

## Gesichtspunkte zur Schulreife

### **Einleitung**

Bei einer anstehenden Autofahrt sollten die Kinder angeschnallt werden. Der fünfjährige Sohn (Kindergartenkind) hatte anderes, in seinen Augen viel „wichtigeres“ zu tun. Die Zeit eilte, die Stimmung war ohnehin gereizt, und als der Sohn trotz wiederholter Aufforderung den Gurt nicht anlegte, stieg der Vater wieder aus um selbst dem Sohn den Gurt umzulegen, was diesem gar nicht gefiel und Anlaß zu diversen Kraftausdrücken bot. Das ganze gipfelte in den Worten: „Papa, du bist doof, du bist sowieso immer doof“. Die grade 8 Jahre alt gewordene Tochter (Ende der ersten Klasse) kam ins Grübeln. Nach einigen Minuten – das Ereignis war schon fast vergessen - korrigierte den Bruder, indem sie zum Vater sagte: „Nein, das stimmt nicht, Papa, du bist lieb, du bist immer lieb, auch dann wenn ich dich doof finde.“ Ein halbes Jahr später wiederholt sich eine ähnliche Situation: „Papa, du bist doof und böse!“ sagt das Kindergartenkind, worauf die (inzwischen) Zweitklässlerin sagt: „Nein Papa, du bist lieb und gut ... na, jedenfalls halbgut“.

In dieser kurzen Szene wird deutlich, welchen riesigen Schritt ein Kind im Erwerb der Schulreife leistet. Das Kindergartenkind, das wenige Minuten später den Vater wieder lieb haben konnte, ist mit seinem Gefühl und seinem Urteil ganz auf das augenblicklich erlebte angewiesen und erhebt dafür uneingeschränkte Geltung. Jetzt ist der Vater doof, also ist er immer doof. Im nächsten Moment, in dem der Vater ihm etwas gutes tut, ist er lieb, also ist er immer lieb. Das Schulkind kann differenzieren: ich trage ein Bild in mir, das bleibt mir erhalten, auch wenn die momentane Situation dem scheinbar widerspricht. Das Schulkind hat einen Innenraum erworben, der Bilder bewahren kann, ihnen Dauer verleiht, trotz diesen Bildern widerstrebender äußerer Bedingungen und indem diese Bilder wachsen und sich ausdifferenzieren können. Dabei ist eine Besonderheit dieses Innenraumes in der kindlichen Seele bemerkenswert, daß die Inhalte oder Bilder, die das Kind in seiner Seele bewahrt, bevorzugt moralisch gute Bilder sind. Das Kind hat eine hohe Affinität zu dem, was wir am Anfang ganz allgemein „das Gute“ nennen wollen. Danach trägt das Kind eine tiefe Sehnsucht in seiner Seele, dem wird Dauer und Wandlungsfähigkeit, Bildsamkeit zuteil. Zwei Dinge sind es, die gleich zu Anfang auffallen und wonach wir vertiefend fragen wollen: Woher kommt die Sehnsucht nach dem Guten? Aus dem Leib und seiner Erbanlage sicher nicht, denn diese haben biologische und nicht moralische Qualität. Woher kommt Bildsamkeit, Wandlungsfähigkeit und Wachstum des Seelenschatzes in diesem Innenraum?

Dieser Innenraum ist das Hauptmerkmal der Schulreife. Es das Ergebnis eines langen Weges und des Zusammenwirkens vieler Faktoren. Diese werden durch das Kind im Rahmen einer großen Entwicklungsanstrengung erworben. Hier zeigt sich aber eine gänzlich andere Entwicklungsdynamik als beim Tier. Goethe sagte einmal: „Das Tier wird durch seine Organe belehrt; der Mensch belehrt die seinigen und beherrscht sie“. Denn es handelt sich nicht um eine Entwicklung, die nur entfaltet, was im Erbgut des Menschen festgelegt ist, sondern die diese körperlichen Anlagen als ein Material benutzt zu einer individuellen Leib- und Seelengestalt. Diese Entwicklung ist individuell und gestaltend. Gestalten tut unsere Lebensorganisation, die Rudolf Steiner Ätherleib nennt, individuelle Gestaltung bewirkt unser in der Lebensorganisation tätiges Ich. Am deutlichsten zeigt sich dies im Immunsystem. Diese Entwicklung soll im Folgenden beschrieben werden.

---

### **Die Voraussetzungen im Säuglingsalter: Das Ich in der Lebensorganisation (Ätherleib)**

Das Immunsystem ist beim Menschen überhaupt erst durch das Ich zu begreifen, die das Zusammenspiel der im Immunorgan zusammenarbeitenden Glieder der menschlichen Organisation sich dienstbar macht: Fremdes Leben beherrschen um eigenes Leben haben zu können. Diese Hinorientierung des Immunsystems auf das Ich ist evulotorisch anzusehen. Noch im Pflanzenreich gibt es kaum Abgrenzungstendenzen einzelner Individuen untereinander. Bäume verwachsen im Wurzelbereich miteinander im Wald, eine Pflanze wie das Hirtentäschelkraut hat keine eigenen Wurzelhaare, mit denen es sich aus dem Humus ernähren kann, es hat Pilze in seinen Zellen der unterirdischen Pflanzenteile, die in der Pflanze wohnen und ihre Füßchen nach draußen schicken - die übernehmen die Funktion der Wurzelhaare. Obstbäume kann man „pfropfen“ um sie zu veredeln - mit dem Menschen läßt sich das alles nicht machen. Noch im Tierreich kommen intrazelluläre Symbiosen vor, es gibt Regenwürmer, die in ihrer Haut Blaualgen beherbergen, die an der Sonne Photosynthese betreiben und Zucker produzieren, von denen der Regenwurm mitlebt. Aber diese Fähigkeit nimmt ab und der Lebensorganismus schließt sich mehr und mehr ab, je mehr die Empfindungsorganisation im Tierreich Einzug hält. Der Lebensorganismus verliert dadurch seine üppige nach Außen überschüssig aktive Seite in der Reproduktion (wie in der Pflanzenwelt, die Tier und Mensch ernährt, brennbares Material als Stroh, Holz, Torf, Kohle oder Öl hinterläßt oder wie die Tiere, die Eier, Milch, Dung und Fleisch liefern) und richtet die Kraft in der Evolution zunehmend auf sich selbst und stellt sie letztendlich zunehmend der Seele zur Verfügung. Indem sich also die Lebensorganisation zunehmend der Ich-Organisation dienstbar macht, wird sie aus ihrer vorwiegend leiblich-produktiven und reproduktiven Arbeit befreit. Als Immunsystem erleben wir die Lebensorganisation schon ein Stück befreit aus der nur leibgerichteten Seite wie in der Pflanze, mehr in sich und für sich als ein funktionelleres System und nicht als Attribut des physischen Leibes. Im Fähigerwerden des Immunsystems erleben wir so auch ein Eigenständigerwerden der Lebensorganisation. Sie wird dadurch aber auch verletzlicher.

Die Tätigkeiten des Immunsystems sind in drei große Gruppen zusammenzufassen: die Abwehr von Fremden, die Symbioselenkung und in den Aufbau eigener Substanz.

Die Abwehr ist eine Verstärkung des eigenen Lebensprozesses gegenüber fremden Prozessen. Sie ist ein wärmebildender, feuriger Prozeß, in dem zerstört und ausgeschieden wird, der sich zu fieberhaften Erkrankungen steigern kann. Ihm dienen die meisten der uns geläufigen immunologischen Prozesse. Dieser Prozeß findet nicht nur während einer Infektionserkrankung statt, sondern immer. In jedem Moment werden wir über die Haut, die Schleimhäute der Atemwege, der Augen, des Magen-Darm-Kanals, und des Urogenitalsystems mit einer Unzahl von Keimen und Stoffen konfrontiert, die permanent beherrscht, zerstört oder ausgeschieden werden müssen. Würde dieser Vorgang nur eine Sekunde erlahmen, wären wir nicht mehr lebensfähig. Das ist ein ständiges Feuer, das nie erlischt, das ständig zu unserer Eigenwärme beiträgt.

Der Vorgang der Eigensubstanzbildung ist auch ein immunologischer Vorgang. Jedes Organ, jedes Gewebe, jede einzelne Zelle bekommt eine feine Zeichnung an ihrer Oberfläche, an der sie als eigene Zelle, als eigener Anteil unseres Organismus erkannt und so auch toleriert werden kann. Mit diesem „Major Histokompatibilitätscomplex“ (MHC 1-3) werden Organzellen, Immunzellen und sonstige Blutzellen unterschiedlich markiert. Diese Markierung wird nicht einmal gegeben und

bleibt dann weiter erhalten, sondern unterliegt einer ständigen Kontrolle. Indem permanent die Ausprägungen „falscher“ Markierungen unterdrückt werden, wird dieses differenzierte System fortwährend aktiv unterhalten. Dieser feinstoffliche Überzug über die Membranen ist wie ein feiner Staub, eine ständige feine Mineralisation und Verstofflichung individuellster Merkmale, die in jedem menschlichen Organismus absolut einmalig sind. Es ist am ehesten mit einem Ascheprozess zu vergleichen, in dem sich das Ich eine auskristallisierende, merkmalsbildende Form gibt. Ihm dienen auf der menschlichen Erbsubstanz riesige Felder. Es ist einer der größten und aufwendigsten Leistungen des menschlichen Organismus.

Die Symbioselenkung nimmt dazwischen eine Mittelstellung ein. Im Organisieren von symbiontischen Verhältnissen mit einer Unzahl von Keimen auf der Haut, in den Atemwegen und den Schleimhäuten gestaltet der Mensch kontinuierlich eine Beziehung zu den ihm dienlichen Lebewesen. Den Umfang dieser Tätigkeit kann man sich nicht groß genug denken. Z.B. sind im Darm, so wird geschätzt, ca.  $10^{14}$  Keime vorhanden, also etwa 10 mal so viele, wie der Körper Körperzellen hat, mit einem Gesamtgewicht von mehr als die Leber wiegt. Diese verteilen sich auf mehrere Hundert Quadratmeter Oberfläche des Darmes, der 5x die Länge der Körpergröße hat. Dabei ist beim Gesunden die Zusammensetzung dieser Flora in jedem Abschnitt des Darmes eine andere. Während der Speisebrei durch den Darm hindurchwandert, bleiben die Keime an Ort und Stelle, wie eine stehende Welle im dahinfließendem Wasser. Ohne direkten Kontakt (denn das Darminnere ist nicht durchblutet) hält der Organismus diese Ordnung aufrecht, läßt die Ansiedlung nicht nützlicher Keime nicht zu, aber nutzt die physiologischen Keime für sein Wohl. Sie helfen bei der Verdauung, entgiften den Darm („Leber des Darmes“), bilden lebenswichtige Stoffe (Vitamin K, Biotin) und benötigen zum Leben nur unseren Abfall: abgestorbene Darmzellen, die mit Energieüberschuß verdaut werden, womit noch ca. 40% des Energiebedarfs des Darmes gedeckt wird. Rudolf Steiner führt aus, daß diese Flora immer die Tendenz hat, wie eine Flora in der Natur werden zu wollen, wir ihr aber ständig die Lebenskräfte nehmen, mit denen wir denken. Hier wird nicht das Fremde bekämpft, sondern dienstbar gemacht, seine Eigentendenz aber ständig unterdrückt. Diese Unterdrückung ist eine teilweise, aber nicht vollständige Abwehr. Das Herauslösen der Lebenskräfte aus den Mikroorganismen zur Eigenen Lebenstätigkeit, mit der wir unsere individuellen Gedanken denken, ist auch zum Teil Bildung eigener Substanz. So steht der Prozeß der Symbiosebildung zwischen Abwehr und Aufbau eigener Substanz. Am ehesten ist dies mit einem Kohlenmeiler vergleichbar, der nicht brennt, aber glimmt um nützliche Holzkohle zu gewinnen. Ist der erste Prozeß ein Verbrennungsprozeß, so dieser ein Kohleprozeß, wie der der Prägung eigener Substanz ein Ascheprozess ist.

Diese Vorgänge sind voneinander abhängig. Die Merkmalsausprägung nach Innen ist korreliert mit dem Kampf nach Außen. Ohne das Brennen der Abwehr entsteht die Asche der Eigensubstanz nicht. (Deswegen sind die fieberhaften Erkrankungen der Kindheit und Jugend so wichtig und deren Mangel für die Fehlentwicklung der eigenen Merkmalsbildung, z.B. den Tumor so entscheidend). Umgekehrt ist der Kampf nach Außen abhängig von einer richtigen Merkmalsausbildung nach Innen. Denn das Abwehren von Fremden bedarf der Unterscheidungsmöglichkeit des Fremden von dem Eigenen. Dies aber geschieht ja erst durch die Merkmalsbildung. Beginnen tut dies im Darm. Mit der Erstbesiedelung des Darmes nach der Geburt z.B. entsteht die vollständige Ausprägung der Blutgruppeneigenschaften, aufgrund einer Besiedelung mit Symbionten, gegen die es auch später keine Abwehrstoffe gibt! Das sich in der Lebensorganisation und ihrer immunologischen Aufgabe inkarnierende Ich vollzieht diese drei

---

Tätigkeiten leibgerichtet, einen Wärmeorganismus bildend in den drei voneinander abgeschatteten Wärmeprozessen der Verbrennung, Verkohlung und Veraschung.

Wir finden somit bereits in den allerersten Momenten der menschlichen Biographie einen Fähigkeitsorganismus vor, den das Kind bereits beherrscht. Das aber heißt, daß sei Ich in einer nicht bewußten Form bereits sehr aktiv anwesend ist. Alle Pädagogik muß später diese bereits veranlagten Seiten in das Bewußtsein hereinheben bzw. muß die Bedingungen schaffen, daß sie nach und nach in die Seele sich hereinmetamorphosieren können.

In der Kindheits- und Jugendbiographie finden wir diese Tätigkeiten des Ich wieder. Dieses Ich ist zwar erst ab den beginnenden Zwanziger Jahren selbstbewußt und eigenintentional tätig, aber vorher tritt es unter entsprechenden Bedingungen wie naturgesetzlich auf. Das Ich ist ein Gleichgewichtswesen. In der Kindheits- und Jugendbiographie sind solche Gleichgewichte nicht in den Zeiten der großen Umbrüche gegeben, also nicht zur Geburt, dem Zahnwechsel oder der Pubertät, aber dazwischen. Zwischen Geburt und Zahnwechsel z.B. ist ein solcher Moment: In der Trotzphase wehrt das Kind fremdes ab, wie es das immunologisch bei den Infektionserkrankungen gelernt hat. Zwischen Zahnwechsel und Pubertät ist auch eine solche Ruhephase, in der das Ich wie ein Naturereignis auftaucht: im Rubikon, in dem das Kind sich völlig neu in seiner sozialen Umgebung einrichtet und seine Verhältnisse neu bestimmt, ähnlich, wie es das immunologisch im Darm mit seinen Symbionten macht. Zwischen Pubertät und Ich-Geburt entsteht ebenfalls eine solche Lücke für das Ich: Mit 18/19 Jahren (erster Mondknoten) entsteht eine Vision von den Aufgaben in der vorliegenden Biographie. Hier verbindet sich der heranwachsende Mensch mit seiner eigenen Biographie, wie er sich immunologisch zuvor mit seinem eigenen Leib verbunden hat. Was das Ich immunologisch im Leib erübt hat, wird nun in der Seele ansichtig. Nach der Ichgeburt im Beginn der zwanziger Jahre, treten diese Eigenschaften als intentional handhabbare Fähigkeiten innerhalb der Seele auf: als Abgrenzungsfähigkeit, Bindungsfähigkeit und Autonomie.

Dieser Weg des Ich, das immunologisch geübte und gelernte schrittweise in den Dienst der geistig-selbstlichen Entwicklung als Frucht zur Verfügung zu stellen, ist damit aber noch nicht am Ende. Im sogenannten „Verbandskurs“ hat Rudolf Steiner über die Verhältnisse an einer Wunde gesprochen. In diesem Zusammenhang spricht er auch über die „weißen Blutkörperchen“, also über die Immunzellen, ohne spezifische und unspezifische Zellen zu unterscheiden, was seinerzeit auch noch nicht bekannt war. Er beschreibt, wie bei einer Wunde diese weißen Blutkörperchen ihren Zug hin zu dem in der Wunde stattfindenden Lebensprozeß machen (zu dem Infekt). Dieser Zug zum fremden Leben hin ist eine Verstärkung des gesunden Lebensprozesses. „Ein Leben, das sonst nicht in Tätigkeit ist, das ist in Tätigkeit an einer blutenden oder heilenden Wunde, und dieses Leben ist zugleich die heilende Kraft darinnen für die Wunde.“ „Das ist der Ausdruck derselben Kräfte, die in der Höherentwicklung unseres Bewußtseins liegen; sie sind heute Keime für spätere Erdenkräfte des menschlichen Organismus. Sie haben heute ihre verborgene Aufgabe da, wo unser Bewußtsein zustande kommt im normalen Leben.“ So dürfen wir annehmen, daß der beschriebene Weg des Ich und die Metamorphosen des Immunsystems noch um einen Schritt weitergeführt werden dürfen.

Rudolf Steiner spricht, wenn er über höhere Erkenntnismethoden spricht, über die Pflege und Ausbildung von Kräften, die im Menschen schlummern würden und geweckt werden müßten. Diese schlummernden Kräfte innerhalb der menschlichen Konstitution und Entwicklung scheinen

---

nun dieselben Tätigkeiten des Ich zu sein, die wir bislang angesehen haben, nun aber auf einer ganz spirituellen Ebene.

Die erste Form einer übersinnlichen Erkenntnis nennt er Imagination. Ihre Inhalte seien bildhafter Art und es würden sich in der Gestaltung solcher Bilder dieselben Kräfte äußern, die zuvor den eigenen Leib wachsen ließen und ihn gestaltet haben. Dieser Leib ist lebendiges Bild des Menschen, nicht eines Tieres oder eines Gegenstandes; es ist Bild des menschlichen Geschlechtes und auch des in ihm wohnenden Individuums, ja sogar Ebenbild Gottes. Diese unermeßliche bildschaffende Potenz der Lebensorganisation ist in der Lage solche Bilder, die in die leiblichen Vorgänge hineinverwoben sind, in die dazu vorbereitete Seele auch als Erkenntnisbild hineinzustellen. Sie kommen aus dem eigenen Inneren, führen zu einer „wirklichen Organologie“ und sind Frucht einer methodischen Arbeit des Ich an der Lebensorganisation. Was sich in einer Infektionskrankheit als „Krankheitsbild“ anschaulich präsentiert, ist ebenso nicht Ausdruck des jeweiligen Keimes, sondern ist Ausdruck der in der Lebensorganisation tätigen Ich-Organisation. Hier wird die Abwehr- und Ausscheidungsleistung im Bild sichtbar, als „leibliche Imagination“. Auch der Trotz und die Abgrenzungshaltung sagen wenig über das Abgewehrte, als vielmehr über denjenigen aus, der abwehrt.

Anders bei der nächsten, höheren Erkenntnisstufe, der Inspiration. Was der Mensch an sinnlichkeitsfreien Gedanken denken kann, z.B. in der Mathematik, kann sich verdichten zu dem tiefen Empfinden von Harmonie, zum „konkret fühlen den Zusammenhang des Menschen mit dem Kosmos“, als einer ersten Form von Inspiration, bei der das „reine Denken“ so entschlackt worden ist, daß sich Weltinhalte in ihm gestalten können, wie bei der Imagination Inhalte des eigenen Organismus. Dazu gelangt der Mensch nur quasi nach dem unsäglichen Schmerz des Verzichtes auf lieb gewonnene Denkinhalte, die der eigenen Seele angehören. Das gelingt nur durch eine recht harte Arbeit des Ich an der eigenen Empfindungsorganisation (Astralleib). So steht der Mensch seinen Symbionten als einem Stück „Welt“ dialogartig gegenüber, das er in seinem Organismus zuläßt. Er versagt sich das Verbrennen und zieht daraus unsägliche Kräfte. Im Rubikon erwacht das Kind für seine soziale Umgebung und lernt sich mit ihr ordnend einzurichten in einem Wechselbad von Schmerz, Trauer und Zuversicht, ähnlich der Bindungsfähigkeit, die ein Wechselspiel zwischen Furcht und Hoffnung ist.

In der dritten übersinnlichen Erkenntnisform, der Intuition, wird der Mensch souverän im Umgang mit Imagination und Inspiration. Für dieses Verhältnis wählt Rudolf Steiner ein medizinisches Bild: der Arzt, der eine durch Imagination geschulte Organologie hätte, wäre ein guter Diagnostiker. Hätte er eine durch Inspiration geschulte Welterkenntnis von den ihn umgebenden Natursubstanzen, stünde ihm eine großartige Heilmittelerkenntnis zur Verfügung. Durch Intuition könnte er beides miteinander verbinden und wäre ein Therapeut, ein „wirklicher Arzt“. In der Intuition erlebt sich das Ich als vollwesenhaft, auf sich selbst gestellt und willensartig (was weder den Diagnostiker, noch denjenigen charakterisiert, der eine Heilmittelerkenntnis hat). Dieses sich total wesenhaft mit etwas ganz zu verbinden ist der Vorgang bei der Intuition. Das sich ganz mit dem vorgefundenen Leib, der eigenen biographischen Mission zu verbinden erscheinen hier als kleine Schritte hin zu dem großen Erlebnis der Intuition, die Rudolf Steiner als höhere Erkenntnisfähigkeit beschreibt.

---

In der Säuglingszeit sind die Grundlagen bereits gelegt und die Tätigkeit des Organismus ist ganz darauf gerichtet diese Fähigkeit leiblich (immunologisch) auszubilden. In dem Maße, in dem diese Fähigkeit erworben wurde, stehen darin tätigen Kräfte für weitere Fähigkeitsbildungen zur Verfügung. Denn Fähigkeiten ausbilden und vorhandene Fähigkeiten auszuüben ist zweierlei. Ein Haus bauen erfordert einen ungleich größeren Kraftaufwand als es zu bewohnen und instand zu halten.

***Die Wiederholung desselben im Kleinkindalter:  
aufrechter Gang, Sprechen und Denken.***

Der oben beschriebene Dreiklang von Abwehr (Überwinden), Symbiosebildung (Gleichgewicht zur äußeren Umgebung bilden) und Bildung eigener Substanz (Eigenwelt bilden) wird nun, nachdem er immunologisch ausgebildet worden ist, auf andere Bereiche ausgedehnt. Dies geschieht durch Nachahmung. Es handelt sich hier um eine der größten und komplexesten Leistungen der menschlichen Entwicklungen überhaupt. Denn es handelt sich um eine Entwicklung auf Kredit. Indem das Kind etwas Tätigkeiten ausführt, reifen erst diejenigen organischen Strukturen des Nervensystems aus, die im Weiteren diese Tätigkeit überhaupt erst ermöglichen. Dazu einige Tatsachen, die diesen Prozeß erhellen.

In der Embryonalzeit entstehen im Schnitt 250.000 Hirnzellen pro Minute. Das hört um die Geburt herum auf: „Etwa einen Monat vor der Geburt finden keine Mitosen mehr statt.“ (Leonhard in Müller, Dagobert: Neurologische Untersuchungen und Diagnostik im Kindesalter, Wien 1968). Das bedeutet, daß die Menge an Nervenzellen ab einem Zeitpunkt um die Geburt herum nicht mehr zunimmt, dennoch findet weiterhin viel statt, z.B. die Rindenoberfläche verändert sich: bei einem acht Monate alter Embryo beträgt die Oberfläche des Gehirnes  $350\text{cm}^2$ , 16 Tage nach der Geburt bereits  $980\text{cm}^2$ , bei einer 35jährigen Frau  $1700\text{cm}^2$ . Das entsteht durch Wachstum (Ausreifung, Vernetzung der Nervenfasern und durch Gliawachstum, das ist Wachstum von Ernährungsgewebe des Gehirnes wie Nervenscheiden etc.). Am wichtigsten in unserem Zusammenhang ist die Vernetzung von Nervengewebe, also „Verschaltungen“ von Nerven, Gehirnparten, verschiedenen Rindenschichten untereinander usw. Die Vernetzung ist nicht genetisch determiniert, wie Roland Kalil, 1990 in Spektrum der Wissenschaft beschreibt: So „bleiben die sogenannten synapsenbildenden Endköpfchen an den Ausläufern junger, künstlich stumm gehaltener Nervenzellen unreif: Sie wachsen dann nicht weiter, bilden keine neuen Synapsen mehr aus und verändern sich auch in vielen wichtigen Aspekten nicht mehr.“ Das heißt allgemeinverständlich, daß ein Nerv, der nicht benutzt wird durch eine Tätigkeit im Organismus, eine solche vernetzende Ausreifung nicht mitmacht, obwohl er lebt und voll funktionsfähig ist. Viele so nicht genutzter Nerven geht aber auch zugrunde und sterben ab. Erst die Inanspruchnahme führt zu der typischen Ausreifung und Ausbildung des Gehirnes. Die Embryonalzeit liefert das Material - die Nervenzellen in bestimmter Zahl. Die Gehirnbildung und Nervenbildung entsteht danach, durch Benutzen, durch Bewegung. Was die Embryonalzeit zur Verfügung stellt, ist wie das Baumaterial für ein Haus. Gebaut werden muß es aber noch. Das Bild stimmt nicht, da dieses Haus gebaut wird durch Bewohnen. Dieses Bewohnen heißt Bewegung. Und wie das Kind sich bewegen soll, erfährt es durch Nachahmung.

Die stärksten Vernetzungen und Gestaltungsvorgänge von Nerven und Gehirn gehen dabei von den motorischen Arealen im Gehirn aus, die zur Beinbewegung gehören. Sie werden also durch Benutzung der auf die Beinbewegung hinzielenden Bewegungen ausgelöst, durch Vorbereitung

---

und Koordinierung der Aufrichtung, dem „Überwinden ohne Ende“ (Straus, Erwin, 1960: Psychologie der menschlichen Welt...). Aus der Schwerelosigkeit (archimedisches Prinzip) des Fruchtwassers kommt das Neugeborene in die Einflußwelt der Schwerkraft. So ist die Haupttätigkeit der Entwicklung eine Auseinandersetzung mit der Schwere, der Schwerkraft, die Schritt für Schritt überwunden werden muß, gegen die der Organismus sich entwickelnd ankämpft, genauso, wie er gegen fremde Keime etc. ankämpfen muß. Dieser Vorgang ist mühsam und dauert etwa 1½ Jahre: Erst richten sich die Augen. Nach wenigen Wochen hebt das Kind das Köpfchen und lernt die Kopfhaltung zu stabilisieren, hebt die Schultern mit 3 Monaten, mit 4-5 Monaten hebt es Kopf und Schultern mit Abstützung der Arme, kann etwa mit 5 Monaten das Gesicht senkrecht stellen, mit 6 Monaten stützt es sich auf die Hände und lernt den Kopf frei zu bewegen, lernt sich dann auf den Rücken zu drehen (6. Monat), rutscht dann auf dem Bauch herum (10. Monat), kann auch Sitzen (ab ca. 7. Monat), Steht (ca. 9. Monat), läuft mit 12-15 Monaten. Das als Ablauf einer Überwindung von Schwere, ein Kampf gegen die Schwerkraft.

Was sieht das Kind zunächst, wenn es solches erlernt? Schon in den ersten Wochen schaut es der Mutter in die Augen, in die Pupillen, also in den einzigen Punkt am Leib der Mutter, an dem kein Licht reflektiert wird, an dem nichts zu sehen ist. Es ist der einzige nichtsinnliche Punkt am Leib der Mutter, der nur auffällt, weil er keinen Sinneseindruck liefert. Man denkt immer, das Kind würde doch am liebsten bunte, bewegliche Sinneseindrücke suchen. Das ist nicht der Fall. Es sucht etwas ganz anderes, was durch folgendes deutlicher wird. Nach 2 Wochen reagiert es eindeutig, wenn es folgenden Situationen sich aussetzt:

1. Die eigene Mutter erscheint und spricht
2. Eine andere (fremde) weibliche Person erscheint und spricht.
3. Die Mutter erscheint und jemand anderes spricht.
4. Die Fremde erscheint und die Mutter spricht.

„Am attraktivsten fanden die Babys die erste Situation. Sie schauten die Mutter öfters an als die Fremde, wogegen sie die Situation 3. Und 4. Nicht mochten: sie wandten sich aktiv von der Demonstration ab.“ (Bower, Tom, 1978, Die Wahrnehmungswelt des Kindes, Stuttgart). Was das Kind sucht, ist ein ganz spirituelles und unsinnliches Erlebnis, eine Wahrnehmung des Ich des Anderen: Im Hinwenden an die Ich-Welt (Geistige Welt) wird Schwere überwunden. Unser Ich stellt sich der Schwere entgegen und formt dabei den Leib. R. Steiner: „Was in der physischen Umgebung vorgeht, das ahmt das Kind nach, und im Nachahmen gießen sich seine physischen Organe in die Formen, die ihnen dann bleiben. Man muß die physische Umgebung nur in dem denkbar weitesten Sinne nehmen. Zu ihr gehört nicht etwa nur, was materiell um das Kind herum vorgeht, sondern alles, was sich in des Kindes Umgebung abspielt... Dazu gehören auch alle moralischen oder unmoralischen, alle gescheiten und törichten Handlungen, die es sehen kann. Nicht moralische Redensarten, nicht vernünftige Belehrungen wirken auf das Kind... sondern dasjenige, was die Erwachsenen in seiner Umgebung sichtbar vor seinen Augen tun.“ „Freude und Lust sind die Kräfte, welche die physischen Formen der Organe in der richtigsten Art herauslocken.“ Freude und Lust erlebt es am moralischen Eindruck, wobei „Moral“ nicht billig gemeint ist. Moral ist der Eindruck des authentischen Übereinstimmens von dem Ich der Mutter (oder einer anderen entsprechenden Bezugsperson) und der sinnlich wahrnehmbaren Erscheinung. Das Gehirn ist im Bezug auf die Menge an Hirnzellen fertig. Alles weitere wird (nicht genetisch fixiert) durch Betätigen zur Ausreife gebracht. Die Verknüpfungen des Nervensystems entstehen, bei enormer Plastizität des Nervengewebes, durch das Tun. Das Tun aber wird durch Nachahmung

---

angeleitet. Als nachahmenswert erscheint dem Kind, was von einem Ich herrührt. Das Ich wird nur wahrgenommen durch das Ich des Kindes. Dieses kindliche Ich bildet und plastiziert den Leib und stellt sich damit gegen die physische Welt, deren Schwere überwunden wird. Findet eine solche Betätigung als Nachahmung nicht statt, so bildet sich das Gehirn nicht entsprechend aus, wie bei Kaspar Hauser, bei dem man bei der Autopsie ein nur sehr rudimentäres, dem Gehirn eines Embryo ähnliches Hirn mit geringer Oberfläche, wenigen und groben Falten gefunden hat.

Über die oberen Sinne (Ichwahrnehmung, Sinnwahrnehmung, Sehen und Hören) bekommt das Ich die Gestaltungsrichtung von Oben nach Unten, dort die unteren Sinne (Vitalsinn, Tastsinn, Gleichgewichts- und Bewegungssinn) gestaltend.

Werden durch den Erwerb des aufrechten Ganges die Arme frei, so entwickelt sich mit der Gestik die Sprache. Sprache und Bewegung hängen zusammen. Rudolf Steiner : „Wie die Hand sich bewegt, wie die Hand Gesten macht, wie die Kraft in die Hand hinein ergossen wird, das geht in das Gehirn und bildet den Motor für das Sprechen ... Das Sprechen geht aus dem ganzen motorischen Organismus des Menschen hervor. ... Das Leben ist zuerst Geste, und die Geste verwandelt sich innerlich in das Motorische des Sprechens. So daß das Sprechen ein Ergebnis des Gehens, das heißt ein Ergebnis des Orientierens im Raume ist.“ Tatsächlich entwickelt sich hier wiederum ein entsprechendes Nervenareal im Zusammenhang mit Armbewegung und Sprachentwicklung, das Sprach-Zentrum, zusammen mit der motorischen Rinde der dominanten Hand. Fingerspiele optimieren diese Sprachentwicklung.

Sprache ist Kommunikationsmittel. Die Welt (Schwere) muß nicht mehr überwunden werden, jetzt kann das Kind mit der Welt in ordnenden Kontakt treten, kann sich der Welt mitteilen und Mitteilungen empfangen. Es erlebt sich nun der Welt gegenüber. Dies ist eine Dynamik, die am ehesten vergleichbar ist der Dynamik der Symbiosebildung, in der wir nicht mehr nur Abwehren, sondern dem kommunizierend begegnen, was als „Welt“ uns entgegenkommt.

Mit dem eigenen Denken ergreift das Kind aus seinem eigenen Inneren heraus die Welt. Die Entwicklung des Denkens setzt die Sprachbildung voraus, wie die Sprachbildung den Erwerb des aufrechten Ganges zur Grundlage hat. Es erlernt die Dinge zu benennen, scheint dabei aber einen intuitiven Zugang zur Begriffswelt zu haben. Der Begriff „Blume“ ist dabei nicht zusammengesetzt in dem Sinne, daß eine Blume Wurzeln, Blätter, Blüten, Fruchtstände usw. hat, sondern solche Differenziertheiten bilden sich erst viel später aus. Damit ist die Begriffsbildung umgekehrt, als man es sich gemeinhin vorstellt. Der Begriff ist nicht aus Einzelheiten zusammengesetzt, sondern von vornherein eine Ganzheit. Das Kind fragt auch nicht, wenn es an einem Löwenzahn den Begriff „Blume“ gebildet hat, bei einem Maiglöckchen wieder nach, was das sei. Es sieht darin wiederum eine Blume. Es erfasst diesen Zugang aus sich heraus. Plato ging soweit anzunehmen, daß solche Begriffe Erinnerungen aus der Vorgeburtlichkeit seien. Jedenfalls wird an einem solchen kurzen Einblick deutlich, daß diese Begriffe nicht aus der Sinneswelt kommen, sondern direkt einer geistigen Anschauung entspringen, die das Kind in seinem Inneren vollzieht.

Bald geht diese Denkbewegung über die Benennung der Gegenstände und ihre intuitive begriffliche Erfassung hinaus. Mit Erlernen der Verben („Auto fährt“, „Feuer brennt“, „Fisch schwimmt“) kommt die begriffliche Erfassung von Zeitqualität hinzu. Solche Dimensionserweiterungen folgen dann nach und nach durch Adjektive, Pronomen usw. Bald auch erfolgt ein Begreifen der Umgebung im Sinne einer Handhabbarkeit. Ein zweijähriges Kind, das den Raum nicht verlassen soll ist leicht im Raum zu halten, wenn die Tür abgeschlossen ist, aber

---

der Schlüssel noch steckt. Es kann schon die Türklinke betätigen, versucht es und rüttelt daran. Mit drei Jahren nützt das nichts mehr, da es dann den Schlüssel im Schloß umdrehen kann. Es durchschaut Zusammenhänge. Auf näheres wird später eingegangen. Mit dem Denken wird die Welt erobert, die mit dem aufrechten Gang überwunden wurde und mit der sich das Kind durch Sprache in ein kommunikatives und korrespondierendes Verhältnis setzt. Im Denken verbindet es sich mit der Welt, wie zuvor im „Ascheprozess“ mit dem Leib.

Mit Entwicklung des Denkens in dieser ersten und einfachen Form bilden sich weitere Hirnzentren aus. Es ist nicht mit der Ausbildung des Nervensystems im Zuge dieser Nachahmung des aufrechten Ganges, des Sprechens und Denkens getan. Nur eines mag dies verdeutlichen. Im Zuge des Erwerbes des aufrechten Ganges erwirbt das Kind Gleichgewicht. Der Gleichgewichtssinn bewirkt nicht nur die Fähigkeit beim Laufen immer weniger hinzufallen, sondern ist eines der grundlegendsten Koordinationszentren des Leibes. Er vermittelt das Erleben der Schwerkraft, beeinflusst den Muskeltonus praktisch aller Muskeln bei jeder Bewegung, fördert die Tiefensensibilität, fördert das Raumerleben, moduliert Anpassungsreaktionen, Stützreaktionen, wenn er irritiert wird, kommt es zu Verdauungsstörungen, Veränderungen der Atmung und des Pulses, was bedeutet, daß eine harmonische Entwicklung des Gleichgewichtssinnes die Funktionsausbildung der Darm- und Blasenkontrolle fördert, wie auch ein geregeltes Zusammenwirken von Herz und Lunge. Schließlich hat es durch seine funktionelle und räumliche Nähe zum Innenohr einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des differenzierten Hörens. Zu gleicher Zeit haben die unteren Sinne, die sich im Zuge dieser Nachahmung des aufrechten Ganges, des Sprechens und Denkens entwickeln auch eine tiefe Rückwirkung auf die Seele. Unsicherheit, Urvertrauen, das Gefühl beheimatet zu sein usw. sind einige dieser Wirkungen nach Innen. In meinen Augen am kompetentesten hat Henning Köhler in seinem Buch „Von ängstlichen, traurigen und unruhigen Kindern“ darüber geschrieben. Dies Buch sei hier als Lektüre dringendst empfohlen. Im Vollzug des aufrechten Ganges, der Sprache und des ersten Denkens wird der Leib umgestaltet. Nicht nur das Nervensystem, sondern auch die inneren Organe und auch die äußere Gestalt.

Aufrechter Gang, Sprechen und Denken sind die urmenschlichsten Qualitäten, damit sind sie Ausdruck eines im Leibe lebenden Ich. Ein Tier hat dies nicht und kann dies nicht. In einer einfachsten und ersten Form deutet sich jetzt an, daß der Mensch ein Wesen mit Leib, Seele und Geist ist. Das scheint, als ob der Mensch jetzt komplett wäre. Aber er ist so erst angelegt. Der eingangs erwähnte „Innenraum“ der Seele ist noch nicht erworben. Der jetzt angelegte Mensch ist ein Keim, der seiner Entfaltung bedarf.

Zusammenfassend können wir sagen: Jede Entwicklungsstufe braucht Reifung, also zur Verfügungstellung des „Materials“ z.B. durch die Embryonalentwicklung. Jede Reifung braucht Nutzung, also Betätigung gemäß eines nachahmenswerten Vorbildes. Dies Vorbild sucht das Kind in der moralischen, nicht belehrenden, sondern übereinstimmenden und guten Erfahrung. Diese gute und im Einklang mit der sinnlichen Wahrnehmung sich anbietende Erfahrung setzt das Ich des Gegenübers voraus. Wie die „Reifung“ eine Zur-Verfügung-Stellung der leiblichen Grundlage ist, so ist die „Nutzung“ eine Zur-Verfügung-Stellung der geistigen Entität. Jede Nutzung bewirkt Gestaltung. Gestaltung ist Menschenbildung aus den Polen der physischen Welt und der geistigen Welt.

Eine erste Stufe war die Embryonalzeit als Zeit der „Reifung“. Eine erste „Nutzung“ ist die Geburt. Das „Ich“ in seiner leiblichen Tätigkeit ist da. In der Lebensorganisation wird es tätig im

---

Begegnen mit der Lebens- und Stoffwelt der äußeren Natur. Es entsteht als „Gestaltung“ das Immunsystem und der differenzierte Wärmeorganismus als erste Anwesenheit. Dies zuzulassen und sich ausbilden zu lassen der dominante Prozeß in der Säuglingszeit. Auf diesem Boden ist Entwicklung überhaupt erst möglich. Zugleich bedeutet diese Gestaltung wiederum eine „Reifung“, die im Folgenden Nachahmungsprozeß „genutzt“ wird mit dem Ergebnis einer neuen „Gestaltung“, nämlich der Anlage des Menschen als gegliederter Organismus in Leib, Seele und Geist. Denn jede Entwicklung baut auf der vorherigen auf, so sehr sie auch ineinander greifen. Auch diese „Gestaltung“ des Kindes nach Leib, Seele und Geist ist eine Reifung, deren „Nutzung“ im Folgenden beschrieben werden soll.

### ***Dritter Durchgang im Vorschulalter: Denken, Fühlen und Wollen***

Nachahmung ist zunächst unmittelbar und direkt. Es werden dabei aufrechter Gang, Sprechen und Denken erworben. Sie sind ein Resultat einer ersten leibbildenden und ganz im Unbewußten ablaufenden Nachahmung.

Daraufhin erfolgt die Nachahmung mehr in der Seele. Zuerst wird das erworbene **Denken** erneut ergriffen, das Denken der Erwachsenen wird nachgeahmt und auf dem Felde des Denkens wird nachgeahmt. „Papa, wenn ich mal groß bin, gehe ich auch in die Praxis, trage auch eine Brille und habe auch Haare in der Nase.“ Zunächst wendet sich das Kind wiederum dem zu, was es verehren kann. Wiederum handelt sich um eine Affinität, eine Anziehung und Sehnsucht nach Verehrungswürdigem und Gutem. Dem einmal als verehrungswürdig erlebten Vater wird nachgeeifert. Das Denken aber erlebt dabei offensichtlich alle Details der Ganzheit „Vater“ als gleichbedeutend. Differenzierung, Gewichtung, unterscheiden von Wesentlich und Unwesentlich, Analytik und Logik sind nicht die Primärbegabungen. Sie treten erst langsam im Vorschulalter zögerlich auf. Hingegen Verbindung und Verknüpfung, also Synthese, das kann das Kind. Zunächst will alles ideal und wesenhaft erfaßt werden. Ein Kind wurde zum Essen gerufen. Es kam nicht. Nachdem einige Male auf erneutes Rufen das Kind wiederholt hatte, daß es jetzt ganz bestimmt nicht könne, wurde gefragt was es denn wichtiges tue? „Ich spiele mit den Englein Ball“ wie es das denn mache? „ich werfe den Ball hoch und die Englein werfen ihn mir immer wieder runter.“ Diese Primärfähigkeit des Denkens intuitiv ganzheitlich, undifferenziert und wesenhaft die Dinge der Welt zu begreifen und handhabbar zu machen, wird nun gewandelt. Das drückt sich dann in Fragen aus. Nicht die ersten, nicht endenwollenden Frageketten des Dreijährigen sind gemeint, die keine logische, abstrakte, sondern bildhafte, anschauliche und moralische Antwort erwarten. Sondern ab ca. 5 Jahren treten andere Fragen auf, die nach Differenziertheit, und Ordnung fragen. „Papa, Frau X ist doch deine Angestellte?“ „ja“, „dann bist doch der Chef?“ „Ja“ „und dein Kollege Dr. Y ist auch Chef?“ „Ja“, „aber du bist der Oberchef“ wird dann am Ende festgestellt. Das ist der Rest des alten Denkens. Es wird vorsichtshalber nicht erfragt, vielleicht aus einer noch untergründigen Ahnung heraus, daß eine abschlägige Antwort erfolgen könnte... Die Fragen bekommen immer mehr den Charakter „ich weiß nicht alleine weiter, bitte helfe mir“. Zuvor wußte das Kind eigentlich alles besser als die Erwachsenen, die nichteinmal begreifen können, daß es die Engel sind, die den Ball herunterwerfen. Zugleich schattet sich etwas ab. Die Welt der Selbstverständlichkeit, die Welt der Engel, des Guten etc. wird blasser. Dort „kannte das Kind sich aus“. Jetzt wendet sich das Denken mit zunehmendem Differenzierungsbedürfnis immer mehr der Welt zu. Und darin kennt das Kind sich nicht mehr aus. Es braucht jetzt die Hilfe der Erwachsenen. Diese Entwicklung hat auch etwas tragisches. Es entsteht jetzt eine Kluft zwischen

---

der Welt und dem Kind. Es erlebt sich zunehmend der Welt gegenüber und die Denkbewegungen des immer mehr Differenzierens, des Ordnen, des Analysierens bekommt den Charakter des Zergliederns, was letztlich ein Zerstörungsprozeß ist, ähnlich wie der der Abwehr, des Überwindens der Schwere. Die Wesenhaftigkeit der Welt wird langsam zerstört. In dem entstehenden Zwischenraum, der zwischen dem Kind und der Welt entsteht, ist der Keim gelegt zu dem, was in der Seele Innenraum werden wird beim Schulkind.

Ein Weiteres ist das **Fühlen**. Zunächst ist es beim Kleinkind noch so, daß das, was ein Anderer schön, häßlich oder begehrenswert findet, wird direkt und am selben Gegenstand ebenso empfunden. Das Spielzeug, mit dem die Geschwister spielen, wird auch begehrt etc. Auch hier ist die Nachahmung erloschen, sobald es den Gegenstand der Begierde seinen Geschwistern abgeluchst hat - wenn die Geschwister nämlich mit etwas anderem spielen, wird dieses neue, das nun die Geschwister begehren, ebenfalls begehrt und das zuvor eroberte wird belanglos. Wir wissen, daß das Vorschulkind nun diese Art des Fühlens umwandelt. Es kann dann sehr wohl anhaltend und zielvoll spielen, auch wenn es alleine ist. Dabei zeigt sich dann in der Regel ein nie wiederkehrender Kosmos an Phantasie. Ein Kind sitzt am Fuße eines Lindenbaumes mit vielen aus der Wurzel spießenden Trieben. Der Baum verwandelt sich in einen Bagger, dessen Hebel die jungen Triebe des Lindenbaumes sind. Jeder Bagger, der an einer Baustelle steht mit seinen fünf oder zehn Hebeln ist eine bedeutungslose Kleinigkeit gegenüber diesem Lindenbaumbagger mit seinen ungezählten Möglichkeiten. Damit wird das bescheidene elterliche Haus umgebaut, wie es nie an anderer Bagger könnte. In ein Schloß verwandelt sich das Haus! Nie hat sich die Mutter, die über die kleine Küche klagte träumen lassen, was für eine phantastische Küche ihr Sohn ihr jetzt mit seinem Bagger in das Haus hereinsetzt! usw. Eine Steinplatte wird zum Teller, die Kieselsteine darauf zum Festschmaus. Diese Phantasiewelt ist die Gefühlswelt des Kindes, mit dem es sich die Verbundenheit zur Welt des Guten und Wesenhaften noch erhlten kann, wenn das Denken schon den Riß zwischen Kind und Welt aufzureißen beginnt. Freies Spiel - das ist das Heiligtum der Kinderzeit. Hier wird die innere Welt, die das Ich erzeugt, mit der äußeren Welt (Lindenbaum, Steine...) versöhnt. Sie kommunizieren in der Seele des Kindes. Völlig frei und ungebunden entfaltet sich hier die ausgleichende Tätigkeit zwischen Innen und Außen, die wir als Kohleprozeß, symbiosebildenden Prozeß und in der Sprache kennengelernt haben. Zuvor wurde das spielende Interesse nur von dem angezogen, was unmittelbar in den Gesichtskreis des Kindes trat. Jetzt entsteht eine eigene innere Welt, das Kind kann unmittelbar in das Spiel eintauchen und sich selber die Dinge aufsuchen oder erschaffen, mit denen es spielt in der schöpferischen Phantasie.

Aber mit zunehmender Entwicklung des Denkens, wie es oben charakterisiert worden ist, wird es für das Kind immer schwerer diese Kluft zwischen Ich und Welt zu überwinden. Es nimmt unmerklich das Bedürfnis zu, nicht mehr den Klotz als Lokomotive zu benutzen, sondern jetzt eine „richtige“ Spielzeuglokomotive zum Spielen zu haben. Insgesamt hält oft diese Art zu spielen noch bis lange in die Schulzeit an.

Um das sechste Jahr wird das Spielen anders es ist nicht mehr nur Spiel um des Spielens Willen, es bekommt immer mehr Ziel, es kommen selbstgesteckte Aufgaben dazu, mit Spielkameraden werden Spiele „erdacht“. Was hier hinzutritt, ist eine **Willensausrichtung** des Spielens. Jetzt wird die Nachahmung im Kindergarten als gezielt und bewußt einzusetzendes Element im Spiel eingesetzt und dient der Willensbildung im Nachschaffen. Z.B. sieht es staunend und fast still einem Puppenspiel zu. Danach gefragt, was es erlebt hat, weiß es nichts mehr. Aber Stunden oder

---

Tage danach spielt es das Spiel nach. Das Selber-Tun wird nun wichtig aus eigenem Impuls, mitunter zuhause im stillen Kämmerlein. Dieser Wechsel von Wahrnehmen, Vergessen und Nachbilden ist ein erster seelischer Innenraum. Das Selber-Nachbilden, Selber-Schaffen, ein Stück Welt selber gestalten, ist ein Sich-mit-der-Welt-Verbinden, als Metamorphose dessen, wo der Mensch sich seinen eigenen Leib baut, und in der ersten Form des Denkens sich seine eigene Geistigkeit schafft. Hier schafft sich das Kind seine eigene Welt neu.

Wie im Denken in der besonderen Form des Fragens, die eine Schulreife ankündigt, sich äußert „ich komme alleine nicht mehr weiter, bitte helfe mir“, so zeigt sich das auch im Spielen. „Meine Phantasie reicht nicht mehr, ich brauche eine richtige Spielzeuglokomotive“ wäre die eine Geste. Im willensbetonen Spiel kann das noch ein klein wenig anders aussehen. Während eine Zeit lang das Kind aus Tannenzapfen, Sandburgen und Klötzchen ganze Städte mit Autoverkehr und Eisenbahn selber gestalten konnte, will es jetzt „echtere“ Autos selber gestalten. Zunächst genügen ein paar runde Holzscheiben, die mit einem krummen Nagel an ein Brett geschlagen werden. Aber nicht lange. Dann stößt das Kind an die Grenzen seiner handwerklichen Fähigkeiten, die es zuvor nicht einmal brauchte. Schmerzlich wird das Kind sich dieses Mangels bewußt und will es lernen, der Vater muß jetzt dem Kind zeigen, wie man Autos baut. „Hilf mir, ich komme nicht weiter“ ist dann das unablässiger werdende Signal, das Kinder den Erwachsenen geben.

Jetzt ist das Kind schulreif.

Synoptisch lassen sich die genannten Prozesse tabellarisch folgendemmaßen zusammenfassen.

	ÜBERWINDEN	KOMMUNIZIEREN	SICH VERBINDEN
<b>GEISTIGE FÄHIGKEIT</b>	Imagination	Inspiration	Intuition
<b>SEELISCHE FÄHIGKEIT</b>	Abgrenzungsfähigkeit	Bindungsfähigkeit	Autonomie
<b>NATUREREIGNIS</b>	Trotz	Rubikon	18 ½
<b>VORSCHULKIND</b>	Denken	Fühlen (Spielen)	Wollen
<b>KLEINKIND</b>	Aufrechter Gang	Sprechen	erstes Denken
<b>SÄUGLING (IMMUNSYSTEM)</b>	Abwehr von Fremden	Symbiosebildung	Aufbau individualisierender Merkmale

**Synopsis: Gestaltwandel und damit freiwerdende seelische Fähigkeiten.**

Es ist das Verdienst Bernard Lievegoeds die äußere leibliche Konstitution des Kindes in die menschenkundliche Betrachtung der kindlichen Entwicklung einzubeziehen. Dabei bezieht er sich auf Arbeiten von Zeller und Stratz. Besonders der Letztere hat die Wachstumsentwicklung des Kindes durch genaues Beobachten in Phasen einteilen können. Er fand heraus, daß das Wachstum in wechselnden Phasen von „Streckung“ und „Füllung“ abläuft und keineswegs ein gleichmäßig ablaufender Vorgang ist. Dadurch entstehen ganz typische und für jedes Alter charakteristisch proportionierte Gestalten. Sie werden im Folgenden als Tabelle wiedergegeben.

---

Dabei zeigt sich ein bedeutsames Phänomen, das die bislang geschilderten Vorgänge beleuchtet. In dem für unsere Betrachtungen relevanten Zeitraum sind drei kindliche Gestalten wahrzunehmen.

### 1. Die Säuglingsgestalt.

Hier fällt als erstes der große Kopf auf, der ein Viertel der gesamten Körperlänge einnimmt. Am Kopf selber bemerken wir, daß das Gesicht nur die untere Hälfte des Kopfes ausmacht, dominant ist also die Stirn mit dem runden Schädeldach. Der Kopf hat die Breite des Brustkorbes, die Schulter ist breiter als das Becken, der Hals fehlt, die Ärmchen sind kurz, die Beine haben nur  $1\frac{1}{2}$  Kopflänge. Die Haut überzieht eine Baby-Fettschicht, die das Körperrelief gestaltet. Noch keine Muskulatur gestaltet dieses Relief. Das ganze Kind ist Kopf mit Anhang.

### 2. Die Kleinkindgestalt. Erste Füllung.

Nun ist der Rumpf stärker gewachsen als der Kopf, der nun  $\frac{1}{5}$  der Körperlänge ausmacht. Den hauptsächlichsten Anteil an dem stattgehabten Längenwachstum hat der Rumpf, weniger die Beine. Der Rumpf mit einer mächtigen Brust-Bauch-Partie dominiert die Gestalt des Kleinkindes. Brust und Bauch gehen übergangslos ineinander über, was von dem noch weiten Rippenwinkel abhängt. Immernoch sind keine Muskelreliefs zu sehen. Der Rumpf ist zylindrisch, der Rücken ist grade, da sich noch keine S-förmige Wirbelsäulenform gebildet hat. Durch die übergangslose Brust-Bauch-Gestalt fehlt auch noch die Taille. Der Bauch wird nach unten durch eine halbkreisförmige Linie begrenzt. Der Hals ist noch nicht wesentlich sichtbarer als beim Säugling. Eindeutig dominiert der mächtige Rumpf, die Mitte, den Ausdruck der Kleinkindsgestalt.

### 3. Die Vorschulkindgestalt. Erste Streckung.

Jetzt entwickeln sich die Gliedmaßen, die sich nun eindeutig mehr strecken als alle anderen Körperpartien. Bei der insgesamten Streckung, die jetzt erfolgt, erscheint das Kind schmaler und dünner. Die Fettpolster schwinden und es entwickelt sich ein erstes Muskelrelief, die Gelenke werden sichtbar. Der Rippenwinkel wird steiler, eine Taille entsteht, der Hals wächst, der halbkreisförmige Bauchabschluß bekommt langsam seine typische V-Form. So erscheint das Kind je mehr es schulreif wird, gegliederter, beweglicher, sicherer und irdischer. Dominant werden jetzt erstmals die Gliedmaßen.

Kopfbetonung, Rumpfbetonung und Gliedmaßenbetonung treten in dem Zeitraum zwischen Geburt und Schulreife nacheinander auf. In der ersten Phase bildet sich das Immunsystem als System des Erkennens von Fremden, Unterscheidens vom Eigenen. Das ist der Grund, weswegen viele Autoren bis hin zu den modernen Psycho-Neuro-Immunologen das Immunsystem als Verwandten des Nerven-Sinnes-Systems beschreiben. In der Betonung des Kopfes in diesem Alter, in dem das Hauptaugenmerk (denn die Aufrichte wird ja vorbereitet) auf Überwindung liegt, wird deutlich, wie alles Leben in dieser Phase vom Kopf dominiert wird.

Steht das Kind, so beginnt mit ca.  $1\frac{1}{2}$  Jahren das Kleinkindalter, in dem es bewegungsmäßig, sprechend und denkend sich in der Welt zu orientieren beginnt, vorwiegend mit allen den drei genannten Funktionen mit der Welt korrespondiert. Unterstützt wird es von allen rhythmischen Prozessen des Organismus, die im Rumpf ihre Hauptheimat haben. Denn auch der Darm ist zu dieser Zeit weitestgehend ein rhythmisches Organ.

Ab etwa dem 5. Lebensjahr entwickelt sich langsam die Gestalt des Vorschulkindes, an dessen Entwicklungsende das Schulkind mit dem gegliederten Leib steht. Das Kind lernt sich mit der Welt tätig verbinden zu wollen. Es ist selbständig tätig als denkend, fühlend und handelnd sich

---

erlebendes Kind. Zu diesem Zeitpunkt deutet sich erstmals eine wohlproportionierte Gesamtgestalt an, die im Weiteren auch wieder verlassen wird, um sich dann erneut beim „erwachsenen“, also ausgewachsenen Menschen Anfang 20 zu finden.

Jetzt ist das Kind einmal von „oben nach unten“ durch den Leib mit seinem Bildungsimpuls hindurchgegangen. Die Leibesbildung ist in einem ersten Durchgang „fertig“. Zugleich haben sich im Verborgenen unter dem Zahnfleisch die bleibenden Zähne gebildet. Diese bleibenden Zähne sind härter als die Milchzähne und schon diese waren das härteste Material im kindlichen Körper. In der Gesamtbildung des Leibes, die im Zuge der Nachahmung sich ausgebildet hat, ist dies, stofflich gesehen, die aufwendigste Tätigkeit des Wachstums. Bis auf die Weisheitszähne, die noch nicht fertig gebildet sind, ist diese schwere Arbeit getan. Tatsächlich kommt damit ein großer Abschnitt des Wachstums zu einem Ende. Während die Gestalt sich ein weiteres Mal auflöst zur Pubertät hin, und sich dann neu finden muß, wird die Entwicklungsdynamik eine andere sein und vielmehr Ausdruck eines anderen Gliedes der menschlichen Wesenheit sein, als es vorher der Fall war. War es bis jetzt die Lebensorganisation (Ätherleib), vom Ich geleitet, die wachsen ließ und gestaltete, so wird dann die Empfindungsorganisation (Astralleib) zur Pubertät hinführen, dort dann die Geschlechtsorgane ausbilden und die dazugehörige Gesamtgestalt zusammen mit der Ich-Organisation herausgestalten.

Am Anfang stellten wir die Frage, woher die Sehnsucht nach dem Guten kommt und was die Wachstumskraft sei. Die Sehnsucht nach dem Guten kommt von dem Ich, das Sehnsucht hat nach Nahrung, die ihm gemäß ist. Die findet es in der physischen Welt und im Leib nicht. Das Ich ist geistiger Natur. Nach Impulsen aus der geistigen Welt, deren Teil es ist, hat es Sehnsucht. Die Repräsentanten dieser geistigen Welt sind die anderen Iche, denen es hier begegnen kann. An ihrer „besten Seite“, dem was sich moralisch äußert, nimmt das Ich seine nachahmenswerten Impulse wahr. Wachsen lassen kann die Lebensorganisation, die das Werkzeug des Plastikers beherrscht und die Rudolf Steiner „den Architekten des physischen Leibes“ nennt. Diese Lebensorganisation hat zwar weitere Aufgaben im Leib, sie läßt ihn wachsen und erhält ihn. Aber so ausgeprägt, wie bis zu diesem Entwicklungsstand mit etwa 7 Jahren, bis sogar zur Ausbildung der bleibenden Zähne, muß sie es nicht mehr tun. Jetzt wird diese Lebensorganisation immer weiter in der Seele tätig. So wie sie die Impulsierung des Ich bis dahin benötigt hat, so tritt in der Seele diese Lebensorganisation, wenn sie dort „wachsen“ lassen will, in eine ebensolche Bedürftigkeit ein. Nur das eigene Ich ist weiterhin hauptsächlich im Leib engagiert. Wer impulsiert die Lebensorganisation jetzt in der Seele? Das Hauptgefühl, welches das Auftreten der Lebensorganisation in der Seele begleitet, ist das Gefühl: „alleine komme ich nicht weiter“. An diese Stelle tritt eine neue Ansprache des Kindes. Eine davon ist die Schule.

---

Wachstumsentwicklung durch Phasenwechsel von **Streckung** und **Füllung** (nach Stratz)

---

**Erste Entwicklungsphase 0.-7. LJ.**

---

Der Säugling	0.-1. LJ.	<b>Säuglingsgestalt.</b> Kopf $\frac{1}{4}$ der Körperlänge. Gesicht $\frac{1}{2}$ des Schädels, Augen groß, Kinn klein, Ziehmund, Ohr-oberrand in Pupillenhöhe. Gesicht rund und weich. Kopf gleichbreit wie Brustkorb, Schulter breiter als Becken, Brustkorb ungeformt und übergangslos in Bauch übergehend. Arme kurz, bis an die Hüften reichend, Becken und Beine ungeformt, Beine haben $\frac{1}{2}$ Kopflänge. Fehlende Halspartie, starkes Fettpolster über konturloser Muskulatur. Gelenke als Fettfalten..
Erste Füllung	2.-4. LJ.	<b>Kleinkindgestalt.</b> Kopf $\frac{1}{5}$ der Körperlänge. Längenwachstum des Rumpfes und Füllung. Brustkorb und Bauch dominieren. Breiter Rippenwinkel. Noch Tailenlos, Rumpf Zylindrisch, Rücken noch ohne Lordose und Kyphose. Becken und Schultergürtel gleichbreit. Halbkreisförmiger Bauchabschluß nach unten. Schwinden des Unterhautfettgewebe am Hand- und Fußrücken, Faltenschwund an den Gelenken, den Oberschenkelinnenseiten, aber noch kein Muskelrelief, übergangslose Gliederung der Gliedmaßen.
Erste Streckung	3.-5.LJ.	<b>Übergangsgestalt.</b> Erstes Längenwachstum, besonders der Beine. Noch typisches Kleinkindgesicht. Rumpf zunächst wie oben, später Andeutung einer Taille infolge spitzerem Rippenwinkels. Bauch flacht ab, Halbkreisbogen an der unteren Bauchgrenze wird V-förmiger unteres Brustbein wird zu einer Senke zwischen den Brustmuskeln. Glieder werden schlank und bekommen Relief, wobei das Fett schwindet. Kniescheiben werden sichtbar. Bewegungen werden zielgerichteter, eckiger, Das Kleinkindtrippeln weicht einem Gangbild. Wirbelsäule bekommt S-Bogen, Schulter verbreitert sich, Schulterblätter werden sichtbar, Relief entsteht. Hals wächst aus.

**Zweite Entwicklungsphase 8.-20. LJ.**

---

Zweite Füllung	7/10. Lj.	<b>Schulkindgestalt.</b> Kopf $\frac{1}{6}$ der Körperlänge. Pupillenlinie höher, wodurch die Stirn weniger dominiert, Augen kleiner. Oberlippe überragt die Unterlippe nicht mehr so stark, Mund geschlossener, dünner. Ganze Gestalt wirkt selbständiger, Bewegungen zielgerichteter. Zahnwechsel läuft 9./10. LJ.: Scheinbar gleichmäßige Ausfüllung der Gestalt mit kontinuierlichem Längenwachstum, bei stärkerem Rumpfwachstum als Gliedmaßenwachstum. Rumpfverbreiterung, dadurch massiger Rumpf mit teilweise erneutem Schwinden des Reliefs, bei erneuter Zunahme des Körperfettes.
Zweite Streckung	11.-15. LJ	<b>Präpubertät.</b> Distalbetontes Längenwachstum der Gliedmaßen mit Vergrößerung der Endglieder im Vordergrund, Relief erscheint wieder, Kinder wirken dünn. Zuletzt auch Veränderung des Antlitzes durch Längenwachstum des Unterkiefers und der Nase. Langes Gesicht, Disharmonie der Gesamtgestalt. Beine bis zu 60% der Gesamtkörperlänge. Bewegungsdrang, ohne Ausreifung des Vegetativums. Gegen Ende der Präpubertät Mißverhältnis am stärksten, Abnahme der Leistungsfähigkeit, Schwäche, Ungeschicklichkeit
Reifung (dritte Füllung)	15.-20. LJ.	<b>Pubertät</b> Kopf $\frac{1}{8}$ der Körperlänge Reproportionierung individueller Art. Gesicht gewinnt an Breite (Jochbeine), Längenwachstum der Beine hört auf, Rumpf wächst erneut, mit Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale

---

### **Was ein Kind zur Schulreife können sollte**

Damit beginnt ein heikles Thema. Denn die geschilderte Entwicklung kann vielfältig gestört werden. Die Interpretation davon ist nicht immer einfach und ist stark medizinischen Modebewegungen unterworfen. So galt lange als eine entscheidende Entwicklungshemmung, die sogenannte „minimale cerebrale Dysfunktion (MCD), eine frühkindlicher geringer Hirnschaden. Heute wird das immer weniger angenommen. Dafür gilt als immer wahrscheinlicher, daß die Entwicklungsbedingungen des Kindes oft nicht recht beachtet werden. Reifung braucht Nutzung, Nutzung bewirkt Gestaltung. Aber ein Entwicklungsstadium baut auf das andere auf. Wenn nun die Reize, denen ein Kind ausgesetzt wird, nicht danach ausgerichtet werden, so wird die Ausreifung des Leibes behindert. Ein Verkehrschaos im Berufsverkehr ist nicht unbedingt durch den Straßenzustand verursacht, sondern, daß zu Viele zur selben Zeit die Straße benutzen wollen, die nicht für diese Belastung ausgelegt ist. So kann eine Chaotisierung der Reize und Reizüberflutung oder eine mangelnde Moralität die Ausbildung der Organe behindern. Viele Kinder kommen aber wohl schon auf die Welt mit viel größeren Erwartungen an die Moralität und an die behutsame Dosierung von Reizen, als wie eine Kleinfamilie im städtischen Milieu mit allen Sorgen von Arbeitslosigkeit, alleinerziehendem Elternteil, chronischer Erschöpfung es bewältigen kann. Aber gefährdet das die Schulreife? Es ist die Frage wie viele Kinder mit solchen Entwicklungssorgen (Hypermotoriker, Angstkinder, tendentiell depressive Kinder) eine Klasse und ein Klassenlehrer verkraften kann, d.h. wie vielen Kindern ein Lehrer in unseren riesigen Klassen die gesteigerte Aufmerksamkeit zukommen lassen kann, denen sie bedürfen. Da das ein größer werdendes Problem ist, stellt sich die Frage, wie dem zu begegnen ist. Dies ist weniger die Frage, ob das Kind reif ist für die Schule, sondern ob die Schule reif ist für das Kind. Brauchen diese Kinder nicht eine gezielte Förderung zur geordneten Nachreifung? Ist das nicht der Grund, weswegen wir die lebensfremden Schranken zwischen Pädagogik und Therapie abbauen müssen? Rudolf Steiner hat schnell nach der Gründung der ersten Waldorfschule Eugen Kolisko gebeten, dort als Schularzt zu arbeiten. Denn die Berufe des Therapeuten und des Arztes einerseits und die des Lehrers andererseits sind so verwandt, daß sich eine solche Zusammenarbeit anbietet. Denn im eigentlichen Sinne ist ja grade der Waldorflehrer ein Therapeut und die Waldorfkindergärtnerin auch. Denn es handelt sich um eine Pädagogik, die die in dem jeweiligen Alter erreichte „Reifung“ „nutzen“ will, um damit eine inneren Gestaltungsprozeß zu ermöglichen. Waldorfpädagogik ist in diesem Sinne Therapie, aber eben Gruppentherapie. Und oft muß eben noch eine Einzeltherapie ergänzend hinzutreten.

Also eine „Störung“ des zur Schulreife führenden Prozesses kann eigentlich noch nicht der Grund sein, die Schulreife in Frage zu stellen, sondern fordert auf, daß Eltern, Lehrer und Therapeuten gemeinsame Anstrengungen machen, dem Kind die optimalsten Entwicklungsbedingungen zu geben. Das wird immer mehr und mehr eine Aufgabe auch der Schulen werden.

Die Voraussetzung für die Schulreife werden durch Entwicklungshindernisse nicht in Frage gestellt. In meinen Augen sind es sogar Elemente, die einen Eintritt in die Schule sinnvoll machen, wenn es vom Lehrer geleistet und von der Klasse verkraftet werden kann. Damit das besser gelingt, müssen entweder die Klassen kleiner gemacht werden, oder der Lehrer braucht eine Zweitkraft als Hilfe, oder es bedarf eines Förderzweiges. Ein therapeutisches Angebot ist sinnvoll, kann aber nicht an die Stelle der oben genannten Alternativen treten.

Was ist dann die Voraussetzung für die Schulreife? Ich meine Dreierlei. Erstens das Alter. Vielleicht ist das schon das Wichtigste. Das ist ja auch festgelegt. Manchmal kann man schieben.

---

Dann sind wichtig: Zweitens die leibliche Reife. Hat die „Reifung“ einen Stand erreicht, daß ein beispielbares Instrument vorliegt? Und Drittens ob der seelische Innenraum erkennbar ist.

Die Beurteilung der leiblichen Reifung macht nötig, daß man sich das Kind ansieht: Stoßen die neuen Zähne schon durch? Aber das kann trügerisch sein, denn der Zahnwechsel besteht aus drei Prozessen: 1.) müssen die Zähne gebildet sein. 2.) müssen sie durchstoßen und 3.) müssen sie zusammen ein Gebiß bilden. Bei der Beurteilung der Schulreife kommt es nur darauf an, ob die Zähne gebildet wurden. Das kann man aber nicht sehen, wenn sie nicht durchgestoßen sind! Meistens ist aber der dritte Backenzahn (das Milchgebiß hat nur zwei) schon da, auch wenn noch kein Milchzahn ausgefallen ist. Aber wenn der da ist, sind die Zähne schon fertig gebildet! Dann müßte man schon röntgen. Da das aber nicht praktikabel ist, kann man ja nur froh sein, wenn die Zähne herauskommen. Aber wenn nicht, sagt das noch lange nicht, daß sie nicht fertig gebildet sind. Denn das sind unabhängige Prozesse. Warum und wann sie herauskommen, wissen wir nicht. Der dritte Prozeß dauert lang. Den können wir nicht mit einbeziehen. Denn wenn die Zähne herauskommen, stehen sie oft noch kreuz und quer auf dem Gaumen. Erst wenn sie da sind, stellen sie sich in Reih´ und Glied. Das ist ein eigenständiger und wichtiger Vorgang, der für die Sprache usw. wichtig ist.

Dann schaut man die Gestalt an. Wie steht es mit Hals und Taille? Braucht das Kind noch Hosenträger oder reicht schon der Gürtel? Wie ist der Rippenwinkel, wie ist die Fettpolsterung, wie ist das Leisten-V, wie ist das Muskelrelief, wie sind die Proportionen? So verpönt in manchen Schulen es auch ist, aber es ist ein genialer Test für die Beurteilung der Proportionen von Armlänge und Kopfumfang: Kann das Kind mit der rechten Hand über den Kopf hinweg das linke Ohr berühren? Es ist sinnvoll noch mehr zu prüfen, wie die Entwicklung der Sinne (Gleichgewicht, Sensibilität, Bewegungssinn, Vitalsinn). Auch ist es wichtig, wenn man ein Bild des Kindes gewinnen will, nach seinem Wärmehaushalt, seiner Geschicklichkeit, seiner Rechts/Links-Orientierung zu schauen. Aber eigentlich besagt das mehr darüber, ob dem Kind während der Schulzeit eine gezielte Förderung gegeben werden soll oder nicht.

Wichtiger scheint mir da, ob der seelische Innenraum ausgebildet worden ist oder nicht. Wenn nicht, würde ich versuchen alle Möglichkeiten zu nutzen das Kind zurückzustellen. Nur ist das in einer Testsituation manchmal nicht leicht. Da hilft aber oft der Bericht der Kindergärtnerin und der Bericht der Eltern. In meiner Sprechstunde frage ich oft die Eltern, wie das Kind Verstecken spielt. Das Kindergartenkind will z.B. gefunden werden und freut sich entdeckt zu werden. Das Schulkind freut sich, wenn es **nicht** gefunden wird! Aber wie es spielt, ob es mit anderen zusammen spielen kann, ob es einen Tatendrang verspürt beim Basteln, bei dem es den Eltern signalisiert „ich komme nicht weiter, weil es soll etwas ‘Richtiges’ werden“. Auch wäre wichtig zu fragen, wie das Kind Erlebnisse verarbeitet. Spielt es die Dinge nach, malt es sie jeweils nach einer gewissen Zeit.

Mir scheint daß dann ein Kind schulreif ist, auch wenn vielleicht noch kein Zahn wackelt.

Es gibt ja ein Problem. An der Pubertätsentwicklung ist das am deutlichsten. Die körperliche Pubertät kommt immer früher. In der fünften Klasse haben manche Mädchen bereits ihre erste Regelblutung. Aber die seelische Reife nach der Pubertät kommt immer später. Körperliche Pubertät mit 11 Jahren, aber eine dazugehörige seelische Reife oft noch mit 18 Jahren noch nicht, das ist doch keine Seltenheit. Früher kam etwa mit 14 Jahren (bei Mädchen früher, bei Jungen später) die körperliche und seelische Pubertät gleichzeitig. Dann ging es in die Lehre. So viel

---

anders ist das mit der Schulreife oft auch nicht! Beginnender Zahnwechsel mit Fünf, offene Lernbereitschaft aber mit Acht oder Neun noch nicht. Mir scheint, daß das mit dem zu tun hat, was oben beschrieben wurde. Jede Reifung braucht Nutzung und Nutzung führt zur Bildung. Wenn die Reize chaotisch sind - und man muß ja viel Kraft aufwenden, damit sie es nicht werden - kommt es zu einem Entwicklungs-Verkehrschaos auf den dafür nicht reifen Bahnen. Das führt einerseits dazu, daß manches wichtige nicht ausgebildet werden kann, anderes, was aber sinnvollerweise erst später ausgebildet wird, entwickelt sich schon. Da kann es zu frühen einseitigen Begabungen kommen, die leiblich eine frühe „Notreife“ erzeugen. Eine frühe einseitige Begabung kann ja für den Einzelnen in seinem Schicksal nötig sein. Aber Reife, die den ganzen Entwicklungsgang harmonisch zusammenklingen läßt, wird dann erschwert. Damit hängt zusammen, daß der 7-Jahres-Rhythmus kein biologischer Rhythmus ist, sondern ein Rhythmus ist, der durch richtige Pädagogik eben manchmal erst herbeigeführt werden muß. Darum muß manchmal ein Kind in die Schule, damit es schulreif wird.

Deswegen läßt sich so schwer ein Fahrplan angeben, welche Kriterien für und welche gegen Schulreife sprechen. Letzten Endes ist es eine intuitive Erfassung des aufnehmenden Kollegiums. Nur um gut intuitieren zu können, muß man seinen Sinn schärfen. Das ist die Aufgabe der Menschenkunde. Nicht um Rezepte zu haben, sondern um seinen Sinn zu schärfen, ohne die man keine Intuitionen haben kann.

Martin Straube  
Oktober 1996

---