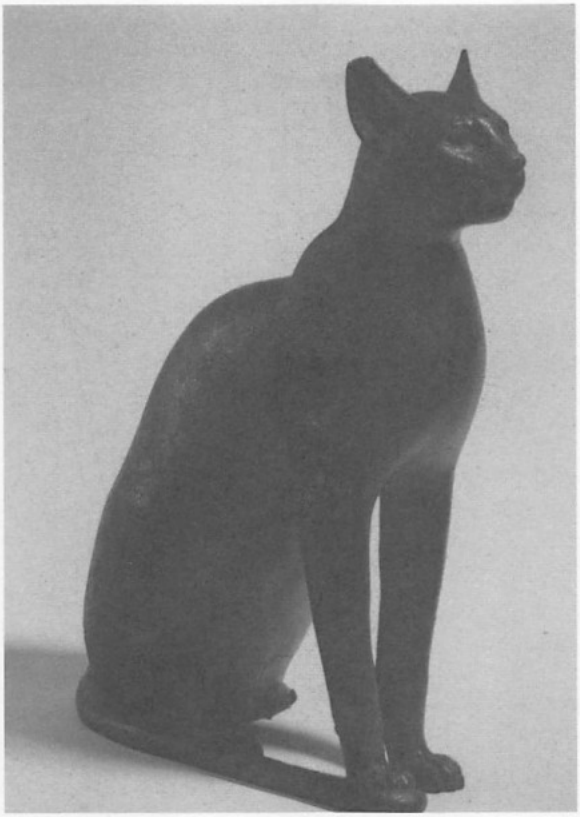
Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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



Heft 64 / Februar 2013

Impressum

Herausgeber:
Dr. med. Claudia McKeen, Bauschweg 6, 70188 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

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.

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

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

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

Der Kostenbeitrag pro Heft beträgt € 4.- zzgl. Versandkosten und wird bei den Abonnenten per Lastschrifteinzugsverfahren einmal im Jahr im Voraus abgebucht. Bei Bestellung von Einzelheften Entgelt bitte im Voraus überweisen oder in Briefmarken beilegen (Deutschland € 5.50, Ausland € 7.50).

Redaktionsschluss für das nächste Heft: 15. April 2013

Umschlagbild: Ägyptische Katze

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

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

Heft 64 – Februar 2013

Herausgeber: Dr. Claudia McKeen und Dr. Martina Schmidt

Inhalt

Martina Schmidt	Liebe Leserinnen und Leser	3
Daniel Johan van Bemmelen	Rudolf Steiners erster Besuch an der Waldorfschule in Den Haag	5
Michaela Glöckler	Das Wesensgliedergefüge bei Hyperaktivität und Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit	9
Johannes Denger	Eine individuelle Pädagogik aus der Begegnung mit dem Kind	28
Dietrich von Bonin/ Patrick Gutschner	Wirkprinzipien und Indikationen der Therapeutischen Sprachgestaltung, Teil 1	45
Gertrud Ennulat	Wenn Kinder sich schämen	59
Hannes Wieting	Die Kinderkonferenz an Waldorfkindergarten und Waldorfschule	67
	Corrigenda zum Inhaltsverzeichnis Rundbrief 63, 2012	73
Jürgen Möller	Patientenbesprechung und Kinderkonferenz – Anregungen und Gedanken zu einem Erkenntnisbemühen	74
Angelika Knabe	Die richtige Umgebung für das ganz kleine Kind – Embryonalhüllen als Orientierung zur Umgebungsgestaltung	79
Jane Swain	Christuskraft und Aufrichtung	86
Rudolf Steiner	Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf - Berechtigtes Autoritätsempfinden und späteres Freiheitserlebnis - Metamorphosen der Moralität	91

Tagungsberichte

Michael Schnur	Traumaprävention im Krisengebiet – Begleitung notfallpädagogischer Einsätze	94
Andrea Klapproth	Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind? Eindrücke vom medizinisch-pädagogischen Thementag in Dornach	96

Buchbesprechung

Valentin Wember	Wille zur Verantwortung – Eine neue Organisationsführung durch Lehrer, Eltern und Schüler an Waldorfschulen *(Till Reckert)*	97

An den Leserkreis – aus dem Leserkreis

Karl-Martin Dietz	Abschied des forum zeitfragen in der Anthroposophischen Gesellschaft	99

Aktuelle Informationen

- Brot und Salz 101
- Kuhmilch ohne allergenes Eiweiß 102
- Kaiserschnitt begünstigt Allergien 103
- Licht ohne Strom 104
- 4 Rinder, 46 Schweine und 1000 Hühner … 105

Tagungsankündigungen

- LEO Verein für entwicklungsorientierte Lerntherapie. Tagung: Die Zweitklassuntersuchung in Schule und Praxis, 8./9. März 2013 in Witten 106
- Schulung der Intuition, Seminar mit Pär Ahlbom und Marcel Desax, 23.–25. März 2013 in Winterbach 106
- Kindergesundheit und Lernbereitschaft. Die gemeinsame Aufgabe von Eltern, Erziehern, Lehrern und Ärzten. Thementag, 19. April 2013 in Frankfurt 107
- Internationaler Kleinkindkongress zur Würde des kleinen Kindes, Gesunde Entwicklung und Prävention in Schwangerschaft und früher Kindheit, 20.–23. Juni 2013 in Dornach 108
- Das verletzte Kind. Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Heilpädagogischer Schulen, 20.–22. September 2013 in Hannover 110

Bestellschein 112

Liebe Leserinnen und Leser,

„Gemeinsam gesunde Schule entwickeln", so könnte seit über 90 Jahren das Motto der Waldorfpädagogik heißen. Von Anfang an war es für Rudolf Steiner ein zentrales Anliegen, bei den heranreifenden Kindern durch die Methodik der Erziehung in der Waldorfschule Gesundheit zu veranlagen. Der ganze Lehrplan und die Gestaltung des Unterrichts sind darauf ausgerichtet.
„Gemeinsam gesunde Schule entwickeln" ist jedoch das Motto eines Projektes der Leuphana Universität Lüneburg und der DAK-Gesundheit. Erstmalig geht es bei diesem Projekt nicht allein um Ernährung und Bewegung, wie sonst bei solchen Gesundheitsprogrammen. Der ganze Schulorganismus, die Arbeits- und Lernbedingungen, die Schule als Lebenswelt mit ihren Strukturen und Abläufen wurden in Augenschein genommen und als Ansatzpunkte für Gesundheitsförderung identifiziert. Über 5 Jahre haben 30 Schulen, 1600 Lehrer, 26 000 Schüler und ihre Eltern an dem Projekt teilgenommen und wurden vom Zentrum für angewandte Gesundheitswissenschaften wissenschaftlich begleitet. Kernergebnisse des Projekts waren, dass Gesundheit eine Grundlage der Bildungsfähigkeit und Bildung die Grundlage von Gesundheit sind. Dieses Ergebnis entspricht dem medizinisch-pädagogischen Ansatz der Waldorfpädagogik: Der Lehrer ist ein leiser Heiler und der Schularzt hilft, damit das Kind lernen kann.
Was wir neben dieser individuellen Gesundheitsförderung der Schüler nicht aus den Augen verlieren dürfen, ist die Gesundheit des ganzen Schulorganismus und der Lehrer die darin arbeiten. Denn eine gute Schulqualität ist nur mit gesunden und engagierten Lehrerinnen und Lehrern zu erreichen. So sind die Ergebnisse dieses Projektes auch für Waldorfschulen und Kindergärten interessant.
Zum Beginn des Projektes „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln" wurde nach den Arbeits- und Lernbedingungen, dem Schulklima Belastungsfaktoren und Gesundheitsbeschwerden gefragt, um zentrale Schwächen und Stärken der Schulen aufzudecken, bevor Projekte in Gang gesetzt wurden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass eine Analyse der Ausgangssituation, die gemeinsame Festlegung vordringlicher Projekte und eine kontinuierliche Reflexion des Entwicklungsprozesses den Erfolg der Projekte erheblich steigern konnten. So sollte an den Schulen klärende oder motivierende Vorarbeit geleistet werden, bevor ein Projekt auf den Weg gebracht wird. Ein für alle Schulen interessantes Ergebnis des Forschungsprojekts ist das „Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für

die Entwicklung guter gesunder Schulen". Es zeigt systematisch, dass Defizite in allen organisatorischen Prozessen ein zentrales Problem darstellen und sowohl die Schulentwicklung wie auch die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten behindern. Deshalb ist die systematische Erfassung der Ausgangsbedingungen eine Basis, die Motivation für Veränderungen zu verbessern.
Das Buch kann kostenlos unter www.handbuch-lehrergesundheit.de heruntergeladen werden.
Interessant ist auch, dass im Leuphana-Projekt mehr Selbststeuerung und Partizipation für die Schulen gefordert wird, mehr individuelle Verantwortung und Initiative.
Die Erfahrungen der an der Leuphana-Studie teilnehmenden Schulen haben gezeigt, dass Gesundheitsförderung hilft, die Qualität der Schule insgesamt zu verbessern: „Eine gesunde Schule setzt nicht nur erfolgreich den Bildungs- und Erziehungsauftrag um, sie schafft auch eine Lebenswelt, in der sich Schüler und Lehrkräfte wohl fühlen und entfalten können. Und das erreichen die Lehrkräfte, Schüler und Eltern nur gemeinsam: Wenn viele Schüler an der Gestaltung ihrer Schule mitwirkten, dann verringert sich auch die Aggressivität der Schüler untereinander sowie der Schulfrust. Die Lehrergesundheit verbesserte sich vor allem an den Schulen nachweislich, in denen sich die Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung der Lehrkräfte untereinander verbesserte."

Ich grüße Sie sehr herzlich und wünsche Ihnen allen eine gesunde und muntere Frühlingszeit.

Martina Schmidt

Rudolf Steiners erster Besuch an der Waldorfschule in Den Haag *

Daan van Bemmelen

Anmerkung: In Deutschland denken wir, wenn es um die Begründung der Waldorfpädagogik geht, an die erste Waldorfschule in Stuttgart. Rudolf Steiner begleitete aber auch die Gründungen in Essen, Hamburg und Den Haag. Hier in Holland war Daniel (Daan) van Bemmelen der maßgebliche Gründungslehrer, Willem Zeylmans „sein" Schularzt. Der folgende Abschnitt – zwei Kinderbesprechungen mit Rudolf Steiner – ist der gerade erschienenen Biografie über Daan van Bemmelen entnommen, die auf eine eindrucksvolle Weise Selbstzeugnisse und biografische Bildgestaltung durch den Verfasser Frans Lutters verbindet.
Die Arbeits- und Sichtweise von Lutters bemüht sich, die Schicksalszusammenhänge der drei damals führenden Pioniere Willem Zeylmans, Bernhard Lievegoed und Daan van Bemmelen mit früheren Erdenleben zu erfassen.

Armin Husemann

Schon im November 1923 kommt Rudolf Steiner anlässlich der Gründung der holländischen Anthroposophischen Gesellschaft wieder in die Niederlande. Die Schule hat gerade vor zwei Monaten angefangen. In diesen zwei Monaten sammeln Daan und Emmy ihre ersten wirklichen Unterrichtserfahrungen. Rudolf Steiner besucht die neue Waldorfschule mehrmals. Daans Beschreibung von zwei verschiedenen Besuchen in seiner Klasse müssen wir also auch als Lernmomente in seinem noch sehr anfänglichen Lehrerdasein betrachten.
„Zugleich mit unserer Schule hatten zwei Schulen in Deutschland, in Essen und Hamburg, angefangen.
Vier Jahre lang war die Stuttgarter Schule die einzige Schule, die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitete. Unsere Haager Schule war aber die erste nicht-deutsche. Obwohl die Initiative klein und unauffällig war, stand sie doch unter einem guten Stern, wie die Zukunft noch zeigen sollte. Als Rudolf Steiner im November in die Niederlande kam, war die Schülerzahl von 10 auf 22 Kinder angewachsen. In meiner vierten Klasse war die Zunahme am größten, von 2 auf 9 Kinder. Die Kinder in meiner Klasse saßen in fünf Zweierbänken im Wintergarten eines Hinterzimmers, das sonst auch den Raum für den Bewegungsunterricht abgab. Für den Besuch Rudolf Steiners zusammen mit Marie Steiner, Elisabeth

---

* Abdruck mit freundlicher Erlaubnis des Verlags aus „Daniel Johan van Bemmelen" von Frans Lutters, Verlag am Michaelshof, Sammatz, ISBN 978-3-935492-06-5, € 32.–. Zu bestellen über E-Mail: info@verlag-am-michaelshof.de, Tel. 055858 - 970 30 oder über den Buchhandel.

Vreede, Günter Wachsmuth und unserem Schularzt Willem Zeylmans van Emmichoven hatte ich Stühle im leeren Bereich aufgestellt. Sie kamen morgens während des Hauptunterrichtes.
Ich behandelte in der Tierkunde-Epoche den Mistkäfer, den ägyptischen Skarabäus. Während ich sprach, gab es einen Jungen, der nicht in seiner Bank sitzen bleiben konnte und ständig davor hin und her tanzte.
Rudolf Steiner stand auf, ging zu ihm, strich ihm mit seiner Hand über die blonden Haare und sagte: ‚Du bist ein lieber Junge.' Das wiederholte sich einige Male, während er dem Jungen mit seiner anderen Hand sachte bedeutete, sich in seine Bank zu setzen. Da blieb der bewegliche Springinsfeld für die weitere Stunde ruhig sitzen, während er mit frohgemuter Bewunderung Rudolf Steiner im Blick behielt. Als dieser später wegging, sagte der Junge: ‚Das war ein lieber Herr!'
Rudolf Steiner wandte sich zu Willem Zeylmans van Emmichoven, um über den Jungen das eine oder andere zu sagen. Seine Diagnose war die folgende: Der Junge ist so unruhig, weil er keine Seelenhaut besitzt. Deswegen ist er so flatterig. Seine Seele bewegt sich nach allen Seiten. Als ich ihn fragte, was ich mit dem Jungen tun könnte, gab er eine heileurythmische Übung, die er selbst vormachte. Er nahm einen Stock, den er abwechselnd mit der rechten und linken Hand unter dem erhobenen rechten und linken Knie durchschob. Weiter bewegte er den Stock vorne und hinten um seinen Körper herum, von oben nach unten und zurück, sodass eine spiralförmige Bewegung entstand. Dabei sagte er zu mir: ‚So bildet man eine Seelenhaut um den Jungen.'
Nach diesem Gespräch setzte ich meinen Unterricht fort.
Über das Leben dieses Jungen werde ich später noch mehr erzählen. Aber zunächst möchte ich noch über ein anderes Kind berichten, auf das mich Rudolf Steiner aufmerksam machte. Als ich einen Augenblick aufhörte zu sprechen, sagte er zu mir: ‚Ich würde dieses Kind gerne sehen wollen, das unter die Bank gekrochen ist.' Ich holte es unter der Bank hervor – es war erst seit ein paar Tagen in der Klasse – und ließ es vor die Klasse kommen, um eine Frage zu beantworten. Das Kind antwortete aber nur flüsternd, es war sehr schüchtern.
Ich sah, dass Rudolf Steiner in diesem Moment im Gespräch mit Willem Zeylmans war. Ich ging zu ihnen hin, und Rudolf Steiner gab die folgende Diagnose: ‚Bei ihm schwebt der Astralleib über seinem Haupt und kann nicht in den Unterleib hereinwirken.' Was kann die Ursache davon sein?, fragte ich. ‚Das Kind muss um das dritte Lebensjahr herum einen schrecklichen Schock erlitten haben. Dadurch konnte der Astralleib nicht mehr in den Ätherleib eingreifen, und die Verdauungsorgane

sind verkümmert.' So gab er weiter Erklärungen. Ich dachte mir: Sie können das schon hellseherisch wahrnehmen, aber ich kann es nicht sehen. Diesen Gedanken schien er direkt bei mir abgelesen zu haben, da er prompt sagte: ‚Ja, das können Sie auch sehen, wenn Sie gut auf die Gestalt des Kindes achten und dann bemerken, dass es die Gestalt eines Dreijährigen hat.' Nun sah ich, was für einen großen Kopf es besaß, der über dem kleinen Körper zu schweben schien. Die ganze Gestalt war die eines Kleinkindes und nicht eines neunjährigen Jungen.
Ich fragte: Wie muss ich ihn behandeln? ‚Lassen Sie ihn über einen Stock springen mit den Eurythmiegebärden für F und I, und wenn er herunterkommt, lassen Sie ihn eine S-Gebärde machen. Dann springt er in seinen Astralleib empor und bringt ihn danach in seinen Unterleib herunter.' Rudolf Steiner machte daraufhin selber diese Übung vor. In der Lehrerbesprechung, die wir mit Rudolf Steiner hatten, fragte ich ihn später nach weiteren Richtlinien für die Behandlung dieses Kindes. Ich erzählte ihm, dass es als ein rückständiges Kind angemeldet war. Es konnte nicht rechnen, lesen oder schreiben. Rudolf Steiner gab daraufhin den folgenden Ratschlag: Ich müsste das Kind jeden Morgen eine halbe Stunde früher kommen lassen und alles, was ich während des Hauptunterrichts vorhatte, schon einmal mit ihm durchgehen. Nachher sollte ich das Kind während des Unterrichts sich selbst überlassen.
Mittags müsste ich nach dem Unterricht wieder mindestens eine halbe Stunde mit ihm arbeiten und erforschen, was es vom Unterricht aufgenommen hatte. Dann könnte ich auch an seinen Rückständen arbeiten und versuchen, sie aufzuholen.
Nun möchte ich von den weiteren Schicksalen dieser zwei Kinder erzählen. Zunächst nahm ich mir vor, die Mutter des Kindes mit dem großen Rückstand zu besuchen. Sie erzählte, dass sie mit acht Kindern von ihrem Mann im Stich gelassen worden war und nun als Putzfrau die Kost verdienen musste. Mein Schüler war der Jüngste, und das Kind war einmal schrecklich erschrocken, als sein Vater in betrunkenem Zustand alle Möbel und alles Geschirr kurz und klein geschlagen hatte und danach für immer ging. Das Kind bekam damals, so wie sie es ausdrückte, Krampfanfälle. Sie wiederholten sich mehrere Male und bewirkten, dass er in seiner Entwicklung zurückfiel.
Ich fragte sie, wie lange das her sei. Darauf antwortete sie, dass es vor sechs Jahren geschehen war, dass das Kind damals also drei Jahre alt gewesen sei. Das stimmte genau mit der Aussage Rudolf Steiners überein. Das war für mich schon eine ganz besondere Bestätigung seiner geistigen Fähigkeiten.

Das Kind kam durch die Behandlung und vor allem durch die Heileurythmie so gut voran, dass es sichtlich anfing zu wachsen und gesünder zu werden. Auch im Lernen und Arbeiten kam der Junge gut voran. Er blieb bis zur achten Klasse und verließ dann die Schule, um ein Handwerk zu erlernen. Als wir 1973 das 50-jährige Bestehen der Schule feierten, war er auch anwesend und stellte sich als ein erfolgreicher Grafiker vor.
Das andere Kind, das stets vor seiner Bank hin und her gesprungen war, wurde insgesamt viel ruhiger, behielt dabei aber seinen großen Humor und sein fröhliches Temperament. Der Junge war ein sehr intelligenter Schüler, der auch im Künstlerischen, im Malen, Zeichnen und Schreiben hervorstach. In der Zehnten musste er die Schule verlassen, da sein Vater wollte, dass er aufs Gymnasium ginge. Er sollte genau wie dieser später Jura studieren. Als sein Vater jedoch starb, nachdem er sein Abitur gemacht hatte, studierte er nicht Jura, sondern wurde Offizier in der niederländischen Armee. Einmal bot man ihm wegen seiner Verdienste die Aufnahme in den Generalstab an, doch das lehnte er ab. Wenn der Krieg käme, wollte er lieber als Leutnant bei seiner Truppe, die ihn auf Händen trug, im Feld stehen.
Als unser Land dann 1940 durch die deutsche Armee überfallen wurde, hoffte er, gegen die Unterdrücker kämpfen zu können. Der 26-jährige Leutnant war sehr enttäuscht, als der Krieg nach fünf Tagen zu Ende war, ohne dass der Feind dabei vertrieben wurde. Nach kurzer Haftzeit kehrte er in die Niederlande zurück und arbeitete in der Organisation der Widerstandsbewegung gegen die Besatzungsmacht mit.
Er wurde aber gefangen genommen und zum Tode verurteilt. Seine Mutter, mit der wir sehr befreundet waren, las mir damals seine letzten Briefe aus dem Gefängnis vor. Darin schrieb er, dass er jetzt erst verstünde, warum er auf der Waldorfschule gewesen sei. Da habe er über ein Leben nach dem Tod gehört, und deswegen hätte er jetzt keine Angst vor dem Sterben. Er lehrte seine Mitgefangenen, wie auch sie ihre Angst überwinden könnten. Dazu brachte er ihnen den Spruch bei, der jeden Morgen in der Waldorfschule gesprochen wurde und in dem folgende Worte vorkommen:

Zu Dir, o Gottesgeist,
Will ich bittend mich wenden,
Dass Kraft und Segen mir
Zum Lernen und zur Arbeit
In meinem Innern wachse.

Dadurch gestärkt sind sie alle unerschrocken in den Tod gegangen."

(Autobiografische Skizze)

Die folgenden zwei Vorträge wurden am 27. Oktober 2012 in Dornach am Goetheanum gehalten bei einem Thementag, an dem sich Kindergarten- und Schulärzte, Heileurythmisten, Förderlehrer und Sprachtherapeuten zu einer interdisziplinären medizinisch-pädagogischen Konferenz trafen. Das Thema war: „Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind?".

Das Wesensgliedergefüge bei Hyperaktivität und Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit *

Michaela Glöckler

Übereinstimmung zwischen schulmedizinischer Wissenschaft und Geisteswissenschaft

Wir wollen uns mit unruhigen Kindern, den sogenannten aufmerksamkeitsgeschwächten Kindern, die sich gerne hinwegträumen, befassen, um ihnen besser helfen zu können: aus Sicht der Eltern, der Lehrer, der Förderpädagogik, der Sprachtherapie, der Heileurythmie, der Kunsttherapie, der Bewegungstherapie und nicht zuletzt aus medizinischer Sicht. Wie ist die Wesensgliederkonstitution beim unruhigen Kind?
Auf der Suche nach den Gesichtspunkten bei Rudolf Steiner habe ich im 3. Band der Lehrerkonferenzen unter den Stichworten Unruhe und Zappeligkeit nachgeschaut: Diese beiden Begriffe kommen gar nicht vor! Was aber überhaupt nicht heißt, dass es an der ersten Waldorfschule keine unruhigen oder zappeligen Kinder gegeben hätte, im Gegenteil! Aber damals hieß es ganz anders. Man sprach von fehlender Disziplin, ungezogenem Verhalten und andern Störungsbildern, die einem zeigen, wie man das unruhige Kind damals gesehen hat! Das Interessante und Erstaunliche ist, dass die Sicht auf das Kind, dem entspricht, worauf sich die Wissenschaft heute zubewegt: Das Kernproblem der sogenannten ADHS-Störung, die motorische Unruhe, wird von der Medizin und der Neurophysiologie zunehmend als neuromotorische Unreife erkannt, der Körper ist noch in Entwicklung begriffen. Im Englischen sagt man, das *Embodyment* ist noch nicht abgeschlossen. Neurobiologen wie Gerald Hüther sprechen ganz unverblümt von der Inkarnation, die noch nicht zur Gänze realisiert wurde.
Man begreift die Unruhe als ein Leitsymptom für eine noch nicht ausgereifte Körperlichkeit bzw. nicht ausreichend vollzogene Verkörperung. Das kann man an allen Stichworten, die wir in den Lehrer-

* bearbeitet von Martina Schmidt. Der Duktus des gesprochenen Wortes wurde beibehalten.

konferenzen finden, wunderbar ablesen. Sehen Sie sich die damals formulierten vielfältigen Ursachen an, wie sie mit dem Leitsymptom Unruhe zusammenhängen.

I. Allgemeine schulmedizinische Aspekte und Ansätze

Ich möchte jetzt gerne ein paar Gesichtspunkte aus der heutigen Schulmedizin nennen, bei denen man die Probleme sieht und welche therapeutischen Ansätze man verfolgt – als eine Art Spur im Hinblick auf die Wesensgliederaktivität, wenn wir die ganze Sache auch von der geistigen Seite anschauen und behandeln wollen.
Rudolf Steiner sagt in den Konferenzen, dass Ungezogenheit, Unruhe und Unangepasstheit – alles Worte, die er verwendet – daher kommen, dass „Ich-Organisation und Astralleib noch nicht ausreichend in der physisch-ätherischen Konstitution befestigt sind". So sein Ausdruck. Die höheren Wesensglieder, das Geistig-Seelische, sind im Körperlich-Lebendigen noch nicht zureichend befestigt. Nur durch Ich-Anwesenheit, so wird es auch im Heilpädagogischen Kurs besprochen, können Symptome verschwinden, die mit dem Kontrollverlust über den Bewegungsmenschen, den Sprachmenschen, den mimischen Menschen, den Handlungsmenschen zusammenhängen. Insofern stimmt die heutige Blickrichtung der Schulmedizin mit der Geisteswissenschaft in der Kernanschauung überein.

Genetische Ursachen

Die Schulmedizin hat inzwischen verschiedene genetische Ursachen gefunden und geht heute davon aus, dass 60–80% dieser Unreifezustände genetischen Ursprungs sind. Aufgrund des gehäuften Vorkommens dieser Störung in bestimmten Familien, suchte man intensiv nach genetischen Korrelaten. Ich möchte an dieser Stelle gleich darauf verweisen, dass die Genetik der letzten 20 Jahre auch die Epigenetik hervorgebracht hat, die besagt, dass die genetische Ausstattung ein umweltoffenes, lernendes, stimulierbares System ist. Dieses dynamische Genmodell, dass es seit 20 Jahren gibt, sollten wir hinzunehmen, um nicht in den Reflex zu verfallen: Hier kann man nichts machen! Das ist aus Sicht der heutigen Schulmedizin auch nicht so gemeint, nur die Pharmaindustrie hat ein großes Interesse daran, sich auf symptomatisch fixierte Krankheitsbilder zu versteifen, damit möglichst viel mit Medikamenten behandelt wird.

Das Milieu als Ursache

Man sieht darüber hinaus sehr viele Ursachen im Milieu und in den täglichen Gewohnheiten: Dazu gehören Traumata, Übergriffe, Aggression in der Familie oder aber, wie es heute so oft der Fall ist: Die Eltern sind im Hamsterrad von Stress, Beruf und Familie und haben selber nicht die nötige Ruhe, um ihren Kindern die berühmten fünf Minuten liebevolle, ungeteilte Aufmerksamkeit pro Tag zu schenken. Es vergehen dann Tage, Wochen, manchmal sogar Monate, ohne dass Kinder die volle geistig-seelische Präsenz, die Ich- und Seelenanwesenheit ihrer Eltern als nächste Bezugspersonen erleben. Vielmehr haben sie es mit Angespanntheit, Routine und eingeschliffenen Verhaltensmustern zu tun: Wer wen stört, wer wen ärgert, was man wem sagt, wer wen eisig anschweigt und so weiter. Diese Umstände werden heute auch klar als Ursachen gesehen – weswegen manche den Ansatz verfolgen, intelligenten Kindern, die unruhig erscheinen, Verhaltenstherapie zu verordnen. Man meint, das Problem wäre gelöst, wenn sie nur neue, andere Verhaltensmuster lernen. Oder man versucht, mit Ritalin die Symptome zu dämpfen, damit die betroffenen Kinder die Schule schaffen, und auch die Eltern einigermaßen zufrieden sind.
Leistungsschwache Kinder, die überfordert sind und deswegen in Unruhe verfallen, weil es für sie unerträglich ist, was man von ihnen verlangt, können nur mit „Faxen", Ausweichen, Rebellion und Nervosität auf diese ständigen Überforderungen aus der Umwelt reagieren.
In den Lehrerkonferenzen können wir lesen, wie Rudolf Steiner sich bemüht, den Lehrern die Augen zu öffnen für die überforderten Schüler. In einem Fall sagt er: Dieser Junge hat keine Ahnung, wozu Turnen **überhaupt gut ist – deswegen** weigert er sich teilzunehmen; er versteht gar nicht, was er hier soll.
Verständnis ist in solch einem Fall das wichtigste therapeutische Mittel, das Eingehen-Können auf die individuelle Situation des Kindes. Ohne dieses Verständnis kann man überhaupt nicht helfen, da würde es durch die Therapien noch schlimmer werden, weil an die Therapie die Erwartung geknüpft ist, dass *jetzt alles gut wird*. Und wenn das nicht geschieht, dann ist es für die Kinder und alle Beteiligten noch viel belastender.

Gravierende Mängel der körperlichen und seelisch-geistigen Reife

Im Falle von gravierenden körperlichen Reifungsmängeln oder organischen Hirnschäden, bei schweren Impulskontrollstörungen, bei Prob-

lemen, die an Persönlichkeitsstörungen grenzen, also konkreten kinderpsychiatrischen Krankheitsbildern, wie z. B. lavierte Depressionen, die auch körperliche Ursachen haben, ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Therapeuten gefragt. Um herauszufinden, welche Ursache der Störung im Einzelfall zugrunde liegt, braucht es das interdisziplinäre Fachgespräch zwischen Eltern, Erziehern, Arzt, Therapeuten, eventuell auch Kinderpsychiater und dem Kind.
Alle Beteiligten müssen sich fragen:
Was liegt medizinisch, biologisch, physiologisch und psychosozial gesehen als Diagnose vor?
Was steckt hinter dem Störungsbild und wie findet man die individuell richtige Therapie?

Pädagogische Beziehung und innere Ruhe als Heilmittel

Es gibt aber einen tröstlichen Aspekt. Alle Störungsbilder, die Unruhe und Unaufmerksamkeit als Leitsymptom haben, egal wie sie verursacht wurden, können mithilfe eines magischen Mittels bekämpft werden: mit der Magie der tiefen inneren Ruhe des Lehrers und Erziehers. Der liebevolle Blick auf das Kind aus einer Seele, die im Kern ruhig und aufmerksam ist, mit einer Haltung, die dem Kind helfen will, auf professionelle Art da und bereit zu sein, es so anzunehmen, wie es ist, und mit ihm einen Weg zu gehen, diese erzieherische Haltung, die man sich nur durch Selbsterziehung aneignen kann, ist das allerbeste Heilmittel. Warum? – weil das Kind in dieser Ruhe und akzeptierenden Hinwendung ein Vorbild hat, das es wie aufsaugt und nachahmt. Es darf einen reifen Menschen nachahmen, der es ihm ermöglicht, selber auch nachzureifen. Weil da jemand ist, der zuhört, der das Kind sieht, der nichts von ihm will, sondern der ihm Raum gibt, so zu sein, wie es ist.
Jetzt erst kann der professionelle Dialog ansetzen im Sinne eines dialogischen Unterrichtens, das Steiner zu seiner Zeit schon zu beschreiben versuchte, indem er sagte, die Lehrer müssten auf die latenten Fragen ihrer Schüler achten und sie beantworten. Der ganze Waldorfunterricht basiert auf einem dialogischen Prinzip – die Schüler fragen, der Lehrer antwortet. Wenn der Lehrer fragt, versucht er herauszufinden, was die Fragen der Schüler sind. Was brauchen sie? Es geht um eine fragende, dialogische Haltung, in der das Kind sich entfalten kann. Die Voraussetzung dafür ist innere Ruhe.

Wie erlangt man innere Ruhe?

Die erste Übung aus dem Buch „Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten",[1] dem Hilfsbuch für jeden Lehrer und Erzieher, der wirklich helfen will, handelt von der inneren Ruhe: „Man schaffe sich Augenblicke innerer Ruhe, in denen man versuche, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden." Es genügen 10 Minuten am Tag, in denen man sich damit beschäftigt. Auch wenn man noch keine Übung gemacht hat, geht es einem nach der Lektüre schon ein bisschen besser im Umgang mit den Kindern. Indem wir dieses Buch lesen, **üben wir schon** innere Ruhe, Selbstdisziplin, Selbstmanagement, wie man heute sagt. Wir sollten uns dabei die Übungen heraussuchen, die uns mit den Fähigkeiten begaben, die dem Kind fehlen, damit wir sie ihm vorleben können: innere Ruhe, Aufmerksamkeit, Liebe und Respekt.

Karmischer Aspekt

Der karmische Aspekt wird in der Schulmedizin insofern gesehen, als man merkt, dass es Menschen gibt, von denen sich auch die schwierigsten Kinder etwas sagen lassen. Woher kommt das?
Dasselbe gilt auch für uns: Es geht darum, in einer Klassenkonferenz herauszufinden, wer den besten Zugang zu dem Kind hat. Wir versuchten in schwierigen Situationen immer, einen Patenlehrer zu finden, der einen Zugang zu dem Kind hatte und bereit war, sich um das Kind zu kümmern. Das bedeutet: über das Kind zu meditieren, innerlich mit dem Kind zu leben. Jeden Tag wissen zu wollen, wie es ihm geht, auch wenn er nicht mit ihm sprechen kann. Das Kind zu begleiten, bis es so weit ist, dass es sich von sich aus verabschiedet. Der Lehrer fühlt sich aufgrund karmischer Beziehung verantwortlich für das Kind. Das Kind muss sich nicht benehmen, sondern der Lehrer bemüht sich um das richtige Verhalten dem Kind gegenüber. Auch hier gilt das pädagogische Gesetz: Vom Ich aus wirkt der Pädagoge auf das untergeordnete Wesensglied, den Astralleib. Dieser wirkt wiederum auf den Ätherleib und jener auf den physischen Leib. Das höhere Wesensglied wirkt auf das niedrigere Wesensglied. Die Botschaften des Kindes werden vom Lehrer verarbeitet und ich-geführt wiederum als Antwort an die Seele des Kindes zurückgegeben.

Unruhe als Zeitkrankheit

Die Zahl der unruhigen Kinder wächst von Jahr zu Jahr. Heute geht man von fünf Kindern pro Hundert aus, Tendenz wachsend. Die Symptome

1 Rudolf Steiner: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? GA 10

der Unruhe zeigen sich bei Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Art, aber beide sind betroffen. Man erkennt immer deutlicher, dass es sich um ein Zeitproblem handelt, eine kulturbedingte Zeitkrankheit. Wir müssen zu Zeitgenossen werden, die an einer neuen Kultur arbeiten, die dem entgegenwirken kann.
Die Schulmedizin spricht von Entschleunigung, die buddhistischen Schulungselemente mit den Achtsamkeitsübungen, den Entspannungsübungen haben Hochkonjunktur. Yoga für Kinder – es gibt eine Fülle von Angeboten. Unsere Zeit macht uns immer mehr bewusst, dass das Individuum noch unreif und unvollkommen ist. Wir alle brauchen Selbsterziehung. Der moderne Zeitgenosse ist ein suchender Mensch. Unruhe ist ein Ausdruck für: Ich will etwas üben! Ich will meinen Willen noch ganz anders anspannen lernen als bisher.

Alternative Therapieansätze

Die diagnostischen Möglichkeiten werden immer vielfältiger, auch weil es so viele unterschiedliche Ursachen für Unruhe bei Kindern gibt. Und so gibt es auch eine Fülle von Therapieangeboten für unruhige Kinder. Die Wirksamkeit der sogenannten alternativen Therapieverfahren (die Anthroposophische Medizin zählt auch dazu) gilt als „wissenschaftlich noch nicht erwiesen".
Sowohl beim *Training nach Haffelder* wie auch bei der *sensorischen Integrationstherapie* und der *Audiva-Therapie* wird an der Nachreifung von Sinnen und Gehirn wie auch intensiv an der inneren Ruhe gearbeitet. Diätetisch und medikamentös werden *Algen, Mineralkompositionen* sowie eine Reihe *homöopathischer Mittel* eingesetzt. Man setzt überall an. So gibt es auch ein *verhaltenstherapeutisches Modell* für Fälle, in denen Lateralitätsprobleme vorliegen und man als zugrunde liegende Ursache ADHS vermutet.

Embryonalentwicklung und Wesensglieder

Wir sprechen in der anthroposophischen Menschenkunde auf sehr spezifische Art von Reifung: Reifung bedeutet, dass die Ich-Organisation, der Astralleib und der Ätherleib den embryonalen Menschenkeim im Mutterleib ergreifen und die Erbanlage von Mutter und Vater durchdringen. In der Regel entscheidet sich nach drei Monaten, ob das Kind den Erbleib wirklich annimmt, sonst kommt es zu einer Fehlgeburt. Wenn die Anlage stimmt und angenommen wird, beginnt der eigentliche Reifungs- und Entwicklungsprozess des Körpers.

Der Embryo ist schon in der Schwangerschaft gefährdet durch Gifte wie Alkohol und Nikotin und durch den Stress der Mutter. In den ersten vier Wochen, in denen das Kind sehr vulnerabel ist, tut eine Mutter oft noch Dinge, die für das Kind nicht gut sind, weil sie erst später bemerkt, dass sie schwanger ist. Je jünger der Mensch ist, desto entwicklungsoffener, störbarer und beeinflussbarer ist er auch.
Warum ist das so? – Je jünger ein Kind ist, desto weniger Bewusstsein steht ihm zur Verfügung. Erst wenn die Körperreife so weit gediehen ist, dass die Organe fertig geformt sind, kann die zugrunde liegende Kraft den Leib verlassen und sich als Bewusstsein am Gehirn spiegeln. Seelisch-geistiges Wachstum verdanken wir der Entstehung eines Seelenraumes und damit der Möglichkeit, Willens-, Gedanken- und Gefühlsaktivität zu entwickeln.
Das ist mit der Metamorphose von Wachstumskräften in Gedankenkräfte gemeint.

Reifung als labiles Gefüge verstehen

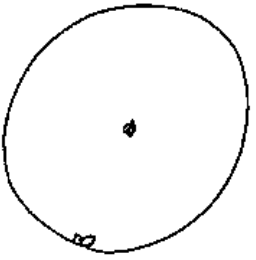
Unter dem Gesichtspunkt der Wesensglieder, verstehen wir unter Reifung ein labiles Gefüge von körperlichen Reifungsvorgängen, die möglichst ungestört verlaufen sollten, aber nicht immer ungestört verlaufen. Denn auch die frei gewordenen Gedanken-, Gefühls- und Willenskräfte im Seelenraum sind wieder störanfällig … *Wie gehen nun das bewusste Ich, die bewusste seelische Bewegung und das bewusste Gedankenleben miteinander um?*
Und wie kommt das erwachende, selbstbewusste Seelisch-Geistige mit seiner Umwelt zurecht?
Der Mensch ist ein doppelt angreifbares Gefüge, das einen seelisch-geistigen Aspekt und einen körperlich-leiblichen Aspekt hat.
Der physische Leib ist ein Raumesleib, eine Gestalt im Raum. Der Äther- und Gedankenorganismus, auch Lebensorganismus genannt, ist ein Zeitenleib, ein Prozessleib: Er ist der Träger aller Störungen in der Zeit. Er erinnert sich auf unbewusste Weise all unserer Traumata und Probleme, er hält sie alle fest, sie sind ihm eingeprägt.
Davon wird auch das seelische Erleben beeinflusst, denn allem voran metamorphosiert sich der ätherische Organismus – Astralleib und Ich-Organisation sind immer nur „Trittbrettfahrer" bei diesem ätherisch-prozessualen Geschehen, weil sie selber weder räumlicher noch zeitlicher Natur sind. Sie ragen nur über die Prozessqualität des Ätherischen ins Physisch-Räumliche herein.

Die Gehirnreifung in den ersten drei Lebensjahren

Man kann sich den Reifungsprozess des Gehirns nicht dramatisch genug vorstellen:

- Zuerst der völlig unkoordiniert strampelnde Säugling
- Mit ein/anderthalb das entsprechend wilde Zeichnen (Abb. 1)
- Mit drei, vier Jahren das Urbild der Impulskontrolle künstlerisch gefasst (Abb. 2)

Kreisförmiger Ball, gemalt von einem 1 Jahr und 10 Monate alten Mädchen



Kreis mit Mittelpunkt, gemalt von einem 3 Jahre und 3 Monate alten Mädchen

Abb. 1: Erziehung – ein „leises Heilen" [2]

„Kopffüßler", gemalt von einem 3 Jahre und 9 Monate alten Jungen

Zwei „Leiter-Menschen", gemalt von einem 4 Jahre und 5 Monate alten Jungen

Abb. 2: Kopffüßler und Leitermenschen [3]

2 Michaela Glöckler, S. Langhammer, Ch. Wiechert (Hrsg.): Gesundheit durch Erziehung. Dornach (2006)

3 Michaela Glöckler (Hrsg): Gesundheit und Schule. Verlag am Goetheanum, Dornach (1998)

Es ist eigentlich unfasslich, dass Kinder mit drei, vier, fünf Jahren bereits so viel Selbsterkenntnis haben, dass sie sich so malen können. Und nicht zuletzt geht es um den Rhythmus: *Wann sind Kinder leistungsfähig, wann sind sie es nicht?*
Man könnte sich viel Stress ersparen, wenn man das mehr berücksichtigen würde. (Abb. 3)

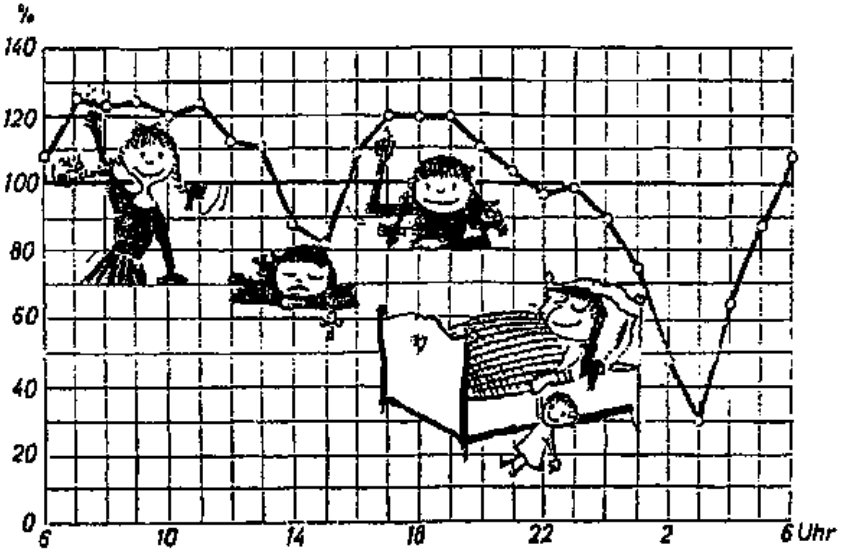


Abb. 3: Tagesgang der physiologischen Leistungsbereitschaft von Kindern [4]

Wirkung der Wesensglieder aufeinander

Zuletzt möchte ich ein Schema in Erinnerung rufen, das wir auch in dem 2006 zur Kolisko-Tagung herausgegebenen Buch, „Gesundheit durch Erziehung" im Gedenken an diesen ersten Schularzt veröffentlicht haben. Das Schema stammt aus Eugen Koliskos Notizbüchern, seinen Aufzeichnungen zur Sinneslehre und bringt uns Rudolf Steiner ganz nah, der für sich auch einmal ein Schema gemacht hat über das Zusammenwirken der Wesensglieder – darüber, was welches Wesensglied in diesem reifenden körperlich-seelischen Organismus mit dem anderen tut. (Abb. 4)

4 in Anlehnung an Untersuchungen von Bjerner et al. (nach Bjerner, Holm and Swensson. 1955, S. 103-110)

Der Ich-Leib gibt im	Physischen	:	die Form
	Ätherischen	:	innere Bewegung
	Astralischen	:	inneres Leben
	Geistigen	:	Beseelung
Der Astralleib gibt im	Physischen	:	Bewegung
	Ätherischen	:	Begehrung
	Astralischen	:	Gefühl
	Geistigen	:	Denken
Der Ätherleib gibt im	Physischen	:	Selbsterlebnis
	Ätherischen	:	Selbsterkenntnis
	Astralischen	:	Selbsterhaltung
	Geistigen	:	Gedächtnis
Der physische Leib gibt im	Physischen	:	Egoität = In-sich-Sein +
	Ätherischen	:	Vorstellung +
	Astralischen	:	Empfindung, Gefühl +
	Geistigen	:	Wahrnehmung +

Abb. 4: Wirkung der Wesensglieder [5]

1. Die Wirkung des Ich auf die Wesensglieder

- Die Ich-Organisation oder der Ich-Leib gibt *dem physischen Leib* seine Form. Deshalb gilt es Formzustände zu beobachten, um daran die Ich-Signatur bis ins Physische zu erkennen.
- *Dem Ätherischen* gibt die Ich-Organisation die innere Beweglichkeit, die innere Regsamkeit, die allem Lebendigen innewohnt.
- *Dem Astralischen* gibt sie das innere Leben, denn das Ich lebt in der Seele als Ruhepunkt, als Anwesenheit. Wenn es da nicht anwesend sein kann, kann das betreffende Kind nicht bei sich sein.
- *Auf der Ich-Ebene, im Geistigen,* wirkt das Ich beseelend, begeisternd, integrierend: Es erlebt sich „in sich", erwärmt sich für etwas: Das Ich empfängt Wesen und Bedeutung von dem, womit es verbunden ist. Dadurch wird der Mensch wesentlich: Dieses beseelte Bei-sich-Sein will das Kind vor allem am Lehrer erleben, um es nachahmen zu können.

5 Rudolf Steiner: Aufzeichnungen zur Sinneslehre. Beiblätter zur Gesamtausgabe Nr. 31

2. Die Wirkung des Astralleibes auf die Wesensglieder:

- *Dem physischen Leib* gibt der Astralleib, der Problemträger, die Möglichkeit zur Bewegung.
- *Im Ätherischen* wirkt der Astralleib auf den Stoffwechsel, was sich als Begehren äußert, als die Art, wie ein Kind getrieben ist.
- *Dem Astralischen* an sich verdanken wir unser Fühlen, alle seelische Bewegung.
- *Auf der Ich-Ebene, im Geistigen*, im Denken, verursacht der Astralleib Gedankenbewegung, Motivation, dass wir überhaupt etwas bewegen wollen. Dazu braucht das Ich den Astralleib.

3. Die Wirkung des Ätherleibes auf die Wesensglieder

- *Dem Physischen* haucht der Ätherleib Leben ein.
- *Dem Ätherischen* verdanken wir alle Prozesse wie Wachstum, Regeneration und unsere Fähigkeit, zu denken.
- *Dem Astralischen* schenkt der Ätherleib den Selbsterhaltungstrieb.
- *Der Ich-Organisation* schenkt er das Gedächtnis, das seinen Sitz im Ätherischen hat.

4. Die Wirkung des physischen Leibes auf die Wesensglieder

- Der physische Leib ist unser Anker und Halt, die Voraussetzung für Inkarnation.
- Dem Ätherischen dient er als Grundlage für alle Prozesse und die Bildung von Vorstellungen und Gedanken.
- Dem Astralischen schenkt der physische Leib die Empfindung, das Gefühl.
- Der Ich-Organisation schenkt er über die Sinne die Wahrnehmungs fähigkeit.

Pädagogen und Therapeuten als Mitgestalter am Leib der Kinder

Was heißt es nun, wenn Steiner sagt: Das Kind muss schlafen lernen. In der anthroposophischen Menschenkunde gehen wir davon aus, dass alles, was es bei Tage erlebt, z. B. in der Schule, sich nachts auf die Leibesbildung auswirkt. Beim Erwachsenen verlassen Astralleib und Ich bei Nacht den physischen Leib, während der Ätherleib im Schlaf für Regeneration sorgt. Anders beim Kind: Hier wirken Ich-Organisation und Astralleib auch noch herein, weil sie nachts gar nicht weg können – aus

dem einfachen Grund, weil sie sich noch gar nicht vom Leib emanzipiert haben als Wesensglieder. Kinder müssen also über die Ich-Organisation und den Astralleib auf dem Umweg über die Sinne, über das Erleben im Leib, in einer Art angeregt werden, dass sich ihre Erfahrungen nachts, wenn der gesamte Ätherleib im physischen Organismus eintaucht, um regenerierend und leibbildend zu wirken, in positiver Weise in den Leib einprägen. Alles, was ein Kind an Leib und Seele erlebt, wirkt sich aus auf die Wachstums-, Reifungs- und Entwicklungsprozesse. Das heißt, wir sind als Erzieher und Lehrer durch die Art, wie wir uns bei Tage verhalten, die Mitgestalter am Leibe des Kindes in der Nacht.
Ein weiterer Aspekt ist: Wenn die Grundbedürfnisse von Kindern nach Sicherheit, Schutz, Anerkennung und Gesehen-Werden gestillt werden, wachsen die Motivation und die Bereitschaft, sich auf Lern- und Entwicklungsprozesse einzulassen.

II. Rudolf Steiners Wesensgliederdiagnostik

Wie blickt Rudolf Steiner nun in seinen medizinisch-pädagogischen Vorträgen auf diese Symptomatik? Und wie können wir uns die Wesensgliederdiagnostik und -therapie zunutze machen für den Umgang mit den Kindern? Rudolf Steiner hat verschiedenste Ursachen für Unruhe im Blick:

a) Unreife auf der physischen Ebene

Er sagt, dass Kinder, deren Stoffwechsel unreif ist, nicht die Möglichkeit haben, die Hirnreifung genügend zu unterstützen – das sind Zusammenhänge, welche die Schulmedizin auch zunehmend entdeckt. Durchfall und Verstopfung wechseln sich bei ihnen oft ab. Im Stuhl ist meist noch viel Nahrung, die nicht zu Ende verdaut wurde. Deswegen fehlen auch wichtige Stoffe zum Aufbau des Nervensystems.
Diese Kinder neigen eher zu kleinköpfiger Konstitution, der sogenannten Kleinköpfigkeit. Sie schaffen es nicht, ihr Nervensystem richtig rund und satt zu bekommen.

Therapeutische Maßnahmen bei stoffwechselbedingter Unruhe (Kleinköpfigkeit)
Bei Kindern, bei denen man die Ursache für Unruhe im Stoffwechsel vermutet, sollte unbedingt eine physische Therapie gemacht werden: Warme Bauchwickel mit Melisse, Schafgarbe, wenn man die Leber unterstützen will, und Kümmel, wenn Blähungen auftreten. Man muss

sich mit dem Arzt oder Schularzt beraten, was man am besten dazu verwendet – vielleicht auch Kupfer.
Wenn man den Astralleib zusätzlich befestigen will, kann man einen warmen Bauchwickel und eine Niereneinreibung mit Kupfer machen. Anschließend sollte sich das vegetative Nervensystem mindestens eine Stunde lang behaglich entspannen. Auf diese Weise kann das Geistig-Seelische schön hereinträumen. Leib und Seele und die Ich-Organisation können sich so in der Verdauung befestigen – das Ich durch die Wärme, die Seele durch die Behaglichkeit. In dieser Zeit sollte ein liebevoller Erwachsener am Bettrand sitzen, der entweder etwas erzählt oder, wenn es um Kinder geht, die sich gut entspannen können, wenn der Erwachsene sich neben sie legt, dann legt man sich ein bisschen dazu und sorgt für Nähe und Anwesenheit. Durch diese Maßnahmen fühlen sich Kinder sicher, geborgen, zufrieden, ernst genommen, gut behandelt und betreut, gesehen.
Ich habe erlebt, wie auch die schwierigsten Kinder dank dieser Therapie unauffällig wurden, sprich gereift, wenn die Eltern dieses Prozedere ein Jahr lang durchhielten. Man muss es wirklich täglich machen, damit der Stoffwechsel anders gestimmt wird.
Man kann auch Metalle verabreichen, z. B. etwas potenziertes Silber, um den Aufbau zu stärken – periodisch für sechs, sieben Wochen – und dann das Gegenmetall geben, um das Ganze wieder abzuschließen. Das sollten wir aber den Ärzten überlassen, es nicht als Lehrer empfehlen; man muss schauen, ob es wirklich nötig ist.

b) Unreife auf der ätherischen Ebene

In Bezug auf die ätherische Ebene blickt Rudolf Steiner auf die Formzustände, auf das Prozessuale.
Wie sind Kopf, Leib, Hand und Fuß geformt? Wirkt die Ich-Organisation bis in die äußere Form hinein individuell gestaltend?
Oder bleiben bestimmte Körperbereiche, insbesondere Kopf oder Peripherie, ein wenig ungeformt, rundlich, kindlich, unspezifisch, nicht gut durchformt?

Irdische Kinder

Kinder, deren Hände und Füße nicht gut durchformt sind, nennt er „irdische Kinder". Warum? – weil diese Kinder offensichtlich nachreifen wollen, was man daran sieht, dass sie aufgrund des Durchformungsmangels überall anstoßen, alles anfassen wollen, überall hingehen wollen: Weil sie nicht genug geformt sind, suchen sie die Form, die Begrenzung in der

Außenwelt! Wenn sie dann nur auf frustrierte Erwachsene treffen, hilft ihnen das nicht weiter. Sie würden gerne auf Erwachsene treffen, die die Formkraft ihres Ich dort ansprechen, wo sie in der Entwicklung stecken geblieben ist – das ist im rhythmischen System, im Seelischen. Der Kopf dieser Kinder ist gut und präzise durchgeformt. Die Gliedmaßen sind es nicht: Das Kind hat wache Sinne und ist aufmerksam, in dem Bereich ist es präsent. Die Glieder folgen nur irgendwie, die Bewegungen sind nicht koordiniert. Rudolf Steiner möchte nun, dass wir die Gefühlswelt eines solchen Kindes ansprechen. Im Kopf herrscht Wachheit, aber der Anschluss an die Motorik fehlt – ergo müssen die Kinder im Gefühl erwachen, damit die Wachheit durch die Mitte hindurchgeht.

Therapeutische Maßnahmen bei fehlender Reifung im Gliedmaßensystem (irdische Kinder)
Man sollte mit dem Kind, in dem Bereich, in dem es wach ist, Übungen machen, Erzählstoff anbieten, um so in Prozesse einzusteigen, dass man über den Sinneseindruck bzw. das Bild, das man erzählend hervorruft, Gefühle zu wecken versucht. Das Kind soll sich dafür begeistern können. Wenn seine Gefühle wach werden und es merkt, was es schön findet, was ihm gefällt, dann kann die Brücke zur Motorik geschlagen werden, sodass die Formkraft des Ich und die Fähigkeit zur Impulskontrolle auch den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen erfassen und durchdringen können.

Irdisch-kosmische Kinder

Umgekehrt, wenn die Kinder wie „kopflos" sind, getrieben, wenn sie alles anfassen, quasi „befingern," wollen, ist ihr Kopf oft noch ungeformt, weich, sind sie in ihren Sinnen nicht präsent, hinken mit ihrer Wahrnehmung hinterher.

Therapeutische Maßnahmen bei fehlender Reifung im Sinnessystem
Therapeutisch wirkt bei ihnen alles, was mit Bewegung zu tun hat – Eurythmie, Musik, Sprache. Auch hier geht es darum, Gefühle zu wecken anhand von allem, was mit Bewegung zu tun hat. Über das Tun wird sich das Kind plötzlich bewusst, *was* es tut, *was* es hört, und *was* es sagt. Daran erwacht langsam Bewusstsein für Grenzen, die vorhanden sind.
Das wichtigste Erziehungsmittel für die irdisch-kosmische prozessorientierte Störung ist das Wecken von Gefühlen, weil das der Transitbereich ist, in dem die Sache stecken geblieben ist. Hilfreich sind auch klare Grenzen, klare Regeln, die nicht stur, sondern mit Humor gehandhabt werden. Erziehung an Grenzen funktioniert nur mit Humor.

Ich möchte kurz eine wunderschöne Konferenzpassage erwähnen, in der Rudolf Steiner auf den Humor zu sprechen kommt. Er sagt dort, dass sich Humor nur entwickelt, wenn sich ein Erzieher, Therapeut oder Lehrer mithilfe der Anthroposophie (ich ergänze jetzt: mithilfe von GA 10 „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten" und der Anthroposophischen Menschenkunde) bemüht, sich so zu verändern, dass er zu einem Lehrer wird, der überhaupt Humor und Intuitionsfähigkeit im Unterricht entwickeln kann. Rudolf Steiner war sich bewusst, dass es ohne Selbstmanagement nicht geht.
Man findet diese Stellen unter den Stichworten „Unaufmerksamkeit" bzw. „Ungezogenheit".
So viel zur Prozessebene.

c) Störungen auf astralischer Ebene – Verhärtung und Auflösung

Auf der astralischen Ebene gibt es die polare Problematik, sich zu verhärten oder sich zu sehr aufzulösen. Das sind Ur-Krankheitstendenzen, die man vor allem an der Art bemerkt, wie die Kinder mit ihren Erinnerungsmöglichkeiten zurechtkommen:

- Ob ihr Gedächtnis wie ein Sieb ist, wo alles versackt, weil der Ätherleib nicht die richtige Gedächtnisgrundlage, den richtigen Spiegel für den Astralleib ist.
- Andererseits kann die Erinnerungsfunktion verhärtet sein und zu rasch und zu schnell funktionieren, sodass aus diesem Grund nur wenig gespiegelt werden kann und fixierte, zwanghafte Gedächtnisvorstellungen die Folge sind.

Therapeutische Maßnahmen bei Gedächtnisstörungen
In beiden Fällen empfiehlt Rudolf Steiner intensives eurythmisches Üben. Er wendet sich ganz an den Astralleib, der am Gleichgewicht arbeiten muss.

Vokalisches Gehen bei Zwangsvorstellungen
Bei Fixierungen und der Neigung zu Zwangsvorstellungen hilft *intensives vokalisches Gehen.* Bewegen, koordiniert mit Vokalen. Warum Vokale? – Vokale inkarnieren den Astralleib und die Ich-Organisation und bilden den Ätherleib zum Spiegel für das Seelenleben heran. Denn wenn die Wachstumskräfte sich unregelmäßig, also zu früh und unharmonisch, lockern, ist der Spiegel der Organe für die bewusste Reflexion

nicht genügend ausgebildet. Das Gehirn muss alles koordinieren, was an Impulsen aus dem Organismus kommt, und wenn dieser Prozess nicht konsolidiert ist, ist auch das diffus, was im Gehirn ankommt.

Konsonanten im Stehen
Bei der Unfähigkeit, zu sich zu kommen, wo alles versackt, wo das Kind sich an nichts erinnert, der Spiegel also noch gar nicht richtig ausgebildet ist, sind *Konsonanten im Stehen* als eurythmische Übung angebracht. Man könnte in diesem Sinne Fördergruppen aus mehreren Klassen zusammenstellen, was auch ein Impuls von Eugen Kolisko war. Madeleine van Deventer erzählte, dass er Kinder mit bestimmten Unreifezuständen zusammenfasste, die dann bestimmte Eurythmieübungen zusammen machten.
Man könnte auch auf der Monatsfeier die Ergebnisse aus solchen Gruppen präsentieren. So könnte das richtig intensiv über eine längere Zeit geübt werden, und zuletzt könnten die Kinder zeigen, was sie gemacht haben. Zeigen zu dürfen, was man gelernt hat, würde vielleicht die Motivation erhöhen, sich überhaupt auf dieses Üben einzulassen.

d) Ich-Organisation – Ich-Ebene und karmisches Moment

Auf der Ich-Ebene greift ein karmisches Moment. In allen Ansprachen Steiners an Eltern und Lehrer ging es ihm um eines: dass der Lehrer lernt, schicksalausgleichend zu wirken. Dass er sich selbst in gewisser Weise zum „Karmatherapeuten" macht, der wahrnimmt, was zu Hause auf das Kind wirkt, ob das Kind die Eltern verstört oder positiv beeinflusst, wie die Konstellation der Familie karmisch gesehen ist. Der Lehrer sollte nicht Hausbesuche machen, um zu schauen, ob es einen Fernsehapparat gibt. Man sollte den Elternbesuch vielmehr machen, um dieses Elternhaus lieben zu lernen. Dazu hilft es, sich zu sagen: Diese Eltern schicken ihr Kind zu mir. Sie erwarten ganz viel von mir als Lehrperson. Sie geben unserer Schule damit eine Daseinsberechtigung! Man sollte also in einer dankbaren Grundstimmung hingehen, um zu schauen, welcher Art die Familie ist, die einem das Kind schickt. Wenn nun die Eltern diese Dankbarkeit und dieses ehrliche Interesse, diesen liebevollen Blick spüren, entwickelt sich Vertrauen, werden sie frei von Angst. Dann werden sie irgendwann etwas fragen oder einen guten Rat annehmen.
Dann kann man für die Beziehungen so sorgen, dass Kinder, die das brauchen z. B. an einem Wochenende herauskommen auf einen Bauernhof, dass sie mal von morgens bis abends sinnvoll sich bewegen oder auch ganz sinnlos einfach draußen toben dürfen.

Maßnahmen, die dem Ich helfen, seinen karmischen Weg zu finden.
Wir können viele Kinder schon dadurch von ihrer Unruhe befreien, indem wir sie sich morgens vor dem Unterricht intensiv gehend betätigen lassen, vielleicht sogar noch etwas tragen lassen. Was inkarniert Ich und Astralleib am besten? Wie findet das Kind seinen karmischen Weg? – Indem es geht! Und Freude am Gehen, am zielorientierten Gehen entwickeln lernt. Den Weg gehen lernen, buchstäblich physisch. Sport lassen wir sie machen, aber Gehen – regelmäßig, täglich, zielorientiert gehen? Gehen dahin, wo sie erwartet werden, wie z. B. in die Schule? Vielleicht zwei Kinder gemeinsam. Und wenn sie dann kräftig gegangen sind, wollen sie erst einmal sitzen im Unterricht. Man muss nur gucken, dass sie davor auch ein Frühstück bekommen haben. Wichtig ist das Interesse für den Tageslauf der Kinder. Ist der überhaupt annähernd gesund? Und was kann ich zum Ausgleich tun? Nicht, das sollen die Eltern machen – das ist die große Karmafrage: Was kann ich tun – nicht, welche Erwartungen habe ich an andere?

Hinweise an die Lehrer

Viele, viele Hinweise von Rudolf Steiner betreffen nur die Art, wie Lehrer als Kollegen miteinander umgehen sollen. Schon damals gab es nicht sehr viele Vorbilder in Bezug auf den erwachsen Umgang von Erwachsenen untereinander. Deshalb wollte er die Lehrer motivieren, als Schulgemeinschaft bzw. als Lehrergemeinschaft wie ein intaktes Elternhaus zu funktionieren, in dem die Lehrer sich wie Vater und Mutter mit Respekt begegnen. Schüler suchen das Vorbild einer karmisch wachen, sich aneinander entwickelnden, um Ausgleich und Konstruktivität bemühten sozialen Interaktion. Auch wenn ein Lehrer einen Assistenzlehrer hat und sie zusammen den Unterricht gestalten – schon die Tatsache, dass zwei Lehrer gemeinsam für die Kinder da sind, schafft in einer Klasse ein ganz beruhigendes Grundklima.
Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, die Schüler in der Klasse so zu setzen, wie es karmisch sinnvoll ist: Gleiche Temperamente zusammen oder auch bestimmte Kinder, die sich gegenseitig helfen können – die das am Anfang oft gar nicht wollen und es dann langsam lernen, weil der Lehrer so liebevoll, lobend und dankbar darauf hinblickt. Rudolf Steiner sagt, dass Schwierigkeiten, Einseitigkeiten und sogenannte Störungen, aber auch Krankheiten Signale sind für einen fehlenden Schicksalsausgleich. Herauszufinden, auf welcher Ebene etwas fehlt, ist eine Herausforderung für das Ich:

Will ich das wirklich wissen?
Will ich auch wissen, warum gerade ich mit dieser Thematik zu tun habe und nicht mein Kollege, den ich so beneide?
Das sind alles Karmafragen:
Begreife ich das Schicksal als etwas, das mich nur ärgert, oder nehme ich das Schicksal wirklich als meine Schule an, an der ich reife, nachreife, wachse?
Wenn Schüler empfinden, dass der Lehrer sein Schicksal in dieser Weise akzeptiert, werden sie im Sinne des pädagogischen Gesetzes vom Ich aus geheilt.

Therapeutische Maßnahmen bei unruhigen Kindern auf den unterschiedlichen Wesensgliederebenen

a) Ich-Organisation

Die Ich-Organisation wirkt über die Wärme. Es geht darum, dem Kind zu helfen, sein Schicksal lieben zu lernen – auch das Schul-Schicksal. Dazu kann liebevolle Wärme auch in der Schule beitragen.

b) Astralleib

Der Astralleib hängt mit dem Element Luft zusammen und damit mit der Sprache: *Wie beruhigen wir Kinder über die Sprache?*
Indem die Sprache so ist, dass sie die Kinder erreicht. Indem Sprache erst dann erklingt, wenn auch ein Raum da ist, in dem sie gehört werden kann. Dieser Hörraum muss erst einmal geschaffen werden. In Zusammenarbeit mit den Sprachtherapeuten können wir lernen, wie wir gerade über die Luft, über das Hören und Sprechen, ganz vom ich-geführten Astralleib aus magisch auf diese Unruhezustände heilend einwirken können. Arbeit an der Sprache ist per se beruhigend! Deswegen können Laute auch trösten oder ein Psst so stark wirken. Rudolf Steiner sagt, dass ein durch Anthroposophie geschulter Lehrer ganz aus sich herausgehen kann, wenn er vor den Kindern steht. Für den Betreffenden ist das zugleich eine „Entklemmungskur". Man muss sich selbst so vergessen können, dass man ganz aus sich herausgeht, ganz zu den Kindern hin und ganz bei ihnen ist. Dann fühlen sie sich angesprochen. Der Lehrer wird sozusagen zum szenischen Künstler.
Eurythmie und Sprachtherapie sind passende Werkzeuge, das zu lernen. Dadurch reift der eigene Körper nach – und wenn dann noch ein bisschen GA 10 dazukommt, lernt man, ganz aus sich herauszugehen.

c) Ätherleib

Den Ätherleib erreichen wir über Rhythmus, die guten Gewohnheiten, die Grenzen, die wir setzen und das Konsequent-Sein und klar zu dem stehen, was wir sagen, was die Kinder so lieben.

d) Physischer Leib

Auf den physischen Leib wirken wir ein, indem wir die richtigen physischen Bedingungen schaffen: gute Luft, frische Luft im Klassenzimmer, ästhetische Ordnung, genaues Wahrnehmen der Kinder, die passende Sitzordnung – also über eine Vielzahl an physischen Möglichkeiten. Dazu gehört auch, wie auf die Tafel geschrieben wird usw.
Wenn wir uns die Wesensglieder so bewusst machen, wie wir wirken können über Wärme, Luft, Prozessual-Flüssiges und wie wir strukturieren, wie wir uns formen, wie wir Ergebnisse auch beurteilen, loben, wie wir charakterisieren, wie wir Zustände betrachten, so sind das extrem hilfreiche Instrumente, die wir immer anwenden können, die immer wirken auch unabhängig von einer spezifischen Diagnostik. Wenn man spezifisch behandeln will – was dann meistens der Beitrag der Förderung ist und der kindergarten-schulärztliche medizinische Beitrag, – dann haben wir die Möglichkeit zu diesem allgemein Pädagogischen noch das Besondere, Therapeutische hinzuzufügen.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit als Kernanliegen

Unser Kernanliegen an diesem Thementag ist, dass wir uns darüber verständigen und austauschen, wie die unterschiedlichen Berufsgruppen sich im Interesse der Kinder gegenseitig helfen können, noch besser zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen. Ich hoffe, dass wir die anthroposophische Menschenkunde und die Möglichkeiten der Selbsterziehung so entdecken, dass wir merken, dass das Heilen mit rein pädagogischen Mitteln unser Kernauftrag in der Waldorfpädagogik ist. Dass wir nicht meinen, unreife Entwicklungszustände wären Sache von Spezialisten und nicht Sache der Lehrer. Das umgekehrte ist der Fall: Unreife Entwicklungszustände sind das Gebiet der Lehrer. Die Spezialisten können aber helfen, dass dieser Erziehungsauftrag wirklich gelingen kann. Denn Lehrer sollen „leise Heiler" sein: Sie sollen heilsame Prozesse für die Schüler sinnvoll gestalten.

Eine individuelle Pädagogik aus der Begegnung mit dem Kind[1]

Johannes Denger

Wir leben als Heilpädagogen, was unser Berufsverständnis anbelangt, in einer Zeit des radikalen Paradigmenwechsels. Auf die vergangenen Jahrzehnte zurückblickend kann man sagen, das war immer so: Die Paradigmen wechseln, der Paradigmenwechsel bleibt! Das Paradigma jedoch, das sich im Heute immer stärker ausprägt, scheint ein weltumspannendes Phänomen zu sein und unter anderem einen neuen Blick auf das Verständnis von Behinderung zu ermöglichen, ja zu erfordern.
Es ist für uns Waldorf- und HeilpädagogInnen auf anthroposophischer Grundlage essenziell, dass wir die Frage betrachten, inwiefern Erziehung heilend sein kann, speziell auch, wie wir mit „von der Norm abweichenden" Tendenzen umgehen, zum Beispiel im Sinne des träumenden oder überwachen Kindes.
Wie gehen wir mit diesen Tendenzen um, ohne gewissermaßen neue Behinderungsformen zu kreieren und die Kinder so zu stigmatisieren? Ich halte das für außerordentlich wichtig für die betroffenen Kinder, auch weil sich die Heilpädagogik und die Waldorfpädagogik im Sinne des Auftrages der Inklusion zurzeit aufeinander zu bewegen.
Die Waldorfpädagogen sagen – auch schon vor der Inklusionsdebatte –, sie begegneten immer mehr „heilpädagogischen Situationen" in ihren Schulen. Sie sehen zunehmenden Therapiebedarf und fordern die Heilpädagogen auf, ihnen zu helfen. Von der anderen Seite kommen Kinder, die bisher in der Heilpädagogik untergebracht waren, und drängen in die Waldorfschulen. Sie wollen nicht mehr in einer abgegrenzten Situation bleiben, nur aufgrund der Tatsache, dass sie behindert sind. Sie wollen am allgemeinen Leben teilnehmen, an der allgemeinen Gesellschaft, an der allgemeinen Waldorfpädagogik.
Diese beiden Tendenzen treffen aufeinander. Nun ist es eine spannende Frage, ob das zu einem Crash führen wird oder zu einer Durchdringung, einer wechselseitigen Befruchtung. Es kann die Waldorfpädagogen dazu bringen, wieder an die Quellen der Menschenkunde zu steigen, weil die Erscheinungen beim sogenannten heilpädagogischen Kind extrem deutlich auftreten und nur menschenkundlich zu verstehen sind. Es ist Menschenkunde pur, Menschenkunde geradezu auf dem Tablett

1 Vom Redner überarbeiteter Vortrag. Der Duktus des gesprochenen Wortes wurde beibehalten.

serviert! Umgekehrt kommen die Heilpädagogen aus ihren gesellschaftlichen „Nischen" heraus und verstehen, dass sie einen allgemein menschlichen, pädagogischen Auftrag haben. Dieser Paradigmenwechsel muss in einem Zusammenhang gesehen werden, den man seit dem Zweiten Weltkrieg in drei großen Bögen beschreiben kann.

Zeitbögen des Paradigmenwechsels seit 1945

Wie hat sich das sogenannte Menschenbild in Bezug auf Behinderung – sowohl gesellschaftlich als auch berufsspezifisch – verwandelt? (In der Zeit vor 1945 finden wir gerade in Deutschland durch die Euthanasie ein dunkles Kapitel, das ich an dieser Stelle außen vorlassen muss.)
Ab 1945 bis etwa 1960 finden wir den ersten großen Bogen. Man kann ihn fassen (hier folge ich Barbara Fornefeld, 2008) unter dem Begriff **„medizinisch-kurative Menschenbild"**. Behinderung, speziell in ihrer Ausprägung als sogenannte geistige Behinderung, wurde als medizinisch-pflegerisches Problem verstanden. Damit war die Hoffnung verknüpft, mit der Beschreibung von Symptomen und Syndromen, mit dem Entwickeln von Therapien medikamentöser Art, eine Behinderung früher oder später zum Verschwinden zu bringen oder zumindest graduell mindern zu können.
Den zweiten großen Bogen, etwa von 1960 bis 1990, könnte man unter dem Titel **„pädagogisch-optimistisches Menschenbild"** fassen. In dieser Zeit differenziert sich die gesamte Sonderschullandschaft, es gibt immer speziellere Schulformen für immer speziellere Aufgabenstellungen mit immer speziellerem Fachwissen. Über die Jahre entstand so sehr viel gutes Fachwissen, jedoch verbunden mit dem Problem der Segregation. Die Kinder lebten in kleinen Einzelwelten, in denen sie sich oft sogar wohlfühlten und bis zu einem gewissen Grad auch gediehen.
Den dritten Bogen ab ca. 1990 bis heute kann man **integratives-inklusives Menschenbild** nennen. Heilen ist ein Anspruch, den in der heutigen Zeit im pädagogischen Zusammenhang kaum noch jemand erhebt. Durch Integration die Segregation wieder aufzuheben und durch Inklusion dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderung mitten unter uns sind, heilt hier gewissermaßen gesellschaftlich. Schon allein die Formulierung „unter uns" zeigt die Schwierigkeit. Man gerät immer ins Stolpern, wenn man versucht, auszudrücken, dass diese Kinder dabei sein wollen wie alle anderen Menschen, wie es die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu realisieren versucht. Weltweit gibt es ca. 650 Millionen Menschen mit Behinderungen – man nennt sie die „größte Minderheit" – die in

Bezug auf das Leben-Können der Menschenrechte immer wieder von Diskriminierung betroffen sind.

Teilhabe und Selbstbestimmung sind zwei zentrale Begriffe des Paradigmenwechsels. Natürlich beziehen sich diese hauptsächlich auf den Erwachsenen. Wenn ich die sich verändernde Kinderpopulation sehe, erlebe ich, dass kleine Kinder heute mit der Hoffnung auf die Welt kommen, dass sie an allem teilhaben können, dass sie schon sehr früh ein Gefühl für Selbstbestimmung haben. Das ist eine außerordentlich positive Entwicklung. Der Philosoph Jürgen Habermas sagt in seinem Buch *„Zur Verfassung Europas"* (2011), Teilhabe und Selbstbestimmung seien *die* Leitbegriffe unserer Zeit!

Erkennen des Menschen als der, der er ist

Nun hat diese positive Entwicklung aber auch ihre Einseitigkeit. Es ist zwar einerseits eminent wichtig, den Rechtsgesichtspunkt zu betonen, weil die Rechte für Menschen mit Behinderungen noch nicht voll ausgeschöpft werden können. Andererseits besteht die Gefahr, dass man die Gleichheit so sehr betont, sodass man in der Folge ungenau hinschaut und nicht mehr bemerkt, nicht bemerken *will*, dass jemand behindert ist. Wenn man gewissermaßen mit halb geschlossenen Augen schaut und nichts mehr bemerkt, dann kann man einen Menschen mit Behinderung tolerieren, wie jemanden anderen auch: Wir sind alle Menschen. Das stimmt zwar, aber auf diese Einseitigkeit hinzuweisen, ist mir extrem wichtig geworden. Meine Lebenserfahrung und meine Kenntnis der Schriften Rudolf Steiners, vor allem aber meine Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen, sagen das Gegenteil. Ein Mensch mit Behinderung will nicht *trotz* seiner Behinderung anerkannt werden. Er will auch nicht unter Ausklammerung seiner Behinderung anerkannt werden, er will anerkannt werden als derjenige, der er ist.

Behinderung als So-Sein-Form

Der Schauspieler und Kulturwissenschaftler Peter Radtke, mit Glasknochenkrankheit – ist ein sehr kleiner Mann in einem Rollstühlchen, mit „normal" ausgebildetem Haupt und Händen. Mit ihm habe ich eine Tagung in Hamburg veranstaltet. Dort hat er erzählt, ihm würde immer gesagt, er sei ein kluger Kopf. Wenn man es einrichten könnte, würde es genügen, sein Gehirn in einer Nährlösung zu erhalten. Dann hätte er nicht diese dauernden Probleme mit seinem Körper. Dem widerspricht er vehement und sagt, der Grund, warum er als Schauspieler auf die

Bühne gehe, sei, dass er als ganzer Mensch wahrgenommen werden möchte. So wie er ist, inklusive seinem Körper.
Behinderung als So-Sein-Form: Sie ahnen, warum ich während der Vorbereitung etwas skrupulös wurde bei der Vorstellung, speziell zu bestimmten Erscheinungsformen bei Kindern Ratschläge zu geben. Nicht, dass diese nichts wert wären. Sie sind sehr wichtig, wie wir im zweiten Teil sehen werden. Aber der Blick, den ich auf den anderen Menschen werfe, ist in diesem Zusammenhang entscheidend. Es besteht die große Gefahr, dass wir durch unser Diagnostizieren den anderen zum Gegenstand machen!

Definition von Behinderung

In der Präambel der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung findet man unter dem Buchstaben e) eine präzise Darstellung dessen, was Behinderung ist, nämlich, dass Behinderung durch Umwelt und/oder einstellungsbedingte Barrieren verursacht wird. Behinderung ist also keine einem Menschen selbst anhaftende Eigenschaft, sondern ein Mensch hat womöglich eine Beeinträchtigung. Ob nun in der Begegnung zwischen ihm und der Welt eine Behinderung daraus wird, resultiert aus den umwelt- oder einstellungsbedingten Barrieren. Aus der UN-Konvention ergibt sich auch der Anspruch auf inklusive Bildung. Die Umwandlung unseres heutigen Systems, das ausschließlich Sonderschulen kennt – Gymnasium, Real- und Hauptschule sowie zehn verschiedene Sonderschulformen – in ein inklusives Gesamtschulsystem mit Binnendifferenzierung ist ein Generationenprojekt. Manche „Versuche", die heute gemacht werden, grenzen allerdings über weite Strecken an Fahrlässigkeit.
Vor einigen Wochen habe ich in der Tobias-Schule in Bremen zum Thema Inklusion gesprochen. Dort traf ich Eltern von sogenannten Kollateralschäden – so nannten sie ihre Kinder – der in Bremen von oben verordneten Inklusion. In ihrer Not mussten sich die Eltern an die heilpädagogische Tobias-Schule wenden und waren heilfroh, dass sie ihr Kind dort unterbringen konnten. Weil die Inklusion an der Schule mit nicht genügend Assistenz, mit nicht genügend Zuwendung und Begleitung durchgeführt worden war. Inklusion ist nur möglich – das ist der wichtigste Punkt für uns – wenn sich die Schule ändert. Inklusion kann niemals heißen, 25 oder 32 Kinder plus ein behindertes. Wenn wir das eine Kind mit Behinderung, das rein rechnerisch in jeder Klasse wäre, erreichen wollen, müssen wir unsere gesamte Art des Unterrichts dahingehend ändern, dass wir individuelle Lernziele und

Lernwege für *alle* Kinder anbieten. Zu diesem Generationenprojekt hat nun eine sehr schöne und fruchtbare Zusammenarbeit mit dem Bund der Freien Waldorfschulen, der Kindergartenvereinigung und unserem Verband für anthroposophische Heilpädagogik mit Sozialtherapie und sozialer Arbeit begonnen. Wir haben einen Koordinationsrat, eine Koordinationsgruppe und einen Arbeitskreis Inklusion gegründet. In regelmäßigen Treffen arbeiten wir organisatorisch und menschenkundlich und steuern auf einen ersten Höhepunkt zu, einen Kongress, der vom 20.–22. September 2013 in Berlin-Kreuzberg stattfinden wird.

Heilende Erziehung als Salutogenese

Was bedeutet heilende Erziehung? Michaela Glöckler hat es in ihrem Vortrag angedeutet, ich möchte es etwas vertiefen. Erziehen, sagt Steiner, heilt den allgemeinen Menschen, Heilpädagogik hat es mit dem besonderen Menschen zu tun. Dazu einige Beispiele:
Eine der Fragen, die uns in Bezug auf die heilende Erziehung in den letzten Jahren beschäftigt hat, ist die Frage nach einer salutogenetischen Erziehung. In der Salutogenese ist davon die Rede, dass Stressoren auf den Menschen unterschiedlich wirken. Je nachdem, welche Stressverarbeitung er hat, führen diese zu Eustress oder zu Disstress. Davon wiederum hängt ab, ob er Sinn in einer Herausforderung erkennen kann und es so zu einem Kohärenzgefühl führt, also zu einer Übereinstimmung von Ich und Welt. Dieses Modell der Salutogenese möchte ich in Erinnerung rufen und im Hintergrund halten. Es ist eine der entscheidenden Tatsachen bei unruhigen und träumenden Kindern, dass die Stressverarbeitung individuell ist und von der jeweiligen Konstitution abhängt. Davon hängt folglich auch ab, ob mein Unterricht für das Kind verstehbar, bedeutsam und handhabbar ist.

Beispiele für salutogenetische Erziehung

In meiner ersten Klassenführung als Waldorflehrer kam die Frage nach einer „Notaufnahme". Sven kam komplett verängstigt, etwa nach der Hälfte der ersten Klasse aus einer öffentlichen Schule zu uns. Lesen und schreiben lernte man dort mit Hilfe eines Fehlerteufels. Sven war ein äußerst sensibles Kind und hatte Angst vor dieser Ausgeburt pädagogischen Erfindungsreichtums. Immer wenn er eine Seite umblätterte, begegnete er erneut dem Fehlerteufel. Er war das Kind von alternativ lebenden Eltern, von Künstlern, die zusammen mit Beuys in der Free International University gearbeitet hatten. Sven hatte öfter

Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen, wenn er in die Schule sollte. Die Eltern erlaubten ihm dann immer wieder, zu Hause zu bleiben. Wenn man das in Deutschland so macht, bekommt man irgendwann einen blauen Brief. Da die Eltern darauf nicht reagierten, führte dies irgendwann dazu, dass Sven jeden Morgen mit dem Polizeiauto abgeholt und in die Schule gefahren wurde. Merkwürdigerweise erzeugte das bei ihm immer schwierigere Verhältnisse! Als er zu mir kam, waren wir gerade dabei, in der berühmten Langsamkeit der Waldorfschule das Schreiben einzuführen, mit Buchstabenbildern und Geschichten. Nach einigen Wochen wurde er krank, bekam Fieber und sagte zu Hause: Ich muss aber in die Schule gehen! Die Mutter wollte das nicht: Du hast 40 Grad Fieber, das geht nicht. – Ja, aber ich muss! – Warum das denn? – Wir lernen doch lesen und schreiben! – Die Mutter: Das kannst du doch schon! – Sven: Aber dann erfahre ich nie, woher dieser Buchstabe kommt!

Sven hatte das Gespür dafür: Wenn ich mich damit verbinden können soll, dann muss das bedeutsam sein, und ich muss verstehen, woher das Q kommt. Das muss durch die Seele einer Lehrerin oder eines Lehrers gegangen sein, die sich ernsthaft damit beschäftigt haben.

In derselben Klasse gab es einen indischen Jungen, Ray. Er war ein Adoptivkind eines Paares, das drei indische Kinder nach den ersten drei Lebensmonaten aus demselben Kinderheim adoptiert hatte und sich hingebungsvoll und rührend um die Kinder kümmerte. Ray war sehr dünn und immer in Bewegung, immer nervös. Beim Elternbesuch habe ich, wie man das so sagt, wenig originell, bemerkt: Er müsste mal ein bisschen ansetzen, seelisch und körperlich. Zufälligerweise hat er das dann gemacht, das fanden die Eltern irgendwie magisch! (Wahrscheinlich war es nur die zweite Füllung im neunten Lebensjahr …) Ray jedenfalls konnte sich nur schwer konzentrieren. Wir haben überlegt, was man für ihn tun könnte. Seine Eltern waren Segler und haben ihn nach Absprache mit mir auf dem Maschsee in einem „Optimisten" segeln lassen. Es war hinreißend zu beobachten, vor allem bei sehr wenig Wind wenn er versuchte, das Boot ganz am Wind zu halten. Er saß komplett ruhig und konzentriert in dieser Situation! Als wir die Kinder in der ersten Klasse fragten, was denn jeder einmal werden wolle, sagte Ray, er wolle Pilot werden. Erstaunlicherweise wurde er dann später der damals jüngste Linienpilot Deutschlands. Neulich mailte er mir, immer wenn er über Kassel fliege, schaue er zu mir herunter.

Ursprung der Unruhe

Ich möchte auch aus meiner zweiten Klassenführung ein Kind erwähnen. Ich fand die Unterscheidung von Michaela Glöckler sehr interessant: Woher kommt eigentlich die Unruhe? Kommt sie aus dem Leiblichen, was bei Ray der Fall war?

- Kommt sie aus dem Seelischen, was bei Sven eindeutig so war? (Sven war einfach verängstigt von seiner ersten Schule und der Polizei.)
- Oder kommt sie aus dem Intellektuellen? Dafür möchte ich Ihnen jetzt ein Beispiel bringen.

Wenn ich mich an meine Zeit als Waldorflehrer erinnere, war eine der größten Nöte der Kinder, wahrgenommen und anerkannt zu werden. „Herr Denger, hast du mich heute schon wahrgenommen? Hier bin ich, Robert, oder ich, Lisa." Die Kinder haben heute ein viel stärkeres Bedürfnis, individuell wahrgenommen zu werden, als es früher der Fall war.

Unruhe aus Intelligenz

In meiner zweiten Klassenführung hatte ich den Sohn eines Professors und einer damals bekannten Politikerin in meiner Klasse. Er hieß Robert. Er fiel in mancherlei Beziehung aus dem Rahmen und war ein Kind, mit dem man sich fortwährend beschäftigen musste. Kennen Sie das? Man hat 32 Kinder in der Klasse und einer ist immer dabei, die Aufmerksamkeit des Lehrers zu fesseln? Das war auch meine Frage in Bezug auf den Titel der Tagung *Wie stärken wir die Aufmerksamkeit bei unruhigen oder träumenden Kindern*? Unter Aufmerksamkeit kann man hier auch die des Lehrers verstehen, nicht nur die des Kindes. „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom" kann auch bedeuten, dass das Kind zu wenig Aufmerksamkeit bekommt. Robert war sehr klug. Er war dauernd am Reden und dauernd präsent. Wir gehen zurück in die Adventzeit 1995, ich male die Hirten an die Tafel, so wie sie nach den Angaben Rudolf Steiners im Weihnachtsspiel gekleidet sind. Alle Kinder malen schön in ihre Hefte. Dann bemerkt Robert aus dem Hintergrund: „Herr Denger, ich bezweifle, dass es Grün gab zur Römerzeit als Textilfarbe." Ein Erstklässler! Ich habe, wie immer in solchen Situationen, erst einmal tief durchgeatmet. Manchmal fällt mir schnell etwas ein, in diesem Fall nicht. Ich drehte mich um und sagte: „Robert, Pflanzenfarben hatten die damals doch schon." Er antwortete: „Aber doch nicht die Hirten, das war für Könige."

Wenn ein Kind mit einem derartigen intellektuellen Potenzial in meiner ersten Waldorfklasse sitzt und ich aus guten Gründen langsam das Schreiben und Lesen einführe, dann ist das ein Problem. Wie geht man mit diesem Problem um? Sagt man jetzt: „Mensch Robert, verdirb uns nicht die Adventsstimmung!"? Die Intelligenz von Robert hat dann eine Metamorphose durchgemacht.
In meiner Klasse war außer Robert noch ein Spezialist: Demian. Er war ein Naturwissenschaftler! Hier stellte sich die Frage: Wie kommt es eigentlich, dass einzelne Kinder bereits sehr früh ganz individuelle Interessen zeigen? Beim Elternbesuch in der ersten Klasse hat seine Mutter mir seine Stumpfbandnatternzucht gezeigt. Sie erzählte etwas gequält, beim Abstauben der Bücher im Regal komme manchmal plötzlich eine Schlange hervorgekrochen ... Beide Eltern hatten mit Naturwissenschaften nichts am Hut, Demian hingegen hatte bereits ganz früh dieses naturwissenschaftliche Interesse.
Ich führte also in der dritten Klasse die Schöpfungsgeschichte ein, eine herrliche Epoche mit wunderbaren Bildern! Dann kam der fünfte Tag und Demian meldete sich: „Herr Denger, jetzt verstehe ich gar nichts mehr. Du hast uns doch am ersten Schultag erzählt, Gottvater hat die Wesen erschaffen, und Adam durfte sie mit Namen versehen. Und jetzt erzählst zu uns vom fünften Tag: Gottvater sprach, es wimmle die Luft von Vögeln und das Meer von Fischen." Verstehen Sie das Problem? Wie kommt ein Drittklässler darauf, dieses logische Problem zu erkennen? Das ist doch eine unglaubliche Leistung! Der Mensch war ja noch gar nicht erschaffen am fünften Tag und dennoch war von Tiernamen die Rede! Ich war wieder am Durchatmen, da sagte Robert aus dem Hintergrund: „Das ist doch klar: Adam durfte sagen, das ist ein Spatz, das ist ein Dompfaff, das ist ein Adler, aber die Oberbegriffe stammen von Gottvater." Also erstens glaube ich, dass er recht hat. Und zweitens ist es außerordentlich wichtig, wie wir dem nun begegnen.
Robert war ein unruhiges Kind. Wir haben uns immer wieder mit den Eltern zusammen überlegt, ob er auf eine Hochbegabten-Schule gehen soll. In vielerlei Beziehung war er aber bei uns gut aufgehoben. Er hat zum Beispiel hingebungsvoll versucht, Flöte zu spielen, extra geübt, denn es fiel ihm schwer. Wir hatten das Gefühl, die Waldorfschule sei genau der richtige Ort für ihn. Und doch: Wie geht man damit um? Manchmal habe ich Bauchschmerzen, wenn ich in die Waldorflandschaft gucke und von Kollegen und Kolleginnen immer noch die beurteilende Tendenz höre: „Das ist ein richtiges Waldorfkind, das ist kein richtiges Waldorfkind." Ich hatte fünf „richtige Waldorfkinder" in meiner

zweiten Klassenführung. Herrlich! Sie kennen die Waldorfkinder, nicht wahr? Rund, schulreif, lernbegierig, lieb, musikalisch, sie malen schön – herrliche Kinder, auf die ich nicht verzichten möchte. Aber was ist mit den anderen 27? Haben die nun Pech gehabt? Hat Robert Pech gehabt? Oder können wir so auf ihn eingehen, dass er sich mit seiner Leistungsfähigkeit einerseits voll anerkannt fühlt, man das aber andererseits auch ein wenig einfängt, zurückdämmt, befriedet? Denn im Grunde ist ein Erstklässler, der ein Problem mit der Textilfarbe bei den Hirten hat, ein armer Kerl! Alle anderen haben nur an Weihnachten gedacht und daran, wie schön es wird, und dass es bald so weit ist. Übrigens hat damals ein sehr zartes, sehr ruhiges, sehr liebes Waldorfmädchen, – sie studiert heute in Südafrika Eurythmie – auf die besorgte Frage ihrer Oma, wie es denn mit Robert gehe, geantwortet: „Ach Oma, wir haben schon viel geschafft!" Sie meinte das tief ernst, denn Robert war natürlich auch eine Herausforderung für die anderen Kinder. Dass er unsere Aufgabe war, war für sie ganz klar.

Pädagogisches Gesetz

Ich möchte gerne in Bezug auf die Frage, wie wir den Kindern begegnen, kurz auf das sogenannte pädagogische Gesetz eingehen: Wie bin ich als Lehrer, als Lehrerin und wie wirke ich auf die Kinder?
Sie können das in einer Klasse, die ruhig arbeitet, beobachten: Wenn eine bestimmte Lehrerin oder ein bestimmter Lehrer hereinkommt, sind die Kinder plötzlich an der Decke. Oder umgekehrt: Eine Klasse ist laut und in Bewegung, und jemand kommt herein: Alles ordnet sich wie von selbst. Das sind die Imponderabilien in der Erziehung, für welche Rudolf Steiner ein Hintergrundverständnis gibt, dessen Kenntnis für die Heilpädagogik außerordentlich wichtig ist, für jede Pädagogik.

Sympathie und Antipathie

Im zweiten Vortrag des heilpädagogischen Kurses sagt Rudolf Steiner – am heilpädagogischen Kind orientiert: Wir können nicht wirksam erziehen, solange wir mit den Erscheinungen beim Kinde Sympathie oder Antipathie empfinden.
Ein unglaublicher Anspruch! Und, nach meiner Lebenserfahrung, absolut wahr. Wenn Sie einem heilpädagogischen Kind mit Sympathie oder Antipathie begegnen in Bezug auf seine Erscheinungen, können Sie nicht mit ihm arbeiten. Das zeigt einem das nicht heilpädagogische Kind nicht immer so deutlich. Ich denke aber, es ist genau die gleiche

Fragestellung: Wie kann ich Sympathie und Antipathie überwinden? Da gibt es ein kleines Missverständnis, das ich anhand eines Bildes ansprechen möchte. Steiner meint natürlich nicht, man solle Sympathie oder Antipathie *verhindern*. Das führt dann zu diesen Anthroposophenkarikaturen. Kennen Sie das? Menschen, die versuchen, gefühlsmäßig nicht mehr auszuschlagen ...
Selbstverständlich habe ich Sympathien und Antipathien. Die Frage ist nur, ob man auf dieser Ebene bleibt, oder lerne ich mein eigenes Gefühl als Wahrnehmungsorgan zu verwenden? Eine wunderbare Möglichkeit! Das eigene Gefühl einerseits als Wahrnehmungsorgan für die Welt, denn da gibt es tatsächlich etwas, das bei mir Sympathie oder Antipathie auslöst. Andererseits ist es auch ein Wahrnehmungsorgan für mich selbst: Ich bemerke, was mir antipathisch zu schaffen macht, mich antipathisch macht. Oder begeistert mich etwas, ohne das ich ein Bewusstsein davon entwickle? Der Punkt, an dem das Sympathie-Antipathie-Pendel die Bewegung in sich zusammenfasst, der gesteigerte Begriff lautet bei Rudolf Steiner im heilpädagogischen Kurs „liebevolles Interesse", „Interesse für das Mysterium der menschlichen Organisation". Man bemerkt, dass es unglaublich spannend ist, was die Kinder zeigen. Liebevolles Interesse: Wie man sieht, ist dieser Begriff gesteigert. Gesteigerte Antipathie ist notwendig, um *Interesse* zu entwickeln, gesteigerte Sympathie ist notwendig, um *liebevolles* Interesse zu entwickeln. Im weiteren heißt es wörtlich: „Denn meine lieben Freunde, Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selber ist."

Wahrnehmen und Hineinnehmen

An dem Beispiel, das Rudolf Steiner entwickelt, kann man sehen, wie das pädagogische Gesetz wirkt. Er schildert im Heilpädagogischen Kurs einen Menschen, der will – doch sein Wille stockt ihn immer wieder. Er möchte etwas tun, aber er kann nicht. Immer wieder stockt der Wille. Wenn wir uns in diese Situation hineinversetzen, und – so wörtlich – „ein tiefes Mitleid mit diesem so innerlich Erlebten" empfinden, dann wirkt unser Astralleib auf den Ätherleib dieses Menschen anders als zuvor. Erst der Akt des Hinausgehens, des Wahrnehmens, dann das Hineinnehmen in die eigene Seele und dem innerlich Erlebten gegenüber ein tiefes Mitleiden, echte Empathie entwickeln und dadurch den eigenen Astralleib belehren. Dieser so belehrte Astralleib, der neu konfigurierte Astralleib, wirkt dann anders auf den Ätherleib des Kindes als zuvor. (Bei dem konkreten Beispiel spricht Steiner von einem Ätherleibschaden in

der Lebergegend.) Wenn ich so seelisch verändert dem Kind begegne, werde ich therapeutisch wirksam. Das höhere Wesensglied wirkt auf das nächst tiefere des Gegenübers. Das spielt sich, so behaupte ich, gegenseitig ab. (Vorausgesetzt, die entsprechenden Wesensglieder sind schon zu Wirksamkeit geboren.) Auch der Astralleib des Jugendlichen in der Oberstufe wirkt natürlich auf den Ätherleib des Lehrers. Das ist nicht einseitig, nur ist es da ein unbewusstes Wirken und nicht ein gezielt eingesetztes. – Als ich mit 26 Jahren meine erste Klasse übernahm, gab es einen Kollegen, damals etwa 35 Jahre alt, der hielt Mittagsruhe. Ich dachte, Mittagsruhe, das ist doch etwas für Opas! Nach drei Wochen machte ich auch Mittagsruhe. Das Gesetz wirkt!

Beschreibung polarer Erscheinungsformen im Heilpädagogischen Kurs

Ich möchte gerne, damit es menschenkundlich noch ein wenig konkreter wird, drei polare Wirkungsweisen zeigen, wie sie im Heilpädagogischen Kurs geschildert sind. Ich werde nicht jeden Begriff einzelnen entwickeln, aber ich möchte darauf hinweisen und dann anhand von wiederum zwei Beispielen von Kindern in der Waldorfschule zeigen, inwiefern einem so etwas als Hintergrund helfen kann. Der Heilpädagogische Kurs ist auf polaren Erscheinungsformen aufgebaut. Das ist hochinteressant, weil es einen ganz modernen Gesichtspunkt deutlich macht, nämlich den des sogenannten „normal range". Es gibt ein interessantes Buch *Über den Normalismus* von Professor Jürgen Link. Darin sinniert er über den „normal range" und sagt, es seien immer Setzungen, wenn wir in der gaußschen Verteilungskurve den Punkt bestimmen, der die Grenze der Normalität definieren soll. Es gibt keine objektive Tatsache. Nehmen wir das Beispiel Homosexualität. Bis vor wenigen Jahrzehnten lagen Menschen, die homosexuell waren, außerhalb des normal range. (In vielen Weltgegenden ist das leider heute noch so.) Dieser normal range hat sich geweitet, wenn man ihn so versteht, dass man nicht versucht, die willkürliche Grenze „normal" zu ziehen – das hat mit der Inklusionsfrage zu tun –, sondern dass man von polaren Tendenzen spricht. Je weiter außen auf der abflachenden Kurve, desto kleiner ist die Anzahl von Menschen, die das in Reinkultur zeigen. Je weiter innen, desto mehr ist es im Sinne der Mehrheit vermittelt.
Rudolf Steiner schildert drei Paare, von denen ich glaube, dass sie mit der Frage des unruhigen Kindes und des träumenden Kindes sehr viel zu tun haben. Deswegen möchte ich sie kurz anführen.

a) Schwefelarm und schwefelreich

Ich folge Dr. Walter Holzapfel und Dr. Martin Niemeyer, indem ich sage, es zeigt sich hier a) etwas auf der Denkebene, b) hauptsächlich etwas auf der Ebene des Gefühls, c) auf der Tatebene. Mit a) „**schwefelreich**" sind Kinder gemeint, die so sind, dass die Eindrücke in ihnen wie verloren gehen. Sie nehmen zwar die Dinge auf, aber sie können sie nicht behalten, sie können sie nicht im Gedächtnis speichern, sie sind nicht abrufbar. Ich denke an einen Schüler, den ich im Religionsunterricht hatte. Er war rotblond, hatte blaue Augen und saß mit einem großen Kopf in der ersten Reihe. Er schaute ins Nirgendwo und wenn man ihn irgendetwas fragte, was mit dem Unterricht zu tun hatte, stellte sich heraus, dass er ganz woanders war. Man sagt, diese Kinder können sich nicht konzentrieren. Dr. Holzapfel hat dem immer widersprochen, großköpfige Kinder könnten sich sehr gut konzentrieren – allerdings auf etwas anderes, als das, was der Lehrer gerade will.

Es gibt Kinder, die sind bis ins Zwanghafte hinein unfähig, zu vergessen. Das wäre die „**schwefelarme**" Seite. In meiner zweiten Waldorfklasse hatte ich ein Mädchen mit Asperger Syndrom, als quasi inkludiertes Kind. Dieses Mädchen kann nichts vergessen. Wenn ich sie heute als fünfundzwanzigjährige junge Frau treffe, dann sagt sie mir, welche Schularbeiten wir am 25. August 2000 hatten. Es muss grauenvoll sein, alles immer so präsent zu haben!

Man sollte einmal genauer hinschauen, wie sich das bei träumenden Kindern verhält. Verschlucken sie sozusagen die Eindrücke? Wie bekomme ich sie wach? Steiner sagt tröstlich, die Tatsache, dass jemand schläft, sei ein Hinweis darauf, dass er auch einmal erwachen werde. Das ist steinerscher Humor. Man kann also wohlgemut darauf zugehen: Irgendwann wird der etwas behalten.

Ich hatte einen Schüler in meiner Klasse, der blond war und teigig-talkige Haut hatte. Er konnte sich überhaupt nichts merken. Man hatte das Gefühl, der Wille sei nicht organisiert im Ergreifen der Eindrücke. Ich habe eine Anregung aus der Sprachgestaltung aufgegriffen, die letztlich auf Rudolf Steiner zurückgeht. Wenn man den Willen ansprechen will, sollen das erste und das letzte Wort der Zeile gleich sein:

„Müller lass die Mühle mahlen,
mahlen sollen sie Korn zu Mehl.
Mehl soll in die Säcke fallen,
fallen staubig, leicht und hell.

Hell wird auch mein Auge leuchten,
leuchten, wenn der Bäcker backt,
backt er uns ein nahrhaft Brot,
Brot macht unsre Wangen rot."

Immer mit dem Fuß bei den sich wiederholenden Worten aufstampfen (wird demonstriert). Sie glauben nicht, wie schwer das ist. Sie müssen es einmal probieren! Es sieht so leicht aus, aber man muss auf die letzte und erste Silbe achten. Es gibt zahlreiche Anregungen von Rudolf Steiner, die lebenspraktisch sehr wirksam sind.

b) Hysterisch - epileptisch

Ich hatte die interessante Situation, dass ich schon Heilpädagoge war und dann erst Waldorflehrer wurde. Wenn wir Klassen angeschaut oder Kinderbesprechungen gemacht haben, hatte ich oft das Gefühl, dass man dazu neigt, Probleme disziplinarisch anzugehen, wo es eigentlich einen menschenkundlich-konstitutionellen Hintergrund gab. Wir hatten das Problem, dass die Kinder zwei Mädchen nicht die Hände geben wollten. Man machte einen Kreis und jeder versuchte, nicht neben diese Mädchen zu stehen zu kommen. Pädagogisch gesehen wird man darauf bestehen, dass diese Mädchen mit in den Kreis genommen werden, das ist klar. Trotzdem war es eben hochinteressant: Warum haben die Kinder diese zwei Mädchen aus dem Kreis ausgeschlossen?
Das eine Mädchen war extrem „dicht". Es hatte, das ist natürlich nur eine Umschreibung, eine dicke Haut. Es hatte stumpfe Haare, eine rundliche Erscheinung, gab sich unheimlich Mühe. Es meldete sich immer, aber dann wusste es nichts zu sagen. Beim Einführen der Buchstaben fiel mir auf, dass mitten beim Schreiben der Stift plötzlich unkontrolliert übers Blatt fuhr: Es hatte kleine Absenzen. In meiner jugendlichen Großzügigkeit sagte ich zu den Eltern, mit denen ich auch freundschaftlich verbunden war, ihre Tochter habe epileptoide Tendenzen. Die Eltern erzählten mir später, sie seien fast vom Sofa gefallen … Das war natürlich unmöglich, das einfach so zu sagen, aber es stimmte: Als Neunzehnjährige hatte das Mädchen dann seinen ersten Anfall. Heute, als junge Frau, ist sie gut eingestellt, sie hat es im Griff. Dieses Mädchen machte eine unglaubliche Entwicklung durch. Nicht nur mit meiner Hilfe, sondern hauptsächlich durch die Eltern, die aufgrund des frühen Ansprechens dieser Problematik aufmerksam wurden. Dieses Dumpf-Sein, Abgeschlossen-Sein, In-sich-gefangen-Sein wurde aufgebrochen. Das Mädchen hat Geigenunterricht bekommen, es hat sich regelrecht

aus dieser Haut herausgeschneidert. Es hat einen Gestaltwandel durchgemacht, wie ich ihn nie vorher und nachher bei jemandem erlebt habe. Sie wurde leiblich ausziselierter, geformter, sie bekam glänzende, lockige Haare. Das Kind konnte durch das Ergreifen seines Instruments im konkreten wie im übertragenen Sinne eine unglaubliche Entwicklung durchmachen.
Das zweite der beiden Mädchen war ein polar anderes Kind mit nass geschwitzten kalten Händen. Es ist seltsam bei manchen Kindern mit hysterischen Zügen, dass der Schweiß tatsächlich etwas nach Mäusen riecht, obwohl sie gut gepflegt sind. In der 12. Klasse kam sie zu mir zu Besuch, ich lebte damals hier in Dornach. Sie sagte, sie habe bis zur 11. Klasse gebraucht, um zu verstehen was ihr Anteil daran ist, dass sie sozial ein Außenseiter war – und seit sie es verstanden habe, sei sie es nicht mehr. Beides hat mich sehr berührt, die lange Leidenszeit und ihre Möglichkeit, sie selbst durch Verstehen und Veränderung zu beenden!

Wahrnehmen der Erscheinungen

Rudolf Steiner sagt, jeder Mensch ist eine Offenbarung seiner selbst. Die Frage ist: Können wir so auf ein Kind schauen, dass das, was es uns zeigt, zur Offenbarung wird, aus der heraus wir therapeutisch intuitionsfähig werden? Nicht primär festzustellen, was abweicht und wie man das in den Griff bekommt, sondern zu fragen: Was zeigst du, indem du so bist, wie du bist? Steiner sagt nicht umsonst im Heilpädagogischen Kurs, das ausgefallene Haar oder der abgeschnittene Fingernagel sollten uns interessieren wie die Saturn- oder die Mondenentwicklung. Warum? Weil alles Physiognomie ist! Wie sind deine Haare? Wie ist deine Haut? Wie sind deine Körperproportionen? Alles spricht!
Es ist wichtig, da zunächst hinzuschauen, ohne gleich zu interpretieren. Der durch den ätherischen Leib konfigurierte physische Leib gibt so einen Wesenseindruck.

c) Maniakalisch - schwachsinnig

Den damals jungen Mann, von dem ich abschließend erzählen möchte, habe ich im Sonnenhof Arlesheim kennen gelernt, da waren wir beide 19 Jahre alt. Er lebte an einem Tag von 24 Stunden rund 19 Stunden in einer Art Zwangsjacke, einem Sack. Warum? Weil er hoch explosiv war. Die Unruhe, die ein Kind hat, das sich nicht konzentrieren kann, war bei ihm leiblich manifest, dauernd passierte irgendetwas, das zu Selbstgefährdung und Fremdgefährdung führte. Er kotete und nässte

ein, trug immer Windeln, konnte einem nicht in die Augen schauen, nicht für einen Augenblick. Er ging mit hechelndem Atem auf Fußspitzen durch die Welt, mit extremem Gang, die Hände verkrümmt. Ich hatte diesen jungen Mann drei Monate zu begleiten, bevor ein norwegischer Mitarbeiter kommen und ihn fest in der Begleitung übernehmen sollte. Nach diesen drei Monaten hatte ich eine Woche Ferien und fuhr nach Florenz. Als ich da ins berühmte Baptisterium hineinging, sah ich dort zwei riesige Füße auf dem Mosaik gegenüber dem Eingang. Ich dachte, das sind doch Bernhards Füße, sie haben genau diese Form! Es waren die Füße des Christus, der auf dem siebenfachen Devachan sitzt, als Weltenrichter, dargestellt zwischen Auferstehung und Himmelfahrt. Er hat Füße, die zum Ausdruck bringen sollen, dass er nicht mehr ganz auf der Welt ist, aber auch noch nicht im Himmel. Durch diesen Hinweis wurde mir die Inkarnationssituation von Bernhard zugänglich. Er war ja auch nicht ganz da. Auch er lebte *zwischen* Himmel und Erde. Auch die Geste seiner Hände wurde mir zugänglich, als ich die große Holzstatue von Rudolf Steiner gesehen habe, bei der „Luzifer" die N-Geste macht. Das war genau die Fingerhaltung von Bernhard! In beiden Fällen eine Art Weltflucht, die darin zum Ausdruck kommt. Hier kann man sagen, dass Bernhard ganz weit auf der Seite dessen sich bewegte, was Rudolf Steiner im Heilpädagogischen Kurs „maniakalisch" nennt. (Stoßen Sie sich nicht an den Worten, sie sind natürlich altertümlich.)

Diese Menschen sind immer in Bewegung, und zwar als Getriebene. Man sieht sofort, ob sich ein Kind fröhlich und gerne bewegt, ob es eine ich-geführte Bewegung ist oder ob es getrieben ist. Diese Kinder sind das Opfer ihrer eigenen Bewegung, sie werden wie hinterher gezerrt. Auch hier stellt sich die Frage, wie man das in die Mitte bekommt. Bei Bernhard ging das folgendermaßen: Der Norweger, ein sehr guter Freund vom mir, kam in die Schweiz. Zur Übergabe ging ich mit ihm und Bernhard auf dem Weg zwischen Sonnenhof und Eremitage spazieren. Jetzt kam die Stelle, an der ein steinernes Kreuz steht. Bernhard, der seit Jahren niemandem mehr in die Augen geschaut hatte, ging auf seinen Zehenspitzen ein paar Schritte vorneweg, drehte sich um, legte meinem Freund die Hände auf die Schultern, guckte ihm eine kleine Ewigkeit in die Augen und lächelte. Mein Freund, das hat er mir neulich erzählt, empfand das als Beauftragung. Das ist die Frage von Michaela Glöckler in ihrem Vortrag unter dem Stichwort Karma – wo sind die Menschen, die etwas zu tun haben mit dem Kind oder in diesem Fall mit dem erwachsenen jungen Mann? Es stimmt, dass es eine Notwendigkeit hatte. Über Jahre der Einzelbegleitung und

Einzelbetreuung von Bernhard ist es gelungen, ihn in eine völlig andere Lebenssituation zu bringen.

Zwischen Luzifer und Ahriman: Der Mensch

Man kann sagen, dass „schwefelreich", „hysterisch" und „maniakalisch" überschießende, ausufernde Tendenzen sind. Das geht über den Kreis hinaus, von einem Punkt in die Peripherie. Hier stellt sich die Frage des Einfangens. „Schwefelarm" hingegen, „epileptisch" und „schwachsinnig" sind zusammenziehende, verdichtende Tendenzen. (Nehmen Sie das Wort „schwachsinnig" als Wort in jener Zeit. Damit ist gemeint: „schwach in den Sinnen", insofern damals ein ganz richtiger Begriff.)
Wenn Sie das vertiefen wollen, dann müssen Sie die Statue von Rudolf Steiner betrachten. Hier finden Sie Luzifer und Ahriman, zwei geistige Wesen, dargestellt, künstlerisch-plastisch in die Imagination gebracht. Die luziferische Tendenz ist erdflüchtig, zieht weg aus der Mitte. Arimann hingegen ist ein Wesen, das erdsüchtig ist, zur Verdichtung führt, in einer Art Selbstfesselung sich an die Erde kettet.
Das ist außerordentlich eindrucksvoll dargestellt. Eine Hoffnung für die Zukunft wäre, alle die Erscheinungen, von denen wir in der Heilpädagogik sprechen – das epileptische, das hysterische Kind, das unruhige, das träumende Kind, alle diese leiblich-seelischen Tendenzen als auf einer aufsteigenden Spirale zwischen den beiden polaren Erscheinungen von Ahriman und Luzifer befindlich zu verstehen. Dann könnten wir sehen, wie es sich damit verhält und vor allem verstehen wie wir dem einzelnen Menschen helfen können, *seine* Mitte zu finden. Die Mitte ist ja kein Ort, die Mitte ist immer Prozess, gewagter Vollzug, immer aktuell im Moment, das was jetzt geschieht zwischen den Polen. Wie können wir die Ich-Kraft als Selbstheilungskraft aktivieren in Menschen, mit denen wir es zu tun haben, sodass sie selbst ihre Mitte finden?
Ich möchte mit einem kurzen Zitat von Friedrich Rittelmeyer, evangelischer Pfarrer, Theologe und Mitbegründer der Christengemeinschaft, enden, bei dem man sieht, dass Rudolf Steiner über das Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit nicht nur gesprochen hat, sondern dass er es offensichtlich selber gelebt hat.
Friedrich Rittelmeyer beschreibt seine erste Begegnung mit Rudolf Steiner: „Oben in der halb geöffneten Tür stand Rudolf Steiner, der eben einen anderen Gast entlassen hatte und schaute mir höchst aufmerksam zu, wie ich langsam die Treppe heraufstieg. Ich habe nie einen Menschen so aufmerksam beobachten sehen, wie er es konnte. Es war, als ob er ganz unbeweglich, aber selbstlos hingegeben den anderen sich selbst

gleichsam noch einmal erschaffen ließe, in einem feinen Element der eigenen Seele, das er ihm zu diesem Zweck darbot. Es war kein Nachdenken über den anderen, sondern mehr ein inneres geistiges Nachbilden, in dem das ganze Werden des anderen offenbar werden konnte."
Da ist diese Geste, um die es geht, die Öffnung der eigenen Seele wird hier wunderbar beschrieben. Höchst aufmerksam beobachten! Unbeweglich, aber selbstlos innerlich hingegeben – das wäre die Sympathie-Antipathie-Übung. Selbstlos hingegeben – und dann: noch nicht einmal den anderen nachschaffen, sondern den andern sich in einem feinen Elemente der eigenen Seele nachschaffen lassen. Das finde ich eine unglaublich differenzierte, seelisch exakte Formulierung. Der junge Rittelmeyer, der mit den Fragen „was soll ich werden?"„wie steht es mit dem Christentum heute" usw. zu Steiner gekommen war, erlebte, dass Steiner ihm etwas darbot, bei dem er sich selbst in der Seele von Steiner wie neu konfigurieren und dadurch sich selber verstehen konnte. „Es war kein Nachdenken über den anderen, sondern mehr ein inneres geistiges Nachbilden", jetzt noch einmal, für uns Pädagogen besonders wichtig: „ … indem das Werden des anderen offenbar werden konnte."
Es war mein Anliegen, zu skizzieren, dass der Wunsch, zu verstehen, was ich machen kann, wenn Kinder unruhig oder träumend sind, nicht so sehr zu einer Rezeptsammlung führen sollte. Es sollte vielmehr dazu führen, dass wir uns einlassen auf das, worin sich Waldorfpädagogik und Heilpädagogik heute vereinen: geistesgegenwärtig sein in der Begegnung mit dem Kind.

Wirkprinzipien und Indikationen der Therapeutischen Sprachgestaltung

Teil 1

Dietrich von Bonin, Patrick Gutschner

Aus dem Bedürfnis verschiedener Kollegen und Ärzte nach einer konzentrierten Übersicht über die Wirkungsmöglichkeiten und Indikationen der Fachrichtung *Therapeutische Sprachgestaltung* innerhalb der Anthroposophischen Kunsttherapie, entstand im Rahmen einer mehrjährigen konsensuellen Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen die folgende Darstellung. Sie schlägt eine Gliederung in acht hauptsächliche Wirkprinzipien vor, die sich als sinnvoll zur Strukturierung der zahlreichen Anregungen Rudolf Steiners zum Thema Sprache und Therapie erwiesen hat. In der Benennung der Wirkprinzipien wurde versucht, sprachlich die Hauptgeste der einzelnen Bereiche zu erfassen.
Der erste Teil der Arbeit entwickelt nach einem Überblick die einzelnen Wirkprinzipien aus den verschiedenen Quellen im Gesamtwerk Rudolf Steiners, der zweite Teil widmet sich den daraus ableitbaren Hauptindikationen für die Therapie, soweit bis heute entsprechende Erfahrungen vorliegen.

Übersicht der Wirkprinzipien:

1. *Gliedern, um zu verbinden* –
   Wirkungen der Sprachlaute auf den Körper
2. *Ins Lauschen führen* –
   Belebung der Sprachsinne
3. *Ungemischtes Zusammenschwingen* –
   Stärkung der rhythmischen Koordination
4. *Eingliederung in die Schwerkraft* –
   Wirkungen des Fünfkampfs
5. *Ausdruck verleihen, Äußerung ordnen* –
   Sechs Grundgesten der Sprache
6. *Spannung verleihen und Zurechtrücken* –
   Gestaltetes Sprechen kräftigt den Astralleib
7. *Konzentrieren und Erwärmen durch Atemführung* –
   Sprachwirkungen auf die Ich-Organisation
8. *Aufrichten des Inneren* –
   Die Erkraftung des Ich durch Poesie

1. Gliedern, um zu verbinden – Wirkungen der Sprachlaute auf den Körper

Die vier Ebenen der Sprache: Laut – Silbe – Wort – Satz beschreiben eine Stufenreihe immer größerer Komplexität der Sprachelemente. Je komplexer die Struktur der Sprache durch die vier Ebenen hindurch wird, desto formbarer ist sie für den Sprachinhalt als Gedanke und desto freier kann sich das Individuum mittels ihrer ausdrücken. Den größten Einfluss auf den Körper haben gesprochene Vokale und Konsonanten bis zur Ebene der Silbe, während sich die körperlichen Rückwirkungen des Sprechens in Wörtern und Sätzen durch die schnelle Mischung vieler Elemente gegenseitig neutralisieren, abgesehen von übergeordneten Ordnungs- und Stärkungskräften, die anderen Wirkprinzipien (s. u.) zuzurechnen sind.

Rudolf Steiner ordnet die Ansatzorte der Vokale und Konsonanten im Sprachwerkzeug dem Rhythmischen (Lippen), dem Nerven-Sinnes- (Zähne und Zunge) und dem Stoffwechsel-Gliedmassen-Pol (Gaumen) zu und differenziert entsprechend ihre Wirkungsweise auf den Körper. In den von ihm entwickelten Sprachübungen verwendet er Worte und Silben dementsprechend gemäß ihrer den Sprachorganen angepassten Lautanordnung und nicht sinngemäß.

Die Vokale und Konsonanten werden, vergleichbar den Grundsubstanzen eines Heilmittels, zuerst gesondert nach ihrer Wirkungsweise erkannt und dann systematisch gemäß der erwünschten Wirkung neu kombiniert. Exemplarisch für dieses Vorgehen ist die Sprachübung: *Bei meiner Waffe / Sieh Vieh schieden / Nur erlag Inger ich* .... (1, S. 58). Die Konsonanten der ersten drei Worte artikulieren sich hauptsächlich mit den Lippen, jene der zweiten Gruppe mit der Zunge hinter den Zähnen und jene der letzten Gruppe vor allem mit einer Zungenaktivität am Gaumen.

Viele spezifische Sprachwirkungen im Körper können grundlegend verstanden werden durch eine goetheanistische Betrachtung der Sprachwerkzeuge im Sinne eines „kleinen Menschen", wie sie von Rudolf Steiner immer wieder angeregt wurde (2, S. 155). Gemäß einer solchen Betrachtungsweise findet sich ein quasi umgekehrter „kleiner Mensch", im Sprachraum des Halses und des Mundes. Dieser „Sprachmensch" steht mit dem ganzen Körper in gesetzmäßiger Verbindung. Er „geht" kauend und sprechend auf der kleinen „Erde" seines Kopfes, insofern der Kopf ein Abbild der ganzen Erde darstellt und die Gliedmassen eigentlich den im Wesentlichen unsichtbaren, geistigeren Teil des Menschen ausmachen. Im Einzelnen sei der Unterkiefer eine Metamorphose der Beine der vorigen Inkarnation und der Oberkiefer eine solche der Arme (3).

Alle Vokale und Konsonanten wirken unmittelbar in diesem Sprachmenschen und mittelbar auf den ganzen menschlichen Organismus. Vom Gesichtspunkt der Wesensglieder aus gesehen, taucht beim bewussten Sprechen der Laute und Lautverbindungen das wache Ich-Bewusstsein fühlend als astraler Impuls in die Gesetze des Ätherleibes ein und benutzt ihn wie ein Werkzeug. Dieser Vorgang vollzieht sich unbewusst und gewinnt an Kraft durch fühlendes, bewusstes Artikulieren.
Durch die kosmischen Bewegungsgesetze der Laute, die den Ätherleib als Kräfteleib konstituieren, ja diesen ausmachen (4), werden über die dynamisch artikulierten Vokal- und Konsonantenverbindungen einseitige und krankmachende Tendenzen im Astralleib überwunden und der physische Leib erfährt Korrektur und Stütze. Die Wirkung ist umso stärker, je besser und genauer die Laute und Lautverbindungen – meist mit Hilfe eines Vorbildes – gesprochen werden. Dabei ist die Wirkung eine Doppelte: Einerseits korrigieren sich fehlerhafte Lautbildungen (Lispeln, Nasalität usw.), andererseits wirken die von Rudolf Steiner vermittelten Lautverbindungen als Kräftezusammenhang mit Muskeln im ganzen Körper direkt korrigierend und gezielt auf Körperregionen außerhalb der Sprachwerkzeuge im engeren Sinne.
Beispiele für dieses erste Wirkprinzip sind in den Artikulations-, Geläufigkeits-, Vokal-, und Nuancenübungen gegeben, ferner in der Kardinalübung: *Aber ich will nicht dir Aale geben / O schäl und schmor* (5, S. 133) sowie der Schilddrüsenübung: *An Angegebenes sieh innig hin* ... (6, 7). Jede Sprachübung kann auf dieser Ebene verstanden und interpretiert werden, welches Vorgehen zu einer direkt körperbezogenen therapeutischen Ratio führt.
Im Einzelnen lässt sich dieses erste Wirkprinzip an folgenden Beispielen verstehen:

Vokalwirkungen

Im Kurs über Sprachgestaltung und dramatische Kunst (5) spricht Rudolf Steiner exemplarisch über die Wirkung der Vokale und Konsonanten auf die mit dem Sprechen verbundenen Organe, insbesondere im fünften Vortrag. Dort heißt es für die Übungen: Aber ich will nicht dir Aale geben und: O schäl und schmor mühevoll mir mit Milch Nüss zu Mus durch das Sprechen der Vokalreihe AEIOÄÖÜU entstünde ein unabhängiger Sprachmensch im Luftraum, der bei richtiger Anwendung auf die Sprachorgane „wieder zurückphysiologisierend" wirke (5, S. 133ff). Die Vokale AEI wirkten dabei besonders auf Kehlkopf, Lunge bis zum Zwerchfell, während die Vokale vor (in Bezug auf die Lokalisation im

Sprachwerkzeug) dem I (IOÄÖÜU) die Gesundung und verbesserte Beweglichkeit der „nach vorne gelegenen" Sprachorgane unterstütze.
Das Durchklingen des Organismus mit richtig gestellten Vokalen als Wirkprinzip wird hier nicht nur allgemein, sondern gezielt mit Bezug auf die Lage und Funktion der Sprachwerkzeuge erklärt.
Der gesprochene Vokal A wirkt bei entsprechender Anwendung (silbenhaft gesprochen) bronchienerweiternd und zwerchfellentspannend. Die seelische Wirkung ist stark, das A wird häufig als schwierig rein zu sprechen empfunden; der Mensch offenbart sich ganz. Äußerlich ist ein genügendes lockeres Öffnen des Mundes unerlässlich. Auf der Ebene der Wesensglieder betrachtet, kann das A – besonders in geeigneten Silbenkombinationen – einerseits weitend, lösend; andererseits inkarnierend, Astralleib und Ich einsenkend, wirken. Weitend löst ein staunendes A den Astralleib eher aus seiner Verbindung mit Ätherleib und physischem Leib heraus (5, S. 71); andererseits inkarnieren sich die oberen Wesensglieder stärker beim klingenden Sprechen des Vokals (8). Kombinationen mit Blaselauten verstärken die lösende, solche mit Stosslauten die inkarnierende Wirkung.
Das E wirkt stark konsolidierend auf die Stimme, z. B. gegen Entzündungstendenz, ist aber oft Ziel- nicht Anfangsvokal einer Therapiesequenz. Die Anwendung in rhythmischer Kombination mit I verstärkt die Wirkung: siehe die Übung: *Wirklich findig wird ich* … (1, S. 41). Um ein Verhärten der Sprache zu vermeiden, ist die Verbindung mit L, N, M, W günstig, wie z. B. in der Übung: *Lebendige Wesen treten wesendes Leben* … (1, S. 40).
Das klingend gesprochene O hat zum E eine polare Wirkung, indem es der Dünnheit entgegenwirkt. Diese beiden Wirkungsarten sind gegensätzlich zu jenen der Heileurythmie. Im ganzen Organismus wirkt z. B. das Eurythmisieren des E festigend, gegen Schwächlichkeit und damit ähnlich wie das gesprochene O (9).
Besonders stark wirkt die alte Silbe „OM" (5) in ihrer sprachtherapeutischen Anwendung durch klingendes Sprechen mit vorderem Sprechansatz (im Gegensatz zur orientalischen Praktik, z. B. in Tibet). Sie verstärkt die kardiorespiratorische Koordination und den Vagustonus und verbindet die Seele im Gleichgewicht mit der Welt (10).
Das U erfasst den Körper bis in die Beine. Die Lautfolge OOU findet erfolgreich Anwendung bei Hypertonie und Schmerzzuständen, während das klingende U entängstigend und stabilisierend wirken kann. Als Formel für die U-Wirkungen im Sprechen könnte „entspannen durch zentrieren" gelten.

Konsonantenwirkungen

Im dramatischen Kurs wird auch die Wirkung der Konsonanten auf den Körper näher erläutert: „Wir bringen auf konsonantische Art unsere Organe in die richtige Vibration." Hier sei insbesondere das Zusammenwirken von Stoss- (z. B. K, D) und Blaselauten (z. B. H, F) mit dem richtigen Anteil von Zitter- (R) und Wellenlaut (L) wichtig. Exemplarisch für ein solches Zusammenwirken ist die Übung: *Harte starke Finger sind bei wackern Leuten schon leicht zu finden* (5, S. 134). Dieser Satz wird jeweils durch ruhiges Ausatmen auf einen Vokal unterbrochen, wodurch zusätzlich die Polarität zwischen Vokalen und Konsonanten in der Übung nutzbar gemacht wird.

Im 18. Vortrag des dramatischen Kurses (5, S. 355ff) kommt der Zusammenhang der Ansatzorte der Sprache: Lippen, Zähne und Zunge, Gaumen, mit dem ganzen Menschen zur Darstellung. Dieser Zusammenhang kann als eine Wirkung des „kleinen" Menschen auf den „großen" Menschen (s. o.) verstanden werden. Hier wirken alle Laute durchaus unterschiedlich in den entsprechenden Regionen. So hat ein G nicht dieselbe Wirkung auf den Unterleib wie ein K oder ein H. Stosslaute wie K oder D bewirken ein kurzes, reflektorisches Ansprechen der Unterbauch und Beckenbodenmuskeln und fördern einen lockeren, durchwärmten Tonus, während Blaselaute wie das F zur gezielten Stärkung dieser Region durch längere kontinuierliche Anspannung verwendet werden. Ebenfalls wirken die Laute der Zahn/Zungenregion durchaus unterschiedlich auf den Kopf, z. B. insbesondere die Augen.

In der Therapeutischen Sprachgestaltung wirken silbenhafte Lautverbindungen oft stärker als der einzelne Laut, der in der heileurythmischen Geste des „großen Menschen" die stärkste Kraft besitzt. Entsprechend werden in der Therapeutischen Sprachgestaltung als kleinste Elemente oft Silben verwendet. Sobald sich die Silben zu Worten und ganzen Sätzen erweitern, spielen Atem, Rhythmus und Gedanke eine größere Rolle, was bei der Übungswahl zu bedenken ist.

Im Weiteren zeigt langjährige Beobachtung, dass sich die Hauptwirksamkeitsgebiete der Therapeutischen Sprachgestaltung im ganzen Körper öfters zu solchen durch den Parasympathikus, insbesondere den Vagus, innervierten Organen in Beziehung setzen lassen.

Die Wirkungen der TS sind aber nicht mit Parasympathikotonie unmittelbar gleich zu setzen. Eine solche tritt oft erst im Anschluss an die Therapie auf. Ziel solcher Wirkungen sind insbesondere der Kehlkopf, die Bronchien, der Magen, die Blase, der Dickdarm und die Geschlechtsorgane. Eine Gemeinsamkeit dieser Organe ist, neben einer intensiven

Versorgung durch den Parasympathikus, ihre Bewusstseinsnähe bzw. ihre besondere psychosomatische Beeinflussbarkeit.
Sprechend ist die Abwesenheit bewusster Kontrolle bei den Organen unterhalb des Zwerchfells, während die Sphinkter von Blase und Darm wiederum bewusst kontrolliert werden können. Damit korrespondierend, scheinen die inneren Organe, obwohl z. T. auch durch den Vagus mitversorgt, den Wirkungen der Therapeutischen Sprachgestaltung weniger zugänglich zu sein. Das Herz, dessen Rhythmusvariabilität durch antagonistische Vagus- und Sympathikuswirkungen entsteht, liegt oberhalb des Zwerchfells, quasi also im Bewusstseinsraum, und wird nach Rudolf Steiner in Zukunft auch zu den bewusst regulierbaren Organen gehören (11).

2. Ins Lauschen führen – Belebung der Sprachsinne

Dieses Wirkprinzip bezieht sich auf die Belebung der mit Sprache und Sprechen besonders eng verbundenen drei Sinne: Gehörsinn, Wortsinn und Gedankensinn.
Im Lauschen nur enthüllen uns die Dinge ihre innere Natur. Poesie will und muss erlauscht und dann gesprochen werden. Das Lauschen öffnet die Dinge und Wesen im Umraum, führt aber andererseits ins eigene Fühlen hinein. Viele Menschen leben einseitig im Sehsinn und bleiben damit eher an der Oberfläche der Dinge haften. Ihre Innenwelt besteht aus Bildern, die stumm bleiben.
Lauschen auf die Klänge in Sprache und Poesie, auf die Bewegung der Lautverbindungen, löst innere Bewegung, Aktivierung des Wortsinnes im Hören aus und kann zu größerer Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber der eigenen inneren Stimme und jener der Mitmenschen verhelfen. Solche Achtsamkeit bildet immer eine zentrale Voraussetzung für Genesung und Gesundheit und spielt eine Rolle gerade bei großen Zeitkrankheiten wie Hypertonie oder Krebs.
Gleichzeitig bildet diese aktive Hinwendung zum Lauschen auch die Grundlage für ein gesundes Verhältnis zur eigenen Stimme, die wahrgenommen und mithilfe der Konsonanten in behutsamer Arbeit „gestellt", erweitert und zum Schwingen und Durchklingen des Körpers gebracht werden kann. Daraus ergibt sich ein unmittelbarer Bezug zum ersten Wirkprinzip, mit welchem dieses zweite intim korrespondiert.
Näher dem Wachbewusstsein liegt der Gedankensinn, der das physische Organ des Lebenssinnes, den ganzen Menschen, zur Grundlage hat. Seine Erweckung bedarf eines hörenden „Mitsprechens" mit den eigenen aktiven Sprechwerkzeugen, welches aber meistens unterhalb der

Schwelle einer physisch wahrnehmbaren Mitbewegung als ätherisch-astrale Aktivität abläuft.

3. Ungemischtes Zusammenschwingen – Stärkung der rhythmischen Koordination

Puls und Atem stehen im Zentrum des rhythmischen Systems; hier weniger aufgrund ihrer organischen Hauptrepräsentanten Herz und Lunge, sondern vielmehr durch ihre Aktionsrhythmen und deren Interaktion. Ein „ungemischtes Zusammenschwingen" beider Rhythmen, ihr immer wieder ausgeglichenes Verhältnis zueinander wurde von Rudolf Steiner im Sinne eines „Vorgangs dazwischen" betont und dessen geregelter Zustand als Voraussetzung und Ausdruck der Gesundheit bezeichnet (12).

Im Atemrhythmus betrachten wir den dichtesten Ausläufer jenes feinen Schwingens zwischen Ich und Welt, welches in allen Sinnesprozessen wirkt. Der Puls, mit seiner Anpassungsfähigkeit an körperliche und seelische Einflüsse durch die Herzfrequenzvariabilität, ist demgegenüber als oberster, feinster Ausläufer der Stoffwechseltätigkeit zu sehen (13, S. 37ff). Im Wachen findet eine Abstimmung zwischen beiden Rhythmen nur in Bezug auf ihr Verhältnis zueinander innerhalb einer bestimmten Zeit (Minute, Stunde) statt, während im Liegen und im Schlaf die Herzfrequenzvariabilität beginnt mit der Atmung mitzuschwingen (Respiratorische Sinusarrhythmie) (10). Das Ausmaß dieses Mitschwingens korrespondiert physiologisch mit dem Vagustonus, mit Parasympathikotonie, welche einen Körperzustand der Erholung und des Aufbaus charakterisiert. Rudolf Steiner bezeichnete den Atemrhythmus selber als „ätherisches Zwerchfell", als funktionelle, aber reale Trennstruktur zwischen den Kräften des oberen und jenen des unteren Menschen, analog zur anatomischen Funktion des Diaphragmas (13, S. 331).

Rhythmisch geführtes Sprechen von Texten und Übungen beginnt im Geistigen durch verstehendes Ergreifen des Bildinhalts. Der gedachte innere Gehalt manifestiert sich dann körperlich im Sprechen, welches die Atmung als Gefäß benutzt und sie moduliert, vertieft und richtet. Nur im rhythmischen Sprechen überträgt sich der Atemrhythmus auch auf den Herzrhythmus (Herzfrequenzvariabilität) und bringt ihn zum Mitschwingen. Im Mitschwingen „nimmt der Pulsrhythmus den Atemrhythmus wahr und die Atmung den Pulsschlag" und die sonst im Wachen willkürlich-chaotische Herzrhythmik strukturiert und

harmonisiert sich am Atem. Der untere Mensch, dessen feinstes Glied das pulsierende Blut ist, erhebt sich in der atemmodulierten Herzfrequenzvariabilität aus dem Taktmäßigen ins Rhythmische und schließt sich an die gesundenden kosmischen Umkreiskräfte an (14).
Beim heutigen Menschen tendieren aufsteigende Erinnerungsbilder dazu, bis zur Vorstellung zu gerinnen, um damit der Verarbeitung durch den Verstand zugänglich zu werden. Der Mensch früherer Zeiten hingegen empfand das Bedürfnis, solche Bilder in bildhaft-rhythmischer Sprache zu erleben und damit gleichzeitig zu einem Gefühlserlebnis oder Willensimpuls zu verarbeiten. Die epische Dichtung als Gedächtnisschatz ganzer Volksgemeinschaften entstand.
Rezitation (hier als Fachterminus im Gegensatz zu Deklamation verwendet (16, S. 19), im Sinne von „Wieher-Zitieren") hält diese, bis zum Kopf aufsteigende und zu Vorstellungen ablähmende Erinnerungstätigkeit quasi „im rhythmischen System auf". Der Dichter und Rezitator rhythmisiert und bewegt die Bilder sprechend mit dem Atem und verhindert so ihr gänzliches „Ersterben" in Prosa. Rezitation ist deshalb besonders günstig für den Neurastheniker (15, S. 70ff), dessen Erinnerungen fortwährend zur Vorstellung drängen und das Nervensystem in seinen Abbauprozessen unterstützen. Er lernt, seine inneren Bildinhalte im rhythmischen System zurückzuhalten und äußert die aufsteigende Erinnerung statt als Vorstellung mithilfe rhythmischer Dichtung.
Die prägnantesten Beispiele für dieses Wirkprinzip finden sich in Übungen wie: OM, In den unermesslich weiten Räumen und im Hexameter. Wie die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet zeigt, kann die beschriebene Wirkung besonders gesteigert werden durch abwechselndes Vor- und Nachsprechen zwischen Therapeut und Patient (14,17). Die geschulte Sprache des Therapeuten, aber auch der Wechsel zwischen Zuhören und Sprechen sind wichtige therapeutische Komponenten, indem besonders Patienten mit ungenügender Vagotonie und geringer Herzfrequenzvariabilität in ihrer eigenen, getriebenen und angespannten Verfassung die von außen angeregte Pause meistens als notwendige und willkommene Unterstützung erleben.

4. Eingliederung in die Schwerkraft – Wirkungen des Fünfkampfs

Als Grundlage künstlerischen Sprechens wurde seit der Zeit des klassischen Altertums der Fünfkampf mit seinen Disziplinen Laufen - Springen - Ringen - Diskuswurf - Speerwurf empfunden. In der Sprachgestaltung

und -therapie bereiten seine Bewegungsfolgen den Körper so für das gestaltete Sprechen vor, wie bei der frühkindlichen Entwicklung der Erwerb des aufrechten Ganges den Spracherwerb ermöglicht.
In der griechischen Kulturepoche wurde der Leib noch empfunden als etwas „Universal-Individualistisches", in welches die individuelle Seele noch nicht voll leibgestaltend einziehen sollte (18). Dadurch konnten die Griechen den Körper so darstellen, wie er würde, wenn ihn nicht die individuelle (kranke) Seele, sondern die kosmischen Astralkräfte, die den Menschen gesundend während der Nacht erfüllen, durchgestalteten. Aus diesem Bewusstsein heraus sind die Inspirationen geholt, welche auch zur Entwicklung des Fünfkampfes geführt haben.
So aufgefasst, wird die wichtige Rolle, die Rudolf Steiner dem Üben der fünf Disziplinen: Laufen - Springen - Ringen - Diskuswurf - Speerwurf zuwies, besonders verständlich. Ihre Hauptdarstellung erfolgte im Kurs zur Sprachgestaltung und dramatischen Kunst (5, S. 72).
Indem der griechische Fünfkampf, seinem Urbild nach, eine künstlerisch-gymnastische Wiederholung der universellen Vorgänge des Gehenlernens ist, wirkt er inkarnierend, setzt die Kräfte des Ich, vermittelt durch den Körper, direkt mit den Schwerekräften der Welt in eine unmittelbare, „magische" Beziehung (2, S. 44). Rudolf Steiner nannte den Prozess beim Erwerb des aufrechten Ganges das „Erlernen der Statik und Dynamik gegenüber den Kräften des Weltenalls" (19). Ähnliches leistet, bildhaft ausgedrückt, wie auf der Stufe der Oktave gegenüber der Prim, der Fünfkampf, besonders in modifizierter therapeutischer Anwendung. Seine gesetzmäßigen Schritte befreien vom Druck innerer Zwangsbilder und Erlebnisse und führen zum souveränen Erlebnis des ganz im Körper präsenten Ichs. Besonders in der Adoleszenz, bei Behinderten und bei psychischen Störungen kann auf die gezielte Wirksamkeit eines oder mehrerer der gymnastischen Übungen und ihrer Abwandlungen zurückgegriffen werden, ja es lässt sich sogar sagen, dass heute fast alle Menschen einer solchen bewussten Eingliederung des Körpers in die Schwerekräfte bedürfen.

5. Ausdruck verleihen, Äußerung ordnen – sechs Grundgesten der Sprache

Aus dem Seeleninneren, aber gleichzeitig dem kosmischen Ursprung des Astral- oder Sternenleibes, entspringen die sechs gestischen Grundkräfte im Sprechen und Kommunizieren, die jeder Äußerung eine nonverbale, gefühlsmäßig zu interpretierende Botschaft mitgeben.

Dieser Subtext offenbart das unbewusste Erleben in der eigenen Äußerung im Tonfall, in Körperstellungen und Gesten. Die Darstellung und Einteilung dieser Gesten erfolgte durch Rudolf Steiner ebenfalls im Kurs zur Sprachgestaltung und dramatischen Kunst (5, S. 81ff), wo diese Gesten als abschließende und allgemeingültige Einteilung aller Sprachwirkungen gekennzeichnet sind. Das genaue Verständnis jener sechs Möglichkeiten der Sprache wird in der Therapie wesentlich für die psychische Diagnostik, aber auch zum Verständnis einer therapeutischen Grundhaltung. Systematisch therapeutisch angewendet und geübt können diese sechs Wirksamkeiten einen starken, transformierenden Einfluss auf das Seelenleben haben. Ihre praktische Anwendung setzt, typisch für diese Therapieform, nicht bei der individuellen Fantasie, sondern bei der genau ausgeführten Körpergeste an, die zur gesetzmäßig entsprechenden, quasi universellen Empfindung führt und damit eine objektivierende, somato-psychische Rückwirkung auf das Seelenleben haben kann. Diese Wirkung ist kein Gedanke, keine Vorstellung, sondern unmittelbare Empfindung und kann zum Ausbrechen aus unreflektierten, krankmachenden, seelisch-leiblichen Verhaltensmustern und zum Aufbau neuer Erlebnismöglichkeiten führen. Sie beginnt beim stummen Spiel und geht über Gedichte und dramatische Szenen bis hin zum Rollenspiel und zur freien Improvisation.

6. Spannung verleihen und Zurechtrücken – gestaltetes Sprechen kräftigt den Astralleib

Mit der Betrachtung dieses Wirkprinzips verlassen wir den unmittelbar sinnlich fassbaren Bereich weiter und benötigen ein Verständnis des Zusammenhanges der Wesensglieder (20, S.37) mit dem Sprechen zum Verständnis (Stil). Sprechen beginnt im vom Ich modifizierten Astralleib (5, S.62) und hat auch starke Rückwirkungen auf diesen. Ein starker Astralleib dynamisiert und äußert sich im Spannungsfeld großer Polaritäten des inneren Lebens. Er schwingt zwischen Freude und Schmerz, Glück und Unglück, erlebt Gut und Böse und impulsiert den Ätherleib damit zum gesund erhaltenden, rhythmischen Wechsel von Aufbau- und Abbautätigkeit. Dabei darf die Schwingung zwischen den Polen nicht unkontrolliert verlaufen, sondern muss vom Ich betrachtet und regiert werden.

Ein schwacher Astralleib regt den Ätherleib zu wenig an, durchlüftet und durchformt ihn mangelhaft. Diese Situation tritt während vieler länger dauernder Krankheiten ein und äußert sich in Erschöpfung und

Antriebslosigkeit (21). Weiter kann sich diese Schwäche in einem Auseinanderrücken von Denken, Fühlen und Wollen äußern, die dem Ich dann nur erschwert als Werkzeuge zur Verfügung stehen und ausserindividuellen Einflüssen gegenüber zu offen sind.
Werden gegensätzliche Elemente in Sprache und Textinhalt bewusst vom Ich ergriffen und in kraftvolles Sprechen umgesetzt, so kann sich der Astralleib am polaren Erleben stärken und die Herrschaft des Ich über die Seelentätigkeiten erfährt Unterstützung. Dieses therapeutische Prinzip beginnt bei Stoss-Blaselaut-Übungen (*Du zweifelst, Pfeife pfiffige*) und geht weiter zu Gedichten und Szenen mit starken Kontrasten, die aber gestaltet werden müssen und nicht überfordern dürfen. Dieses Prinzip ist nicht zu verwechseln mit dem Ausleben unkontrollierter polarer Seelenzustände wie bei der bipolaren Störung, Anorexie-Bulimie, Affektlabilität usw.
Rudolf Steiner verordnete einem Patienten mit Erschöpfungszustand nach einer Lungentuberkulose einerseits häufiges Liegen auch am Tag und andererseits die inkarnierende Sprachübung *Richtig recht rechnen* ... In dieser Verordnung wird die Anwendung polarer Therapieelemente, Ruhe und Aktivität, erkennbar. Der Atem – als physischer Träger des Astralleibes – sollte bei dieser Übung „von möglichst weit unten herauf geholt" und sprechend in der Ausatmung gestaltet werden. Er bemerkte noch, der Astralleib müsse „zurechtgerückt werden", er sei viel zu schwach geworden (6,7).
Epische deklamatorische Dichtung lebt zwischen den Polaritäten von Schwere und Leichte, Licht und Finsternis. Therapeutisch angewendet kann sie das Hereinschiessen des Gedankens bis in einen Tatimpuls unterbrechen und ihn in ichdurchfeuertes Sprechen verwandeln, wie es typisch in der nordischen Stabreimdichtung zum Ausdruck kommt. Dieses Wirkprinzip konfrontiert und stellt unrechtmäßig in den Kopfpol hereinwirkende Einflüsse des Stoffwechsels an ihren Platz. So kommt es besonders bei hysterischer Konstitution im Sinne der Anthroposophischen Medizin (13, S. 41ff, und 15, S. 70ff) zur Anwendung.

7. Konzentrieren und Erwärmen durch Atemführung – Sprachwirkungen auf die Ich-Organisation

Therapeutische Sprachgestaltung kann fokussierend auf die obere, beim Gesunden im Kopf als punkthaft konzentriert erlebte Ich-Organisation (2, S. 74ff), wirken. Von diesem Ort, als leiblicher Fokus, strahlt die

bewusste Ich-Tätigkeit aus, die wiederum durch den Charakter ihrer Tätigkeit günstig oder ungünstig auf die Organisation Einfluss nehmen kann. Häufig kommt es, vor allem bei neurasthenischer Konstitution, zu Störungen dieser oberen Ich-Tätigkeit durch Ablenkungen oder konstitutionelle Schwäche. Die Folge einer solchen Dezentralisierung des oberen Pols der Ich-Organisation ist ein reaktives Zusammenziehen der peripheren, im unteren Menschen wirksamen Ich-Organisation, da beide immer polar zueinander wirken und Einflüsse auf den einen Pol im anderen immer eine gegenteilige Folge hervorrufen. Betroffene klagen über Krampfneigung, kalte Hände usw.

Die Therapeutische Sprachgestaltung zentriert hier einerseits die Ich-Organisation durch Aktivierung des LNDT-Punktes mit der Zunge oberhalb der vorderen Frontzähne (z. B. in Übungen wie: *Drück die Dinge* ... (1, S. 69), *Das er dir log* ... (1, S .15), welches Vorgehen auf die Kopfkräfte konzentrierend wirkt. Andererseits wirkt besonders günstig die systematische Konzentration auf einen Textinhalt über eine Übungsabfolge mit laut-leise-flüsternd-stummem Sprechen. Die aktive Ich-Betätigung bei diesem Vorgang führt die zerstreuten Kräfte des oberen Pols ins Zentrum zurück. Als Folge erleben die Patienten eine Durchwärmung, Entspannung und gelöste Konzentration, nicht Dumpfheit. Dieser Zustand leitet ideal eine darauf folgende Ruhepause ein, deren Erholungswert ungleich höher erlebt wird als bei direktem Eintritt in die Ruhe ohne Vorbereitung. Der beschriebene Prozess kann durch passende Gesten unterstützt werden. Zur Anwendung dieses Wirkprinzips eignen sich Texte und Übungen wie: *In den unermesslich weiten Räumen* ... (1, S. 18), *Ich trage Ruhe in mir* ... (22, S. 179), *Mein Ich trägt mich* ... (22, S. 183). Als Spezialfall dieses Wirkprinzips kann die Anweisung Rudolf Steiners genommen werden, bei Stottern auf die feine Begleitung des Denkens durch den Atem zu achten.

Da das Denken nicht stottert und unbewusst den Satzfluss gestaltet, könne durch feine Aufmerksamkeit auf diesen Zusammenhang mit leisem und später lauterem Sprechen ein günstiger Einfluss auf Redeflussstörungen genommen werden (1, S. 207ff).

Eine besondere Steigerung dieser Wirkungsweise wurde von Rudolf Steiner in der Übung: *Ich atme Kraft des Lebens* ... (7) gegeben. Um deren Wirkungsweise zu verstehen, ist eine präzise Beschreibung des Umganges mit Ein- und Ausatmung aus der Zeit der esoterischen Schule, viel früher im Leben Rudolf Steiners, hilfreich. Bei der genannten Übung muss der Atem nach dem Sprechen der ersten Zeile länger angehalten werden. Was dabei geschieht, entnehmen wir dem folgenden Zitat: Wird

ausgeatmet und der Atem gehalten: *„So treten diejenigen Kräfte des Ich in Tätigkeit, die nach dem Mittelpunkt, nach dem Herzen drängen und dort ihm ein festes Zentrum schaffen"* (23, S. 300ff). Umgekehrt wirke das gegenteilige Vorgehen: *„Wenn der Mensch seinen Atem einzieht, so treten damit die Kräfte des Ich in Tätigkeit, die ihn in Zusammenhang bringen mit den Kräften des Kosmos, diejenigen Kräfte, die vom Herzen nach außen strahlen."* Bei einer speziellen, atemtyp-gebundenen therapeutischen Anwendung der Übung: *Erfüllung geht* ... kommen systematisch beide Wirkungsarten – Betonung der Ausatmung oder Betonung der Einatmung – zum Einsatz, indem entweder die inspiratorische oder die exspiratorische Reservekapazität der Lunge energisierend ausgenützt wird.

8. Aufrichten des Inneren – die Erkraftung des Ich durch Poesie

Indem schon bei der Betrachtung von Rezitation und Deklamation auf ein Inhaltliches aufmerksam gemacht wurde, lenkt sich der Blick auf ein letztes Wirkprinzip der Therapeutischen Sprachgestaltung. Es betrifft das Problem, ob ein Mensch überhaupt – als Pädagoge oder als Therapeut – auf das Ich eines anderen wirken könne; ist bei den meisten Menschen doch das nächsthöhere Wesensglied, das Geistselbst, im Sinne der Darstellung in Rudolf Steiners Theosophie (20, S.51), noch nicht ausgebildet. Nach einem vor Heilpädagogen formulierten „pädagogischen Prinzip" muss zum Erzielen einer echten Wirkung immer vom nächsthöheren auf das untere Wesensglied gewirkt werden (2, S. 33). Im Sinne dieses Prinzips wäre es demnach für die meisten Menschen unmöglich, direkt pädagogisch oder therapeutisch auf das Ich eines anderen zu wirken – sicher nicht ohne Grund.

Hier gibt Rudolf Steiner den entscheidenden Hinweis, dass sich in guter Dichtung ein Geistiges inkarniere, dass hier Wesen inspirierend tätig seien, die das Geistselbst schon ausgebildet haben.

„Wenn man es den Menschen überlassen würde, die Sprache zu übertragen auf die nächste Generation, dann würden die Menschen alle verkümmern. In der Sprache lebt etwas so Wesenhaftes wie im Menschen selber. Was mit der Sprache an den Menschen herankommt, darinnen leben Wesen, die durchaus zu ihrem gewöhnlichen Leben das Geistselbst so ausgeprägt haben, wie der Mensch die Ich-Organisation. Diese Wesen inspirieren uns; diese Wesen leben in uns dadurch, dass wir sprechen" (2, S. 143).

Deren Wirkung kann sich besonders intensiv in verdichteter Sprache, der Dichtung, manifestieren.
Wenn es therapeutisch darum geht, „das Ich zu stärken" (in der Praxis eine sehr häufige ärztliche Indikation für Sprachgestaltung), so müsste also das im Zitat erwähnte Element höherer Art zur Anwendung kommen.
Es entspricht häufiger therapeutischer Erfahrung, dass entsprechende Dichtungen, in einer Krankheitssituation gegeben und bearbeitet, zur großen Stütze des Ich werden konnten.
Der Astralleib „gewöhnt" sich, gerade bei chronischen Krankheiten, an den erkrankten Zustand und wird durch den sekundären Krankheitsgewinn zum Auslöser immer neuer Krankheitsschübe. Dieser Dynamik erscheint das Ich des Betroffenen wie ausgeliefert.
Kann es mit therapeutischer Hilfe in einer solchen Situation den Astralleib zu einer ganz anderen, befriedigenden Tätigkeit aufrufen, so wird der Krankheitszustand zeitweise vergessen und kann in späteren Therapiephasen deutliche Besserung erfahren (21).
Lässt sich die Geistselbst-Dimension eines Menschen auch quasi anamnestisch erfassen? Sie könnte ins Blickfeld treten, wenn wir uns mit dem Schicksal des Betreffenden auseinandersetzen. In den Lebenssignaturen der Patienten nähern wir uns verstehend jener Sphäre, aus der auch die Sprache stammt.
An dieser Stelle ist die Betrachtung von allgemein wirksamen therapeutischen Prinzipien bis zur ganz individuellen Therapie vorgedrungen, bedarf doch jeder Mensch eines anderen Textes, gemäß seiner Individualität und seines Schicksals.

Wenn Kinder sich schämen

Gertrud Ennulat

Auf den ersten Blick scheint Scham heute im pädagogischen Alltag kaum noch von Bedeutung zu sein. Das war früher anders, denn bei schlechtem Benehmen wurden Kinder mit dem Zuruf „Schäm dich!" in die Ecke gestellt und vorübergehend aus der Gemeinschaft ausgeschlossen. Doch diesen Griff in die pädagogische Mottenkiste scheuen heutige Erzieher, denn sie sind sich ihrer eigenen Scham-Biografie bewusst und wollen Kindern ersparen, worunter sie selbst einmal gelitten haben.
Doch wenn ein Kind mit gesenktem Blick und rotem Gesicht stumm vor ihnen steht, kommen diese Erwachsenen in die Klemme. Plötzlich hat sich die bisherige Kommunikation mit dem Kind verändert, denn sein Schamgefühl bewirkt eine Atmosphäre peinlicher Verlegenheit, die auch der Zuruf „Du brauchst dich nicht zu schämen!" nicht beseitigen kann. Offensichtlich ist es gar nicht selbstverständlich, den Anblick eines sich schämenden Kindes auszuhalten. Dabei brauchen Kinder kompetente Erzieher, die sie begleiten, denn in solchen Situationen werden sie überschwemmt von Minderwertigkeitsgefühlen; ihr Selbstgefühl sinkt und macht sie orientierungslos.

Strenge Lehrmeisterin im sozialen Bereich

Wer kennt nicht den Wunsch, in den Erdboden zu versinken oder sich so klein zu machen, dass man in einem Mauseloch verschwinden kann? Gegen diese typischen Schamreaktionen ist kein Kraut gewachsen; auch die verräterische Röte im Gesicht lässt sich nicht kontrollieren. Woher kommt das? Auf der einen Seite weckt Scham den Wunsch, sich zu verhüllen, auf der anderen Seite ist sie verbunden mit der Erfahrung, sich eine Blöße gegeben zu haben. Dieser Vorgang geht einher mit der Erkenntnis der eigenen Schwäche und Fehlerhaftigkeit. Im günstigsten Fall kann die peinliche Erfahrung zum Antrieb werden, sich in ähnlicher Situation nächstes Mal angemessener zu verhalten.

Beispiel 1: Ich gehe freudestrahlend auf einen Menschen zu, den ich unbedingt begrüßen möchte, weil ich ihn für einen alten Bekannten halte. Doch im letzten Augenblick stelle ich fest, dass ich mich geirrt habe. Verlegen und stumm halte ich inne und schäme mich, weil meine Erwartungen, mein Verhalten und die Realität nicht zusammenpassen. Hier zeigt sich schonungslos, dass im sozialen Bereich Scham die

wichtige Rolle der Wächterin an der Grenze zwischen der Intimität der persönlichen Innenwelt und der Außenwelt spielt. Mir wird schlagartig bewusst, dass ich mich „zu weit aus dem Fenster gelehnt" habe und dadurch aus dem Gleichgewicht geraten bin. Ausgerechnet die unangenehme Reaktion der Scham sorgt dafür, dass sich wieder eine neue Balance zwischen innen und außen bildet. Auf einmal ist mir die Auswirkung meines Verhaltens bewusst. Nach kurzem Innehalten nehme ich mir vor, beim nächsten Mal vorsichtiger zu sein, und zeige damit, dass ich mit meiner Scham positiv umgehen kann. Im ungünstigsten Fall überwiegt das Gefühl der Minderwertigkeit, und ich mache die Grenzen zur Außenwelt dicht.

Beispiel 2: Einige Kinder sitzen am Tisch und malen konzentriert und mit Hingabe. Nach einer Weile blickt ein Mädchen auf, legt ihre Buntstifte weg und zerreißt ihr Blatt. Was mit Lust begonnen wurde, stimmt auf einmal nicht mehr. Was ist passiert? Nachdem das Mädchen die Bilder der anderen Kinder gesehen hat, ist es unzufrieden mit seinem Werk, fühlt sich unzulänglich und hat Angst, alle anderen könnten gesehen haben, was für eine Niete es ist. Obwohl keines der anderen Kinder sich abfällig geäußert hat, meint das Mädchen, in ihren Blicken genau diese Botschaft zu lesen. Die Unsicherheit und Angst, in seinem Unvermögen gesehen zu werden, hat die Wahrnehmung des Mädchens verzerrt.

Der Blick der anderen und das Selbstbild

Kinder brauchen Ermunterung und Unterstützung, damit ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wachsen kann. Dabei ist es wichtig, dass andere wahrnehmen, was sie können, denn nur so kann ein Gefühl dafür entstehen, jemand zu sein, der etwas kann. Die Übereinstimmung mit dem anderen, dem Gegenüber, drückt sich im Blick und im Verhalten aus.

Beispiel 3: Der fünfjährige Mirko baut aus Lego einen flotten Flitzer. Er ist hochmotiviert, freut sich darauf, das Fahrzeug seinen Freunden zu präsentieren, und hört in seiner Fantasie bereits ihre Bravorufe. Doch die angesprochenen Kinder wenden sich mit Desinteresse ab. Mirko steht buchstäblich im Regen und schämt sich, weil er die Situation falsch eingeschätzt hat. Er hat sich getäuscht, fühlt sich nun verlassen und minderwertig und spürt ein großes Bedürfnis nach Rückzug und Schutz. Der Junge leidet unter dem Gefühl der mangelnden Übereinstimmung mit seinen Freunden. In seinem Inneren tobt eine Auseinandersetzung

zwischen seinen Erwartungen und der erfahrenen Realität, zwischen Selbstbild und wirklichem Selbst. Mirkos Bild von sich wurde durch die Reaktion seiner Freunde korrigiert. Nun lenkt die Scham seinen Blick nach innen und hilft ihm, das Geschehen zu verarbeiten. Eine Zeit lang spielt er ganz für sich allein, nach einer Weile ergibt sich ein Kontakt mit einem anderen Kind. Mirko wurde also nicht zum Opfer seines Schamgefühls. Sein natürlicher Spieltrieb setzte sich durch, er konnte wieder nach außen gehen.

Die Entwicklung des Schamgefühls

Scham ist ein angeborener Affekt, den jedes Kind in seinem biologischen Programm mit auf die Welt bringt. Manche Fachleute sehen bereits in der Acht-Monats-Angst des Fremdelns den Ausdruck ersten Scham-Erlebens. Das Kind weint beim Anblick eines fremden Gesichts, denn seine Augen sehen nicht die erwartete vertraute Bezugsperson. Befremdliche Erfahrungen mit dem Gesicht des Gegenübers macht ein Kind jedoch auch in der Beziehung zu Vater oder Mutter, denn auch die besten Eltern sind nicht in der Lage, ihr Kind stets positiv zu spiegeln. Überwiegen negative Erfahrungen, verstärkt sich beim Kind die Schamanfälligkeit und hemmt sein natürliches Welteroberungsstreben, weil die Grenzen seines Selbst instabil sind.
Die Entwicklung der Scham geht mit der Sauberkeitserziehung einher. Ab dem 2./3. Lebensjahr lernen Kinder, ihre Muskulatur besser zu beherrschen. Dieser Zuwachs an Autonomie vergrößert ihren Aktionsradius. In dieser Zeit gelingt ihnen auch die wichtige Unterscheidung von „mein" und „dein", und sie erfahren ihren Körper als sinnvoll und gut. Äußerungen des Ekels und der Abwertung von Erwachsenen verunsichern das Kind. Gleichzeitig muss es lernen, seinen wachsenden Willen in den Kontext sozialer Verträglichkeit zu stellen, weil sein Neugierstreben an Grenzen stößt. Solche Situationen erlebt es als Niederlagen. Der Kontrollverlust wird als Scham auslösende Bloßstellung erlebt.

Die Entwicklung der Theory of Mind

Über die unangenehmen Erfahrungen der Scham wird das Kind fähig, sich zum Gegenstand seiner Wahrnehmung zu machen. Es lernt zunehmend, die Motive und Absichten der anderen von seinen eigenen zu unterscheiden. Diese Fähigkeit, zu verstehen, was die Motive und Absichten anderer sind, die Theory of Mind, erweitert sich. In dieser Zeit fangen Kinder auch an zu lügen, und zeigen damit, dass sie sich in

den anderen hineinversetzen können, also fähig sind, die Perspektive zu wechseln. Das Weltbild der Kinder hat sich erweitert durch die Erkenntnis, dass man die Dinge so oder auch anders sehen kann. Mit jeder Scham-Reaktion weist ein Kind auf diesen Entwicklungsschritt hin. Das Wissen um die Unzulänglichkeit und Schwäche der eigenen Person geht Hand in Hand mit dem Wissen, wie mich die anderen sehen. So baut sich über viele Scham-Erfahrungen auch der Bereich der Intimität auf. Scham ist also nicht nur Wächterin an der Grenze zwischen innen und außen, sondern wirkt auch als Baumeisterin innerer Räume. Das Kind nimmt den Blick des anderen in sich hinein. Was macht das mit ihm? Es schämt sich vor dem anderen. Es schämt sich aber auch vor sich selbst. Genau dieser Vorgang führt zu einer Verinnerlichung von Selbstwahrnehmung.

„Der kann sich nicht einmal schämen!"

Wer kennt nicht die Klage über ein ADHS-Kind und sein unsoziales Verhalten in der Gruppe? Es ist grob zu anderen; auf die Bitte, etwas zu holen, reagiert es mit einem heftigen Wutanfall; wenn andere Kinder nicht tun, was es möchte, werden sie gehauen. Belehrungen und Strafen zeigen keine Wirkung. Das Kind wirkt seltsam unbetroffen und sieht sein Fehlverhalten nicht ein. „Aber ich hab doch überhaupt nichts gemacht!" Immer sind es die anderen gewesen.
Kinder mit ADHS zeigen keine Reaktion von Scham, weil sie eine eigentlich beschämende Situation anders wahrnehmen und nicht nahe an sich heranlassen. „Der kann sich nicht einmal schämen!", klagt eine Erzieherin über einen Jungen, der einem anderen Kind großen Schaden zugefügt hat. Wenn Scham als Korrektiv fehlt, hat ein Kind das subjektive Gefühl, nichts Schlechtes gemacht zu haben. Da es die Peinlichkeit unangenehmen Schamerlebens nicht kennt, gerät es unweigerlich immer wieder in dieselbe Situation, ist nicht fähig, aus seinem sozialen Fehlverhalten zu lernen. Gerade im Umgang mit diesen Kindern zeigt es sich, wie wichtig Scham für die Bildung des Gewissens ist.

„So ein verschämtes Kind!"

Die Angst vor Scham-Erfahrungen hemmt die kindliche Neugier, es traut sich nichts zu. Sein schwaches Selbstwertgefühl hat in seinem Inneren eine rigide Stimme geweckt, die es einen Versager nennt. Solche Kinder bleiben oft zwanghaft in ihrer Scham stecken, sie sind isoliert und blicken in die Welt durch eine düster gefärbte Brille.

Doch nicht jedes Kind hält diese Schamreaktionen aus. Viele verlassen ihre „Scham-Insel" und überspielen die Scham durch provozierendes Verhalten. Sie leben vor allem dann auf, wenn sie die Rolle des Clowns spielen können.

Die wirksame Waffe der Schamabwehr

Da Scham so unangenehm ist, den Boden unter den Füßen wegzieht und das Selbstgefühl klein macht, lernen Kinder mit der Fähigkeit, sich zu schämen, auch den gegenteiligen Umgang mit dieser Emotion kennen: Sie wehren ab, was ihnen peinlich ist, um sich nicht als bloßgestellt zu erleben. Die folgenden Formen der Schamabwehr lassen sich nicht nur in Kindergruppen beobachten, denn auch Erwachsene greifen schnell zu diesen Strategien, wenn es darum geht, ihr Gesicht zu wahren.

- Es gibt Kinder, die geben sich cool, gehen mit einem unsichtbaren Panzer durch die Welt und lassen nichts an sich heran. Ihre Scham ist hinter einer Maske der Gleichgültigkeit verborgen.
- Andere Kinder ziehen sich auf einen inneren Ort zurück, an dem sie der geliebte Megastar sind, verehrt und angehimmelt werden und eine bedeutende Rolle auf der Bühne des Lebens spielen. Mit dieser Fantasie schaffen sich Kinder eine Gegenwelt und kompensieren das Gefühl der Minderwertigkeit.
- Eine der am häufigsten gezeigten Formen der Schamabwehr ist Aggression gegen andere. Dem Kind, das seine Scham nicht erträgt, geht es erst dann wieder gut, wenn es andere quälen und erniedrigen kann. Deshalb gibt es in der Gruppe immer auch Kinder, die zum Opfer der unbewältigten Scham anderer Kinder werden. Nicht selten geraten Kinder so schnell in die Rolle des schwarzen Schafes oder des Sündenbocks. Um auf diese Rolle nicht fixiert zu werden, brauchen diese Kinder Begleitung durch die Erwachsenen.
- Zur Schamabwehr gehört auch verbale Gewalt. Ein Mädchen beispielsweise, das sich eigentlich schämen müsste, weil es einem anderen Kind absichtlich ein Bein gestellt hat, ruft triumphierend: „Ist das ein Blödian!" Abfällige Reden über andere zu führen, sie zum Opfer von Spott und Gelächter zu machen, obszöne Worte zu gebrauchen, das sind häufige Formen öffentlicher Bloßstellung.
- Wer Scham erlebt, fühlt sich klein und ohnmächtig. Was liegt also näher, als seine Größe und Macht dadurch zu beweisen, dass Schwächere geknechtet und kontrolliert werden?
- Kinder, die keine Fehler zugeben können, weil sie ihre Scham abwehren, sind im Alltag meist schlechte Verlierer. Diese Kinder haben ein

übertriebenes Streben danach, immer als Sieger und Bester dazustehen. Niederlagen darf es für sie nicht geben!

Wenn Kinder sich für ihre Eltern schämen

Jedes Kind braucht die Erfahrung emotionaler Übereinstimmung mit seinen Bezugspersonen. Sobald bei den Erwachsenen Unsicherheit, Gleichgültigkeit oder Ablehnung überwiegen, löst dies beim Kind Scham aus. Läuft da nicht etwas falsch? Eigentlich müsste es sich doch nicht schämen, denn es fordert ja nur die ihm zustehende angemessene Zuwendung, die der Erwachsene aber nicht geben kann. Die unbeantworteten Wünsche nach Beachtung lassen das Kind nun denken, es sei falsch, mit ihm sei etwas nicht in Ordnung; heftige Schamgefühle sind die Folge.

Streng genommen gehört die Scham auf die Seite der Erwachsenen, die nicht dem Bild des guten Vaters oder der guten Mutter entsprechen. Das Kind übernimmt jedoch ihre Scham, um sein Bild der Eltern nicht zu beschädigen. Wenn Kinder diese Erfahrungen sehr häufig machen müssen, entsteht ein Gefühl der Wertlosigkeit und Leere.

Bei einer Hospitation im Kindergarten setzte sich zum Beispiel ein fünfjähriger Junge spontan neben mich und vertraute mir den großen Kummer seines Lebens an. „Wir haben den Papa aus der Wohnung geschmissen, aber ich habe ihn immer noch lieb!" In diesen Worten drückt sich das Dilemma des Kindes aus, das Eltern in beschämenden Situationen erlebt hat. Der Junge lebt im Spagat: Er identifiziert sich mit der Mutter, hält loyal zu ihr, obwohl sie den Vater vor die Tür gesetzt hat. Gleichzeitig schafft er es, seine Liebe für den Vater weiterhin auszudrücken.

Vermehrt mit Scham konfrontiert sind Kinder von psychisch kranken, alkoholsüchtigen oder drogenabhängigen Eltern sowie Kinder von Langzeitarbeitslosen beziehungsweise Sozialhilfe-Empfängern. Das Unvermögen des Vaters oder der Mutter, den Lebensunterhalt für die Familie durch Arbeit zu verdienen, erleben die Kinder häufig als einen beschämenden Makel, von dem niemand in der Außenwelt wissen soll. Sie leiden unter dem sozialen Abstieg, lernen Existenzängste in einem Alter kennen, in dem sich die Welt ihnen eigentlich als zuverlässig und gut präsentieren sollte. Im Gespräch mit diesen Kindern wird die große Angst deutlich, irgendwann auf der Straße leben zu müssen.

Wenn Vater oder Mutter mit den Anforderungen des Alltags nicht mehr zurechtkommen, sie psychisch krank werden oder bei Drogen Trost suchen, dann erleben Kinder die Erwachsenen als nicht mehr berechenbar.

Wer die Bezugspersonen in verwirrtem Zustand erlebt, schämt sich und übernimmt gleichzeitig Verantwortung für sie. Diese Rollenveränderung, auch Parentifizierung genannt, ist mit tiefem Schamerleben verbunden und lässt die Kinder zwischen Distanz, Aggressivität und Loyalität schwanken.
Sobald Kinder sich für ihre Eltern schämen, ist der Ablauf seelischer Austauschprozesse gestört. Den Autonomieverlust der Großen erleben Kinder auch als den eigenen, denn sie sind abhängige Personen, und die Loyalität zum Erwachsenen ist eine unabdingbare Voraussetzung für ihr Leben. Wenn sich also zum Beispiel der betrunkene Vater „danebenbenimmt", wird er für das Kind zur nicht mehr einschätzbaren Person. Er hat seine Autorität und Halt gebende Kraft eingebüßt, ist ein Fremder geworden. Das Kind schämt sich für diese Veränderung, fühlt sich der Situation ohnmächtig ausgeliefert. Es hat etwas gesehen, was seinem inneren Bild von Beziehung nicht mehr entspricht.
Von diesem leidvollen Erleben erzählt Ursula Wölfel in der Vorlesegeschichte „Das Miststück": Die arbeitslose und alkoholabhängige Mutter zweier Kinder geht in betrunkenem Zustand auf den Schulhof, wo ihr Sohn mit seinen Freunden Fußball spielt. Bei ihrem Anblick schämt sich der Junge abgrundtief und distanziert sich von ihr, indem er sich auf die Seite seiner Freunde stellt, welche die auf unsicheren Beinen herumtorkelnde Mutter verspotten. Als sie im Chor „Miststück" rufen, wird die große Abscheu des Jungen vor seiner Mutter sicht- und hörbar, denn er schweigt nicht, sondern stimmt in den Chor mit ein. Doch schnell verändert sich die Szene, der Junge wird zwangsläufig zum „Hüter" seiner Mutter und bringt die Hilflose nach Hause.

Ein schlechtes Erziehungsmittel

Kinder haben ein sehr feines Gespür für unangemessenes Verhalten von Erwachsenen. Wenn sie heftig angeschrien und niedergemacht werden, schämen sie sich nicht nur für ihre Fehler, sondern auch für die Entgleisung der Großen. Das Anschreien der Kinder wirkt für den überforderten Erwachsenen als Ventil und bringt eine kurzzeitige Entlastung, weil beschämte Kinder vorübergehend zu „braven" Kindern werden. Wenn diese ihre schamerfüllten Gesichter senken, gilt dies als Beweis für die Wirksamkeit dieser (pseudo-)pädagogischen Brechstange. Doch Beschämung arbeitet immer mit einem Negativbild, das im Kind schlechte Gedanken und Gefühle hervorruft, Angst vor dem eigenen Tun weckt und Selbstvertrauen zerstört. Die Botschaft der Beschämung heißt: „Du bist ein Nichts!" Sie meldet sich als negative innere Stimme

der Selbstentwertung. Das spontane Tun des Kindes unterliegt danach der Geißel der Selbstzensur.

Den Stachel der Scham nutzen!

Aus der Welt lässt sich die Scham nicht schaffen. Doch wer sie aushält, lernt danach ihr Gegenstück, den Stolz kennen. Sobald Kinder erleben, dass Fehlermachen nicht schlimm ist, dass der Erwachsene sich ihm geduldig zuwendet, um nach einer Lösung zu suchen, machen beide wichtige Schritte in den Bereich der Fehlerkultur. Dort werden Fehler nicht als beschämend gebrandmarkt, der Druck der Scham-Angst weicht und Kräfte werden freigesetzt. Hat ein Kind die eigene Grenze überwunden, lernt es positive Gefühle kennen, ist zufrieden mit seinem Tun und stolz auf sich selbst. Das tut gut!

Erziehen heißt verstehen

Sehr zu empfehlen für Elternabende!

NEUAUFLAGE
Mathias Wais
Pubertät – der stürmische Neuanfang
Ein einfühlsamer Blick auf die krisenhafte Zeit des Umbruchs.
Best.-Nr. 196
36 Seiten – € 5,- *

Ralph Melas Große
Nüchtern bin ich schüchtern
Hintergründe und Gefahren des Alkoholkonsums
Best.-Nr. 203
52 Seiten – € 6,- *

Dieter Schulz, Karel Zimmermann
AD[H]S – Krankheit oder Zeitproblem?
Therapieansätze anthroposophischer Heilpädagogik
Best.-Nr. 204
44 Seiten – € 6,- *

H. Köhler, N. Fels, u. a.
Ra[d]tschlag AD[H]S
8 Vorträge
Best.-Nr. 527
6 Audio-CDs – € 29,50 *

* Alle Preise zzgl. Versandkosten

Patientenverband gesundheit aktiv
anthroposophischer heilkunst e.v.

Zu bestellen online unter www.gesundheit-aktiv.de/shop oder telefonisch unter 030 695 68 72-0

Die Kinderkonferenz an einem Waldorfkindergarten und einer Waldorfschule

Hannes Wieting

Arbeitet das Herz eines Organismus gut, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür gegeben, dass es dem ganzen Organismus gut geht. In der Kinderkonferenz schlägt das Herz des „Organismus Waldorfkindergarten" bzw. des „Organismus Waldorfschule". Viele Menschen dieser Einrichtungen versammeln sich, um sich mehrmals einem Kind intensiv zu widmen. Dazu tragen sie ihre Beobachtungen und Erfahrungen, die sie jeweils an und mit diesem Kind gemacht haben, zusammen, versuchen, sich an Hand dieser eine lebendige Vorstellung von dem Kind zu bilden und daraus abzuleiten, wie sie mit dem Kind in Zukunft eventuell anders und für alle hilfreich umgehen wollen.[1]
Im Folgenden möchte ich das Vorgehen bei der Kinderkonferenz an unserer Schule[2] näher darstellen, so wie es sich für uns in den vergangenen Jahren bis heute immer wieder bewährt hat.[3] Arbeitet ein Arzt mit einem Patienten zusammen, erfolgt das meistens in drei Schritten:

1. Beobachtung, Anamnese, Erfassen bestimmter Probleme, eventuell Untersuchungen
2. Diagnosestellung
3. Therapie

Ähnlich erfolgt das Prozedere bei der Kinderkonferenz. Demzufolge planen wir dafür drei Zusammenkünfte zu jeweils 90 Minuten im Abstand von jeweils zwei Wochen. Für die ersten beiden Termine sind alle Mitarbeiter der Schule eingeladen, zum letzten nur diejenigen, die mit dem Kind unmittelbar zu tun haben, wobei hierzu natürlich auch jeder weitere Interessent willkommen ist.

Erste Zusammenkunft: Wahrnehmen und Biografie

Nachdem wir über viele Jahre hinweg einleitend einen Ausspruch Rudolf Steiners gelesen hatten, der die besondere Aufgabe des Erziehers im Zusammensein mit dem Kind beschreibt, haben wir mittlerweile bessere Erfahrung mit dem Zeugnisspruch für das Kind

1 conferre (gr.) … zusammentragen
2 Janusz-Korczak-Schule, Dresden, Staatlich genehmigte Ersatzschule für Erziehungshilfe und zur Lernförderung auf anthroposophischer Grundlage
3 Eine jeweils etwas andere Herangehensweise schildern z. B. (1)

gemacht, da dieser schon auf etwas Charakteristisches desselben hinweist. In dieselbe Richtung zielt die Vorbereitung des Raumes, in dessen Mitte Schulhefte, Bilder oder Werkstücke des Kindes gelegt werden. Farbige Tücher, Steine, ein Blumenstrauß und eine leuchtende Kerze umgeben verschönernd diese Erinnerungsgegenstände. Nach dem Spruch schildern alle Beteiligten in einer sogenannten „Blitzlichtrunde" einen ersten oder einen sehr treffenden Eindruck, den sie in der Begegnung mit dem Kind erhalten haben.
Danach folgt ein umfangreicher Teil, den in der Regel die Klassenlehrerin übernimmt. Sie beschreibt sehr ausführlich – das kann eine Stunde dauern! – zunächst dessen Leib: mit der Gesamtgestalt beginnend und dann weitergehend über den Kopf und den Rumpf bis hin zu den Gliedmaßen.
Das findet seine Fortführung in der Skizzierung elementarer Funktionen, wie z. B. der Atmung, des Hungers und Durstes, der Ausscheidungen über Darm, Blase und Haut oder der Fähigkeit, ein- und durchschlafen zu können. Was vermögen Grob- und Feinmotorik? Ist eine Seitendominanz ausgebildet und wenn ja, welche?
Dann wird das Seelenleben (Vorstellen und Denken, Fühlen, Wollen und Handeln) geschildert. Einige Beispiele dafür sind:

- Wie kennt das Kind seinen Körper? Kann es bestimmte Körperteile zeigen oder benennen? Wie ist seine Orientierung in Zeit und Raum? Kann es schon abstrahieren, z. B. beim Rechnen: Werden die Finger zu Hilfe genommen? Geht es schon ohne diese? In welchem Zahlenraum gelingt das? Wie steht es um seine Lese- und Schreibfähigkeiten u. a.?
- Welche Gefühle oder Stimmungen scheinen zu überwiegen? Können Gefühle wahrgenommen, ausgedrückt und reflektiert werden? Wie wird mit Problemen umgegangen?
- Wie kann sich das Kind konzentrieren? Kommt es „schnell in die Gänge"? Ist es in seinem Handeln ausdauernd und behält es dabei seine Ziele im Auge?
- Welche Vorstellungen hat der, hier etwas ältere, Schüler über sein Leben? Hat er Lebensziele oder -ideale? Wie kann er diese, aber auch Arbeitsziele, umsetzen?

Wichtig ist weiterhin, etwas über das Sozialverhalten des Kindes zu erfahren. Ist es gern mit anderen zusammen oder lieber für sich allein? Wie spielt es? Wie kann es die Gefühle anderer Menschen wahrnehmen? Ist es hilfsbereit? Kann es sich entschuldigen?

Nun tragen die Fachlehrer, die Erzieher und die Hortnerinnen ihre Beobachtungen bei; auch der Arzt, der das Kind eventuell vor der Konferenz untersucht oder der bereits im Kindergarten bzw. Unterricht hospitiert hat, um es gezielt und verstärkt wahrnehmen zu können. Eine Schilderung des biografischen Werdegangs des Kindes bzw. Jugendlichen schließt die erste der drei Zusammenkünfte ab.
Es mag die Frage auftauchen: Worin könnte der Sinn einer solchen ausführlichen Beschreibung eines Menschen liegen?
Noch jetzt staune ich, wenn mir tatsächlich regelmäßig darüber berichtet wird, wie der Schüler, über den wir während des ersten Termins unserer Konferenz gesprochen hatten, schon am nächsten Tag in seinem Verhalten verändert erscheint, obgleich wir noch gar nicht entschieden hatten, ob und wie wir uns ihm gegenüber anders verhalten wollen. Ich bin mittlerweile davon überzeugt, dass unsere intensive, vollkommen wertungsfreie Zuwendung in dieser Weise bei ihm wirkt! Denn nur, wenn ich mich gegenüber einem anderen Menschen öffne und Interesse für ihn entwickle, kann ich ihn auch bis in Einzelheiten seines Leibes oder seines Seelenlebens beschreiben – eine Aufgabe, die ja besonders die Klassenlehrerin übernommen hatte. Ihre Arbeit ermöglichte uns, den betreffenden Schüler umfassender zu erinnern, zu verstehen und eine noch tiefere Empathie für ihn zu entwickeln, was wiederum, wenn auch unbewusst, in unser Verhalten eingeflossen sein wird. Abgesehen davon, aber wohl entscheidend ist, dass die übersinnlichen Wesensglieder des Kindes bei unserer Zusammenkunft natürlich ebenfalls anwesend und von unserem Bemühen im besten Fall positiv berührt worden waren. Und darüber hinaus: Ganz wesentlich profitiere ich als Arzt von der ausführlichen Beschreibung, denn eine solche ist mir, der ich ja eine viel kürzere Zeit als die Klassenlehrerin mit dem Schüler zusammen bin, kaum möglich. Aber beim Zuhören ihres Berichtes formt sich mir immer schon eine Arbeitsdiagnose.

Zweite Zusammenkunft: Diagnosefindung

Es gibt Kinder, die krank sind und von denen auch schulmedizinische Diagnosen bekannt sind. Diese spielen im Rahmen der Kinderkonferenz nur insofern eine Rolle, als es gilt, diese geisteswissenschaftlich zu verstehen. Im Vordergrund steht allerdings vielmehr, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Wie ist das Verhältnis vom Nerven-Sinnes-System zum Stoffwechsel-Gliedmaßen-System? Sind sie funktionell im Gleichgewicht oder do-

miniert ein Bereich? Wie kann das rhythmische System funktionell zwischen diesen polaren Bereichen ausgleichend tätigsein? [4]
- Welcher pädagogische Konstitutionstyp liegt vor? [5]
- Welcher heilpädagogische Konstitutionstyp liegt vor? [6]
- Wie weit sind die Sinnesfähigkeiten, insbesondere die leiborientierten und damit die Inkarnation fördernden, entwickelt? [7]
- Wie sind die, den gesamten Menschen konstituierenden Glieder – sein anatomisch-physiologischer Leib, sein Seelenleben und sein alles individualisierender, geistiger Wesenskern – ausgebildet und aufeinander abgestimmt?[8]

Bei den Mitarbeitern unserer Schule sind menschenkundliche und waldorfpädagogische Kenntnisse in sehr unterschiedlicher Art und Tiefe vorhanden. Insofern bietet es sich häufig an, gerade in diesem Teil der Kinderkonferenz auf die Wesensglieder, die funktionelle Dreigliederung, die Sinne und grundlegende Entwicklungsgesetze des Menschen, auf die erwähnten Konstitutionstypen oder eventuell auch die Krankheiten des Kindes – natürlich unter der Maßgabe der Schweigepflicht – aus pädagogischer und ärztlicher Sicht im Sinne einer Fortbildung vertiefend einzugehen.
„Vor die Therapie haben die Götter die Diagnose gesetzt!" lautet eine alte Ärzteweisheit. Die Erfahrung bestätigt es immer wieder: Konnten wenigstens zwei der oben genannten diagnostischen Fragen beantwortet werden, ergeben sich die zu ergreifenden pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen „fast" wie von selbst.

Dritte Zusammenkunft: Suchen und Beschließen pädagogischer und therapeutischer Hilfen für das Kind

Im ersten und zweiten Teil der Konferenz stand die Frage im Vordergrund: „Wer bist du?" Jetzt geht es darum: „Wie können wir dir in deiner weiteren Entwicklung helfen?"
Zu den beglückenden Erfahrungen meiner Arbeit als Schularzt gehört es, wie wir im regen Gespräch immer wieder für jedes Kind ganz individuelle Vorgehensweisen auf pädagogischem und (kunst-) therapeutischem Gebiet finden. Natürlich werden wir beispielsweise für konstitutionell

4 Näheres zur funktionellen Dreigliederung des Menschen (2, 3, 4, 5)
5 Näheres zu den pädagogischen Konstitutionstypen (6, 7)
6 Näheres zu den heilpädagogischen Konstitutionstypen (8, 9)
7 Näheres zu den Sinnen des Menschen (10, 5, S. 284–326)
8 Näheres zu den Wesensgliedern des Menschen (2, S. 43–57; 3, S. 7–19; 5, S. 43–97)

„kleinköpfige Kinder" zunächst auf gleiche Handlungsempfehlungen kommen; und doch entdecken wir darüber hinaus weitere Möglichkeiten, die nur mit diesem einen Kind zu tun haben.
Es hat sich als günstig erwiesen, die zu erreichenden Entwicklungsziele für das Kind und unsere beschlossenen Handlungsstrategien zur Erreichung dieser Ziele aufzuschreiben, um sich nach etwa drei bis vier Monaten wieder zusammenzufinden und auf diese damals formulierten Ziele, auf das bisher und auch auf das noch nicht Erreichte, auf bewährte Hilfen und auf scheinbar Unnützes hinzublicken und sich Rechenschaft darüber zu geben, was von dem bisher Durchgeführten beizubehalten sei und wo es gilt, anderes zu versuchen, um dem Kind in seiner Entwicklung noch besser helfen zu können.
Eine Kinderkonferenz wird primär für ein einzelnes Kind durchgeführt. Deren Folgen beschränken sich allerdings nicht nur auf dieses. Denn fühlt sich das einzelne Kind wohler, strahlt das natürlich auf andere Kinder in der Gruppe oder Klasse aus. Da oftmals – und darin liegt eine Gefahr, aber in praxi ist es häufig so – Kinder besprochen werden, die Probleme bereiten und z. B. durch ihr Verhalten den Unterricht sehr stören, ist der genannte Effekt sofort erlebbar.
Aber auch das Kindergarten- und Schulkollegium kann sehr von den Konferenzen profitieren; zunächst besonders die Erzieher und Lehrer, die das Kind unmittelbar betreuen bzw. unterrichten. Sie wünschen sich häufig ja gerade deshalb eine Konferenz, weil sie ratlos, mitunter frustriert sind und nicht mehr weiter wissen. Die Erfahrungen zeigen, wie gut es durch das geschilderte Prozedere der Konferenz gerade für sie ist, das Kind mehr „von außen" objektiv wahrzunehmen, sich dadurch aus emotionalen Verstrickungen mit diesem etwas herauszulösen und neue Orientierungen für den eigenen Umgang mit ihm finden zu können. Andererseits finden sich alle Erzieher oder Lehrer – unabhängig von eventuell untereinander bestehenden Animositäten – zusammen und konzentrieren sich auf den eigentlichen Inhalt ihrer Arbeit: die Erziehung des Kindes.
Mit diesem Anliegen kann man auch den Eltern oder Betreuern des Kindes außerhalb der Schule begegnen. Diese waren aber ganz bewusst nicht zu den Konferenzen eingeladen worden, um eine Möglichkeit zu eröffnen, in einem geschützten Raum über alles offen sprechen zu können. Allerdings hatte sie meistens die Klassenleiterin schon vor dem ersten Konferenztermin aufgesucht, um sich insbesondere Näheres zum bisherigen Lebenslauf des Kindes erzählen zu lassen, worüber sie dann in der Konferenz berichtete. Ich muss gestehen, wie tief erschütternd es

bisweilen für alle Zuhörenden war, zu erfahren, was ein Mensch in seinem jungen Leben schon alles erleben musste. Es erschien mir zumeist sogar wie ein Wunder, dass das Kind nicht viel verhaltensauffälliger oder kränker geworden war!

Auch nach der Konferenz suchen wir die Angehörigen des Kindes wieder auf, um ihnen unsere Sicht auf ihr Kind mitzuteilen und auch, was wir uns in unserer weiteren Arbeit mit dem Kind vorgenommen haben. Damit diese gedeihen kann, ist die Mitarbeit der Eltern und Betreuer eigentlich unabdingbar, und wir sind bei ihnen in aller Regel auf große Dankbarkeit, Offenheit und Bereitschaft in dieser Hinsicht gestoßen.

Eingangs dieses Artikels wurde die Kinderkonferenz mit dem Herzen eines Organismus verglichen. So wie in dieses das Blut aus dessen ganzen Gliedern zusammenströmt, kurz zum Stillstand kommt und dann ihnen, in selbstloser Weise und fein verändert, zurückgegeben wird, so soll es idealerweise auch mit der Kinderkonferenz sein: Alle Beobachtungen, die das Kind betreffen, strömen in die Konferenz ein und werden dort empathisch wahrgenommen, um das Kind besser zu erkennen und in seinem So-Sein zu verstehen, und um ihm, davon ausgehend, neue, erfrischende Impulse für seine weitere Entwicklung zufließen lassen zu können.

Literatur

1. Ruhrmann I., Henke B.: Die Kinderkonferenz. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2008
2. Fintelmann V. Intuitive Medizin: Einführung in eine anthroposophisch ergänzte Medizin. 3. neu bearbeitete und erw. Aufl. Stuttgart: Hippokrates, 1995: 58–63
3. Girke M. Innere Medizin: Grundlagen und therapeutische Konzepte der Anthroposophischen Medizin. Berlin: Salumed, 2010: 20–27
4. Kolisko E., Husemann G.: Auf der Suche nach neuen Wahrheiten. Goetheanistische Studien. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, 1989: 35–51
5. Steiner R. Texte zur Medizin: Anthroposophie und Heilkunst. Teil 1: Physiologische Menschenkunde. Unter Mitarbeit von Peter Selg. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag, 2004: 233–246
6. Glöckler M. (Hrsg.): Das Schulkind – gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Konstitutionsfragen, Unterrichtsschwierigkeiten, therapeutische Lehrplanprinzipien; Vorträge und Berichte der ersten Internationalen Tagung für Ärzte und Lehrer im Gedenken an Eugen Kolisko (1893–1939). Dornach: Verlag am Goetheanum, 1992: 31–36

7. Glöckler M.: Gesundheit und Schule. Schulärztliche Tätigkeit an Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen: Berufsbild – Perspektiven – praktische Erfahrungen; Erziehung als präventivmedizinische Aufgabenstellung. Dornach: Verlag am Goetheanum, 1998: 76–88
8. König K.: Heilpädagogische Diagnostik. Neun Vorträge gehalten für Heilpädagogen und Sozialtherapeuten in Berlin, 12. bis 18. Mai und 8. bis 10. November 1965. Neuauflage Arlesheim: Natura-Verlag im Verlag am Goetheanum, 1994
9. Steiner R.: Heilpädagogischer Kurs. GA 317. 8. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1995: 42–89
10. Scheurle H. J.: Die Gesamtsinnesorganisation. Stuttgart: Georg-Thieme-Verlag, 1984

* * *

Corrigenda

Im letzten Rundbrief 63/2012 haben wir den Beitrag von Hannes Wieting im Inhaltsverzeichnis irrtümlich falsch angekündigt. Der korrekte Titel des Beitrags lautet „Das großköpfige und das kleinköpfige Kind. Zwei auch für den Kindergarten- und Schularzt wichtige Konstitutionstypen des Kindes". Wir bitten den Autor und unsere Leser, dieses Versehen zu entschuldigen.

Die Redaktion

Patientenbesprechung und Kinderkonferenz
- Anregungen und Gedanken zu einem Erkenntnisbemühen -

Jürgen Möller

Angesichts von Zeitmangel, der „Wichtigkeit" organisatorischer Angelegenheiten geht vielfach die Freude verloren, welche die geistige Substanz für eine Institution wie ein Therapeutikum, eine Schule oder eine Klinik schafft und aufrechterhält. Dazu rechne ich a) die geisteswissenschaftliche gemeinsame Arbeit, b) das künstlerische Tun, c) die Handlungen des freien Religionsunterrichts und d) die intensive Betrachtung im Team, um einzelnen uns anvertrauten Menschen in ihrem Heilbedarf gerecht zu werden.

Wie kommen wir zu einer – wenn auch nur ahnungsweisen – Wesensbegegnung und Erfassung des Patienten ?

Wie können wir Sicherheit gewinnen in der Erkenntnis, da diese ja oft nur Momente – blitzartig – aufleuchtet?

In der Kinderkonferenz spüren wir, ob diese Erkenntnis des Wesens des uns Anvertrauten gelingt oder nicht. Schmerz über Unvollkommenheit stellt sich ein, wenn nur blutleere Informationen und Vorstellungsinhalte bewegt wurden. Das andere Wesen hat letztlich auch die Sehnsucht, von uns erkannt zu werden, prinzipiell sind wir an einer Wesenserkenntnis nahe dran, da das Wesen des anderen und das meinige verwandt sind. Die folgenden Absätze stellen einen gemeinsamen schöpferischen Prozess dar, aus dem dann ein therapeutischer und pädagogischer Impuls resultiert, welcher sowohl mich als Einzelnen als auch das darauf sich einlassende Kollegium erfrischt und belebt.

Die folgenden *3 Schritte finden sich verstreut dargestellt im „Heilpädagogischen Kursus" Rudolf Steiners (1), es wird entsprechend darauf hingewiesen.*

1. Schritt: Er besteht darin, auf die Gestalt des Kindes hinzuschauen, diese gibt Auskunft über den, welcher gestaltet hat. Wie sieht das Kind exakt aus? Wie sind Finger, Ohren, Nase etc. genau ausgestaltet? Die **Liebe zum Detail** *ist hier gefordert* (1. Vortrag, Heilpädagogischer Kursus). Hautfärbung, Wärmeverhältnisse, Atmung etc. gehören ebenfalls in den Blick genommen.

Es folgt dann, dass wir die Sinneswahrnehmung im unmittelbaren Anschauen des Kindes zurücktreten lassen, und ein möglichst genaues Vorstellungs- und Erinnerungsbild schaffen. Dieses **Bild** kann durch die innere Aktivität so kräftig werden, dass es uns Auskunft von den Gestalt bildenden Lebenskräften gibt. Eine Haltung des innerlich Tore-Öffnens und Staunens begleitet diesen Schritt. Im sanften inneren Nachschaffen, nicht in Erinnerungsvorstellungen allein, besteht diese Tätigkeit, die uns allmählich befähigt, die Bildekräfte der Gestalt zu erfassen. Etwas von der ätherischen Innenrealität blinkt auf. Das „Nachbild" zeigt sich, wenn sich ein selbstloses Selbst öffnet, nicht, wenn ich es erzwingen will. Wenn wir die Gestalt nicht genau haben, haben wir im Grunde gar nichts vom Kinde erfasst. Das zum Bilde Nachschaffen des Leibes hilft uns erfahrungsgemäß auch, wenn wir es schwer haben mit einem Kinde (oder auch mit einem anderen Zeitgenossen), anstatt uns nur zu ärgern oder uns zu erinnern an das, was er/sie wieder getan oder gelassen hat.

2. Schritt: *Wie kommen wir der Wirklichkeit der seelischen Daseinsschicht näher?* Die Schwingungsfähigkeit des Menschen erstreckt sich besonders auf seelische Zustände. Mitgefühl, Empathie, Feinfühligkeit sind sehr gefragte menschliche Qualitäten. Es scheint dem auch ein weiterer Leibessinn zugrunde zu liegen, wie die Entdeckung der Spiegelneurone nahelegt. R. Steiner spricht vom Mitleid als Brücke zum leidenden Menschen, aber nicht im ausfließenden, sentimentalen Verschmelzen, da Mitleid dann zur Bestätigung der eigenen Seelentätigkeit führt oder gar zu „tödlichem Mitleid" (3) im Sinne von Euthanasie (Klaus Dörner, 1989).
Wenn wir darauf achten, wie – im Sinne des Heilpädagogischen Kurses – ein Hysteriker in seinem seelischen Wundsein leidet, wie ein Epileptiker gestaut ist oder wie die vorwärtsstürmende Impulsivität das unruhige Kind quält, wenn wir mit Liebe und Mitleid teilnehmen daran und dann eine Art *Gefühlsersparnis* aufbringen (2), das heißt, zurücktreten innerlich und uns von dem Leid etwas sagen lassen, dann entsteht Wahrnehmung und Erkenntnis, ein neues Organ für die seelische Schicht. Der Nachklang des Leides in der Seele des Betreuers macht inspirativ wissend. Wie werden die Gefühle fruchtbar, sodass sie aus sich wirkliche, der Inspirationswelt angehörige Vorstellungen gebären? Wenn der Geistesschüler sich versagt, sich den Gefühlen zu überlassen, so bleiben sie ihm für etwas anderes verfügbar. „Wiederholt er solche Vorgänge oft, so wird aus den fortlaufend ersparten Seelenkräften ein innerer Schatz gebildet, und der Geheimschüler wird bald erleben, dass ihm aus solchen Gefühlsersparnissen die Keime zu Vorstellungen

erwachsen, welche Offenbarungen des höheren Lebens zum Ausdruck bringen." (2) (Z. B. des Astralischen des betreffenden Kindes.)
Aber auch umgekehrt ist es möglich, wenn ich durch das vertiefte Wissen vom Wesen einer Erkrankung zum Mitleid komme (durch Wissen zu Mitleid).

3. Schritt: *Wie kann ich Sicherheit gewinnen über eine Erkenntnis des Ich-Wesens?* Wir sind da alle Anfänger, erleben die Unsicherheit, da diese Erkenntnis u. U. nur wie ein Gefühl aufblitzt, was der Kern des anderen Menschen ist. Was R. Steiner über das Wesen der Intuition sagt, hilft uns, dass man nicht beim Gefühlhaften stehen bleibt, um es gedankenmäßig sicherer zu haben.
Vorbereitend sollten die Fragen bewegt werden: Woher kommst du, wohin gehst du, wer bist du?
Ein Kind oder Erwachsener mit einer unverwechselbaren Biografie steht vor uns. Biografische Daten sind wichtig, Schwangerschaft, Geburt, wie war der Erbleib, wie wurde er individualisiert? Einfluss von Umwelt, Erbstrom anschauen. Welche Eltern hat sich dieser Mensch ausgesucht? Wo und wie zeigt sich das Eigene? Wie sind der Inkarnationswille und der Lernwille!? Mir erwies sich das Umgehen mit Krankheit als ein wichtiges Merkmal, um den **Stil** der Individualität zu erfassen.
Ein Beispiel: Ein Kind mit einer schweren angeborenen Fehlbildung, mit häufigen notwendigen Notoperationen hatte einen eisernen Lebenswillen, fragte in noch sehr geschwächtem Kräftezustand regelmäßig, wann sie endlich wieder in die Schule gehen könne. All diese Informationen können nun zur Brücke werden zum Selbst des Kindes, wenn wir die Einzelheiten dann wieder auslöschen und uns hineinversetzen in die Linienführung, den **Stil** dieses Menschen, die Einheit und Vielfalt der Persönlichkeit, dem wir vielleicht nur blitzartig für Momente begegnen, wenn wir es im stillen Kämmerchen oder noch besser: gemeinsam in der Konferenz meditativ besinnen.
Eine Feierstunde für die Gemeinschaft kann die Kinderkonferenz werden, wenn dies gelingt, und sei es in Ansätzen. Wenn eine Menschengruppe sich um geistige Erkenntnis z. B. eines Betreuten bemüht, entsteht Gemeinschaft neu!
Und wie oft geht auch ein Kind wie verwandelt mit innerem Kraftzuwachs am nächsten Tag in die Schule, nachdem – auch ohne sein Wissen – das Kollegium dies geleistet hat!
Dies alles klingt ideal, ist aber sehr praktisch und wird praktiziert. Es soll ja auch nicht als Hypertrophie der Erkenntnis geübt sein, sondern zu guten pädagogischen und therapeutischen Intuitionen führen. Es werden

die Schwerpunkte bei den drei Schritten bei den einzelnen Teilnehmern sehr verschieden sein. Es gibt „intuitiv Begabte", denen Imaginatives und Inspiratives fernliegt, oder andere gehen goetheanistisch, imaginativ an das Gestaltbild heran; das Fehlende sollte durch Studium und Übung im Alltag allmählich ergänzt werden.

Vorschläge zur praktischen Umsetzung in der Kinderkonferenz

Da die Vorraussetzungen in der Gruppe oft sehr verschieden sind, ist die Einstimmung auf ein liebevolles Interesse wichtig und sollte von jedem aufgebracht werden, Positivität und die inneren Fragen: „Wer bist du eigentlich? Warum habe ich es schwer mit dir? Was verbindet uns?" können unser Bewusstsein erfüllen.
Viele haben gute Erfahrungen gemacht mit der Tatsache, dass das Kind, der Patient, beim ersten Teil der Besprechung dabei ist. Einer, zum Beispiel der Klassenlehrer, der das Kind gut kennt, muss das Kind leiten, ermutigen, schützen, zur Entfaltung bringen. Das Kind kann in der Runde jeden begrüßen, die Teilnehmer zeigen ihre Freude, dass es gekommen ist, auch Eltern und Großeltern können durchaus dabei sein. Bei der Runde der Begrüßung darauf achten: Wie sieht der Kopf, die Hände, Gesicht, Ohren, Gestalt aus? Präzise einprägen, evtl. zeichnen. Beim zweiten Schritt (ohne Beisein des Kindes) kann eine Schilderung besonderer Begabungen, des Verhaltens, der Lebensvorgänge, die vegetative Anamnese sowie die Anamnesefragen Rudolf Steiners (4) zur Klärung und Vervollständigung erfolgen. Enthaltsamkeit von frühen Urteilen, von Sympathie und Antipathie pflegen!
Beim dritten Schritt stellen wir die Biografie dar. Krankheiten und Krisen, wie wurden sie bewältigt? Wie ist der Inkarnationswille, der Lebens- und Lernwille? Was sagt uns das über die Essenz dieses Kindes, sein Ich? Gibt es einen Hinweis bezüglich der Aufgabe und des Sinns dieser Inkarnation? Was ist der rote Faden, was zeichnet den Stil dieses Lebens aus?
Zur Abrundung ist jetzt noch Folgendes von Bedeutung:

a) Die Notwendigkeit, zu einem diagnostischen Bild, z. B. einer heilpädagogischen Diagnose zu kommen.
b) Blitzartig intuitiv kann nach der Vorbereitung eine Therapieidee kommen, wenn die Schritte gegangen wurden. Zuweilen ist es besser, eine Nacht dazwischen zu lassen für einen Behandlungsplan, die Organisation und Durchführung, es soll ja keine Hypertrophie der Erkenntnis bleiben.

c) Rückmeldung an die Eltern über das Ergebnis, Dankeschön an Eltern und Kind für das uns gegebene Vertrauen und dass wir etwas lernen durften vom Kinde.

P. S. Erwähnung verdient, dass viele Anregungen zur Kinderkonferenz in Tagungen der Ärzte in der Heilpädagogik im Goetheanum bewegt wurden, bes. von Hans Müller-Wiedemann.

Literatur

Rudolf Steiner Heilpädagogischer Kursus 1924, GA 317
Rudolf Steiner Stufen der höheren Erkenntnis, GA 12, S. 58–60
Klaus Dörner Tödliches Mitleid, 1989, Verlag Jakob van Hoddis
Rudolf Steiner Geisteswissenschaft und Medizin 1920, 5. Vortrag, GA 312

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

Die richtige Umgebung für das ganz kleine Kind – Embryonalhüllen als Orientierung zur Umgebungsgestaltung –[1]

Angelika Knabe

„Wie die Natur vor der Geburt die richtige Umgebung für den physischen Menschenleib herstellt, so hat der Erzieher nach der Geburt für die richtige physische Umgebung zu sorgen. Nur die richtige physische Umgebung wirkt auf das Kind so, dass seine physischen Organe sich in die richtigen Formen prägen."[2]

So schreibt Rudolf Steiner in der „Erziehung des Kindes". Was heißt im anthroposophischen Sinne: die „richtige" Umgebung schaffen? Ist eine „schöne" Umgebung in unseren Wiegestuben allein ausreichend im Sinne einer „richtigen" Umgebung? Wie muss eine Umgebung sein, damit sich das Kind nach der Geburt individuell und gesund entwickeln kann? Was braucht ein Kind, um sich auf seinem gerade begonnenen Erdenweg zurechtzufinden, sich zu behausen – ohne sich alleingelassen zu fühlen?

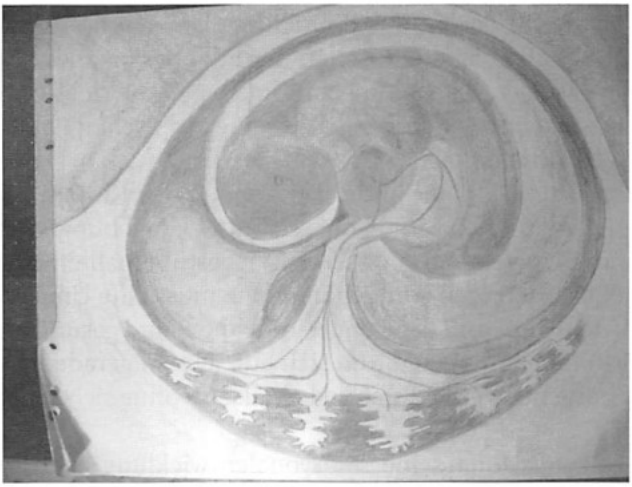
Das Kind zeigt uns durch seine Embryonalentwicklung selbst, wie es sich in dieser Zeit idealerweise seine Umgebung schafft, was also eine „richtige" Umgebung sein kann. Einem Wunder gleicht diese Entwicklung, in der sich das Geistwesen des Kindes mit der elterlichen Erbsubstanz verbindet und zu einem Menschen heranreift.

Schauen wir zunächst einmal auf die embryonale Entwicklung und Umgebung des Kindes. (Von der Befruchtung bis Ende der 8. Woche wird der werdende Mensch Embryo genannt und ab der 9. Woche spricht man vom Fetus oder Fötus. Der Einfachheit halber werde ich nur von Embryo sprechen.) Bevor der eigentliche Embryo sich im Mutterleib überhaupt entfalten kann, wird durch kindliches Gewebe „Raum" in der Fruchtanlage geschaffen. Es entstehen also Höhlen, die sich durch die Embryonalhüllen begrenzen und jeweils unterschiedliche Charaktere haben. Erst danach metamorphosiert sich aus dem Spannungsfeld zwischen Fruchtwasserblase und Dottersackhöhle

1 Vortrag, gehalten am 24. November 2012 am Kleinkindkolloquium der Pädagogischen Sektion und der IASWECE im Goetheanum in Dornach

2 Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Einzelausgabe, S. 21. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1992

das eigentlich Menschliche, der Embryo heraus. Er wächst aus diesem kindlichen Hüllengewebe in die Fruchtwasserblase hinein bzw. wird von ihr umhüllt.
Den Embryo umgeben drei Hüllen: Plazenta, Fruchtwasserblase und Haftstiel, die Allantois. Diese drei Hüllen bilden einen universellen Organismus, in dem jedes einzelne Hüllenorgan seine entsprechende Aufgabe erfüllt.



Embryo in der 5. Woche (A. Knabe nach L. Nilsson)
Braun: Chorion, äußerste Hülle; Rosa: Haftstiel, Allantois;
Rot: Plazenta; Blau: Fruchtblase, Amnion

Zu diesen drei Embryonalhüllen führt Rudolf Steiner aus, dass sich die drei oberen, menschlichen Wesensglieder differenziert in diese Hüllenorgane hineininkarnieren. „Amnion ist das physische Korrelat des Ätherleibes, Allantois (womit auch die Nabelschnur gemeint ist) ist das physische Korrelat des Astralleibes, Chorion (die spätere Plazenta) ist das physische Korrelat der Ich-Organisation des erwachsenen Menschen."[3] Übersinnliches senkt sich keimhaft hinein, verbindet sich mit dem werdenden Physischen und hat für wenige Monate, bis zur nahenden Geburt, einen physischen Ankerpunkt. Somit bekommen die Hüllen, die die lebendige gestaltende Umgebung für den Embryo sind, eine große spirituelle Dimension und verdienen besondere Beachtung.

3 Steiner, R.: Ansprache und Besprechungen bei Ärztezusammenkünften, Dornach, 23. April 1924, GA 314, S. 308

Die Plazenta, die sich aus dem Chorion entwickelt, ist die äußerste Hülle. Einerseits begrenzt sie allumfassend den gesamten Eigenraum des Kindes gegenüber dem mütterlichen Organismus. Andererseits „wurzelt" sie sich mit ihren Zotten in die mütterliche Uterusschleimhaut ein. Dieses „Einwurzeln" kann als fragende Geste interpretiert werden, etwa: „Nimmst du mich, so wie ich bin, bedingungslos an, mit all dem, was ich aus der geistigen Welt für meine Erdenaufgabe mitbringe?" Das mütterliche Gewebe „antwortet" entsprechend auf den kindlichen Impuls, indem es die „Einwurzelung" geschehen lässt.
Die Mutter wird in dieser Zeit zur Gastgeberin. Sie stellt für das werdende Kind Raum zur Verfügung und nimmt sich dadurch ein Stück zurück. Sie selber hat keine organische Möglichkeit, sich abzugrenzen. Sie toleriert das Fremde und gibt sich im besten Falle ihm hin. So kann man die Plazenta als den Ort bezeichnen, wo sich das werdende Kind auf die irdische Welt einstellen kann und dabei seinen Eigenraum bezieht. Dort darf es sich durch die mütterliche seelische und physische Wärme mit der Mutter „eins" fühlen.
Die Bildung der Plazenta als Gesamtorganismus geht also den Vorläuferstadien der Leibbildung des Embryos voraus. Sie kann durch hoch differenzierte Strukturen die Funktionen von Lunge, Leber, Niere und Hormondrüsen solange vorübergehend anbieten, bis im Embryo die entsprechenden Organe herangereift sind. Für diese jeweiligen Prozesse gibt das sich inkarnierende Kind selbst die auslösenden Impulse.
Die Fruchtwasserblase, das Amnion, füllt in der fortschreitenden Embryonalzeit vollständig den Innenraum des Chorions aus und verbindet sich mit diesem. Als zweite Hülle schafft das Amnion die unmittelbare Umgebung für den Embryo. Das Fruchtwasser, welches den Embryo umgibt, erneuert sich regelmäßig innerhalb von ca. drei Stunden vollständig. Durch diese lebendige, bewegende und strömende Umgebung wird der Embryo plastiziert und gestaltet. In diesem fließenden, erneuernden, wässrigen Element kommen die ätherischen Lebenskräfte besonders stark zu Geltung. Denn es sind die ätherischen Kräfte, die hier vor allem als Lebensprinzip wirksam sind. Der im Fruchtwasser schwimmende und schwebende Embryo kann sich getragen fühlen, und muss sich noch nicht mit seiner Erdenschwere auseinandersetzen.
Das Fruchtwasser wurde im älteren Sprachgebrauch auch als „Klarwasser" bezeichnet. Darin kommt der Gedanke des Lichthaften, Leichten und Kosmischen zum Ausdruck. Man kann also bei diesem Stadium auch von einer Übergangssituation vom Geistigen zum Irdischen sprechen.

In die Durchlässigkeit des Fruchtwassers hinein können die geistigen Urbilder, denen eine Form- und Kraftgestalt zugrunde liegt, wirken. Sie stehen im Zusammenhang mit den Kräften, die in der vorkonzeptionellen Zeit im gemeinsamen Wirken zwischen dem Menschen und den Geistwesen entstanden sind. Denn in der Zeit zwischen Tod und neuer Geburt schafft sich der Mensch durch das Zusammenwirken mit den Geistwesen seine Geistkeimanlagen, nach denen der physische Leib dann geformt wird.

Der Haftstiel, die Allantois, ist die dritte Hülle. Aus ihr entwickelt sich die Nabelschnur. Sie ist das unscheinbarste Hüllenorgan. Ihre wichtige Aufgabe besteht darin, die Verbindung zwischen Mutter und Embryo herzustellen und aufrechtzuerhalten. Auf feinste Weise werden von der Allantois die Aufnahme- und Ausscheidungsprozesse geleistet. So kann die leibliche Aufgabe der Allantois auch als ein Sortieren zwischen abgeben bzw. loslassen, sogar entgiften – und neu schöpfen bezeichnet werden.

Das mütterliche Blut gelangt, gefiltert durch die Plazenta, als eigenes embryonales Blut durch die Allantois zum werdenden Kind. Dieser mütterliche Blutstrom wird durch das Gefühlsleben der Mutter in seiner Qualität stark beeinflusst. Diese Veränderungen, z. B. Schwankungen in der Fließgeschwindigkeit des Blutes, übermittelt die Allantois auch dem Kind.

„Was vorher (vor der Geburt) die Kräfte und Säfte der Mutterhülle an ihm (dem Kind) getan haben, das müssen jetzt die Kräfte und Elemente der äußeren physischen Welt an ihm tun."

Mit der Geburt treten die genannten universellen Hüllen zurück und sterben ab. Die Natur hatte sehr gut für den Menschenkeim gesorgt. Nun liegt es an uns, den Eltern und weiteren Bezugspersonen, wieder eine neue, lebendige, gestaltende, nährende Umgebung für das Kind einzurichten. Denn wir Erwachsenen, die das neugeborene Kind umgeben und pflegen, sind vorrangig als die erste physische Umgebung zu sehen. Ziehen wir aber auch bewusst die weitere Umgebung mit ein? Können die Funktionen der natürlichen Embryonalhüllen durch unsere „Kulturhüllen" fortgesetzt werden, den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes bedenkend?

Wie wir durch die anthroposophischen Grundlagen wissen, tritt mit der Schulreife und dem Zahnwechsel – etwa im 7. Lebensjahr – die Geburt des Ätherleibes ein.

So könnte man also sagen, nach der physischen Geburt folgt die siebenjährige „Schwangerschaft des Ätherleibes". Der Ätherleib ist mit einer

Ätherhülle umgeben. Also setzt sich die Ätherleibbildung bei dem kleinen Kind fort, welches wir in den Wiegestuben und Krippen betreuen, und wird – fortschreitend – auch die Thematik in den Kindergärten sein. Der physischen Schwangerschaft entsprechend, während derer die Mutter sich selbst bewusst pflegt, nicht aber durch direkten Zugriff auf den physischen Embryo einwirkt, wäre es gesund, in der Phase der „ätherischen Schwangerschaft" die entsprechende ätherische Hülle mit im Bewusstsein zu haben.

So ist es eine große pädagogische Herausforderung, mindestens in den ersten drei Lebensjahren, nicht direkt auf das Kind einzuwirken durch Anforderungen an seinen Verstand. Denn diese Kräfte, die zur Beanspruchung des Verstandes notwendig sind, werden abgezogen von der Herausbildung eines guten Ätherleibes des Kindes. Es schwächt den Ätherleib, wenn das kindliche Gemüt zu früh Erklärungen verfolgen, Diskussionen verstehen und Belehrung hinnehmen soll. So bedeutet die konsequente „Pflege" auf diesem Gebiet auch eine Veränderung in unserer Gesinnung, wenn wir maßgeblich die Ausgestaltung und die spätere Tätigkeit des Ätherleibes des kleinen Kindes positiv beeinflussen wollen.

Die Schwächung des Ätherleibes wird heute meist thematisiert als „psycho-emotionale und immunologische Folgeschäden durch unrechte (z. B. institutionalisierte) frühkindliche Betreuung".[4] Eine positive Regulierung hierfür wäre: die Schaffung einer emotionalen (also seelisch erfüllenden) und immunologischen (in diesem Sinne also stärkenden, gesundenden) Umgebung des kleinen Kindes.

Wodurch geschehen „ätherische Frühgeburten", was kann man helfend leisten? Kann man sie vermeiden? Wie können wir eine gesunde Ätherleibentwicklung in einen Zusammenhang bringen mit den Kräften und Elementen der heutigen physischen Umgebung?

Schauen wir auf die Embryonalhüllen und sehen ihre charakteristischen Qualitäten als richtungweisend an, dann werden wir als Pädagogen eine gute Umgebung ihnen entsprechend nachbilden können. So kann das Kind weiterhin vertrauensvoll in dieses Umfeld hineinwachsen.

1. Die erste Hülle **(Chorion)** könnte charakterisieren: Das Kind ist noch ganz eins mit seiner Umgebung. Eine gute „Verwurzelung" mit der Umgebung kann entstehen durch genügend Zeit, Aufmerksamkeit und seelische Wärme, damit das Kind Zutrauen entwickeln kann. Geschieht dies, tastet es sich vertrauensvoll an die einzelnen Dinge der Welt heran. Im Tasten erlebt es sich und die Welt: Es baut so in seinen ersten

4 Venturini, F.: Erziehungskunst, Was steckt hinter dem Krippen-Boom, 11/2012, S. 60

Lebensmonaten tastend seine Beziehungen auf. Tasten ist ein Urbild des Begreifens und Verstehens. Durch unsere eigene lebendige Haltung, die wir zur Umgebung haben, kann in uns, und dadurch auch im Kind, eine entsprechende Grundhaltung entstehen, etwa: „So wie es ist, ist es gut." Es kann eine Grundsicherheit wachsen, und aus dieser Sicherheit wird sich das Kind ganz langsam von selber abgrenzen, seinen Eigenraum entwickeln und in Besitz nehmen.

2. Die zweite Hülle (**Amnion**) charakterisiert Klarheit und Durchschaubarkeit. Ist die unmittelbare Umgebung transparent, eindeutig überschaubar und als wahr erlebbar für das Kind, dann wird sich ein lichtes und leichtes Gefühl einstellen können: Das Kind kann sich seelisch getragen fühlen. Es wird in der nötigen Ruhe und Gelassenheit sich ausprobieren und üben, sich der Erdenschwere zu widersetzen, um in die Aufrechte zu kommen. Es kann sein inneres und äußeres Gleichgewicht finden.

Wird das Üben aufmerksam, wenn möglich mit einer Prise herzlichen Humors von uns Erwachsenen begleitet, dann wird das ganz entscheidend zu dem kindlichen Sich-getragen-Fühlen beitragen.

Wiegestube Weimar (Foto: A. Knabe)

3. Die dritte Hülle (**Allantois**) charakterisiert den Aufbau einer festen und verlässlichen Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind. Jedes Kind will sich von Anfang an geliebt, bedingungslos angenommen und verstanden fühlen. Es will sich gesehen fühlen, gesehen in seiner Freude

beim Entdecken, aber auch getröstet in seinem Schmerz. Es möchte seinen Eltern und im Weiteren seinen Erziehern unbedingt vertrauen können. Dieses hohe Ziel kann schrittweise erreicht werden, indem der Erwachsene sich in der Gegenwart des Kindes „vorbildend" verhält. Das heißt, dass er „vorsortieren" sollte: Was braucht das Kind für seine umfassende gesunde Entwicklung – und was kann von dem Kind ferngehalten werden.

Was macht eine gute Beziehung aus? Es ist das Verbindende, was wie pulsierend zwischen den Polaritäten, zwischen du und ich, innen und außen, zwischen Sympathie und Antipathie lebt. Es ist die Tüchtigkeit der Astralkräfte.

Wenn wir diese Ideen zu den embryonalen Hüllen, die mir so universell und gleichzeitig so individuell erscheinen, als eine Grundstimmung und einen Arbeitsauftrag sehen, so werden wir sicherlich genügen Möglichkeiten finden, sie für die Praxis entsprechend umzuwandeln. In diesem Sinne wünsche ich mir abschließend, Ihr Interesse geweckt zu haben, und freue mich auf umfassenden Austausch.

Gedanken zum Wirken der Christuskräfte in der Bewegungsentwicklung des Kindes [1]

Jane Swain

In „Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit"[2] spricht Rudolf Steiner davon, dass die Kenntnis der Kräfte, die in der Kindheit wirken, bedeutet, die Christuskraft in uns zu kennen. Wir erreichen die weisesten Taten in unserem Leben in den ersten drei Lebensjahren, bevor wir ein Bewusstsein von unserem Ich haben. Nie wieder im Leben werden wir solch große und bedeutende Taten vollbringen. Es handelt sich um den Erwerb des Gehens, Sprechens und Denkens.

Meine Ausarbeitung befasst sich mit der ersten Tat, durch die man lernt, den Körper im Raum zu orientieren, welche die Aufrichtung in die Senkrechte und die Entwicklung des Gleichgewichtes bis zum freien Gehen umfasst.

Es ist faszinierend, diesen Prozess bei Kindern über einen gewissen Zeitraum zu beobachten. Jaimen McMillan, der Begründer von Spacial Dynamics® lehrt, dass wenn das Baby sich nach unten gegen den Boden drückt, sein Körper nach oben verlagert wird. Diese Aktivität des Sich-nach-unten-Drückens gegen die unterstützende Fläche und des Sich-Aufrichtens gegen die Schwerkraft geschieht wieder und wieder in jedem Stadium der Bewegungsentwicklung. Es ist im Allgemeinen nicht bekannt, dass sich diese Geste durchgehend durch die Entwicklung während der ersten sieben Jahre zieht. Das Kind drückt sich in Rücken-Seit- und Bauchlage, beim Kriechen und Sitzen sowie beim Krabbeln, Aufstehen, Stehen, Klettern und Gehen nach unten. (Beim anfänglichen Aufstehen kann es sich zunächst mit den Armen nach oben ziehen, und schon bald wird es sich durch ein Nach-unten-Drücken durch die Beine aufrichten zum Stehen.) Das Kind drückt auch nach unten in den Übergängen in eine Position und wieder aus ihr heraus.

Durch unzählige Wiederholungen des sich nach unten Drückens lernt das Kind auf einer unbewussten Ebene, wo unten ist. Dieses Wissen, wo unten ist, ist entscheidend, um das eigene Körpergewicht im Verhältnis zur Schwerkraft mit einem Gefühl von Leichtigkeit zu meistern. Es ist ebenso grundlegend für die Orientierung im Raum. Wenn man weiss, wo unten

1 Vortrag, gehalten am 24. November 2012 am Kleinkindkolloquium der Pädagogischen Sektion und der IASWECE im Goetheanum in Dornach, übersetzt von Birgit Graf und Birgit Krohmer

2 GA 15, Teil I

ist, werden oben, rechts, links, vorne und hinten ebenso offenbart, und das ist sehr wichtig für das spätere schulische Lernen. In dem Buch „Greifen und BeGreifen, wie Lern- und Verhaltensstörungen mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen" schreibt Sally Goddard, dass Astronauten in einer Umgebung ohne Schwerkraft beginnen, Wörter von rechts nach links zu schreiben, Zahlen zu verdrehen und spiegelbildlich zu schreiben. Das ist verständlich, denn ohne die Schwerkraft hatten die Astronauten ihr inneres Wissen, wo unten ist, verloren, und dadurch kamen auch die anderen Richtungen durcheinander.

Durch die selbst initiierte Bewegungsentwicklung lernt das Kind nach unten zu drücken. Wird das Kind im Gegensatz dazu in eine Position gebracht, die es selbstständig noch nicht einnehmen kann, baut es Spannung auf und wird sich sehr anstrengen müssen, um sich „oben" zu halten. Dies ist eine vollständig andere Bewegungsgeste, und sie behindert und arbeitet gegen das Lernen des sich Orientierens im Raum.

Es ist faszinierend, die Entfaltung der Individualitäten der Kinder in so einem jungen Alter zu beobachten. Zum Beispiel wird das eine Kind Monate mit Rollen verbringen und ein anderes nur einige Wochen. So, wie jedes menschliche Wesen seinen einzigartigen Fingerabdruck hat, so hat jedes Kind seine eigene, einzigartige Bewegungsentwicklung, welche sich umso vollständiger manifestiert, je mehr wir dem Kind ermöglichen, sich in seinen selbstständigen Bewegungen zu erproben.

Die Bewegung hinterlässt einen Abdruck im Gehirn. Jeder einzelne Entwicklungsschritt in der Bewegung führt zu einzigartigen neuronalen Strukturen. Dieses Plastizieren des Gehirns durch individualisierte sensomotorische Erfahrungen hilft der Individualität vollständiger, sich selbst zu werden. In „Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit"[3] erklärt Rudolf Steiner, dass bei der Geburt das Gehirn noch ein sehr unvollkommenes und unfertiges Werkzeug ist. Eine Seele muss nun daran arbeiten, um es in ein Instrument zu verwandeln, das alle Kapazitäten, Fähigkeiten und Eigenschaften ausdrückt, die es als Folge von früheren Leben hat.

Mit anderen Worten sind die Bewegungen der Babys und Kleinkinder ein Mittel, durch welches die Strukturen des Gehirns zu einem geeigneten Instrument für das Denken des individuellen Wesens gestaltet werden ... , durch unser Denken drücken wir aus, was wir als Individuen sind in Übereinstimmung mit unseren früheren Leben.

Diese Arbeit am Leib ist von unendlicher Weisheit, die viel größer ist als unser Alltags-Ich-Bewusstsein, geleitet. Steiner sagt in „Die gesunde

3 GA 15, Teil 1

Entwicklung des Menschenwesens"[4], dass Kinder, die die Strukturen ihres Gehirns aufbauen, frei sein müssen, um dies tun zu können ... Es ist ausschlaggebend, dass wir uns zurückhalten, mit unserer unbeholfenen Art, in die inneren Aktivitäten der Kinder einzugreifen ...
Vielleicht könnten wir Erwachsene uns schulen, diese großartigen Kräfte, welche am Kind arbeiten, das sich in die Senkrechte aufrichtet und zu gehen lernt, zu erkennen, und wir würden dann auf unsere ungeschickten Störungen verzichten. Wir könnten einfach aus dem Weg gehen, damit die Weisheit der Welt die Kinder leiten kann. Nach meiner Erfahrung ist das Sehen-Lernen, wie die Kinder den Raum erobern, sehr hilfreich, und ich danke Jaimen McMillan für diese Einsichten. Ich möchte hervorheben, dass seine Ideen die Inspiration für diesen Aufsatz sind.
Ein räumlicher Gegensatz, nach dem es sich zu schauen lohnt, ist der des Punktes und der Peripherie. Rudolf Steiner verweist an vielen Stellen in seinen Vorträgen und Schriften auf die tiefe esoterische Bedeutung des Punktes und der Peripherie. Das Kind in den ersten drei Lebensjahren zeigt uns die wechselnde Beziehung zwischen diesen beiden polaren Gesten in seinen Bewegungen.
Bei einem Neugeborenen ist das Selbst weitgehend peripher zum Raum des physischen Leibes – um es herum wie ein himmlischer Schimmer. Die erste Aufgabe ist es, in den physischen Leib hineinzukommen. Die primitiven Reflexe sind eine bedeutende Hilfe auf diesem Weg.
Wenn sich ein junges Baby bewegt, manifestieren sich die primitiven Reflexe leicht und ständig, verschiedene Körperteile spannen sich in verschiedenen stereotypen Mustern an. Der palmare Greifreflex resultiert zum Beispiel in einer engen Faust und einem gebeugten Arm. Wenn sich der Reflex manifestiert, ist das Kind nicht frei in seiner Bewegung, es kann für kurze Zeiten stecken bleiben in einer punktzentrierten Geste. Wo bleibt es stecken? Es bleibt in seinem Körper stecken. Das ist gut. Räumlich muss es in seinen Körper kommen, aber das ist nicht der Endpunkt. Es muss in seinen Körper kommen und auch wieder hinaus in die Welt, sonst wird es ein Gefangener seines Körpers. Das einzigartige Interesse des Kindes an der Welt hat eine große Bedeutung, um dies zu erreichen.
Wenn das Kind lernt, seine Hand frei zu bewegen, ohne dass der palmare Greifreflex sich manifestiert, ist es räumlich in seinem Leib verankert und gleichzeitig draußen außerhalb der Grenzen seines Körpers, in dem Teil der Welt, an welchem es besonders interessiert ist. Das kann sowohl ein Lieblingsspielzeug oder ein Gegenstand sein, welcher noch nicht für

4 GA 303, 29. Dezember 1921

sein Alter geeignet ist. Alle Eltern wissen, wie verlockend ungeeignete Gegenstände sein können. Es ist als wäre das Kind magnetisch von dem Gegenstand angezogen, und es kann nicht anders, als diesem Sog zu folgen. Mit dieser räumlichen Konfiguration ist der palmare Greifreflex nicht mehr manifest. Er ist integriert. Die Bewegungen des Kindes sind flüssig und koordiniert, und es kann sehr geschickt sein im Erlangen verbotener Gegenstände.

Das Saugen erfordert eine Umkehrung des Raumes, in welcher der unendliche Punkt umgestülpt wird zur unendlichen Sphäre, und dort gibt es einen Sog von der Peripherie. Es hat die Qualität einer endlosen Einladung, vergleichbar dem Sog eines Vakuums. Dieser Raum ist weder vorbestimmt noch obligatorisch. Dort ist Freiheit. Der Sog ist das polare Gegenstück zur Schwerkraft und auch der Gegenspieler der Schwerkraft. Mit der Schwerkraft ist die Bewegung vorbestimmt und stereotyp, wenn ein Gegenstand fällt, gibt es keine Wahl, er muss hinunterfallen.

Reflexbewegungen sind auch vorbestimmt und berechenbar. Wenn der Reflex ausgelöst wird, ist die resultierende Bewegung stereotyp und nicht frei. Reflexbewegungen sind punkt- und körperzentrierte Bewegungen. Um sich entwickeln und gehen lernen zu können, müssen die Reflexe integriert werden. Bei cerebral gelähmten Menschen sehen wir, dass die Reflexe immer noch aktiv sind, sie sind nicht integriert und die Bewegungen dieser Personen bleiben punktzentriert. Viele dieser Menschen lernen nicht, zu gehen, oder wenn, dann nur mit großer Mühe oder einer schlechten Bewegungsqualität.

Die Polarität dieser beiden Bewegungsgesten ist wunderbar dargestellt in Grünewalds Bild der Auferstehung. Auf der einen Seite sehen wir die schwere, punktzentrierte Macht der Schwerkraft, welche die vier Wachen niederdrückt. Die Wache vorne links auf dem Bild hat tatsächlich einen primitiven Reflex, den asymmetrisch tonischen Nackenreflex, der auch Fechterstellung genannt wird. Auf der anderen Seite zeigt Christus den Sog der Peripherie. Seine Gliedmaßen sind frei.

Das Symbol des Kreuzes ist intim verbunden mit Christus. Man könnte sagen, dass das Kreuz die Orientierung im Raum symbolisiert. Das Kreuz stellt die drei irdischen Dimensionen des Raumes klar dar und drückt das Gegenteil einer jeden Ebene des Raumes aus: oben, unten, rechts, links, vorne, hinten. Da wo die drei Ebenen sich überschneiden ist ein Punkt, im Zentrum des Kreuzes. Wenn der menschliche Körper in der Form des Kreuzes steht, wie Christus bei der Kreuzigung, schneiden sich die drei Ebenen des Raumes im Herzen, dem Organ des Christus. Von Rudolf Steiner wissen wir, dass das Herz keine Pumpe ist und sich

stattdessen im Verhältnis zu den peripheren Gefäßsystemen des Körpers bewegt. Es gibt eine fein abgestimmte Beziehung zwischen dem Punkt und der Peripherie.

Wieso ist das Kreuz so tief verbunden mit dem Christus? Jaimen McMillan regte den Gedanken an, dass Christus eine ganz neue Art, „seinen Körper zu tragen" eingeführt habe. Vielleicht war er der Erste, der in jeder der drei Raumesrichtungen die Balance schuf und der gleichzeitig die Polarität von Punkt und Umkreis in ein Gleichgewicht brachte. Christus war ganz zu Hause in der durch die Schwerkraft gebundenen Welt, und gleichzeitig hielt er seine Verbindung zur Peripherie und zu Gott. Er hat uns angeleitet in der Welt zu leben und unsere Steuern zu bezahlen und dennoch unsere Verbindung zu Gott zu halten. „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist."

Wir können viel lernen vom Kind in der Zeit von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr.

Steiner beschreibt dies wieder und wieder in seinen Vorträgen. Die Christuskräfte wirken durch die Hierarchien direkt auf das Kind in diesem Lebensalter. Man könnte anregen, dass Christus die Geste der unendlichen Einladung für die Menschheit hat. Diese Geste könnte beschrieben werden mit: „Bitte komm. Du musst nicht, aber du könntest. Du allein hast die Freiheit zu wählen, und du bist immer willkommen." Das ist der Geste des Soges aus der Peripherie sehr ähnlich, welche sichtbar gemacht wird vom Kind in den ersten drei Jahren seines Lebens, wenn es seine Reflexe integriert und sich dadurch im Raum orientiert, sich in die Vertikale aufrichtet und zu gehen lernt.

Das Neugeborene kommt aus der Weite der geistigen Welt und muss seinen Weg in den irdischen Raum finden. Die punktzentrierten Reflexbewegungen bringen das Kind in seinen physischen Leib und helfen ihm, sich selbst in diesem zu finden. Mit der Zeit erfährt es einen peripheren Sog wieder hinaus in die Welt, um sich in der Welt zu finden, letztendlich damit es seine Bestimmung, sein Karma findet. Christus als der Herr über das Schicksal geleitet es in dieser Entwicklung.

Am Kleinkindkongress im Goetheanum vom 20. bis 23. Juni 2013 wird Jane Swain eine Arbeitsgruppe zu dem Thema dieses Aufsatzes anbieten. (Anmerkung der Übersetzerinnen)

Wirkungen der Erziehung im Lebenslauf

Rudolf Steiner

Berechtigtes Autoritätsempfinden und späteres Freiheitserlebnis

Alle Deklamationen unserer Zeit, man solle gewissermaßen das Kind selber schon über das urteilen lassen, was es zu lernen für wichtig findet – auf das kommt ja manches heute schon hinaus –, alle diese Deklamationen berücksichtigen eben nicht das Bedürfnis der Menschennatur selbst, das in das ganze spätere Leben hineingetragen wird dadurch, dass der Mensch, indem er nur noch das Nachahmungsprinzip über das 7. Jahr ins 9. Jahr führt, dieses Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsgefühlsprinzip durchwirkt. Vom 9. Jahr an kommt dann dieses Autoritätsprinzip immer reiner und reiner heraus, und vom 12. Jahr an mischt sich wieder ein Neues hinein, nämlich das eigene Urteilsvermögen.

Es ist für alle Erziehungskunst von fundamentaler Bedeutung, dass man den Menschen, den werdenden Menschen nicht zu früh zum eigenen Urteil bringt. Gewiss, alles das, was man Anschauungsunterricht nennt, es hat eine gewisse eingeschränkte Berechtigung, sehr große Bedeutung auf einem eingeschränkten Gebiet. Aber wenn man den Anschauungsunterricht so verbreitet, dass man meint, man dürfe nur dasjenige an das Kind heranbringen, was es selber einsieht aus der unmittelbaren Anschauung, so weiß man erstens nicht, dass es Dinge gibt in der Welt, die sich eben nicht anschauen lassen, und die man auch an das Kind heranbringen muss. Es gibt unanschauliche Dinge, zum Beispiel alle religiösen Dinge sind unanschaulich. Ebenso alle sittlichen Dinge sind unanschaulich. Man kann höchstens die Wirkungen der Dinge in der Welt anschaulich zeigen, nicht aber das eigentliche Unanschauliche. Aber ganz abgesehen davon, es kommt auf etwas anderes an. Wer nicht in der richtigen Weise zu rechnen vermag mit diesem Gefühl, etwas hinzunehmen, weil man einer Autorität gegenüber steht, etwas zu glauben, weil diese Autorität glaubt, wenn man darauf nicht die nötige Rücksicht nimmt, so nimmt man dem Menschen, den man erzieht, für das ganze spätere Leben etwas. Ich meine, man sehe hin auf dasjenige, was man erlebt. Wenn man, ich will gleich einen sehr später Termin annehmen, als 30–35-jähriger Mensch sich zurückerinnert an irgendetwas, was man in der Schule beigebracht erhalten hat, so ergibt sich, dass man es dazumal nicht verstanden hat, aber weil man den Lehrer liebte, nahm man

es auf. Man hatte das Gefühl, das man natürlich nicht exemplifizierte, aber das man erlebte, man hatte das Gefühl: Diesen Mann muss ich verehren, oder diese Frau muss ich verehren, die meint das, ich muss es auch meinen. An so etwas, was man nicht verstanden, sondern aus Liebe angenommen hat, erinnert man sich im 30. oder 35. Lebensjahr. Jetzt ist man reifer geworden. Man sieht das, was man herausholt aus den Untergründen seiner Seele, mit seinem späteren Menschen an, und man kommt auf Folgendes: Was man viele Jahre vorher aus Liebe aufgenommen hat, man nimmt es wiederum in den Horizont des Lebens herein und klärt sich jetzt darüber auf. Man muss nur beobachten können, was das bedeutet. Das bedeutet, dass aus einem solchen Wiederheraufholen dessen, was jetzt erst aus der eigenen Reife heraus verstanden wird, eine Steigerung des Lebensgefühls kommt, die wir brauchen, wenn wir für das Leben, für das soziale Leben überhaupt brauchbare Menschen werden wollen. Das würde den Menschen viel nehmen, wenn wir ihnen das Aufnehmen von Wahrheiten aus Liebe nehmen würden, aus hingebender Liebe in berechtigtem Autoritätsempfinden. Dieses berechtigte Autoritätsempfinden, dem muss das Kind ausgesetzt sein, und wir müssen mit aller Kraft unserer Seele in der pädagogischen Kunst darauf hinarbeiten, dass wir dem Kind von seinem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife die berechtigte Autorität erhalten.

aus: GA 301, 5. Vortrag, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft

Metamorphosen der Moralität

... So soll das Kind zunächst bis zur Geschlechtsreife hin aufnehmen die Moralität als Gefühl. Es soll fest werden im Gefühlsurteil: Das ist etwas, wofür ich Sympathie habe, das Gute; das ist etwas, wogegen ich Antipathie habe, das Böse. Sympathien und Antipathien, Gefühlsurteile sollen die Grundlage des Moralischen ausmachen.

Wenn man so einsieht, wie ich es dargelegt habe, dass der menschliche Zeitleib ein Organismus ist, in dem alles zusammenhängt, dann wird man sich sagen: Es kommt darauf an, dass man in der rechten Zeit das Rechte tut für das Kind. Sie können eine Pflanze nicht so wachsen lassen, dass sie gleich Blüte wird. Das Zur-Blüte-Werden, das muss später geschehen. Sie müssen die Pflanze zuerst in der Wurzel pflegen. Wenn Sie die Wurzel zur Blüte machen wollten, würden Sie einen Unsinn machen. Wenn Sie dem Kind zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife intellektualistisch formulierte Moralurteile beibringen wollten, so wäre das so, wie wenn Sie die Pflanzenwurzel zur Blüte

machen wollten. Sie müssen zuerst den Keim, die Wurzel pflegen; das ist: die Moralität im Gefühl. Wenn das Kind die Moralität im Gefühl gepflegt hat, dann wird es nach der Geschlechtsreife erwachen zur Intelligenz. Und dann setzt es selber dasjenige, was es im Gefühl gehabt hat, nach dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, durch die Geschlechtsreife bis zur inneren Entwicklung fort. Dann kann in ihm selber erwachen das moralische, intellektuelle Urteil. Und das ist etwas so Wichtiges für das Leben, dass alle Moralerziehung darauf fundiert werden muss! Wie Sie eben nicht die Pflanzenwurzel zur Blüte machen können, sondern warten müssen, bis sich die Wurzel entfaltet und die Pflanze zuletzt zur Blüte kommt, sich zur Blüte entfaltet, so müssen Sie gewissermaßen die moralische Wurzel pflegen in dem Gefühlsurteil, in der Sympathie für das Moralische. Und dann müssen Sie den Menschen durch die eigene Kraft des menschlichen Wesens selber sein Gefühl in den Intellekt hineintragen lassen. Dann hat er die tiefe innere Befriedigung darüber, dass in ihm nicht im späteren Leben bloß Erinnerungen leben an das, was einem die Erzieher gesagt haben, dass es richtig oder unrichtig im Moralischen sei, sondern es lebt mit innerer Freudigkeit, mit innerer Kraft das ganze seelische Leben erfüllend so, dass es selber zum moralischen Urteil in der richtigen Zeit in Freiheit erwacht ist. Dass man das Kind nicht sklavenmäßig erzieht zu irgendeiner moralischen Richtung, sondern dass man die moralische Richtung vorbereitet, so dass sie aus dem frei wachsenden Seelenwesen des Menschen selber aufsprießt, das rüstet den Menschen zugleicht nicht nur mit moralischem Urteil, sondern mit moralischer Kraft aus. Und das ist es, was uns immer wieder und wieder darauf hinweist, wenn wir eine spirituelle Grundlage der Erziehung anstreben, dass wir alles in der richtigen Weise und Zeit an den werdenden Menschen heranbringen.

aus: GA 218, 1. Vortrag, Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus

Traumaprävention im Krisengebiet – ärztliche Begleitung notfallpädagogischer Einsätze

Zu Michaeli 2012 veranstaltete Crisis Child Care erstmals ein Seminar für Ärztinnen und Ärzte, die sich menschlich, fachlich und logistisch auf die Begleitung von notfallpädagogischen Teams in Krisengebiete vorbereiten wollten.

Im Jugendgästehaus Liebethal in der Sächsischen Schweiz trafen sich bei strahlendem Sonnenschein 14 Mediziner, um Erfahrungen mit notfallpädagogischen Einsätzen auszutauschen und sich fachlich auf die ärztliche Begleitung von Pädagogenteams vorzubereiten.

Was ist bei der Vorbereitung eines Einsatzes im Ausland zu bedenken? Welche Aufgaben hat der Arzt während des Einsatzes? Wie kann er wirksam der eigenen Sekundärtraumatisierung und der des Teams vorbeugen? Welche spirituellen Hintergründe haben Katastrophen, seien sie von Menschen selbst verursacht oder von Naturgewalten ausgelöst? Kenntnisse über Gesundheits- und Sicherheitsrisiken im Zielland sind ebenso wichtig wie soziale Kompetenz (Gruppendynamik) oder Fähigkeiten in der Kommunikation, gerade auch der interkulturellen. So war ein Höhepunkt unserer Tagung der Samstagabend unter dem Motto „Zu Gast im Orient". Ein syrisches Ärzte-Ehepaar hat uns bekocht und beim gemeinsamen Festmahl Manieren beigebracht: und zwar muslimische. Im Anschluss erfuhren wir, wie sich ein Arzt im muslimischen Land – und viele Krisengebiete sind das – so verhält, dass er nicht von Fettnapf zu Fettnapf stolpert, sondern seine Hilfsbereitschaft ungeschmälert bei Patientinnen und Patienten anbringen kann.

Für das kommende Jahr wurde auch gleich ein neuer Termin ausgemacht: Das nächste Seminar findet vom 27. bis 29. September 2013 statt.

Crisis Child Care ist ein Zusammenschluss anthroposophischer Ärzte, die sich neben der Schulungs- und Seminartätigkeit zur Aufgabe gemacht haben, wichtige medizinisch-therapeutische und logistische Informationen für den ärztlichen Auslandseinsatz zu sammeln. Diese stehen auf einer Online-Plattform allen zur Verfügung.

Unterstützt wird das Projekt auf ehrenamtlicher Basis, u. a. von Kunsttherapeuten, Heileurythmisten, Kinder- und Jugend-Psychotherapeuten, Übersetzern, Grafikern und IT-Technikern.

Am 29. September 2012 wurde der zugehörige Verein gegründet, der zum Ziel hat, die ärztliche Tätigkeit im Krisengebiet zu unterstützen: Crisis Child Care e. V.

Tagungsteilnehmer Michaeli 2012
in Liebethal (Sächsische Schweiz)

Informationen zu Crisis Child Care e. V. und zu den Auslandsseminaren erhalten Sie telefonisch bei Michael Schnur (Tel. 0351 - 847 56 12) oder auf der Website www.crisis-child-care.org

Wie stärken wir die Aufmerksamkeit beim unruhigen und träumenden Kind?

Das war ein denkwürdiger Tag, dieser 27. Oktober 2012 am Goetheanum: Schulärzte, (Heil-/Förder-)Pädagogen, Heileurythmisten und Therapeutische Sprachgestalter referierten oder tauschten sich auf der Bühne des Grossen Saales in interdisziplinärer Zusammenarbeit über das Thema des hyperaktiven/aufmerksamkeitsgestörten Kindes aus und zeigten auf, wie diesem zu helfen sei. Man bekam Einblick in die verschiedenen therapeutischen Disziplinen und ihre praktischen Möglichkeiten. Wann und wo erlebt man sonst im Schulalltag, wie eine eurythmische oder sprachgestalterische Intervention abläuft und auf den eigenen Körper wirkt? Denn wir „Zuschauer" im Saal, alles Fachkollegen sowie interessierte Eltern, waren zum Mitmachen eingeladen, und wir liessen uns auch darauf ein. So erweiterte sich unser Blick nicht nur theoretisch, sondern auch unmittelbar praktisch auf das Thema AD(H)S.

Eindrücklich und bedenkenswert war auch der Hinweis von Michaela Glöckler, dass wir als Eltern oder Erzieher in dieser „nervösen" Zeit selber kaum die Kraft oder Zeit aufbringen, dem aufmerksamkeitsgestörten Kind einmal fünf Minuten ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken – und dass es darauf eigentlich ankommt. Erst einmal müssen wir uns dazu erziehen, in eine Ruhe zu kommen, die im Kern aufmerksam ist. Wenn wir dem Kind dann mit dieser Aufmerksamkeit, mit Respekt und Liebe begegnen, es nehmen, wie es ist, ihm Raum geben, ihm zuhören und bereit sind, einen Weg mit ihm zu gehen, dann erlebt das Kind ein Vorbild, das es nachahmen kann.

Dieser interdisziplinäre Blick und diese interdisziplinäre Zusammenarbeit scheinen mir notwendig, sinnvoll und zukünftig zu sein: nicht nur in Kollegien und Praxen, sondern auch im Rahmen der medizinisch-pädagogischen Tagung auf dem Podium oder in Arbeitsgruppen. Der Thementag 2013 wird am 27. Oktober stattfinden und behandelt „Das ängstliche Kind".

Andrea Klapproth

Valentin Wember: Wille zur Verantwortung – Eine neue Organisationsführung durch Lehrer, Eltern und Schüler an Waldorfschulen.
Stratos-Verlag, Stuttgart 2012.
ISBN: 978-943731-00-2.
Taschenbuch, 184 Seiten.

Dieses Buch fiel mir auf der Schulärztetagung „Die Entwicklung des Kindes im dritten Jahrsiebt" in die Hände. Ich las es begeistert an einem Nachmittag durch und nach zwei Tagen gleich nochmals. Ich empfand es spontan als ein Buch für Jugendmedizin, das mir die Tagung erfrischend ergänzt hat. Worum geht es darin konkret?

Valentin Wember begründet zunächst, warum in mittelgroßen Organisationen wie einer Waldorfschule oder einem Unternehmen keine kollektiven Entscheidungen getroffen werden sollten: Die daraus resultierende diffuse Verantwortungslandschaft lähmt. Denn zweierlei ist schlecht: Initiative ohne Verantwortung und Verantwortung ohne Initiative. Wie kann also die Verantwortung für einzelne Entscheidungen individualisiert und an die persönliche Initiative Einzelner abgegeben werden? Und wie kann gleichzeitig Führung so kultiviert werden, dass möglichst viele zum individuellen Führen befähigt und motiviert werden?
Er schlägt vor, dass das tradierte und idealisierte Prinzip der Kollektiventscheidungen durch das Prinzip geregelter und transparenter Delegationen durchgängig abgelöst werde: Ein bis zwei Menschen bekommen für eine Sach- oder Personalfrage den befristeten Auftrag, eine ausgewogene Entscheidung zu finden, diese vor dem Schulganzen zu verantworten und schließlich auch umzusetzen. Sie bekommen hierfür die volle Entscheidungsmacht zugesprochen, weil man ihnen zutraut,

dass sie es am besten können. Sie bekommen die Mittel zugestanden, die nötig sind, um eine geeignete Lösung zu finden (z. B. Konferenzberatungszeiten). Sie müssen die Stimmen der anzuhörenden Kollegen wägen, anstatt sie zu zählen wie bei einem herkömmlichen, entindividualisierten Mehrheitsbeschluss. Ihnen wird zugetraut, dass sie nicht willkürlich, sondern sachgemäß agieren. Dies erläutert Valentin Wember an verschiedenen Beispielen. Er begründet, warum Delegation kein Kompromiss zugunsten der praktischen Effektivität ist, sondern ein tatsächlich anzustrebendes Führungsideal.

2012 ist ein Jahr, in dem Selbstverwaltungsfragen an Waldorfschulen vermehrt diskutiert werden. Beispielsweise im vorliegenden Buch. Ich fühle mich angesichts der darin diskutierten Fragen an die Adoleszenz erinnert. In den ersten sieben Lebensjahren hatte der Lebensleib vom Kopf bis zu den Füssen in den Menschenorganismus hineingearbeitet und war dann sukzessive als Gedächtniskraft frei geworden. In den zweiten sieben Lebensjahren arbeitete der Seelenleib an den Organen: Bis zur Pubertät wird schließlich individuelles Gefühl frei und sucht neue Orientierung. Jetzt beginnt sich die Ich-Organisation in den Leib einzuarbeiten, dadurch wird der Wille individualisiert: Zunächst im Kopf, wo er in das Denken einschlägt, das jetzt alles aus eigener Kraft beurteilt (ohne dass die zu dieser Zeit gefassten Jugendideale gleich umgesetzt würden), dann im einsamer werdenden, individuelle Beziehung suchenden und gebenden Gefühl und schließlich im Stoffwechsel-Willens-Bereich selber, was erst zum vollen Können des Individuellen führt: Mit ausgereiften 21 Jahren resultiert Eigenverantwortlichkeit in Denken, Fühlen und Wollen.

In seinem Buch „Der Wille zur Verantwortung" versucht Valentin Wember eine Art volljährige Organisationsform für Unternehmen wie Waldorfschulen zu denken. Diese von ihm vorgeschlagene Organisationsform soll verantwortliches, aber individuelles Wollen der Mitarbeitenden unterstützen, ihm vertrauen und es fördern.

Ich wünsche diesem Buch, dass es mit Idealismus und Kritikfähigkeit gelesen und diskutiert werde. Dann möge experimentierend gefühlt werden, was individuell getragene Autonomie in der Selbstverwaltung ist. Schließlich mögen Selbstorganisationsformen entstehen, die die verständige Eigeninitiative Einzelner gekonnt nutzen. Dies möge auf die Mitarbeiter salutogenetisch wirken und daher vorbildhaft in die Welt der Jugend ausstrahlen.

Till Reckert

Abschied des forum zeitfragen in der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland zum 31. Dezember 2012

Rudolf Steiner hatte größten Wert darauf gelegt, dass die von ihm entwickelte Anthroposophie keine „zeitlose" Weisheit ist, die losgelöst im Raum steht, sondern dass sie die Fragen und Entwicklungslinien des Zeitalters aufgreift. Er selbst hat darauf bei jeder Gelegenheit hingewiesen. Nach seinem Tod konnte dieser grundlegende, aber auch anspruchsvolle Zentralaspekt der Anthroposophie nicht in gleichem Maße fortgeführt werden. Manchmal schien er sogar in Vergessenheit zu geraten.

In dem seinerzeit von mir verantworteten Arbeitsbereich „Forschungs- und Gegenwartsfragen" der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland wurde deshalb im Jahr 1998 der Versuch gemacht, mit der Einrichtung des „forum zeitfragen" einen Anknüpfungspunkt für allgemein interessierende Forschungsarbeiten zu Zeitfragen zu schaffen. Das geschah durch die Bildung eines kleinen, selbstverwalteten (also von niemandem dirigierten), überregional angelegten Kreises von engagierten Menschen, die sich die Aufgabe setzten, mit möglichst vielen anderen innerhalb der anthroposophischen Bewegung in einen sachgetragenen Austausch zu kommen. Seither gibt es Vorträge und Gespräche mit kompetenten Gesprächspartnern, in begrenztem Ausmaß auch Publikationen; außerdem einzelne Arbeitskreise über längere Zeiträume, z. B. zu den Themen „Ernährung" (bis 2008) und „Evolution". An ein „Publikum" im üblichen Sinne ist nicht gedacht. Einzelne größere Publikumsveranstaltungen in den Anfangsjahren konnten aus verschiedenen Gründen nicht fortgeführt werden.

Die Arbeit geschieht dezentral, unterstützt durch eine Koordinationstätigkeit in Heidelberg (Christa v. Grumbkow, seit 2000). Die Einladungsliste zu den Treffen enthält ca. 150 Namen.

Über die Tätigkeiten des forum zeitfragen wurde regelmäßig in Zeitschriften der Anthroposophischen Gesellschaft zu berichten versucht, was jedoch aus Platzgründen nicht immer gelang. Im Jahr 2009, nach dem zehnjährigen Bestehen des forum zeitfragen, wurde ein Berichtsheft über die bis dahin geleistete Arbeit erstellt, das auch eine Liste der Publikationen enthält.

Auch nach meinem Ausscheiden aus dem Arbeitskollegium der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland (2001) hat die Landesgesellschaft die Sach- und Sekretariatskosten ihres forum zeitfragen getragen, sodass die Arbeit fortgeführt werden konnte (alles Weitere geschieht ohnehin ehrenamtlich). In den letzten Jahren hat sich nun gezeigt, dass diese Finanzierung auf zunehmende Schwierigkeiten stößt. Mit dem zuletzt in Aussicht gestellten Betrag lässt sich die Arbeit nicht sinnvoll fortsetzen. Daher ging sie mit Ablauf des Jahres 2012 zu Ende. – Dank sei bei dieser Gelegenheit Wolfgang Kilthau vom Zweig Frankfurt ausgesprochen, der im dortigen Rudolf-Steiner-Haus die Veranstaltungen des forum immer wieder liebenswürdig beherbergt hat.
Inzwischen hat sich gezeigt, dass eine Fortführung in anderem Rahmen möglich erscheint. Viele der bisher Beteiligten haben bekräftigt, dass sie die Tätigkeit des forum für fruchtbar halten und gerne weiterführen möchten. So wurde im Friedrich von Hardenberg Institut für Kulturwissenschaften in Heidelberg die Initiative ergriffen, dies ab 2013 zu tun. Dazu muss das Institut nun seinerseits versuchen, ausreichende Mittel aufzubringen. So ist zur Stunde noch offen, in welchem Umfang die Fortführung gelingen kann. Wer sich beteiligen möchte, ist herzlich eingeladen!

Friedrich von Hardenberg Institut e. V.
Konto: 60 5725 18 bei Volksbank Kurpfalz H+G Bank, Heidelberg
BLZ: 672 901 00
Stichwort „forum", Spendenbescheinigung folgt

Karl-Martin Dietz

forum zeitfragen
in der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland e. V.
Dr. Karl-Martin Dietz · Stephan Eisenhut · Dr. Edwin Hübner ·
Dr. Thomas Kracht · Dr. Stephan Stockmar
Sekretariat: Christa v. Grumbkow

Hauptstraße 59 · 69117 Heidelberg · Telefon 06221 - 2 84 86
forumzeitfragen@t-online.de

Brot und Salz

Salz ist das wichtigste mineralische Lebensmittel und gilt als Grundnahrungsmittel. Es verstärkt den Geschmack und gibt vielen Speisen erst das richtige Aroma. Schon im Altertum wurde es verwendet, Salzhandel war immer ein lukratives Geschäft. In größeren Mengen verwendet, wirkt es konservierend, da es Wasser anzieht und damit Mikroorganismen dieses lebensnotwendige Element entzieht. Salzkonservierung wird bis heute für Fisch, Fleisch oder auch bei Gewürzen angewendet. Die Bindung ans Wasser erfolgt durch osmotischen Druck. Diesen Effekt nutzt man beispielsweise bei der Sauerkrautzubereitung. Dort zieht das Salz den Kohlsaft aus den Blättern, was wichtig im Prozess der Herstellung ist. Salz steht für das Bewahren (Konservieren) von Lebensmitteln, also für das Überleben.

Auch zur Herstellung von Brot wird Salz verwendet. Getreide enthält viel Stärke als Kohlenhydrat. Erhitzte Stärke bindet Wasser und verkleistert. Dabei wird das Aroma „geschluckt", d. h. eingebunden in die entstehende Stärkekleister-Struktur. Daher werden alle erhitzten, gebackenen oder gegarten stärkereichen Speisen gewürzt, z. B. Breie, Porridge, Flakes oder Teige. Dies erfolgt mit süßen oder salzigen Zutaten, beim Brot ist es Salz. Es wird traditionell in einer Menge von 1,8–2,0% des Getreideanteils zugefügt. Das Salz im Brot verstärkt das Aroma und stabilisiert die Stärke im Inneren der Krume.

Salz ist ein wichtiger Lieferant für Natrium. Diesen Mineralstoff brauchen wir für das Bewusstsein (Denkvorgänge) und die Bewegung der Muskeln. Zu viel Salz ist jedoch gesundheitsschädlich. Es kann bei Menschen, die empfindlich auf zu viel Salz reagieren (Salzsensitivität), zu einer Erhöhung des Blutdrucks führen. Dies gilt als Risikofaktor für Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Es kommt also auf das richtige Maß an. In Deutschland wird insgesamt zu viel Salz aufgenommen. Das direkte Salzen trägt nur zu 25% der gesamten Salzaufnahme bei. Die anderen 75% werden durch verarbeitete Lebensmittel zugeführt. Brot selber enthält nicht so viel Salz, aber durch die höhere Verzehrsmenge gehört es zu den hauptsächlichen Salzquellen der Nahrung. Vor wenigen Jahren wollte die EU den Salzgehalt der Brote senken, in dem Brote mit mehr Salz nicht mehr als „gesund" bezeichnet werden sollten. In anderen EU Ländern, vor allem Finnland, wurde dies auf nationaler Ebene bereits durchgeführt. Dort liegt der Salzgehalt im Brot nur bei 1,3%. (Oft wird

hier aber gesalzene Butter bevorzugt, die den Spareffekt dann wieder infrage stellt). Die Vorlage der EU wurde von Deutschland, das selber ein großer Salzexporteur ist, abgelehnt. Es wäre präventiv sinnvoll salzhaltige Wurstsorten, Fertiggerichte oder manche Käsesorten zu vermeiden bzw. deren Verzehr zu reduzieren. Das Sparen an Salz muss nicht beim Brot ansetzen, wenngleich etwas weniger Salz sicherlich möglich wäre, aber nicht die vorgeschlagenen 40%.
Bei all dem sollte auch auf die Salzqualität geachtet werden. Es gibt Meer-, Salinen- oder Steinsalz, die auch mit unterschiedlichen Verfahren abgebaut und gereinigt werden. Die Bio-Verordnung lässt für Salz nur wenige Rieselhilfsmittel zu. Nur Salze, die der Bio-Verordnung entsprechen, dürfen bei Bio-Brot eingesetzt werden. Oft verwenden die Bäcker Meersalz, was auch andere Minerale sowie einen etwas geringeren Natriumgehalt aufweist. Hier kann der Verbraucher mit seinem Einkauf wählen – oder er bäckt selbst Brot und kann Salzqualität und -menge selbst bestimmten.

Petra Kühne, Arbeitskreis für Ernährungsforschung, Bad Vilbel

Literatur:

Leonie Kneip, Anke Kroke: Salzreduktion als bevölkerungsbezogene Präventionsmaßnahme. Handlungsbedarf in Deutschland. „Ernährungsumschau" 6/10, S. 294ff. - Harro Albrecht: Böses Salz. „Die Zeit" 24. Juni 2010. S. 37f.

Ada Pokorny: Backen von Brot und Gebäck aus allen sieben Getreidearten. Bad Vilbel 2010

Kuhmilch ohne allergenes Eiweiß

Neuseeländische Forscher haben erstmals eine gentechnisch veränderte Kuh erzeugt, die Milch ohne das allergieauslösende Eiweiß Beta-Laktoglobulin produziert. Auf dieses Eiweiß reagieren zwei bis drei Prozent der Säuglinge allergisch. Bisherige Verfahren, das Beta-Laktoglobulin nachträglich aus der Milch zu entfernen, seien aufwendig und nur bedingt erfolgreich, sagen die Forscher.
Die Wissenschaftler schleusten nun ein kleines Genstück in das Erbgut von befruchteten Rinder-Eizellen ein. Dadurch produzierten die Zellen sogenannte microRNAs, kleine Moleküle, die das Gen für das Milcheiweiß blockieren. Aus einer dieser genetisch manipulierten Eizellen züchteten sie ein Kalb, das später Milch ohne Beta-Laktoglobulin gab. „Diese Art der RNA-Blockade erweist sich damit als effektive Strategie, um die Zusammensetzung von Milch, aber auch andere Eigenschaften von

Nutztieren verändern", berichten Anower Jabed und seine Kollegen im Fachmagazin „PNAS". Die Milch des Kalbs habe zudem doppelt so viel Kaseine enthalten, schreiben die Forscher. Das sein ein Vorteil, denn dadurch enthalte die Milch mehr Kalzium, eigne sich aber auch gut zur Herstellung von Käse.

McK

Kaiserschnitt begünstigt Allergien

Die Zeitspanne, in der das kindliche Immunsystem fürs Leben lernt, ist recht kurz. Gerade in ihren ersten Lebensmonaten sollten Neugeborene und Säuglinge deshalb mit möglichst vielen Bakterien in Kontakt kommen. Das verhindert womöglich spätere Allergien und – vermutlich – auch andere Zivilisationskrankheiten. Die Allergieforschung ist sich da selten einig: Je größer die Bandbreite an Bakterien, desto besser.

Diese Erkenntnis steht im krassen Widerspruch zu den Vorstellungen vieler Eltern, die ihren Kleinkindern eine möglichst saubere Umgebung bieten möchten. Aber: Eine klinisch reine Atmosphäre ist kontraproduktiv. Kindern, die auf Bauernhöfen aufwachsen oder im Dreck toben dürfen, winkt eher eine allergiefreie Zukunft. In diesem Zusammenhang haben jetzt dänische Wissenschaftler herausgefunden, dass die Abwehr gegen Allergien bereits mit der Geburt beginnt. Hans Bisgaard, dänischer Professor für Gesundheitswissenschaften an der Universität Kopenhagen und Experte für Kinderkrankheiten, geht davon aus, dass es einen entscheidenden Unterschied macht, ob Babys auf normalem Wege zur Welt kommen oder durch einen Kaiserschnitt.

Über zwölf Jahre haben die dänischen Forscher 411 Kinder wissenschaftlich begleitet. Eines hatten die Kinder der Studie gemeinsam: Ihre Mütter litten unter Asthma. Eine Krankheit, von der man weiß, dass die Wahrscheinlichkeit für die Kinder erhöht ist, später ebenfalls eine Allergie oder Asthma zu entwickeln.

Die Gruppe der Kinder unterschied sich folgendermaßen: Die eine Hälfte ist auf normalem Weg zur Welt gekommen und die andere per Kaiserschnitt, mit weitreichenden Folgen. Im ersten Fall trifft das Baby während des Geburtsvorgangs auf die Bakterien der Mutter, während der Arzt im zweiten Fall besonders darauf achtet, dass das Kind mit möglichst wenig Bakterien in Kontakt kommt.

„Durch den stark reduzierten Bakterienkontakt ist die Situation für die Kaiserschnittkinder völlig anders", erklärt Hans Bisgaard. „Bis zu deren 12. Lebensjahr haben wir die Kinder beobachtet, deren Darmbakterien untersucht und die Eltern interviewt. Das Ergebnis hat gezeigt: Die Kinder,

die insgesamt weniger Mikrobakterien aufwiesen, waren stärker gefährdet, an Allergien zu erkranken. Dabei war es egal, um welche Sorte Bakterien es sich handelte. „Ob Coli-Bakterien oder Staphylokokken, Hauptsache, die Anzahl der Bakterien ist möglichst hoch und die Bakterien selber möglichst verschieden", sagt Bisgaard. Je größer also die Variationsbreite, desto geringer das Risiko. Und das kann auch eine Erklärung dafür sein, warum Kinder, die durch Kaiserschnitt zur Welt kommen, allergieanfälliger sind. Der dänische Spezialist für Kinderkrankheiten vermutet darüber hinaus, dass diese Erkenntnisse auch auf andere Zivilisationskrankheiten wie Diabetes oder Fettleibigkeit gelten könnten. „Eine Verbindung zwischen diesen Krankheiten und Darmbakterien halten wir für möglich", so Bisgaard. „Es würde mich überraschen, wenn ein Mechanismus, der das Immunsystem so sehr beeinflusst, nur Allergien hervorrufen kann."

Andrea Tebart, Mannheimer Morgen, 28. Juli 2012 / Christian Mittner

Licht ohne Strom

Keine künstliche Lampe ist so sparsam wie Glühwürmchen: 95 Prozent der Energie wandeln sie in Licht um – das schafft nicht einmal eine LED! Die kleinen Leuchtkäfer (mit 18 Millimeter Länge finden sie bequem Platz auf einer Büroklammer) strahlen aus sich selbst heraus. Damit die körpereigene Lampe angeht, müssen sie nicht erst von der Sonne aufgeladen oder angestrahlt werden. Das unterscheidet sie von allen anderen Landlebewesen auf der Erde.

Das Licht entsteht über eine chemische Reaktion in ihren Zellen. Dabei reagiert das Enzym Luciferase mit dem Stoff Luciferin. Diese Reaktion kann der Käfer an- und ausschalten wie einen Lichtschalter. So morst er Leuchtbotschaften in die Nacht, um Beute oder paarungswillige Weibchen anzulocken.

Der US-Chemiker Mathew Maye hat dem Glühwürmchen nun das Glühen abgeguckt. Maye und sein Team trugen das Enzym auf die Oberfläche eines Nanostäbchens auf, gaben Luciferin hinzu und entfachten so künstliches Käferlicht. „Die Nanopartikel sind aus dem gleichen Material, das in Computerchips, Solarzellen oder Leuchtdioden verwendet wird", sagt der Chemieprofessor.

Irgendwann könnten diese Nanos LED ersetzen und ohne Stromkabel oder Batterie Licht erzeugen. Noch sind sie in der Entwicklungsphase, aber Maye träumt schon von rot, orange und grün glimmenden Nanos als Weihnachtsbeleuchtung.

Quelle: Entega, Querdenker 3/12 / MS

4 Rinder, 46 Schweine und 1000 Hühner …

Im sogenannten Fleischatlas, den Umweltverband Bund, grüne Böll-Stiftung und die vom taz-Verlag herausgegebene Zeitung „Le Monde diplomatique" kürzlich vorstellten, stehen interessante Zahlen betreffend der Auswirkungen des Fleischkonsums, den sich die Einwohner der Industriestaaten leisten können, allerdings zulasten der Menschen in ärmeren Ländern. Der durchschnittliche Deutsche konsumiere im Laufe seines Lebens eindrucksvolle Mengen: Beispielsweise werden 4 Rinder, 46 Schweine und fast 1000 Hühner geschlachtet, damit es immer Schnitzel und Bratwürste auf den Tellern gibt. Zu den negativen Folgen dieser Ernährungsform gehören auch der erhöhte Ausstoß von klimaschädlichem Kohlendioxid und die zunehmende Entwaldung in Russland, Südamerika, Afrika und Südostasien, denn die Entwicklungs- und Schwellenländer müssen große Mengen an Sojabohnen und anderen Futtermitteln für die Tiere anbauen. Der Atlas zeigt, welchen Umfang dieser Handel inzwischen angenommen hat: In Südamerika, Afrika und Asien sind fast 27 Millionen Hektar Ackerland dafür reserviert, den Fleischkonsum der Bewohner der nördlichen Länder zu ermöglichen. Diese Flächen stehen für die Versorgung der einheimischen Bevölkerung mit Grundnahrungsmitteln nicht mehr zur Verfügung.

Mit seinem Fleischkonsum verursacht jeder Deutsche so den Ausstoß von 2 Tonnen CO_2-Äquivalenten, und es werden riesige Mengen an Wasser benötigt.

Ohne Massentierhaltung wäre das nicht möglich. So fordert die Böll-Vorsitzende Barbara Unmüßig Bundeslandwirtschaftsministerin Ilse Aigner (CSU) auf, sie solle sich für die „Streichung der Subventionen für die intensive Fleischproduktion" einsetzen. Im Rahmen der laufenden EU-Agrarreform sollte die Vergabe der 60-Milliarden-Euro-Unterstützung an strenge Umwelt- und Tierschutzauflagen gebunden werden.

Rund 1,5 Millionen Deutsche bezeichnen sich als Vegetarier, und 4 Prozent des Rindfleisches stammen aus Bioproduktion.

BERLIN taz / McK

LEO Verein für entwicklungsorientierte Lerntherapie

Tagung

Die Zweitklassuntersuchung in Schule und Praxis

am 8./9. März 2013
Rudolf-Steiner-Schule, Witten

Wir laden ein zum Vortrag von Renate Wispler, Schulärztin Schloss Hamborn, am 9. März 2013 um 10 Uhr:

„Konstitutionelle Einseitigkeiten, die die Entwicklung der Seitigkeit im Kindesalter beeinträchtigen können"

Information und Anmeldung:
GvB@Elternschule-Nordheide.de
Billerbeckstraße 2, 58455 Witten

Seminar mit Pär Ahlbom und Marcel Desax

Schulung der Intuition

Lebendige Flexibilität und Kreativität im Umgang mit Menschen

Samstag, 23. März, bis Montag, 25. März 2013
Freie Waldorfschule Engelberg, Winterbach

Veranstalter: Freunde der Intuitiven Pädagogik

Information und Anmeldung: Daniela Henning
Tel. 0711 - 42 87 53
E-Mail: daniela_henning@arcor.de

Kindergesundheit und Lernbereitschaft
Die gemeinsame Aufgabe von Eltern, Erziehern, Lehrern und Ärzten

Freitag, 19. April 2013, 11–17 Uhr
Freie Waldorfschule Frankfurt am Main

Die Waldorfpädagogik steht vor gewaltigen Herausforderungen, sowohl in den Kindergärten als auch in den Schulen. In wenigen Jahren werden wir den 100. Geburtstag der Waldorfschulen feiern. Welche Grundsteine für die Weiterentwicklung im nächsten Jahrhundert werden wir legen?
Viele unserer Kollegen, die unsere Bewegung in den letzten Jahrzehnten maßgeblich geprägt haben, werden dann im Ruhestand sein. Wie können wir unseren Nachwuchs auf die Weiterführung der Aufgaben vorbereiten? Aktuell bewegt die Waldorfbewegung das Thema Inklusion sehr. Wie werden wir damit umgehen?
Dieses sind nur drei ausgewählte Aspekte der vielen Entwicklungsfragen, die sich Vertreter der Kindergartenvereinigung, des Heilpädagogischen Verbandes und des Bundes bei ihrer Zusammenarbeit gestellt haben. Im Zentrum der Überlegungen stand aber die grundlegende Frage, wie wir zukünftig Waldorfpädagogik immer stärker ermöglichen können und welche Hilfen dafür notwendig sind. Aus diesem Anlass haben wir uns an die Pädagogische und an die Medizinische Sektion in Dornach gewandt mit der Frage und Bitte, uns bei den zukünftigen Entwicklungsschritten zu unterstützen. Im Kern der Waldorfpädagogik steht die gesunde Entwicklung der Kinder und letztlich die Grundfragen: Wie entwickeln wir ein immer stärkeres Verständnis für die uns anvertrauten Kinder? Wie muss Unterricht sein, dass er für die Entwicklung der Kinder dienlich sein kann? Wie entstehen wirklich tragfähige Beziehungen?
Im Kern ist die Waldorfpädagogik eine „gesundende" Erziehung, die ihre Wirksamkeit über die eigentliche Kindergarten- und Schulzeit hinaus bis weit ins Erwachsenenalter hinein entfalten soll. Wie können wir verstärkt Gesichtspunkte für die Realisation dieser zentralen Anliegen bekommen? Wie können wir, gerade auch in der kollegialen Zusammenarbeit der Pädagogen und Mediziner für die uns anvertrauten Kinder die notwendigen Hilfestellungen geben?
Die drei Verbände haben sich entschlossen, zusammen mit der Pädagogischen und der Medizinischen Sektion, die Fragen und Gesichtspunkte mit allen Interessierten, den Eltern, Erzieherinnen, Lehrern, Heilpädagogen und Dozenten zu beraten und laden daher ganz herzlich zu einem Thementag ein.

Bund der Freien Waldorfschulen, z. Hd. Herrn Freitag
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart
Fax 0711 - 210 42 19, E-Mail: freitag@waldorfschule.de

Internationaler Kleinkindkongress
zur Würde des kleinen Kindes

Gesunde Entwicklung und Prävention in Schwangerschaft und früher Kindheit

Donnerstag, 20. Juni, bis Sonntag, 23. Juni 2013
am Goetheanum in Dornach

Immer häufiger werden Kinder unter drei Jahren institutionell betreut. Dieser gesellschaftliche Trend wirft gravierende Fragen auf: Was fördert die gesunde Entwicklung des Kindes – oder was schadet ihr? Welche gesundheitlichen Spätfolgen können durch Prävention vermieden werden? Wie kann die Würde des kleinen Kindes gewahrt werden?
Der Kongress will sich mit beteiligten Berufsgruppen und Fachleuten um ein vertieftes menschenkundliches Verständnis mit Blick auf das frühkindliche Lebensalter bemühen. Das zentrale Thema dieses Kongresses sind deshalb die Entwicklungszusammenhänge und -gesten von der Konzeption bis zum dritten Lebensjahr – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der ätherisch-physischen Konstitution des Kindes. Dabei geht es vorrangig um die Sicherung und Erhaltung des kindlichen Entwicklungsraumes.
Die Fragen: Wo kommst du her? Was kann ich für dich tun? Wohin geht dein Weg?, können uns bereits während der Schwangerschaft begleiten, aber vor allem in den ersten Lebensjahren wegweisend sein. Sie schärfen unseren Blick für den großen Entwicklungszusammenhang, der sich in jedem noch so kleinen Entwicklungsschritt abbildet. Im Rahmen des Kongresses sollen die Bildegesten des werdenden Menschen studiert werden – die embryonalen und nachgeburtlichen Signaturen der Entwicklung – aus medizinischer, pädagogischer und künstlerischer Sicht. Die Wahrnehmung dieser Gesten kann zur Inspiration für das eigene Handeln werden und Antwort geben auf die Frage: Wie kann Erziehung nach dem Übergang der Geburt in die irdischen Lebensverhältnisse zur Fortführung dessen werden, was dem Kind vorgeburtlich Sicherheit und Hülle gab? Das soll als Anregung dienen, in unserem pädagogischen Handeln Bedingungen zu schaffen, die dem Kind auch nach der Geburt das nötige Ausmaß an Schutz und Entwicklungsraum geben können – Qualitäten, die für seine gesamte weitere Entwicklung von entscheidender Bedeutung sind.
In diesem Sinne laden wir alle herzlich ein, die mit dem Kind und den Eltern unmittelbar nach der Geburt und in den ersten drei Jahren zu tun haben: Hebammen, Ärzte, Kinderärzte, Eltern-Kind-Gruppenleiter, Tageseltern, Baby- Kinder- und Jugend-Therapeuten, Mitarbeiterinnen

von Eltern-Kind-Beratungsstellen und Schreiambulanzen, Frühförderer, Krankenschwestern und Erzieherinnen in Kleinkindeinrichtungen.
Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch mit Ihnen am Goetheanum in Dornach!

Für die Vorbereitung:

Michaela Glöckler, Claudia Grah-Wittich, Birgit Krohmer

Medizinische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Sektion und dem Arbeitskreis Kleinkind der Vereinigung der Waldorfkindergärten

Anmeldung erbeten bis 12. Juni 2013 an:

Goetheanum
Postfach, 4143 Dornach, Schweiz

Fax +41 - 61 - 706 44 46
Tel. +41 - 61 - 706 44 44

E-Mail: tickets@goetheanum.org
www.medsektion-goetheanum.org

Fachtagung der
Arbeitsgemeinschaft Heilpädagogischer Schulen

Das verletzte Kind

Die wachsende Herausforderung in Heilpädagogik und Sozialtherapie durch seelisch und körperlich traumatisierte Kinder und Jugendliche

Freitag bis Samstag, 20. bis 22. September 2013
Freie Waldorfschule Hannover-Bothfeld

Die Zahl der traumatisierten Kinder und Jugendlichen in unseren Schulen, Heimen und sozialtherapeutischen Lebensgemeinschaften nimmt deutlich zu. Welche Ursachen liegen dieser Tatsache zugrunde und welche unterstützenden Maßnahmen können wir einsetzen, um diesen Kindern zu helfen? Walter J. Dahlhaus wird in drei Vorträgen mögliche Ursachen und helfende Maßnahmen darstellen.

Die heilpädagogische Fachtagung findet zum 5. Mal in der Freien Waldorfschule in Hannover-Bothfeld, zweizügige Schule mit Förderschulzweig, statt.

Alle Menschen, die sich in der Pädagogik und Therapie mit dem Thema traumatisierte Kinder und Jugendliche auseinandersetzen, sind herzlich eingeladen.

Programm	• drei Vorträge • Gesprächsgruppen • künstlerische Kurse • Kinderbesprechung
Vortragender	Walter J. Dahlhaus, Arzt für Psychiatrie und Psychotherapie, in Merzhausen/Freiburg
Tagungsort	Freie Waldorfschule Hannover-Bothfeld Weidkampshaide 17, 30659 Hannover Tel. 0511 - 64 75 90 info@waldorfschule-bothfeld.de

Anschriften der Verfasser

Dietrich von Bonin	Holligenstraße 87, 3008 Bern, Schweiz Anthr. Kunsttherapeut, Fachrichtung therapeutische Sprachgestaltung
Johannes Denger	Bismarckstraße 16, 34117 Kassel Heilpädagoge, Referent für Bildung, Ethik, Öffentlichkeit des Verbandes für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e. V.
Dr. Michaela Glöckler	Brosweg 45, 4143 Dornach, Schweiz Kinderärztin, Leiterin der Medizinischen Sektion am Gotheanum
Andrea Klapproth	Schaffhauserstraße 86, 8057 Zürich Sprachkünstlerin/Sprachtherapeutin
Angelika Knabe	Richard-Strauss-Straße 3, 99423 Weimar Waldorf-Erzieherin
Dr. Jürgen Möller	An den Maschwiesen 2, 30519 Hannover Kinderarzt, Kinder- und Jugendpsychiater, Homöopathie
Dr. Till Reckert	Gemeinschaftspraxis, Lederstraße 118, 72764 Reutlingen Kinder- und Jugendarzt
Dr. Michael Schnur	Markusstraße 16, 01127 Dresden michael.schnur@gmx.de Facharzt für Allgemein- und Notfallmedizin
Jane Swain	Sophia's Hearth Family Center 700 Court St, Keene NH 03431, USA Kinderphysiotherapeutin und Bewegungstherapeutin
Dr. Hannes Wieting	Am Jägerpark 14, 01099 Dresden Schularzt an der Janusz-Korczak-Schule in Dresden

Termine

8./9. März 2013	Witten	LEO Verein für entwicklungsorientierte Lerntherapie: Die Zweitklassuntersuchung in Schule und Praxis *
23.–25. März 2013	Winterbach	Schulung der Intuition, Seminar mit Pär Ahlbom und Marcel Desax *
19. April 2013	Frankfurt	Kindergesundheit und Lernbereitschaft *
20.–23. Juni 2013	Dornach	Internationaler Kleinkindkongress zur Würde des kleinen Kindes *
20.–22. September 2013	Hannover	Das verletzte Kind. Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft heilpädagogischer Schulen *

* Programm siehe im Innenteil „Tagungsankündigungen“