

**Michaela Glöckler**

# **Schule als Ort gesunder Entwicklung**

**Erfahrungen & Perspektiven  
aus der Waldorfpädagogik  
für die Erziehung im 21. Jahrhundert**

## Vorwort

**F**ast täglich ist irgendwo zu lesen, dass ein grundlegender Wandel im Schul- und Bildungswesen ansteht. Dabei stellen sich viele Fragen: Was wollen wir der jungen Generation mitgeben? Worauf wird es in Zukunft vor allem ankommen? Welche Vorbilder brauchen sie? Wie begleiten wir die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen so, dass sie sich motiviert den neuen Herausforderungen stellen können? Welche Fähigkeiten braucht es, um die sich weiter zuspitzenden globalen Probleme sozialer Ungerechtigkeiten zu lösen? Wie lernen sie, den Auswirkungen der ökologisch-ökonomischen Krise kreativ zu begegnen? Wie muss das Bildungswesen beschaffen sein, damit es Menschen ins Leben entlässt, die an die bestehenden Verhältnisse weniger angepasst sind und dadurch besser sehen können, was anders werden muss? Was braucht es für Aktivitäten im Unterricht, damit sich Initiativkraft und unternehmerischer Wille ausbilden, wie sie für die Realisierung neuer Ideen nötig sind? Ist dafür beispielsweise die möglichst frühe Anpassung an die Normen und Spielregeln des digitalen Wandels das geeignete Instrument? Hatte nicht gerade davor der berühmte amerikanische Pionier der Roboter- und Computer Technologie, Josef Weizenbaum, in seinem Buch *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft* schon im 20. Jahrhundert eindringlich gewarnt? Ganz gleich welche Problematik man ins Auge fasst: gebraucht werden Mut und Zuversicht, Gesundheit und Lebensfreude. Wie aber können Schule und Elternhaus dafür die Bedingungen schaffen, dass sich diese entwickeln? Denn »lehrbar« sind sie ja leider nicht, sie müssen sich entwickeln. Die Zunahme psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen und die wachsende Anzahl der vom Burnout betroffenen Pädagog\*innen zeigt deutlich an, dass das bestehende Bildungssystem gerade diesbezüglich eine Neuorientierung braucht. Dafür einen Beitrag zu leisten ist das Anliegen dieses Buches. Es möchte ein Plädoyer dafür sein, Erziehung und Bildung radikal an den Erfordernissen der gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auszurichten und nicht zur Unzeit an den Leistungszielen aus Wirtschaft und Bildungspolitik. Dies ist auch angesichts der weltweit steigenden Lebenserwartung ein dringendes Erfordernis. Denn eine gesunde körperlich-seelisch-geistige Reifung ist für ein kreatives Leben im Alter die beste Voraussetzung. Wie aber muss Schule organisiert werden, damit dies möglich wird?

Rudolf Steiner (1861-1925), der Begründer der Waldorfpädagogik, vertrat die Auffassung, dass jeder Heranwachsende ein Recht auf Bildung in den ersten 18 Lebensjahren hat. Warum dieser Entwicklungszeitraum möglichst ungestört durchlaufen werden sollte, wird im zentralen Kapitel dieses Buches, *Die Jahresmeilensteine der Entwicklung und ihre Resonanz im Waldorflehrplan* dargestellt. Grundlage dafür ist der noch wenig bekannte anthroposophische Erkenntniszugang zur menschlichen Entwicklung, der die Ergebnisse aus der gegenwärtigen Entwicklungs- und Bindungsforschung wesentlich bereichern kann. Da dieser Erkenntniszugang von Kritikern der Waldorfpädagogik gerne als schwer zugänglicher bzw. unnötiger »anthroposophischer Überbau« bezeichnet wird, habe ich mich bemüht, ihn in seiner Relevanz für eine gesundheitsfördernde

### 3. Gesundheit für Körper, Seele und Geist – was heißt das in der täglichen Unterrichtspraxis?

#### 3.1 Salutogenese oder die zentrale Rolle des Gefühlslebens in der Erziehung

Seit den Ergebnissen der Gesundheitsforschung Aaron Antonovskys (1923-1994) wissen wir, dass das Gefühlsleben im Zentrum einer gesunden Entwicklung steht. Antonovsky war der Begründer der Salutogenese<sup>27</sup> (von *salus*: Gesundheit, und *-genese*: Herkunft, Entstehung, Entwicklung). Er fand heraus, dass das *Gefühl* der Verstehbarkeit für die Gesundheit entscheidend ist. Wenn jemand etwas nur versteht, ihm dies aber nichts bedeutet, dann wirkt sich dies nicht positiv auf die Gesundheit aus. Entsprechend gilt dies für den Sinn einer Sache – auch hier ist es das *Gefühl*, die Sinnhaftigkeit zu erleben. Und so ist es auch mit der Handlungskompetenz. Das schöne *Gefühl* für die Handhabbarkeit einer Sache, dass man ihr gewachsen ist, »es kann«, wirkt sich salutogenetisch positiv aus. So kam Antonovsky auf sein Kohärenzkonzept. Kohärenz bedeutet, den Zusammenhang zu erleben, der einem durch die emotionale Beziehung bewusst wird. Wer sich selber gefühllos oder mit negativen Gefühlen gegenübersteht und diese negative Kohärenz auf seine Beziehung zu anderen Menschen und zur Umwelt überträgt, ist gesundheitlich gefährdet. Ihm fehlt die zur positiven Lebensgestaltung nötige, warme Kohärenz. Wer an seine Schulzeit zurückdenkt, weiß auch, wie oft man sich schlecht oder »leer«, nicht akzeptiert, gemobbt oder ausgegrenzt gefühlt hat – und wie das Lebensfreude und Gesundheitsgefühl beeinträchtigt hat. Wer solche negativen Gefühle nicht durch das Erleben von Freundschaft, Liebe zur Natur, Freude am Verstehen bestimmter Unterrichtsinhalte oder eigene Fähigkeiten und Hobbys kompensieren konnte, ist im Aufbau positiver Kohärenz behindert und nimmt dies mit ins Leben. Antonovsky fand auch heraus, dass selbst Holocaust-Überlebende, die er in Israel untersuchte, sehr gesund sein konnten, wenn sie in Kindheit und Jugend gelernt hatten, Frustrationen zu verarbeiten und die dafür nötigen seelischen und geistigen Ressourcen zu mobilisieren. Das hat es ihnen dann letztlich auch ermöglicht, selbst angesichts unvorstellbarer Destruktivität nicht zu dekompensieren.

So kann man heute weit besser verstehen als zur Gründungszeit der Waldorfschule, warum für Steiner die gesunde Gefühlsentwicklung im Zentrum seiner Pädagogik stand. Aus Liebe und eigenem Interesse lernen – nicht angetrieben durch Angst, die Sorge um Noten, das Pflichtgefühl oder den Ehrgeiz, der oder die Beste sein zu müssen oder sonst durch einen Druck von außen. Warum ist es so wichtig, aus dem Gefühl der Liebe heraus zu lernen? Weil dies das einzige Gefühl ist, das den Menschen frei lässt: Man tut, was man mag. Dieses Gefühl der Selbstbe-

27. Vgl. Aaron Antonovsky: *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. Jossey-Bass, San Francisco 1979; Ders.: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Erw. deutsche Ausgabe von Alexa Franke, dgvt-Verlag, Tübingen 1997.

## 4. Die Frage nach dem Menschenbild und seiner Bedeutung für eine gesundheitsfördernde Erziehung

Jeder Therapierichtung liegt ein bestimmtes Menschenbild zu Grunde. Daraus leitet sich auch das jeweilige Krankheits- und Gesundheitsverständnis ab. Entsprechend ist es in der Pädagogik, auch wenn der Menschenbild-Kontext hier weniger selbstverständlich reflektiert wird, als in der Medizin. In diesem Kapitel wird daher der Versuch gemacht, die als schwer zugänglich geltende anthroposophische Menschkunde mit ihrem Menschenbild darzustellen. Es kann zum einen helfen, das Menschenbild, das man selber hat, zu reflektieren. Zum anderen ermöglicht es einen vertieften Zugang zum Verständnis von Gesundheit und Entwicklung. Es empfiehlt sich daher, dieses Kapitel zu lesen, bevor man sich dem Kapitel über die Jahresmeilensteine der Entwicklung zuwendet.

### 4.1 Selbsterkenntnis – die lebenslange Herausforderung

Warum brauchen wir ein Menschenbild? Wofür brauchen wir es? Und wieso hat das mit Gesundheit zu tun? Wir brauchen es für unser eigenes Selbstverständnis, die sogenannte Selbsterkenntnis. Zum anderen dient es dem Verständnis anderer Menschen und zum dritten ist es nötig, wenn man seine eigene Entwicklung in Zusammenhang mit der Entwicklung der Menschheit und der Menschlichkeit als solcher bringen möchte. Denn alles Genannte hängt davon ab, welches Bild vom Menschen und seiner Entwicklung jeder einzelne von uns hat. Umgekehrt kann man auch sagen, wer sich nicht für Selbsterkenntnis interessiert, wird auch schwerlich andere Menschen in ihrem Sosein verstehen. Angesichts der Zeitverhältnisse und der allgegenwärtigen Symptome von Unmenschlichkeit und Wertezerfall ist eigentlich jeder einzelne dazu aufgerufen, Stellung zu beziehen, sein eigenes Menschenbild zu reflektieren und seine Mitverantwortung für den Kontext, in dem er steht, neu zu hinterfragen. Die Bewegung »Fridays for Future« hat deutlich gemacht, dass die Sehnsucht danach in vielen Menschen veranlagt ist.

Die Mitverantwortung aller für das Ganze war auch ein Kernanliegen von Hans Jonas (1903-1993), des großen Ethikers des 20. Jahrhunderts. In seinem 1979 publizierten Hauptwerk *Das Prinzip Verantwortung*<sup>54</sup> konfrontiert er jeden einzelnen Menschen mit der Frage, was denn sein Beitrag ist, um der drohenden Vernichtung von Mensch und Erde entgegenzuwirken, die aufgrund der technischen Errungenschaften und atomaren Aufrüstung jederzeit möglich wäre. Seine Frage ist: Was kann ich im Hier und Jetzt tun, damit die Entwicklung konstruktiv weitergeht? Die von ihm formulierte Mitverantwortung jedes einzelnen wurde vielfach auch als öko-

54. Hans Jonas: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Insel-Verlag, Frankfurt am Main 1979.

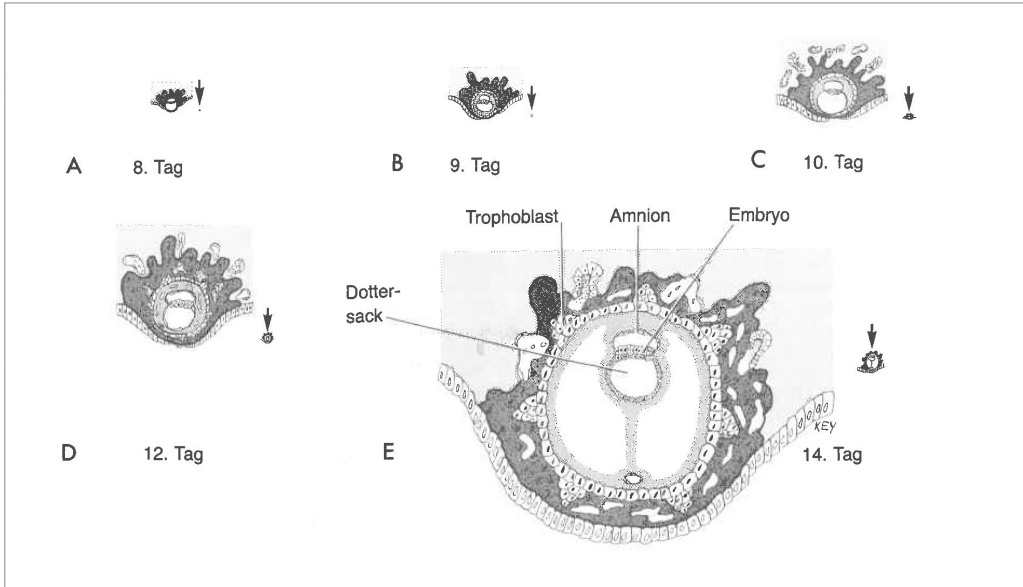


Abb.2 a-d. Embryo in der 2. Lebenswoche, Entwicklung der embryonalen Hüllen. Aus dem Trophoblast wird später die Placenta. Der Embryo selbst entwickelt sich noch nicht bzw. besteht aus zwei Zellschichten.

In der vierten Woche treten intra- und extra-embryonal die Blut- und Blutgefäßbildungen als Grundlage für das spätere Herz-Kreislaufsystem auf. Mit diesem ganzheitlichen und den ganzen Embryo durchdringenden Impuls tritt der vierte Gesetzeszusammenhang – jener der *Ich-Organisation* – in Erscheinung. Er bewirkt die Integration und Harmonisierung der drei anderen Gesetzmäßigkeiten. Die Folge davon ist, dass man am Ende der vierten Woche erstmals einen klaren Eindruck von der menschlichen Gesamtgestalt bekommt. Der noch keinen Zentimeter große Embryo zeigt bereits Arm- und Beinknospen, Augen, Kopf und Rumpf.

Hat man das Typische in der Wirkungsweise der Wesensglieder erfasst, so kann man ihre Tätigkeiten durch die gesamte weitere Embryonalentwicklung verfolgen und auch nach der Geburt durch die gesamte Wachstumsperiode hindurch:

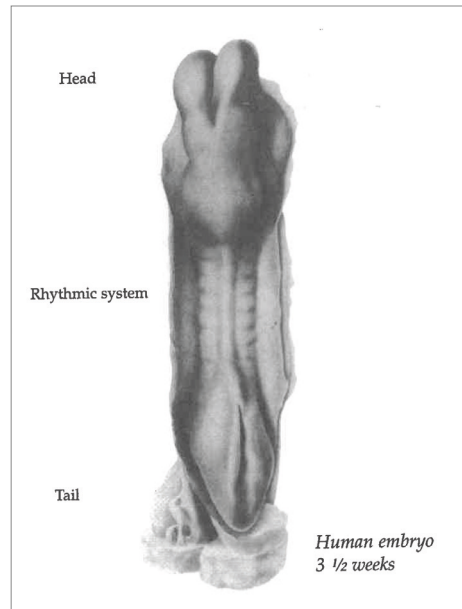


Abb. 3. Embryo nach Abschluss der dritten Lebenswoche ohne seine Hüllen. Es haben sich Kopf- Rumpf- und Schwanzteil differenziert

## 5. Die fünf salutogenetischen Prinzipien der Waldorfpädagogik

Rudolf Steiner hat in seinem pädagogischen Werk nicht von fünf salutogenetischen Prinzipien der Waldorfpädagogik gesprochen oder geschrieben. Er sprach zu seinen Zuhörern so über den werdenden Menschen, dass er diesen – und keine Prinzipien – vor Augen hatte. Am liebsten wäre es ihm gewesen, wenn er drei Jahre Zeit gehabt hätte für eine Ausbildung, die er anhand von »Musterbeispielen« aufbauen wollte. »Aber das kann nicht sein. Wir müssen uns eben mit dem begnügen, was wir hier angeführt haben.«<sup>77</sup> Vom Schulbeginn im September 1919 an, hat er – wo immer möglich – auch in Holland, England und der Schweiz Vorträge mit und ohne Aussprache über Pädagogik gehalten.<sup>78</sup> Nimmt man das alles zusammen, so lassen sich daraus schon eine ganze Reihe Musterbeispiele gewinnen, die geeignet sind, die Lehrerbildung zu inspirieren. Steiners Anliegen war es, die Menschenerkenntnis als fundamentales Prinzip seiner Pädagogik zur Darstellung zu bringen und die gesamte pädagogische Praxis daraus zu entwickeln. Denn so wie der Mensch selbst ein Lebewesen ist und als solches im Leben steht, so wünschte er sich ein Bildungs-, Kultur- und Geistesleben, das nichts Abgehobenes hat, sondern überall mit dem Leben in realer Beziehung steht:

»Wir brauchen ein Geistesleben, das wiederum ganz in der Welt drinnensteht, wir brauchen ein Geistesleben, wo die Bücher aus dem Leben heraus geschrieben sind, ins Leben hinein wirken und nur Anregungen sind für das Leben, nur Mittel und Wege sein wollen für das Leben. Wir müssen aus der Bibliothek heraus. Wir müssen gerade im geistigen Leben in das Leben hinein. Und wir müssen ein Erziehungswesen haben, das nicht nach Regeln verfährt, das nach den Kindern verfährt, die real da sind, nach Menschenkenntnis; aus Menschenkenntnis heraus die Kinder kennenlernt und aus dem Kinde selbst herausliest, was zu tun ist jeden Tag, jede Woche, jedes Jahr.«<sup>79</sup>

77. Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde, Methodisch-Didaktisches Seminar*, Studienausgabe, Dornach 2019, S. 686.

78. Vgl. Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293; *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294; *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. GA 295; *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*. GA 296; *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. GA 298; *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924*. GA 300a-c; *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. GA 301; *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. GA 302; *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. GA 302a; *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*. GA 303; *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. GA 304; *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. GA 304a; *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. GA 305; *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306; *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. GA 307; *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens*. GA 308; *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. GA 309; *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. GA 310; *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. GA 311; *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik*, hrsg. von K. Rittersbacher, Stuttgart.

79. Rudolf Steiner: *Der Mensch in der sozialen Ordnung: Individualität und Gemeinschaft*. Zwölfter Vortrag. Oxford, 29. August 1922. In: *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben*. GA 305. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1991, S. 234.

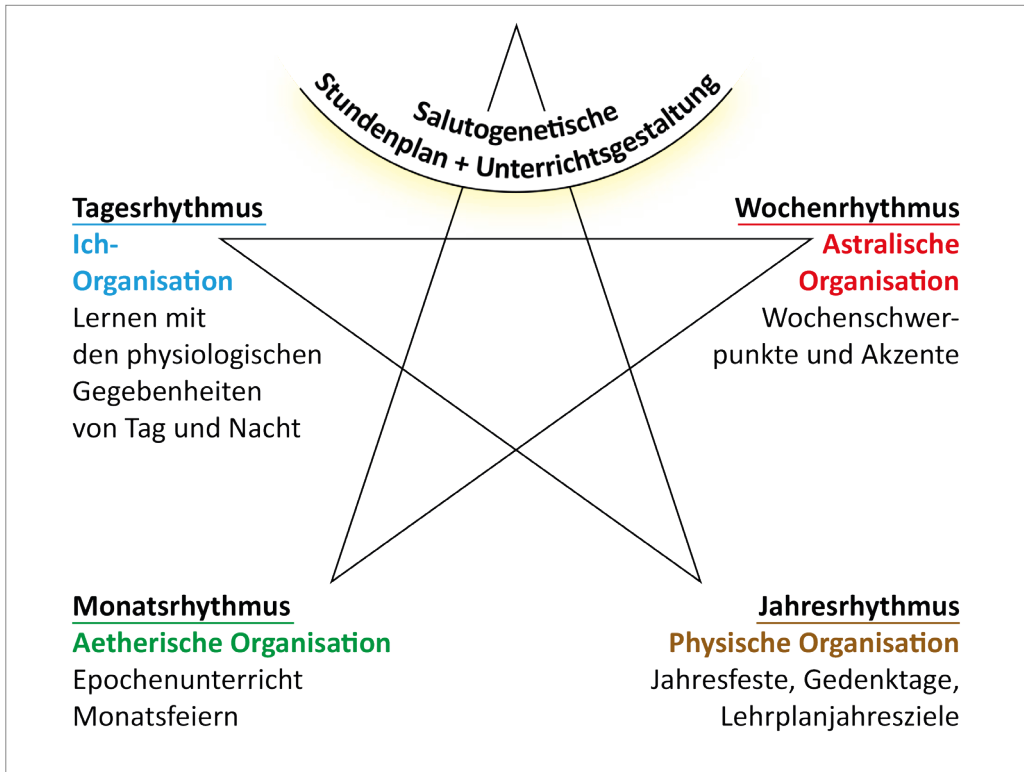


Abb. 8. Schematische Darstellung der menschlichen Wesensglieder und ihrer Beziehungen zu den langwelligen Biorhythmen.

die den Jahreslauf begleiteten. Es waren und sind dies nicht nur Anlässe zur Besinnung und Andacht oder zum Feiern, sondern der Rhythmus selbst hatte auch seine insgesamt gesundheitsfördernde Wirkung, für die sich die Religionen ebenfalls verantwortlich wussten. In unserer säkularen Welt muss man sich diese Gesichtspunkte aus Religion und Wissenschaft erst selber klarmachen, um sie dann auf individuelle Art stimmig in den Alltag zu integrieren.

Rudolf Steiner bringt in diesem Zusammenhang der Pflege der Rhythmen noch einen weiteren Gesichtspunkt ein. In einem Vortrag in Berlin vom 21. Dezember 1908 erinnert er zum einen daran, dass die Rhythmen Gesetzmäßigkeiten sind, die – ebenso wie die Gedanken, durch die uns die Gesetzmäßigkeiten bewusst werden – Realitäten darstellen, Wirksamkeiten, die von geistigen Wesen ausgehen. Zum anderen macht er deutlich, wie die menschliche Konstitution Ausdruck dieser göttlich-geistigen Schöpfertätigkeit ist und wie die Evolution der Menschheit und der Erde sich in großen kosmischen Entwicklungsrhythmen vollzogen hat, sodass es zuletzt zu den vier Naturreichen auf der Erde und dem Menschen als Mikrokosmos gekommen ist. Den Zusammenhang der hier skizzierten vier großen Zeitgeber Tag, Woche, Monat und Jahr mit den menschlichen Wesensgliedern charakterisiert er wie folgt:

## 7. Erziehung für die Gesundheit in der zweiten Lebenshälfte

### 7.1 Eine Frage der Einsicht

Konfuzius nannte drei Wege, klug zu handeln: erstens durch Nachdenken, durch Einsicht, das ist der edelste; zweitens durch Nachahmen, das ist der Einfachste und drittens durch Erfahrung, das ist der bitterste. In Steiners Menschenkunde findet sich diese Weisheit, wie schon angemerkt, in Form der drei Grundmotive des Lernens für das erste, zweite und dritte Jahrsiebt. Vor der Schulzeit lernen die Kinder durch Nachahmung, bis zum 15., 16. Lebensjahr durch Erfahrung und erst, nachdem die Fähigkeiten zum selbstständigen Denken und zur damit verbundenen Selbstkontrolle entwickelt sind – was in der Regel ab dem 16. Lebensjahr der Fall ist, kann das Lernen durch Einsicht beginnen. Dann ist man auch in der Lage, möglichen Gefahren vorzubeugen, bestimmte Problemfelder bewusst zu meiden und auf problematische Erfahrungen zu verzichten, weil man einsieht, dass dies nicht sinnvoll ist. Dementsprechend werden die drei großen Entwicklungsabschnitte und die wichtigsten pädagogischen Hilfsmittel hier zusammengestellt. Zu dem Handeln aus Einsicht gehört aber auch zum Beispiel so etwas, wie das pädagogische Gesetz und seine Berücksichtigung. Wer es nicht einsieht, wird es nicht umsetzen.

So wenig Rudolf Steiner wollte, dass man ihm seine geisteswissenschaftlichen Forschungsergebnisse glaubt, so sehr hoffte er jedoch, dass man diese Resultate als Hypothesen nimmt, mit denen man experimentieren kann, um zu sehen, ob sie sich bewähren. Dies gilt insbesondere für seine Erziehungsideen, von denen er hoffte, dass sie nicht nur den jungen Erwachsenen helfen, mit innerer Sicherheit ihren Lebensweg zu beginnen. Vielmehr war es sein Anliegen, Erziehung so zu gestalten, dass sie zugleich Gesundheit für die zweite Lebenshälfte veranlagt.

»Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben« – wird immer wieder gesagt. Dies aber täglich unter Beweis zu stellen und zu realisieren, ist äußerst anspruchsvoll. Rudolf Steiners Fragestellung war, unter welchen Bedingungen – und vor allem wie – die körperliche Entwicklung in Kindheit und Jugend gefördert und begleitet werden muss, dass die Alterungsprozesse, die in der zweiten Lebenshälfte einsetzen, gesund geschehen können. D. h., je harmonischer und passender man sich »verkörpern« kann, umso harmonischer und passender sollte auch der Alterungsprozess verlaufen, an dessen Ende man sich »entkörper« . Die Skizze auf S. 113 möge dies ins Bild bringen.

Dabei werden die Entwicklungsstadien des Nervensinnessystems, der Organe der rhythmischen Funktionsordnung (Herz und Lunge) sowie der Stoffwechselorgane und des Gliedmaßensystems in ihrem zeitlichen Nacheinander ebenso dargestellt, wie die parallel laufende Metamorphose der Wachstums- und Regenerationskräfte in Gedankentätigkeit. Während in der ersten Lebenshälfte nur die Wachstumskräfte in ihrer Metamorphose in Gedankentätigkeit infrage kommen, sind dies in der zweiten Lebenshälfte auch die Regenerationskräfte, de-



sondern weiter auf die Entwicklung einer möglichst guten Körperbeherrschung und Sensomotorik durch Klettergerüste, Gelegenheit zum Balancieren, Stelzenlaufen, Ballspielen und, wo immer möglich, im Kontakt mit der Natur.

### 9.8 Gesichtspunkte aus der anthroposophischen Menschenkunde zum 4. bis 7. Lebensjahr

Vom 4. bis 7. Jahr werden die ätherischen Formkräfte frei, die Rumpf, Bauchraum und Gliedmaßen-System durchgestaltet haben. Dabei geht – so wie im Kopfbereich – dieses Freiwerden der Formkräfte langsam weiter von oben nach unten. Das bedeutet, dass sich im vierten Jahr insbesondere die ätherischen Formkräfte im Lungenbereich in Gedankenkräfte umwandeln. Die Kinder dieses Alters haben daher eine besondere Begabung für rhythmisches Wiederholen. Sie lieben Spiele und Gesänge, bei welchen es zwischen Ich und Du oder einem Einzelnen und der Gruppe hin und her schwingt. Überhaupt lieben die Kinder dieses Alters Singspiele und Reigen, wobei der ganze Körper zum Ausdruck bringt und »spricht«, worum es geht. Denn die Atmungsorgane sind nicht nur zum Atmen und Sprechen da, sondern auch Grundlage für das Gefühlsleben. So wie sich das Denken – einschließlich der Reflexion von Gefühlen und Wissensimpulsen – auf das Nervensystem stützt, so das Gefühlsleben auf die rhythmischen Funktionen von Herzschlag und Atmung. Das Willensleben hingegen stützt sich auf das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Diese Einsicht hat Rudolf Steiner 1917 in seiner Schrift *Von Seelenrätseln* publiziert.<sup>139</sup>

Bezüglich der rhythmischen Funktionen und ihren Zusammenhang mit dem Gefühlsleben ist ein Experiment interessant, das man machen kann, um dies besser zu verstehen. Man kann zum Beispiel beim Hören eines klassischen Konzertes auf seinen Atmungsrythmus achten. Da die Musik stark auf das Gefühlleben wirkt, ändert sich beim Zuhören die Atemfrequenz mit der Änderung der Gefühlslage. Die klassischen Tempi Allegro, Largo, Presto oder Lento entsprechen den Rhythmen von Herzschlag und Atmung in Ruhe und unter Belastung.<sup>140</sup> Und so kann man auch erleben, wie sich die Atmung beim langsamen Satz verlangsamt und beim Allegro oder Presto beschleunigt. Bei intensivem Zuhören erlebt man das auch mit seinem Herzschlag, der sich ebenfalls etwas beschleunigen kann. Können sich die Sprach- und Lungenorgane unter Beteiligung positiver, fröhlicher, schwingender Emotionen und Gefühle ausbilden, so entwickeln sie sich beweglicher und anpassungsfähiger, als wenn man Kinder dieses Alters verschult und

139. Vgl. Rudolf Steiner: *Von Seelenrätseln*. GA 21. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1983.

140. Vgl. Rudolf Steiner: *Der Zusammenhang des Musikalischen mit dem Atmungsprozess und mit der Gliederung des Menschenwesens*. Erste Fragenbeantwortung, Dornach, 29. September 1920. In: *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. GA 283. Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1989; Armin J. Husemann: *Der hörende Mensch und die Wirklichkeit der Musik*. Freies Geistesleben, Stuttgart 2011; Gerhard Beilharz: *Musik in Pädagogik und Therapie*. Freies Geistesleben, Stuttgart 2004.

### 9.16 Das dreizehnte Lebensjahr: Grenzüberschreitung und das Erleben von Zorn und Ohnmacht



Abb. 27. Was soll das alles? Muss ich am Sonntag zum Ausflug mitgehen? Wenn ich nur könnte, wie ich wollte, ich würde ...

Und dann ist sie da, die Sehnsucht, Grenzen zu überschreiten, Grenzen nicht mehr zu respektieren. Der Jugendliche erlebt sich erstmals so richtig im Gegensatz gerade zu den Menschen, mit denen er zuvor am engsten verbunden war. Der eigene Wille wird stärker erlebt, gefühlt als vorher und kann sich durch Zorn oder ohnmächtige Wut artikulieren. Der Jugendliche fühlt einerseits sein Willensvermögen, andererseits aber auch seine Unfähigkeit, diesen Willen schon zu beherrschen, was das Gefühl der Ohnmacht verstärkt. Wie kommt der Lehrplan dem entgegen? Interessant ist der Hinweis für die Musik: den Unterricht so zu organisieren, dass die Schüler primär Freude an der Musik erleben – als Grundlage für spätere musikalische Urteilsbildung. Im Zentrum steht neu die auf S. 40 f. beschriebene Gesundheitslehre-Epoche, die auch die Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse mit umfassen soll. Entscheidend ist aber auch, gerade jetzt über Drogen, Alkohol und andere gesundheitsschädliche Substanzen zu sprechen und auch die heute so verbreitete Computerspielsucht. Im Bereich der Naturwissenschaften werden die Fundamente der Mechanik behandelt sowie die Grundlagen der Chemie aus den Verbrennungsprozessen entwickelt. In Geschichte wird die beginnende Neuzeit im 15. Jahrhundert beschrieben und die europäische Entwicklung bis zum 17. Jahrhundert – einschließlich Reformation und Dreißigjähriger Krieg. Was da an Umbrüchen und Abbrüchen geschieht, kann tief aufgenommen werden. Im Sprachunterricht wird besonderer Wert auf die Ausdrucksformen für Wünschen, Staunen und Verwundern gelegt und wie man Gefühlen sprachlich den besten Ausdruck verleiht. Als Erzählstoff dienen jetzt Schilderungen unterschiedlichster Völker, Hautfarben und ihrer Heimatländer. Der junge Mensch tut erste Schritte, sich in der großen Welt, in der Menschheitsfamilie zu beheimaten.

## 11. Eurythmie und warum sie so wichtig ist

Als ich Sylvia Bardt – von der die hier angeführten Beispiele stammen – fragte, ob sie bereit wäre, einen Beitrag zum Eurythmie-Lehrplan zu schreiben, war sie zunächst sehr zurückhaltend. Nicht nur, weil sie Künstlerin ist und es den Lehrplan ja eigentlich nicht gibt. Es gibt ja nur die altersentsprechende Menschenkunde und große Sachgebiete, aus denen dann das jeweils Passende gerade für diese Klasse und diese Kinder ausgewählt wird. Sondern auch, weil sie mittlerweile pensioniert ist und nicht mehr selbst unterrichtet. Umso dankbarer bin ich, dass sie dann doch bereit war, einiges Passende aus ihrer jahrzehntelangen Erfahrung als Eurythmie-Lehrerin zur Verfügung zu stellen. Denn dass in einem Buch über Schule als Ort gesunder Entwicklung die Eurythmie nicht fehlen darf, war doch letztlich überzeugend.

Eurythmie ist die von Rudolf Steiner ab dem Jahr 1912 entwickelte Bühnenkunst. Sie hat einerseits Ähnlichkeit mit dem Tanz, weil sie für jeden Ton, jedes Intervall, jeden Akkord sowie für Dur- und Mollqualitäten, für Melos, Rhythmus und Takt spezifische Ausdrucksformen kennt. Andererseits hat sie auch vieles mit dem Schauspiel gemeinsam, weil sie über Bewegungsformen für jeden Sprachlaut verfügt, und so epische, lyrische und dramatische Werke zum Ausdruck bringen kann, die von dafür ausgebildeten Sprechern rezitiert werden. Darüber hinaus verfügt sie auch noch über bestimmte seelische Ausdrucksformen und Stimmungsgesten. Sie hat aber auch etwas mit dem antiken Tempeltanz gemeinsam, weil sie auch über Bewegungsformen verfügt, die den Tierkreis- und den Planetenbewegungen entsprechen. Was sie jedoch so wertvoll für Pädagogik und Therapie macht – wenn man sie entsprechend abwandelt – ist, dass all ihre Bewegungsformen letztlich den Bewegungen entsprechen, die der Embryo und das sich entwickelnde Kind bei der Organbildung vollziehen. Was der Göttinger Anatom und Embryologe Erich Blechschmidt (1904-1992) in seinem damaligen Bestseller *Vom Ei zum Embryo*<sup>159</sup> »Bildebewegungen« nannte, entspricht exakt den eurythmischen Gesten und Ausdrucksweisen. Daher wirkt es sich auch positiv unterstützend auf Entwicklungs- und Gesundungsprozesse aus. Doch mehr als das. Es geht bei der Eurythmie nicht nur um die Bildebewegungen der physisch-ätherischen Organisation.

Was sie im pädagogischen Zusammenhang so wertvoll macht, ist vielmehr die Tatsache, dass sich die Kinder und Jugendlichen seelisch und geistig über ihre körpersprachlichen Möglichkeiten ausdrücken lernen. Denn wer beispielsweise ein Goethegedicht eurythmisch darstellt, muss den Gedankengehalt verstehen, den Stimmungsgedalt erleben und die darin zum Ausdruck kommenden Ereignisse so darstellen, dass der Zuschauer dies mitvollziehen kann. Hinzu kommt, dass die Kinder und Jugendlichen sich dabei auch gegenseitig wahrnehmen können,

159. Erich Blechschmidt: *Vom Ei zum Embryo. Die Gestaltungskraft des menschlichen Keims. Eine Einführung in die Humanembryologie*. DVA, Stuttgart 1968; siehe auch: *Wie beginnt das menschliche Leben? Vom Ei zum Embryo. Befunde und Konsequenzen*. 8. Auflage. Christiana-Verlag, Stein am Rhein 2008.

### 13.3 Technische Entwicklung und brennende Gegenwartsfragen

#### 13.3.1 Zum Verhältnis Mensch und Maschine

Betrachtet man die Genese der Technik in den letzten 200 Jahren, so erfindet der Mensch mit der Dampfmaschine, dem Elektromotor, dem Zweitakt-, Otto- und Dieselmotor Kraftmaschinen, die seine körperliche Bewegung und Arbeit ersetzen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gelingt es ihm, Maschinen zu bauen, die seine Sprache aufzeichnen (Grammophon) und auch zu anderen Menschen in der Ferne übertragen werden können (Telefon). 1895 werden die ersten bewegten Bilder vorgeführt. Das erlaubte es, nicht nur statische Bilder zu reproduzieren, sondern auch Bewegungen aufzuzeichnen und wiederzugeben.

In der Mitte des 20. Jahrhunderts gelingt es den Ingenieuren, Geräte zu bauen, die das algorithmische Denken des Menschen imitieren (Computer). Die Computertechnologie, in der sich das menschliche logische Denken »sedimentiert«, beginnt alle anderen Geräte zu durchdringen. Computer steuern mittlerweile jeden Apparat: von der Waschmaschine, der Heizung, dem Auto bis hin zu ganzen Fabriken. Computer können aber auch sich selbst steuern, sich selbst aufgrund neuen Inputs verändern. Sie können sich anpassen, dadurch erscheinen sie als »lernfähig«. Die Durchdringung mit technischer Intelligenz gibt allen bisherigen Technologien eine neue Charakteristik:

- Wenn Kraftmaschinen von Computern gesteuert werden, dann entstehen Roboter, die unabhängig vom Menschen sinnvolle Arbeit verrichten können. Sie sind dann in der Lage das menschliche Gehen zu imitieren.
- Wenn Maschinen, die die menschliche Sprache aufzeichnen können, von Computern gesteuert werden, dann entstehen Geräte, die fähig sind, das menschliche Sprechen zu imitieren.
- Wenn Computer ihre Funktionsweise selbst verändern und an neue Gegebenheiten anpassen, dann erscheinen sie so, als ob sie selbstständig zu »denken« in der Lage wären.

Der Mensch baut sich sozusagen Maschinen »nach seinem Bild« und überlässt diesen Maschinensklaven einen Großteil seiner Arbeit. Dadurch stellt sich auch zunehmend die existenzielle Frage, was wir mit der dadurch gewonnenen Freiheit (»Arbeitslosigkeit«) anfangen wollen. Aber nicht nur das. Es stellt sich auch die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz und ihrer Identität neu. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war das Telefon eine Maschine, durch die hindurch Menschen miteinander sprechen konnten. Mit SIRI in Apples iPhone, Cortana in Microsoft Windows, dem Debater von IBM oder Alexa bei Amazon Echo tritt eine völlig neue Qualität innerhalb Kultur auf: Menschen sprechen jetzt nicht mehr mit Menschen, sondern mit Maschinen.