

Gesundheitsfördernde Pädagogik

Thomas Marti

Gesundheit hat im weitesten Sinne mit körperlicher Widerstandskraft, seelischer Stärke und geistiger Klarheit zu tun. Die Förderung dieser Fähigkeiten sollte höchstes Anliegen der Pädagogik sein: Alle pädagogischen Maßnahmen müssen die gesunde leibliche, seelische und geistige Entwicklung des Kindes fördern und unterstützen. Die Pädagogik Rudolf Steiners ist der Gesundheitsförderung in diesem Sinne verpflichtet.*

Gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen

Bei Kindern und Jugendlichen gibt es nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen ihrer gesundheitlichen Situation: Generell ist ein Rückgang der Kinderkrankheiten (Masern, Mumps, Röteln, Windpocken etc.) festzustellen. Anstelle dieser fiebrigen Kinderkrankheiten treten viele sogenannte »unspezifische Leiden« (Hurrelmann 1997) auf: Nervosität und motorische Unruhe, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen, Schlaf- und Essstörungen. Auch Allergien treten seit den 50er-Jahren doppelt so häufig auf; heute ist rund jedes dritte Kind davon betroffen. Dazu kommen vermehrt psychosomatische Leiden wie Kopfschmerzen oder Verdauungsstörungen. Insgesamt ergibt sich ein gesundheitliches Bild, das Kinder wie kleine Erwachsene erscheinen lässt (Hurrelmann 1997). Entsprechend ist auch der Umgang mit Medikamenten. Hurrelmann schätzt, dass rund ein Drittel aller Zwölfjährigen mindestens einmal wöchentlich in den Medikamentenschrank der Eltern greifen, weil sie Schmerz-, Beruhigungs- oder Aufputschmittel brauchen. Zur gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen kommen zunehmend körperliche und psychische Entwicklungsstörungen. Typische Störungsbilder sind: Hyperkinese, Störungen des Sozialverhaltens, Teilleistungsstörungen, Angststörungen, Depressionen, Aggressionen. Mersmann (1998) hat durch eine Querschnittstudie herausgefunden, dass bei 6- bis 14-Jährigen vermehrt Skoliosen (Haltungsschäden), grobmotorische, feinmotorische und visuomotorische Störungen, visuelle und auditive Störungen sowie Adipositas (Fettleibigkeit) auftreten. Ungefähr jedes achte deutsche Kind (12,7 %) zeigt Sprachauffälligkeiten. Etwa jedes fünfte Kind (18,3 %) weist einen übermäßig starken Bewegungsdrang, Unruhe und Zappeligkeit auf. Rund 47 Prozent der 11- bis 14-Jährigen waren 1995 förderbedürftig – 1986 waren es noch 16 Prozent. Alle diese Symptome deuten auf ein defizitäres Leibverhältnis hin und können als direkte Folge mangelnder frühkindlicher Bewegungs- und Sinnesaktivität interpretiert werden. Besonderer Erwähnung bedarf die Zunahme von Kindern, die unter sogenannten

* Der vorliegende Beitrag stellt eine von der Redaktion gekürzte Fassung einer umfassenderen Arbeit zum Thema »Gesundheitsfördernde Pädagogik«, erschienen als Sonderdruck aus dem »Rundbrief« der Freien Pädagogischen Vereinigung des Kantons Bern (FPV) 2002, dar.



Plastizieren stärkt die Lebenskräfte, Gefühle finden beim Malen ihren Ausdruck

Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen leiden (POS, ADS oder AD/HD). Dem entsprechend zeigt sich eine markante Zunahme des Ritalin-Verbrauchs: In Deutschland wurde in den letzten zehn Jahren die 40fache Menge an Tabletten abgesetzt, allein in den letzten zwei Jahren verzeichnete man eine zehnfache Steigerung. Die Produktion bzw. Vermarktung des Medikaments durch Novartis ist seit 1990 um 700 Prozent gestiegen. In Fachkreisen wird allerdings eingeräumt, dass die Diagnose- und Rezeptpraxis vielfach fragwürdig und Ausdruck einer gewissen Therapie-Euphorie ist. Die Zahlen machen jedoch deutlich, wie groß das Bedürfnis nach Ruhigstellern unter Kindern, Eltern und Lehrern sein muss.

Alle hier erwähnten Störungen verdeutlichen die Dringlichkeit einer gesundheitsfördernden Pädagogik als aktuelle Zeitforderung.

Heilendes Erziehen und Unterrichten

Anthroposophische Pädagogik ist auf die Unterstützung und Förderung einer gesunden leiblichen, seelischen und geistigen Entwicklung ausgerichtet. Im Jahre 1920, knapp ein halbes Jahr nach Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart, wird Rudolf Steiner in Basel zu 14 öffentlichen Vorträgen über »Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft« eingeladen. Er schließt seinen letzten Vortrag mit folgenden Worten: »Erziehen kann nur in der richtigen Weise ausgeübt werden, wenn es aufgefasst wird als ein Heilen, wenn der Erzieher sich bewusst wird: ich soll ein Heiler sein« (Steiner 1920). Überschaute man den Inhalt der vorausgehenden 14 Vorträge, dann

wird ersichtlich, dass Steiner nicht kranke oder gestörte Kinder im Auge hatte, sondern durchaus gesunde. Wenn er deshalb vom Erziehen und Unterrichten als einem Heilen spricht, dann ganz offensichtlich nicht im Sinne einer Therapie von Störungen, sondern eindeutig als Pflege und Unterstützung der heilenden, gesund erhaltenden Kräfte im Kind. Die Frage ist also nicht: Wie kuriere ich gestörte oder kranke Kinder, sondern: Wie gestalte ich die Arbeit so, dass die Kinder durch den Unterricht in ihren gesundenden Kräften gestärkt werden, sich gesund entwickeln und zu freiheitsfähigen Menschen werden können? Eine Dissertation an der Universität Bielefeld (Zdrazil 2000) hat kürzlich nachgewiesen, dass die Pädagogik Rudolf Steiners die bisher radikalste und weitreichendste gesundheitsfördernde Pädagogik darstellt.

Steiner setzt die Gesundheit des Menschen mit seinen geistigen Individualkräften gleich. Krank kann der Mensch nur in seiner Hüllennatur (Erbgut, Milieu) sein, Gesundheit dagegen entspringt einer individuellen geistigen Ressource. In der Pädagogik besteht Gesundheitsförderung darin, das einzelne Kind in seiner geistigen Individualität zu erkennen und die Hülle so mitzugestalten, damit das Kind mit seinen individuellen Kräften diese selbstständig ergreifen, gestalten und daran wachsen kann. Gesundheitsförderung erschöpft sich dann nicht mehr in flankierenden Einzelmaßnahmen und in pathogener Symptombekämpfung, sondern wird zu einem Kernpunkt der Pädagogik schlechthin und durchzieht das alltägliche Leben bis in seine letzte Faser: den Lehrplan, die Stoffauswahl, den Aufbau des Unterrichts, die Methoden, die Lehrmittel, den Stundenplan, die Zeugnisse, die architektonische Gestaltung der Schulbauten, die Sozialgestalt des Kollegiums bis hin zur ganzen Schulgemeinschaft und ihrer bildungspolitischen Einbettung in der Öffentlichkeit. Eine pädagogisch gute Schule basiert immer auf einer gesundheitsfördernden, entwicklungsorientierten und deshalb heilenden Pädagogik. Diese wiederum hat eine umfassende Menschenkunde zur Grundlage.



Die Grundlagen einer gesundheitsfördernden Praxis

Folgende Bereiche dürfen als charakteristisch für die Waldorfpädagogik gelten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie durchweg von gesundheitsfördernder Bedeutung sind.

Künstlerischer Unterricht

Das Künstlerische ist weder musische Auflockerung noch dekoratives Beiwerk, das einen sonst ungenießbaren Unterrichtsinhalt bekömmlicher zu machen hätte. Das Künstlerische ist hier die Unterrichtsmethode selbst. Künstlerisch bedeutet die Art und Weise, wie lebendig, d.h. situativ und originär vorgegangen werden kann. Situativ heißt, dass das konkret Vorliegende (die Kinder, die Inhalte) in seiner momentanen Entwicklungsfähigkeit erfasst, begleitet und unterstützt wird. Originär bedeutet, dass dieser Entwicklungsvorgang ein schöpferischer ist und deshalb immer auch individuell Neues hervorbringt.

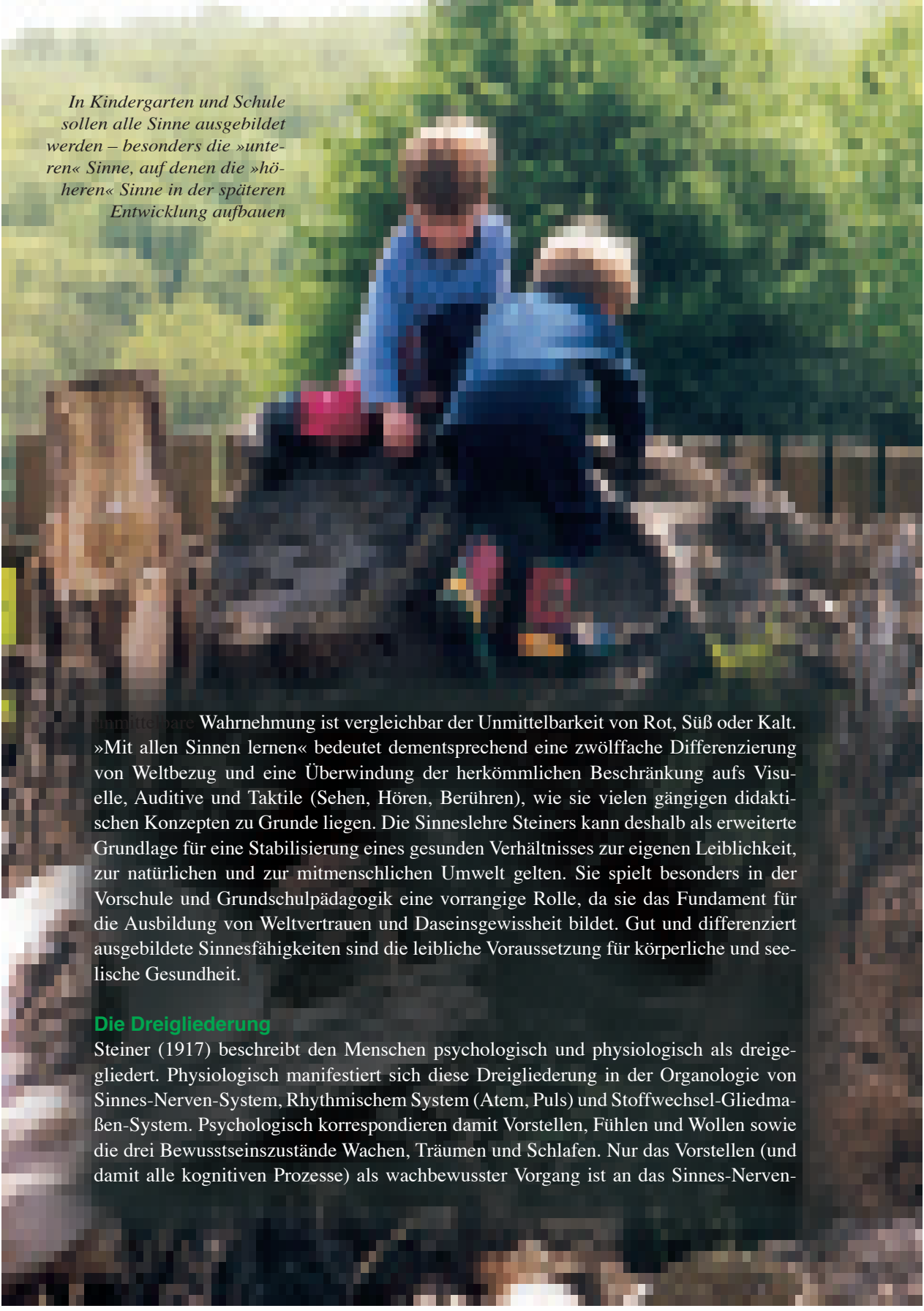
Das Künstlerische als Methode unterscheidet sich markant von jener Vorgehensweise, die durch zieldefinierte Planung und Organisation (Norm- oder Soll-Wert), durch Steuerung der Prozesse und durch die Überprüfbarkeit der Resultate (Ist-Wert) gekennzeichnet ist. Diese Art des zweckrationalen Vorgehens erzielt reproduzierbare Produkte mit standardisierter und messbarer Qualität. Die künstlerische Methode dagegen bringt immer individuelle Ergebnisse mit originaler Qualität hervor. Diese ist nicht zu messen, sondern bedarf einer entwicklungsorientierten Charakterisierung: Sie orientiert sich an der schöpferischen Entfaltung individueller Möglichkeiten.

Ein Wesenszug des künstlerischen Prozesses ist das atmende Schwingen zwischen Reflektieren (»Kopf«) und Agieren (»Hand«) und ihrem harmonisierenden Ausgleich in der empfindenden Mitte (»Herz«). Er führt den Menschen in ein rhythmisches Miteinander von Denken, Fühlen und Wollen. Die künstlerische Methode ist immer da angezeigt, wo es sich um die zukunfts offene Unterstützung und Mitgestaltung organisch-vitaler oder seelisch-biografischer Vorgänge handelt. Es ist das Handlungsfeld beispielsweise des (salutogenetisch orientierten) Arztes oder des Erziehers. Neben einer gründlichen und wissenschaftlich fundierten Sachkenntnis ist vor allem situationsgerechte Phantasie nötig. Phantasie bedeutet hier die Fähigkeit zur Teilnahme und Mitgestaltung an zukunfts offenen Prozessen. Sowohl das Heilen wie das Erziehen ist deshalb immer ein künstlerischer Prozess. Steiner spricht darum von *Heilkunst* und *Erziehungskunst*.

Die künstlerische Unterrichtsmethode ist die Vorgehensweise, die der Individualität des Kindes den nötigen Entwicklungsfreiraum gewährt, und bildet die Voraussetzung dafür, dass jedes Kind eine bestmögliche Übereinstimmung oder Kohärenz mit der Welt entwickeln kann. Deshalb hat die Erziehungskunst, wie sie Steiner intendierte, von Grund auf salutogenetischen Charakter.

Erweiterte Sinneslehre

In seiner Sinneslehre beschreibt Steiner das basale Wechselverhältnis des Menschen mit seiner physischen Umwelt in insgesamt zwölf Sinnesmodalitäten (Aeppli 1996). Die vier »unteren« Sinne dienen der Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit (Tastsinn, Lebenssinn oder viszerale Sensibilität, Eigenbewegungssinn, Gleichgewichtssinn); die vier »mittleren« Sinne (Geruchssinn, Geschmackssinn, Sehsinn, Wärmesinn) berühren am stärksten die eigentlichen Gefühle. Die vier »oberen« Sinne (Hörsinn, Lautsinn, Gedankensinn, Ich-Sinn) erschließen uns das Innere der beseelten Umwelt und unserer Mitmenschen, sie heißen deswegen auch »Erkenntnisinne«. Steiner betont, dass der Inhalt dieser Erkenntnisinne nicht einer kognitiven Konstruktion entspringt, sondern



*In Kindergarten und Schule
sollen alle Sinne ausgebildet
werden – besonders die »unte-
ren« Sinne, auf denen die »hö-
heren« Sinne in der späteren
Entwicklung aufbauen*

Manuelle Wahrnehmung ist vergleichbar der Unmittelbarkeit von Rot, Süß oder Kalt. »Mit allen Sinnen lernen« bedeutet dementsprechend eine zwölffache Differenzierung von Weltbezug und eine Überwindung der herkömmlichen Beschränkung aufs Visuelle, Auditive und Taktile (Sehen, Hören, Berühren), wie sie vielen gängigen didaktischen Konzepten zu Grunde liegen. Die Sinneslehre Steiners kann deshalb als erweiterte Grundlage für eine Stabilisierung eines gesunden Verhältnisses zur eigenen Leiblichkeit, zur natürlichen und zur mitmenschlichen Umwelt gelten. Sie spielt besonders in der Vorschule und Grundschulpädagogik eine vorrangige Rolle, da sie das Fundament für die Ausbildung von Weltvertrauen und Daseinsgewissheit bildet. Gut und differenziert ausgebildete Sinnesfähigkeiten sind die leibliche Voraussetzung für körperliche und seelische Gesundheit.

Die Dreigliederung

Steiner (1917) beschreibt den Menschen psychologisch und physiologisch als dreigliedert. Physiologisch manifestiert sich diese Dreigliederung in der Organologie von Sinnes-Nerven-System, Rhythmischem System (Atem, Puls) und Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Psychologisch korrespondieren damit Vorstellen, Fühlen und Wollen sowie die drei Bewusstseinszustände Wachen, Träumen und Schlafen. Nur das Vorstellen (und damit alle kognitiven Prozesse) als wachbewusster Vorgang ist an das Sinnes-Nerven-

sel-Gliedmaßen-System verankert (Steiner 1919). Das Fühlen als ein halbbewusstes oder »träumendes« Geschehen ist primär mit dem Rhythmischen System verbunden.

Durch das Aufdecken dieser Korrelationen überwindet Steiner die Auffassung, Psychisches sei eine bloße Funktion von neuralen Prozessen und demzufolge im Nervensystem lokalisiert. Didaktisch und methodisch hat dies eine Überwindung einseitig kognitiver Konzepte zur Folge: Am Lernen ist nicht nur das Nervensystem, sondern der ganze Mensch beteiligt. Am Kopfrechnen beispielsweise als einer vordergründig »kopfigen«, kognitiven Prozedur sind immer auch die Durchblutung des Muskelsystems und der Haut, die Herzfunktion sowie weitere Körperfunktionen beteiligt: Kopfrechnen steigert die Muskeldurchblutung bis auf 300 Prozent des Ruhezustandes, und die Pulsfrequenz steigt bis auf 120 Herzschläge pro Minute. Dies entspricht Werten bei körperlicher Schwerarbeit (Golenhofen 2000). Scheinbar noch so »hirnige« Prozesse wie mathematische Operationen sind im ganzen leiblichen Menschen verankert und bedürfen einer gebührenden Berücksichtigung. Nur so kann verhindert werden, dass durch einseitige intellektuelle Forderungen bei den Kindern beispielsweise Nervosität oder motorische Unruhe auftreten oder die Physiologie anderweitig ungesund beeinträchtigt wird. Mit anderen Worten: Die Methoden des Unterrichts haben nicht nur Lerneffekte, sondern sind auch physiologisch gesundheitsrelevant. Das Kriterium ist demnach nicht effizientes Lernen, sondern *gesundes Lernen*.

An die Dreigliederungslehre kann auch eine Erweiterung des Begabungs- oder Intelligenzbegriffs anschließen. Intelligenz als die Fähigkeit zum Lösen von Aufgaben oder zum Hervorbringen von bestimmten Produkten ist in der Steiner-Pädagogik nicht auf kognitiv-rationale Begabungen reduziert, sondern umfasst ebenso ästhetisch-gestalterische (künstlerische), körperlich-kinästhetische (z.B. eurythmische), emotionale, sprachliche, musikalische, soziale oder existenzielle (sinngebende) Fähigkeiten (Gardner 1998). Vom Intelligenzbegriff hängt es also ab, wie weit wir schulisch ein reichhaltig ausgestaltetes und starkes Kohärenzgefühl fördern und damit im Sinne von Antonovsky (1997) salutogenetisch wirksam werden.

Die vier Wesensglieder

Aus der Psychosomatik ist die Gliederung des Menschen in *Psyche* und *Soma* bekannt. Die anthroposophische Menschenkunde differenziert weiter: das Soma in den physischen Leib und den Lebensleib, die Psyche in das Seelische und das Geistige des Menschen (Steiner 1904, Leber 1993).

Insbesondere für die Medizin und die Heilpädagogik spielt die Kenntnis der vier Wesensglieder des Menschen eine zentrale Rolle als Grundlage für Diagnostik und Therapie. In der Pädagogik ist sie wichtig für das Verständnis der Gesamtentwicklung des Menschen und ihre gesundende Unterstützung.

Der *Physische Leib* umfasst alles, was sinnlich wahrnehmbar und physikalisch oder chemisch beschreibbar ist, er schließt also im Prinzip das materiell Stoffliche des Menschen ein. Dieses Stoffliche ist im Leben aber fortwährenden charakteristischen Bildungs- und Umbildungsvorgängen unterworfen (Stoffwechsel, Gestaltbildung). Diese Prozesse sind die Manifestationen des *Lebensleibes* (auch Bildekräfteleib, Zeitleib oder

Ätherleib genannt). Er äußert sich in der »Architektur« (Raumgestaltung) und »Choreografie« (Zeitgestaltung) der Lebensprozesse und ist deren Träger.

Das Seelische des Menschen (*das Astralische*) äußert sich in der Tatsache, dass Menschen (und Tiere) aus einem inneren Impuls heraus zielgerichtet eine Beziehung zu ihrer Mitwelt aufsuchen, die sich ambivalent im Spannungsfeld von Sympathie und Antipathie (im Sinne von Zuneigung oder Abneigung, Hingabe und Aversion etc.) gestaltet. Das Astralische ist das Erlebnisfeld der Gefühle.

Das Geistige hat in der anthroposophischen Terminologie eine mindestens zweifache Bedeutung: Einmal ist damit eine aktiv zusammenhangschaffende, gesetzgebende und ordnende Regsamkeit gemeint, wie sie allgemein in allen wissenschaftlich erkennbaren Weltbereichen wirksam tätig ist. Inbegriff des Geistigen ist der Kosmos, verstanden als die »schöne Ordnung der Welt«. Insofern sind auch die oben beschriebenen Wesensglieder von geistiger Art. – Erhält nun das Leben des Menschen eine individuelle Prägung und treten leibliche und seelische Eigenheiten individueller Art auf, dann offenbart dies eine geistige Kraft, die Steiner das *Ich* des Menschen nennt. Das Ich ist der geistige Organisator des Menschen, aus der Kompetenz des Ich heraus ordnet und gestaltet der Mensch in Wechselwirkung mit seinem Schicksal sein Leben.

Das Beschreiben und Erfassen des Zusammenwirkens der Wesensglieder schafft eine rationale Grundlage für die salutogenetische Ausrichtung der anthroposophischen Medizin (Heusser 1999), der Heilpädagogik und der Erziehungskunst

Rhythmologie

Rhythmus ist Ordnung in der Zeit und deshalb kennzeichnend für alle gesunden Funktionsabläufe. Gesundheit ist nachweislich an eine intakte rhythmische Ordnung der Lebensfunktionen gebunden, und Störungen dieser Ordnung bei Krankheiten sind vielfältig nachgewiesen (Hildebrandt et al. 1998). Jeder Organismus lebt im Spannungsfeld von Aufbau und Abbau, von Erholung (Regeneration) und ermüdender spezifischer Leistung, von Genesen und Erkranken. Beides kann er nicht gleichzeitig, sondern nur abwechselnd leisten. Dies ist die Grundlage des Rhythmus. Wachen und Schlafen, Ermüden und Regeneration, Leistung und Erholung etc. sind Vorgänge, die durch das Rhythmische System geordnet und harmonisiert werden.

Die Rhythmologie ist eine wichtige Grundlage für die Arbeits- und Lebensgestaltung mit Kindern, die aus ihrer Entwicklungssituation heraus auf eine besondere Unterstützung durch rhythmische Zeitgeber angewiesen sind. Damit ist auf die Psycho-Physiologie der Entwicklung verwiesen. Allerdings geht es hierbei nicht primär um eine optimale Nut-



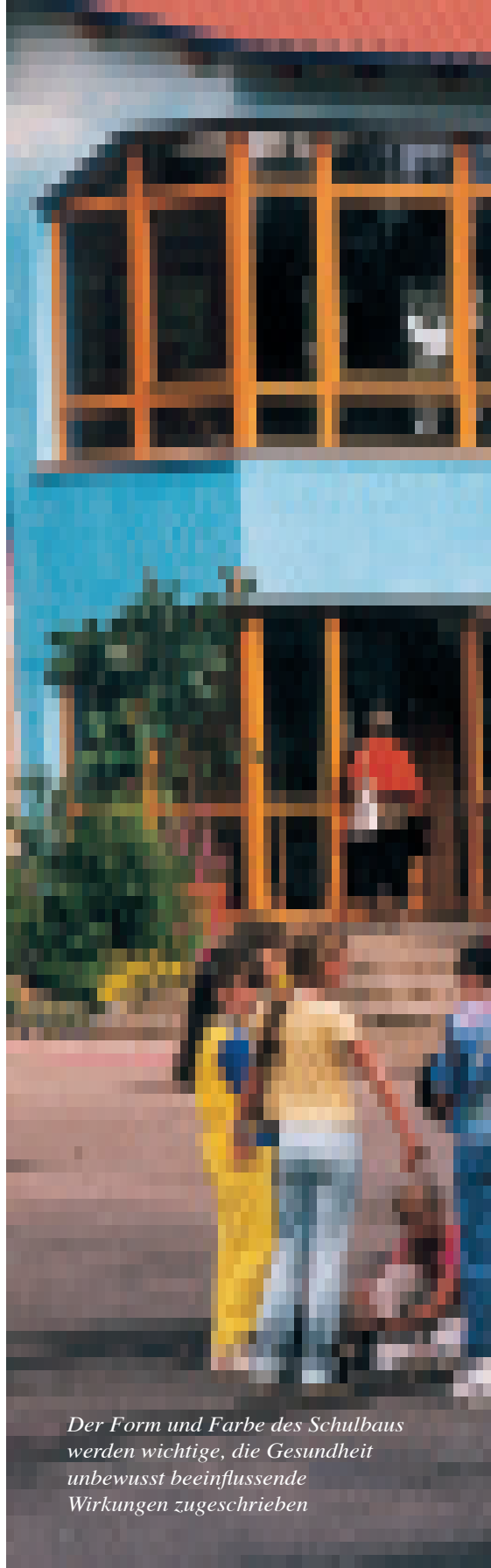
zung der (schulischen) Leistungsfähigkeit durch Rhythmus, sondern um eine hygienetische Unterstützung und Förderung der organischen Entwicklungsvorgänge im heranwachsenden Menschen. Künstlerische Unterrichtsmethode und Unterrichtsgestaltung, Stunden- plangestaltung (Tages- und Wochengestaltung), Epochenunterricht, Jahreszeitenfeste etc. sind die Folge der bewussten Rhythmisierung des Unterrichts, ja der Lebensgestaltung der Kinder schlechthin.

Psycho-Physiologie der kindlichen Entwicklung

Die Entwicklung des Kindes wird von Steiner (1907) in drei Jahrsiebten beschrieben, die symptomatisch durch den Zahnwechsel und die Pubertät markiert werden. Jedes Jahrsiebt ist durch ein Durchlaufen charakteristischer und notwendiger Entwicklungsschritte gekennzeichnet. Die sukzessive sich entfaltenden Wesensglieder benötigen für eine gesunde Entwicklung des Menschen ihre spezifische Zeit. Eine Beschleunigung oder Verlangsamung von Entwicklungsprozessen kann eine gesunde Interaktion der vier Wesensglieder beeinträchtigen und eine Disposition für spätere Erkrankungen schaffen.

Aus dieser Erkenntnis ergeben sich die pädagogischen Aufgaben für die Gestaltung des Curriculums: die notwendigen Lernwege und Entwicklungsschritte durch adäquate Maßnahmen und durch entwicklungsgerechte Inhalte zu begleiten und zu unterstützen. So ist der Unterricht an Waldorfschulen nicht in erster Linie auf kognitiven Lerntheorien aufgebaut, sondern auf einer fein differenzierten Unterrichtsphysiologie.

Die Jahrsiebte werden oft als unpädagogische Normvorgabe missverstanden, welche einer Individualisierung der Entwicklung zuwiderlaufe. Eine rhythmologische Betrachtung ergibt aber eine andere Sichtweise: Der (ungefähre) Siebenjahresrhythmus muss als gesundes Ordnungsprinzip in der leiblich-seelisch-geistigen Entwicklung des Kindes aufgefasst werden.



Der Form und Farbe des Schulbaus werden wichtige, die Gesundheit unbewusst beeinflussende Wirkungen zugeschrieben



Die Jahrsiebt in der Pädagogik sind demnach nicht diagnostisches (erkennendes) Resultat, sondern therapeutische Aufgabe (Schad 1998). Im Umgang mit den durchgängig zivilisatorisch bedingten Akzelerationen und Retardationen der kindlichen und jugendlichen Entwicklung und dem deutlichen Auseinanderklaffen körperlicher und seelischer Reifeprozesse kommt der Berücksichtigung der Jahrsiebt eine neue, gesundheitsfördernde Bedeutung zu.

Schulorganisatorische und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Pädagogik als Kulturaufgabe kann nicht von außen gefordert oder fremdbestimmt werden, sondern ist nur aus einem freien Eigenentschluss heraus zu verwirklichen. Nur so kann die Pädagogik der Gesellschaft gegenüber auch wirkliche Verantwortung übernehmen: ihr nämlich erneuernde und zukunftsfähige Kräfte zuzuführen. Dies bedeutet, dass die Pädagogik zur Verwirklichung ihrer Aufgabe eines umfassenden Freiraumes bedarf, der rechtlich geschützt und wirtschaftlich gesichert sein muss. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer völligen Autonomie aller pädagogisch Verantwortlichen. Diese wiederum ist Voraussetzung für eine hohe Kohärenz mit den pädagogischen Aufgaben. Die neuere Burnout-Forschung hat gezeigt, dass die gesundheitlichen Ressourcen dann am zugänglichsten sind, wenn eine optimale Identifikation mit den zu leistenden Aufgaben ermöglicht wird (Kernen 1998). Das Gegenteil, nämlich Fremdbestimmung und geringe Identifikationsmöglichkeiten mit der Arbeit, führt zu seelischer Kränkung und letztlich zu somatischer Erkrankung.

Freiheit im Geistesleben muss als ein entscheidender salutogenetischer Faktor angesehen werden. Dies ist der bildungspolitische Beitrag, den die Gesellschaft zur Gesundung von Schulen leisten kann.

Praktische Wirksamkeit

Es gibt nur wenige und nur vereinzelte empirische Untersuchungen darüber, wie stark die Pädagogik Rudolf Steiners tatsächlich gesundheitsfördernd ist. Aus den letzten 25 Jahren liegen ungefähr sechs Untersuchungen zu gesundheitlichen Aspekten bei Waldorfschülern vor. Beispielsweise hat eine schulärztliche Vergleichsstudie an Waldorfklassen und Staatsschulklassen im Raum Stuttgart ergeben, dass der Eintritt der ersten Regelblutung bei Waldorfschülerinnen deutlich später erfolgt als bei ihren Altersgenossinnen auf der Regelschule (Matthiolius & Schuh, 1977). Dabei zeigte sich, dass der Zeitunterschied von rund acht Monaten eindeutig auf den Schulunterricht und nicht auf das soziale Umfeld zurückzuführen ist. In Anbetracht der Tatsache, dass eine Verfrühung der körperlichen Pubertät meist diskrepant zur psychischen Entwicklung auftritt, muss dieser Befund gesundheitlich als positiv gewertet werden.

Eine umfangreiche Untersuchung in Schweden war der Prävalenz von atopischen Krankheiten gewidmet (Alm et al. 1999). Schüler aus je zwei Waldorfschulen und zwei Staatsschulen wurden auf Allergien, Bronchialasthma und Dermatitis untersucht und deren Auftreten in Zusammenhang mit dem familiären Lebensstil gebracht (Ernährung und medizinische Behandlung). Das signifikant geringere Auftreten von atopischen Krankheiten bei Waldorfschülern steht in eindeutigem Zusammenhang mit dem »anthroposophischen Lebensstil« ihrer Familien: wenig oder gar kein Einsatz von Antibiotika und Antipyretika (fiebersenkende Mittel), geringere Impfraten und mehr durchgestandene Masern, längere Stillzeit, vermehrter Konsum naturbelassener Nahrungsmittel (positiver Effekt auf die intestinale Mikroflora). Dies sind Faktoren, die sich nachweisbar positiv auf das Immunsystem der Kinder auswirken und eine Erhöhung ihrer Gesundheitsfähigkeit zur Folge haben.

Eine international angelegte Folgestudie unter dem Namen PARSIFAL überprüft und vertieft zur Zeit diese Resultate. Die Endergebnisse werden im Verlauf dieses Jahres erwartet.

Die aktuellste Studie stammt von Tomas Zdrzil (2000), der den psychosomatischen Gesundheitsstatus von Waldorfschülern im Vergleich zu Staatsschülern untersuchte. Die Ergebnisse bestätigen, dass sich Waldorfschüler psychosomatisch besser fühlen als Staatsschüler. Die gleiche Studie weist auch nach, dass sich Schulabgänger von Waldorfschulen signifikant häufiger einen höheren oder anspruchsvolleren Bildungs- und Berufsweg zumuten als ihre Altersgenossen aus staatlichen Schulen. Dies lässt hypothetisch auf ein gesundes Selbstvertrauen und damit auf ein höheres Kohärenzgefühl im Sinne der Salutogenese Antonovskys schließen.

So erfreulich solche Ergebnisse auch sind, so dürfen sie nicht über die begrenzte Bedeutung statistischer Studien hinwegtäuschen. Für eine Pädagogik, die sich am einzelnen Menschen orientiert, können diese Ergebnisse deshalb nicht der letzte Erkenntnisgrund sein. Gesundheit ist kein durch normierte Werte definierter Zustand, sondern eine individuelle Einzigartigkeit. Eine uniforme und allgemeine Gesundheit gibt es nicht, sondern es gibt so viele Gesundheitien wie es Menschen gibt, die aus ihren Individualkräften heraus sich mit der Welt auseinandersetzen und an dieser Auseinandersetzung wachsen.

An dieser individuellen Wachstumsfähigkeit ist Gesundheit erkennbar, und an ihr muss sich auch die pädagogische Praxis orientieren. Der Erfolg dieser Praxis misst sich deshalb nur sehr beschränkt an statistischen Vergleichen. Urteilsgrundlage kann letztlich nur der Vergleich jedes Menschen mit sich selber sein.

Zum Autor: Thomas Marti, geb. 1949 in Bern. Studium der Biologie, Chemie, Philosophie und Pädagogik an der Universität Bern. Von 1979-89 Oberstufenlehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Ittigen/Bern. Seither freischaffender Biologe, Kursleiter und bis 2002 Redaktor der *Schulpraxis*, der pädagogischen Zeitschrift der Staatsschulen im Kanton Bern. Seit 1990 Gastdozent an der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik Mannheim. – Mehrere Buchveröffentlichungen und zahlreiche Zeitschriftenartikel zu biologischen, menschenkundlichen und pädagogischen Themen.

Literatur

- Aeppli, W. (1996): Sinnesorganismus, Sinnesverlust, Sinnespflege. Die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrer Bedeutung für die Erziehung, Neuausgabe Stuttgart
- Alm, J.S. et al. (1999): Atopy in children with an anthroposophical lifestyle. *The Lancet* 1999, Vol. 353, Number 9163, p. 1485
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen
- Gardner, H. (1998): Abschied vom IQ, Stuttgart
- Golenhofen, K. (2000): Physiologie heute, München
- Heusser, P. (Hrsg.) (1999): Akademische Forschung in der anthroposophischen Medizin. Beispiel Hygiene, Bern
- Hildebrandt, G. et al. (1998): Chronobiologie und Chronomedizin. Biologische Rhythmen, medizinische Konsequenzen, Stuttgart
- Hurrelmann, K. (1997): Die meisten Kinder sind heute »kleine Erwachsene«, in: *NZZ*, 25./26. Januar 1997
- Kernen, H. (1998): Burnout-Prophylaxe. Erfolgreiches individuelles und institutionelles Ressourcenmanagement, Bern
- Leber, S. (1993): Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Stuttgart, S. 39 ff.
- Matthiolius, H. & Schuh, Chr. (1977): Der Einfluss der Erziehung auf die Akzeleration des Menschen. Beiträge zu einer Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen, Jg. 30, Heft 4, S. 129-140
- Mersmann, H. (1998): Gesundheit von Schulanfängern. Auswirkungen sozialer Benachteiligungen, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Gesundheit von Kindern. Epidemiologische Grundlagen, Köln
- Schad, W. (1998): Der Umschwung in der Reifezeit – Lebensprozesse und Seelengeburt, in: Glöckler, M. (Hrsg.): Das Schulkind – gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer. Konstitutionsfragen, Unterrichtschwierigkeiten, therapeutische Lehrplanprinzipien, Dornach, S. 155-175
- Steiner, R. (1904): Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, GA 9, Dornach ³¹1987, S. 24 ff.
- Steiner, R. (1907): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, in: GA 34, Dornach ²1987, S. 309 ff.; zahlr. Einzelausgaben
- Steiner, R. (1917): Von Seelenrätself. Anthropologie und Anthroposophie, GA 21, Dornach ⁵1983, 6. Anhang, S. 150 ff.
- Steiner, R. (1919): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, GA 293, Dornach ⁹1992, 4. Vortrag vom 25.8.1919, S. 62 ff. – Steiners Willensbegriff ist hier ein anderer als der allgemein geläufige, der von einer Willensfähigkeit als einem wachbewussten intentionalen Handeln des Menschen ausgeht. Steiner erweitert diesen Ansatz auf die maßgeblichen Willensanteile, die unbewusst, vorwiegend im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System wirksam sind.
- Steiner, R. (1920): Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, Dornach ³1977, 14. Vortrag vom 11. Mai 1920, S. 231
- Zdrazil, T. (2000): Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik, Diss. Univ. Bielefeld