



Die
Freie
Waldorfschule

Mitteilungsblatt
für die
Mitglieder des Vereines für ein
freies Schulwesen
(Waldorfschulverein) E.V.

Jahrgang 1926/27 Nr. 6

April 1927

Herausgegeben
vom Verein für ein freies Schulwesen
Stuttgart

INHALT:

	Seite
An unsere Leser	1
Korn. Clara Düberg	2
Wie entsteht durch den Naturkunde-Unterricht vom 16. bis 18. Jahre ein lebendiges Ver- hältnis der Menschenseele zur Natur? Eugen Kolisko	4
Wie wird in der Waldorfschule der nationale Gedanke behandelt? Erich Schwebsch. . .	24
Bitte um physikalische Apparate. E. A. Karl Stockmeyer	26
An die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E. V. Stuttgart	27
Anzeigen	31 u. 32

**Als Sonderheft, das auch den Mitgliedern des Vereins nur gegen Bezahlung von M. 1.—
auf Bestellung geliefert wird, erschien im Oktober 1925: *Vom Lehrplan der Freien
Waldorfschule*, bearbeitet von Caroline von Heydebrand**

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten
Für die Schriftleitung verantwortlich
Dr. C. v. Heydebrand, Stuttgart

An unsere Leser!

„Die Freie Waldorfschule“ erscheint von ihrer nächsten Nummer an als *Zeitschrift für die Pädagogik Rudolf Steiners*. Sie wird damit zum Organ der am 8. April in Stuttgart begründeten *Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland*.

Durch das gütige Entgegenkommen von Frau Marie Steiner sind wir in der Lage, in dieser der Pädagogik Rudolf Steiners gewidmeten Zeitschrift zunächst eine Reihe von *pädagogischen Vorträgen* zum Abdruck zu bringen, die *Rudolf Steiner* im Sommer 1924 in *Arnheim* in Holland gehalten hat. Sie soll weiter pädagogische Darstellungen der Lehrer der Waldorfschule und ihrer Schwesterschulen in Deutschland und im Auslande enthalten.

Sie wird auch fortlaufend Berichte bringen über die Ereignisse innerhalb der *anthroposophisch-pädagogischen Bewegung*, ihre Veranstaltungen, Tagungen usw.

Auch auf symptomatische Erscheinungen innerhalb der zeitgenössischen Pädagogik wollen wir das Augenmerk unserer Leser richten. Diesem Zwecke sollen auch Bücherbesprechungen dienen.

Die Zeitschrift erscheint zunächst als Zweimonatsschrift in einem Umfange von ungefähr 4 Bogen. Jeder Nummer soll ein Bild aus dem künstlerischen Unterricht der Waldorfschule beigelegt sein.

Den Mitgliedern des Waldorfschulvereins, die bis jetzt das Mitteilungsblatt „Die Freie Waldorfschule“ unentgeltlich erhalten haben, wird die Zeitschrift auch weiterhin umsonst geliefert. Für Nicht-Mitglieder kostet das Jahresabonnement RM. 6.—

Wir bitten diejenigen, die die Zeitschrift, deren erste Nummer Anfang Juni erscheinen wird, zu abonnieren wünschen, dazu die diesem Hefte beigelegte Postkarte zu benutzen.

Stuttgart, Ostern 1927.

Dr. Caroline von Heydebrand

Korn

Eine pädagogische Skizze

Clara Düberg

Weit dehnt sich die Ebene, tief au spannt sich der Himmel, gelb-golden wogen die Felder. Nährende Kraft entströmt dem Boden, satte Fülle zittert in der Luft.

Tief neigen sich die Halme des Weizens und harren demütig des Schnittes. Seine Körner haben Sonne getrunken, viel Sonne: von vier Seiten haben sich die Ähren von Sonnenwärme umspielen lassen; sehnsüchtig haben sie am Morgen dem ersten Strahl der Sonne entgegebeht und dankerfüllt am Abend dem letzten Sonnenstrahl nachgeträumt, als längst schon silberner Mondenschimmer kraftspendend über sie hinglitt. Das Weizenkorn braucht Sonne, Sonne, Sonne. Sonnenstrahlen sind Liebesstrahlen, sie machen das Weizenkorn warm und stark und zum Opferdienst bereit. Es opfert sich dem Menschen und bereitet ihm ein gutes, kräftespendendes Brot, das ihn nährt und gesund erhält. In ihm, dem kleinen Weizenkorn, ist ja so viel Kraft zusammengedrängt: Kraft vom Himmel, Kraft von der Erde, Kraft von Sonne, Mond und Sternen, Kraft vom Licht, Kraft von der Wärme, Kraft von Regen und Tau. Dem Weizen kommt es nur darauf an, gute Frucht zu bringen, Halm und Granne sind ihm Nebensache; der Halm ist verhältnismäßig kurz, die Granne nur angedeutet. Als erstes von allem Getreide ist der Weizen reif, als erstes zum Opfer bereit, und wenn der Schnitter naht, dann geht ein frohes, frommes Flüstern durch das Weizenfeld, und die Halme neigen sich ehrfurchtsvoll unter der Sense. — — —

Hoch und schlank stehen die Halme im Roggenfeld, und die Grannen der Hülsen sind von ansehnlicher Länge. Die Ähre hat ihre Körner zweiseitig angeordnet, hat nur von zwei Seiten Sonne getrunken. Darum ist in den Roggenkörnern nicht so viel Sonnenkraft, nicht so viel Wärme und Liebe wie in den Weizenkörnern, und mit dem Opfern hat es der Roggen weniger eilig. Er freut sich erst noch eine Weile seiner Größe, reckt sich höher und höher hinauf, um sich dann freilich ebenfalls fromm und freudig dem Sensenschnitt zu beugen.

Länger noch als der Roggen zögert die Gerste. Ihre zweiseitigen Ähren mit den sehr langen Grannen bringen erst ziemlich spät reife Körner. Dem liebenden Sonnenstrahl, der dem Gerstenkorn helfend nahen wollte, hat sich die Granne in den Weg gestellt, ist ihm bei-

nahe feindlich entgegengetreten und dabei immer länger und spitziger geworden. Aber der Sonnenstrahl hat doch gesiegt: endlich naht auch für die Gerste die Opferfeier.

Der Hafer läßt sich am längsten Zeit. Er ist ein lustiger Geselle, er liebt den Wind und tollt mit ihm. Seine Körner trägt er nicht in schweren Ähren, sondern er teilt seinen Halm an der Spitze immer wieder aufs neue, so daß viele, viele zarte Hälmlchen entstehen, die miteinander eine Rispe bilden. Mit ihnen kann der Wind sein munteres Spiel treiben, durch sie kann er hindurchfahren, kann sie wiegen und schaukeln. Und die Körner, die an den Spitzen dieser Hälmlchen getragen werden, sie lassen sich das lose Spiel des Windes gern gefallen, ist es doch gar so lustig, dieses Auf und Nieder im warmen Sommerwind, von Schmetterlingen umgaukelt, von Käfern umbrummt. Dabei trinken die Körner Sonne nach Herzenslust, keine lange, spitzige, neidische Granne hält den liebenden, helfenden Sonnenstrahl fern. So gedeiht das Haferkörnchen in hellster Lebenslust, wird stark und warm und opferfroh, und endlich, wenn der Sommer zu Ende geht und das Nahen des Herbstes sich fühlbar macht, dann nimmt es heitern Abschied vom schaukelnden Sommerwind, vom brummenden Käfer vom gaukelnden Schmetterling und freut sich des Tages, da es dem muntern Füllen, das schnell wie der Wind in der Koppel umherspringt, zur Nahrung werden dienen können, um es zu erkräftigen zu schwerer Arbeit.

Diese Skizze möchte eine ungefähre Veranschaulichung geben von der Art und Weise, wie ich in der Waldorfschule versucht habe, jenen Unterricht zu erteilen, der anderswo auf den Stundenplänen als „Anschauungsunterricht“ oder auch wohl als „Heimatkunde“ bezeichnet wird. In der Waldorfschule kann dieser Unterricht nicht bestehen in einem geistlosen Anschauen toter Bilder und einem mechanischen Einlernen des Unterrichtsstoffes, an dessen Verarbeitung nicht der ganze Mensch beteiligt ist und der nicht auf Gefühl und Willen der Kinder wirkt. In der Waldorfschule möchte dieser Unterricht die Kinder hineinführen in das Leben und Weben der geistbeseelten Natur und ihnen empfindungsgemäß ein liebevolles Verständnis für ihre Umgebung vermitteln. Nur wenn nicht in einseitiger Weise das Kopfsystem des Kindes in Anspruch genommen, sondern durch den Unterricht der ganze Mensch gepackt wird, wenn das Kind abwechselnd bald freudig erregt, bald leise gerührt wird und der Lehrer den Zögling dazu bringt, den Erscheinungen und

Vorgängen in seiner Umgebung mitherzlicher Teilnahme und Ehrfurcht zu begegnen, nur dann kann, wie in den älteren Zeiten, der Unterricht wieder gesundend wirken, dann wird er nicht blasse, nervöse Kinder zeitigen, sondern er kann vielmehr bewirken, daß Kinder, die vielleicht vorher schwächlich und kränklich waren, frisch und gesund werden, daß sie mit leuchtenden Augen und glühenden Wangen tief innerlich erleben, was im Unterricht vor sie hingestellt wird. Dann kann es geschehen, daß die Kinder so sehr innerlich betätigt sind, daß sie dem Lehrer das Wort vom Munde wegnehmen, und daß man oft ganz erschüttert erlebt, mit welcher Selbstverständlichkeit sie tiefste Wahrheiten aussprechen, wie sie feinste Seelenregungen erfassen, und wie das im Unterricht Aufgenommene in ihnen weiterschwingt.

Wie entsteht durch den Naturkunde-Unterricht vom 16. bis 18. Jahre ein lebendiges Verhältnis der Menschenseele zur Natur?*

Eugen Kolisko

Die Menschenkunde steht im Zentrum der Pädagogik Rudolf Steiners. Darum muß auch in dem Aufbau des Lehrplanes für die Naturkunde diese Menschenkunde zum Ausdruck kommen. Es ist das Bild des Menschen, das immer vor dem Lehrer steht. Und wo müßte man es mehr im Auge behalten, als beim naturkundlichen Unterricht, der ja schließlich in der Betrachtung und im Verständnis der menschlichen Natur gipfelt?

Das Kind wird aus einer geistigen Welt, in der es sich doch noch befindet, wenn es in die Schule hineinkommt, von den Lehrern nach den Gesichtspunkten unserer Pädagogik auf die Erde herabgeleitet. Der Lehrer kann sich im Sinne dieser Pädagogik als ein Führer betrachten, der dem Kinde bei diesem Wege vom Himmel auf die Erde zur Seite stehen muß.

In den ersten Schuljahren ist es so, daß das Kind noch in einer Märchenwelt drinnen lebt. Der naturkundliche Unterricht fügt sich selbstverständlich zunächst in diese Welt herein. Erst in der Zeit

*Nach einem Vortrag gehalten auf der dritten Erziehungstagung der Freien Waldorfschule, Ostern 1925.

der vierten Schulklasse wird das Kind in den eigentlichen naturkundlichen Unterricht eingeführt. Es wird aus einer Welt, die noch über den Naturreichen schwebt, zunächst zu dem Wesen heruntergeführt, das Geistiges innig verbunden trägt mit seiner Leiblichkeit: zum Menschen. Vom Menschen aus wird es dann in die Tierkunde eingeführt. In den nächsten Jahren schließt sich die Botanik in einer dem Lebensalter entsprechenden Weise an. Wenn das Kind in das zwölfte Jahr kommt, fügt sich auch die Kunde von dem Mineralreich dazu. Zu gleicher Zeit wird das Kind in den Physik- und Chemieunterricht eingeführt. Wenn die Schüler das vierzehnte Jahr erreicht haben, muß zugleich ein gewisser Abschluß gewonnen sein. Es muß der Mensch durch alle Naturreiche hindurchgeführt worden sein. In der achten Klasse — der obersten Klasse der Volksschulzeit — wird dann wieder ein Hauptwert darauf gelegt, Menschenkunde im Besonderen zu treiben, die Ernährungsverhältnisse des Menschen, den Aufbau seiner Gestalt, auch das Verhältnis seines Geistig-Seelischen zu dieser Gestalt zu verstehen. So haben die Schüler, wenn sie dann zum Teil durch die Verhältnisse des äußeren sozialen Lebens aus unserer Schule weggenommen werden müssen, für das Leben ein abgeschlossenes Bild der ganzen Natur und des Menschen erhalten.

Der Lehrplan für die Oberklassen gliedert sich so, daß jetzt aufsteigend, wie zuerst absteigend, die Kinder ein zweitesmal durch den Naturkundeunterricht hindurchgeführt werden. Wir beginnen mit Mineralogie, es folgt dann Botanik, und in der zwölften Klasse zum Abschluß Tierkunde, alles aber wieder durchdrungen von Menschenkunde.

Es ist der Lehrplan für Naturkunde so aufgebaut, daß der Mensch heruntergeleitet wird aus der Welt des Märchens und der Fabel, aus einer übersinnlichen Welt, zum Menschen; vom Menschen durch alle Naturreiche bis zum Mineralreich. Dann wird ihm die ganze Natur vom toten Mineralischen her in einer besonderen Weise wieder aufgebaut. Am Schlusse entsteht ein Menschenbild, welches sich innerhalb des Weltalls halten kann. Denn den Menschen und das Weltall müssen wir dem Kinde bis zum Abschluß des Schulstudiums verständlich machen.

Wenn der Schüler in der zehnten Klasse, also etwa im sechzehnten Jahr, in einer seiner Altersstufe entsprechenden Weise an die Mineralien herangeführt wird, so geschieht dies in der gleichen

Zeit, in der auch der Chemieunterricht ausgebaut wird. Da müssen nun die chemischen Grundbegriffe in einer umfassenderen Form gegeben werden. Mineralogie hat etwas an sich, was sehr stark ins Abstrakte hereinführen kann. Goethe spricht einmal von dem Hagestolzartigen der Mineralogie. Er meint damit mehr das, was kristallographisch an ihr ist. Für den, der das Geometrische in lebendiger Weise aufgenommen hat, wird auch dieses Kristallographische eine schöne Anwendung lebendiger Gesetzmäßigkeit geometrischer Formen sein. Andererseits wird der mineralogische Unterricht dem Substantziellen der Materie, nicht der Form nach, unterstützt werden müssen von Seiten der Chemie und der Geographie. In einer monumentalen Art hat Dr. Steiner, als er den Lehrplan der zehnten Klasse gab, in einem kurzen Satze ausgesprochen, was das Ziel dieses Geographieunterrichtes sein soll:

„Die Erde als Ganzes.“

Wir betrachten ja heute die Erde durchaus nicht als Ganzes. Denn wenn wir an den Erdball denken, so wie man ihn heute als geologisch-mineralogischen Erdball vorstellt, haben wir nicht die ganze Erde. Unser Bewußtsein ist heute schon so geartet, daß es dazu neigt, die Pflanzendecke, die Tierwelt, und auch das, was an Gesetzmäßigkeiten der Erdbewegungen auftritt, nicht mehr zur Erde dazu zu rechnen.

Der junge Mensch muß in dieser Zeit die Erde so erleben, wie sie als ein lebendiger Organismus betrachtet wird. Er muß empfinden lernen, wie, indem die Jahreszeiten abwechseln und der Sonnengang seinen Einfluß auf die Erde nimmt, ein lebendiges Wechselspiel stattfindet, wie die Jahreszeiten, dieses Sterben und Wiedergeborenwerden der Pflanzenwelt, Atemzüge der Erde sind; wie die Bewegungen des Wassers und der Erde nach Gesetzmäßigkeiten erfolgen, die man eigentlich nur als ein Ganzes studieren kann, so wie man die Äußerungen eines Lebewesens studiert. Ebenso wie man bei einem Tier seine Lebensäußerungen, seine Atmung, seine Blutzirkulation, die Verhältnisse seines Knochensystems im Ganzen studiert, so muß man auch die Erde betrachten. Denn die Gebirgswelt ist nichts anderes, als das Skelett der Erde. Es muß dem Schüler das Leben der Erde als Ganzes klar gemacht werden. Dann kann man über die Elemente sprechen. Dadurch wird der Schüler zu einem Bewußtsein einer Menschheit hingeleitet, welches, wie das griechische, noch ganz in

den Elementen drinnen lebte, für das nicht nur der geologisch-mineralische Erdball die Erde war, sondern welches das ganze Weben der Elemente als Lebensäußerung eines Organismus empfand. Dann kann das Kind fühlen, wie dieser Bewußtseinszustand allerdings nicht unserer heutigen Zeit angemessen ist, wie ihm aber doch eine Wirklichkeit zugrunde liegt. Wer den Naturkundeunterricht so gibt, daß er die Erde als Ganzes betrachtet, der kann auch den Geschichtsunterricht so geben, daß Geschichte nicht „nur ein Schauspiel“ ist, daß man sich nicht nur sagen muß: Was Menschen gedacht haben in früheren Zeiten, ist etwas, über das wir hinausgewachsen sind, das keine Realität hat. So gibt der Naturkundeunterricht eine Basis für das, was der Geschichtslehrer von seiner Seite aus darzustellen hat.

Dem so geleiteten Naturkunde- und Geographieunterricht muß gerade zu dieser Zeit eine richtige Menschenkunde gegenüberstehen. Rudolf Steiner sagte, als er die Gesichtspunkte des Lehrplanes entwickelte: Man muß die Kinder lehren, den Menschen in diesem Alter so zu betrachten, daß man die Beziehungen zwischen Geistig-See-lischem und Physisch-Leiblichem deutlich aufzeigt. Das kann in einer lebendigen Weise geschehen. Dadurch fördert man auch die Möglichkeit, die Erde als Ganzes, als lebenden Organismus zu verstehen.

Ich will da nur einzelne Beispiele aus dem Unterricht der zehnten Klasse bringen: Betrachten wir zwei Zustände des Menschen, die so ungeheuer wichtig sind in ihrem Gegensatz: Wachen und Schlafen. Wer diesen Gegensatz von Wachen und Schlafen versteht, wer seinen Ausgleich versteht, der steht ja auch mitten drinnen in einer Betrachtung des dreigliedrigen Menschen. Denn was ist am Menschen wach? Wach ist am Menschen eigentlich nur das Haupt und das, was in dem Sinnessystem wirkt. An die Sinne schließen sich an die Nerven. Sinne und Nerven zusammen, sie sind hauptsächlich lokalisiert im Haupte, ferner in der Haut, die auch entwicklungsgeschichtlich wie ein Abkömmling des Hauptes ist. Daß ist der Mensch wach, allerdings dadurch, daß in ihm die Todesprozesse wirken. Denn die Nervensubstanz ist ein Absterbendes im Menschen. Gerade der Tod im Haupte macht es wach.

Auf der anderen Seite haben wir im Menschen die Vorgänge, die ganz vom Leben durchdrungen sind, seine Verdauung, sein Stoffwechsel. Diese Vorgänge sind eigentlich immer schlafend, denn

darán knüpft sich kein Bewußtsein. Das, was sich über den ganzen Menschen im Schlafe ausdehnt, das ist immer da in den Organen der Verdauung, in den Organen des Stoffwechsels und auch der Gliedmaßen, die Hauptbrennpunkte des Stoffwechsels im abbauenden Sinne sind.

Wenn man dem Schüler so zeigt, wie eigentlich Wachen und Schlafen als Vorgänge zu betrachten sind, die intensiv mit dem Seelisch-Geistigen zusammenhängen, — denn das Auge flammt das eine Mal auf, das andere Mal erlischt es, das eine Mal ist der Mensch da mit seinem Geistig-Seelischen, das andere Mal ist nur das Physisch-Leibliche, das Lebendig-Leibliche da — so wird Psychisches und Physisch-Anatomisches im Unterrichte zur Einheit.

Zwischen drinnen steht das Träumen. Es gibt auch in uns Prozesse, die eigentlich nur traumhaft erlebt werden, das sind die Prozesse des Atmens. Die Atmung schlägt eben noch herauf in den Bereich unseres Bewußtseins. Die Blutzirkulation können wir mit dem Willen nicht hinaufheben ins Bewußtsein. Unser Herz nähert sich schon, indem es in unserem Inneren schlägt und fortwährend den Lebensprozeß erhält, den Stoffwechselorganen. Auf der anderen Seite schließt sich die Atmung an die Vorgänge des Nerven-Sinnessystems an. Wenn wir aufwachen und einschlafen, verändert sich unser Atmungsprozeß. Wir atmen aus im Einschlafen, wir müssen einatmen, wenn wir aufwachen wollen. Im Traum vibriert der Atmungsprozeß. Manche Träume erzeugen Alpdruck; sie wirken auf den Atmungsprozeß. Man muß den Kindern so zeigen, wie das Geistig-Seelische mit dem Physisch-Leiblichen zusammenhängt. Wenn man von da ausgehend den Atmungsprozeß durchnimmt, wird man den Schülern vieles deutlich machen können. Nehmen wir z. B. Lachen und Weinen. Das Lachen ist ein Vorgang, den ein tiefes Atmen begleitet. Dadurch nimmt der Mensch gewissermaßen Luft in sich herein, aber zu gleicher Zeit erweckt er das in sich, was ihm ein erhöhtes Bewußtsein gibt, er macht sich leicht. Dann atmet er stoßweise aus und seine Glieder kommen in Bewegung. Da erleben die Kinder ganz klar, wie z. B., indem der Mensch die Luft in sich hineinnimmt und sich aufbläst, er auch sein Bewußtsein steigert; er wird wie übermütig, und dadurch kann er sich dann leicht bewegen. Die Kinder verstehen so, wie das Physiologische und das Psychologische zusammenhängen. Beim Weinen ist es umgekehrt: Der Mensch ist beengt, die Luft ist herausge-

drängt, sie drängt sich wieder herein im Schluchzen. Ganz andere psychologische und physiologische Vorgänge vollziehen sich da.

Wir können auch mit den Schülern besprechen, wie solche Vorgänge, wie Sehen und Vorstellen sowie Essen und Verdauen, zusammenhängen. Oben nimmt der Mensch mit den Sinnen die Welt nur wie geistig in sich herein. Er sieht; mit dem Gehirn kann er das Gesehene verdauen. Er nimmt im Essen die materiellen Stoffe in sich herein, muß sie umwandeln, vernichten, verdauen. Das ist derselbe Prozeß, nur auf einer mehr materiellen Grundlage. Und wenn man den Kindern zeigen kann, wie sich das Gehirn und der Verdauungsorganismus parallel entwickeln, wenn man in der Entwicklungsgeschichte zeigt, wie das eine das andere voraussetzt, wie jede Störung im Verdauungsorganismus den Denk- und Vorstellungsorganismus schädigt, so lernen sie in einfacher elementarer Weise erkennen: Seelisch-Geistiges und Physisch-Leibliches wirken lebendig zusammen. Man kann, wenn man solche Einsicht aufgenommen hat, gar nicht darauf verfallen, in dem, was Verdauung ist, nur ein Grob-Materielles, und dem, was Denken ist, nur einen ganz abstrakten Prozeß zu sehen.

Stellen wir dem gegenüber die Betrachtung der Erde als Organismus. Da können wir zeigen, wie das, was beim Menschen im Bewußtsein geschieht, wenn er aufwacht, in der Erde auch geschieht, wenn die Sonne aufgeht. Wie das Geistig-Seelische den Menschen im Aufwachen ganz ergreift und dann Bewegung zustande kommt, so kommt das, was in der Nacht ruhend ist, in Bewegung durch die Sonne. Wenn wir so die Erde und den Menschen als Ganzes schildern und das Kind empfinden lassen, wie doch für die Erde die Sonne in physischer Weise dasselbe ist, was das Geistig-Seelische, das innere Licht, für das Seelenleben des Menschen ist, dann haben wir den Gegenpol gegen die Welt des bloß Mineralischen, mit der es sich aus dem Lehrplan heraus auch zu beschäftigen hat. Wir haben dem Mineralischen, der Welt des Toten, den Menschen als geistig-seelisches Wesen gegenübergestellt.

Wir sprechen in der geschilderten Weise zum Kinde vom Aus- und Einatmen. In der Chemie stellen wir dar, daß die Luft aus Stickstoff und Sauerstoff besteht. Und wir zeigen dem Kinde: Wenn Stickstoff und Sauerstoff sich *chemisch* verbinden, dann entstehen Stickoxyde. Wenn der Mensch die einatmet, kommt er in einen Rauschzustand. Würden nur diese Stickoxyde da sein, dann würden

die Menschen nur träumen, nicht wachen können. Indem Stickstoff und Sauerstoff zu einer mehr *physikalischen*, aber nicht *chemischen* Einheit werden, kann der Mensch mit Wachen und Schlafen abwechseln. Man kann zeigen, wie der Stickstoff so wirkt, daß das Leben durch ihn aufgehoben wird. Im Ersticken erlebt der Mensch zunächst etwas wie eine Art von Aufwachen. Ein Krampf befällt den Menschen, der dann aber in den Tod übergeht. Und umgekehrt, wenn nur Sauerstoff da wäre, würden die Lebensprozesse zu stark sein. Der Sauerstoff erzeugt Schlaf, der Stickstoff Wachen. Beide führen zum Tode. Denn wenn die Lebensprozesse zu schnell würden, so würden wir verbrennen wie Kerzen in Sauerstoff. Und Erstickung ist auch Tod. So ist also auch Wachen und Schlafen draußen in den Naturprozessen. Und so wie wir aufwachen und einschlafen in den verschiedenen Bewußtseinszuständen, so ist draußen in der Natur Stickstoff und Sauerstoff. Wir haben sogar dort das eigentümliche Verhältnis von 1:4, es ist dasselbe wie das Verhältnis von Pulsschlägen und Atemzügen. Vier Pulsschläge kommen ja auf einen Atemzug. So hat man draußen im Weltenall dasselbe Verhältnis, das man auch drinnen im Menschen findet.

So betrachtet wird Stickstoff und Sauerstoff, wird Schlafen und Wachen etwas Anderes. Das eine ist nicht nur eine psychische Beschreibung, das andere nicht nur eine chemische; beides wird lebendig am Menschen.

Und gerade in dieser zehnten Klasse, in der den Schülern derart von den verschiedensten Seiten her das Naturbild gestaltet wird, treten noch zwei weitere Unterrichtsfächer hinzu: der mehr technische Unterricht, der das Feldmesser¹ behandelt, und dann als ein praktisches Beispiel für technisches Arbeiten das Spinnen und Weben; und auf der anderen Seite der Unterricht, der eine Art erster Hilfe bei Unglücksfällen darstellt, also mehr ein medizinischer Unterricht, der den jungen Menschen die Möglichkeit geben soll, dort Böispringen zu können, wo das Schicksal Unglück schafft. Sie werden so ganz heruntergeführt auf die Erde und nehmen zugleich ein moralisches Element in sich auf.

Der Lehrplan der elften Klasse läßt uns im Gebiet der Naturkunde aus dem Mineralischen zum Pflanzlichen, zum Leben aufsteigen. Wir gehen nun aus von der Zellenlehre. Ich muß sagen, als ich von Dr. Steiner damals, als der Lehrplan der elften Klasse festgesetzt wurde, hörte, daß die Zellenlehre behandelt werden sollte,

und von ihr ausgehend die Botanik, machte mir das große Schwierigkeiten. Denn ich sagte mir: Man muß doch auch bei dieser Altersstufe vom Ganzen ausgehen, die Zellen aber kann man ja nur betrachten als Lebensatome. Aber gerade dieser Altersstufe entspricht es, vor der großen Gefahr, von der Zellenlehre, vom Atom, anzufangen, nicht zurückzuschrecken, sondern die Gefahr zu kompensieren, die darin besteht, daß man in die Lebenslehre das Atomistische hereinträgt. Denn dies entspricht doch dem, was die Entwicklung des modernen Menschen verlangt. Haben wir früher mit den Kindern das Zeitalter der Erfindungen und Entdeckungen in der Geschichte behandelt und den Menschen in das Erleben der modernen Menschheit hineingestellt, so müssen wir diesem Wege auch folgen. Und die Kompensation der Gefahr ist durchaus da.

Dr. Steiner wies damals darauf hin, man sollte die Zellenlehre so gestalten, daß man sie im Zusammenhang mit astronomischen Tatsachen behandelt. Eine starke Zumutung für das moderne Bewußtsein! Man mußte versuchen, sich mit diesem Problem auseinanderzusetzen. Man mußte damit fertig werden, als mit etwas, was das ganze Innere in Bewegung brachte.

Ich versuchte nun, mit den Schülern zunächst die *Geschichte* der Zellenlehre durchzunehmen. Ich erzählte ihnen von dem ungeheuren Enthusiasmus, den diejenigen Menschen entwickelt haben, die zuerst die Welt des Kleinen, die Welt der Zelle entdeckt haben. Diese interessanten Persönlichkeiten eines Hooke, Swamerdam, Leuwenhook u. a. haben mit einer solchen Begeisterung diese Welt des Kleinen entdeckt, daß sie sich an ihr nicht sattsehen konnten. Da war es merkwürdigerweise so, daß ungefähr zur gleichen Zeit das Fernrohr und das Mikroskop entdeckt worden sind. Man zeigt den Kindern, wie im siebzehnten Jahrhundert im Laufe einer ganz kurzen Zeit die ganze Zellenlehre entstanden ist, wie sie beinahe wie vom Himmel herunter gefallen ist. Denn es war so, daß merkwürdigerweise an demselben Tage zwei Forscher, Nehemiah Grew, ein Engländer, Sekretär der Wissenschaften in London, und Marcello Malpighi, ein Italiener, ganz unabhängig voneinander in London je ein Werk über die Pflanzenanatomie überreicht haben. Beide Wissenschaftler sind im gleichen Jahre geboren. Ganz ohne Verabredung, durch einen weltgeschichtlichen Zufall, oder sagen wir lieber durch eine weltgeschichtliche Gesetzmäßigkeit, beschreiben da plötzlich zwei Menschen, die unter dem gleichen Stern geboren sind, diese

Welt des Kleinen. Im Laufe von ganz wenigen Jahren entwickelt sich die Zellenlehre.

Man kann den Schülern dann zeigen, wie gerade diese Zellenlehre, die so wichtig ist, dazu führte, daß die Menschen vollständig die Unterschiede von Pflanze, Tier und Mensch vergaßen. Denn alle drei bestehen ja aus Zellen. Und das wurde verhängnisvoll in der Entwicklung der Naturkunde. Aber es mußte so kommen, daß das Atomistische bis in das Leben hereingetragen wurde.

So versuchte ich in der ersten Stunde, die Entwicklung darzustellen, die dazu führte, daß man schließlich meinte: Der Mensch ist eine Summe von Zellen. Ich versuchte dies anschaulich darzustellen, so daß die Kinder gleichsam in den Tod hineingeführt wurden, zu dem man kommt, wenn man den Menschen als einen Haufen von Zellen ansieht. Diesen Weg ist die naturwissenschaftliche Entwicklung gegangen. Aber am nächsten Tage versuchte ich zu zeigen, wie es eigentlich mit diesen Zellen wirklich beschaffen ist. Ich kann dies vielleicht an einem Beispiel deutlich machen:

Die Zelle hat einen Zellkern, von ihm gehen alle Lebensregungen aus. Aus dem Kern erzeugt sich die Zelle wieder neu. Er ist die Zelle in der Zelle, das Atom im Atom. Im Kern ist die Vererbungs-substanz. Man kommt da ins Atomistische hinein, und das muß man die Schüler erleben lassen. Es ergreift sie stark. Nun weist man darauf hin, wie die Zelle, die eigentlich als die am höchsten entwickelte anzusehen ist, nämlich das rote Blutkörperchen des Menschen, *keinen* Kern hat. Hat man zu wenig oder nicht ordentlich gefärbte Blutkörperchen, so verliert man sein Ich-Bewußtsein. Viele Kinder leiden gerade in diesem Lebensalter an der Chlorose, d. h. es fehlt ihnen an der richtigen Gestaltung der roten Blutkörperchen. Man bespricht da etwas, was in den Kindern dieses Alters vorgeht, wenn man ihnen sagt: Wenn diese Zellen, auf die sich das menschliche Ich-Bewußtsein stützt, nicht da sind, fällt ihr um. Ihr könnt euch nicht aufrecht halten, wenn nicht genügend rotes Blut in euch ist. Ihr steht nur als aufrechte Wesen da, weil ihr diese roten Blutkörperchen habt.—Das rote Blutkörperchen hat also keinen Kern. Es ist eigentlich sterbend. Aber gerade daraus, daß diese Zellen fortwährend sterben, baut sich der ganze Organismus auf. Durch die Hinopferung der Zellen entsteht der vollkommenste Organismus. Das ist bei höheren Tieren so, besonders aber beim Menschen.

Man kann also eigentlich nicht sagen: Der menschliche Organismus besteht nur aus Zellen, sie sind seine Bausteine. Nein, der menschliche Organismus besteht t r o t z der Zellen. Wenn die Zellen allein wirken würden, würden Carzinome, Krebs entstehen, also das, was das eigentliche normale Leben vernichtet. Da empfinden die Kinder, wie die Krankheit in die Gesundheit hineinspielt. Und auf diese Weise wird klar, daß gerade die höhere Entwicklung sich so vollzieht, daß zwar die Zellen immer die Grundlage liefern, daß aber das bloß Zelluläre überwunden werden muß durch das organische Wirken, das beim Menschen am stärksten ist. Bei ihm steht der ganze Leib im Dienste des Geistes. Da ist das Zellenprinzip überwunden. Man kann als Lehrer mit allem Enthusiasmus die Darstellung des Lebens der Forscher geben, die die Zellenlehre gebracht haben, aus der schließlich eine der Grundlagen des Materialismus geworden ist. Man kann das ruhig tun, wenn man auf ¹⁵die andere Wagschale ein starkes geistiges Gewicht legen kann, nämlich die Darstellung des Zusammenhanges des Seelisch-Geistigen mit dem Physisch-Leiblichen.

Bei der Zellenlehre ist man immer in Gefahr, ins Kleine, Enge zu versinken. Mikroskop und Fernrohr, sagte Goethe, verwirren den Menschensinn. Nicht, daß man sie nicht gebrauchen sollte, aber weder ein zu enges, noch ein zu weites Gesichtsfeld sollte man haben. Man sollte die Lüge des zu Kleinen und die Lüge des zu Großen durch Urteilskraft überwinden. Wenn man mit dem bloßen Auge in die Welt sieht, überschaut man die Verhältnisse, nicht aber beim Schauen durch das Fernrohr, wo sie ins Ungemessene, ins Unmeßbare hineingehen. Aus der Enge muß man den Blick der Kinder ins Weite lenken. Das geschieht dadurch, daß man versucht zu zeigen, wie das Mikroskopische mit dem Astronomischen zusammenhängt. Ich versuche den Schülern Bilder von Zellen zu zeigen, z. B.: jenen pflanzlichen Organismus, den man die Volvox-Kugel nennt, eine Alge, in der viele kleine Zellen wie in einem Maschenwerk vereinigt sind. Wenn man ein solches Bild vergrößert an die Wand wirft und den Schülern nicht sagt, was es darstellt, dann rufen die Kinder: Das ist ein Bild vom Sternenhimmel! Dieser ganze Organismus von Weltkugeln im Kleinen ist eine Zellengemeinschaft, in der viele Zellkugeln miteinander verbunden sind, eine grüne Alge. Denkt man sich die Zellen ungeheuer vergrößert, besonders die feine Struktur des Protoplasma, welche wie eine Waben- oder Fadenstruktur sich

ausnimmt, so ist es so, als ob man das Netz des ganzen Sternenhimmels anschaut. Die Zelle ist ein Weltall im Kleinen, sagt man. Ja, sie ist es, man mache Ernst damit. Was da die Membran umgrenzt, ist wie die äußerste Grenze im Weltall; und wenn man den Kern betrachtet, der immer wieder die Zelle neu erzeugen will, er ist wie die Erdkugel, und um sie herum erscheinen im Protoklasma, das den Kern umgibt, die Sterne. Drinnen in der Zelle ist das Chlorophyll, in dem das Licht der Sonne umgewandelt wirkt.

Die Schüler müssen das, was ihnen dargestellt wird, in Aufsätzen wiedergeben; es wird ihnen auch vieles davon diktirt. Wir haben das Prinzip, keine Lehrbücher zu verwenden, weil sie uns das nicht geben, was wir wollen. Das sei ohne Kritik gesagt. Man kann es vielleicht aus dem ganzen Zusammenhang verstehen, daß wir die Lehrbücher diktieren. Das hält zwar den Unterricht auf, wirkt aber fördernd in moralischem Sinne. Das, was die Schüler so selber schaffen müssen, stellt etwas Wertvolles dar, was ihnen auch für den späteren Selbstunterricht wichtig werden kann.

Noch ein Beispiel möchte ich anführen. Es ist das Bild der sogenannten Zellteilung. Die Zelle durchläuft verschiedene Phasen bei der Zellteilung. Was ist Zellteilung? Zellteilung ist Wachstum. Alles Wachstum erfolgt ja durch Zellteilung. Wenn man den Vorgang dieser Teilung als Bild in einem astronomischen Atlas fände, man würde nicht zweifeln, daß es sich um Sternenvorgänge handelt. Man kann zunächst nicht wissen, ob es ein biologischer oder ein astronomischer Vorgang ist. Zuerst ist der Kern eine kompakte Kugel. Dann wird es drinnen wie locker: Plötzlich bemerkt man, wie draußen im Protoplasma eine Art Verflüssigung eintritt. Jetzt wird der Kern noch lockerer. Dann beginnt seine Grenze langsam zu verschwinden. Dann hat man den Eindruck: Diese Kugel löst sich auf, und an ihre Stelle tritt jetzt eine geordnete Substanz, während früher ein Chaos herrschte. Zu gleicher Zeit erscheinen im Protoplasma Strahlen. Es entstehen manchmal direkte Sonnenbilder. Es ist, wie wenn Licht auftreten würde, so daß plötzlich kosmische Ordnung in den Kern hineinstrahlt. Seine Kontur, seine Masse verschwindet; er wird geordnet wie von Weltenkräften. Es treten Schleifen auf. Sie haben gewisse Zahlengesetzmäßigkeiten, dann spalten sie sich, rücken auseinander, wie wenn sie von den Polen hergezogen würden. Von der Polseite her wird dann der Prozeß rückgängig. Die Schleifen verschmelzen wieder, eine Art Mondform

entsteht, dann ballt sich das Ganze zusammen. Inzwischen entsteht eine neue Zellhaut, und es sind zwei Zellen vorhanden.

Das zeigt man den Kindern als Phänomen. Man macht sie darauf aufmerksam, daß das in ihnen in jeder Körperzelle abläuft, also fortwährend millionenmale, wenn sie wachsen. Da werden sie darauf aufmerksam, daß sie in sich beim Wachsen Millionen kleiner Sonnenbilder haben.

Vom Protoplasma aus geht die Zerschmelzung des Kernes. Hört die Zerschmelzung auf, dann überwiegt wieder die Wirkung des Kernes.

Was ist also Wachstum? Wachstum ist kein Wechselwirkung zwischen Sonne und Erde. Kann man sich wundern, daß die Sonne als Bild selber in diesem Prozeß auftritt?

Wir sehen bei diesem Vorgang das Irdische, das Erdkugelhafte sich auflösen und Schleifen entstehen. Diese Schleifen sehen aus wie die Bahnen der Planeten. Die Sonne selbst tritt auf wie ein Bild, und, nachdem dies Stadium durchlaufen, die Zelle in ihrem Zentrum vernichtet, kein Kern mehr da ist, überwiegt wieder der Erdeinfluß, und es bildet sich die Zelle neu.

Man braucht nicht viel dazu zu sagen, die Kinder kommen selbst darauf, daß das eigentlich ein Weltenvorgang im Kleinen ist. So merkwürdig ist der Mensch beschaffen, daß tatsächlich in seinen Zellenvorgängen dasselbe wie draußen in den Weltenvorgängen sich abspielt. Das, was wir sehen als Bilder der Sterne, der Sonne und ihrer Wirksamkeiten, das tritt in jeder Zelle als Bild auf. So wird ein Gegengewicht geschaffen gegen die Welt des Kleinen, und die Kinder empfinden dann: Es ist kein Zufall, daß Mikroskop und Fernrohr zu gleicher Zeit entdeckt wurden. Das Fernrohr erläutert das Mikroskop. Nur wenn man sie beide hat, darf man sie haben.

Die Zellenlehre führt den Menschen in die Versuchung zu sagen: Es ist kein Unterschied zwischen Mensch und Tier und Pflanze. Der Zellenvorgang scheint uns ein komplizierter, mineralischer, chemischer Vorgang zu sein. Da ist eigentlich an den Menschen mit Notwendigkeit die Frage gestellt: Ist nicht doch alles Lebendige und schließlich auch das, was im Menschen als Geistig-Seelisches auftritt, nur ein Schein? Ist es eigentlich nur von dem Toten aus zusammengesetzt?

Nun geht man aber von der Zellenlehre auf die niedere Botanik über und zeigt den Kindern, wie die verschiedenen Pflanzengruppen

betrachtet werden müssen. Sie werden betrachtet in ihrer Abhängigkeit vom Himmel, von Sonne und Planeten, vom Mondenlicht, das die Fruchtbildung, vom Sonnenlicht, das das Wachstum, fördert. Die Pflanze erscheint als ein Abbild der Himmelsgesetzmäßigkeiten. Man kann zeigen, wie die Pflanze im Zusammenhang mit ihrer ganzen Umgebung betrachtet werden muß. Die Farne müssen im Erdreich im Schatten wachsen, wo viel Feuchtigkeit ist. Da drängt sich die Blattentwikelung heraus. Wie selbständige Blätter sind sie nur. Beim Schachtelhalm hilft die Kieselsäure mit ihrer spitzen Natur, die Luft verhärtet ihn, gestaltet ihn; alle äußeren Verhältnisse sind diesen Vorgängen angepaßt. Man kann einen solchen Gegensatz, wie den von Farn und Schachtelhalm, lebendig vor die Schüler hinstellen.

Nachdem wir so die niedere Botanik betrachtet haben, kommen wir hinüber in die zwölfte Klasse. In ihr handelt es sich darum, einen großen Gesamtüberblick zu geben. Der Chemieunterricht ist immer weiter geführt worden, in dem Sinne, wie es dargestellt worden ist. Aus den Begriffen von Salz, Säure und Base kann man nach einem richtigen Metamorphoseprinzip alle chemischen Erscheinungen ableiten. Der Zellkern z. B. ist immer in seiner Reaktion sauer, das Protoplasma basisch. Durch diesen Gegensatz erhält sich das Leben. Man kann wieder innerhalb des Botanischen die chemischen Prozesse metamorphosiert aufzeigen.

In der zwölften Klasse muß ein Gesamtbild der Natur und des Menschen aus dem Unterricht herauswachsen. Das kann besonders im Anschluß an den Tierkundeunterricht geschehen. Es muß das Tierreich noch einmal vor den jungen Menschen hintreten. Dabei kann jetzt mehr auf das niedere Tierreich Rücksicht genommen werden. Mit zehn Jahren haben die Kinder noch kein richtiges Verhältnis zu dem niederen Tierreich. Da muß man besonders von den höheren Tieren, die dem Menschen mehr verwandt sind, ausgehen. Die Darstellung kann etwa in der folgenden Weise geschehen. Zunächst kann man auf den großen Unterschied eingehen, der zwischen den höheren, warmblütigen Tieren, den Vögeln und Säugetieren und allen übrigen unter den Vögeln stehenden Tieren vorhanden ist. Auch in der Entwicklungsgeschichte der Erde läßt sich zwischen diesen beiden Teilen des Tierreiches ein deutlicher Abschnitt feststellen. Da besteht eine große Kluft am Ende des sogenannten Mittelalters der Erde. Es sterben plötzlich die Saurier und

Drächen aus, und am Beginn des sogenannten Tertiärs steht eine neue Welt von Tieren vor uns. Es ist die der warmblütigen Tiere. Es ist ein tiefgreifender Unterschied zwischen den warmblütigen Tieren und der übrigen Tierwelt vorhanden. Das empfinden gerade die Kinder sehr stark. Die einen stehen dem Menschen nahe, die anderen sind noch viel mehr abhängig von den Verhältnissen der äußeren Natur, den Jahreszeiten, der Sonnenwirkung usw. Sie erinnern darin an die Pflanzen.

Jetzt kann in diesem Alter die höhere Tierwelt so geschildert werden, daß man den Vogeltypus hinstellt, und ferner die beiden Haupttypen der Säugetiere, nämlich den raubtierhaften und den den Wiederkäuern ähnlichen. Alle übrigen Säugetiere lassen sich auf diese beiden Typen zurückführen. Das kann auf dieser Altersstufe jetzt ganz anders wie in der Volksschulzeit bis in jede Einzelheit ausgeführt werden. Die Vögel haben vom menschlichen Organismus hauptsächlich nur das Obere, das Kopfformige ausgebildet, sind fliegende Köpfe. Auch das Atmungssystem ist bei ihnen stark entwickelt. Die Lunge dehnt sich in den ganzen Körper bis in die Knochen hinein aus und macht ihn leicht.

Die Raubtiere haben dagegen besonders den mittleren Teil der menschlichen Organisation einseitig ausgebildet. Damit hängt aber alles Rhythmische zusammen. Der Brustkorb ist stärker ausgebildet, die Beine sind nicht gerade, sie sind gekrümmt, werden niemals steif und sind selbst bis in die gebogenen Krallen hinein noch rippenartig, entsprechend der Natur der Brustorganisation. Durch Eurythmie haben die Kinder zu solchen Darstellungen deshalb ein Verhältnis, weil sie sich klar sind, wie die Armorganisation aus dem Brustorganismus herauswächst. Und von selbst kommt man darauf daß unter den Raubtieren die Katzen und unter diesen wieder der Löwe, am vollkommensten diesen Typus darstellen.

Anders ist es mit den Wiederkäuern. Sie bilden das Verdauungssystem am meisten aus. Dadurch kommen sie stark unter die Macht der Schwere, die Beine werden steif. Es ist das der Typus der großen, vierfüßigen, steifbeinigen Landtiere. Unter ihnen zeigt sich wieder das Rind als besonders hervorstechend. Das ergibt sich aber nicht als Theorie, sondern als eine selbstverständliche Erfahrung, aus der Gesamtheit der Tierbeschreibungen.

Zwischen allen diesen Typen gibt es Übergangsformen. Diese sind

wichtig, weil sie dazu anregen, den Gedanken der Metamorphose, der für die Tierkunde so wichtig ist, zu ergreifen. Da ist z. B. der Affe. Bei ihm sind die drei Typen in unvollkommener Weise in einer Organisation vereinigt. Der Affe macht den Versuch, sich aufzurichten, aber es gelingt ihm nicht, und so steht man diesem Tiere mit einer gemischten Empfindung gegenüber, weil das Menschliche angestrebt, aber nicht erreicht ist. Alle Übergangsformen erwecken ähnliche Gefühle. Wenn z. B. ein Vogel sich gleichsam aus seinem Elemente verirrt, ins Wasser kommt und dabei zu fett wird, weil er in diesem kalten Elemente seine Wärme erhalten muß, damit aber gleichsam nicht zurechtkommt, dann entsteht ein solches Tier wie der Pinguin. Der sieht wie die Karikatur eines Menschen aus. Ähnlich ist es beim Bären, der zwischen Raubtier und Wiederkäuertypus, sowohl der Nahrung nach, als auch dem ganzen Temperament nach schwankt. Dadurch wird er eine drollige Figur, die auch etwas an die Menschengestalt erinnert, sich aufrichten will, es aber nur zu einer Art ungeschickten Tanzens bringt. Gerade diese Zwischenformen regen die Phantasie der Schüler ungeheuer an.

Ein anderes ist, daß auch die Vögel oder die anderen großen Tiergruppen selbst wiederum eine solche Gliederung zeigen. Die Singvögel bilden mehr die Kopfgliederung aus, den Kehlkopf, der der Kopf des rhythmischen Organismus ist. Die Raubvögel mit ihren großen Schwingen sind die eigentlichen Vögel. Der Adler erscheint wie selbstverständlich als der Hauptrepräsentant. Die Lauf- und Schwimmvögel dagegen, bei denen sich die Vogelorganisation nach dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem hin mehr ausbildet, werden fett und unförmig. Die Vogelnatur kann eben die untere Organisation, die Stoffwechsel-Gliedmaßenbildung, nicht ganz harmonisch durchdringen. Daher kommt es nicht zu schönen Formen. Man muß dem Schüler ein ästhetisches Empfinden dafür beibringen, daß z. B. der Hahn nicht so dem vollen Vogeltypus entsprechend ist, wieder Adler. Dazu gehört allerdings der Mut, sich zum Objektiven durchzuringen. Man glaubt oft, es sei eine subjektive, anthropomorphe Vorstellungsart, den Löwen oder den Adler für vollkommener zu halten. Nein, wie es im Geometrischen einen Sinn hat, das gleichseitige Dreieck für ein besonderes Dreieck, für das Dreieck der Dreiecke zu halten, so liegt es im Objektiven, daß sich eine solche Form wie der Adler wie selbstverständlich aus der ganzen Vogelwelt heraushebt. Was an die Kinder zuerst in der Volksschulzeit aus der Sagen und Märchenwelt heran-

trägt, das finden sie auf wissenschaftliche Weise aus der Tierbeschreibung heraus wieder.

Es ist sehr wichtig, daß man weder in den einen Fehler verfällt, dem Tier alles abzusprechen, noch in den anderen, den Menschen als ein höher entwickeltes Tier zu bezeichnen. Beides ist nicht richtig. Gerade weil die Tiere nicht ein abgesondertes Geistiges ausbilden, sondern in Einseitigkeit ihre Gestaltungskräfte wirken lassen und erschöpfen, deshalb haben sie nicht die Möglichkeit, es zu einem selbständigen Geistigen zu bringen. Dafür bringen sie es zu einer ungeheuer starken leiblichen Sicherheit. Der Instinkt ist eigentlich leibliches Denken. Die Seelenkräfte gestalten beim Tier den Leib, bringen es daher nicht zu einem selbständigen nach dem Geistigen hin gerichteten Auftreten. Man kann sich fragen: warum bringen es wohl die Vögel oder gar noch mehr die Insekten zu solchen Kunstfertigkeiten, nicht aber die Wiederkäuer? Da muß man verstehen, wie das Rind seine Kräfte nach innen wendet, nach unten die Verdauungsorgane gestaltet, seine Geschicklichkeit wirkt im Verdauen. Die des Vogels, mit der flüchtigen Verdauung, wendet sich nach außen und tritt durch das Sinnesnervensystem als Kunstfertigkeit im Nestbau, im Gesang usw. in Erscheinung. Aber auch innerhalb der Vögel kann man diesen Gegensatz sehen. Die einen bauen gute Nester, sie legen aber dann kleine Eier. Die anderen legen große Eier, dafür sind sie nicht geschickt im Nestbau. Sie müssen nämlich ihre „Geschicklichkeit“ dazu aufwenden, um das Kunstwerk des Embryo zu fördern. So geht ihnen die äußere Kunstfertigkeit verloren. Nestbau und Eibau sind dasselbe nach zwei verschiedenen Richtungen. Die Weibchen bilden wieder mehr das eine aus, die Männchen das andere. Die Männchen der Vögel sind mehr farbenprächtig, sie können besser fliegen, sie tragen beim Nestbau die Baustoffe hinzu. Die Weibchen dagegen sind unscheinbarer, bilden die Eier aus und bauen am Neste. Warum ist das so? In dem einen wirken mehr die Kräfte des Lichtes. Sie machen sie farbig, beweglich. In den Weibchen wirken mehr die Kräfte der Schwere, die in die Eibildung hineingehen. Sie ziehen nach unten hinein in den Stoffwechsel. Da führt man den Gegensatz dieser beiden Geschlechter im Tierreiche auf den großen Weltgegensatz von Licht und Schwere zurück. Das ist gesund und hat didaktisch einen ungeheuren Wert. Die Männchen sind nicht deshalb farbenprächtig, damit sie den Weibchen gefallen, sondern weil in ihnen

die Kräfte des Lichtes stärker wirken, gestalten sie sich so. Man muß auf dieser Altersstufe den Darwinismus darstellen können, aber man muß auch das Gegengewicht dafür in der Hand haben, indem man zeigt, daß das Seelisch-Geistige doch wirksam ist. Die Kräfte wirken im Tier bald nach der einen, bald nach der anderen Richtung, und dadurch kommen die verschiedenartigsten Funktionen zustande.

Der Unterschied des Tieres vom Menschen muß deutlich werden. Was der Mensch aber ist als ein aufrechtes Wesen, das kann man besser verstehen, wenn der Schüler die an der Waldorfschule ausgeübte Gymnastik durchgemacht hat. Das ist eine Art innerer Schulung des aufrechten Menschen. Da wird die Überwindung der Schwere erlebt. Solche Kinder, die das durchmachen, können auch glauben, daß die Art der Aufrechtheit, welche der Mensch hat und die aus dem ganzen Organismus heraus entspringt, eine andere ist, als etwa die eines Hahns, oder eines anderen Tieres, das auch auf zwei Füßen steht. Sie haben ja erlebt, daß diese Aufrechtheit aus der ganzen menschlichen Gestaltungskraft hervorgeht. So kann man zeigen, wie das höhere Tierreich, mit dem warmen Blut, mit dem Menschen verbunden ist. Der Mensch harmonisiert alle diese Tierformen zu einer Einheit. Die Tiere erschöpfen ihre Seelenfähigkeiten in der leiblichen Gestaltung. Indem ein Organsystem übermäßig zunimmt, stürzt das Seelische sich leidenschaftlich hinein, und das verhindert, daß ein Geistiges, das zur Kultur führen kann, sich herausbildet. Dieselbe Kraft, die beim Menschen abge sondert ist, lebt dort in den Organen. Wenn man es so darstellt, hat man weder eine Herabwürdigung des Tieres, noch eine solche des Menschen, und man führt den jungen Menschen auf diese Weise richtig heran an ein Verständnis der Tierwelt und zugleich des Menschen. Man verbindet auch hier Mensch und Welt.

Dann nimmt man das niedere Tierreich vor. Es kann zu gleicher Zeit durchgenommen werden mit der Entwicklungsgeschichte der Menschen. Man kann immer etwas von embryologischer Darstellung mit der Darstellung des niederen Tierreiches, das man von unten aufbaut, verbinden. Das Gegengewicht hat man schon geschaffen, indem man vorher das höhere Tierreich in Verbindung mit dem Menschen besprochen hat. Dabei ergibt sich zu gleicher Zeit das Anatomische. Die niedere Tierwelt ist ja eine Art Anatomie. Was sonst im Innern ist, zeigt sich hier nach außen. Es kann

findet, daß dies gesetzmäßig ist, wenn er fühlt, wie der Mensch die Zusammenfassung des Tierreiches ist, wenn er am Schlusse in die Entwicklungsgeschichte des Menschen hineingeführt wird und, zu gleicher Zeit in die Entwicklungsgeschichte der Erde, dann wird der Begriff der Entwicklung lebendig. Und der Schüler wird Dankbarkeit empfinden gegenüber Darwin oder Häckel, die in so wunderbarer Weise die physische Entwicklung des Tierreiches zeigen und sogar malen konnten. Er wird einer solchen Persönlichkeit wie Goethe dankbar sein, die den Begriff der Metamorphose ausgebildet und gezeigt hat, wie der Mensch eigentlich das ganze Tierreich zusammenfaßt. Da wird der Goethe-Oken'sche Gedanke lebendig von dem Menschen, der ein auseinandergelegtes Tierreich ist. Da hat man geistige Quellen, die für die heutige Zeit, aber ganz erneut, in einer Naturanschauung, wieder fließen, wie sie der Pädagogik Rudolf Steiners zugrunde liegt. Indem man so Geologie, Chemie — die in der zwölften Klasse auch die Prozesse im Menschen berücksichtigen muß — Botanik, Zoologie zusammenfaßt, und indem man zeigt, wie die heilende Wirkung der Pflanzen in den Menschenorganismus eingegliedert ist, kann wirklich das Weltall vor dem Kinde so stehen, daß Erde und Mensch eine große Einheit werden. Da ist der Mensch mit seinem Geistig-Seelischen gerechtfertigt im Weltenall. Und das ist es, was wir als Lehrer erreichen müssen.

Wir müssen dem Kinde ein Naturbild mitgeben, in dem der Mensch leben kann. Mit einem solchen Naturbilde verhält es sich so, wie mit dem Stehen im Raume. Der Mensch muß im Ohr ein Organ haben, das die drei Raumesrichtungen abbildet; nur dadurch kann er im Raume stehen, daß er ein *Bild* des Raumes in sich hat. Und dem Menschen muß ein Naturbild gegeben werden, das den Menschen in sich hat, damit er moralische Kraft haben kann, damit er wissen kann: obwohl die moderne naturwissenschaftliche Entwicklung den Menschen zur Erde heruntergebracht hat, ihn die Erde beherrschen gelehrt hat (in der zwölften Klasse lernen die Schüler ja auch Technologie, indem sie das, was sie gelernt haben, auf das Praktisch-Technische anwenden sollen), ist es doch so, daß der Mensch, indem er hinschaut auf das Geistig-Seelische, das ihn als ein aufrechtes Wesen hinstellt auf die Erde, das ihn zum Antropos macht, sich in diesem Weltbilde behaupten kann. Viel Leid, das junge Menschen heute durchzumachen haben, beruht darauf, daß sie aus der Schule mit dem Zweifel im Herzen herauskom-

die ganze niedere Tierwelt so angeschaut werden, daß man zuerst die niedersten Tiere betrachtet und dabei bemerkt, daß sie¹¹ noch ganz Kopf sind, z. B. der Seestern. Er hat Arme, die man auch Beine nennen kann, aber an ihren Spitzen stehen die Augen. Ich frage die Schüler: ist das ein Fuß oder ein Auge? Es ist Beides. Der Mensch tastet mit den Gliedmaßen und sieht mit den Augen. Aber beim Seestern ist das Sehen und Tasten nicht so getrennt. Das Tasten ist nicht so grob, und das Sehen nicht so fein wie beim Menschen. Man kann den Blick des Seesterns gewissermaßen greifen. Er ist wie ein Arm, wie ein Fuß. Da steckt der Kopf in den Beinen. Auf der Hinterseite des Seesterns bilden die anderen Enden der Beine einen fünfstrahligen Stern, der ein Mund ist. Fuß, Auge, Mund sind eine Einheit. Das Tier ist ganz Kopf, und in dieser Kopforganisation steckt noch alles übrige drinnen. Stellt man sich einen Seestern zusammengerollt dar, so wird ein Seeigel daraus, denkt man sich diesen gestreckt so wird eine Seewalze daraus, die schon beinahe wie ein Wurm aussieht. Aber ein Wurm ist schon mehr in die Länge gestreckt, rumpffartig. Tiere, wie Würmer, Insekten, ja auch noch die Fische, sind ganz anders. Sie gliedern sich in Segmente wie auch der Rumpf. Das sind die Tiere, welche der mittleren Organisation des Menschen entsprechen. Gliedmaßen aber richtiger Art, voll entwickelt, gibt es erst von den Amphibien ab. Erst wenn Lungen sich ausbilden, also beim Frosch, treten Gliedmaßen auf. Da wachsen diesen Tieren, indem sie erst ganz intensiv den Atmungsprozeß zur Lunge gestalten, nach außen die Gliedmaßen. Da aber beginnt erst das Blut sich zu erwärmen, da bekommen sie eine mehr selbständige Bewegung, da tritt zu der einseitig entwickelten Brustorganisation die Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation hinzu.

So erkennt man wiederum drei Gruppen von Tieren innerhalb des niederen Tierreiches. Nicht nur das höhere Tierreich ist ein ganzer Mensch, nein, das ganze Tierreich zusammengefaßt stellt wiederum den ganzen Menschen dar. Die Idee, welche man mit zehn Jahren in der vierten Klasse an das Kind herangetragen hat, sie tritt dem Schüler zuletzt aus dem wissenschaftlichen Überblick über die ganze Zoologie entgegen. Es springen am Schlusse die wie aus den Märchen heruntergekommenen Figuren von Löwe, Adler und Stier aus der wissenschaftlichen Behandlung wieder heraus. Die Probe aufs Exempel ist gemacht. Und wenn der Schüler emp-

men, ob das, was menschliche Ideale sind, sich im Leben wahrheitsgemäß behaupten kann. Die Frage steht vor ihnen: Ist nicht vielleicht die Erde doch eigentlich nur ein sich mit der Zeit in eine Schlacke auflösender Weltenkörper? Ist es nicht eigentlich so, daß daß der Mensch nur eine Episode ist in diesem Weltenprozeß? Wer mit diesem Zweifel hinausgeht, der nimmt etwas Abtötendes mit sich ins Leben. Dieser Zweifel wird aber fortwährend dem Menschen eingepflegt; denn gerade, wenn der Lehrer wahrheitsgemäß sein will, wenn er nicht in Lebenslüge verfallen will, muß er das Kind in dieser Richtung zum Zweifel an der Realität des Geistigen im Menschen erziehen. Naturwissenschaft gibt uns kein Menschenbild mit, das standhält. Weil ein solches Menschenbild für unsere Pädagogik vorhanden ist, haben wir die Möglichkeit, in der richtigen Weise das Kind herunterzuführen auf die Erde und ihm zu geben, was es zu dem Erdenziele befähigt. Der Lehrer führt das Kind wirklich hinunter vom Leben zum Tode. Er muß fortwährend das Kind zur Abstraktion leiten. Der Kopf ist selbst eine „Abstraktion“, er hat sich heraus „abstrahiert“ aus dem Körper. Der Kopf des Embryo abstrahiert sich vom Körper, indem dieser wächst. Wir leiten also das Kind hin zum Tod der Geistigkeit, zur abstrakten Erkenntnis. Wir führen es aus dem Unschuldszustand herein in die tötenden Kräfte, aber wir können ihm zugleich wieder helfen, wenn wir das Geschenk einer geistgemäßen Pädagogik in uns tragen.

In der zwölften Klasse, wo diese große Übersicht gegeben wird, kann zusammenströmen Naturkunde und Geschichtsunterricht, welcher alles zusammenfaßt, was in der neueren Zeit für den modernen Menschen bedeutend geworden ist. Und der Ausgleich beider Unterrichtsgebiete kann in doppelter Weise in Mathematik und Physik, sowie im Kunstunterricht gegeben werden. Das sind die vier Glieder des Hauptunterrichts, den die Schüler in dieser Zeit haben. So kann man ohne alle Kompromisse durchführen, was als auf das Menschenbild gerichtete Pädagogik veranlagt ist.

In diesem Sinne kann man den Naturkundlichen Unterricht als im Ganzen des Waldorfschullehrplanes drinnen stehend betrachten. Rudolf Steiner konnte ihn mit dem geschilderten Ziele nur deshalb veranlassen, weil er selbst in seinem ganzen Leben eine besondere Stellung zu moderner Naturerkenntnis eingenommen hat. Er wollte nicht in der Zeit der naturwissenschaftlich-technischen Erfolge etwas begründen, was nur auf Gefühlsmäßigem aufgebaut wäre.

Im „Lebensgang“ Rudolf Steiners kann man sehen, daß er in voller Bewußtheit alle Bedeutung und alle Tragik modernen naturwissenschaftlichen Denkens, moderner naturwissenschaftlicher Weltanschauung an sich erlebt hat. Andererseits hat er den Weg zur Geisterkenntnis gefunden. Daher konnte er einen Lehrplan geben, der den jungen Menschen entläßt mit einer Art Gleichgewichtsorgan für das Leben. So wie in uns das Gleichgewichtsorgan uns im Raume aufrecht hält, so kann das Naturbild, das dieser Lehrplan gibt, uns aufrecht halten im Leben. Dieses Naturbild, das Menschengest und Welt verbindet, konnte nur von einer solchen Persönlichkeit gegeben werden, wie Rudolf Steiner war.

Mit zwei Zielen ist dabei gerechnet: Auf der einen Seite mit der modernen naturwissenschaftlichen Entwicklung nach den Zielen der Erde hin. Auf der anderen Seite mit dem, was den Menschen als ein aufrechtes Wesen innerhalb dieser Erde stehen läßt, ihn eigentlich hinaushebt aus allen Naturgesetzen der Erde, was ihn zu einem geistig-seelischen Wesen auf Erden macht.

Mit diesen zwei Dingen ist auch gerechnet im ganzen Lebenswerk Rudolf Steiners. Und in dem Sinne konnte er, dem wir alles verdanken, diesen Keim eines Naturbildes im jungen Menschen entwickeln. So empfinden wir diesen Naturkundeunterricht, wie er uns wenigstens als Ideal in der Waldorfschule vorschwebt, als etwas, was sich voll hineinfügen kann in das Ganze unserer Pädagogik, die doch begründet ist auf einer umfassenden, das Geistig-Seelische und das Physisch-Leibliche berücksichtigenden Menschenkunde.

Wie wird in der Waldorfschule der nationale Gedanke behandelt?*

Erich Schwepsch

Das könnte vielleicht eine Zinsgroschenfrage sein, auf die es eine innerlich ehrliche Antwort nur gibt, wenn man unbefangen das ganze, hier in allem gemeinte menschheitliche Wirken sich vor die Seele stellen kann. Die erste Antwort mag eine Gegenfrage sein: Wenn man das Menschenbild anerkennt, wie es als Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners vor uns hingestellt wird, so könnte man

* Fragebeantwortung aus einer Diskussion an der vierten Erziehungstagung in der Freien Waldorfschule, Ostern 1926.

doch vielleicht fragen, ob jene offiziellen Wege einer von oben her geleiteten heutigen Pflege des nationalen Gedankens zu dem Menschenbilde führen könnten, das hier in die Welt aus den tiefsten Bedürfnissen der Menschennatur selbst hereintreten möchte? Seien wir doch ehrlich, die heutige programmatische Pflege des nationalen Gedankens ist doch herausgehört aus augenblicklichen Stimmungen, die mit der gegenwärtigen politischen Lage zusammenhängen, die zusammenhängen mit dem heutigen Parteiwesen und sicher nichts Ursprüngliches zu tun haben mit dem eigentlich menschlichen Wesen des Kindes, das dem Erzieher die wahren Aufgaben gibt. Die Waldorfschule vermeidet von Grund aus alles, was in irgendeiner Weise partikularistischen Sympathien und Zwecken dient. Denn wir sind der Meinung, daß heute alles Partikularistische den Menschen seelisch kleiner macht, ja klein hält, ihn innerlich nicht zu seinen wahren Möglichkeiten frei heranwachsen läßt. Darum gibt es bei uns weder eine nationalistische noch eine pazifistische oder nivellierend internationalistische Stimmung in der Führung des Unterrichts, sondern nur die, welche sich verantwortlich fühlt vor dem aufblühenden Menschenwesen. Schon das Lehrerkollegium, zusammengeführt durch Schicksalsbeziehung zum Werke Rudolf Steiners aus sämtlichen Teilen deutschsprechender Länder, ja darüber hinaus, hat gar nichts Partikularistisch-Landschaftliches. Eine weltweite Lebensanschauung suchen alle. Da verschwinden in der Zusammenarbeit von selbst alle bloß „istischen“ Stimmungen. Alle bloßen „ismen“ scheinen uns wie seelische Verkümmierungen des vollen Lebens.

Es hat dies aber auch eine andere, tiefernste pädagogische Seite. Goethe hat einmal gegen partikularistische Selbstgefälligkeit das ernste Wort gesprochen: „Die Deutschen sollten in einem Zeitraum von dreißig Jahren das Wort Gemüt nicht aussprechen, dann würde nach und nach Gemüt sich wieder erzeugen.“ Würden wir das „Deutschtum“ nicht immer im Munde führen, so daß wir nicht im Herzen zu jenem Geiste Mitteleuropas kommen, welcher die Kräfte von West und Ost zu harmonisieren vermöchte, so würde uns wohl dieses wahre Wesen des Deutschen, in dem unser Tor zum Menschentum liegt, wieder wachsen. Dieses Wachsen von innen her, das aber möchten wir ermöglichen. Die Weltlage Deutschlands zwischen West und Ost, Nord und Süd und der Weg seiner Kultur verpflichtet zu einer Selbsterkenntnis und Selbstbewußtsein, das viel tiefer und feingliedriger sein muß als der bloß nationalistische Gedanke. Die Zeit ist da,

wo aus vielen Ländern der Welt wieder die Menschen kommen, weil sie hoffen, daß aus deutscher Geistesart Ideen geschaffen werden möchten, welche die Fragen der heutigen Kulturprobleme beantworten helfen. Sie finden so oft mit Enttäuschung, daß das Deutschtum im Banne westlicher und östlicher Anschauungen oder partikularistischer Streiterei sich selber wie die Welt nicht mehr begreift. — Ich möchte in keiner Weise hier für oder gegen irgendeine Meinung sprechen. Aber eine Pädagogik, die es ernst mit ihrem Menschenbildnerberuf meint, kann sich einseitigen Stimmungen, und mögen sie dem einzelnen noch so ernst und bewußt sein, nicht verschreiben. Wir müssen versuchen, darauf hinzuleiten, daß aus unseren Schülern einst Ideen erblühen können, welche in gesunder Weise aus dem Chaos herausführen. Aus dem Politischen werden diese Antwortkräfte bei uns nicht erwachsen. So wollen wir hier begreifen lernen, welche Stunde es in der Welt geschlagen hat, und wie auch hier immer der Grund gelegt werden kann zu einem wirklichen Menschentum. Und vielleicht wird sich dann eines Tages ein Urteil, nicht bloß eine Meinung, bilden, ob hier dem deutschen Wesen gedient worden ist oder nicht. —

Bitte um physikalische Apparate

E. A. Karl Stockmeyer

Die Waldorfschule braucht immer noch viele *Apparate* für den *Physikunterricht*. Am besten eignen sich solche Apparate, die wirklich im Leben gebraucht werden, nicht solche, die besonders für den Physikunterricht ausgedacht sind. Gerade solche Sachen aber dürfen sich auf manchem Speicher finden, wo sie jetzt verstauben, anstatt uns zu dienen für unsere Arbeit mit den Kindern.

Die nachfolgende Liste gibt an, was uns noch fehlt. Wegen anderer hier nicht aufgeführter Apparate bitten wir vor Absendung um Nachricht, damit eventuelle unnötige Sendungen vermieden werden. *Für Akustik*: Orgelpfeifen; Modelle der Mechanik von Klavier, Flügel, Harmonium; Grammophon (nur wenn modern).

Für Optik: Spektroskop, Spektralapparat, Prismen, Polarisations-Apparate, Scheinwerfer, Photometer, Scherenfernrohr, Lupen.

Für *Warmelehre*: Explosions-Motoren etwa von Motorrad oder Klein-Auto (soll aufgeschnitten werden und als bewegliches Modell dienen).

Für *Elektrizität*: Elektrische Meßinstrumente aller Art, Wechsel- und Drehstrom-Maschinen (Dynamos und Motoren), Transformatoren verschiedener Art, Regulier-Widerstände, Radioapparate (nur wenn ganz modern).

Für *Mechanik*: Kathetometer, Wagen, Uhrmacherdrehbank, Bohrmaschine, Hochvakuumpumpe, Gebläse, Kompressor, Turbinen, Schleifbock mit Schmirgelscheibe, meteorologische Instrumente, Gewindeschneidwerkzeug.

Für *Feldmessen*: Meßtisch, Kippregel, Kreuzscheibe oder Kreuzkopf, Theolith, Kanalwage, Sextant, Schiffskompaß, Schiffschronometer.

An die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E. V. Stuttgart

Liebe Freunde!

Die letzten Monate und Wochen waren reich an wichtigen Entscheidungen für die Waldorfschulbewegung: Die Stadt Stuttgart bewilligte uns *Baugeld für einen Anbau* an unser Schulhaus. Eltern unserer Schulkinder begründeten die *Waldorfschul-Gemeinde Stuttgart E. V.* als eine Vereinigung speziell der Stuttgarter Freunde der Waldorfschule. Und jetzt konnten wir kurz vor der Fünften Erziehungstagung die *Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland* begründen. Von den beiden ersten Geschehnissen haben wir schon die Ortsgruppenleiter des Waldorfschulvereins benachrichtigt; es scheint uns aber doch nötig, in dieser Zeitschrift den inneren Zusammenhang der drei Vorgänge darzustellen:

Die Waldorfschule hat, solange sie besteht, den Grundsatz durchgeführt, keine Betriebszuschüsse vom Staat oder von der Stadt zu fordern. Das geschah, um alles zu vermeiden, was uns in eine unerwünschte Abhängigkeit bringen könnte. Die Gewährung des Bau-

geldes für den Anbau an das Hauptgebäude der Waldorfschule durch die Stadt Stuttgart ändert an diesem Grundsatz nichts. Wir können mit großer Befriedigung zum Ausdruck bringen, daß dieses Geld uns aus einem rechten Verständnis für unsere Ziele gegeben wurde, daß wir wissen: Unsere Freiheit ist in keiner Weise angetastet. Dies Bewußtsein ermöglichte uns die Schritte zu tun, die zur Gewährung dieses Baugeldes führten. *Für den Betrieb der Schule ist dadurch nicht mehr Geld da als vorher.* Unsere Lage in dieser Hinsicht ist sogar sehr schwer, schwerer denn je. Und um da endlich in größerem Ausmaß als bisher etwas tun zu können, wurden die beiden Einrichtungen begründet, von denen hier berichtet werden soll, die *Waldorfschul-Gemeinde E. V. Stuttgart* und die *Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland*. Beide gehören ihrem Sinn nach zusammen, wenn man die Schulbewegung in ihrer Gesamtheit fassen will:

Außer der Waldorfschule in Stuttgart bestehen ja in Deutschland „Rudolf Steiner-Schulen“ in Essen und in Hamburg, im Ausland: in der Schweiz, in Holland, in England, in Ungarn, in Portugal und in Norwegen. Weitere Schulen sind in Deutschland und in anderen Ländern im Entstehen. Die in den letzten Jahren immer stärker vorwärts drängende Entwicklung erfordert nun ganz selbstverständlich eine Zusammenfassung in einer einheitlichen Organisation, in einer Weltgesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners. Nur in einer solchen Organisation wird die Bewegung die Schlagkraft entfalten können, die sie braucht, denn die Aufgaben, die gelöst werden sollen, fordern es, daß wirklich alle Kräfte bis aufs äußerste angespannt werden, die Schwierigkeiten, die besonders in finanzieller Hinsicht bestehen, sind sonst nicht zu überwinden. Als einen Schritt zu einer solchen Gesellschaft betrachten wir die Begründung der Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland und der schon bestehenden Gesellschaften gleichen Ziels in anderen Ländern.

Je mehr aber im Gefolge der Arbeit im Großen neue Schulen entstehen — und die sollen und müssen entstehen — desto mehr wird jede Schule für die erforderlichen Zuschüsse auf einen immer enger werdenden Heimatbezirk angewiesen sein. Die Arbeit ins Weite, wie sie von der Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland und von den entsprechenden Gesellschaften in anderen Ländern geleistet werden soll, muß unter allen Umständen durch

die intensive Arbeit im Heimatbezirk der einzelnen Schule ergänzt werden. Deshalb wurde für die Waldorfschule von Eltern der Kinder dieser Schule die schon erwähnte Waldorfschul-Gemeinde gegründet. Sie will alle die Menschen umfassen, die gerade in der engeren Heimat dieser Waldorfschule ihr helfen wollen, weil sie erkannt haben, daß die Erziehung, die diese Schule den Kindern vermittelt, sie zu brauchbaren und guten Menschen macht, zu Menschen, mit denen man gerne zu tun hat, ganz gleich, wo sie einem auch begegnen mögen.

Der *Waldorfschulverein* wird durch diese beiden Gründungen, die umfassende und die heimatliche, nicht an ^SWichtigkeit verlieren. Er wird auch weiter die Waldorfschule wirtschaftlich zu betreiben und rechtlich zu vertreten haben und wird dazu Mitglieder und Gruppen in allen Ländern der Erde haben, denn er hat für die Schule zu sorgen, die gerade bei der starken Ausbreitung der Rudolf Steiner-Schulbewegung als Mutter- und Musterschule immer mehr an Bedeutung für die ganze Bewegung gewinnen wird. Deshalb soll er auch seiner speziellen und zentralen Aufgabe nun ganz zurückgegeben werden, und es sollen Aufgaben, die von ihm losgelöst werden können, auch tatsächlich von ihm losgelöst werden. Das konnte für die Heimat der Waldorfschule geschehen, als eine Reihe von Eltern den Entschluß faßten, alle Freunde der Waldorfschule in und um Stuttgart zur Waldorfschul-Gemeinde zusammenzufassen, und als es nun auch gelang, den Grundstein für die Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland zu legen in einer Versammlung aller der Institutionen, die in Deutschland und in anderen Ländern die Pädagogik Rudolf Steiners pflegen wollen. Das geschah in der Vorbereitenden Versammlung am 7. und 8. April ds. Js. in der Waldorfschule selbst.

Diese Gesellschaft soll nun die Aufgabe übernehmen, Verständnis für die Pädagogik Rudolf Steiners zu verbreiten. Sie wird dafür alle möglichen Wege beschreiten. In erster Linie soll durch Umwandlung dieses Mitteilungsblattes eine Zeitschrift geschaffen werden, über die in dieser Nummer ja schon nähere Mitteilung gemacht ist, es sollen Bücher herausgegeben werden, Vorträge und Tagungen veranstaltet werden, und es soll nicht zuletzt auf die Ermöglichung weiterer Schulen hingearbeitet werden. Ja gerade in dieser Beziehung betrachtet sich die neue Gesellschaft als die natürliche Zentralstelle für jede in dieser Richtung in Deutschland zu lei-

stende Arbeit. Die Gesellschaft wird mit all den Gesellschaften gleichen Zieles zusammenarbeiten, die schon in anderen Ländern bestehen oder noch begründet werden.

Die Mitglieder des Waldorfschulvereins werden nach Beschluß der Gründungsversammlung, an der ja auch der Vorstand des Waldorfschulvereins teilnahm, ohne weiteres als Mitglieder der Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners betrachtet, ohne daß sie einen anderen Beitrag als den für den Waldorfschulverein zu zahlen haben.

Die Arbeit des Waldorfschulvereins in seinen Ortsgruppen wird deshalb auch in keiner Weise durch die neue Gründung verändert. Ja wir hoffen, daß der neue Zug, den diese Gründung in die Schulbewegung hineinbringen will, sich im Waldorfschulverein als eine besonders intensive Verstärkung der bisherigen segensreichen Arbeit seiner Mitglieder auswirken wird. Die Not der Waldorfschule ist in der Tat groß und bedarf der Anspannung aller Kräfte.

Mit herzlichem Gruß!

Für den Vorstand des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E. V. Stuttgart:

E. A. Karl Stockmeyer

Das Wichtigste aus der pädagogischen Literatur

DR. RUDOLF STEINER

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. 10.—19. Tausend. Philosophisch - Anthroposophischer Verlag, Dornach bei Basel 1921, 57 Seiten, broschiert . . . Preis RM. 1.—

Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921. Wiedergabe der Vorträge Rudolf Steiners durch Albert Steffen und Walter Johannes Stein. Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1922. 137 Seiten. geb. RM. 4.—

In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus. Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1920. Enthält unter anderem auch eine Anzahl Aufsätze über Pädagogik Preis brosch. RM. 1.50/geb. RM. 2.—

Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach bei Basel, 1926. 73 Seiten Preis brosch. RM. 2.—

Pädagogischer Kurs für Schweizer Lehrer. Bericht von Albert Steffen, Verlag der Freien Waldorfschule, Stuttgart, 1926, 45 Seiten. Preis brosch. RM. 1.—

Neu: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Dreizehn Vorträge gehalten auf dem I. internationalen Sommerkurs in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 15. August 1923 Preis brosch. RM. 4.80

DR. HERMANN v. BARAVALLE

Geometrie in Bildern. I. Mappe. Sechs Zeichnungen mit Erläuterungen. In brauner Mappe. Im Selbstverlag des Verfassers, Stuttgart, 1926.

Zweite Mappe. Pythagoreischer Lehrsatz mit Erläuterungen. In grauer Mappe. Im Selbstverlag des Verfassers, Stuttgart, 1926.

Neu: Dritte Mappe. Die Geometrie des Dreiecks, Lehrbuch der ersten Einführung in die Geometrie Preis jeder Mappe RM. —

Neu: Der Unterricht im Rechnen und der Geometrie als Erziehungsmittel zu innerer Freiheit Preis brosch. RM. 1.—

PAUL BAUMANN

Lieder der freien Waldorfschule

1./2. Heft: Kinderlieder mit Klavierbegleitung 1.—
3. Heft: Lieder mit Klavierbegleitung 1.50
4. Heft: Chöre 1.50
Chorbuch, alte und neue Lieder für gemischten Chor 1.80

Neu: C. F. Meyer: Hussens Kerker, Dreistimmiges Madrigal für Sopran, Alt und Bariton RM. —40

ERNST BINDEL

Neu: Das Rechnen im Lichte der Anthroposophie. Veröffentlichung der mathematisch-astronomischen Sektion des Goetheanum, Dornach. Preis in Pappband RM. 3.80

Das Wichtigste aus der pädagogischen Literatur

Fortsetzung

HERBERT HAHN

Neu: „**Ein Meister der Liebe**“ und andere Erzählungen.
Legenden, Märchen Preis gebunden RM. 5.50

FR. HARTLIEB

Die freie Waldorfschule in Stuttgart. In „Beilage zur Württembergischen Lehrerzeitung“ 1926, Nr. 9 Preis RM. —.20

DR. CAROLINE v. HEYDEBRAND

Gegen Experimentalpsychologie und -Pädagogik. Der kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1921. 30 Seiten . . . Preis brosch. RM. —.50

Pädagogisch-Künstlerisches aus der Freien Waldorfschule.
Verlag der Freien Waldorfschule, Stuttgart, 1925. 45 Seiten und 17 ganzseitige Abbildungen auf Kunstdruckpapier Preis RM. 2.50

Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Sonderheft aus „Die Freie Waldorfschule, Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart, 1925, 40 Seiten. Preis RM. 1.—

Neu: **Rudolf Steiner in der Waldorfschule.** Herausgegeben von Carolin v. Heydebrand, mit einem Bildnis Rudolf Steiners von Max Wolffhügel Preis in Halbleinen RM. 6.50

Das Kind beim Malen. Preis broschiert RM. —.30

Vom Spielen des Kindes. Preis broschiert RM. —.50

DR. EUGEN KOLISKO

Neu: **Bilder von der Freien Waldorfschule.** Herausgegeben in Gemeinschaft mit andern Lehrern der Waldorfschule. Mit vielen Abbildungen. Preis broschiert RM. 4.—, geb. RM. 5.—

Erziehungskunst. Sonderheft aus „Soziale Zukunft“ Heft 5-7. Enthält Aufsätze von Rudolf Steiner, Albert Steffen und and. 84 Seiten . . . Preis RM. 1.—

Waldorfschule, (Aufsätze von Lehrern derselben). Sonderheft der Zeitschrift „Neuzeitliche Schularbeit“, herausgegeben von Erich Thies, Verlag R. Herrosé, Wittenberg, Bez. Halle Preis RM. —.80

Über Heilpädagogik Heft 4/5 der Zeitschrift: *Natura*. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde. Herausgeber: Die medizinische Sektion der freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach bei Basel. Oktober/November 1926 . . . Preis RM. 1.60

Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart. Von älteren Heften sind noch die Nummern 4/5, 6, 7, 8 zum Preis von RM. —.50 für das Heft erhältlich.

Neu: **Lesehefte der Freien Waldorfschule.** Französische Reihe. Herausg. von Dr. Konrad Sandkühler. Nr. 1 Emil Souvestre, Peronnik l'Idiot, conte Breton Preis broschiert RM. —.90

Neu: **Die Menschenschule.** Monatschrift für Erziehungskunst und Lehrerbildung. Redaktion: C. Englerl-Faye, Kapfsteig 58, Zürich 7. Abonnementspreis für Deutschland jährlich RM. 11.—, halbjährlich RM. 6.50. Probenummern durch den Verlag Zbinden & Hügin, Rheinsprung 5, Basel.

Alles zu beziehen durch die

Freie Waldorfschule Stuttgart, Kanonenweg 44

Postcheckkonto: Verein für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) Stuttgart
Nr. 21255. Girokonto 4775 bei der Städt. Girokasse Stuttgart.