

Begegnung mit der Individualität des Kindes

Walter Riethmüller

Das Bild der Anbetung

Dem Zauber, der von dem Neugeborenen in der Krippe ausgeht, kann man sich nicht entziehen. Ihm unterliegen alle, die sich dem Kinde nähern, allerdings auf ganz unterschiedliche Weise. Die Hirten knien in Demut nieder, um es anzubeten; die weisen Magier neigen in Ehrfurcht ihre Häupter; Maria drückt in ihrer Haltung die Geste hingebend-erfüllter Anbetung aus, Josef besinnende Nachdenklichkeit. Auch wir können, vertiefen wir uns in die Wunder eines Geburtsgeschehens, dem uns so bewegenden Eindruck kaum standhalten.

Was ist es denn, was uns in diesen Augenblicken innerlich ergreift? Sicher nicht der reflexartig ausgelöste Schutz- bzw. Mutterinstinkt, der unsere Spezies befallen soll, werden wir mit dem »Kindchenschema« konfrontiert – ein Vorgang, der uns auch Schimpansenbabys, Welpen und Katzenjungen nicht nur als niedlich, sondern auch als menschenähnlich und instinktiv schutzbefohlen empfinden lässt. – Kaum denkbar, dass sich deswegen Hirten und Könige auf den Weg zur Krippe machten. Die Gründe liegen tiefer und sind nicht in den unbewusst verlaufenden vegetativen Vorgängen und Reflexen unserer Leiblichkeit zu suchen. Höhere Motive gelten hier: die Hirten begeistert die Verkündung der heilbringenden weltverändernden Zukunftskräfte, die in dem Kind keimhaft schlummern; Josef bedenkt dieses Geheimnis; die Könige gewinnen »aus den Sternen« die Gewissheit, dass sich in diesem Kind »Zeit erfüllt« habe und das Weltenschicksal an ihm in besonderer Weise wirke; Marias wache Hingabe an das Kind verleiht dem flüchtigen Augenblick durch geistige Präsenz Raum und Dauer. Diese Gesten sind uns durchaus vertraut; durch sie aktualisiert sich die Bedeutung von Geburt immer neu, bestimmen sie doch das »Aroma« der Begegnung von Kind und Erwachsenem. Überwiegt ein bestimmtes Motiv, so wird es oft als pädagogisches Programm einseitig handlungswirksam. In der Geschichte der Pädagogik lassen sich solche Paradigmenwechsel feststellen.

Das Kind als Zukunftshoffnung

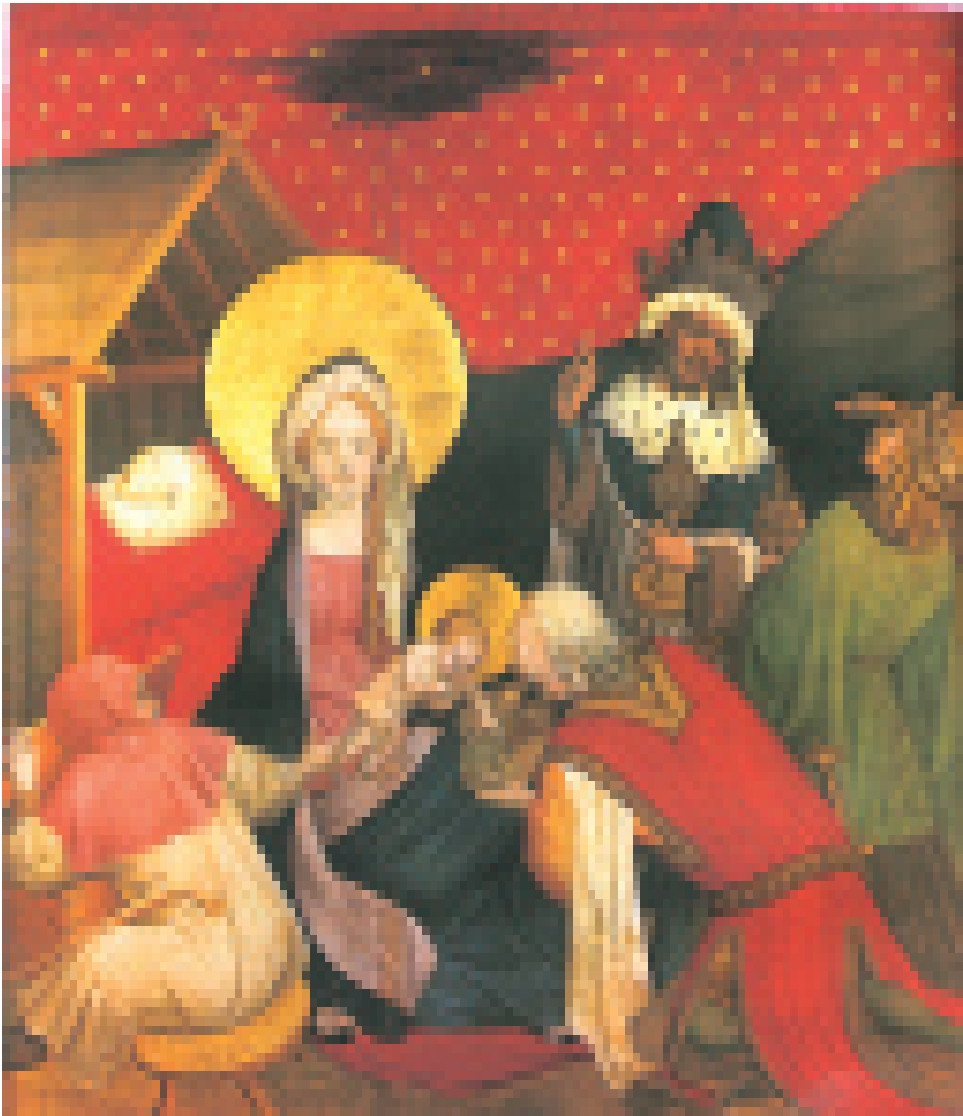
Vor allem dies ist uns geläufig: Das neugeborene, unschuldige, gottnahe Kind ist Hoffnungsträger für einen paradiesischen Neubeginn, in einer Lage, welche die erwachsenen Vorgeborenen als verfahren, nicht geglückt, zumindest aber

als nicht aus eigenen Kräften verbesserungsfähig ansehen. Maria Montessori sieht im Kind geradezu den Messias: »Aber das Kind erhebt immer wieder und kehrt immer wieder zurück, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. Wie Emerson sagt: das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.«¹ Erwartung in die (sozial) heilenden Kräfte prägt die Haltung gegenüber dem Kind: Bewahrung vor Abirrungen und ein Nachsinnen über das, was sich in ihm als Geheimnis unseres eigenen Menschseins verbirgt, sind die Motive einer Erziehung, die ja mit außerordentlich positiver Wirkung zunächst im Kindergartenalter ansetzte: Im Kind zeigt sich das wahre Menschentum offensichtlich noch unverfälscht, hier ist das Kind dem Erwachsenen voraus, er kann vom ihm lernen: »Er sah, dass sein Kind ihm in vielem voraus war. Und er war der Zeit, der Gegenwart, dafür dankbar« (Peter Handke²). Diese fast enthusiastisch-religiös zu nennende Haltung gegenüber dem Kind, wird sie ihres spirituellen Motivs beraubt, tritt uns heute sinnentleert in Schlagworten wie »Kindheit ist Zukunft« entgegen: führt sie doch, konsequent zu Ende gedacht, zu einer Umwertung der Generationen – vom Kind kann man alles, vom Erwachsenen nichts mehr erwarten. Ein Blick auf das aktuelle Generationenempfinden bestätigt diesen Hinweis: Traditionen gelten wenig, Erfahrung nichts, das Alte ist entwertet – das Neue ist immer auch das Bessere (und sei es noch so mit Mängeln behaftet). Wie kann der Erwachsene da noch Vorbild sein?

Das Kind als Genie

Man muss gestehen: Diese Haltung bleibt doch sehr im »himmlischen« Bereich des Kindseins angesiedelt; erdenfester wird es, wenn man konkret zu beobachten und zu benennen sucht, welches denn nun die Kräfte seien, auf denen so große Hoffnungen ruhen. Offensichtlich sind es solche Kräfte, die die Kinder mitbringen, die Kindheit geradezu »ausmachen«, und über die Erwachsene nicht mehr verfügen. Kräfte, deren Vorhandensein allein schon hoffnungsvoll für die Zukunft stimmen mag, wie: Lebensfreude, Unbeschwertheit, Bewegungsfreude und –vielfalt, überbordende Phantasie, Sprech- und Denkvarianten unerhörten Ausmaßes, nur der Lebenslogik des Augenblicks folgend und dadurch abstraktem, der reinen Nützlichkeit verpflichtetem Denken fern. Das alles, verschwenderisch vorhanden, zeichnet ein Kind aus. Sind hier nicht die Kriterien von Genialität erfüllt? Der Reformpädagoge Berthold Otto ist davon überzeugt: »Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum sechsten Lebensjahr ein Genie.«³ Goethe vermag zumindest deren Andeutung zu sehen, ist aber gegenüber der Zukunft des Erwachsenseins eher pessimistisch gestimmt: »Wüchsen die Kinder fort, wie sie sich andeuten, wir hätten lauter Genies« (in: Dichtung und Wahrheit).

Die Erfahrung zeigt: Irgendwo im Übergang zur Schule liegt eine Schwelle, die ein weiteres Ausufern des kindlichen Überschusses an Lebenskräften hemmt, das Denken zügelt und die Unbeschwertheit »gründet« – ein Vorgang, der sich



*Meister Francke (um 1380-1430): Thomas-Altar der Englandfahrer:
Anbetung der Könige (um 1424). Hamburg, Kunsthalle*

sowohl im Verhalten des Vorschulkindes wie auch in dem Abschluss und der Verwandlung der Wachstumskräfte mit dem Zahnwechsel als ein Entwicklungsschritt wahrnehmen lässt. Man hat es hier mit einer Gesetzmäßigkeit zu tun, die alle Entwicklung im Lebendigen auszeichnet: der Erwerb einer höheren Stufe von Bewusstheit – in der kindlichen Entwicklung z.B. das Freiwerden bestimmter Denkkräfte (Gedächtnisbildung) im Übergang zum siebten Lebensjahr – geschieht auf Kosten überquellender Lebenskräfte. Anstelle der Frage, welche

Lernmethoden an diesem Übergang die angemessenen sind und welcher Stoff hier die Entwicklung fördert, steht die Suche nach den Verantwortlichen für das »Bildungsdesaster«. Der Schuldige ist schnell benannt: die Schule insgesamt. »Kinder«, so der Erfinder Artur Fischer, »stecken voller Ideen. Aber nach ein paar Schuljahren ist es vorbei damit, weil man sie in ein Korsett presst, das ihnen nicht liegt«. ⁴ Erstickung und Langeweile drohen, die Schule bereitet nicht auf das Leben vor, sondern macht mit seiner Mühsal bekannt: »Wenn die Schule die lebendigste Wissbegier der kindlichen Seele in Langeweile erstickt, so ist vielleicht gerade das ihre Aufgabe: den unbefangenen fröhlich Heranwachsenden an die Enttäuschungen des Lebens heranzuführen. Alle in der Schule gehäuften Missstände bilden wie zufällig eine tiefe und mühevollte Erfahrung. Diese Pflicht-Strecke betritt das Kind mit der ihm eigenen dramatischen Intensität, um es auf eine schwer fassbare Weise verletzt zu verlassen – gewappnet für alle Verletzungen der folgenden Jahre ... Und die unvergesslich lange Mühsal der Schule wird eins mit der langen Mühsal des Lebens« (Giorgio Maganelli, »Schöpfer« des Pinocchio⁵). Die Reformen am Schulwesen im vergangenen Jahrhundert speisen aus dieser Erfahrung ihre jeweils unterschiedlichen Ansätze; Erziehung »vom Kinde aus« meint immer auch den Versuch, über die Schulzeit diese Kräfte hinüberzuretten, sie gleichsam unversehrt durch die Mühen der Stoffbewältigung und den angeblichen »Ernst des Lebens« hindurchzulotsen.

Das Kind als Individuum

Desillusioniert und entnervt vom Scheitern diverser Modelle und Lehrplanrevisionen kann man zugeben: Es fehlt ein tragendes Fundament, das dem zwar begeisternden, aber diffusen »Vom Kinde aus« eine feste Grundlage geben könnte. Was denn überhaupt *Kindheit* sei, wird bedacht – eine Erfindung des Erwachsenen etwa, um seine Machtposition zu definieren – ebenso, was überhaupt ein *Kind* sei, je nachdem, ob man es beispielsweise vom juristischen oder familiensoziologischen Standpunkt aus betrachtet. ⁶ Das Dilemma, der offensichtlich kräftelähmenden Schulwirklichkeit beizukommen, wird durch programmatische Parolen wie der vom »lebenslangen Lernen« und dem Ruf nach Vermittlung von Schlüsselkompetenzen bislang eher verschleiert als wirksam bearbeitet. Da bedeutet die Entdeckung des »kompetenten Säuglings«, der seine Entwicklung initiativ selbst in die Hand nimmt, geradezu eine Entlastung von dem in seiner unerbittlichen Starrheit lähmenden Blick auf die Schulen. Nicht mehr *das Kind* allgemein wird sichtbar, sondern *das Individuum*, das hinter dieser »Selbststeuerung« aufscheint. Was sich jahrzehntelang in Versuchen und Forderungen andeutete, Schule als gleichsam individuelles »Lernprogramm« zu veranstalten, kann nun nicht mehr mit dem Hinweis auf elterlichen Egoismus abgetan werden: Man hat es offensichtlich mit einer Wirksamkeit zu tun, die nicht irgendwann in dem Übergang vom Kindergarten zur Schule auftaucht, sondern die von allem Anfang an – und dieses dazu auch noch individuell – tätig ist.

Die Vorschulzeit als »Lernraum«

Die Gewissheit von dem aktiven Explorationsdrang und Lerneifer des Säuglings lenkte das Interesse von neuem auf die Entwicklung in der Vorschulzeit, in der Hoffnung, hier nun den Schlüssel auch für schulischen Lernerfolg zu finden. Gilt schon der Kindergarten als wenig bedroht von Lernvorschriften, um wieviel weniger dann erst die ersten drei Lebensjahre! Ihnen möchten viele heute gern alles, der nachfolgenden Entwicklungszeit dagegen nichts mehr zuschreiben: Frühförderungsprogramme wie das nordamerikanische »Early Head Start Program« legitimieren sich mit dem Hinweis auf das enorme Bildungspotenzial in der frühen Kindheit. Der Blick in die Bildungsprozesse des Gehirns während dieser Zeitspanne (hier im Besonderen: die Verknüpfung der Nervenzellen großen Stils im Bereich der äußeren Hirnrinde durch die sog. Synapsen) nahm überschüssiges Potenzial wahr, das bei Nichtausnutzung nach einem bestimmten Zeitraum der Bereitstellung und Latenz (sog. sensible Phasen oder »Fenster«) wieder verkümmerte. Ist dieser Befund im Physischen möglicherweise als Aufforderung zur unbeschränkten Nutzung und Anregung des frühkindlichen Forscherdrangs zu verstehen, damit nur ja keine Resource verloren gehe? Der Weg zur Absolutsetzung der lebensentscheidenden Wirkung der »ersten drei Jahre« war schnell besritten, der Forschergeist steckt nicht mehr in den Kinderschuhen, sondern in den Windeln.⁷ »Statt friedlich schlummernder Säuglinge oder prall gesunder Zwiebackbabys, richten sich schlanke Babys auf; ›kompetente Säuglinge‹ runzeln nachdenklich die Stirn ...«,⁸ das Kind in den ersten drei Jahren und die Gehirnentwicklung werden geradezu als ein Synonym verstanden.⁹ In der Euphorie über die wahrhaft staunenswerten »Lernleistungen« und Kompetenzen des Kleinkindes übergang man leicht differenzierende und die Forschungsmethoden kritisierende Einschränkungen als Mäkelei (z.B. fehlende Langzeitstudien über die Kindheit bis in das Jugendalter; die unkritische Übertragung bestimmter Aussagen über Veränderungen im Gehirn von Ratten auf den Menschen). Die Akzeptanz einer grundsätzlichen Plastizität des Gehirns, der lebenslangen Lernmöglichkeit und -fähigkeit des Menschen ist einer von Experten durchgestylten frühkindlichen Förderung eher hinderlich! Doch gerade diese notwendigen und die Bedeutung der ersten drei Jahre auf das biographisch angemessene Maß justierenden Hinweise durchbrechen mittlerweile die Umzingelung der Wiege durch Lernprogramme. Das Kindergartenalter schält sich aktuell als die Zeitspanne heraus, in der möglich ist, was der Schule, bleibt sie so, wie sie ist, verwehrt sein muss: Experimentierfeld im Sozialen, Eldorado für Entdeckerfreude: »Zeit für Experimente, Zeit für Fehler, fürs Üben, für Wiederholungen – der Kindergarten bietet das alles. Elementare Zugänge zu Naturwissenschaften, der Schrift, den Künsten. Im Kindergarten kann ihnen [den Kindern] die Welt ein Labor werden, ein Atelier, eine Werkstatt. Oder ein Wald. Oder der Mond.«¹⁰ Man kann der Kulturwissenschaftlerin Donata Elschenbroich nur dankbar sein: Mit ihrem Buch »Weltwissen der Siebenjährigen«¹¹ hat sie begeistert die Vielfalt der Möglichkeiten einer im modernen Sinne kindgerechten, weil dem individu-

ellen Lebenserfahrungsdrang der Kinder entgegenkommenden Vorschulzeit im Kindergarten vor der depimierenden, da das erworbene Vorwissen der Kinder nicht achtenden Schwelle der Schule das Wort geredet. Wer möchte nicht in einem Kindergarten sein, in dem man mit Lied und Reigenspielen in eine Fremdsprache eintauchen kann; in dem in Reim, Klang und Rhythmus Sprache und Musik, mit rhythmischer Bewegung begleitet, die Kinder zum Singen, Sprechen, Tanzen und Bewegen animieren; wo freies Malen als individuelle Ausdrucksmöglichkeit angeboten wird; wo erste Schreibversuche honoriert und in kindgerechte schriftliche Korrespondenz übergeführt werden – ohne durch »richtig« oder »falsch« gefesselt zu werden; wo ohne gegenseitige Konkurrenz Achtung vor den Leistungen der anderen Kinder gepflegt wird genauso wie das Verzeihenkönnen. Zeit für etwas haben: »für Fehler, fürs Üben, für Wiederholungen – der Kindergarten bietet das alles«. ¹²

In der fünf Seiten umfassenden Vorschlagsliste des »Weltwissens« findet man Selbstverständliches und beinahe Vergessenes, Überraschendes und Provozierendes darüber, was ein siebenjähriges Kind können bzw. erfahren haben sollte, z.B.: schaukeln können; eine Kissenschlacht gemacht haben; mit dem Vater gekocht, gewerkelt, Betten bezogen, geputzt haben; Butter machen; Sahne schlagen; elementare Krankenpflege: hochlagern; Eis oder Wärme?; ein Gefühl haben dafür, dass sich die Welt verändert; eine E-Mail empfangen, gesendet haben; Flüche, Schimpfwörter kennen – in zwei Sprachen; telefonieren können; erste Konzepte von Intelligenz, was kann der Computer? usw. ¹³ Manche Vorschläge sind durchaus fragwürdig, auch abzulehnen, denn eine Begründung z.B. dafür, was ein PC im Kindergarten zu suchen habe, wird gar nicht erst gesucht. Das Gespräch darüber erschöpft sich in den geläufigen Bemerkungen darüber, dass Kinder durchaus fähig seien, mit dieser Technik handwerklich umzugehen. Bestechender aber als alles ist die Haltung gegenüber dem Kind, die besonders in dem Kapitel »Bildungsminiaturen« zum Ausdruck kommt. Das Kind wird ernst genommen, in seiner Einzigartigkeit und seiner Gebundenheit an das Kindsein.

Ehrfurcht vor der Individualität

Der Kindergarten als Hoffnungsträger versagt, wenn die Realität der Schule das »Weltwissen« der Kinder nicht honoriert. An dieser depimierenden Erfahrung kommt der Impuls von Elschenbroich zum Stillstand, und hier erweist sich, dass Pädagogik *unteilbar* ist. Die Schule, die vor allem aus der Erfahrung die Motive aller Vermittlung von Welt nimmt, stellt sich hindernd dem Kind entgegen, das Anregung, Ermunterung, Erweiterung erwartet. Das Defizit an Ehrfurcht vor den Kindheitskräften, das gemeinhin staatlich verordneten Schulsystemen eignet, kann nur aufgelöst werden, wenn das Rätsel der Individualität des Kindes sich nicht in Hinweisen in Richtung genetischer Programmierung erschöpft. Dazu muss man genauer und ernsthafter die Frage nach dem Woher stellen. Hilfreich ist, dass die griechische Philosophie die Seele als im Prozess befindlich



*Martin Schongauer (um 1435-1491):
Die Geburt Christi (um 1470). Berlin-Dahlem, Gemäldegalerie*

deutete; sie durchlaufe drei Phasen einer Umsiedlung (metoikesis): die Präexistenz (Vorgeburtlichkeit), die Existenz und die Postexistenz (das Nachtodliche).¹⁴ Vor allem das Wissen um die Vorgeburtlichkeit ist dem Menschen entfallen – Sloterdijk spricht geradezu von einer Geburtsvergessenheit¹⁵; eine Auseinandersetzung mit dieser bewusst verdrängten Realität sei fällig, denn es lasse sich erst ahnen, was » ... mit einem derart erweiterten Erinnerungsvermögen gelernt und weiterentwickelt werden könnte an Tiefe des Verständnisses für sich selbst und die anderen, als eine umfassende Humanisierung.«¹⁶

Dies ist auch das Zentralmotiv der Pädagogik Rudolf Steiners: Individualität erschöpft sich für die Waldorfpädagogik eben nicht in dem »So sein im Hier und Jetzt«, sondern berücksichtigt die Erfahrungen, welche die Individualität des Kindes aus seiner Existenz im Vorgeburtlichen mitbringt, diese in Form von Fähigkeiten offenbarend und als Lebensimpulse zeitigend. Mit einer Haltung, die nur auf das Zukünftige schaut, auf das, was man gern mit dem Kind erreichen möchte, kann man den Lebensabsichten des Kindes nicht gerecht werden, ebensowenig mit einer Haltung wie auf einem Beobachterposten, wo man vieles sieht, aber nichts bemerkt; und nur dem Genius des Augenblicks zu vertrauen erscheint doch als zu risikoreich in den Abwechslungen des Lebens.

Für die Waldorflehrer hat Steiner als Meditation, um sich auf die Begegnung mit den Kindern vorzubereiten, drei Haltungen angegeben: »Ehrfurcht vor dem, was dem Dasein des Kindes vorangeht. Enthusiastischer Hinweis auf das, was dem Kinde nachfolgt. Schützende Bewegung für das, was das Kind erlebt.«¹⁷

Die Waldorfpädagogik steht längst nicht mehr allein mit diesen Motiven, die allerdings noch lange nicht selbstverständlich und etwa in die gängige Schulpraxis eingeführt sind. Die Wiederentdeckung der Wichtigkeit der ersten sieben Lebensjahre hat die Bereitschaft geöffnet, sich auch mit unbequemen, weil nicht reduktionistisch-experimentell zu beantwortenden Fragen auseinanderzusetzen. Und auf pädagogische Veranstaltungen und Programme sollte verzichtet werden, um den Raum zu schaffen, der das Erscheinen von Individualität ermöglicht. Denn es gibt einen Kosmos kindlichen Erlebens und Handelns, »den auszumessen keine Kinderpsychologie oder Kinderpädagogik je vermag. Es ist nämlich ein *Kompetenzraum*, der den Kindern zusteht, von ihnen gestaltet, ausgesprochen und beherrscht wird. Wir können nur Gäste sein, die diesen Kompetenzraum mit Bewunderung und Ehrfurcht betreten und von Kindern positiv empfundene Zustände im *Echo unseres Erwachsenseins* bergen; die den Kompetenzraum schützen vor unbotmäßigen Eingriffen (von sexueller Gewalt bis zu pädagogischer Funktionalisierung) und gleichzeitig durch *ermunterndes Freilassen* die Kinder in neue Entdeckungszusammenhänge leiten mit einer Erweiterung ihrer Kompetenzen«.¹⁸

Was in den Haltungen des anfänglich geschilderten Weihnachtsmotives isoliert auftritt, findet in der Begegnung von Maria und dem Kinde die »geistige Synthese«: die Wesensbegegnung von Mutter und Kind, die sich im Anblicken äußert mit der Gewissheit, in jedem Augenblick der vollen Individualität gegen-

überzustehen, in der sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft schicksalhaft verbinden.

Literatur:

- Dieter Baacke: Die 0-5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim, Basel 1999
- John T. Bruer: Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim, Basel 2000
- Donata Elschenbroich: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001
- Alison Gopnik, Patricia Kuhl, Andrew Meltzoff: Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München 2000
- Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim, Basel 1996
- Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans Rudolf Neu (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, München 1999
- UNICEF: Der Start ins Leben. Zur Situation der Kinder in der Welt. Frankfurt a.M. 2001

Anmerkungen:

- 1 Maria Montessori: Kinder sind anders, Stuttgart 1952, S. 303; zit. nach de Haan, S. 254
- 2 in: Kindergeschichte, Frankfurt a. M. 1980
- 3 zit. Nach Honig, Lange, Neu, S. 36. – Berthold Otto (1859-1933) gründete 1906 in Berlin eine Reformschule, vertrat eine Pädagogik »vom Kinde aus« unter natürlichem Lernen in freiem Gesamtunterricht.
- 4 Elschenbroich: Weltwissen, S. 155
- 5 Ebenda, S. 155-156
- 6 Einen Überblick über die verschiedenen Blickwinkel findet man in: Honig, Lange, Neu
- 7 So der gleichnamige Titel der Untersuchung von Gopnik, Kuhl, Meltzoff
- 8 Elschenbroich, in: DIE ZEIT 44, 25. Oktober 2001
- 9 So am Beginn des Teils 1 der UNICEF-Studie (Zur Situation der Kinder in der Welt) mit dem Titel »Kinder brauchen einen guten Start ins Leben«: »Die Entwicklung des Gehirns vollzieht sich im Wesentlichen während der ersten drei Lebensjahre. Lange bevor vielen Erwachsenen überhaupt klar wird, was vor sich geht, vermehren sich die Gehirnzellen eines Kindes in rasender Geschwindigkeit, werden unzählige Synapsen gebildet und das Muster für ein ganzes Leben geprägt. In nur 36 Monaten entwickeln Kinder die Fähigkeit, zu denken und zu sprechen, zu lernen und Schlüsse zu ziehen. Gleichzeitig werden die Grundlagen für Wertvorstellungen und Sozialverhalten geprägt.« (S. 15)
- 10 Elschenbroich, in: DIE ZEIT, a.a.O.
- 11 Dieses Buch ist seit Monaten in den Bestsellerlisten für »Sachbücher« zu finden.
- 12 Elschenbroich, in: DIE ZEIT, a.a.O.
- 13 Elschenbroich: Weltwissen, S. 28-32
- 14 P. Sloterdijk: Weltfremdheit, Frankfurt a.M. 1993, S. 84
- 15 Ebenda, S. 237
- 16 Elschenbroich: Weltwissen, S. 188
- 17 Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Vortrag vom 16. September 1920, GA 302 a, ³ Dornach 1983, S. 39
- 18 Baacke, S. 225