

2. BILDER ZUR ENTWICKLUNG

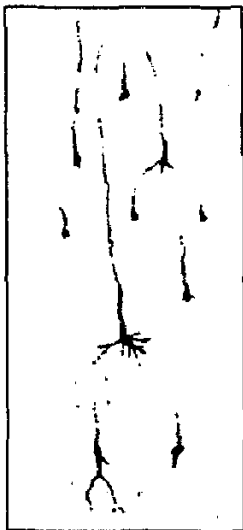
Michaela Glöckler

Im Folgenden sind Bilder zusammengestellt, die mehr sagen können als Worte. Sie zeigen die Gestaltungskräfte des kindlichen Organismus nicht nur in ihrer Komplexität, sondern auch in ihrer Ganzheitlichkeit und Ästhetik.

Wie kann auf diese umwelt- und beziehungs offenen Gestaltungskräfte so Einfluss genommen werden, dass die Bewusstseinsentwicklung des Kindes im Einklang mit der körperlichen Reifung geschieht?

Diese vier Abbildungen (1) der Entwicklung neuronaler Verschaltungen zeigen die Dramatik, Komplexität und Gleichzeitigkeit auf, mit der das Gehirnwachstum gerade in den ersten Lebensjahren vonstättengeht. Sie verdeutlichen, wie sensitiv, bildsam und vernetzend diese Strukturierungsvorgänge ablaufen. Parallel dazu spielt sich im malerisch-zeichnerischen Verhalten der Kinder ohne jede Anleitung von außen (!) eine Entwicklung ab, die Kinder auf der ganzen Welt – unabhängig von Hautfarbe und Sprache – durchlaufen: Sie zeichnen ihre eigene Bewusstwerdung nach Kopf-, Rumpf- und Gliedmaßenentwicklung. Wo kein Papier zur Hand ist, zeichnen sie diese Formen mit dem Finger in Lehm, Sand oder Staub (2):

Bild 1: Mikroskopische Darstellung der Synapsen von menschlichen Hirnzellen



bei der Geburt



nach 3 Monaten



nach 15 Monaten



nach 3 Jahren

Bild 2:

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

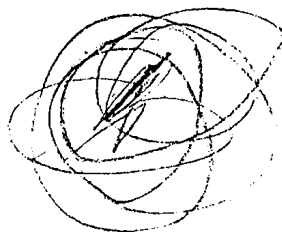


Bild 3:

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

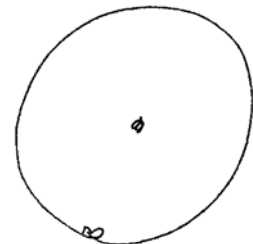


Bild 4:

„Kopffüßer“, gemalt von einem drei Jahre und neun Monate alten Jungen.



Bild 5:

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



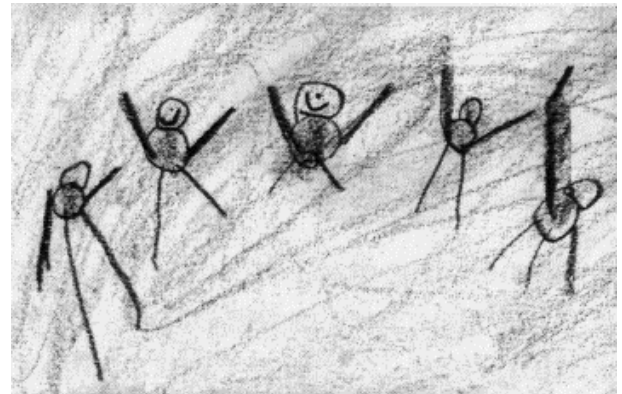
Bild 6:

Eine erste Darstellung einer Handlung: Mutter mit Kindern und einem Kleinkind auf einem Spaziergang. Zeichnung eines 5 Jahre und 2 Monate alten Mädchen



Bild 7:

Kündet von starker Gliedmaßenpräsenz im Selbsterleben – jedoch ohne Hände und Füße.



Wie unterschiedlich mögen Lebens- und Körpergefühl der beiden 5-Jährigen sein, die Bild 7, 8 und 9 gemalt haben? (3)

Bild 8:

Bild 8 hingegen zeigt wache Gesichter und demgegenüber deutlich zurücktretende Gliedmaßenpräsenz.

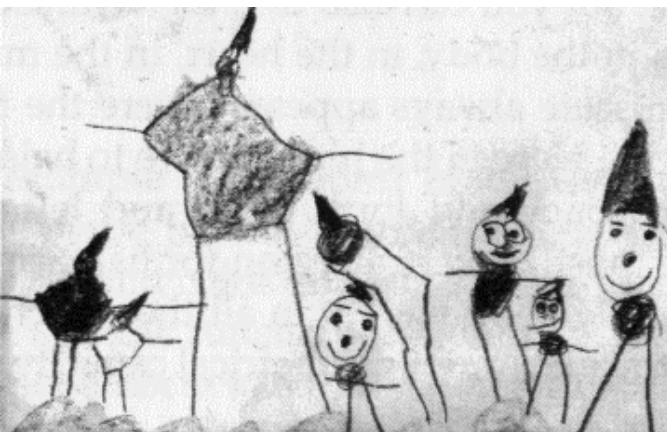
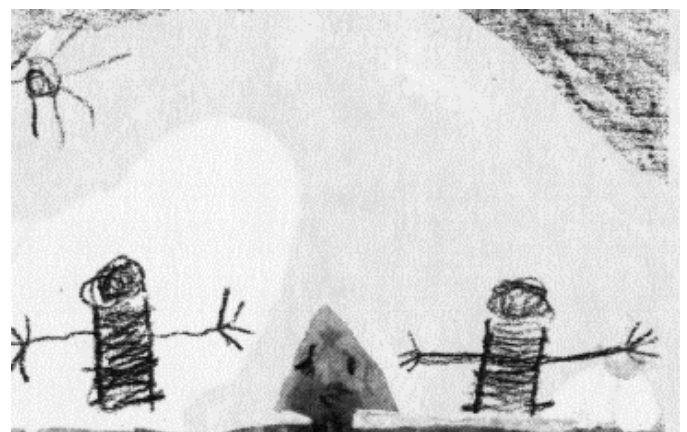


Bild 9:

Auf Bild 9 erscheint der Rumpf besonders ausgeprägt und mit ihm Arme und Hände, die wie die Sonnenstrahlen gemalt wurden, die oben links auch erscheinen.



Dieselben Gestaltungs- und Selbstheilungskräfte, mit denen das Kind seinen Leib aufbaut, zucken ihm quasi wie von selbst auch durch die Finger und gehen in äußere gestalterische Tätigkeit über. Hier wird Phänomen, was Rudolf Steiner überhaupt für künstlerische Begabung ausführt, dass der Künstler einen Überschuss an Lebens- und Gestaltungskräften besitzt, der ihm auch über seine Wachstumsperiode hinaus erhalten bleibt und seine besondere plastisch-bildnerische oder musikalische bzw. sprachliche Begabung ausmacht. So wie die plastisch-bildnerischen Kräfte die Aufbaukräfte sind, in der anthroposophischen Menschenkunde „Ätherkräfte“ genannt, so sind die musikalischen Fähigkeiten Gefühlskräfte (auch „astralische Kräfte“ genannt) und haben eine differenzierende, proportionierende (Intervalle, Töne), d.h. mathematische Natur. Die Gestaltungskräfte der Ich-Organisation hingegen integrieren und bilden letztlich die Ganzheit der Erwachsenengestalt, das „Wort“, den zentrierten Zusammenhang.

Die beiden Bilderreihen machen anschaulich, dass mit der Evolution der Arten noch mehr verbunden ist als eine primär-darwinistische Denkweise vermuten lässt. Es ist schlicht Phänomen, dass ein neugeborenes Säugetier – nicht nur die Affen – im Laufe der Embryonalentwicklung oder zum Zeitpunkt der Geburt menschenähnlich aussieht und sich erst nach und nach zur adulten Tierform hin entwickelt. Entsprechendes gilt auch für die Entwicklung der Gliedmaßen aller Wirbeltiere, einschließlich der Vögel, dass sie die Entwicklung von der menschenähnlichen Hand- und Fußgestaltung hin zur typischen artspezifischen tierischen Gliedmaßenform durchlaufen.

Bild 10:

Entwicklungsreihe eines Schimpansenkopfes von der Geburt bis zur Geschlechtsreife (4)

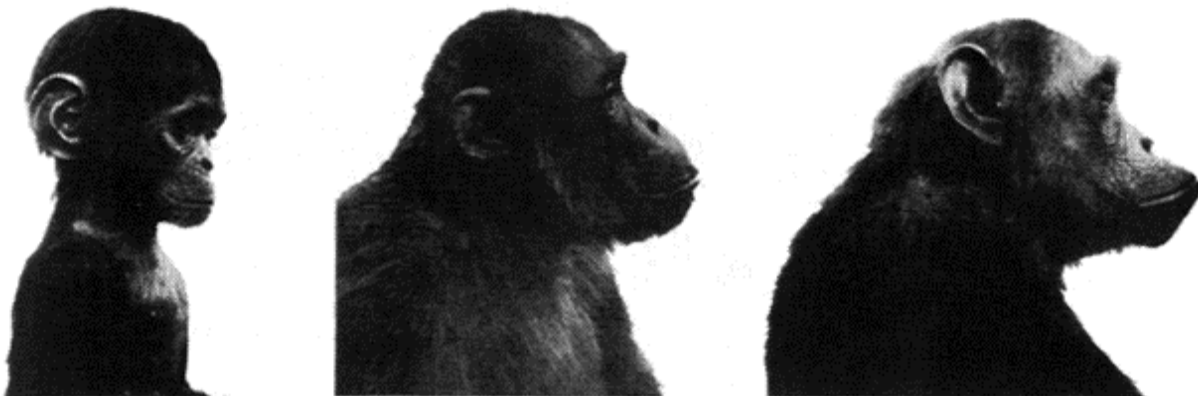
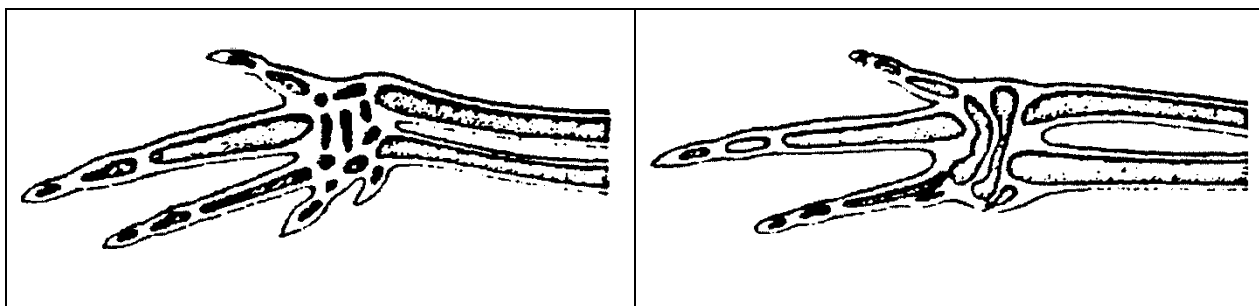
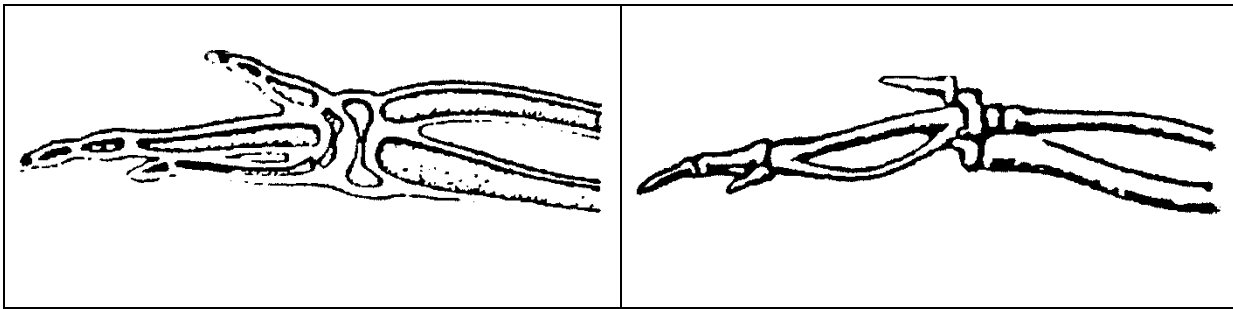


Bild 11: Entwicklungsreihe aus der Embryonalentwicklung eines Vogelflügels (5)



Geburt

Rückbildung der „Finger“



Beginn der Flügelentwicklung

Flügelskelett

Die Imago Mensch, das Menschenbild, waltet real im Hintergrund der gesamten Säugetier- und Wirbeltierentwicklung. Hieraus ergibt sich im Gegensatz zum darwinistischen Diktum: „Der Mensch stammt vom Affen ab“ der Denkansatz: „Die Tiere stammen vom Menschen ab“. Deutlich ist: Die Tiere spezialisieren die ihnen zugrunde liegende Menschenform in einseitige Ausprägungen bestimmter Verhaltensweisen. Der Mensch als „Letztgeborener“ der Schöpfung bleibt zeitlebens plastisch-bildsam und weitgehend unspezialisiert – und damit weniger natur- bzw. instinktgesteuert. Er besitzt lebenslange Lernfähigkeit und Bildsamkeit seiner Konstitution.

Je früher die Festlegung auf bestimmte Fähigkeiten, sprich die Spezialisierung erfolgt, desto weniger wandlungs- und entwicklungsfähig ist das entsprechende Lebewesen. Diese Bilder unterstützen das Anliegen der Waldorfpädagogik, nicht zu früh die Intelligenz oder sonstige Fähigkeiten zu trainieren, sondern *die typisch menschliche Langsamkeit* zu unterstützen, die die menschliche von der tierischen Entwicklung unterscheidet. Je aktiver und bewusster ein Kind die Bildung seiner Fähigkeiten miterlebt, umso souveräner ist es dann auch später in deren Handhabung – das heißt umso eigenständiger kann es damit umgehen.(6)

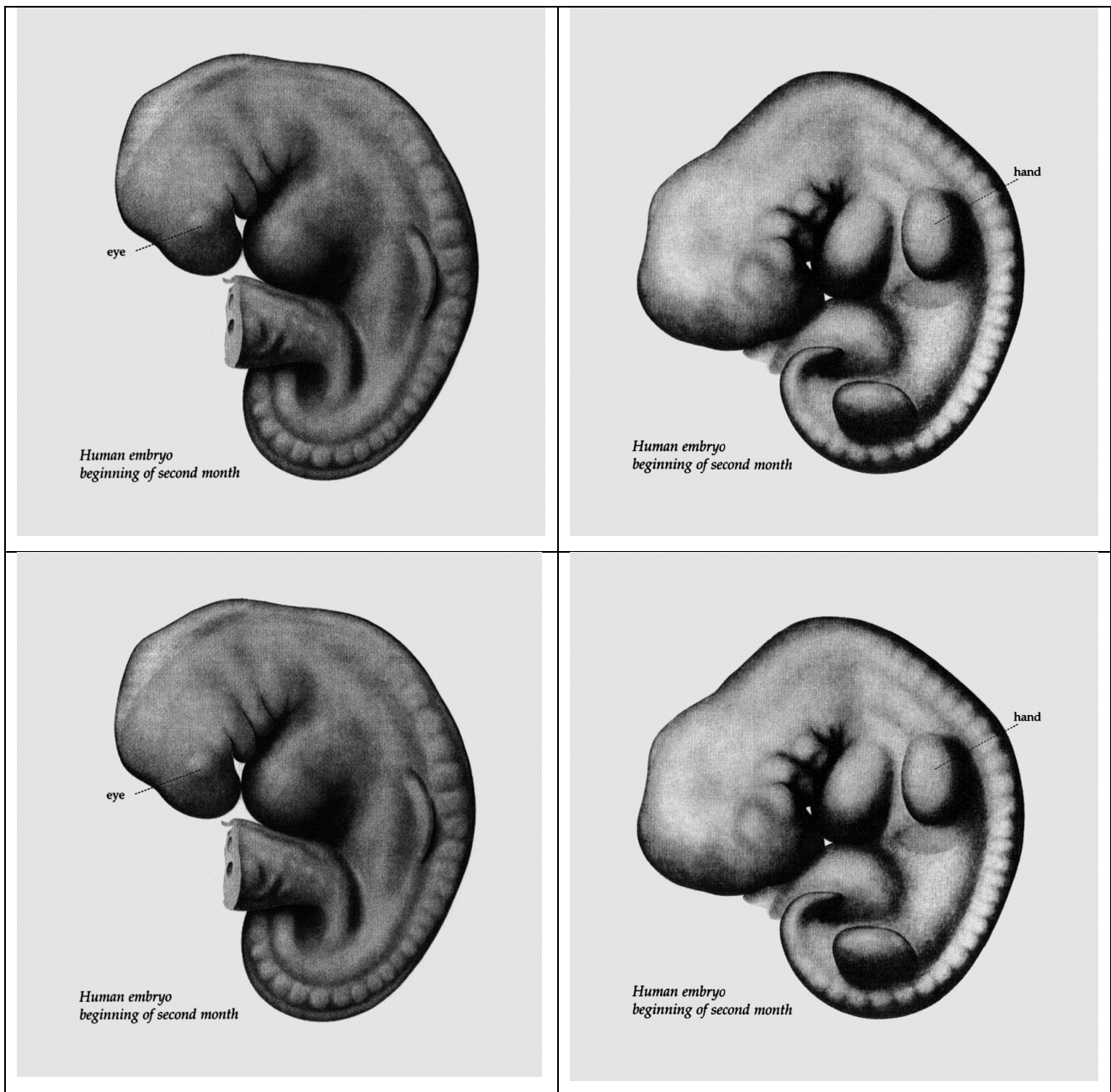
Bild 12

Das Bild 12 (7) zeigt die Komplementarität, mit der die das Immunsystem stimulierende Thymusdrüse, die Gehirnentwicklung und die Entwicklung der Gonaden (Ovarien, Hoden) auf die 100%-Marke zulaufen, die im Stadium des Ausgewachsenseins im 20. Lebensjahr erreicht wird. Wenn mit dem 9. Lebensjahr die Vorpubertät einsetzt und das Gonadenwachstum und damit die hormonelle Veränderung beginnt, die den pubertären Gestaltwandel zur Folge hat, sind etwa 95% der notwendigen Reifungsschritte des Großhirns auf dem Wege zur Erwachsenenkompetenz abgeschlossen. Man kann es förmlich mit Händen greifen, dass jetzt die Zeit zur Neige geht, wo durch den Wachstumsschub selbst und die prägenden Einflüsse aus der Umwelt das Kind noch durch Natur und Erziehung in hohem Maß beschenkt wird. Ab jetzt kann der Fortschritt nur noch durch verstärkte Anstrengung und bewusstes Lernen erzielt werden. Ja, es gilt sogar das unerbittliche Gesetz: „Use it or loose it“(8), welches die Neurobiologie der letzten 20 Jahre zu Tage gefördert hat: Die Nervenzellen selbst bilden ein Enzym, das die nicht durch Lernprozesse aktivierten zerebralen Vernetzungsstellen wieder auflöst und damit unwiederbringlich zum Verschwinden bringt. Neu entwickelt sich nur noch, was durch aktive Lernprozesse angeregt wird. Diese Lernprozesse fallen jedoch jetzt schwerer und gehen nicht mehr so „kinderleicht“ wie früher. Jeder weiß, dass der pubertäre Wachstumsschub zunächst mit einer Vergrößerung der Füße und Hände einhergeht, gefolgt vom Längenwachstum der Arme und Beine, dem schließlich die Rumpflänge, dann die Schulterbreite und zuletzt die Rumpftiefe folgen. Entsprechend unharmonisch sind Bart- und Brustentwicklung. Sie wachsen nicht einheitlich „plastisch“, sondern differenziert – „musikalisch“: erst ein wenig Bartflaum auf der Oberlippe, dann am Kinn und an der Seite, erst

eine Brust, dann Pause – manch ein Mädchen fragt sich: Wie wird es mit der anderen? Man kann den Eindruck haben: Hier agiert ein Dirigent, der die einzelnen Spieler (Körperteile) zunächst einzeln zur Aktion aufruft und erst zum Schluss den Zusammenklang übt (9).

Aus der Graphik wird zugleich deutlich, dass das kopfbetonte Wachstum der ersten neun Jahre zurücktritt zu Gunsten eines gliedmaßen-stoffwechselbetonten Wachstumsschubes, der sogar das schon stattgefundene Gehirnwachstum durch das Prinzip „use it or lose it“ partiell wieder zum Schwinden bringt. Von daher braucht man auch nicht viel Phantasie, um zu verstehen, warum in der Zeit des pubertären Wachstumsschubes (zwischen 12 und 15) die Jugendlichen nicht die höchste intellektuelle Lernmotivation zeigen, sondern sich lieber dem Sport, der Musik und dem Tanz hingeben sowie Gesprächen und „Aktionen“. Ihre Gehirnentwicklung geht in dieser Zeit durch eine Strukturkrise – so wie auch das Erleben der eigenen Identität.

Bild 13 – 16: Menschliche Embryonalentwicklung vom Beginn (13, 14), Mitte (15) und Ende (16) des zweiten Monats.



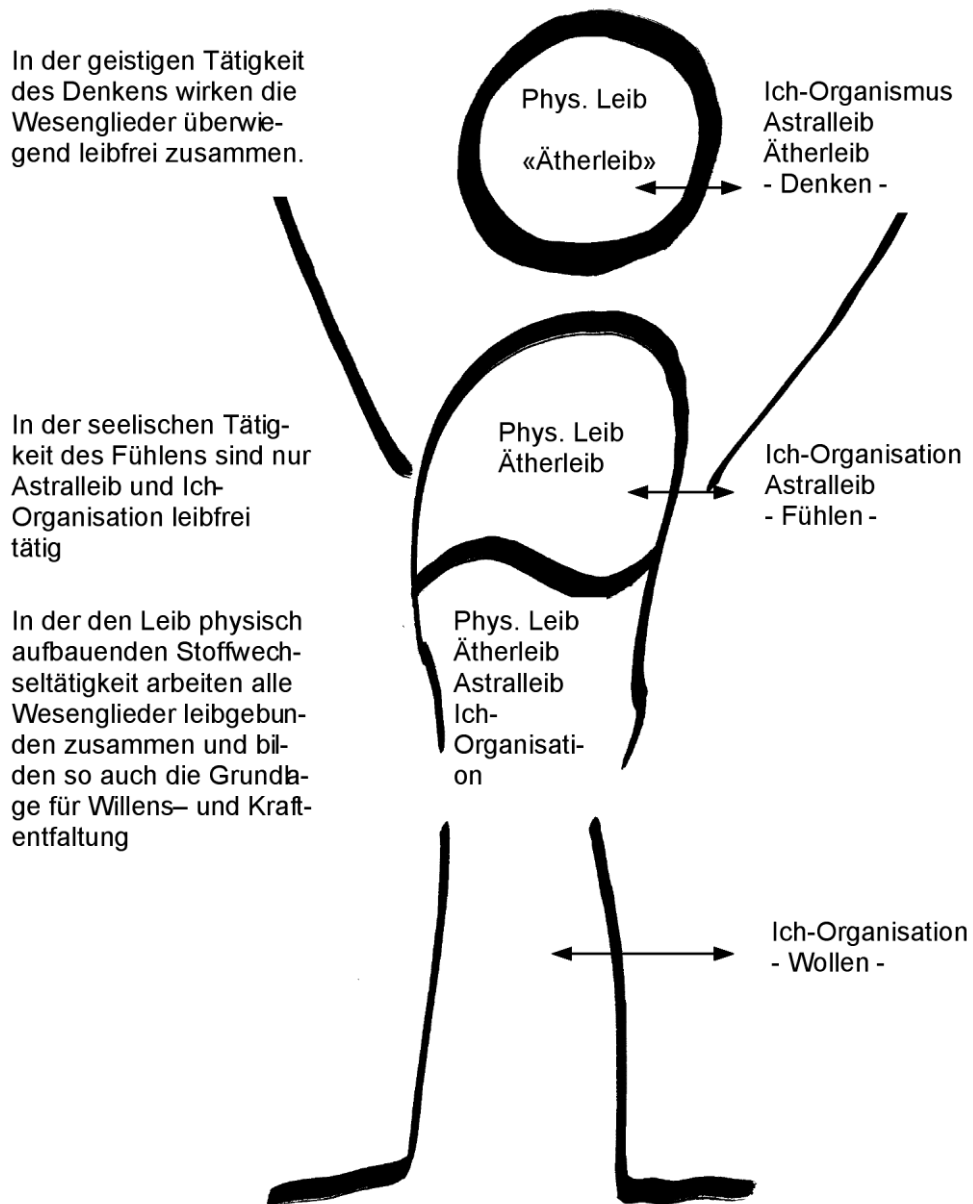
Die Stadien aus der Embryonalentwicklung des zweiten Monats (Fußnote 10) zeigen, wie das Zusammenspiel ganzheitlich wirkender, plastisch-proliferativer und musikalisch-gliedernder, proportionierender Kräfte Wirksamkeiten darstellt, durchdrungen von einem dritten Prozess, der diese Menschliche Embryonalentwicklung vom Beginn (13, 14), Mitte (15) und Ende (16) des zweiten Monats beiden so grundverschiedenen Bildekräftesysteme harmonisiert und integriert. Die Integrationsprozesse, denen der Embryo und auch das später sich entwickelnde Kind die Abgestimmtheit und Ganzheitlichkeit seiner Gestalt verdankt, werden in der anthroposophischen Menschenkunde Bildekräfte der Ich-Organisation genannt. Diese drei Kraftsysteme: bildsame Lebenskräfte, differenzierende astralische bzw. Seelenkräfte und integrierende Ich-Kräfte sind es, denen der Mensch nicht nur seine körperliche Gestaltung, sondern auch die mit dem körperlichen Reifen freiwerdenden rein seelisch-geistigen

Aktivitätsmöglichkeiten verdankt. Sind es doch dieselben Kräfte, die einerseits das physiologische Wachstum besorgen und andererseits der seelischen und geistigen Entwicklung zugrunde liegen (Fußnote 11).

Beim erwachsenen Menschen stellt sich das Zusammenwirken dieses viergliedrigen Konstitutions- und Wesensgliedergefüges so dar.

Bild 17:

Aus Bild 17 (12) ist ersichtlich, dass ein gesunder Stoffwechsel die vollständige „Inkarnation“ der drei Wesensglieder bedingt. Nur so können sich die Stoffwechselprozesse, die beim Gesunden die Artspezifität der eigenen Eiweißstruktur bis in die letzten Differenzierungen des physischen Leibes hinein bewirken, identitätsstiftend im Sinne der Ich-Organisation vollziehen.



Hier waltet reine Natur, der menschlichen Willkür weitestgehend entzogen. Die Gliedmaßen hingegen ermöglichen im teilweisen Freiwerden der Ich-Organisation die bewusst kontrollierte Willkürbewegung. Je freier und selbstbestimmter der Wille, desto leibunabhängiger das Wirken der Ich-Organisation in diesem Bereich. Anders ist es im rhythmischen System. Hier ist die Ich-Organisation beim Erwachsenen vollständig leibfrei, der Astralleib jedoch teilweise inkarniert, was sich bei der Einatmung noch verstärkt. Daher die besondere Eigenart menschlicher Gefühlslebnisse: Man ist einerseits ganz bei dem, was man fühlt – die Ich-Organisation ist bei echtem Mitleid oder aktiver Empathie „ganz“ beim anderen – bleibt andererseits aber dennoch mit dem eigenen Erleben verbunden. Gefühle sind immer Beziehungen „zwischen“ – nie ganz leibfrei, aber auch nie bloßes Selbsterleben des eigenen Leibes.

Im Nerven-Sinnessystem hingegen wirken Ich-Organisation und Astralleib vollständig leibfrei, der Ätherleib weitestgehend leibfrei. Dadurch geschieht die eindrucksvolle Devitalisierung des Nervensystems während des Tages, weswegen der Mensch schlafen muss, um sein Nervensystem zu regenerieren. Tierversuche haben gezeigt, dass bei zwangsweisem Schlafentzug das Nervensystem Schaden leidet, nicht jedoch die anderen Organe. Das Nervensystem erleidet während des Wachlebens nicht nur einen physiologischen Abbau, der durch die körpereigenen Regenerations- und Aufbaukräfte kompensiert werden muss, sondern einen zusätzlichen Abbau, der nur durch Schlaf kompensierbar ist. Die Lebensbildekräfte des Nervensystems sind im Wachzustand größtenteils leibfrei tätig und stehen für die reflektierende Denktätigkeit zur Verfügung, verbunden mit den anderen aus dem Wachstum des Körpers freigewordenen Bildekräften.

So gesehen ist „*Denken*“ das Zusammenspiel der Denktätigkeit (Ätherleib) mit den Gefühlskräften (Astralleib) und den leibfreien Willenskräften (Ich-Organisationen). Gedanken können auch in ihrer Qualität gefühlt werden und sind Gegenstand der bewussten Willensentfaltung bei konkreter gedanklicher Arbeit.

„*Fühlen*“ erweist sich als die tiefe Weisheit, die im Willens- und Gefühlsleben liegt, ohne dass hier ein Gedanke hinzutritt. Immer ist es der Mensch selbst, sein Ich, welches fühlt und empfindet. Wenn man sich ganz dem Gefühl hingibt, schweigen die Gedanken, ist Raum für spontanes Erleben. Fühlen ist innere Dynamik, Musik, Spannung und Entspannung, Farbe, Licht und Schatten.

„*Wollen*“ hingegen ist die aus den Gliedmaßen freiwerdende Ich-Organisation, in deren Handhabe wir am reinsten den „Eigenwillen“ erleben, auch wenn wir eine noch so kleine eigene Handlung vollziehen.

Nachstehende Zeichnung macht den fundamentalen Unterschied zwischen Tag und Nacht deutlich und damit auch zwischen bewusstem und unbewusstem Körperleben. Es ist wichtig, die Schlafphysiologie im Unterricht zu berücksichtigen, da es keinesfalls gleichgültig ist, mit welchen Gedankenformen und Inhalten, seelischen Erlebnissen und Handlungsimpulsen man das Kind bei Tage „beschäftigt“. Denn in der Nacht wirkt alles nach, was bei Tage gedacht wurde und beeinflusst die Art und Weise, wie die Regeneration vonstattengeht. Der Ätherleib taucht ungeteilt unter im physischen Leib, insbesondere im Nervensystem, und trägt die Nachwirkungen des bewussten Tageslebens in den gesamten Organismus hinein. Das heißt, dass der Ätherleib tagsüber nicht nur Träger der bewussten Erlebnisse und aller Gedanken ist, die das Denken, Fühlen und Wollen begleiten, sondern auch der Bildeimpulse, die den Körper am Leben halten.

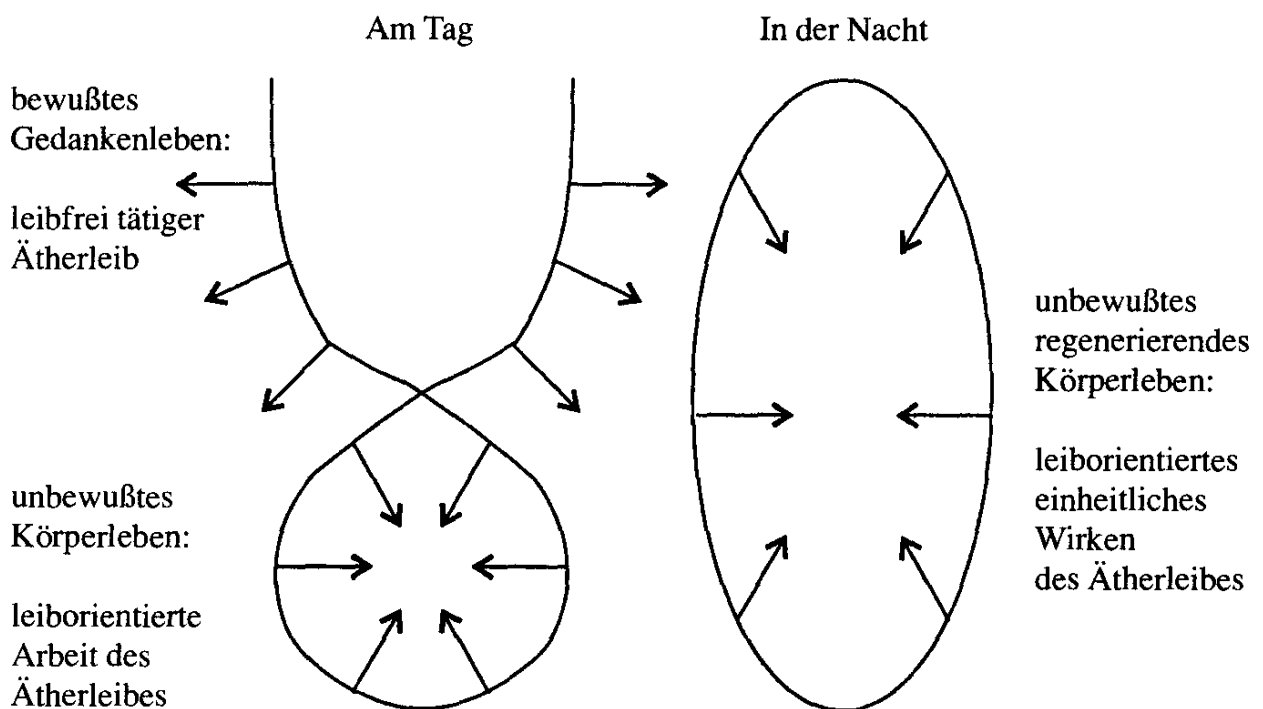
Es wird immer wieder gefragt:

Wozu muss in der Waldorfpädagogik von vier „Wesensgliedern“ die Rede sein: physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich-Organisation?

Könnten die kinderfreundlichen Ideen dieser Pädagogik ohne diesen „Überbau“ von Bildeimpulsen und Kräftewirksamkeiten nicht leichter verständlich gemacht werden und Anklang finden?

So verständlich diese Frage auch klingen mag, so zeigt doch gerade die Praxis, dass es diese ganzheitlichen Begriffe braucht, um so komplexe Zusammenhänge wie die von Leib und Seele so zusammen zu schauen, dass man damit konkret arbeiten kann. Durch Zusammenfügen der Aspekte aus Natur- und Geisteswissenschaft kann das sich entwickelnde Kind viel differenzierter verstanden und in seinen Bildevorgängen gezielt unterstützt werden. Die „Wesensglieder“ sind keine theoretischen Konzepte, sie beziehen sich auf Lebensrealitäten. Sie sind Systeme ganzheitlicher Funktionszusammenhänge, komplexer Wirkprinzipien. Dadurch können Phänomene und Zusammenhänge beschrieben werden, ohne deren Kenntnis unbemerkt und unberücksichtigt bleiben würden. Mit ihrer Hilfe werden Fakten in einen Kontext gebracht, in dem sie Lebens-, Seelen- und Geisteswirksamkeiten veranschaulichen können.

Bild 18: (13)



- (1) Michaela Glöckler, *A Healing Education*. Fair Oaks (USA). 2003, S. 22.
- (2) Bild 2 bis 6 aus: Michaela Glöckler (Hrsg.), *Gesundheit und Schule*. Dornach 1998, S. 24f.
- (3) Michaela Glöckler, *A Healing Education*. Fair Oaks (USA). 2003, S. 29.
- (4) Wolfgang Schad, *Gestaltmotive der fossilen Menschenform*. In: *Goetheanistische Naturwissenschaft*. Bd. 4: *Anthropologie*. Stuttgart 1985, S. 146.
- (5) Michaela Glöckler, *A Healing Education*. Fair Oaks (USA). 2003, S. 26.
- (6) Friedrich Kipp, *Die Evolution des Menschen im Hinblick auf seine lange Jugendzeit*. Stuttgart 1991.
- (7) Heinrich Wiesener, *Entwicklungsphysiologie des Kindes*. Berlin-Göttingen-Heidelberg 1964.
- (8) Gerald Hüther, Helmut Bonney, *Die Strukturierung des kindlichen Gehirns durch Erziehung und Sozialisation*. Aus: *Neues vom Zappelphilipp. ADS verstehen, vorbeugen und behandeln*. Düsseldorf 2002.

- (9) Armin Husemann, *Der musikalische Bau des Menschen*. Stuttgart 2003.
- (10) Erich Blechschmidt, *Der menschliche Embryo. Dokumentation zur kinetischen Embryologie*. Stuttgart 1963.
- (11) Rudolf Steiner, Ita Wegman, *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst*. GA 27. Dornach 1991, Kap. 1.
- (12) M. Glöckler, *Anthroposophische Arzneitherapie für Ärzte und Apotheker*. Stuttgart 2005, S. 1- 21.
- (13) Michaela Glöckler (Hrsg.), *Gesundheit und Schule*. Dornach 1998, S. 35.