lasso, wie etwas Einengendes. Und der Bogen über hinten für er, sie, es: „Ich lasse Sie frei, aber ich öffne mich Ihnen, Sie können kommen, Sie können auch zu jemand anderem gehen!" Christian Morgenstern hat uns für die eurythmische Arbeit in dieser Zeit einen wunderbaren Text geschenkt: „Ich bin mir selbst ein unbekanntes Land." Wenn wir das erkennen, dass mir der Freund ein engerer Freund geworden ist, weil er mich freilässt, wenn wir das eurythmisieren und üben, dann kann die Klippe des Du und Sie bewältigt werden. Es gibt dem jungen Menschen eine kolossale Stärkung, denn in dem geistigen Bogen, den wir in der Eurythmie für er, sie, es machen, liegt die Aufforderung zur Freiheit.
Ich habe zitiert, dass Kepler der Kugel drei Qualitäten zuordnet. In der zehnten Klasse sind wir wieder bei Kepler gelandet. Er sagt, dass die Kugel die Dreieinigkeit und der Radius der Geist ist. Mein Ich ist der Radius meiner

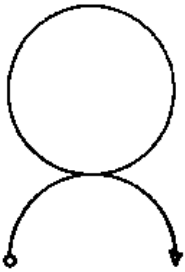
Kugel, mein Umkreis ist so groß wie ich bin. „... der Vater ist das Zentrum", sagt Kepler. Das Kind, das noch zu allen du sagt, lebt ganz stark aus dem Vatergöttlichen im Mittelpunkt der Welt. „Der Sohn [ist] die Oberfläche"[9] – die Christuskraft, die freilässt und umspannt.
Geht es uns nicht allen so, dass wir uns am Ende der großen Ferien immer wieder fragen: Was mache ich denn eigentlich? Wo liegt mein tiefster Impuls? In den „Mysteriendramen" von Rudolf Steiner finden wir Worte an alle diejenigen, die aus der Anthroposophie heraus mithelfen, Menschen zu bilden. In der „Prüfung der Seele" sagt Felix Balde:

„Was als ein Menschenwesen vor uns steht,
Was als die Seele wir erleben,
Was als der Geist uns leuchtet:
Es schwebte vielen Göttern vor seit Ewigkeiten.
Und ihre Absicht war,
Aus allen Welten Kräfte zu verbinden,
Die im Verein den Menschen bilden."[10]

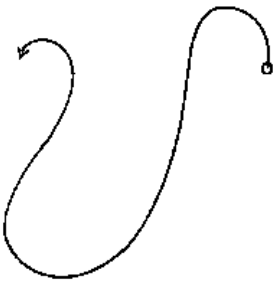
Das könnte ein Motto ein Anfangsspruch für unsere Konferenzen sein. Das kann aber auch ein Motto für die Arbeit im Eurythmie-Unterricht der zwölften Klasse sein. „Aus allen Welten Kräfte zu verbinden, Die im Verein den Menschen bilden." – „Sie, liebe Zwölftklässler, Sie wollen das doch! Sie gehen in die Welt, um aus der Welt Kräfte zu sammeln, Kräfte zu suchen, mit denen Sie Ihr Leben bauen können. Und so verschieden, wie Sie heute vor mir stehen, so verschieden sind die Kräfte, die jeder von Ihnen handhaben wird im Leben. Sie haben Ideale – wie bringen Sie sie in die Welt? Haben Sie sich bei Ihren Lehrern umgesehen? Die hatten als junge Menschen viele Ideale. Konnten sie etwas davon verwirklichen? Ideale verwirklichen: das kann man üben. Das machen wir in den nächsten Wochen, indem wir am Tierkreis arbeiten. Wir fangen damit an, das, was wir als Ideal haben, was hinter und über uns ist, auf die verschiedenste Art und Weise in die Welt zu bringen. Sie kennen unter sich oder unter Ihren Freunden diejenigen, die große Gedanken haben und die diese Gedanken in Worte zu fassen vermögen, und wenn sie die Worte dann übers Volk streuen, so entstehen in diesem Volk neue Gedanken. Das gibt es! Der eine oder andere unter Ihnen wird das vielleicht so machen im Leben. Hier oben sind Ihre Gedanken und Ideen. Holen Sie diese Gedanken aus der geistigen Welt, führen Sie sie zur Erde und formulieren Sie sie exakt. Das ist eine Kunst! Dann wird die Idee in neuen Gedanken auferstehen!"
Ich könnte das auch als Zeichen entwickeln:

[9] Siehe Anmerkung 2
[10] Vier Mysteriendramen, GA 14, Die Prüfung der Seele, 5. Bild

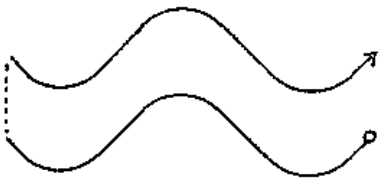
Publikum



Wir gehen aus von der Gedankenwelt, tragen sie auf die Erde, und neue Gedanken entstehen. Ruhendes wieder in Bewegung umzusetzen, ist unser Auftrag. Eine Möglichkeit, seine Ideale zu verwirklichen, ist es, diesen Weg zu gehen.



Aber es kann auch auf ganz andere Weise geschehen. Es gibt Menschen, die Mühe haben, hier unten etwas zu verwirklichen, weil sie von ihren Gedanken und Idealen emporgerissen werden. Klein sind sie auf der Erde, groß im Idealraum, und es fällt ihnen schwer, immer wieder zurückzukommen.



Dann kennen wir Menschen, die in Gefahr sind, langweilig zu sein, die aber die große Möglichkeit haben, auszugleichen. Die geistigen Impulse und ihre Verwirklichung in der Welt stehen in Harmonie zueinander. Es ist schwer, sich mit einem solchen Menschen zu zanken!

Oder wir haben diejenigen, vor denen man sich immer ein bisschen schützen möchte. Etwas von diesem Wesen haben wir alle ja auch in uns selbst, und wir müssen uns in uns selber schützen. Wir sollen ja nicht die Meinung haben: unsere Sache, die so groß, so wunderbar ist, müsste der andere doch auch verstehen wollen.

Diese Zeichen, diese Runenbilder des Tierkreises, werden wieder Lebensbilder, wenn man sie mit Bewegung erfüllt. Wir laufen die Formen mit den Zwölftklässlern, und das zu machen, heißt Leben zu üben. Es ist eindrucksvoll, wenn die vier Zeichen des Viergetiers gleichzeitig von Schülergruppen als Raumformen gelaufen werden. Wir leben im gleichen Welten- und Erdenraum, wir müssen uns arrangieren, uns gegenseitig wahrnehmen, so dass die Skorpione dann fertig gestochen haben, wenn auch die Wassermänner ihre Form zu Ende gebracht haben. Und dann heißt es Üben, aus der Sache, weil die Sache in uns liegt, weil wir so das Leben üben.
Wir haben auf dem Weg durch die Altersstufen das Kind betrachtet, das in der ersten Klasse noch ganz „in der Kugel" lebte, die dann aufbrach und sich in der achten Klasse umstülpte. In der zwölften Klasse entstand ein neuer freier, eigen zu gestaltender Raum.

* * *

Kindermund

Luise (3 Jahre) über die verschiedenen
Fußmatten im Treppenhaus:
Die ist gestreift (Streifen darauf),
die ist gekatzt (Katzen darauf) und
die ist gebildet (Bild darauf).

Schulreife – wie kann ich am Kind ablesen, ob der Ätherleib bereit ist für schulisches Lernen?[1]

Gabriele Albrecht

Jedes Jahr im Januar stehe ich mit den Lehrern des Aufnahmegremiums meiner Schule erneut vor 50–60 Kindern, die von den Eltern erwartungs- und vertrauensvoll vorgestellt werden, damit sie im folgenden Schuljahr eingeschult werden können. Dem Schulstart kommt für die gesamte weitere Schulzeit eine große Bedeutung zu und, besonders in unseren Waldorfschulen, in denen die Kinder meist in einer Klassengemeinschaft die gesamte Schulzeit verbringen dürfen, auch der Frage, ob sie in ihrer individuellen Entwicklung mit den Klassenkameraden einigermaßen im Einklang sind. Ein großer Unterschied zwischen dem Lernen in der Kindergartenzeit und dem Lernen in der Schule ist der, dass die Kinder im Kindergarten noch weitgehend selbst mithilfe des vorgegebenen Rahmens und der Spielangebote sich an der Welt spielend erproben, wohingegen sie in der Schule sich mit den konkreten Inhalten zu der Zeit beschäftigen müssen, zu der sie gegeben werden. Und: Immer mehr wird die Denkfähigkeit, die Abstraktionsfähigkeit gefragt.

Woher entsteht diese Fähigkeit? Aus welchen Kräften nimmt das Kind die Fähigkeit, dass es, wenn es schon erkannt hat, dass es fünf Finger an der einen Hand hat, die Finger der anderen Hand oder die Zehen nicht mehr zählen muss, um zu wissen, dass dies auch jeweils fünf sind? Menschenkundlich betrachtet sind es umgewandelte Lebenskräfte, Wachstumskräfte, die schon eine wichtige Verwandlung des kindlichen Körpers von der Geburt bis zum Schulalter vollbracht haben.

„Diese im Ätherleibe wirksamen Kräfte betätigen sich im Beginne des menschlichen Erdenlebens – am deutlichsten während der Embryonalzeit – als Gestaltungs- und Wachstumskräfte. Im Verlaufe des Erdenlebens emanzipiert sich ein Teil dieser Kräfte von der Betätigung in Gestaltung und Wachstum und wird Denkkräfte […] Es ist von der allergrößten Bedeutung, zu wissen, dass die gewöhnlichen Denkkräfte des Menschen die verfeinerten Gestaltungs- und Wachstumskräfte sind." (27. Januar 1918)[2]

So gehen wir davon aus, dass ab einem gewissen Lebensalter ein Teil der Wachstums- und Formbildekräfte nicht mehr für die „Organbildung", für den grundlegenden und differenzierenden Aufbau des menschlichen

[1] Nachschrift eines Vortrags, im Jahre 2000 vor Eltern der Freien Waldorfschule St. Augustin gehalten

[2] Rudolf Steiner/Ita Wegmann, Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen, GA 27, Dornach 1925, 5. Aufl. 1977, S. 12

Leibes benötigt wird. Diese Kräfte werden dann frei (annähernd kann man sich dies vorstellen, wie bei chemischen Prozessen z. B. Wärme frei wird), stehen für andere Aufgaben zur Verfügung. Rudolf Steiner spricht von *„drei Geburten"* (Geburt des physischen Leibes, Geburt des ätherischen Leibes zur Zeit des Zahnwechsels, Geburt des astralischen Leibes zur Zeit der Geschlechtsreife).[3]

Sie kennen diese Kräfte auch, denn ein wenig Leibaufbau geschieht bei jedem von uns in der Nacht, wenn wir uns von den Strapazen des Tages, des Wachseins erholen. So können wir erleben, dass unser Denk- und Konzentrationsvermögen nach einer schlecht verbrachten Nacht nicht so ist, wie sonst, oder dass wir während einer fieberhaften Erkrankung oder in der Rekonvaleszenzzeit einer Krankheit nicht gut in der Lage sind, komplizierteren intellektuellen Anforderungen gerecht zu werden, weil unsere Regenerationskräfte, unsere Ätherkräfte für den körperlichen Wiederaufbau gebunden sind, oder aber sonst der Heilungsverlauf gestört wird, weil wir diese Lebenskräfte abziehen und als Denkkräfte verwenden.

Wir denken also tatsächlich mit den Kräften, die sonst als Lebenskräfte im Organismus arbeiten. Dieser gesetzmäßige Zusammenhang ist von erheblicher Bedeutung gerade auch für die Erziehung. Denn es folgt daraus: Je früher ich ein Kind zum gezielten und angestrengten Denken anrege, desto eher entziehe ich seinem leiblichen Organismus Kräfte. Wenn zu früh wissenschaftlicher Unterricht einsetzt, so ist sogar das leibliche Wachstum in feiner Weise gestört. Nicht umsonst beobachten wir oft, dass Kinder gerade in den Schulferien einen Wachstumsschub durchmachen, auch an der Waldorfschule.

Ein weiterer negativer „Erfolg" eines verfrühten Zwanges zum abstrahierenden Denken ist, wenn Menschen im späteren Lebensalter gegen das Denken geradezu allergisch werden. Unverdaute Gedanken, verfrüht eingeträufelte Gedankenformen, die noch nicht voll verarbeitet werden können und dadurch fremd bleiben, rufen, ähnlich dem leiblichen Immunsystem, eine psychische Abwehrreaktion hervor. Man hat keine Lust mehr sinnvoll zu denken, und so fällt einem das Denken dann auch eher schwer. So ist es für die intellektuellen Fähigkeiten im Erwachsenenalter außerordentlich wichtig, dass in der Kindheit der gesamte Organismus gesund und lebenstüchtig heranwachsen kann. Denn dann stehen die Lebenskräfte in einem gewissen Überschuss zur Verfügung, sodass man gerne denkt und ein interessierter, sich Gedanken über die Welt machender Zeitgenosse wird. Ich erlebe, dass ein Großteil der Lernschwierigkeiten durch eine Verbesserung der leiblichen Situation des Kindes effektiv beeinflusst werden kann. Hier beginnt meine

[3] Rudolf Steiner, Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach 1988, S. 19

Aufgabe an der Schule wesentlich zu werden, im Gespräch mit den Eltern, Lehrern und Therapeuten, in der Anschauung und dem Erleben des Kindes zu ganz individuellen Hilfen zu kommen.
Und so wirft unsere Empfehlung, wann ein Kind eingeschult werden soll, nicht nur sein Licht oder Schatten auf das erste Schuljahr, nicht nur auf die Schulzeit, sondern auf das gesamte weitere Leben.
Kinder entwickeln sich, oder soll ich sagen: wachsen?, eigentlich immer von oben nach unten: In den ersten Wochen beginnen sie, uns mit den Augen zu fixieren, sie lächeln, bei der U4 spielen sie mit ihren Händchen, bei der U5 mit ihren Füßen; zuerst ziehen sie sich robbend mit den Armen voran, ehe sie die Füße beim Krabbeln zuhilfe nehmen.
In der Embryonal- und Fetalzeit ist der Kopf im Verhältnis zur Körperlänge am größten, eine halbe Körperlänge lang,[4] er hat als erstes Körperteil seine volle Größe erreicht, so ungefähr mit drei Jahren, während die Lungenreife ungefähr mit 9 Jahren vorhanden ist und das Skelettsystem bekanntlich erst mit 16 bis 18 Jahren – manchmal erst mit 21 Jahren – ausgewachsen ist. Auch das Gehirn und das Nervensystem reifen in den ersten Lebensjahren noch ungefähr bis zum fünften, sechsten Lebensjahr, während sie später nicht mehr sehr regenerationsfähig sind (Heilungsvorgänge im Nervensystem sind vielmehr Re-Organisationen als Re-Generationen[5]). Das Immunsystem muss sich in diesen Lebensjahren bewähren und lernen, Krankheiten und Infektionen abzuwehren, weswegen die Kindergartenkinder so viele Infekte haben und die Schulkinder so gesund sind. Der Thymus, das zentrale, lymphozytenhaltige Organ als Kopf, als Gehirn dieses Abwehrsystems verliert nach dieser Zeit seine Größe und Funktion, er ist in den ersten sieben Lebensjahren am aktivsten.[6]
Die Wachstumskräfte haben also in den ersten Lebensjahren die hauptsächliche Aufgabe, die Organe auszubilden, zu formen, zu plastizieren.
Die Kinder haben jetzt schon einige Jahre Zeit gehabt, um sich diesen Körper zu erobern. Verglichen mit den Säuglingsfotos ist das schon fast nicht mehr das gleiche Kind. Statt 50, 52 oder 56 cm ist es jetzt 115 oder 122 cm lang. Das ist mehr als das Doppelte. Das Kind hat seine Umgebung erfreut und in Atem gehalten, indem es die Kraft entwickelte, sich aufzurichten, dann frei zu gehen, indem es begann, seinen immer differenzierteren seelischen

[4] Vgl. Armin J. Husemann, Der Zahnwechsel des Kindes. Ein Spiegel seiner seelischen Entwicklung, Stuttgart 1996, S. 19 Abb. 4
[5] Eröffnungsvortrag Prof. Dr. G. Hüther, Hauptstadtkongress Medizin und Gesundheit 2011
[6] Vgl. Dr. med. Dannielle Lemann/Dr. med. Hansueli Albonico, Die Schulreife aus der Sicht neuerer medizinischer Forschungen. Schulreife als menschenkundliche Frage, in: Jürgen Flinsbach (Hrsg.), Schulreife. Schulfähigkeit. Schulpflicht, Studienheft 16 der Internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., S. 55–57

Regungen auch sprachlichen Ausdruck zu geben und in dem es durch seine Pfiffigkeit und gedankliche Durchdringung des kindlichen Alltags und seiner Umgebung sicherlich oft auch verblüfft hat. Es ist also in alle Himmelsrichtungen gewachsen. Körperlich, seelisch und geistig.
Dies soll nun weitergehen. Die Kinder sollen ca. 1,60 m bis vielleicht auch 1,90 m groß werden, als tatkräftige, seelisch stabile und denkende Menschen ihr Leben meistern lernen. Sie sollen uns im Falle einer PISA-Studie nicht enttäuschen. Jetzt sollen die Kinder in die Schule kommen. Damit sie etwas lernen für später. Aber Rudolf Steiner warnt uns folgendermaßen:
„Sie müssen bedenken, dass ja das Kind, während Sie es unterrichten und erziehen, auch noch etwas anderes zu tun hat als dasjenige, was Sie mit ihm machen. Das Kind hat allerlei zu tun, was gewissermaßen nur indirekt in Ihr Ressort gehört. Das Kind muß wachsen [...]. Das heißt: Sie dürfen durch Ihren Unterricht und durch Ihr Erziehen das Wachstum nicht stören [...]. Sie dürfen nur so erziehen und unterrichten, dass Sie mit diesem Erziehen und Unterrichten neben dem Bedürfnis des Wachstums einhergehen. Das, was ich jetzt sage, ist von ganz besonderer Wichtigkeit für die Volksschuljahre."[7]
Dies ist in meinen Augen ein deutlicher Aufruf, vorsichtig zu sein mit der Art der Belastung, insbesondere der intellektuellen.
Welche konkreten Wachstumsschritte, Verwandlungen sind es nun, die uns zeigen, dass das Kind mit ihnen Ätherkräfte ‚befreit' hat, um mit ihnen die Aufgaben, die ihm in der Schule gestellt werden, meistern zu können, ohne großen Schaden zu nehmen?
Einen offensichtlichen Vorgang gibt es an dieser Schwelle zum Schulalter, der sich in keinem anderen Lebensalter wiederholt, der einzigartig ist in einem Menschenleben: der Zahnwechsel. So wie die Zahnknospen der Milchzähne in der Fetalzeit im Kiefer gebildet werden, entstehen die neuen, die bleibenden, die „eigenen" Zähne im Laufe der ersten sechs Lebensjahre verborgen im Kiefer. Bis auf die Weisheitszähne sind zum Zeitpunkt der Schulreife alle bleibenden Zähne gebildet, vollendet. Sie beginnen, die „geerbten", die Kinderzähne, die Milchzähne herauszustoßen und sich als härtestes Organ des menschlichen Körpers im Mund zu etablieren. Dies geschieht nicht mit 14, nicht mit 21, nicht mit 28, auch mit 60 Jahren bildet der Organismus keine eigenen neuen Zähne aus.
Zur Schulreife tritt wenigstens ein neuer Schneidezahn aus dem Kiefer heraus und ganz hinten wird eine neue Zahnreihe eröffnet durch die 6-er, die ersten bleibenden Mahlzähne (Molare).
Die Zähne gehören ihrem Ursprung nach zur Haut. Dies ist bei niedereren

[7] Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst. Erster Teil, GA 293, Dornach 1993, 11. Vortrag vom 2. September 1919, S. 168

Tieren deutlich (z. B. bei Reptilien und Haifischen). Bei diesen erneuern sie sich ständig wie Hautschuppen, sitzen wesentlich lockerer und sind weicher. Erst die Säugetiere entziehen sich dieser ständigen Erneuerung, widersetzen sich quasi dem normalen, ständigen Regenerationsfluss, wie wir ihn von anderen Körperzellen, beispielsweise in der Darmschleimhaut kennen. Gleichzeitig mit diesem Innehalten, eigentlich Stauen von Lebenskräften, Regenerationskräften, kommt es in der Evolution zur Differenzierung der Zähne: Die Haifischzähne sehen vorne und hinten gleich aus. Erst bei den Säugetieren finden wir Spezifizierungen[8]: Ausgeprägte Schneidezähne (und fehlende Backenzähne, Mahlzähne) finden wir bei den Nagetieren. Bei den Raubtieren nehmen sogar die vorderen Zähne die spitze Form der Eckzähne, der Reißzähne an. Und schließlich die Backenzähne, die finden wir am ausgeprägtesten bei den Wiederkäuern, bei den Kühen fehlen im Oberkiefer die Schneidezähne ganz.[9]

Betrachten wir nun die Lebensweise und die Art der Nahrungsaufnahme dieser Tiere, so fällt der Zusammenhang ins Auge: Die Kühe verbringen ihre Zeit weitgehend mit ständiger Verdauung, sind dazu anatomisch auch bestens ausgerüstet mit ihren vielen Mägen. Sie stehen mit kräftigen Beinen fest auf der Erde. Diese Kühe benötigen kaum Schlaf, ihnen genügen 1 bis 2 Stunden in der Nacht. Die Bewegungen sind ruhig, die Schrittgeschwindigkeit ist von der Fressgeschwindigkeit beim Grasen bestimmt. Nähern wir uns ihnen, so heben sie gemächlich den Kopf in einer Weise, die eigentlich nicht an die Reaktion auf einen Sinnesreiz erinnert.

Dagegen die Nagetiere, z. B. die Murmeltiere, Mäuse, Eichhörnchen und Kaninchen bewegen sich blitzschnell, hastig, zuckend und springend. Ihre Pfiffe sind gell und hochfrequent, sie entsprechen der ausgeprägten Wachsamkeit, die für diese Tiere typisch ist. Es ist in gewisser Weise eine Nervosität, eine ausgesprochen spezialisierte Ausbildung der Sinnesorgane, die für sie charakteristisch ist. Diese Tiere benötigen auch tags immer wieder kurze Schlafpausen zur Regeneration ihrer übergroßen Wachheit.

Und die Raubtiere? Haben Sie schon einmal eine Katze bei der Jagd beobachtet? Anpirschen auf Sammetpfoten, in völliger äußerer Ruhe, aber hellwach! Und dann, im entscheidenden Moment, unter enormer muskulärer Anspannung und Kraft schießt sie blitzschnell auf ihre Beute zu. Die Raubtiere haben wie die Nagetiere die hochentwickelte Sinnesorganisation, aber ohne völlig darin aufzugehen. Mit den Huftieren verbindet sie die Stärke der Gliedmaßen und des Stoffwechselsystems.

---

[8] Vgl. Armin J. Husemann, Der Zahnwechsel des Kindes. Ein Spiegel seiner seelischen Entwicklung, Stuttgart 1996, S. 41–44

[9] Michaela Glöckler (Hrsg.), Das Schulkind – Gemeinsame Aufgabe von Arzt und Lehrer. Persephone Bd. 2, Verlag am Goetheanum, Dornach, 3. Auflage 1998, S. 70

Für diese Elastizität aber, blitzschnell aus gelassener Ruhe in die hohe Geschwindigkeit des Angriffs kommen zu können, benötigen sie in erster Linie ein hochleistungsfähiges Blutkreislauf- und Atemsystem, denn es muß zur schlagartigen Umverteilung des Blutes in die Muskulatur kommen. So dominiert in der inneren Organisation des Raubtiers das Atmungs- und Blutkreislaufsystem, wir nennen es das rhythmische System, das zwischen dem Nerven-Sinnes-System der Nager und dem ausgeprägten Stoffwechsel-Gliedmaßen-System der Huftiere vermittelt.

Und unser Gebiss? Wir haben vorne Schneidezähne wie die Nager, Eckzähne wie die Raubtiere und Mahlzähne, die Molaren, wie die Huftiere. Und wir haben noch in unserem bleibenden Gebiss eine vierte Zahnform, für die es im Tierreich keine Spezifizierung gibt, die Prämolaren, die sich zwischen Eck- und Mahlzähnen befinden. Sie sind spezifisch für den Menschen und erscheinen erst mit dem bleibenden Gebiss.[10]

Auch bei der zeitlichen Entwicklung und dem Hervorbringen der Zähne spiegelt sich die cranio-caudale Entwicklungsabfolge des ganzen Menschen, d. h., von oben nach unten, wieder, jedoch mit verzögertem In-Erscheinung-Treten der mittleren Zähne: Zuerst werden die Schneidezähne hervorgebracht, die das Nerven-Sinnes-System repräsentieren, dann steht ein solider Grund, auch für die Unterstützung irdischerer Nahrung durch die Mahlzähne zur Verfügung. Die Mitte, die Eckzähne, zeigen sich bei der Zahnentwicklung meist im dritten Lebensjahr.

Zur Schulreife beginnt nun die neue Zahnungsperiode, diesmal jedoch mit sowohl einem neuen Schneidezahn als auch mit dem Beginn einer neuen Zahnsequenz, der Erweiterung der Zahnleiste nach hinten, in dem gleichzeitig die 6-er erscheinen, früher meist noch vor den Schneidezähnen, heutzutage oft erst als zweiter Schritt des Zahnwechsels; in der zweiten Phase (ca. 10–11 ½ Jahre) werden die Milch-Molaren durch diese besonderen Prämolaren ersetzt und die Eckzähne ergänzen diese Mitte. Erst dann erweitert sich der Kiefer weiter nach hinten für die zweiten und evtl. dritten Mahlzähne (Weisheitszähne).

Im Milchgebiss haben wir 20 Zähne, in jeder Kieferhälfte 5 statt der 8 Zähne im bleibenden Gebiss. Interessanterweise finden wir bei den Milchzähnen eine sehr viel größere Formkonstanz, auch sind die Durchbruchszeiten in viel engeren Grenzen der Gleichaltrigen konstant als bei den bleibenden Zähnen. Dies variiert noch mehr bei den Weisheitszähnen.

So erscheint das Milchgebiss viel mehr durch die Art (den Menschen), das bleibende Gebiss aber durch die Individualität bestimmt. Es zeigt sich im Milchgebiss eher ein allgemeiner Typus, im bleibenden Gebiss aber die Persönlichkeit, die sich hier inkarnieren will.

[10] Näheres dazu bei Armin J. Husemann, Der Zahnwechsel des Kindes. Ein Spiegel seiner seelischen Entwicklung, Stuttgart 1995, S. 35f., 45f. und 56f.

Was geschieht nun beim Zahnwechsel selbst?
Sollen sonst im Körper Zellen ausgewechselt, regeneriert werden, so sterben sie sozusagen aus sich heraus ab und neue Zellen nehmen ihren frei gewordenen Platz ein. Nicht so beim Zahnwechsel. Die Wurzeln der Milchzähne werden durch den Druck der Kronen der bleibenden Zähne bedrängt. Ihr Zahnbein wird beschädigt, dabei entsteht eine örtliche Entzündungsreaktion, bei der die Wurzeln der Milchzähne regelrecht verdaut werden und die aufgelöste Substanz ins Blut übernommen wird, wie bei der durch den Darm aufgenommenen Nahrung. So ist das Erste, was die bleibenden Zähne „zerkauen", die Wurzeln der Milchzähne. Deren Kronen fallen dann aus, wenn sie keinen Halt mehr im Kiefer finden. So findet hier keine gewöhnliche Regeneration von körpereigenem Gewebe statt, sondern die Milchzähne werden, fast wie Fremdsubstanz, aktiv ausgestoßen. Dies ist bis in die spezifischen Zellarten, die bei diesem Prozess gefunden werden können (Riesenzellen, weiße Blutkörperchen und sogar Verdauungsenzyme), nachzuvollziehen.
Es stellt sich die Frage: Was ist dem Menschen in diesem Alter so fremd, dass er es abstößt wie ein transplantiertes Gewebe?
Es ist, wie wenn im Zahnwechsel die von ihrem Leib immer tiefer Besitz ergreifende Individualität sich gegen die mehr vererbten, allgemeintypischen Milchzähne wehrt und sich selbst an deren Stelle setzt.[11] Welche Kraftanstrengung für einen solchen Prozess nötig ist, können wir nur ahnen. Dass diese Fähigkeit nach getaner Arbeit für anderes zur Verfügung steht, ist gut vorstellbar.
Nun erscheint es mir aber noch wichtig, kurz auf die mittlere Zahnform einzugehen, die Prämolaren, bei denen wir im Tierreich keine Vereinseitigung wie bei den Schneidezähnen, Eckzähnen und Mahlzähnen finden können. Diese Zahnform, die tatsächlich in ihrer Gestalt und Form wie eine Verbindung, ein Übergang, eine Urform zwischen den geschilderten Zahnformen ist, erscheint in der Mitte der Kindheit, wenn das Lungenwachstum zur Reife gekommen ist, mit 9 bis 10 Jahren. Diese Zähne entsprechen dem Gleichgewicht der Mitte, das sich im Menschen erst verkörpert und zwar erst im schulreifen Alter. Zwischen Denken und Tun durch das Gefühl, ausgleichen zu können, mit der Umgebung mitzuempfinden, mit-atmen zu können durch die im zweiten Jahrsiebt gewonnene Mitte, ist altersgemäße und spezifisch menschliche Notwendigkeit. Und so ist ein Leitsatz Rudolf Steiners für die Pädagogik im ersten Schulalter: „... *die Erziehung wird darin bestehen müssen, richtig atmen zu lehren.*"[12]

[11] Vgl. Armin J. Husemann, Der Zahnwechsel des Kindes. Ein Spiegel seiner seelischen Entwicklung, Stuttgart 1996, S. 52–54
[12] Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst. Erster Teil, GA 293, Dornach 1993, S. 25

Schauen wir nun auf den **allgemeinen Gestaltwandel,** auch dort können wir den Beginn der Veränderung des mittleren Menschen gut erkennen. Diese Veränderung ist Voraussetzung für eine Verbesserung des Atmens:

Das kleine Kind ist eigentlich immer eins. Hat es Ohrenschmerzen oder Halsschmerzen, so zeigt es häufig auf den Bauch. Gibt es etwas zu sehen, so geht der ganze Körper dorthin, nicht die Augen isoliert. Es wirkt in seiner ganzen Körperlichkeit rund und einheitlich.
Schauen wir dagegen ein Schulkind an, so sehen wir eine Dreiheit: den Kopf, der auch schon ruhig bleiben kann, auch wenn die Glieder zu tun haben, der Rumpf nimmt eine vermittelnde Mittelstellung ein und die Gliedmaßen erhalten freie und unabhängige Beweglichkeit.
Es kommt zur Ausbildung einer Körpermitte, die vorher so nicht da war.
Auch durch das Wachstum der Diaphysen kommt es in den Röhrenknochen der Gliedmaßen zu einer deutlichen **körperlichen Dreigliederung,** die Gliedmaßen strecken sich, sodass das Kind nicht nur mit den Fingerspitzen über den Kopf hinweg zu dem gegenüberliegenden Ohrläppchen greifen kann, sondern auch Längenwachstum und Armspannweite zu der **Harmonie eines gleichseitigen Kreuzes** gekommen sind: Die Spannweite ist gleich lang wie die Körperlänge.[13] Im Kleinkindalter überwiegt hier das Körperlängenwachstum, im Jugendalter die Armspannweite. Bei „unseren" Kindern, den schulreif werdenden Kindern, sind Länge und Breite sozusagen gleich. Messen sie Körperlänge und Spannweite ca. ein halbes Jahr vorher, so finden Sie einen Unterschied von 4–6cm zugunsten der Körperlänge, meist vollzieht sich diese Angleichung direkt parallel zum Zahnwechsel. An dieser biografischen Marke tritt die konstitutionelle Prägung (Armlängen bei großbzw. kleinköpfigen Kindern) nach meiner Erfahrung in den Hintergrund.
Beim schulreifen Kind ist der sogenannte Babyspeck zurückgetreten, die Gelenke werden deutlich sichtbar, die Knöchel, Kniescheibe und Schulterblätter treten heraus. Die Hand, die auf den gemalten Bildern der 5-Jährigen meist noch gar nicht zu sehen ist, streckt sich uns unabhängig vom ganzen Kind nicht mehr rund als ganze Hand, sondern mit abgespreiztem Daumen entgegen.
Hatte beim Säugling noch der Kopf ¼ der Körperlänge, so hat sich dies durch das Gliederwachstum auf ⅙ verkleinert. Die Dominanz des „oben", des Kopfes ist zugunsten einer Mitte abgelöst worden.
Die Physiognomie, der Gesichtsausdruck verändert sich, da im Mittelgesicht die Nasennebenhöhlen sich beginnen zu öffnen. Die Augenlinie tritt dadurch nach oben, die Stirn, oft eine prominente schöne „Marienstirn", ist

[13] Dr. med. Leonhard Haller (1951–2008), Schularzt der Waldorfschule Bonn-Tannenbusch, persönliche Mitteilung

nicht mehr so dominant und das Kinn, das ja Platz schaffen soll für die größeren Zähne, insbesondere aber für die neuen Backenzähne, tritt hervor, sodass die Oberlippe die Unterlippe nicht mehr überragt und ein besserer Mundschluss möglich wird.
Der Brustkorb, der beim Säugling oft schmaler ist als das vorgewölbte Bäuchlein, verbreitert sich, macht Platz für die Lungen und das wachsende Herz, es entsteht eine Taille, die vorher nicht sichtbar war.
Nun ist der Rippenwinkel über dem Magen nicht mehr breit, sondern spitzwinklig. Die Wirbelsäule nimmt an dieser Differenzierung in Kopf-, Brust- und Stoffwechselbereich teil, indem Halswirbelsäule, Brustwirbelsäule und Lendenwirbelsäule eine S-förmige Gestalt annehmen (von der Seite gesehen).[14] Dadurch kommt es zur Neigung des Brustkorbes und des Sternums, des Brustbeines, das bisher parallel zur geraden Brustwirbelsäule senkrecht verlief. Jetzt, zu Beginn des „Sonnenzeitalters", des Schulalters, steht das **Brustbein im gleichen Winkel geneigt wie die Erdachse zur Ekliptik der Sonne – nämlich im Winkel von 23,27 Grad.**[15] Auch diese Veränderung tritt im letzten halben Jahr der Schulreifeentwicklung ein. Diese Konkordanz mit der Sonne, dem Makrokosmos läßt nochmals erahnen, was für ein wichtiges biografisches Ereignis die Schulreife ist.
Dieser nun vergrößerte Brustraum ermöglicht einen zugleich „größeren" und ruhigeren Herzschlag und tiefere Atemzüge. Die Herzfrequenz eines Säuglings liegt im Durchschnitt bei 140 Schlägen pro Minute, das Herz eines nichtschulreifen Kindes in Ruhe schlägt ungefähr 100–120mal/Min., beim schulreifen Kind zählen wir zwischen 80 und 90 Pulsschlägen (die Aufgeregtheit eines Kindes müssen wir selbstverständlich berücksichtigen). Statt 28 bis 30 Atemzüge sind bei Schulreife nur noch 24 bis 26/min. nötig. Auch ist dieses Zahlenverhältnis gereift, haben wir doch bei den kleinen Kindern eher einen Puls-Atem-Quotienten von 5:1, so nähert sich diese Beziehung jetzt einem „erwachsenen" Verhältnis von 4:1 an.
Besonders wichtig ist für mich die **Herz-Auskultation**, das Abhören der Herztöne: Von Dr. Kaspar Appenzeller sind wir Ärzte auf die typischen Veränderungen des Herzrhythmus, des Herzmetrums im Laufe der Entwicklung aufmerksam gemacht worden. Ein sehr versteckter, nur mit dem Stethoskop wahrnehmbarer Hinweis auf die erfolgte Gestaltumwandlung des Brust-

[14] Vgl. Manuele Reimann, Kriterien der Schulreife. Auszüge aus Jahresarbeiten von Seminaristen des Waldorfkindergartenseminars Stuttgart, in: Jürgen Flinsbach (Hrsg.) Schulreife. Schulfähigkeit. Schulpflicht, Studienheft 16 der internationalen Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V., S. 97–98
[15] Dr. med. Leonhard Haller (1951–2008), Schularzt der Waldorfschule Bonn-Tannenbusch, persönliche Mitteilung. Aus der gemeisamen Forschung mit Dr. Kaspar Appenzeller entwickelt

korbs und Herzens ist der Rhythmus und sozusagen die Musik, die die beiden Herztöne hervorbringen und wie sie zueinander stehen.
Wir hören bei den Kindergartenkindern den unbeschwerten Jambus über allen Herzbereichen, wie ein hüpfendes Kind: kurz-lang-kurz-lang-kurz-lang-kurz-lang. Bei einem schulreifen Kind wandelt sich dies über dem linken Herzen, der erste Herzton wird kräftiger, bis beide gleich betont sind; dieses Versmaß wird **Spondäus** genannt (im weiteren Verlauf wird bei einem gesunden Kind dann ab dem 9.–10. Lebensjahr über der Herzspitze ein Trochäus zu auskultieren sein.[16]
Wodurch kommt es zu diesen Phänomenen?
Die seelisch-geistigen Kräfte, die in den ersten sechs bis sieben Lebensjahren durch ihre plastizierenden Wirkungen im Nervensystem, insbesondere im Kopf eigentlich in physisch-leiblichen Prozessen tätig waren, dringen nach dem Beginn des Zahnwechsels mehr in untere Regionen, die Körpermitte, das rhythmische System vor. Dort wirken sie auf Atem- und Herzrhythmus. Man kann dies leiblich bemerken, da der Atemrrhythmus und Zirkulationsschlag stärker werden. Das Geistige, das bis dahin mehr organisch gestaltend stofflich wirkte, greift nun in die Bewegungen ein, die sich in Herz- und Atemrhythmus äußern. So ist das Kind, das bisher Plastiker seines Leibes war, mit der Schulreife zum Musiker geworden.[17]
Der Plastiker arbeitet am Stoff, an der irdischen Substanz. Bewegung aber finden wir in allem Lebendigen, im Wasser und in Prozessen. Das Kind in den ersten sieben Lebensjahren lebt in seiner Physis noch sehr im Wässrigen, ja braucht das Wasser wie eine Pflanze. Ist es krank, so ist die Austrocknung, die Exsikkose, eine häufige und bedrohliche Komplikation, die sehr viel schneller eintritt als im späteren Alter. So spielen auch die Ätherkräfte, die der Mensch wie die Pflanzenwelt auch hat, in diesem Lebensalter noch eine mehr leibliche Rolle. Das ‚Freiwerden', das ‚Geborenwerden' (s. o.) im weiteren Lebensverlauf ist eine Vorbedingung für die Herausgestaltung des eigenen Seelenlebens. Dieses entwickelt sich dann vom Zahnwechsel an in immer stärkerem Maße. Die frei gewordenen ätherischen Kräfte stehen dem Kind jetzt als Gedächtnis- und Intelligenzkräfte zur Verfügung. Das Kind ist lernbereit.
So haben wir wirklich die Möglichkeit, am Kind abzulesen, welche Kräfte ihm aus seiner Leiblichkeit heraus für die neuen Herausforderungen der Schule zur Verfügung stehen.
Ich selbst schaue bei der Einschulungsuntersuchung als Schulärztin primär darauf, an welchen körperlichen Veränderungen sich beim Kind die

[16] s. Fußnote 15
[17] Vgl. Rudolf Steiner, Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. GA 307, Dornach 1998, 7. Vortrag, S. 121–122

Schulreife zeigt, dies sehe ich als meinen spezifischen Teilbeitrag zum Verständnis des Entwicklungsstandes eines Kindes an. Gerne bin ich aber auch anwesend, wenn die Lehrer mit den Kindern ihren Blick auf den **Ausdruck der Willenskräfte, der Gefühlskräfte und der Fantasie- und Denkkräfte** werfen.

Es geht hierbei unter anderem darum zu sehen, ob auch die Willenskräfte weniger auf den Aufbau des eigenen Leibes gerichtet sind und sich, auch mit Freude am Neuen, mehr mit dem vorstellenden Denken verbinden. Dies zeigt sich im planvollen Vorgehen beim Spielen oder der Ausführung von Aufgaben, aber auch am Durchhaltevermögen. Schon bei einer solch scheinbar einfachen Aufgabe wie dem Aus- und Anziehen vor der ärztlichen Untersuchung kann man sich einen Eindruck der Ausdauer verschaffen.

„... dass ich kann arbeitssam und lernbegierig sein ..." heißt es im Morgenspruch der ersten vier Schulklassen.

Mit der entstehenden Mitte und der Möglichkeit, sich freier der Welt zuzuwenden entsteht ein umfassenderes Raumgefühl, das sich bei Bewegungsspielen wie dem „Hampelmann", Seilhüpfen und Ballspielen zeigt, aber auch an der Art und Weise, wie das Kind den Raum betritt.

Rhythmische Fähigkeiten sind entstanden, rhythmische Wiederholungen werden gerne ausgeführt (der „Hampelmann" u. Ä. wird freiwillig 10 bis 12 mal gemacht). Dies kann als kleine Melodie aufgefasst werden. Auch hier äußern sich die freigewordenen musikalischen Kräfte. Diese Kräfte werden auch beim Ballspielen, Seilspringen und Hüpfen benötigt (sie müssen selbstverständlich von ärztlicher Seite auch gegen motorische Schwächen oder Koordinationsstörungen abgegrenzt werden).

Auch beim Formenzeichnen kommt es zu rhythmischen „musikalischen" Wiederholungen. Wir können in unterschiedlichen, sich wiederholenden Mustern entsprechende Taktarten erleben:

> Beim einfachen Zickzack den 2-er-Takt,
> bei Wellenformen den 3-er-Takt,
> und Mäandermustern z. B. den 4-er-Takt.

In der Sprache der Kinder finden wir die Rhythmik durch neugesetzte Akzente. Die Fantasie- und Denkkräfte schließlich haben sich so verwandelt, dass die Vorstellung der Zeit und der Reihenfolge eine Rolle spielen.

Erinnerung ist nicht mehr assoziativ, sondern kommt in bildhafter Reihenfolge. Das schulreife Kind hat eine Vorstellung vom „Richtigen" und „Falschen", es zögert lieber mit der Antwort, als dass es unbefangen etwas Falsches sagt. Es fragt nach dem „wie" bei gestellten Aufgaben, beobachtet z. B., wie der Untersucher den Ball wirft und versucht, dies ebenso zu machen. Es wirft gezielt und ist dabei mit seinem Denken beim Ziel und nicht bei sich

selbst, ebenso beim Fangen: Es verfolgt den Ball vom Zeitpunkt des Abwurfs an und hat so die Möglichkeit, auch einen aufgeprellten Ball zu fangen.
Das schulreife Kind versucht, jedesmal genauer und besser zu fangen und zu werfen. Es bemerkt seine Fehler und versucht, sie zu korrigieren.
Es hat eine innere Vorstellung von dem, was es hervorbringen will, egal ob beim Ballwerfen oder beim Malen. Und es hat ein inneres Bild des Vorgangs.
Dies ist unerlässlich beim Malen einer Acht: Dabei müssen eine Rundung und eine gegenläufige Kreuzung koordiniert werden.
Das Kind kann jetzt auch rein durch die Sprache erreicht werden, ohne dass erläuternde Gesten helfen müssen.[18]
Dies alles sind verwandelte Ätherkräfte. Neu erworbene Fähigkeiten, mit denen die Anforderungen des Lernens gemeistert werden können.
So können wir jetzt auch erkennen, wie wesentlich die körperliche Gesundheit für das Eintreten der „Schulreife" ist, damit dieser große Entwicklungsschritt gut gemeistert werden kann. Körperliche Gesundheit und das Abwarten des Entwicklungsschrittes der Schulreife, damit schulische Belastung entwicklungsfördernd und nicht krankmachend ist. Und wir Ärzte erleben wiederum das Umgekehrte, nämlich, dass eine gute Pädagogik die beste Präventivmedizin ist. Selbstverständlich gehört neben der Untersuchung des Gestaltwandels wesentlich auch die Untersuchung und das Miteinbeziehen der allgemeinen individuellen Gesundheit des Kindes, im Besonderen der Gesundheit der Sinne zu den Aufgaben der Einschulungsuntersuchung (Sehfähigkeit, Hörfähigkeit, grobmotorische und feinmotorische Fähigkeiten als Ausdruck der unteren Sinne); im Zusammenhang der thematischen Fragestellung des Aufsatzes sollen sie jedoch nur hier ergänzend erwähnt werden.
Vereinfacht können wir sagen: Gesundheit ist, wenn der Mensch sich im Gleichgewicht befindet. Und zwar im altersgemäßen Gleichgewicht der aufbauenden und der abbauenden Kräfte. Überwiegen die aufbauenden, die proliferativen Kräfte, so haben wir eine Entzündungssituation wie bei den fieberhaften Infektionskrankheiten. Überwiegen die abbauenden Kräfte, so kommt es zu sogenannten „degenerativen" Erkrankungen wie Arteriosklerose, Herzinfarkt, Krebserkrankungen, neurologischen Erkrankungen, den „kalten" Krankheiten im Gegensatz zu den fieberhaften Entzündungskrankheiten.
In unserer Zeit überwiegen eindeutig die degenerativen Erkrankungen, die abbauenden, die Nervenkrankheiten. Man fürchtet sich vor Fieber. Dies zeigt, dass wir uns von der gesunden Mitte in Richtung der abbauenden, sklerosierenden, intellektualistischen „Kälte" wegbewegt haben. Die Beachtung der Entwicklungsgesetze des Menschen könnte hier zu einer zukünftig besseren Gesundheit entscheidend beitragen. Die Intellektualität wurde

[18] Karl-Reinhard Kummer, Die ärztliche Einschulungsuntersuchung in der Waldorfschule, Der Merkurstab 6/1991, S. 442–448

im Erziehungswesen der letzten Jahrzehnte auf Kosten des schöpferischen Denkens und sozialer Fähigkeiten einseitig gefördert und droht, mit der Vorverlegung des Einschulungsalters die Gesundheit unserer Kinder nachhaltig zu schädigen. Es wäre dagegen Aufgabe einer Schulreform, hier einen Ausgleich zu schaffen.

Ich habe versucht, in diesem Aufsatz darzustellen, wie wir Ärzte direkt am einzelnen Kind durch Messen der Körpermaße (Spannweite zu Körperlänge und Sternumwinkel), Erkennen der beginnenden Kyphosierung der Brustwirbelsäule, Auskultation des Herzrhythmus, und Feststellen des Zahnwechsels (Schneidezähne, 6-er) ablesen können, ob die Wachstumskräfte diesen so deutlichen Entwicklungsschritt durchgeführt haben – wie ich meine, sind das objektive Untersuchungen. Dies ist in der Regel ein sehr hilfreicher Beitrag zur Entscheidung, ob einem Kind die Einschulung schon zugemutet werden soll.

Denn, wie die Kollegen Danielle Lemann und Hansueli Albonico schön formuliert haben: „Zur Lösung der anstehenden Zeitprobleme benötigen die zukünftigen Generationen nicht noch mehr Intellekt, sondern Kreativität und Tatkraft", also die Kräfte des ganzen Menschen. Ich sehe es auch als unsere Aufgabe, die Aufgabe des gesamten Aufnahmegremiums an, die Kinder nicht durch zu frühe oder zu späte Einschulung oder durch schulische Überforderung in ihrer Entwicklung zu gefährden.

Rudolf Steiner hat das Erziehungsziel auf der „Oxford Holiday Conference" im August 1922 vor einigen Hundert Teilnehmern, vor allem Studenten, aus zwanzig Nationen so formuliert:

„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 Entwickelung auch in sozialer Beziehung gerade am meisten brauchen wird." [19]

[19] Rudolf Steiner, Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Dornach 1956, GA 305, 8. Vortrag, S. 142
Michaela Glöckler (Hrsg.), Gesundheit und Schule. Schulärztliche Tätigkeit an Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen. Persephone Bd. 11, Verlag am Goetheanum, 1998, S. 41

Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Rudolf Steiner

Durch pädagogische Kunst das im Schicksal Veranlagte erreichen

Konkrete Menschenerkenntnis ist schon etwas, was eine große Bedeutung hat im menschlichen Leben. Diese konkrete Menschenerkenntnis, die wirklich in den Menschen hineinschauen lässt, ist allein imstande, Voraussetzungen zu liefern für wahre Erziehungskunst, die den Menschen hineinstellt in das Leben, so, dass – nach seinem Schicksal selbstverständlich bei dem einen mehr, bei dem anderen weniger – alles werden kann, was im Menschen veranlagt ist. Nicht darum kann es sich handeln, dass wir mit der pädagogischen Kunst gegen das Schicksal handeln; aber man muss erreichen, was im Schicksal veranlagt ist. Heute bleibt man vielfach mit der Erziehung hinter dem zurück, was im Schicksal veranlagt ist. Wir müssen der Schicksalsveranlagung so weit nachkommen, dass der Mensch im Denken die ihm für das Leben höchste mögliche Klarheit, im Fühlen die nach seinem Schicksal für ihn denkbar höchste liebevolle Vertiefung und im Wollen die nach seinem Schicksal höchste mögliche Energie und Tätigkeit erringe.

(aus: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen, GA 309, 3. Vortrag)

Die Bedeutung der Erziehung von Gefühl und Willen für das ewige Leben des Kindes

Was wir an eigentlich denkerischen Fähigkeiten haben, bringen wir uns durch die Geburt in das physische Dasein herein und müssen es während dieses physischen Daseins nur ausbilden oder durch das Schulwesen ausgebildet bekommen. Das aber, was wir in der neuen Inkarnation durch den Verkehr mit der äußeren Welt hauptsächlich bekommen, das ist das gefühls- und willensmäßige Element, das ist dasjenige Element, welches in der Erziehungsfrage deshalb die größte Rolle spielen muss.

In der Erziehungsfrage liegt es ja so: Wenn wir in Bezug auf das Gedankliche schlechte Lehrer oder schlechte Erzieher sind, so können wir manches in dem Menschen unausgebildet lassen, was er dank seiner früheren Erdeninkarnation zum Ausdruck bringen könnte. Wenn wir aber in Bezug auf Gefühl und Wille durch unsere eigene Autorität als Lehrer und Erzieher, durch unser Vorbild, nicht auf das Kind zu wirken in der Lage sind, dann

geben wir einem solchen Kinde nicht das Richtige, was es hier in der physischen Welt erhalten soll, und wir schädigen sein Leben nach dem Tode. Das ist dasjenige, was einem in dem heutigen Weltenwesen, wenn man die Dinge durchschaut, einen so tiefen Schmerz verursacht. Die Menschen versuchen heute in Lehre und Erziehung immer wieder und wieder auf die Anschauung hinzuweisen, dadurch das Kind zum Denken zu bringen, Intellektualistisches in dem Kinde auszubilden. Dadurch wird allerdings vieles von dem, was das Kind sich durch die Geburt ins Dasein bringt, herausgeholt. Aber das kann doch nur von Nutzen sein, wenn dem Kinde auch entgegengebracht wird für das irdische Leben in der richtigen Weise dieses irdische Leben selber, wenn wir ihm also das, was in Gefühl und Wille unanschaulich liegt, auch unanschaulich durch unsere Autorität, durch unser Vorbild beizubringen vermögen. Und vor allen Dingen schädigen wir das ewige Leben des Kindes, wenn wir nicht Gefühl und Wille ausbilden. Denn das Denken, das wir uns mitbringen durch die Geburt, das findet seinen Abschluss hier in dieser sinnlichen Welt. Das stirbt mit uns. Allein dasjenige, das wir durch Gefühl und Wille ausbilden, was allerdings dann unbewusst sich wiederum mit neuen Gedanken durchsetzt, nehmen wir durch die Pforte des Todes mit. Es wird schon eintreten müssen in unserer gegenwärtigen schweren Zeit für die Menschheit, dass Religion, Erziehung, allgemeines Geisteswesen, das ganze Leben überhaupt wiederum Rücksicht nehmen auf die ewige Natur des Menschen und dabei nicht bloß auf den menschlichen Egoismus sehen.

(aus: Nordische und mitteleuropäische Geistimpulse, GA 209, 3. Vortrag)

Die Mitte woanders. Leben und arbeiten mit außergewöhnlichen Menschen

Holger Wilms (Hrsg.) mit Fotografien von Wolfgang Schmidt und in Zusammenarbeit mit Johannes Denger: Die Mitte woanders. Leben und arbeiten mit außergewöhnlichen Menschen; 198 Seiten, gebunden; Verlag Freies Geistesleben; ISBN: 978-3772514906; € 29,80

„Versteht ihr, dass euer Anders mein Normal ist?"

Dieses Buch vermittelt dem Leser in Beiträgen und durch Fotografien mit kurzen begleitenden Texten Einblicke in das Sein von außergewöhnlichen Menschen sowie neue Gesichtspunkte und Fragen über das Leben mit ihnen und die Besonderheiten anthroposophischer Heilpädagogik und Sozialtherapie, wie es an über 180 Lebensorten, in Werkstätten und therapeutischen Einrichtungen in Deutschland gelebt wird. Die Autoren wählen eine ungewöhnliche Art, den Leser mit diesen ungewöhnlichen Menschen in Berührung zu bringen, sie aussprechen zu lassen. Neben kurzen inhaltlichen Beiträgen wie denen von Johannes Denger: „Von der Behinderung des Denkens über Menschen mit Behinderung" oder: „Barrierefreiheit aus der Sicht von Menschen mit Behinderung", die neue Gedanken anregen, gibt es Beiträge über einzelne Einrichtungen, zur Lehrerbildung, Fort- und Weiterbildung und andere. Das eigentlich aufrüttelnde des Buches sind dann aber die Fotografien mit kurzen begleitenden Texten, treffenden Aussprüchen, Worten, die dem Ganzen einen künstlerischen Duktus geben, es zu einem Kunstband von Bild- und Sprachkunst machen. Durch den Blick des Fotografen begegnet man dem Sein dieser besonderen Menschen in Alltagssituationen, voller Kraft und kostbarem Humor. Man wird mit Fragen konfrontiert wie „Wer bestimmt eigentlich, was selbstbestimmt ist?" und muss sich eingestehen, wenn man die Bilder und Texte auf sich wirken lässt, dass hier Menschen sind, die ganz und immer sie selber sind. Und man

fragt sich unwillkürlich, wie selbstbestimmt bin ich? Werde ich nicht durch soziales Umfeld, Beruf und vieles andere in hohem Maße fremdbestimmt? Das Buch heißt „Die Mitte woanders". Im Vorwort stellt Holger Wilms die Frage: Wer bestimmt eigentlich, wo die Mitte einer Gesellschaft ist? Eine unbequeme Frage, denn man merkt, dass mit der Definition von Normalität und Mitte festgelegt wird, wer ausgegrenzt wird. Die Texte und Bilder machen deutlich, wie wohl die größte Barriere zwischen uns „Normalen" und den behinderten Menschen unser Bewusstsein, unser Denken als nichtbehinderte Menschen ist. Es gelingt den Autoren und dem Fotografen, dass der Leser zu einer Begegnung mit den behinderten Menschen kommt, dass er von ihnen, von ihrem So-Sein berührt wird. Durch diese Begegnung beginnt in unserem Bewusstsein ein Wandel.
In der heutigen Diskussion über Inklusion wünscht man diesem Buch weite Verbreitung, denn es bringt uns die Besonderheit der Menschen nahe, die ihre Mitte woanders als wir haben, erweitert das Bewusstsein und regt neue Gedanken an, die wir brauchen, um den Weg zu einem neuen Miteinander finden zu können.

Claudia McKeen

Hochbegabte Kinder – sie öffnen den Blick in die Vorgeburt

Im Jahre 2008 hat Mathias Wais ein Buch herausgegeben: „Hilfe, ich bin hochbegabt".[1] Herausgegeben hat er es – denn der Text stammt weitgehend von Kindern und schildert, wie diese sich oft missverstanden und ausgegrenzt fühlen. Das Buch findet erstaunliche Resonanz bei den Betroffenen. Welche Bedeutung kann das Thema für Anthroposophen haben?

So weit wir zurückdenken können, gab es eine Redewendung unter Erwachsenen: „Als wir Kinder waren, waren wir anders" (und besser). Dann kam vor zehn Jahren die entgegengesetzte Tendenz. Viele Kinder heute seien besser, sie seien Indigokinder oder Sternkinder. Sie bringen aus der vorgeburtlichen Welt etwas mit, was uns Älteren fehlt. Und diese Tendenz kommt zu einer Zeit, in der sich die Grenze zur Vorgeburt öffnet, in der Menschen sich an ihr vorgeburtliches Dasein zu erinnern beginnen.

Darin liegt eine große Hoffnung, dass immer mehr Menschen in der Anthroposophie wiedererkennen, was sie vor der Geburt unter Engeln gewusst haben. So kann Anthroposophie individueller werden und zugleich Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen miteinander verbinden. Das kommt dem Anliegen der Waldorfpädagogik entgegen, die den Himmelsmenschen auf der Erde heimisch machen will. Was umso aktueller wird, je mehr sich das vorgeburtliche Dasein der Erinnerung erschließt.

Gleichzeitig werden heute mehr Kinder geboren, die sich nicht an den Himmel erinnern können, weil ihr Bewusstsein dort dumpf war. Kinder, die aus einem vorigen Erdenleben wenig spirituelle Substanz mitgebracht haben und die deshalb nicht die Kraft hatten, durch ihren Engel hindurch aus der seelischen, aus der Kamaloka-Welt in die geistige Welt einzutreten. So musste und konnte Luzifer eingreifen und diese Menschen nicht emporführen, sondern emporschleudern in die geistige Welt. Dabei aber wurde das Bewusstsein der Toten abgeschwächt, und sie erlebten nicht viel, woran sie sich hätten erinnern können. Sie hatten auch nicht von sich aus den Willen zur Wiederverkörperung, und deshalb musste und konnte Ahriman diese

[1] Wais, Mathias: Hilfe – ich bin hochbegabt! Mit schlauen Füchsen unterwegs. In Zusammenarbeit mit Kindern der Buchwerkstatt Dortmund, Lukas Fabian, Anna Katharina Krause, Lisa Schenk, Jonas Schneider, Jan-Philipp Stratmann. Stuttgart-Berlin 2008

Menschen hinunterzerren zur Erde. Oft viel zu früh.[2] Das vorgeburtliche Leben in Ahriman wirkt bei diesen Kindern intensiv nach. Das zeigt sich an ihrer wachen kritischen Intelligenz, die von den Schwächen der Erwachsenen wie magnetisch angezogen wird und die den Erwachsenen genau an der empfindlichsten Stelle trifft. Das zeigt sich oft auch an einer technischen Intelligenz, die in das Leben bereits fertig ausgebildet mitgebracht wird. Eigentlich suchen diese Kinder spirituelle Inhalte. Sobald diese auftreten, werden sie jedoch heftig abgewehrt. Schon im Kindergarten. Und wenn der Erwachsene erkennt, wo vorgeburtlich diese Neigung veranlagt ist, bemerken das diese Kinder und reagieren empfindlich. Und doch suchen sie eigentlich Spiritualität, nicht das Reden über spirituelle Inhalte, sondern gelebte Spiritualität. Dann kann zwischen Mensch und Mensch etwas nachgeholt werden, was im Himmel zwischen Mensch und Engel nicht gelungen ist. Weil es um dieses hohe Ziel geht, wird Oberflächlichkeit heftig abgelehnt, deshalb wird provoziert – „Zeige doch nicht deine Überzeugungen, zeige doch dich selbst. Sei echt, sei authentisch."

Hinter diesen Kindern, die Spiritualität ablehnen und doch suchen, steht ein anderer, der auch die Engel sucht, indem er gegen sie ankämpft: Ahriman selbst. Indem er sich auf die Menschheit einlässt, indem er sogar sich als Mensch verkörpert, verbindet er sich mit dem Schicksal der Menschheit, ob dieses nun ins Licht oder in den Abgrund führt. Im Umgang mit den hochbegabten kritischen Kindern können wir lernen, mit Ahriman umzugehen. Was ihm gewachsen ist, das ist eine ganz eigenständige, eine individualisierte Anthroposophie, die Weisheit, die aus dem Erdenmenschen spricht. Die kann er wahrnehmen, weil er ein Erdgeist ist. In ihr kommt er aber auch dem Licht wieder nahe, aus dem er sich bei seinem Sturz gelöst hat.

Rudolf Steiners Hinweise auf das Wirken Luzifers und Ahrimans im nachtodlichen und vorgeburtlichen Schicksal des Menschen sind eine gute Vorbereitung auf die Aufgaben, Ahriman heute und hier zu begegnen, ihn nicht nur zurückzuweisen, sondern in unseren Weg zum Licht einzugliedern. Engel werden es uns danken, wenn wir diesen ihren sehnlichsten Wunsch erfüllen helfen, die Rückkehr der Dämonen. Sich mit den Hochbegabten, in deren Seelen Engel oder Ahriman nachwirken, beschäftigen, fügt dem Blick in die Tiefen des Problems den anderen Blick, den auf die Phänomene, hinzu. Man kann es Mathias Wais danken, dass er diese Kinder, die nicht-kritischen, zu Wort kommen lässt. Sie haben uns einiges zu sagen.

Johannes W. Schneider

[2] Rudolf Steiner im Vortrag vom 24. April 1922 „Das Sonnenmysterium" (GA 211), Dornach 1963, S. 192

Umgang mit Fieber im Kindes- und Jugendalter

Die Gesellschaft anthroposophischer Ärzte hält ein neues Patientenmerkblatt bereit: „Fieber im Kindes- und Jugendalter" (http://www.gaed.de). Hier geht es um einen Umgang mit Fieber mit Augenmaß und ohne unbegründete Ängste. Im Vorfeld schrieb ich einen Artikel in der Zeitschrift des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte zum Thema „Beratung zum Umgang mit Fieber und Abbau der Fieberangst", „Der Kinder- und Jugendarzt" 42/43: 695–698. Das bisherige Echo aus der pädiatrischen Kollegenschaft war durchweg positiv. Erkenntnisse aus den umfangreichen Recherchen zu diesem Artikel konnten in das Merkblatt einfließen.

Dieser Artikel kann von der Webseite unserer Gemeinschaftspraxis heruntergeladen werden:
http://www.kinderaerzteimnetz.de/aerzte/arzt_3074_8.html

Till Reckert

Aktuelle Informationen

Schul- und Computerstress lösen Kopfschmerz bei Kindern aus

Schul- und Computerstress lösen bei Kindern Kopfschmerzen aus. Darauf haben italienische Forscher beim 22. Meeting der Europäischen Neurologengesellschaft (ENS) in Prag hingewiesen. Demnach waren Stressfaktoren bei zwei Drittel der Kinder, die wegen Kopfschmerzen oder Migräne in einer Spezialambulanz vorstellig wurden, der Auslöser für die Attacken. Laut ENS leiden immer mehr Kinder und Jugendliche unter Kopfschmerzen. „Gaben in Studien Mitte der 1970er-Jahre nur 14 Prozent der Kinder und Jugendlichen an, in den letzten sechs Monaten unter Kopfschmerzen gelitten zu haben, ist inzwischen jedem zweiten Kind dieser Schmerzzustand bekannt", so die Fachgesellschaft. Gesicherte Hypothesen, warum Kopfschmerzen immer mehr unter jungen Patienten aufträten, gebe es nicht. Vermutet werde aber, dass ein ungünstiger Lebensstil mit dafür verantwortlich sei. „In 72 Prozent der von uns untersuchten Fälle konnte Stress als wesentlicher Faktor für die Kopfschmerzen identifiziert werden", sagte Dacia Dalla Libera von der San Raffaele Klinik aus Mailand. Die Mailänder Forschergruppe untersuchte 125 Kinder und Jugendliche, die mit Kopfschmerzen und Migräne am Headache Center der San-Raffaele-Klinik vorstellig geworden waren. Der Analyse zufolge führte Schulstress bei jenen Kindern, bei denen Stress als Schmerztrigger eine Rolle spielte, mit 78 Prozent das Ranking an: Leistungsdruck, erschöpfende Leseaufgaben und Hausübungen, Prüfungen und Versagensängste erwiesen sich als die wesentlichen Elemente. An zweiter Stelle machten die Forscher mit 68 Prozent belastenden Schlafmangel als Triggerfaktor aus – ausgelöst durch nächtliches Fernsehen, Computerspielen oder Nutzen sozialer Netzwerke. Weitere Stressfaktoren als Schmerzauslöser waren familiäre Belastungen (25 Prozent), Reisen (20 Prozent), Freizeitstress (20 Prozent), Umweltfaktoren wie Wetterveränderungen, Lärm (10 Prozent) oder belastende Lebensereignisse wie Krankheit oder Tod im Umfeld (10 Prozent). Bei vielen der untersuchten Kinder fanden die Forscher neben den Kopfschmerzen auch andere durch Stress ausgelöste Symptome wie Magenschmerzen, Albträume oder Konzentrationsprobleme. „Diese Einsichten müssen in Zukunft viel stärker in die individuelle Beratung und Therapie kindlicher Kopfschmerzpatienten einfließen", forderte deshalb Dacia Dalla Libera.

hil/aerzteblatt.de, 12. Juni 2012 / Silke Schwarz

Besser Lesen durch Späteinschulung oder Waldorf-Didaktik?

Sie lernen Buchstaben zwei Jahre später als an staatlichen Schulen, trotzdem schneiden Waldorfschüler laut einer neuseeländischen Studie beim Lesen besser ab. Das könnte am privilegierten Elternhaus liegen. Aber auch an der Waldorf-Methode.

Wann sollen Kinder beginnen, lesen zu lernen? Diese Frage treibt Sebastian Suggate von der Universität Regensburg schon länger um. 2009 hatte er erstmals eine Studie publiziert. Das Ergebnis: Neuseeländische Kinder, die bereits mit 5 Jahren mit Buchstaben arbeiten, haben keinen Vorteil gegenüber Schülern, die später damit beginnen. Mit 11 Jahren sei die Lesefähigkeit beider Gruppen gleich gut. Suggate und Kollegen von der University of Otago (Neuseeland) haben eine neue Untersuchung vorgelegt, die aufhorchen lässt. Wieder haben Bildungsforscher Schüler verglichen, die mit 5 und mit 7 lesen gelernt haben. Und diesmal erreichten die Spätbuchstabenlerner im Alter von 11 Jahren etwas bessere Lesefähigkeiten als normale Schüler. Die Spätlerner gingen auf Waldorfschulen.

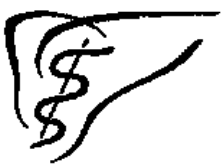
Die Forscher verfolgten die Entwicklung von 370 Schülern über mehrere Jahre und führten Tests zu Sprachkenntnissen und Lesefähigkeiten durch. Die normalen Schüler schnitten zunächst besser ab als ihre Altersgenossen von den Waldorfschulen. Der Vorsprung hielt jedoch nur einige Jahre. Mit 10,5 Jahren hatten die Waldorfkinder denselben Lesefluss erreicht wie normale Schüler. Mit 11 Jahren lasen sie dann sogar etwas besser.

Die Forscher können keine klare Ursache für dieses Phänomen benennen, diskutieren jedoch verschiedene Faktoren. Die mögliche Privilegierung der Waldorfschüler durch das Elternhaus könnte die Unterschiede erklären. Diese Eltern hätten eine bewusste Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Kinder getroffen, so das Fachblatt „Early Childhood Research Quarterly". Das lege nahe, dass sie anders mit dem Thema Lernen umgingen.

Aber die Wissenschaftler können sich auch vorstellen, dass Waldorfschüler von der besonderen Art der Wissensvermittlung profitieren, die womöglich effektiver sei. Frühere Studien hätten gezeigt, dass Waldorfkindergärten ein gutes Umfeld zum Erlernen der Sprache böten. Diese anfängliche Fokussierung auf gesprochene Sprache und Verzicht auf frühes Erlernen von Buchstaben könne sich später beim Lesenlernen als Vorteil erweisen. Die Befragung der Eltern hätte ergeben, dass die Besucher herkömmlicher Schulen im Schnitt etwas mehr Zeit vor dem Fernseher verbracht hätten. „Wir interpretieren die Ergebnisse nicht als Beweis dafür, dass der Leseunterricht erst mit sieben beginnen sollte", betonen die Forscher, sehen aber zumindest Indizien dafür. Sie schlagen vor, das Phänomen Lesen genauer zu untersuchen.

http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/waldorf-schueler-lesen-besser-laut-studie-aus-neuseeland-a-835406.html, 26. Mai 2012 / McK

Tagungsankündigungen



Internationale Jahreskonferenz für Anthroposophische Medizin

Menschenkunde, Therapie und Prävention seelischer Erkrankungen

13.–16. September 2012 in Dornach

Liebe Besucher und Mitarbeiter der Jahreskonferenz 2012,

das Thema der diesjährigen Jahreskonferenz am Goetheanum umfasst das gesamte Feld seelischer Erkrankungen. Seit Jahrhunderten und in allen Kulturen kennen wir seelisches Kranksein, das sich zum Beispiel in schwerer Melancholie oder psychotischem Aussersichsein (z. B. „Tobsucht") äussert.
Seit dem 19. Jahrhundert können wir jedoch in steigendem Masse Krankheitsformen wie neurotische Erkrankungen, Persönlichkeits-, Ess-, Aufmerksamkeitsstörungen und viele andere beobachten, die mit den Herausforderungen der gegenwärtigen Zeitsituation zusammenhängen und die Steiner als „Kulturkrankheiten" bezeichnet: „Daher kommen die Kulturkrankheiten, Kulturdekadenzen, alle die seelischen Leerheiten, Hypochondrien, Verschrobenheiten, Unbefriedigtheiten, Schrullenhaftigkeiten und so weiter, auch alle die Kultur attackierenden, aggressiven, gegen die Kultur sich auflehnenden Instinkte. Denn entweder nimmt man die Kultur eines Zeitalters an, passt sich an, oder man entwickelt das entsprechende Gift, das sich absetzt und das sich nur auflösen würde durch die Annahme der Kultur." Und als Möglichkeit für eine Verwandlung sieht Steiner: „Es muss in der Welt die Möglichkeit vorhanden sein, zum Beispiel gerade für unsere Zeit, dass die Menschen zu einem gewissen spirituellen Leben kommen, dass sie Impulse für ein freies inneres, spirituelles Leben in sich entwickeln." (1. Januar 1917, GA 173b, S.182, 184; bisher GA 174)
Die Not heutiger Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik liegt nach wie vor in dem unzureichend geklärten Verhältnis von Leib, Seele und Geist. In dem Vortrag „Die Hygiene als soziale Frage" (7. April 1920, GA 314) und in dem Votum „Zur Psychiatrie" (26. März 1920, GA 314) zeigt Steiner Perspektiven einer künftigen Seelenheilkunde auf, die den ganzen Leib als Spiegelungsorgan des Seelischen und Geistigen versteht und die das Ich als selbständigen Geist erleben lässt.
Wir möchten die Grundzüge einer in diesem Sinne künftigen Seelenheilkunde in den Morgen- und Abendvorträgen thematisieren. Dabei werden uns Motive aus den Mysteriendramen im Sinne einer praktischen Seelen- und Schicksalskunde eine Hilfe sein. In den vielfältigen Arbeitsgruppen werden exemplarisch aus verschiedenen Arbeitsfeldern therapeutische Wege aufgezeigt, die selbstverständlich bei der Weite des Fachgebietes unvollständig bleiben müssen.

Für die Vorbereitung: *Ad Dekkers, Henriette Dekkers, Michaela Glöckler, Boris Krause, Michaele Quetz und Wolfgang Rissmann*

Internationale Jahreskonferenz für Anthroposophische Medizin

Menschenkunde, Therapie und Prävention seelischer Erkrankungen

Donnerstag, 13. September 2012	Freitag, 14. September 2012	Samstag, 15. September 2012	Sonntag, 16. September 2012
	9.00–10.30 h **Die Seele des Menschen, ein dramatischer Kampfplatz** Die Herausforderung der Bewusstseinsseele *(Ad Dekkers)*	9.00–10.30 h **Der Leib des Menschen als Spiegelungsorgan für psychosomatische und psychiatrische Erkrankungen** *(Michaele Quetz, Wolfgang Rissmann)*	9.00–10.30 h **Die gesundende Kraft des menschlichen Geistes** *(Peter Selg)*
	Pause, 10.30–11.15 h	Pause, 10.30–11.15 h	Pause, 10.30–11.15 h
	11.15–12.30 h Kleingruppenarbeit zu Kernfragen sozialer Gesundheit Die Einteilung zu den Gruppen erfolgt bei Tagungsbeginn	11.15–12.30 h Kleingruppenarbeit zu Kernfragen sozialer Gesundheit	11.15–12.15 h Kleingruppenarbeit zu Kernfragen sozialer Gesundheit 12.30–13.00 h **Abschluss im Plenum, Grundsteinmeditation**
13.30 h **Dozententreffen**	Mittagspause, 12.30–14.00 h	Mittagspause, 12.30–14.00 h	Tagungsende, 13.00 h
14.00–15.15 h **Arbeitsgruppen/Berufsgruppentreffen**	14.00–15.15 h Arbeitsgruppen/Berufsgruppentreffen	14.00–15.15 h Arbeitsgruppen/Berufsgruppentreffen	
15.30 h **Begrüssung/Konzert**	Pause, 15.15–15.45 h	Pause, 15.15–15.45 h	
	15.45–16.45 h Forum: **Arbeit am Rhythmus im therapeutischen Prozess und in der Prävention** *(Henning Eisner, Andreas Laubersheimer, Christian Schopper)* Moderation: Michaela Glöckler	15.45–16.45 h Forum: **Quo vadis Anthroposophische Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik?** *(Henriette Dekkers, Matthias Wildermuth, Michaele Quetz, Wolfgang Rissmann)*, Moderation: Harald Matthes	
Pause, 16.45–17.15 h	Pause, 16.45–17.15 h	Pause, 16.45–17.15 h	
17.15–18.45 h Seminare und Arbeitsgruppen	17.15–18.45 h Seminare und Arbeitsgruppen	17.15–18.45 h Seminare und Arbeitsgruppen	
Pause, 18.45–20.00 h	Pause, 18.45–20.00 h	Pause, 18.45–20.00 h	
20.00–21.30 h Künstlerischer Auftakt **Depression als existenzielles Erlebnis am Abgrund des Seins** Die Aufgabe der Verwandlung im Angesicht des Grossen Hüters der Schwelle *(Henriette Dekkers)*	20.00–21.30 h Künstlerischer Auftakt **Psychotisches Erleben als Verlust der eigenen Urteilskraft** Die verstärkte Suche nach wahrer Wirklichkeit *(Wolfgang Rissmann)*	20.00–21.30 h Künstlerischer Auftakt **Von den karmischen Ursachen psychopathologischer Phänomene und deren Heilung** Die Gestalt der Maria in Steiners Mysteriendramen *(Michaela Glöckler)*	

Anmeldung
Goetheanum
Postfach
4143 Dornach/Schweiz

Tel. 0041 - 61 - 706 44 44
Fax 0041 - 61 - 706 44 46
tickets@goetheanum.org,
www.goetheanum.org

Seminar für LehrerInnen, FörderlehrerInnen und LerntherapeutInnen

Mensch-Haus-Baum-Bilder verstehen

Samstag, 22. September 2012, von 9 bis 16 Uhr
Michaelschule, Woellmerstraße 1, 21075 Hamburg-Harburg

Dozent	Ernst Westermeier
Veranstalter	Elternschule Nordheide, 21271 Hanstedt
Preis	€ 95.– inkl. Verpflegung

Anmeldung/Information
Elternschule Nordheide
www.elternschule-nordheide.de
E-Mail: gvb@elternschule-nordheide.de
Tel. 04183 - 28 27

Der Merkurstab
Zeitschrift für Anthroposophische Medizin
- **Originalia**
- **Praxis Anthroposophische Medizin**
- **Anthroposophische Arzneimittel**
- **Initiativen und Berichte**
- **Rezensionen**

Herausgeber: Medizinische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft und der Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte in Deutschland e.V.
- Abonnements: Der Merkurstab
Kladower Damm 221, D-14089 Berlin
Fon 030/36501-463, Fax 030/36 80 38 91
Sprachbox 030/36501-372
redaktion@merkurstab.de
Jahresabo: € 80,– / Studenten: € 25,–
www.merkurstab.de

Selbstverwaltung – Selbst verwalten – Selbst walten
Raum für zeitgemäße Waldorfpädagogik?

Kongress an der Freien Waldorfschule in Flensburg vom 28.–30. September 2012

Resignation in der Selbstverwaltung scheint sich in manchen waldorfpädagogischen Einrichtungen auszubreiten. Hält man an der Selbstverwaltung nur aus Tradition fest? Was ist von der Begeisterung für die Idee geblieben, die einst als revolutionär galt? Eine weitere Frage ist die nach dem „Selbst", das sich da verwaltet bzw. welches wir verwalten.

Kongressprogramm

Freitag, 28. September	18.00 Ankommen, Abendessen 19.30 Vortrag: Welches Selbst verwalten wir? *Florian Osswald, Dornach*
Samstag, 29. September	9.00 Plenum: Nachklang Vortrag vom Vorabend 10.15 Kaffeepause 11.00 Arbeitsgruppen 12.30 Mittagessen 15.00 Plenum: Brennende Zeitfragen 16.30 Kaffeepause 17.00 Arbeitsgruppen 18.30 Abendpause 19.30 Cabaret bis ca. 21 Uhr
Sonntag, 30. September	9.00 Arbeitsgruppen 10.30 Kaffeepause 11.00 Vortrag: Horizontal führen: Ich und Gemeinschaft *Adriaan Bekman, Zeist/Niederlande* 12.30 Ende
Kosten/Anmeldung	40 Euro, erm. 10 Euro, Verpflegung 30 Euro *Anmeldeschluss: 17. September 2012* www.waldorfschule.de/kongress
Veranstalter	- Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart - Pädagogische Sektion, Freie Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach - Verband für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit, Echzell-Bingenheim - Vereinigung der Waldorfkindergärten, Neustadt

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

Leibgebundene Vitalität und Verzögerung der Schulreife

Samstag, 6. Oktober 2012 im Freien Waldorfkindergarten Raphael, Im Wiesenkampe 15, Hannover-Bothfeld

Zu diesem Thema wird in unserer Kinderkonferenz ein Kind beschrieben. Sicher kennen einige Teilnehmer ähnliche Fallbeispiele, die sie gerne in die Gruppenarbeit einbringen können.

Programm

9.30 Uhr	Begrüßungskaffee
10.00 Uhr	Vorstellungsrunde
10.30 Uhr	Beschreibung eines Kindes
11.30 Uhr	Erfrischungspause
12.00 Uhr	menschenkundliche Arbeit
13.00 Uhr	Mittagspause
14.30 Uhr	Gruppenarbeit: Lautfindung und Demonstration
16.30 Uhr	Kaffeepause
18.00 Uhr	Aktuelles aus der Freien Initiative zur Förderung der Chirophonetik e. V. und dem Berufsverband Chirophonetik e. V.

Leitung der Tagung Bruno Callegaro, Schularzt in Kassel

Kostenbeitrag 40.– Euro, Mahlzeiten enthalten

Verbindliche Anmeldung bis zum 22. September an:

Gisela Rilke
Osterforth 26 A, 30659 Hannover
Tel. 0511 - 65 38 11
E-Mail: gisela.rilke@gmx.de

Herbstfachtagung
für ErzieherInnen und KindergarteneurythmistInnen

19./20. Oktober 2012 in Stuttgart

Hier in dem Kind ist noch unverbunden Seelengeist oder Geistseele mit Leibeskörper oder Körperleib. Die Aufgabe der Erziehung im geistigen Sinne erfasst, bedeutet das in Einklang versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander abgestimmt werden, denn die passen gewissermaßen, indem das Kind hineingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen. Die Aufgabe des Erziehers und auch Unterrichters ist das Zusammenstimmen dieser zwei Glieder.

Rudolf Steiner, „Allgemeine Menschenkunde"
1. Vortrag, 11. Abschnitt

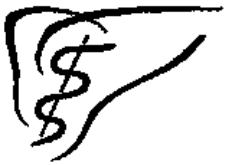
Freitag, 19. Oktober 2012

9.00–10.45	Begrüßungsvortrag von Marco Bindelli „Musikalische Motive und Erziehung"
10.45–11.15	Kaffeestube
11.15–12.45	Künstlerische Kurse
12.45–14.30	Mittagspause
14.00–14.30	Kaffeestube
14.30–16.00	Seminare
16.00–16.30	Kaffeestube
16.30–17.45	Künstlerische Kurse
17.45–18.45	Abendbrotpause
18.45–19.00	Plenum „Praxisintegrierte, duale Erzieherausbildung"
19.15–20.30	Liederabend „Ein Hörweg durch die Zeiten" mit M. Mayer-Häcker, Gesang und Chr. Giersch, Bassleier

Samstag, 20. Oktober 2012

9.00–10.30	Vortrag Dr. Armin Husemann: Von der Aufrichtung zur rechten Hand – Wann und wie entwickelt sich die Handtätigkeit
10.30–11.00	Kaffeepause
11.00–12.15	Seminare
12.20–13.15	Berichte aus den Kursen und Seminaren Singen zum Abschluss

Information: www.waldorfkindergartenseminar.de | Kosten: 65.– €
Anmeldung bis 6. Oktober 2012: c.leitz@waldorfkindergartenseminar.de



Arbeitstagung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten

Ringen um Gleichgewicht durch die therapeutische Sprachgestaltung

25.–28. Oktober 2012 in Dornach

Wie der obere Mensch, der nach der Geburt in die Leiblichkeit eingeatmet wird und der untere Mensch, der sich als Leib durch die embryonale Zeit entwickelte, ineinandergreifen, ist ein großes Geheimnis.
In dem Vortrag „Der unsichtbare Mensch in uns. Das der Therapie zugrundeliegende Pathologische" (GA 221, Dornach 11. Februar 1923) geht Rudolf Steiner ausführlich auf diese Frage ein. Dass die Strömungen, die von oben nach unten und von unten nach oben entstehen, Ausdruck sind für das Konsonantische und Vokalische im Menschen, ist wenig bekannt. Doch liegt gerade hierin ein Schlüssel für unsere therapeutische Sprachgestaltung und ihr heilsames Walten und Gestalten.
Als Vorbereitungsgrundlage dient uns das Büchlein aus der Reihe Persephone „Der unsichtbare Mensch in uns". Dieser Vortrag von Rudolf Steiner wurde von der Ärztin Kathrin Studer-Senn mit Studien und Übungen erweitert. Es ist über den Buchhandel zu beziehen unter ISBN 978-3-9523097-0-4.
Jahrzehntelange Erfahrung in der therapeutischen Anwendung der Sprachgestaltung ermöglicht es zunehmend, diese darzustellen und zu beschreiben, welche ihrer Mittel und Methoden in welcher Art wirksam und für welche Indikationen angezeigt sind. Diese Darstellung bildet eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit mit Ärzten und Therapeuten anderer Fachrichtungen.
Zum ersten Mal wird in diese Tagung am Samstag, 27. Oktober 2012, ein interdisziplinärer medizinisch-pädagogischer Thementag in Zusammenarbeit mit Schulärzten, Lehrern, Heileurythmisten und Förderlehrern integriert. Parallel zum Thementag wird am Vormittag ein sprachkünstlerisches Üben zu den drei Seelenkräften Philia, Astrid und Luna aus dem siebten Bild des ersten Mysteriendramas mit Barbara Stuten angeboten.

Brennend bleiben weiter die Berufsfragen, die wir an zwei Abenden in größeren Zusammenhängen betrachten wollen. Wer diese mitgestalten möchte, melde sich bitte bis Ende September bei Silke Kollewijn. E-Mail: silke@kollewijn.ch

Ihre künstlerischen Beiträge erbitten wir gerne für den Rezitationsabend der Tagungsteilnehmer, anzumelden bei Thomas Teichmann.
E-Mail: tho-teichmann@web.de

Beiträge für das Totengedenken erbitten wir an Trond Solstad.
E-Mail: trond.solstad@bluewin.ch

Auf die gemeinsame Arbeit mit Ihnen freuen sich

Michaela Glöckler (Medizinische Sektion)
Margrethe Solstad (Sektion für Redende und Musizierende Künste)
und der Vorbereitungskreis: *Xandor Koesen-York, Silke Kollewijn, Wolfgang Nefzger, Trond Solstad*

Arbeitstagung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten, 25.–28. Oktober 2012

Donnerstag, 25. Oktober	Freitag, 26. Oktober	Samstag, 27. Oktober	Sonntag, 28. Oktober
8.00–8.45 Bothmergymnastik			7.30–8.15 Bothmergymnastik
9.00–9.30 Begrüssung und chorische Einstimmung*	9.00–9.20 Chorische Einstimmung*	**Medizinisch-pädagogischer Thementag** Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind? 9.00–10.30 Das Wesensgliedergefüge bei Hyperaktivität und Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit *Michaela Glöckler* alternativ 9.15–10.30 Sprachkünstlerisches Üben: Die drei Seelenkräfte Philia, Astrid und Luna *Barbara Stuten*	8.30–9.00 Chorische Einstimmung* mit den Planetenbewegungen, eurythmisch
9.30–10.45 Auf- und Abbaukräfte in der Sprache Das Ringen um Gleichgewicht Vortrag mit Aussprache *Xandor Koesen-York*	9.20–10.45 Wie wirken unterer und oberer Ich-Strom auf den Sprachprozess Vortrag mit Aussprache *Dietmar Ziegler*		9.00–10.00 Plenum Rückblick – Vorblick – offene Fragen
10.45–11.30 Pause		10.30–11.00 Pause	10.00–10.30 Pause
11.30–12.30 Falldarstellungen *Dietrich von Bonin* *Barbara Denjean von Stryk* *Xandor Koesen-York*	11.30–12.30 Die Toten und die Sprache Totengedenken	11.00–12.15 Pädagogische Anregungen für die Einbindung des unruhigen und träumenden Kindes in den Unterricht (Plenum), *Johannes Denger* alternativ Sprachkünstlerisches Üben: Die drei Seelenkräfte Philia, Astrid und Luna *Barbara Stuten*	10.30–12.00 Acht Wirkprinzipien der Therapeutischen Sprachgestaltung – vom Verständnis zu typischen Indikationen Vortrag von *Dietrich von Bonin*
12.30 Mittagspause			
14.00–15.00 Besichtigungsmöglichkeit: Modell des ersten Goetheanums, farbige Glasfenster im Grossen Saal.		14.00–18.00 Praktische Übungen aus Heileurythmie, Sprachtherapie, Förderpädagogik. Aussprache im Plenum	
15.15–16.30 Arbeitsgruppen A		15.15–16.30 alternativ Arbeitsgruppen A	
16.30–17.00 Pause			
17.00–18.15 Arbeitsgruppen B		17.00–18.15 alternativ Arbeitsgruppen B	
18.15 Abendpause			
20.00–21.30 Aktuelle Berichte aus den Berufsfeldern und Sektionen	20.00–21.30 Sprachgestalter und Sprachtherapeut als selbstständiger Unternehmer	20.00–22.00 Rezitationsabend … und dazwischen blüht … von der Waagekraft des Wortes	*Chorische Einstimmung mit den Strophen „Schütze" und „Zwillinge" aus Rudolf Steiners „Zwölf Stimmungen"

Tagung für FörderlehrerInnen
27. bis 30. Oktober 2012 in Dornach

Aufmerksamkeit verstehen – ermöglichen – (aus)richten

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die diesjährige Förderlehrertagung verbinden wir mit dem gemeinsamen Thementag für Förderlehrer, Schulärzte und Sprachtherapeuten mit dem Titel „Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind". Direkt im Anschluss daran arbeiten wir an den speziellen Fragestellungen der Förderlehrer weiter.

„Nun hängt die ganze Aufmerksamkeit, die wir der Welt entgegenbringen, davon ab, dass wir mit unserem Geistig-Seelischen in der richtigen Weise ins Körperlich-Physische eingreifen können." (GA 317, 1. Juli 1924) Kinder, bei denen die Grundlagen für diesen Prozess nicht frei zugänglich sind, fallen in besonderer Weise auf. Unsere Zivilisation erzeugt immer mehr Errungenschaften, die es dem Astralleib und der Ich-Organisation schwer machen, sich richtig mit dem physischem Leib und Ätherleib zu verbinden.

In unserer Tagung wollen wir daran arbeiten, wie der Förderlehrer dem Kind, welchem es schwerfaellt, seine Aufmerksamkeit aufs Lernen zu richten, helfen kann. Neben einem Unterricht, der dem Kind zu einer Lernstruktur verhelfen kann, kann das Erkennen von Ursachen das Kind in seiner Entwicklung unterstützen. Zusätzlich ist es von grosser Wichtigkeit für den Förderlehrer, seine eigene Aufmerksamkeit zu erkraften, dass diese ihm selber zum therapeutischen Werkzeug werden kann. Gelingt es dem Förderlehrer, seine eigene Aufmerksamkeit zu verstärken und das Kind mit intensiver Aufmerksamkeit zu begleiten, eröffnen sich für den Förderunterricht ganz besondere Möglichkeiten.

Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

Susanne Allgaier, Irene Groh, Ariana Walter de Gedda,
Ernst Bücher, Andres Studer, Ernst Westermeier

Anmeldung Goetheanum, Postfach, 4143 Dornach, Schweiz
Tel. 0041 - 61 - 706 44 44, Fax 0041 - 61 - 706 44 46
tickets@goetheanum.org, www.goetheanum.org

Kosten ohne Verpflegung: 210.– CHF, mit Verpflegung: 342.– CHF

Tagung für FörderlehrerInnen vom 27. bis 30. Oktober 2012 in Dornach

Aufmerksamkeit verstehen – ermöglichen – (aus)richten

Samstag, 27. Oktober	Sonntag, 28. Oktober	Montag, 29. Oktober	Dienstag, 30. Oktober
THEMENTAG: Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind? 9.00 Uhr Begrüßung 9.15–10.30 Uhr Das Wesensgliedergefüge bei Hyperaktivität und Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit *(Michaela Glöckler)* 11.00–12.15 Uhr Pädagogische Anregungen für die Einbindung des unruhigen und träumenden Kindes in den Unterricht *(Johannes Denger)* 14.00–18.00 Uhr Heileurythmie/Sprachtherapie Förderunterricht 19.30 Einführung zur Opferfeier *(Andres Studer)*	**8.15 Opferfeier**		
	9.00–10.30 Aufmerksamkeitsschulung für Lehrer und Schüler *(Christof Wiechert)*	9.00–10.30 Was macht Kinder aufmerksam? Praktische lerntherap. Handreichungen *(Uta Stolz)*	9.00–10.30 Arbeitsgruppen
	10.30–11.00 Pause		
	11.00–12.30 **Arbeitsgruppen** - Susan Andersen: Unaufmerksam und überaktiv? – Steiners Begriffe von Maniakalie und Schwefelreichtum als Grundlage wirksamer Hilfen - Joep Eikenboom: Die Extrastunde als Weg zur Aufmerksamkeit - Erika Schöffmann: Menschenkundliche Aspekte zum Phänomen des unruhigen Kindes – das überreizte, das überwältigte und das überforderte Kind - Uta Stolz: Aufmerksamkeitsfordernde Ideen für Mathe und Deutsch - Britta Reichert: Aufmerksamkeit und Lernfähigkeit, Die leiblichen Grundlagen – Sinne, Körperspannung, Interesse - Renata Wispler: Wie erwirbt das Kind die Fähigkeit, aufmerksam sein zu können? – Die unteren Sinne sollen unter dieser Fragestellung angesehen werden		11.00–12.30 Menschenkundliche und individuelle Aspekte der Aufmerksamkeit *(Florian Osswald/Claus-Peter Röh)*
	Mittagspause		
	15.00–16.30 **Künstlerische Kurse** - Laura Monserrat, Eurythmie - Peter Büchi, Formenzeichnen - Elke Dominik, Plastizieren - Alexander Schaumann, Malen - Susanne Allgaier, Bewegungsspiele - Agnes Zehnter, Sprachgestaltung		
	17.00–18.30 **Gesprächsgruppen**		
Abendpause			
20.00 Künstlerische Einstimmung Vorstellung der Dozenten und Arbeitsgruppen	20.00 Was ist eigentlich Aufmerksamkeit? Dialog zw. Künstler A. Schaumann und Förderlehrer E. Westermeier	20.00 Momente der Begegnung Goetheanum/Eurythmie-Bühne mit Margrethe Solstad	

Internationale Kindergarten- und Schulärzte-Tagung

Die Entwicklung des Kindes im dritten Jahrsiebt

Sonntag–Mittwoch, 28.–31. Oktober 2012 in Dornach

Wir wollen Sie herzlich zu unserer nächsten Internationalen Kindergarten- und Schulärzte-Tagung am Goetheanum in Dornach einladen.
Seit zwei Jahren sind wir jetzt daran, die Entwicklungsphasen und -schritte des Kindes systematisch zu erarbeiten. So stand 2010 das Kind im ersten Jahrsiebt im Mittelpunkt, letztes Jahr das zweite Jahrsiebt, die eigentliche Schulzeit. In diesem Jahr werden wir uns mit den Lehrplan- und Entwicklungsbesonderheiten des dritten Jahrsiebts, also des Jugend- und jungen Erwachsenenalters beschäftigen. Dabei wollen wir uns die Menschenkunde dieses Alters mit Bezug zur Lehrplanphysiologie der Oberstufe erarbeiten. Als schulärztlich wichtige Themen stehen die Pubertät und ihre Krisen, Sexualkunde/Lebenskunde und die Suchtprävention im Mittelpunkt der Betrachtungen.
Wieder wird es viel Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und Gespräch geben – insbesondere in den abendlichen Gesprächsrunden und natürlich auch in den Arbeitsgruppen, deren Themen breitgefächert auch Fragestellungen der beiden ersten Jahrsiebte aufgreifen.
In der gemeinsamen Textarbeit beschäftigen wir uns mit dem 13. Vortrag aus „Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens" (R. Steiner, GA 303).

Die Tagung ist Teil der umfassenden Weiterbildung zum Kindergarten- und Schularzt.

Anmeldung:
Medizinische Sektion am Goetheanum, 4143 Dornach
E-Mail: roland.tuescher@medsektion-goetheanum.de

Für die Vorbereitung:
Michaela Glöckler, Renate Karutz, Claudia McKeen, Martina Schmidt

Internationale Tagung und Fortbildung für Kindergarten- und Schulärzte „Die Entwicklung des Kindes im dritten Jahrsiebt“

Samstag, 27. Oktober	So, 28. Oktober	Mo, 29. Oktober	Di, 30. Oktober	Mi, 31. Oktober 2012
Medizinisch-pädagogische Konferenz THEMENTAG ***Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind?*** 9.00 Uhr Begrüßung 9.15–10.30 Uhr **Das Wesensgliedergefüge bei Hyperaktivität und Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit** *(Michaela Glöckler)* 11.00–12.15 Uhr **Pädagogische Anregungen für die Einbindung des unruhigen und träumenden Kindes in den Unterricht** *(Johannes Denger)* 14.00–18.00 Uhr **Heileurythmie/Sprachtherapie Förderpaedagogik**	8.15–8.45 Uhr **Opferfeier**			8.30–10.00 Uhr **Plenum** Praktische Konsequenzen
	9.00–10.30 Uhr **Lehrplan und Lehrplanphysiologie der Waldorfschule im dritten Jahrsiebt** *(Michaela Glöckler)*			
	Pause 10.30–11.00 Uhr			Pause 10.00–10.30 Uhr
	11.00–12.30 Uhr **Arbeitsgruppen** *(siehe Kasten rechts)*			10.30–12.00 Uhr **Pubertätskrisen** *(Michaela Glöckler)*
	Mittagspause 12.30–14.45 Uhr			12.00–12.30 Uhr **Rückblick und Vorblick**
	14.45–16.00 Uhr **Eurythmie** *(Peter Basfeld)*, **Sprachgestaltung** *(Eva Sonnleitner)* **Bothmer-Gymnastik** *(NN)*, **Kammermusik** *(Michael Knoch)*			**Arbeitsgruppen** 1. Die pädagogischen und heilpädagogischen Konstitutionstypen des Kindes *(Hannes Wieting)* 2. Die Zähne im 3. Jahrsiebt *(Elke Glenz-Scotland, Reinhard Menzel)* 3. Arznei-/Heilmittel für den Kindergarten- und Schularzt *(Renate Karutz, Martina Schmidt)* 4. Grundlagen der kindergarten- und schulärztlichen Tätigkeit *(Wolfgang Kersten)* 5. Lehrplanphysiologie, Fortsetzung der Vortragsinhalte in der Arbeitsgruppe *(Claudia McKeen)* 6. 4.-Klass-Untersuchung *(Michael Knoch)*
	16.15–17.15 Uhr **Textarbeit** *(Renate Karutz, Markus Wegner)* „Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens“ (R. Steiner, GA 303, tb 6480), 13. Vortrag			
	Pause 17.15–17.30 Uhr			
	17.30–18.45 Uhr **Falldarstellungen und Heileurythmie**			
Abendpause 18.00–20.00 Uhr	Abendpause 18.45–20.00 Uhr			
20.00–21.30 Uhr Beginn Internationale Fortbildung für Kindergarten- und Schulärzte	20.00–21.30 Uhr Impulsreferat mit Aussprache **Suchtprävention** *(Renate Karutz)*	20.00–21.30 Uhr Impulsreferat mit Aussprache **Sexualkunde/ Lebenskunde in der Waldorfpädagogik** *(Martina Schmidt)*	20.00–21.30 Uhr Aussprache **Raum für schul- und kinderärztliche Fragen und Themen**	

Wir bitten, für die Kammermusik Instrumente mitzubringen und sich bis zum 26. Oktober 2012 mit M. Knoch in Verbindung zu setzen unter Tel. 0049 - 30 - 824 01 08 oder E-Mail: knoch@dibomedia.de | Verantwortlich: Michaela Glöckler, Renate Karutz, Claudia McKeen, Martina Schmidt | Änderungen vorbehalten

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer, Eltern und Therapeuten

Bestellschein

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

Ich/Wir bestelle(n) die Medizinisch-Pädagogische Konferenz zu € 4.– pro Heft zzgl. Versand- und Verpackungskosten. Rechnungstellung jeweils im August für ein Jahr im Voraus.

Bitte liefern Sie jeweils ..... Exemplar(e) ab Heft ..... an folgende Adresse:

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

Straße, Hausnummer .....

Postleitzahl/Ort .....

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

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

✂ -

Einzugsermächtigung

Hiermit ermächtige(n) ich/wir Sie widerruflich, die von mir/uns zu entrichtenden Zahlungen für die „Medizinisch-Pädagogische Konferenz" 4 Hefte pro Jahr zu je € 4.– zzgl. Versandkosten bei Fälligkeit vom

Girokonto Nr ..... BLZ .....

bei der ..... durch Lastschrift einzuziehen.

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

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

.....
(genaue Anschrift)

Verfasserverzeichnis

Gabriele Albrecht	Dettenhäuser Straße 17 a, 70597 Stuttgart Fachärztin für Allgemeinmedizin Schul- und Kindergartenärztin der Michael-Bauer-Schule, Stuttgart
Sylvia Bardt	Robert-Bosch-Straße 101, 70192 Stuttgart Eurythmistin
Dr. Reinald Eichholz	National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland Mühlendamm 3, 10178 Berlin
Dr. Till Reckert	Gemeinschaftspraxis Lederstraße 118, 72764 Reutlingen Kinder- und Jugendarzt
Dr. Silke Schwarz	Dietkirchenstraße 70, 53913 Swisttal-Buschhoven Kinderärztin
Franziska Spalinger	Akademie für anthroposophische Pädagogik Ruchti-Weg 5, 4143 Dornach/Schweiz Kindergärtnerin
Prof. Dr. Sabine Stengel-Rutkowski	Nymphenburger Straße 181, 80634 München Humangenetikerin
Renata Wispler	Schloß Hamborn 73, 33178 Borchen Ärztin

Termine

31. August – 2. September 2012	Dornach	Therapeutische Aspekte der Toneurythmie **
13.–16. September 2012	Dornach	Internationale Jahreskonferenz für Anthroposophische Medizin *
22. September 2012	Hamburg	Seminar „Mensch-Haus-Baum-Bilder verstehen“ *
28.–30. September 2012	Flensburg	Selbstverwaltung – Selbst verwalten – Selbst walten. Kongress *
28.–30. September 2012	Pirna-Liebethal	Seminar für Mediziner zur Vorbereitung auf notfallpädagogische Auslandseinsätze für Mediziner **
6. Oktober 2012	Hannover	Fortbildung Chirophonetik, Heileurythmie und Heilpädagogik *
19./20. Oktober 2012	Stuttgart	Herbstfachtagung für Erzieherinnen und Kindergarteneurythmistinnen *
25.–28. Oktober	Dornach	Arbeitstagung für Sprachgestalter, Ärzte und Therapeuten: Ringen um Gleichgewicht durch die therapeutische Sprachgestaltung *
27.–30. Oktober 2012	Dornach	Tagung für FörderlehrerInnen: Aufmerksamkeit verstehen – ermöglichen – (aus)richten *
27.–31. Oktober 2012	Dornach	Internationale Tagung und Fortbildung für Kindergarten- und Schulärzte *
27. Oktober 2012	Dornach	Medizinisch-pädagogischer Thementag: Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind? *
10./11. November 2012	Frankfurt	Heileurythmie im 1. Jahrsiebt **
1./2. März 2013	Köln	Intensivkurs Anthroposophisch erweiterte Herzauskultation

* Programm siehe Innenteil „Tagungsankündigungen“
** Programm siehe Rundbrief 61/2012