

Gelitz, Philipp

Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit

Wiehl, Angelika [Hrsg.]: Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 58-69. - (UTB; 5475)



Quellenangabe/ Reference:

Gelitz, Philipp: Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit - In: Wiehl, Angelika [Hrsg.]: Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 58-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346549 - DOI: 10.25656/01:34654

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346549>

<https://doi.org/10.25656/01:34654>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Philipp Gelitz

Sinnesentwicklung und Lebensprozesse in der Kindheit

Zusammenfassung

Zwei grundlegende thematische Linien zeigen die Besonderheiten des waldorfpädagogischen Zugangs zur Kindheitspädagogik sehr deutlich. Die erste Linie betrifft die Bedeutung der sinnlichen Primärerfahrungen für das Ankommen der Person im Leib. Hierbei ist vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Sinneslehre von zwölf Sinnen hervorzuheben, dass die ganz basalen Körpererfahrungen, wie z. B. Tastwahrnehmungen oder Bewegungswahrnehmungen, die Grundlage für das Selbstgefühl und damit auch für alle weiteren Bildungsschritte darstellen. Die zweite Linie zeigt die Bedeutung einer kräftigen Verankerung der verschiedenen Vitalfunktionen im Leib auf, die zu einem Freiwerden von seelischen Fähigkeiten führt. Mit dem Themenstrang der sieben Lebensprozesse können einzelne Lern dispositionen, wie z. B. Aufmerksamkeit oder Interesse, in einen Zusammenhang mit bestimmten körperlichen Funktionen, wie z. B. Atmung oder Wärmung, gebracht werden. Dies führt zu einem differenzierteren Blick darauf, welche Lebensprozesse sich in der Kindheit leiblich verankern und welche seelischen Fähigkeiten angesprochen werden sollten. Eine Kräftigung der Vitalfunktionen kann über die Nachahmung angeregt werden und über diesen Umweg zu einer Förderung der Lernbereitschaft führen.

1 Einleitung

Die behutsame Entfaltung aller Sinne sowie die Verankerung der Lebensprozesse im Leib sind zwei grundlegende thematische Linien, die vielen pädagogischen Gestaltungen der Waldorf-Kindheitspädagogik in Krippe, Kindergarten und Hort zugrunde liegen. Viele der spezifischen Merkmale waldorfpädagogischer Praxis in der Kindheit, wie z. B. freies Spiel, natürliche Spielmaterialien, hauswirtschaftliche und handwerkliche Tätigkeiten, rhythmischer Tagesablauf, aber auch künstlerische Angebote wie Fingerspiele, Lieder, Kreisspiele, Malen, Wachskneten etc., werden dadurch verständlich.

Die anthropologische Annahme der Waldorfpädagogik, dass ein präexistenter geistig-seelischer Wesenskern des Menschen – seine Individualität, sein Ich, sein Selbst – sich über die ersten Kindheitsjahre erst langsam in den vererbten Körper hineinfindet, d. h. sich inkarniert, findet im Thema *Sinnesentwicklung* seine pädagogisch-praktische Ausformulierung: Der Mensch kommt demnach *über* die Sinne auf der Erde an. Sie sind die Tore der Seele zur Welt der Erscheinungen (Soesmann 2019). Ihre Entfaltung bestimmt über den Grad an Beheimatungsgefühl, Lebenssicherheit, Selbstvertrauen, Geschicklichkeit und Selbstwirksamkeitserleben. Dieser Auffassung folgend ist die Wahrnehmungskompetenz des Kindes und die damit einhergehende leibliche Resonanz mit der äußeren Welt die Basis aller weiteren Bildungsschritte. Dieses Einziehen der Individualität in den Leib über breit gefächerte sinnliche Primärerfahrungen kann als Konzentrationsprozess von *außen nach innen* aufgefasst werden, den es pädagogisch zu unterstützen gilt.

Die Pflege der *Lebensprozesse* hingegen hängt mit der Annahme zusammen, dass die Lebenskräfte, die den Leib aufbauen, unterhalten und regenerieren, dieselben Kräfte sind, die in verwandelter Form der Seele als Vorstellungsvermögen, Denkkraft, Erinnerungsfähigkeit usw. zur Verfügung stehen (McKeen 2015). Dieser Themenstrang fokussiert damit eine entgegengesetzte Entwicklungsrichtung von *innen nach außen*: Lebensprozesse wie beispielsweise Atmung, Ernährung oder Wachstum befreien sich demnach im Anschluss an eine Verankerung in der frühen Kindheit teilweise aus ihrer Hinwendung zu den leiblichen Funktionen und werden schrittweise für kognitive Fähigkeiten und explizites Lernen an das psychische Gefüge entlassen. In Bezug auf die didaktische Ausformung haben kindheitspädagogische Fachkräfte somit letztlich immer zu reflektieren, ob das räumliche, das zeitliche und das sozial-emotionale Setting in ausreichendem Maße eine breite Sinnesentfaltung sowie eine Festigung des Vitalgefüges im kindlichen Organismus befördert. Das Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik offenbart sich durch diese beiden Themenstränge besonders deutlich in seiner leibbezogenen und salutogenetischen Ausrichtung – je jünger die Kinder, desto mehr.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst das phänomenologisch hergeleitete Sinneskonzept der zwölf Sinne (Steiner 1992b, 105-112) dargestellt und insbesondere auf die pädagogische Bedeutung der sogenannten basalen oder unteren Sinne eingegangen. Daran anschließend wird das ebenfalls von Steiner ausgehende Konzept der sieben Lebensprozesse (ebd., 112-116) erläutert und gezeigt, wie die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und die Anknüpfung daran in den ersten Schuljahren und im Hort zu einer Verankerung von Lebensprozessen, d. h. zu einem gestärkten Vitalgefüge, und zu einem daraus resultierenden kraftvollen Freiwerden von seelischen Fähigkeiten beitragen will.

2 Die Bedeutung der Sinne

Eine Darstellung der von Steiner ausgehenden Sinneslehre und ihrer besonderen pädagogischen Bedeutung für die ersten Kindheitsjahre hat zunächst festzuhalten, dass das der Waldorfpädagogik zugrunde liegende Konzept der zwölf Sinne nicht etwa von einer eindeutig vorzufindenden Physiologie des Menschen (Brandes u. a. 2019, 629-789) mit zwölf voneinander abgrenzbaren Sinnesorganen oder zwölf verschieden konstituierten Nervenenden abgeleitet ist, sondern eine phänomenologische Perspektive darstellt. Das bedeutet, dass mit der Betrachtung der menschlichen Sinne, wie sie Steiner (2014) angestellt hat und wie sie nachfolgend für die Waldorfpädagogik immer wieder aufgegriffen und konkretisiert wurde, die *Erfahrungsfelder* beschrieben werden, die sich der menschlichen Seele über die Wahrnehmung darbieten (Auer 2019). Damit stimmt das waldorfpädagogische Sinneskonzept *zunächst* mit den Ergebnissen der Physiologie überein, geht aber durch den erweiterten Fokus auf die seelisch erfahrbaren Erlebnisgebiete darüber hinaus und ordnet die Wahrnehmungsfelder in einen anderen begrifflichen Rahmen als weithin üblich.

2.1 Die zwölf Sinne

Steiner entwickelte über die Jahre in vielen Vorträgen seine Lehre von den zwölf Sinnen, die er als „Sinnesgebiete“ (Steiner 1992b, 112) bzw. „Sinnesbezirke“ (ebd., 113) bezeichnet. Dabei unterscheidet er drei verschiedene Gruppen von Sinnen: Zum ersten die Gruppe derjenigen Sinne, die dem Menschen das eigene Körpergefühl bzw. die Stellung des eigenen Körpers zur umgebenden Welt vermitteln. Diese vier Sinne sind *Tastsinn*, *Lebenssinn*, *Eigenbewegungssinn* und *Gleichgewichtssinn*. Mit ihnen wird letztlich keine Wahrnehmung der Umgebung ermöglicht, sondern eine Selbstwahrnehmung: Der Tastsinn lässt den Widerstand unter der Haut erleben, der Lebenssinn (physiologisch: *Viszerozeption* oder *Enterozeption*) die eigene organische Befindlichkeit, der Eigenbewegungssinn (*Propriozeption*) vermittelt ein Erlebnis der gegenwärtigen Bewegung sowie der Stellung der Glieder, und der Gleichgewichtssinn (*vestibuläres System*) vermittelt die Lage im Raum. Diese vier „Körpersinne“ (Auer 2019, 33) werden in der Waldorfpädagogik weithin als „basale“ Sinne bezeichnet (Gelitz 2020, 9) bzw. aufgrund der überwiegenden Unbewusstheit, mit der ihre Wahrnehmungen erlebt werden, auch als „Willensinne“ (Steiner 1992a, 129).

Als zweites ist die Gruppe derjenigen Sinne zu unterscheiden, mit denen der Mensch mehr an die Beschaffenheit der Welt heranreicht, die aber in einer persönlichen, sehr gefühlsmäßigen Art erlebt werden: Diese vier Sinne sind der *Wärmesinn*, der *Geschmackssinn*, der *Geruchssinn* und der *Sehsinn*. Durch sie teilt sich die Welt in ihrer Vielfältigkeit der Temperaturen, der Geschmäcker, der Gerüche sowie der

Farben mit und führt zu intensiven sympathischen oder antipathischen seelischen Reaktionen, denen man sich kaum entziehen kann. Der Anblick bestimmter Bilder, gewisse Gerüche oder Geschmäcker erzeugen mit großer Macht beispielsweise Lust, Ekel, Angst oder Freude, sodass die Bezeichnung „Gefühlssinne“ (Steiner 1992a, 129) verständlich wird.

Eine dritte Gruppe von Sinnen sind diejenigen, mit denen der Mensch noch stärker in die Welt eindringt und Wahrnehmungen von der *inneren* Beschaffenheit der äußeren Umgebung bekommt. Sie lauten: *Hörsinn*, *Wortsinn* (bzw. *Sprachsinn*), *Gedankensinn* und *Ich-Sinn*. Mit dem *Hörsinn* kann erlebt werden, wie ein Gegenstand von innen her klingt – ein stärkeres Eindringen als bei der Wahrnehmung der äußeren Farbe oder des ausströmenden Geruchs. Mit dem *Wortsinn* (bzw. *Sprachsinn*) ist im Unterschied zur Geräusch- oder Klangwahrnehmung das Vernehmen eines Wortes bzw. von Sprache überhaupt gemeint, der eine Struktur zugesprochen werden kann. Mit dem *Gedankensinn* ist das Erfassen dessen benannt, was mit Sprache, auch mit bruchstückhafter Sprache, inhaltlich gemeint ist, bzw. welcher Gedanke einer dinglichen Konstruktion, wie z. B. einer Uhr, zugrunde liegt; es wird also Sinngehalt wahrgenommen. Mit dem *Ich-Sinn* zuletzt ist das Erlebnis gemeint, einen anderen Menschen als ein gegenüber stehendes anderes „Ich“ zu erleben, welches als „Du“ bezeichnet werden kann, das weder Tier noch Sache ist, und welches einen unverwechselbaren, individuellen und wiedererkennbaren Stil prägt. Diese vier Sinne werden auch als „Erkenntnisinne“ (Steiner 1992a, 125) bezeichnet. Sie führen zu etwas weniger unmittelbar gefühlsstarken Erlebnissen und eher zu Wahrnehmungen davon, wie die Welt strukturiert ist. Dabei ist zu beachten, dass Steiner mit *Wortsinn* (bzw. *Sprachsinn*), *Gedankensinn* und *Ich-Sinn* drei Erfahrungsfelder als Sinne benennt, die für gewöhnlich als kognitive Schlussfolgerungen angesehen werden, auch wenn es wissenschaftliche Bemühungen gibt, den *Wortsinn* bzw. *Sprachsinn* als eigenständiges sensorisches System aufzufassen (Lutzker 2017). Ebenso ist zu beachten, dass für die Körpersinne (Willenssinne), die Gefühlssinne und die Erkenntnisinne in waldorfpädagogischen Publikationen mitunter eine Einteilung in untere, mittlere und obere Sinne gebräuchlich ist, was aber bisweilen als sachfremd und missverständlich kritisiert wird (Auer 2019, 33f).

2.2 Sinnespflege in der Waldorf-Kindheitspädagogik

Unter Berücksichtigung der oben genannten Grundannahme, dass die Individualität des Kindes erst langsam im vererbten Leib ankommt, kann zunächst die besondere Bedeutung einer nicht reizüberflutenden Umgebung hervorgehoben werden. Die Behutsamkeit, mit welcher der Umraum für Kinder gestaltet wird, entscheidet dieser Auffassung folgend letztlich darüber, ob die Menge und die Intensität der Reize in den bisher gemachten Erfahrungshorizont eingeordnet werden können oder ob sie zu einer seelischen Überforderung führen. So gesehen gilt für die Wal-

dorfpädagogik in Bezug auf die sinnliche Umgebung in den ersten Lebensjahren zunächst immer: *weniger ist mehr* – keine Muster an der Tapete, kein Radio im Hintergrund, kein Parfum, gewohntes und schwach gewürztes Essen etc.

Als zweites kann die Bedeutung mehrerer zusammengehörender Sinneserfahrungen in den Vordergrund gerückt werden. In den einfachsten hauswirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten, wie z. B. beim Backen, beim Sägen oder bei der Gartenarbeit, wird auf ganz basaler Stufe eine Übereinstimmung und damit eine innere Stimmigkeit verschiedener sinnlicher Erfahrungen aus Tast-, Bewegungs-, Temperatur-, Geruchs-, Farb- und Klangerlebnissen erreicht. Diese Kongruenz führt – sofern sie nicht in reizüberflutender Intensität erlebt wird – zu einem Erlebnis der Mannigfaltigkeit der Welt, zu einem behutsamen Eintauchen in die Mehrdimensionalität der sinnlichen Erscheinungen und stärkt das Kohärenzerleben. Diese Ebene bewahrt ihre Bedeutung bis weit in die Schul- und Hortzeit hinein.

Ein dritter Schwerpunkt der Sinnespflege liegt auf der Bedeutung und besonderen Berücksichtigung der vier basalen Körpersinne. Dieses Thema ist ein Kernthema der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit und bestimmt in entscheidendem Maße die pädagogische Praxis in Waldorfkrippen und Waldorfkindergärten. Die gesamte räumliche Ausstattung, die vorhandenen Spielmaterialien, die hauswirtschaftlichen, handwerklichen und künstlerischen Tätigkeiten sowie der tägliche Kontakt mit der Natur, dies alles soll differenzierte Tasterlebnisse ermöglichen, das Selbstgefühl stärkende Wahrnehmungen der eigenen Befindlichkeit und des eigenen Kräftevermögens zulassen, eine Mannigfaltigkeit an Bewegungserlebnissen befördern sowie ein Spiel mit der eigenen Gleichgewichtslage erlauben. Das bedeutet, dass alles Waschen, Putzen, Fegen und Umgraben, das Spiel mit der Erde, der Pfütze und den Steinchen, die Erlaubnis zum Klettern und Balancieren sowie die Holzklötze, die Kastanien und die Tannenzapfen nicht einer vielleicht nostalgischen Auffassung geschuldet sind, sondern ihren Begründungszusammenhang in der Förderung einer breiten und unreflektierten Entfaltung der vier basalen Sinne haben.

Dabei folgt die pädagogische Praxis in Waldorfkindergärten und -krippen in einem ersten Schritt der Annahme, dass ein kraftvolles Hineinfinden in den Leib zunächst *vor allem* über diese basalen Sinne stattfinden muss. Eine Mannigfaltigkeit dieser Sinneserlebnisse – beim Tasten, bei der Wahrnehmung des inneren Befindens, der Bewegung sowie des Gleichgewichts – wird somit als Voraussetzung gesehen, um zu differenzierten Wahrnehmungen aller weiteren Sinne zu gelangen, wobei die Wahrnehmungen von Auge, Ohr, Nase und Mund selbstverständlich von Anfang an genauso vorhanden sind wie die Wahrnehmungen der basalen Sinne. *Funktional* gesehen, bilden die Erlebnisse der basalen Sinne aber das Fundament für die Wahrnehmungsbreite in allen anderen Sinnesgebieten. Phänomenologisch wird diese Auffassung nachvollziehbar, wenn man bedenkt, wie sehr eine gerichtete Wahrnehmung von Farben oder Klängen auf ein Mindestmaß an Behaglichkeitsgefühl, an ruhigen Gliedmaßen und einem Gleichgewichtsgefühl ohne Schwindel angewiesen ist.

In einem zweiten Schritt folgt die Pflege dieser basalen Wahrnehmungen für eine kräftige Verkörperung im Leib noch zusätzlich dem Gedanken, dass nur aus dem Fundament eines satten und positiven Körpergefühls durch gut ausgebildete Körpersinne eine gewisse seelische Sicherheit hervorgehen kann (Auer 2007, 71): Weiß der Mensch um seine eigene körperliche Grenze sowie um die haptische Beschaffenheit der Welt, so ist dies die leibliche Voraussetzung für eine gesunde seelische Abgrenzungsmöglichkeit. Weiß man um die eigene innere Befindlichkeit, ob müde, kraftvoll, krank, satt oder durstig, so ist die Basis geschaffen für die innere Formulierung seelischer oder geistiger Bedürfnisse; man lernt zu spüren, wie es einem selbst und anderen geht – und was gebraucht wird. Wird die eigene Beweglichkeit und die Stellung der eigenen Glieder erlebt, so ist dies die leibliche Grundlage für Sicherheit, seelische Beweglichkeit und situationsangemessene Flexibilität. Und weiß man als zumeist aufrechter Mensch um die eigene Lage zwischen den drei Dimensionen des Raumes, so ist dies die Grundlage für das seelische Erlebnis als freier Geist in der Welt zu stehen (Gelitz 2020).

Auch die Waldorfpädagogik im Grundschulalter und im Hort fühlt sich der Stärkung und der besonderen Pflege der unteren Sinne verpflichtet, konstituiert sich doch entlang dieser basalen Erlebnisse überhaupt erst die Möglichkeit zu einer selbstsicheren, abgegrenzten, innerlich beweglichen und sozial verträglichen Aufnahme von Bildungsinhalten im engeren Sinne. Die Entwicklung des sogenannten beweglichen Klassenzimmers in den ersten Schuljahren und die größtmögliche Freiheit für selbstorganisiertes Spiel und Naturkontakt im Hort berücksichtigt dies in besonderem Maße (Auer 2019, 49f).

Eine solche Betrachtung führt konsequent zu Ende gedacht sofort zu einer Ablehnung aller elektronischer Medien in den kindheitspädagogischen Praxisfeldern, weil alle drei eben beschriebenen Kennzeichen für ein *Sinn-volles* Ankommen in der Welt mit ihnen nicht gegeben sind und stattdessen die Verkörperung des Selbst behindern. Elektronische und vor allem Bildschirm-Medien sind aus der Perspektive des offenen, nicht abgegrenzten Kindes in den ersten Lebensjahren

- erstens zumeist reizüberflutend und damit schlecht in den bisherigen Erfahrungshorizont integrierbar,
- zweitens – was viel bedenklicher ist – nicht kongruent in den verschiedenen Sinnesgebieten: Auge und Ohr werden isoliert angesprochen; auditive und visuelle Reize stimmen nicht immer überein; Geschmack, Geruch, Wärme/Kälte und alle anderen sinnlichen Resonanz-Möglichkeiten verkümmern durch mangelnde vernetzte Anregung, sowie
- drittens – was besonders problematisch ist – vollständig anregungslos im Bereich der basalen Sinne: Tasterlebnisse sowie Wahrnehmungen des eigenen organischen Zustands, der eigenen Bewegungen und des Gleichgewichts finden aufgrund der unkörperlichen Vermittlung von Welt über das Medium nicht mehr statt.

Nach waldorfpädagogischer Überzeugung gehen elektronische Medien somit zulasten eines leiblichen Weltkontakts, erschweren damit die Verkörperung des Selbst, lassen die mögliche Fülle einer resonanten Weltbeziehung (Rosa 2016) über die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche auf zwei Sinnesbereiche zusammenfallen und belasten die kindliche Seele mit oftmals reizüberflutenden kaum integrierbaren Inhalten (siehe Beitrag von Penert und Pemberger in diesem Band).

3 Lebensprozesse und ihre Verwandlung

Die Vitalfunktionen des menschlichen Organismus stehen in einem engen Zusammenhang mit den seelischen Möglichkeiten. Die prozesshafte, funktionelle Ebene des Vitalen wird in der Waldorfpädagogik als vermittelnde Brücke zwischen dem Leib mit seinen Formen und Möglichkeiten einerseits und der Seele mit ihren Erlebnissen und Fähigkeiten andererseits betrachtet. Dabei wird hier in einem ersten Schritt das Konzept der sieben Lebensprozesse dargestellt und im Anschluss die diesem Konzept zugeschriebene Bedeutung für die Waldorf-Kindheitspädagogik erläutert.

3.1 Die sieben Lebensprozesse

Die Waldorfpädagogik ragt mit der phänomenologisch hergeleiteten Annahme, dass die Lebensprozesse des Menschen sich zunächst im Leib verankern müssen, um sich hernach teilweise aus der leibaufbauenden und leibunterhaltenden Funktion zu befreien, weit über gängige Reflexionen zur gesunden Erziehung hinaus. Der salutogenetische Ansatz, der in neueren kindheitspädagogischen Publikationen einen breiten Raum einnimmt, und vor allem die von Antonovsky (1997) herausgestellten drei Bedingungen für ein hohes Kohärenzerleben, nämlich *Bedeutsamkeit*, *Verstehbarkeit* sowie *Handhabbarkeit* der Abläufe und Tätigkeiten, als Grundpfeiler der waldorfpädagogischen Praxis ausweist (Lang 2015), wird durch diesen Themenstrang erweitert.

Eine der möglichen Perspektiven auf das vielschichtige menschliche Vitalgefüge – in Steiners Worten „Ätherleib“ (Steiner 1992a, 21) – ist die Betrachtung der dieses Vitalgefüge durchziehenden Prozesse. Steiner beschreibt sie nur an zwei Stellen seines umfangreichen Werkes, versieht sie dort aber mit einer besonderen Bedeutungszuschreibung (Steiner 1992b, 2009). Diese Lebensprozesse, die unablässig im gesamten Organismus „übereinander hinlaufen“ (Steiner 2009, 60), den Körper lebendig halten, ihn regenerieren und wachsen lassen, lauten nach Steiner: *Atmung*, *Wärmung*, *Ernährung*, *Absonderung*, *Erhaltung*, *Wachstum* und *Reproduktion* (bzw. *Hervorbringung*). Dabei ist besonders zu beachten, dass aus einer phänomenologischen Perspektive mit dem Begriff *Atmung* nicht lediglich Lungenatmung gemeint ist und mit dem Begriff *Wärmung* nicht lediglich die Herstellung einer

adäquaten Hauttemperatur. Vielmehr ist Atmung als Prozess des gesamten Organismus gemeint, wie er sich in den verschiedensten körperlichen Funktionen, z. B. in der Zellatmung, in der Peristaltik, im Schlaf-Wach-Rhythmus, in der Kurve der Leistungsbereitschaft über den Tag, zeigt. Es ist damit das vitale *Prinzip Rhythmus* angesprochen. Mit dem Begriff *Wärmung* kann die Möglichkeit des Organismus verstanden werden, sich in ein angleichendes Verhältnis zur Außenwelt zu setzen. Dazu gehört, neben einer in etwa immer gleichen Körperkerntemperatur und der Möglichkeit zur Abkühlung, auch die Herstellung von für die Gesundheit unerlässlicher unterschiedlicher Temperaturen in den verschiedenen Organen sowie die Möglichkeit zum Schwitzen oder Zittern. Es ist damit das vitale *Prinzip des Verhältnisses* gekennzeichnet. In ähnlicher Weise kann festgehalten werden, dass der Lebensprozess *Ernährung* nicht nur Nahrungsaufnahme sondern auch den Zellstoffwechsel sowie die Aufnahme von Sinnesreizen und damit das vitale *Prinzip Aufnehmen/Aufspalten* meint. Der Lebensprozess *Absonderung* bedeutet nicht nur Ausscheidung oder Sekretion, sondern insgesamt das vitale *Prinzip Ordnen/Sortieren*, wie es sich in jeder einzelnen Zelle oder auch bei der Sinnesreizverarbeitung zeigt. Der Lebensprozess *Erhaltung* meint demnach die Regeneration, die Wiederherstellung einer bestimmten Form, die Heilung einer Verletzung sowie das Einfügen einer Wahrnehmung in den Erfahrungshorizont und damit das vitale *Prinzip der (Re-)Integration*. Der Lebensprozess *Wachstum* beschreibt das Längenwachstum von Kindern genauso wie das Wachstum von Haaren oder Nägeln, darüber hinaus aber auch die Funktionsentfaltung und zunehmende Leistungsfähigkeit der einzelnen Organe sowie das Wachstum von neuronalen Strukturen, und meint demnach das vitale *Prinzip der Erweiterung*. Der Lebensprozess *Reproduktion* beschreibt die Erzeugung neuer Zellen, auch neuer Keimzellen und damit der Fortpflanzungsfähigkeit, die Herstellung bestimmter Stoffe, Flüssigkeiten, Hormone usw., und meint das vitale *Prinzip der Hervorbringung*. Dabei kann zudem festgehalten werden, dass der Mensch mit den ersten drei Lebensprozessen *Atmung*, *Wärmung* und *Ernährung* auf die Außenwelt reagiert bzw. Anteile der Welt in sich aufnimmt, dass er mit dem Lebensprozess *Absonderung* sich selbst begegnet, indem er selber sortieren muss, was behalten wird und was nicht integriert werden soll, und dass mit den Lebensprozessen *Erhaltung*, *Wachstum* und *Reproduktion* der Welt ein veränderter menschlicher Leib und veränderte Handlungsmöglichkeiten entgegengebracht werden (Gelitz & Strehlow 2018, 77f).

3.2 Das Freiwerden von Lebenskraft

Die Frage, welche seelischen Fähigkeiten, Lernprozesse oder persönlichen Potenziale der Weltaneignung in welchem Zusammenhang mit den einzelnen Lebensprozessen stehen, wird von unterschiedlichen Autoren zwar ähnlich, aber begrifflich nicht immer ganz identisch beantwortet (Gelitz & Strehlow 2018; van Houten &

Pannitschka 2018; Rawson 2018). Es handelt sich jedoch bei allen bisherigen Verständnisbemühungen um phänomenologische Betrachtungsweisen, die die beobachtbaren Zusammenhänge und Erlebnisse im Sinne eines heuristischen Rahmens begrifflich fassbar zu machen versuchen, da empirische Daten aus medizinischer, psychologischer oder pädagogischer Forschung zu diesem Thema nicht vorliegen. Es wird an dieser Stelle *eine* der möglichen Zuordnungen zwischen Lebensprozessen und seelischen Möglichkeiten dargestellt (Gelitz & Strehlow 2018): Aus dem Lebensprozess Atmung, d. h. aus dem vitalen Prinzip Rhythmus, befreit sich mit der Zeit die Möglichkeit zu gerichteter Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Aus dem Lebensprozess Wärmung, d. h. aus dem vitalen Prinzip des Verhältnisses, befreit sich langsam die Möglichkeit zu Interesse und Begeisterung. Und aus dem Lebensprozess Ernährung, d. h. aus dem vitalen Prinzip Aufnehmen/Aufspalten, entwickelt sich die Möglichkeit zu Aufnahmebereitschaft und innerer Verbindung. Auch die anderen Lebensprozesse stehen in einem solchen Verhältnis zu gewissen seelischen Fähigkeiten und Lerndispositionen, wobei immer gemeint ist, dass eine seelische Fähigkeit dann *geboren* wird, wenn sich der Lebensprozess im Organismus verankert hat und weitgehend störungsfrei abläuft. Leitgedanke bei dieser Zuordnung ist die Überlegung, dass genau diejenige Kraft sukzessive an das seelische Gefüge entlassen wird, die bereits auf der leiblichen Seite beim jeweiligen Lebensprozess als Qualität erlebbar ist:

Atmung – Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Konzentration

Wärmung – Interesse, Begeisterung, Anpassungsfähigkeit

Ernährung – Aufnahmebereitschaft, innere Verbindung

Absonderung – Ordnen, Sortieren, Analysieren

Erhaltung – Erinnern, (Re-)Integrieren

Wachstum – Üben, Erweitern, Vervollkommen

Reproduktion – Ideenbildung, Neues Schöpfen, Erfinden

Vor dem Hintergrund der phänomenologisch unmittelbar nachvollziehbaren Annahme, dass Lebensprozesse in einem engen Zusammenhang mit dem mentalen Leistungsvermögen stehen – z. B. bei Krankheit, wenn alle Lebenskraft der Regeneration zufließt und keine Kraft für anderes zur Verfügung steht – bedeutet das: Je rhythmischer die Lebensführung, je zuverlässiger die Atmung, je regelmäßiger die Peristaltik usw., desto besser können sich gegen Ende der Kindergartenzeit Wahrnehmungskompetenz und Aufmerksamkeit befreien: Das Kind lernt auch seelisch zwischen innen und außen zu pendeln – bzw. zu atmen. Je besser die Durchblutung und damit das gesunde Verhältnis zur Außenwelt gelingt, desto stärker erscheint im seelischen Gefüge die Entsprechung: Das Kind kann sich für etwas interessieren, begeistern und wird anpassungsfähig, wenn es sich von innen selber gut durchwär-

men kann. Und je störungsfreier die Ernährung vonstattengeht, je besser gekaut und vom Magen zerkleinert werden kann, und je besser verschiedene Sinnesreize aufgenommen werden können, ohne zu einer Überforderung zu werden, desto sicherer gelingt auch die Aufnahme und innere Verbindung mit Inhalten, ohne dass alle Erlebnisse gleich zu viel werden.

Diese Zusammenhänge können in der angedeuteten Art für alle sieben Lebensprozesse ausführlich ausformuliert werden (ebd.) und führen zu folgender pädagogischer Forderung an die kindheitspädagogischen Praxisfelder: Jeder Lebensprozess muss sich zunächst im Leib verankern, muss lernen, autonom zu wirken und sich zu individualisieren. Der Säugling kommt ohne Möglichkeit zur Eigenwärmung, mit kleiner Lunge und schnellem Puls auf die Welt und kann nichts verdauen außer Muttermilch. Von diesem Ausgangspunkt aus verändert sich das leibliche und vitale Gefüge allmählich, und es kommt im Verlauf der Kindheit zu einem Freiwerden von seelischen Möglichkeiten und Lerndispositionen, die in einem engen Zusammenhang mit den sieben Lebensprozessen stehen. Sind bestimmte Fähigkeiten frei geworden, so müssen sie angesprochen werden, sind sie noch nicht geboren, so ist zunächst die leibliche Seite, also die Verankerung und Autonomisierung der Lebensprozesse über die Nachahmung, zu stärken. Eine noch nicht frei gewordene Fähigkeit sollte also auch noch nicht gezielt gefördert werden, da dies zulasten der Gesundheit gehen wird. Förderung von gerichteter Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sähe somit so aus, dass der Alltag so weit als möglich rhythmisch und atmend gestaltet wird. Und der Abbau von Interesselosigkeit wäre über eine wärmere Gestaltung des Tages bis hin zu Fragen der Kleidung und mehr körperlicher Ertüchtigung zu erreichen. Da die grundsätzliche Lerndisposition in der frühen Kindheit die Nachahmung von Vorbildern ist, sollte die gesamte Umgebung im Säuglings-, Krippen- und Kindergartenalter rhythmisch, erwärmend und stoffwechselanregend gehalten sein. Es sind Vorbilder für Ernährung (z. B. Kochen), Vorbilder für Absonderung (z. B. Aufräumen), Vorbilder für Erhaltung (z. B. Reparieren) usw. zu finden, die über die Nachahmung das vitale Gefüge stärken, und über diesen Umweg Aufnahmebereitschaft, seelische Ordnung, Erinnerungsfähigkeit usw. fördern. Wo im Grundschulalter Defizite im Bereich dieser seelischen Möglichkeiten festzustellen sind, sollten Unterrichtsgestaltung und Hortpädagogik die Lebensprozesse im äußeren Raum repräsentieren, da die Nachahmung mit Schuleintritt bei weitem nicht so weit überlagert ist, dass sie nicht pädagogisch wirksam wäre. Eine kindergartenähnliche pädagogische Gestaltung mit Brötchen backen, Wäsche waschen, Holz sägen und Kreisspielen wird hier in den ersten Schuljahren die beste Nachreifung erreichen können. Ein moralischer Appell an Konzentration, Interesse und Aufnahmebereitschaft wird wohl eher erfolglos bleiben – und zur Demotivierung beitragen.

Die Lernbereitschaft des Schulkindes fußt dieser Auffassung folgend auf den sich verwandelnden Lebensprozessen, die dann „nur einen Rest noch zurücklassen für

die organische Tätigkeit und sich metamorphosieren, umwandeln zu einem [...] metamorphosierten Seelenleben des Kindes“ (Steiner 1979, 96). Das waldorfpädagogische Schlagwort von der „Geburt des Ätherleibes“ um das siebte Jahr herum wird so in siebenfach differenzierter Weise besser verständlich, da genauer wahrgenommen werden kann, welche Fähigkeiten bereits *geboren*, d. h. frei geworden, sind und welche noch nicht. Das Thema der sieben Lebensprozesse und der sich daraus befreienden Fähigkeiten kann somit zu einem differenzierteren diagnostischen Blick in Bezug auf Fragen der Schulbereitschaft verhelfen und erklärt zudem die außerordentlich starke Zurückhaltung gegenüber kognitiver Förderung in der vorschulischen Waldorfpädagogik.

4 Fazit

Der Weg vom in der Welt aufgehenden, überall mitschwingenden Kleinkind, das die eigene körperliche Grenze nicht kennt, kaum innere Abgrenzungsfähigkeit besitzt und wenig geschickt ist, zum breit wahrnehmenden und körperlich wendigen Schulkind führt über die Erfahrungsfelder der verschiedenen Sinnesbezirke – und innerhalb derer vor allem über die basalen Eigenwahrnehmungen. Die Sinne können somit bildhaft aufgefasst werden als diejenigen Ösen, in die sich die Individualität des Kindes einhakt, um sich von außen nach innen in den Leib hineinziehen zu lassen: vom zerstreuten Selbst zum verkörperten Selbst.

Der Weg von einer körperlich-vitalen Verfasstheit, überhaupt erst einmal Durchblutung, Stoffwechsel und Wachstum störungsfrei stattfinden zu lassen, hin zu einer aufmerksamen, interessierten, aufnahmebereiten und übungswilligen seelischen Konstitution im Grundschulalter führt über das Mitleben in einer rhythmischen, erwärmenden, ernährenden sowie gut sortierten und gepflegten pädagogischen Umgebung, die über die Nachahmung auf die Lebensprozesse gesundend zurückwirkt. Das so gestärkte Vitalgefüge entlässt demnach in der Folge bestimmte Fähigkeiten an die Seele von innen nach außen.

Diese beiden Entwicklungsrichtungen sind in gewisser Weise anschlussfähig an gegenwärtige Diskurslinien: Die pädagogische Bedeutung der Sinne und der unreflektierten Primärerfahrungen werden ebenfalls in der Hirnforschung und der Embodiment-Konzeption hervorgehoben. Und der Fokus auf eine an nachhaltiger Gesundheit ausgerichtete Pädagogik fügt sich problemlos in Auseinandersetzungen zum Thema Salutogenese ein. Jedoch mit der Vorstellung einer vorgeburtlich existenten Person, die sich über die Sinne in den vererbten Körper und die materielle Welt hineinlebt, sowie mit der Vorstellung einer Lebenskraft, die als geistige Entität namens „Ätherleib“ zum einen den Körper formt und unterhält und zum anderen dem Menschen als freigewordene seelische Kraft zur Verfügung steht, erweitert die Waldorfpädagogik solche pädagogisch-anthropologischen Überlegungen um eine spirituelle Dimension, die ihr gänzlich eigen ist. Dies führt zu einer herausgeh-

benen Stellung der Waldorfpädagogik innerhalb erziehungswissenschaftlicher und kindheitspädagogischer Auseinandersetzungen und zu ihrem unverwechselbaren ideellen Anspruch und praktischen Ausdruck.

Weiterführende Literatur

- Auer, Wolfgang-M. (2007): Sinnes-Welten. Die Sinne entwickeln, Wahrnehmung schulen, mit Freude lernen. 4. Auflage. München: Kösel.
- Gelitz, Philipp & Strehlow, Almuth (2018): Die sieben Lebensprozesse. Grundlagen und pädagogische Bedeutung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Auer, Wolfgang-M. (2019): Entwicklung und Pädagogik der Sinne. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 31-50.
- Brandes, Ralf & Lang, Florian & Schmidt, Robert F. (Hrsg.) (2019): Physiologie des Menschen: mit Pathophysiologie. 32. Auflage. Berlin: Springer.
- Gelitz, Philipp (2020): Ein sinn-voller Start in die Welt. In: Erziehungskunst frühe Kindheit, Frühling 2020, 4-10.
- Houten, Coenraad van & Pannitschka, Sophie (2018): Erwachsenenbildung als Willenserweckung. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lang, Peter (2015): Erziehung im Vorschulalter: Salutogenese und Kompetenzbildung. In: Compani, Marie-Luise & Lang, Peter (Hrsg.): Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben, 34-62.
- Lutzker, Peter (2017): Der Sprachsin. Sprachwahrnehmung als Sinnesvorgang. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- McKeen, Claudia (2015): Die Metamorphose von Wachstumskräften in Denkkräfte. In: Compani, Marie-Luise & Lang, Peter (Hrsg.): Waldorfkindergarten heute. Eine Einführung. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben, 65-80.
- Rawson, Martyn (2018): A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. In: RoSE – Research on Steiner Education 9 (2), 1-23. Online unter: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/473/429>. (Abruf: 28.03.2020).
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Soesmann, Albert (2019): Die zwölf Sinne. Tore der Seele. 9. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf (1979): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. 1923-1924. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992a): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. 1919. GA 293. 9. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1992b): Das Rätsel des Menschen. Die geistigen Hintergründe der menschlichen Geschichte. 1916. GA 170. 3. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2009): Anthroposophie. Ein Fragment. 1910. GA 45. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2014): Zur Sinneslehre. Themen aus dem Gesamtwerk 3. Ausgew. und hrsg. von C. Lindenberg. 6. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.