



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde der
Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Die heutigen Schulanfänger und Maßnahmen
einer auf Heilung der Zeitschäden bedachten
Erziehung

Aus der Praxis des Waldorfunterrichts

Schule und Elternhaus

Zieht Strümpfe an!

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Sophie Porzelt und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal · Dr. Hildegard Gerbert, Tübingen · Dr. Ernst Kühner, Kassel · Heinz Lange, Heidenheim · Heinz Müller, Hamburg · Dr. Wolfgang Rudolph, Hannover · Dr. Wolfgang Schuchardt, Marburg · E. A. Karl Stockmeyer, Freiburg · Erich Weismann, Reutlingen

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Helmut v. Kùgelgen, Stuttgart O, Haußmannstr. 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

Bezugspreise: Einzelheft DM —.90, Abonnement halbjährlich DM 4.80, jährlich DM 9.80 einschließlich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 160 11 oder Konto 72320 bei der Stadt Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiterbestehend und die Lieferung wird fortgesetzt.

INHALT

Vom künstlerischen Element des ersten Unterrichts, nach Rudolf Steiner, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, 1. Vortrag	K.	289
Schulanfänger heute und vor 20 Jahren	Heinz Müller	291
Unsere heutigen Schulanfänger	Hubertine Cramer	297
Waldorfschule und Elternhaus	Elsbeth von Esebeck	300
Vom Gartenbau in der Waldorfschule	Heinrich Kleinschmidt	303
Einige Erfahrungen mit dem Humor im Unterricht, seine Anwendungen und möglichen Folgen	Dr. Martha Haebler	306
Ein Lehrplan für Schreinerlehrlinge	Hellmut Blume	311
Aus dem Zeitgeschehen:		
Die Schäden zu früher Berufswahl	H. S.	316
Wirkungen der Höheren Schule im sozialen Leben. Eine Statistik	C. F. Böcking	318
Zieht Strümpfe an! Medizinisch-pädagogischer Rat zum herbstlichen Kampf um die nackten Beine	Dr. med. Pressel	318

Vom künstlerischen Element des ersten Unterrichts

Nach Rudolf Steiner, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, 1. Vortrag.

Die Methode des Unterrichts, ja der Erziehung schlechthin, hat das Ziel der Harmonisierung des oberen und des unteren Menschen, des Geist-Seelen-Menschen mit dem körper-leiblichen Menschen. Die Unterrichtsgegenstände werden in einer echten Erziehungskunst als Mittel verwendet, um die Seelen- und Körperkräfte der Kinder in der rechten Weise zur Entwicklung zu bringen. In diesem Sinne wird der Wissensstoff dem Kinde nicht beigebracht, sondern er wird zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten benutzt. Dabei sind drei deutlich zu unterscheidende Unterrichtsgebiete auseinanderzuhalten.

Das Lesen und Schreiben, die Buchstabenformen, sind im Laufe einer langen Kulturentwicklung entstanden. Durch Übereinkunft, durch Konvention haben sich nach und nach aus den anfänglichen Bildern die heutigen Buchstaben und ihre Zusammenstellung zu Worten ergeben. So bedeutsam diese Fähigkeit für das Erdenwirken innerhalb einer bestimmten Kultur ist, so wenig bedeutet Lesen und Schreiben für die Menschenwesenheit in der überphysischen Welt. Die geistige Welt hat an dieser Erdenmenschenkonvention nicht teil. Lesen und Schreiben beruht auf Übereinkunft und dient ganz dem physischen Dasein. — Beim Rechnen wird die Ziffernform schon ziemlich gleichgültig gegenüber dem, was in der Zahl als Lebensgesetze und Wirkengesetze allem irdischen Dasein innerlich zugrunde liegt. An dem Wesen der Zahl hat die geistige Welt und damit das geistig-seelische Menschenwesen schon bedeutend mehr Anteil. — Die künstlerischen Betätigungen des Kindes, im Malen und Zeichnen oder in der Musik, führen in eine Sphäre hinein, in der das Geistig-Seelische des Menschen tätig wird, die eine überzeitliche Bedeutung innerhalb der Menschenkultur und für das Menschenwesen besitzt.

Eine Unterrichtsmethode, die die Harmonisierung des körper-leiblichen Menschen und des Geist-Seelen-Menschen im Auge hat, wird sich also dieser drei Lehrimpulse bewußt sein müssen: des Überphysischen im Künstlerischen, des Halb-Überphysischen im Rechnen und des

Ganz-Physischen im Lesen und Schreiben. Eine Verbindung aller drei Impulse, also zuletzt ein Eintauchen alles Unterrichts in ein künstlerisches Element, wird die Harmonisierung des Menschen bewirken; denn er wird in seiner ganzen leiblich-seelisch-geistigen Wesenheit angesprochen. So wird z. B. der Buchstabe F den Schulanfängern so eingeführt, daß man das Bild eines Fisches (ein von Steiner oft wiederholtes Beispiel) an die Tafel zeichnet*. „Was ihr als Fisch gesehen habt, sieht etwa so aus.“ Dann führt man zu gleicher Zeit die Kinder dazu, nur den Anfang des Wortes Fisch zu sprechen: F-f-f-f und erzählt ihnen von der Übereinkunft der Menschen, das nach und nach vereinfachte Bild des Fisches — man zeichnet das wieder, bis man beim f angelangt ist — F zu nennen. Der Atemhauch am Beginne des Wortes Fisch hat das Zeichen F — in dieser Weise läßt man das Kind etwas durchleben von dem Werdegang des Schreibens durch die Kulturepochen. So wird ihm nicht nur Konvention aufgepfropft, sondern das Schreiben wird aus dem Zeichnerisch-Künstlerischen herausentwickelt. Dadurch wird der ganze Mensch ergriffen und beteiligt — es wird nicht nur an Wahrnehmung und Erkennen appelliert. Rudolf Steiner fährt wörtlich fort:

„Wir müssen Kunst lehren im Zeichnen usw., wir müssen Seelisches lehren im Rechnen, und wir müssen auf künstlerische Art Konventionelles lehren im Lesen und Schreiben. Wir müssen den ganzen Unterricht durchdringen mit einem künstlerischen Element. Daher werden wir von Anfang an einen großen Wert darauf zu legen haben, daß wir das Künstlerische im Kind pflegen. Das Künstlerische wirkt ja ganz besonders auf die Willensnatur des Menschen. Dadurch dringen wir zu etwas vor, das mit dem ganzen Menschen zusammenhängt, während das, was mit dem Konventionellen zusammenhängt, nur mit dem Kopfmenschen zu tun hat. Daher werden wir so vorgehen, daß wir jedes Kind etwas Zeichnerisches und Malerisches pflegen lassen. Wir beginnen also mit dem Zeichnerischen und Zeichnerisch-Malerischen in der einfachsten Weise. Aber auch mit Musikalischem beginnen wir, so daß das Kind sich von Anfang an gewöhnt, gleich irgend ein Instrument zu handhaben, so daß künstlerisches Gefühl in dem Kinde belebt werde. Dann wird es auch Gefühl dafür bekommen, etwas aus dem ganzen Menschen heraus zu fühlen, was sonst nur konventionell ist.

Das wird in der Methodik unsere Aufgabe sein, daß wir immer den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Wir würden das nicht können, wenn wir nicht auf die Ausbildung eines im Menschen veranlagten künstlerischen Gefühls unser Augenmerk richten würden. Damit werden wir

* Vergleiche „Erziehungskunst“, Jahrgang 1949, Heft 3, S. 147 ff.

auch für später den Menschen geneigt machen, seiner ganzen Wesenheit nach Interesse für die ganze Welt zu gewinnen. Der Grundfehler war bisher immer der, daß sich die Menschen nur mit ihrem Kopfe in die Welt hineingestellt haben; den andern Teil haben sie nur nachgeschleppt. Und die Folge ist, daß sich jetzt die anderen Teile nach ihren animalischen Trieben richten, sich emotionell ausleben. Das tritt dadurch ein, daß nicht der ganze Mensch gepflegt worden ist. Aber nicht nur, daß das Künstlerische auch gepflegt werden muß, sondern es muß das Ganze des Unterrichts herausgeholt sein aus dem Künstlerischen. In s K ü n s t l e r i s c h e muß alle Methodik getaucht werden. Das Erziehen und Unterrichten muß zu einer wirklichen Kunst werden. Das Wissen darf auch da nur zugrunde liegen.“ K.

Schulanfänger heute und vor 20 Jahren

Heinz Müller

Nach fast 20 Jahren stand der Lehrer zum ersten Male wieder vor einer Klasse von Schulanfängern. Auf dem Hofe, im großen Kreis aller Schüler und Lehrer — die ausgebombte Aula ist noch nicht wiedererrichtet — waren die Kleinen in Gegenwart der Eltern, die sie gebracht hatten, freudig begrüßt worden. Nun staunten sie in der rotgestrichenen Klasse über alles Neue und bemerkten kaum, wie die letzten Mütter den Raum verließen, denn schon fing der Lehrer an zu erzählen. Die Augen seiner sechzigköpfigen Schar hingen erwartungsvoll an ihm, und der Eifer rötete die Wangen.

Immer wieder hatte er sich in der Zeit vor dem Schulanfang gefragt, wie wohl dieser Neubeginn sein würde. Vor und nach dem Kriege hatte er zweimal mittlere Klassen übernommen. Nun war er so viel älter als beim letzten Beginn mit den Kleinsten. Würden die jetzt zur Schule strebenden Kinder auch so ganz anders sein, als er selber es geworden ist? Dann könnte es keinen Sinn haben, bis ins einzelne sich in der Vorbereitung Gedanken zu machen, wie die ersten Epochen aussehen sollten. Mit größter Spannung, gleich den Schulanfängern, hatte auch er den ersten Schultag erwartet. Als er ihn dann übersann, drängte es ihn zu vergleichen, wie sich die Kinder vor 20 Jahren verhalten hatten und wie sie diesmal waren. In den folgenden Wochen richtete er immer wieder gerade darauf seine Aufmerksamkeit.

Damals war es am ersten Schultag nicht geglückt, die Kinder von den Müttern zu trennen. Auch nach mehreren Tagen noch gab es Tränen bei

den weniger Mutigen, und die letzten Ängstlichen ließen klopfenden Herzens erst nach Wochen die Mutter draußen vor der Türe warten. Wehe, wenn sie dann entdeckten, daß die Treulose sich rasch einmal zu einer Besorgung entfernt hatte! Diesmal haben wir in unserer Klasse keine Mutter während des Unterrichts gesehen. Ja nach wenigen Tagen brauchte kaum noch ein Kind gebracht oder abgeholt zu werden, obgleich die Schulwege für die meisten heute viel weiter sind als früher; denn Wandsbek ist mit den benachbarten Bezirken Hamburgs am schlimmsten zerstört, so daß die Kinder oft Wege von einer Stunde und mehr zurücklegen, bis sie die Schule erreichen. Außerdem kommt erschwerend in Betracht, daß wir infolge des Raummangels den Unterricht mit den Kleinen zum Teil später beginnen mußten, so daß sie nicht einmal von größeren Geschwistern mitgebracht werden konnten.

So sicher und selbstbewußt die Kinder im Großstadtverkehr sind, so keck benehmen sie sich in der Klasse; die wenigen Scheuen zwitschern schon nach wenigen Tagen lustig im Chor der anderen mit. Was im Anfang der dreißiger Jahre erst in Wochen gelang: eine wirkliche Klasse zu formen, bildet sich diesmal in Tagen. Wenn es früher galt, langsam seine Schar zu erwärmen und aufzutauen, heißt es jetzt zu beruhigen und zu dämpfen; denn die Willenskräfte sind stark und brechen oft ungezügelt hervor. Sie schlagen elementar empor und erzeugen eine erstaunliche Wachheit.

In Hamburgs schwerster Zeit während des Krieges sind diese Kinder geboren, als die Bomben fielen und die riesigen Brände lohten. Viele von ihnen wurden, erst wenige Tage alt, mit auf die Flucht genommen. Dann kam die Not des Kriegsendes — für manche Kinder erneute Flucht — und die Zeit der Knappheit. Kann man sich da wundern, daß viele nervöser sind als früher? — In jenen Monaten und Jahren wuchsen sie heran und stellten sich fest auf ihre kleinen Beine, lernten sprechen, und die meisten sagten so frühzeitig „ich“ zu sich, daß die Mütter sich oft nicht entsinnen können, ob sie sich je nur mit ihrem Namen genannt haben; ja viele haben es tatsächlich nie getan. Bei vielen liegt das erste Ichsagen heute um das zweite Lebensjahr herum, z. T. sogar noch früher, bei wenigen noch vor der Mitte des zweiten Jahres. Daß ein Kind heute in die Klasse gekommen wäre noch mit Resten der Kleinkindersprache (Fehlen der Gaumenlaute g und k oder ein mangelhaftes Bilden von r und l), konnte nicht festgestellt werden, während das vor zwanzig Jahren noch bei einigen der Fall war, die sich sonst normal entwickelt hatten und sich auch später mit ihren Fortschritten im Rahmen der Klasse hielten. Einige Kinder, die das S nicht sprechen, gibt es heute wie damals, während die Neigung zum Stottern jetzt größer zu sein scheint als früher. Der Wortschatz der Schulanfänger

ist ebenfalls erheblich größer geworden. Oft sind die Aussprüche der Kleinen so drollig altklug, weil sie in der räumlichen Beengtheit, in der sie fast alle so dicht mit den Erwachsenen zusammenleben, viel von diesen aufgeschnappt haben — meist mehr, als ihnen nützlich sein kann. In diesem vergrößerten Wortschatz überwiegen gegenüber früher die Bezeichnungen für reale Dinge und Beschäftigungen; bei den meisten Kindern aber sind Bilder der Märchenwelt und alles, was damit zusammenhängt, nur spärlich vorhanden. Gemüthaft-Religiöses lebt nur bei wenigen; denn in wenig Elternhäusern findet man noch alte lebensvolle Traditionen dieser Art. Und wie selten sprudeln bereits aus neuer Einsicht erschlossene Quellen! Arm sind wir alle besonders durch den letzten Krieg geworden, aber nicht nur an materiellen Gütern. Die Zeit der alten Erbschaften ist gründlich abgelaufen.

Wie die Erwachsenen die Welt oft nach ihrem Kopf gestalten wollen, indem sie mit kräftigem Willensimpuls, unter Umständen durch Gebrauch ihrer Ellenbogen, zum Ziel streben, so findet man bei den Kindern nicht selten eine erschreckende Klarheit gepaart mit Rücksichtslosigkeit. Die menschliche Herzensmitte ist in den meisten Fällen schwach entwickelt. Es fällt den Kindern oft sehr schwer, eine begangene Lieblosigkeit überhaupt zu empfinden. Ein Erschrecken, Verlegen-werden oder gar Bereuen gibt es fast gar nicht. Selbstverständliches Anerkennen der großen Leute ist bei dem kleinen Volke fast zur Seltenheit geworden. So kommt es auch, daß sich manche Siebenjährige in den Bahnen und Elektrischen frech-dachsig, ja fast rabiät benehmen, wie man es früher gelegentlich bei wesentlich Älteren erlebte. Dabei zeigen sie nicht selten eine besorgnis-erregende Kühnheit, die keine Gefahr zu kennen scheint. Ehrfürchtig stauend und mit verhaltenem Atem saßen früher die Kinder in den ersten Wochen im Unterricht und zeigten dadurch, wie stark sie gerade im Schulbeginn aus dem kraftspendenden Born der menschlichen Mitte gestärkt wurden. — Heute pufft und kribbelt es bei den Kindern, irrlüchelt und schwätzt und sehnt sich im Grunde nach Rast und Ruhe, nach großem Atem und schwingendem Rhythmus. Mehr als je noch in früheren Jahren empfindet man, wie Waldorfpädagogik heilen muß, was an Zeitschäden sich offenbart. Der Lehrer, der selbstverständlich von allen Kindern sehr bald geliebt, ja von den temperamentvollen vielleicht ein wenig stürmisch verehrt wird, muß dafür sorgen, daß im Unterricht große Bilder den ruhenden Pol schaffen, um den sich im rhythmischen Tun Kreise um Kreise ziehen.

Wie wichtig ist es, daß die Kinder zu Anfang, wenn man mit ihnen über die Schule und das Lernen in ihr spricht, erfahren: Arme und Hände, aber auch Beine und Füße müssen vor allem lernen. Vom Kopf wissen sie meist

schon zu viel. — Um gleich der Gefahr entgegenzuwirken, daß sie nicht wissen, mit welcher Hand etwas zu tun sei, sprachen wir zu Anfang mit großer Freude:

Die rechte Hand, die zeigt zur Wand;
die linke zeigt zum Fenster.

Später kam das altbewährte Sprüchlein hinzu:

Mit der Rechten will ich schreiben,
mit der Linken laß ich's bleiben.

Bei gelegentlichen Fehlern meiner acht Linkshänder ertönen dann meist aus irgendeiner Ecke der Klasse korrigierend diese Zeilen.

Nach den ersten Übungen mit geraden, schrägen und gebogenen Strichen, Kreisen und Winkeln als einfachen reinen Formen zeichnen wir unter bunte Bildchen gleich zusammenhängende kleine Sätzchen der einzelnen Wörter. So stand zum Beispiel unter einer am blauen Himmel strahlenden Sonne der ganze Satz:

ICH BIN DIE MUTTER SONNE.

Ogleich einige Kinder schon ihren Namen schreiben konnten, gelang es, daß kein einziges während des „Abmalens“ der Buchstabenformen etwas vom Geheimnis der Schrift verriet. Um so größer war das Erstaunen, als sie nach ihrem mühevollen Malen zu hören bekamen: „Nun zeigt das mal zu Hause euren Eltern! Die werden sich wundern, denn die großen Leute können lesen, was für Worte unter eurem Bilde stehen.“ Es gab natürlich ein erregtes Fragen und Erörtern dieses Wunders, gipfelnd in der überraschten Frage: „Ja, dann können wir ja schon schreiben?“ — Am nächsten Tage kamen alle wissend um unser Geheimnis wieder. Jedes Kind verkündete stolz den kleinen Satz. Ein Mädchen aber fügte von sich überzeugt hinzu: „Meine Mutti hat sich aber gefreut, daß wir schon so einen großen Aufsatz geschrieben haben.“ Mit Begeisterung schrieben wir nun weiter, und auch die schwerfälligsten strebten danach, so einwandfrei alles zu konterfeien, daß nur ja ein jeder Erwachsene unsere Hieroglyphen entziffern könne. Das Staunen vor der Lesefähigkeit der Eltern war einmütig und stark, aber nach wenigen Tagen konnten fast alle Kinder der Klasse auch lesen. Erschienen zum Beispiel Wörter wie MUTTER oder SONNE, später auch MOND, WASSER oder sogar mit kleinen Buchstaben *feuer* einmal wieder, so erkannten sie das ganze Wortbild und lasen es richtig vor. Unter dem Bilde einer Gewitterwolke, aus der drei große Blitze schossen, stand, weil die Zeit zum längeren „Schreiben“ fehlte, nur das eine Wort ZICKZACK. Da meinte ein kleiner Bub, seine Lesekunst auch ohne Hilfe seiner Eltern beweisen zu müssen. Er meldete sich und verkündete, er könne lesen, was unter dem Bilde steht. Dann stellte er sich kerzen-

gerade auf und sprach mit Nachdruck, jedes einzelne Wort betonend: „Hier ist ein Gewitter“. Er war unbestritten der Held dieses Tages. — Nun erst sind wir langsam darangegangen, aus Bildern einzelne Buchstabenformen zu entwickeln. (Siehe den einleitenden Beitrag dieses Heftes.)

Den oben skizzierten Weg, ganz konsequent vom Satz auszugehen, dann einzelne Wortbilder herauszugreifen und sich zuletzt an den Buchstaben heranzutasten, versuchte der Lehrer schon einmal vor 20 Jahren mit seinen letzten Erstkläßlern. Er hatte bei den Vorüberlegungen für den jetzigen Versuch die Freude, daß eine seiner früheren Schülerinnen, jetzt seine Kollegin, ihn durch ihre Erinnerungen an gerade dieses Experiment in seinem Vorhaben bestärkte.

Rudolf Steiner weist besonders im 10. Vortrag des Pädagogischen Kurses von 1920, in Basel gehalten, auf die Wichtigkeit dieser Methode hin, die er eine analysierende nennt. Er sagt: „Auf diesem Wege kommen wir eigentlich zu einer richtigen Verinnerlichung.“ Und etwas später: „Dies wirkt zugleich so, daß in der Tat der Mensch, der so als Kind erzogen wird, daß wir seinem analytischen Hang entgegenkommen, eine größere Seelenwachheit entwickelt, als es in der Regel bei unserer heutigen Bevölkerung der Fall ist.“ (S. 139/140) Gerade das gründliche und liebevolle Entstehenlassen der einzelnen Buchstaben aus Märchenbildern verführt den Lehrer sehr leicht dazu, den analysierenden Weg beim Schreiben — und vor allen Dingen beim Lesen-Lernen zu vernachlässigen.

Die größte Überraschung in einer ersten Klasse erlebt man heute, wenn man ans Zählen und ans erste Rechnen herankommt. Da staunt man, daß alle Kinder selbstverständlich bis 20 und auch noch weit darüber hinaus zählen können. In den dreißiger Jahren war das in Hamburg durchaus nicht die Regel. Ein großer Teil der Kinder geriet zwischen 12 und 20 ins Raten, bei einzelnen fing das Schwimmen schon früher an. Ein paar Buben hatten erst wenige Tage vor Schulbeginn zählen gelernt, in dem die Mütter, um ihre Sprößlinge nicht zu dumm erscheinen zu lassen, sich besonders darum bemüht hatten. Eine kleinere Anzahl von Gegenständen auf einen Blick, z. B. als 3 oder 4 zu erkennen, bildete sich damals erst allmählich heraus, heut ist das längst schon zur Fähigkeit geworden.

In den ersten Tagen des neuen Schuljahres zählte der Lehrer jeden Morgen seine Schar ab. Es waren z. B. 54, und er bemerkte dann, wie nur für sich gesagt: „Es fehlen also 6.“ Nach wenigen Tagen übernahm die Klasse das Abzählen mit großer Begeisterung, und erstaunlicherweise kam dann auch der Satz: „Es fehlen also ...“, und dann folgte von einer ganzen Reihe von Kindern nach kurzer Pause die Zahl der Fehlenden. Nur selten war ein Fehler dabei richtigzustellen. Das Zählen machte so überhaupt

keine Schwierigkeiten mehr. Auf Fragen, welche Zahl z. B. auf 43 folgt, bleibt kaum einer in der Klasse die Antwort schuldig; die vorhergehende Zahl finden nur etwa drei bis vier Kinder noch nicht. Rhythmisches Zählen sowohl nach Jamben (1 2 3 4 5 6 . . .) als auch nach Anapäst (1 2 3 4 5 6 . . .) fällt den Kindern sehr leicht. Dabei macht es keinerlei Schwierigkeiten, den gesprochenen Rhythmus durch Klatschen oder Pochen mit der Faust zu begleiten. Mit den Füßen indessen will es nicht so leicht glücken. Der Mund macht's richtig, aber die Beine gehen ihre eigenen Wege. Zu stark leben sie schon im Köpfcchen; auch hier zeigt es sich wieder . . .

Vom Zählen zum eigentlichen Rechnen führt es, wenn man versucht, eine größere, nicht mehr auf einen Blick überschaubare Anzahl, in kleine, sofort übersehbare Einzelgruppen zu gliedern, wie ja auch der Erwachsene sich einen Überblick verschafft durch Ordnen innerhalb einer chaotischen Menge. Dabei lieben nach der visuellen Seite hin veranlagte Kinder bildhaft geordnete Gruppierungen, z. B. zentrale Anordnungen, die sie mit ihrem ganzen Wesen sofort erfassen können, während schon mehr auf ihr Köpfcchen hin Organisierte lineare Gebilde bevorzugen, bei denen, wie man leicht feststellen kann, die Irrtumsmöglichkeit viel eher gegeben ist, wenn nicht, wie beim kleinen Pedanten, die Einzelabstände sehr genau innegehalten werden. Die letzteren bleiben, auch wenn sie eine größere Zahl unterteilen, bei den Einzelgruppen noch immer beim Abzählen. — Kinder, die nach dem Rhythmisch-Musikalischen hin leicht ansprechen, lieben besonders Übungen, bei denen in einer möglichst gleichbleibenden Zeiteinheit (etwa 2—3 Sekunden) Zahlenreihen gesprochen und geklatscht werden, z. B. $\overline{1}$ $\overline{12}$ $\overline{123}$ $\overline{1234}$ $\overline{12345}$ usw. und wieder zurück, allmählich langsamer werdend bis bei 12 und 1 die Reihe schließt. Bringen diese Übungen die Klasse zu stark aus sich heraus, empfiehlt es sich, z. B. Jamben 1 2, 3 4 usw. stumm klatschen zu lassen, und bei einem bestimmten Zeichen ruft die Klasse die Zahl, bis zu der alle Kinder für sich mitgezählt haben müssen. Dann wird man die fürs eigentliche Rechnen nötige Konzentration schnell wieder haben. Es ist dann gut, mit den kleinen Rechenaufgaben „moralische“ Erzählungen zu verbinden, wie sie sich zur Korrektur kleiner Unarten bei einzelnen ergeben. Man erzählt z. B. von einem naschhaften Jungen, der von den für die beiden Geschwister und für ihn selbst bestimmten 9 Äpfeln einen wegnimmt und der dann bei der Verteilung der restlichen 8 zur Strafe leer ausgeht. Den Namen des Bösewichts nennt man nicht, spricht aber möglichst gründlich über ihn und läßt seine Tat mit der nötigen Entrüstung als sehr häßlich erscheinen. Irgendwo in der Klasse sitzt dann der kleine Sünder und ist froh, daß er inkognito bleiben darf und schämt sich.

Mit dem Blockflöten, Malen und Kneten mit Wachs liegen noch zu wenig Erfahrungen vor, so daß davon noch nichts berichtet werden kann. Es wird sich nach der ersten Ferienpause zeigen, ob nach der Ruhepause schon eine merkbare Veränderung an den Kindern wahrgenommen werden kann. Eine jede neue Klasse stellt den Lehrer vor ganz neue Probleme, und er kann sicher sein, daß er selbst während der Arbeit mit den Kindern ebensoviel, wenn nicht gar mehr lernen muß als diese.

Unsere heutigen Schulanfänger

„Werden wir gleich lesen? Meine Mutter hat mir schon ein Lesebuch gekauft!“ — Ein anderes Kind: „Fangen wir gleich zu rechnen an?“ — Ein nächstes Kind: „O, ich kann schon bis 1000 zählen, aber auf Englisch, das geht leicht!“ — „Darf ich mal Buchstaben an die Tafel schreiben, ich kann schon viel schreiben, Vater zeigt mir immer Buchstaben in der Zeitung, und dann brauche ich sie bloß zusammensetzen.“ — „Ja, mein Papa sagt immer, wenn er uns besuchen kommt, kannst du auch schon was, wenn du in die Schule kommst?“ — „Frau Cr., kannst du auch so schöne Geschichten, wie das Radio?“ — „Am Sonntagnachmittag gehe ich immer ins Kino, da sind erst feine Bilder!“ „Die Mutter geht sicher auch mit dir spazieren?“ frage ich. „Nein, Mama spricht, ich soll nur machen, daß ich ins Kino komm', dann hätt' sie endlich ihr' Ruh', und da wär' ich gut versorgt, da könnt' mir nichts passieren, so wie auf der Straße.“ — „Frau Cr., laß mich doch mal bis 1 000 000 zählen, ist doch butterleicht!“ Schon legt er mit Zählen los, alles zählt mit, in den höheren Regionen werden die Stimmchen dünner, bis der kleine Kerl zuletzt übrig bleibt und stolz „eine Million“ ruft, der Nächste gleich atemlos weiter: „One, two, three usw. bis 1000.“

Eine kostbare Gesellschaft, die hier zusammenströmt! Ungebändigt, ungestüm drängen sie heran, umringen mich, versuchen mich umzuwerfen. Ich schaue einmal kräftig den kleinen Naseweisen ins Gesicht. Nicht ein einziges zaghaftes, schüchternes Gesichtchen sehe ich, bis auf wenige Melancholiker, die nicht mitmachen. Jedes Persönchen zeigt unbekümmert und frei heraus sein ihm eigentümliches Gesicht. Schnell greife ich die so deutlich zu unterscheidenden Temperamente beim Schopf, fasse sie in Grüppchen zusammen, und schiebe sie kräftig auf ihre Plätze. Es sind drei klar zu unterscheidende Gruppen, an Zahl jede fast gleich, ein Drittel Sanguiniker, ein Drittel Choleriker, ein Drittel Melancholiker und ein ausgesprochener Phlegmatiker. Alle begehren heftig, angesprochen zu werden, so wähle ich vier Temperamentsgedichtchen von M. Garff.* Die Choleriker müssen ihr Rößlein besteigen und kräftig ihre Beinchen im Rhythmus des Gedichtes stampfen:

Ich wünsch mir zum Reiten ein wackeres Pferd,
einen goldenen Helm und ein blitzendes Schwert.

Ich reit' auf den Berg, wo der Riese drauf hockt,
der droht mit der Faust und der hebt seinen Stock.

Ich aber hol' aus zu dem wuchtigen Schlag
und haue dem Riesen den Zottelkopf ab.

* Die Gedichte entstammen den Gedichtsammlungen von Marianne Garff „Ich und mein Brüderlein“ und „Es plaudert der Bach“, Heitz-Verlag Straßburg, Leipzig.

Dann reit' ich zur Mutter, die freut sich so sehr
und schmückt mir mit Blumen mein' Waffen und Wehr.

Den Phlegmatiker drücke ich in folgendem Gedichtchen bei jedem zweiten Schritt
ordentlich in die Knie herunter:

Der alte Schäfer Siebenschuh,
der raucht Tabak und strickt dazu.
Die Wolle stammt von einem Schaf,
das heißt Marie und ist so brav.
Und daraus strickt in guter Ruh
den Zwickelstrumpf der Siebenschuh.

Die Sanguiniker hüpfen mit mir vergnügt in Luft; sie fügen sich nicht so gerne in
das straffe rhythmische Element, das Durchhalten macht Mühe:

Flinke Forellen / schlüpfen und schnellen
froh in den hellen / Quellwasserwellen.

Die Melancholiker veranlasse ich, ihr Köpfchen in den Armen zu verstecken und
mühselig gebückt ihr Verslein in einer einwickelnden Spirale schleppend zu gehen, am
liebsten möchten sie sich gar nicht von der Stelle bewegen:

Das Schnecklein kommt herangekrauft,
herangepustet und geschnauft,
streckt vorsichtig die Fühler aus
und schleppt sein Schnickelschneckenhaus
ganz langsam hinterher.

Den Rhythmus des Gedichtes einzuhalten ist für den Melancholiker ein wahres
Kreuz. Die Kinder wiederholen öfters die vier Gedichtchen. —

Ein kleiner Bub tritt heftig vor: „Jo, Frau Cr., soll ich dir mal erzählen, als der
Wolf mich hat fressen wollen, wie das war? Da war ich mal in unserem Garten, und
da kam von der Fulda her ein fürchterlich böser Wolf, und da ist er über unsere Hecke
gehüpft und wollt mich fressen. Nur weil die Mutter bei mir war, hat er mich nicht
gefressen. Jöl Hat der 'ne Angst gehabt!“ Ich erzähle den Kindern Rotkäppchen. Der
Phlegmatiker packt, kaum habe ich mit dem Erzählen begonnen, ein dickes Käsebrot
aus und futtert noch über das Ende der Erzählung hinaus. Als er fertig gegessen hat,
sagt er: „Ich mag nicht mehr, mir ist so langweilig, ich will nach Haus.“ Am Ende der
Geschichte steht der heftige Bub auf, sagt zum Nachbar: „Siehst du (und nickt heftig
dazu mit feuerrotem Kopf), ich hab's ja gesagt, beinahe hätt' er mich doch gefressen!“
Drei tief sinnig gestimmte Kinder schlucken an der hoffnungslosesten Stelle der Er-
zählung ein Paar Tränchen hinunter. Als der erlösende Augenblick überstanden ist,
steht einer von ihnen auf, unterbricht mich: „Frau Cr., darf ich dir die Geschichte nach-
her erzählen?“ Endlich sage ich: „Nun komm!“ Er greift nach einem Stuhl, will hinauf-
steigen, und im Hinaufsteigenwollen streckt er sein rechtes Ärmchen mit langem Zeige-
finger bedeutungsvoll nach oben: „Ich kann es ganz gewiß!“ Und bevor er noch oben
auf dem Stuhl angekommen ist, sinkt er schon wieder tiefbetrübt in sich zusammen mit
einem Stoßseufzer: „Hab's schon wieder vergessen“ und versteckt sich flink auf seinem
Platz. Während des Erzählens begehren einige Kinder etwas zu sagen, ich verträste sie
durch Zunicken bis zum Schluß. „Frau Cr., die Geschichte kennen wir schon. In der
Erzählstunde im Radio hören wir jeden Tag Märchen, Geschichten und alles Mögliche.“

Letzteres wiederholt sich viele Tage, bis schließlich eines Tages ein Kind sagt: „Die Geschichten, die du uns erzählst, die kennen wir schon alle, das kannst du dir sparen.“ „Erzähl' mir doch einer von euch mal eine Geschichte, die die Mutter erzählt hat!“ sage ich zu den Kindern. Tiefes Schweigen, einer sagt schließlich: „Och, Mutter liest uns manchmal etwas vor, die macht das nicht so wie du.“ Die kleine stürmische Gesellschaft, stelle ich fest, ist ziemlich übersättigt und überbeeindruckt durch Radio, Kino, Vorführungen und Bilderbücher.

Es sind ja Kinder, 1941/42 geboren, den Bombennächten ausgesetzt gewesen, die hungert haben, häufig unter ungünstigen Bedingungen evakuiert waren oder geflohen sind. Kinder, überwacht in ihren Sinneseindrücken, flüchtig von Eindruck zu Eindruck huschend. Sie kennen nicht die kindliche Freude und Seligkeit am rhythmisch sich immer und immer Wiederholenden, Abwandelnden, Umwandelnden in Spiel und Arbeit. In den Pausen hörte ich immer wieder die Worte: „Kommt, laßt uns toben!“ Im tiefsten Grunde war natürlich spielen gemeint, aber sie wußten nicht, wie man spielt; die edelsten Nachahmungskräfte, sah ich, drohten zu versiegen. Diese noch einmal kräftig aufzurufen, den Kindern Boden unter die Füße zu geben, darin lag zunächst meine Aufgabe. Dieser unbändigen, stürmischen Gesellschaft mußte das Fieber der überreizten Köpfe abgeleitet werden in den Willen, in die Gliedmaßen hinein. In kurzer Zeit mußte das geschafft werden. —

Schulstube, Pause, Freizeit (so weit ich sie in der Hand haben konnte) wurden eine Einheit. Was in der Schulstube geschah, fand draußen seine Fortsetzung oder auch umgekehrt. Ein Schulfater stiftete einen Riesensandhaufen. Burgen, Höhlen usw., die sie in der Erzählung traumhaft schauen konnten, wurden dort verwirklicht. — Königliche Sechs-, Acht-, Zehnpänner zügelten sie in den Pausen mit selbstgehandarbeiteten Pferdeleinen (Maschenbildung durch die Finger). Welche Wonne für einen Jungen, als Kutscher 2, 4, 6, 8 oder 10 Pferde zu zügeln. Die ungeschickteren und ängstlichen Kinder wurden dort eingespant, wo ich als Pferd oder Kutscher mittrabte. Beim nächsten Schulausflug hieß es: „Dürfen wir ausreiten, dürfen wir unsere Pferde vor die Kutsche spannen? Wir wollen sehen, ob wir die Jungfrau, die der Drache bewacht, befreien können.“ Dann legten wir unseren Stolz hinein, daß wir in guter Ordnung und Zucht durch die Straßen und den Park ritten, in den Wald, um dort frei auszuschwärmen.

Der Klassenraum wurde umgewandelt. Tische und Stühle wurden nah zusammengeschoben, Wände, Tafeln, Tische, Fußboden mit langem, breitem, weißem Papier bespannt, von einem Schulfater gestiftet. Hefte und Buntstifte verschwanden. Jedem Kind wurde eine zu ihm passende dicke, bunte Kreide in die Hand gedrückt, später auch Pinsel und flüssige Farbe. Jeder Unterricht begann mit rhythmischen Zeichenübungen und anschließend wurden in der Eurythmie ähnliche Übungen gelaufen, mit den Armen der Luft eingeprägt und zu einfachen Stabübungen verwandt, dann draußen wieder in den Sand geritzt oder auf den mit grauem Splitt bestreuten Schulhof. Als weitere von Rudolf Steiner angegebene Geschicklichkeitsübung: mit dem Stift zwischen den Zehen auf den Fußboden zeichnen oder schreiben. Im Formen in der Knetstunde wurden Übungen gefunden, die den Temperamenten zur Auslösung und Entfaltung dienten, die im engen Zusammenhang mit den rhythmischen Zeichenübungen standen, hier ins Räumliche umgesetzt; oder wir kneteten die Gestalten, deren Bilder sie nur in sich trugen, die sie nur aus dem Erzählstoff kannten und die als Krönung der ganzen Arbeit angemalt wurden. Im Malen mit flüssigen Wasserfarben wurden die Kinder aufgerufen, die Farbe leuchten, glänzen zu lassen. (Auf das Methodische des Zeichen- und Malunterrichts hier einzugehen, würde zu weit führen.)

Märchen, Erzählungen (russische, norwegische, grönländische, schwedische, finnische, irische, bretonische usw.) und selbsterfundene drastische Geschichten wurden zunächst als Erzählstoff gewählt. Große farbige Wandbilder, die markante Geschehnisse wiedergaben, entstanden im Unterricht vor den Augen der Kinder, Märchen wurden von ihnen auch dramatisch dargestellt und gelegentlich kleine Melodien, die sich aus dem Üben mit den Kindern ergaben, dazu geschrieben, z. B. ein Trollephant und eine Melodie, die später zur Fastnacht zu einem Chinesentänzen gespielt wurde. Die Eurythmie dieser Tänze wurde von Kindern auf der C-Blockflöte begleitet.

So versuchte ich, die gemüthafte Erlebnisfähigkeit der Kinder zu erwecken, ihre Willensintensität in gesunder Weise einzusetzen. Mir schien eine solche Vorbereitungszeit notwendig, bevor der eigentliche Unterrichtsgang einer ersten Waldorfschulklasse begonnen werden konnte. Die Erfahrung zeigte, daß sich die kleine Gesellschaft im Tun konzentrierte und beruhigte; daß sie mit neugewonnener Empfindungsfähigkeit und mit geordneteren Willenskräften an die weitere schulische Arbeit heran gingen.

Hubertine Cramer

Waldorfschule und Elternhaus

Ein festlicher Augenblick im Leben des Waldorflehrers ist es, wenn er die 1. Klasse einer Waldorfschule übernimmt. Freudig und erwartungsvoll betreten die Kinder, die sich in dieser Klasse zusammengefunden haben, die neue Welt. Behutsam versucht der Lehrer bald, sich in innerer Anschauung ein Wesensbild der Kinder zu formen, — die nun acht Jahre in seiner Obhut verbleiben werden —, um die Kräfte kennenzulernen, die ein Erziehen für die Zukunft ermöglichen. Noch ruhen sie tief-verborgen im Kindeswesen und werden sich ihm erst langsam durch Blick, Geste, Gang und Haltung, Wort und Tat offenbaren.

So wendet sich zunächst der fragende Blick in die Vergangenheit. Sechs bis sieben Jahre haben die Kinder in der vertrauten Umgebung des Elternhauses gelebt. Durch die Kräfte der Nachahmung haben sie tief in ihre leiblich-seelische Organisation aufgenommen, was in ihrem Lebensumkreis gedacht und gesprochen, erlebt und gelitten worden ist. — Aber es waren die Kriegsjahre, in denen die Kinder ihre ersten Schritte in die Erdenwelt machten. Da wo früher aufbauende, stärkende Kräfte der Natur und geordnetes Schaffen der Menschen dem zarten Kindeswesen hilfreich waren auf seinen Werdegängen, trieben in diesen Jahren Zerstörung und Vernichtung, Angst und Kummer ihr Werk. Schicksalbildend wirkten diese Jahre, in denen der Grund gelegt wurde für vieles, was sich erst in der Zukunft wirksam erweisen wird, was aber dem aufmerksam beobachtenden Blick des Erziehers sich ahnend schon vor die Seele stellen kann. Indem der Lehrer sich diese Tatsachen bewußt macht, stellt sich das lebhafteste Bedürfnis ein, bald die Beziehung zum Elternhaus, in dessen Obhut das kleine Kind nach den

wenigen Schulstunden am Tage wieder zurückkehrt, aufzunehmen und zu pflegen, — vor allem durch Elternbesuche und Elternabende.

Eine mannigfache Welt tritt dem Lehrer bei seinen Besuchen im Elternhause entgegen. Freudig hat das Kind ihn erwartet, obwohl es ja weiß, daß der Besuch nicht ihm, sondern seinen Eltern gilt. Wie anders als im Schulzimmer lebt sich das Kind oft dar im Umgang mit seinen jüngeren Geschwistern, im Spiel, seine Tiere pflegend, in der Betreuung seines kleinen Gärtchens an der Mauer! Wie wertvoll kann es dem Lehrer sein, den Tagesabschluß mitzerleben, wie aufschlußreich ist das Betrachten eines ruhig schlafenden Kindes!

Gern läßt sich der Lehrer aus den ersten Lebensjahren des Kindes erzählen. Bilder vervollständigen den Bericht. Ein einziges Ereignis, das den Eltern vielleicht im gemeinsamen Betrachten eines Photos wieder gegenwärtig wird, kann dem Lehrer blitzartig eine Wesensschwierigkeit des Kindes verständlich machen und einen wichtigen pädagogischen Hinweis geben. Manche Krankheiten, z. B. asthmatischer Art, werden ihm durchsichtig im Hinblick auf die furchtbaren Bedrückungen, die das Kind in den ersten Jahren durch Verlust des Heimes und darauffolgende engste Wohnverhältnisse erleben mußte, Eindrücke, an denen es heute noch krank. Schwierigkeiten, die manches Kind in der Klassengemeinschaft oder mit seinem Lehrer hat, werden gemeinsam bedacht, und obwohl das Kind von diesem Gespräch selbstverständlich nichts erfährt, können heilsame Wirkungen davon ausgehen und die Situation grundlegend verändern. In späteren Jahren stellen sich oft Schwierigkeiten zwischen Eltern und Kindern ein. Da kann es gegeben sein, im Hinblick auf die besondere Schicksalslage den Blick auf die fortschreitenden Kräfte im Kindeswesen zu lenken, die sich entwickeln von der Nachahmung zu dem Bedürfnis, Eltern und Lehrer als selbstverständliche Autorität anzuerkennen. Da mag sich dieses Bedürfnis besonders im Elternhause oft auch als Widerspruch und Widerspenstigkeit zeigen. — Vielfältig befruchtend wird der Inhalt der Gespräche, wenn es gelingt, die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrer zu festigen.

Überblickt der Lehrer etwa nach einem Jahre, in dem er einmal in jedem Elternhause zu Gast gewesen ist, die Vielfalt der Lebensverhältnisse, so wird ihm deutlich, daß die Waldorfschulen keine „Standesschulen“ sind, sondern Eltern aller Lebenskreise ihre Kinder in die Waldorfschule schicken. Manche Auswirkungen sozialer Art ergeben sich auf einer guten Basis des Verstehens zwischen Elternhaus und Lehrerschaft, die der Klassengemeinschaft das Gepräge geben kann. Begüterte Eltern sorgen dafür, daß jedes Kind der Klasse z. B. eine Flöte hat und fröhlich mitspielen kann. Von einigen Eltern, die sich darüber ausgetauscht haben, wird der Vor-

schlag gemacht, einem Choleriker, der seine starken Kräfte möglichst aufbauend betätigen sollte, ein Cello zur Verfügung zu stellen. Hilfen mannigfacher Art, die nur dem Lehrer bekannt werden, werden stillschweigend geleistet im Laufe der Jahre, in denen Klasseneltern und Lehrer zu einem organischen, lebendig-wirksamen Ganzen werden.

Zu den Elternbesuchen tritt nun als wesentlicher Faktor der sich regelmäßig wiederholende Elternabend. Hier wird es die Aufgabe des Lehrers sein, den Charakter der Waldorfschule und den in ihr gepflegten Geist der Pädagogik darzustellen. Ein kurzes Referat über den Inhalt dessen, was in einer Epoche mit den Kindern erarbeitet worden ist und was dem Lehrer als Ziel dieser Epoche wichtig war, wird im allgemeinen den Elternabend einleiten. Oft wird es dem Lehrer wichtig sein, Fragen, die im Gespräche mit Eltern geklärt worden waren und allgemeinen Charakter hatten, noch einmal in der Elterngemeinschaft aufzugreifen. Im gemeinsamen Gespräch können diese Fragen oft noch eine wertvolle Bereicherung und Vertiefung erfahren. So tauchen z. B. bei neu hinzukommenden Eltern immer wieder die gleichen Probleme auf: Sollen Eltern bei den Schularbeiten helfen? Hemmen die schwachen Kinder, die nicht „sitzenbleiben“, nicht die begabten? Wie läßt sich Waldorfpädagogik bei einer Klassenfrequenz von 55 bis 60 Kindern durchführen? Die lebhafteste Aussprache über solche Themen zeigt dann immer wieder, wie wichtig es ist, solche Fragen nicht nur vom Prinzipiellen, sondern auf dem jeweiligen Hintergrunde einer Klasse, des Alters der Kinder usw. zu klären.

Am Ende eines Semesters steht vielleicht öfters ein festlicher Elternabend, in dessen erstem Teil die Kinder Mitwirkende sein dürfen, ein Ereignis, das sie durch Jahre hindurch nicht vergessen. Ein kleines anspruchloses Spiel, herausgewachsen aus dem Leben einer Epoche, gibt in diesem intimen Rahmen nur vor der Elternschaft den irgendwie gehemmten Kindern Gelegenheit, eine Rolle zu spielen, die man ihnen auf der großen Bühne innerhalb einer Monatsfeier noch nicht zumuten dürfte. Der Elternabend unmittelbar nach Wiederbeginn des Unterrichts kann einmal den Blick lenken auf das Ganze der Schulbewegung. Die Eltern nehmen gern Anteil an dem, was in den sich halbjährlich wiederholenden Lehrertagungen erarbeitet wird. — Oder aber ein Lehrer hat Gelegenheit gehabt, eine ausländische Waldorfschule zu besuchen, mit der die eigene Klasse in Briefwechsel steht, und schildert den Eltern in diesem Rahmen die Eindrücke, die er von der Schule empfangen hat. — Fruchtbar kann es sich erweisen, wenn nach größeren Veranstaltungen Eltern und Lehrer gemeinsam Rückschau halten. Oft können sich gerade daraus die besten Impulse für die nächste Veranstaltung ergeben.

So kann ein Elternabend vielgestaltig sein, je nach den Kräften und Möglichkeiten, die der Lehrer zur Verfügung hat und betätigen möchte.

Wichtig ist im Verkehr zwischen Elternhaus und Schule vor allem das eine: Unsere Eltern schicken ihre Kinder mit großen Hoffnungen in die Waldorfschule. Mannigfaltig sind die Gründe, die sie veranlaßten, diesen Entschluß zu fassen, der das Leben ihrer Kinder entscheidend bestimmt. Wenn es unser Ziel ist, alle Kräfte zu entwickeln, die dem Kinde helfen sollen, in der Zukunft fest und sicher im Leben zu stehen und sich zu behaupten im Kampf gegen Vernichtung und Seelenverödung, so gehört dazu, daß Eltern und Lehrer sich immer besser kennenlernen und sich fest zusammenschließen, daß sie im gegenseitigen Sich-Anerkennen das zu pflegen entschlossen sind, was aus dem Geiste der Waldorfpädagogik sich ergibt.

Elsbeth von Eisebeck

Vom Gartenbau in der Waldorfschule

Im Sommer, wenn sich die Pflanzenwelt in voller Schönheit offenbart, soll ein Gang durch den Schulgarten uns zum Austausch von Beobachtungen und Erfahrungen anregen. Die Kinder beginnen im 6. Schuljahr mit dem Gartenbau. In dieser Zeit sind sie 11—12 Jahre alt; das ist das Alter, in dem sich die Muskeln fest an das Knochengüst anschließen. Es setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander, und am Widerstand, den der vom Kind geführte Spaten im Boden findet, erstarkt die Muskelkraft. Mit ihr tritt immer mehr das Bedürfnis auf, sich schaffend zu betätigen. Wenn aus solcher Arbeit noch ein Nutzen entspringt, dann finden sich die Kinder ganz als Erdenbürger aufgenommen, und sie werden sich der Bedeutung des am Boden schaffenden Menschen bewußt.

Soll im Garten die Klasse sich voll betätigen können, so muß die Anbaufläche reichlich bemessen sein. Da wären etwa 10—15 qm für jedes Kind zu veranschlagen. Ein solcher Garten, der etwa 400—600 qm umfaßt, nimmt nun die Schar Kinder auf, die aus der Enge des Klassenraumes herausströmt und zum Bersten voller Tatendrang ist. Ja, zunächst hat man das Gefühl, daß alles „aus dem Häuschen“ geraten will. Da muß dieses sprühende Leben gefaßt werden, und deshalb ist es gut, wenn der Garten von Hecken umgeben ist. Es wird durch Bäume und Sträucher ein eingefriedigter Raum geschaffen, wo nicht nur die Pflanzen üppig gedeihen, sondern wo auch die Kinder eingehüllt sind vom wohlthuenden Grün der Natur. Diese umgebende Hülle wird vervollständigt, wenn im Gelände Obstbäume gepflanzt worden sind. Das Blätterdach schützt vor allzu starker

Sonneneinstrahlung und rauhen Winden. So behütet, wird die Klasse bald das wilde und laute Wesen wandeln und bereit sein für ein besinnliches Naturerleben, durch welches man Lauschen und Beobachten lernt. So liegt nun ein Klassengarten neben dem anderen, sich einfügend in einen großen gemeinschaftlichen Gartenorganismus. Bis zur 8. Klasse werden Einzelgärten gepflegt. Alles ergänzend besitzt der Hannoversche Schulgarten noch eine kleine Baumschule und ein Gelände, welches feldmäßig bebaut wird. Dieser Teil ist oft recht wertvoll als Arbeitsausgleich geworden, wenn in den Klassengärten nicht alle Kinder untergebracht werden konnten.

An den Kindern erlebt man in den nächsten zwei Jahren eine grundlegende Wandlung, die sich bei der Einsatzbereitschaft im Garten recht bemerkbar macht. Die Glieder werden schwerer, und damit erlahmt die Schaffenslust. Da ist es gut, wenn in den Jahren vorher die Kinder gelernt haben, die Natur zu verstehen und zu lieben. Dann werden sie wie die Goldmarie im Märchen den Ruf verstehen: „Schüttel mich, schüttel mich, meine Äpfel sind alle reif“. Naturverstehen und Naturliebe ermöglichen es, daß Gliederschwere und allgemeine Trägheit aus Erkenntnis einer Notwendigkeit überwunden werden. Andererseits bedarf es noch eines starken Enthusiasmus des Lehrers, damit die erlahmende Kraft des Schülers gewandelt wird zur selbständigen Schaffensbereitschaft. Der in der 8. Klasse auftretende kritische Sinn entwickelt sich bald zu einem Erkenntnistreben, welches in den Theoriestunden an Regentagen zu manchem fruchtbaren Gespräch über die Pflanze und ihre Umwelt führt.

Eine größere Selbständigkeit tritt in der 9. und 10. Klasse ein. Da trägt die Arbeit an den unteren Klassen ihre Früchte, und es wäre nicht gut, wenn mit der 8. Klasse die Gartenbaustunde ein Ende fände. Jetzt sind die Schüler imstande, eine Versuchstätigkeit aufzunehmen. Fragen mannigfaltigster Art tauchen auf. Jetzt vermag sie der Schüler unter Leitung des Lehrers selbst zu lösen. Anlagen um die Schule, die die praktische Tätigkeit in den Dienst des großen Ganzen stellen, führen aus dem einstigen Klassengarten heraus. Die Zeit der brausenden Flegeljahre wird übergeführt in eine kultivierte fruchtbringende Zeit. Und da, gleichsam als Parallele zu inneren Vorgängen, wird das Veredeln von Obstwildlingen geübt. Beides, das Veredeln und das Fragenbeantworten, ist in diesem Alter etwas tief Befriedigendes.

Eine Epoche für Planarbeiten mit Gelände Vermessung und praktischen Entwürfen für die Klassengärten und Anlagen des Schulgartens wird im Winter durchgeführt. Dadurch kommt die 10. Klasse an Probleme heran, die dem Schüler die Aufgaben des Gartenbaues im Rahmen der Kulturentwicklung zeigen. Da werden gartengeschichtliche Bilder aufgerollt, die

Gartenstile besprochen und Fragen der Bodendüngung, Landschaftsgestaltung, des Straßen-, Wasserbaues usw. durchgenommen.

Im Laufe der fünf Jahre, in denen Gartenbau gegeben wird, kann der Lehrer mancherlei Beobachtungen an den Schülern machen. Sehr rasch wird man z. B. die praktische Veranlagung erkennen und deren Wandlungen. Man kann da Kinder erleben, die unpraktisch sind, denen jedes Gerät wohlvertraut ist, und die alles richtig anfassen. Sie übernehmen auch Arbeiten, die manchmal nicht angenehm sind, die sie aber tun, weil sie getan werden müssen. Sie handeln aus einer praktischen Übersicht heraus. Es ist dann im 14.—15. Jahr oft recht betrüblich, daß diese Kinder nicht mehr befriedigend arbeiten. Man kann ihnen in dieser Zeit helfen, indem man sie etwas von dem Geist verspüren läßt, der hinter allem Naturgeschehen steht. Durch Ideale überwinden sie diese Schwäche und zeigen dann in der 9. und 10. Klasse ein erfreuliches schöpferisches Arbeiten.

Eine andere Gruppe ist die der Schüler, welche eine noch verdeckte praktische Veranlagung zeigen. Sie benehmen sich anfangs recht ungeschickt; aber im Laufe der Zeit, wenn durch häufiges Üben und Zeigen der richtigen Griffe und Bewegungen eine gewisse Fertigkeit eingetreten ist, kann beobachtet werden, daß die Arbeit solchen Kindern Freude macht, und sie sind bald nicht mehr von den anderen Praktikern zu unterscheiden.

Nur wenige Kinder können als ausgesprochen unpraktisch bezeichnet werden. Aber doch gibt es in jedem Jahrgang einige dieser Art in der Klasse. Sie arbeiten so, als wenn ihnen etwas im Wege wäre, und das ist — der Kopf. Alles will ergründet sein und endlos erfragt werden. Da muß der Lehrer viel Geduld aufwenden, und es entsteht die Aufgabe, diese Kinder vor zu starker Arbeitsleistung zu bewahren. Denn ein Unpraktischer macht unendlich viel unnütze Bewegungen und verbraucht viel Kraft durch falsche Anstrengung.

Es tritt oft die Frage auf: Was soll im Winter getan werden? Da konnten wir das Körbeflechten einführen, da uns eine große Menge Weiden zur Verfügung stand. Diese Arbeit kann aus pädagogischen Gründen hoch eingeschätzt werden. Beim Flechten der Körbe kommt es darauf an, daß man die Weide so dreht und wendet, wie es eben notwendig ist. Man muß da in der richtigen Weise energisch zupacken, kurz, der Schüler lernt zur rechten Zeit zweckmäßig das Richtige wollen. Das ist das, was man im Leben braucht, um tüchtig zu werden oder auch, um pünktlich zu sein. Daß nebenbei bei dieser Arbeit ein Korb fertig wird, ist dem Lehrer und Schüler eine große Freude. Im Laufe der Jahre entwickeln sich richtige kleine Könner, deren Körbe sogar zur Weihnachtsmesse verkauft werden.

Ein wichtiger Gegenstand unserer Erfahrungen ist das Gartenheft. In

diesem Heft werden die geleisteten Arbeiten beschrieben. Außerdem werden Ergänzungen eingetragen, welche die an Regentagen besprochenen Themen enthalten. Zur Erklärung mancher technischer Vorgänge sind oft auch Zeichnungen darin zu finden. Es soll für die Heftführung nicht viel Zeit verwendet werden, aber es soll eine Rückerinnerung an die getane Arbeit stattfinden und die Kinder an Naturbeobachtung gewöhnen. Da die Windrichtung aufzuschreiben ist, entstehen in den unteren Klassen oft recht erregte Gespräche über die Himmelsrichtung. So werden die Kinder zu einem Orientieren am Himmel gebracht und damit zu einem klaren Bewußtsein ihres Standortes.

Es ist dabei besonders beachtenswert, daß parallel der inneren Entwicklung des Kindes in allen Altersstufen die praktische Betätigung im Gartenbau läuft. So haben wir eine Möglichkeit in der Hand, die notwendige Willensschulung durchzuführen, die sich als Forderung erhebt bei der Erziehung zum praktischen Menschen, zum disziplinierten und sozialen Verhalten, und die sich wohltuend auf den Schüler in seelischer, körperlicher und geistiger Beziehung auswirkt. Heinrich Kleinschmidt

Einige Erfahrungen mit dem Humor im Unterricht, seine Anwendungen und möglichen Folgen

Martha Haebler

Die Kapitelüberschrift setzt mich insofern in Verlegenheit, als mein Gewissen schlägt bei meiner sehr unbefangenen Verwendung des Wortes Humor, das ich nicht abzugrenzen gedenke gegen die Begriffe: Komik, Witz, Anekdote, Scherz, Satire, Ironie usw. Es ist aber für diese praktische Erörterung möglich, all das mit Humor zu bezeichnen, was mitten in ernster Arbeit Anlaß wird, Lehrer und Kinder über die Schwere der Sache hinauszuhoben und ein befreiendes Lachen auszulösen. Das scheint so einfach zu sein, aber es liegt darin genug Problematik, und die ganze Lehrerpersönlichkeit sieht sich wieder einmal in Frage gestellt bei dieser Praxis.

Da ist ein junger Lehrer, der aus eigenem Bedürfnis, oder weil es doch so sein soll, unternimmt, den Kindern mit Humor zu begegnen, aber er wird sicher zunächst einiges Befremdende erleben: Kinder und Lehrer scheinen völlig verschiedene Begriffe von Humor zu haben. Gelegentlich stehen die Kleineren verständnislos mit ernstesten Augen vor dem Lehrer, der angesichts einer höchst humorvollen Situation fast kapitulieren muß. Oder der Lehrer macht einen Scherz, dessen Wirkung ihn peinlich überrascht — ent-

weder zeigt sich gar nichts, oder es erfolgt ein übermäßiger Ausbruch, oder es regt sich gar irgendwelcher Spott oder Widerwille.

Wie schnell ist mancher bereit, bei solchen unliebsamen Begebenheiten die Unart der Kinder als solche festzustellen, statt nach den Ursachen des eigenen Versagens zu forschen! Ist man nach wiederholten Erfahrungen doch auf sich selbst verwiesen worden, so kann man mancherlei Antworten auf die Frage nach dem Mißlingen finden, z. B. folgende: für jedes Kindesalter, wie überhaupt für jedes Lebensalter, gilt eine andere Art von Humor, sowohl im Sinne des Aufnehmens wie des Produzierens; denn Humor ist auch eine Frage des mehr oder weniger entwickelten Bewußtseins. Man könnte gewiß eine fruchtbare Untersuchung darüber anstellen; ebenso über die Unterschiedlichkeit des Humors bei den verschiedenen Temperamenten, Bildungsstufen, Berufen, Nationalitäten, Geschlechtern usw. Wir sehen, die Differenzierung wird unüberschaubar. Aus dieser Fülle von Möglichkeiten die richtige zu wählen, ist nicht nur eine Frage der pädagogischen Fähigkeit, sondern immer auch des Taktes und der Güte. Aber es wird begreiflich, warum zuerst so viele Fehlleistungen zustande kommen, so daß dem sonst humorvollen Lehrer jeder Humor ersterben kann vor der Klasse; er muß sich eine längere Zeit hüten vor dem, was doch so wichtig, so beglückend wäre, wenn es gelänge. Eines kann man sicher wissen: solange nicht ein ganz natürlicher und herzlicher Kontakt zwischen Lehrer und Kindern vorhanden ist, solange wird der Versuch des Humors mißraten, aber es können sowohl Kontakt als auch Humor schon in der ersten Stunde gelingen. Jedenfalls: befehlen läßt er sich nicht! Die Möglichkeit, ihn frei handhaben zu können, hängt bis zu einem gewissen Grade von dem eigenen inneren Wachstum ab.

Wenn ganz allgemein ein Kind zu klein genommen wird, so wehrt es sich durch ungezogenes oder sogar unverschämtes Verhalten, aber man nimmt einer irgendwo entstehenden Unart den Wind aus den Segeln, wenn man das Kind um ein paar Jahre älter anspricht, als es tatsächlich ist. Diese Erfahrung gilt genau auch für die Anwendung des Humors. Wehe, wenn man kindische Scherze vorsetzt! Besser solche, die nur für die Fortgeschrittenen ganz durchschaubar sind. Das schadet doch nichts, wenn einige Nachzügler einen Witz erst in zwei Jahren verstehen!

Ob man in ganz richtiger Weise Humor entwickelt, das zeigt uns die Reaktion bei den Kindern. Auf das Lachen, das folgt, soll man achten; ob es rein erklingt, oder ob es durch irgendwelche Beimischungen, z. B. von Verachtung, Spott oder Hohn verunreinigt ist. Wird ein Scherz zum Anlaß genommen, sich aus gelangweilter Stimmung heraus auszutoben oder, wie schon erwähnt, sich in irgend einer Weise ungebärdig zu benehmen, so

stimmt etwas nicht: entweder die Zügel waren bis zu diesem Augenblick zu straff gehalten, oder der Unterricht war verödet usw. Es kann freilich auch ein echtes, lautes, herzerquickendes Gelächter aus anderer Stimmung hervorbrechen, z. B. aus einer starken Angespanntheit des Intellekts, oder aus Tragik, die plötzlich auf humorvolle Weise eine überraschende Wendung findet, oder ähnliches. Aber vielleicht wird auch diese richtigste Reaktion auf echten Humor erfolgen, daß jenes behagliche Schmunzeln eintritt, welches keineswegs den Fortgang des Unterrichts unterbricht, sondern im Gegenteil gerade jenes für die Arbeit so förderliche seelische Klima erst schafft. — Es ist ein Maßstab für das Verhältnis, das man zu einer Klasse hat, ob man wagen kann, Humorvolles zu bieten, oder ob man aus Furcht vor unabsehbaren Konsequenzen es besser unterläßt.

Nicht zu vergessen: auch die Kinder erzeugen Humor; manchmal mißrät das, und das Produkt wirkt störend, tapsig, unpassend; hier ist es wohl geraten, daß der Lehrer möglichst gute Miene zu dem meist nicht böse gemeinten Spiel macht! Aber gelegentlich ersetzt auch etwas köstlich Witziges von seiten der Kinder den mangelnden Humor des Lehrers. — Die Gepflegtheit, sozusagen „die Bildung“ einer Klasse wird sich darin kundgeben, welche Art von Humor sie äußert, ob Dummheit und Ungeformtheit zutage treten oder Takt, Esprit, Phantasie, Schlagfertigkeit und Gutmütigkeit. Es kommt sogar darauf an, ob der rechte Augenblick dafür gewählt wird.

Es gibt noch einen dritten Humorproduzenten: das ist „Seine Majestät der Zufall“. Welche Menge von Situationskomik ergibt sich im Zusammenspiel einer Klasse! Nicht zu verachten der unfreiwillige Humor, der dem Lehrer unterläuft, wenn der Redestrom nach Verlauf einiger Unterrichtsstunden sich zu verwirren beginnt und er sozusagen Druckfehlerteufel spricht! — Auch das darf sein und hat seine erquickende Seite. Und die Kinder beruhigen sich darüber sehr rasch wieder, wenn sie sich vom Unterricht weiterhin noch etwas Gutes erwarten.

Humor — in dem anfänglich bezeichneten, weiten Sinn genommen — hat eine Pointe, und das Wörterbuch gibt Auskunft über dieses Fremdwort mit den Ausdrücken: Schärfe, Stachel, Spitze, Würze. Wir sehen, ganz ohne Waffe ist der Humor nicht. Aber diese Tatsache muß zugleich eine Warnung nach zwei Seiten sein: wer diese Waffe ohne Schneide handhabt, verfällt der Lächerlichkeit; wer aber ohne Maß und Takt, Güte und Fingerspitzengefühl mit geschliffener Waffe umgeht, der schafft Wunden, die manchmal schwer heilen. Ironie kann oft tief verletzen oder mindestens erkälten. Da können auch äußerlich recht derbe Kinder nach innen von größter Empfindlichkeit sein, denn sie haben darin oft ein nicht zu unterschätzendes Feingefühl.

Bevor ich nun konkreter auf das Wie des Humors eingehe, will ich feststellen, daß meine nun folgenden Anregungen notgedrungen einseitig bleiben müssen, da es so viele Äußerungen des Humors gibt, als es Menschen gibt.

Einmal hatte ich mit einem schüchternen Siebenjährigen das Arztzimmer aufsuchen müssen; er war zunächst der Bänglichkeit der Situation nicht gewachsen, bis er dem Arzt erzählte, der Kasperl neulich habe gesagt, er hätte Bauchweh im Kopf, woraufhin sich das Bübchen vor Lachen krümmte und alle Angst verfliegen war. — So will es ein Erstkläßler: eine Art Kasperlhumor, wo immer die Dinge zusammenkommen, die niemals zusammengehören; eine primitivere Komik darf sich da ausleben, die ihre Wirkung aus Übertreibungen holt, aus grotesker Mimik, aus irgendwelchen Späßen, die das Sinnenhafte ansprechen, Auge und Ohr wollen Überraschendes und Niegekanntes erleben. Auf alle Fälle darf der Humor für Kinder, am wenigsten für die Kleinsten, niemals von Skepsis oder Bitternis angefressen sein. Auch geistvolle Pointen sind noch nicht am Platze, sondern der Humor bewege sich in einem gesund-volkstümlichen Element, das nicht ohne Derbheit und Drastik sein wird. Einige Hirten- und Teufelsszenen aus unseren Oberuferer Weihnachtsspielen erfreuen sich gerade deshalb jedes Jahr aufs neue einer besonderen Beliebtheit bei den Kindern; darauf warten sie, daß der Stichel aus dem Schlaf geweckt wird, mit Widerstreben aufsteht und sofort aufs Glatteis fällt.

Einmal wurde ich in einer ersten Klasse überrascht durch ein bemerkenswertes Verhalten der Kinder, das nicht vereinzelt blieb. Ich war im Zweifel gewesen, ob ich den Kleinen das bedeutsame Märchen vom „Machandelboom“ erzählen sollte, wegen der krassen Wendung, wo der Kopf des Knaben vom Deckel der Apfelmiste abgeschlagen wird und zu den Äpfeln hineinrollt. Ich wagte es trotz anfänglicher Hemmung und gewährte, wie die Kinder sich diese Tragik völlig ins Komische und Humoristische umgedeutet haben, ungefähr als wenn der Kasperl der Riesenschlange mit dem Stock auf den Kopf trommelt*. Ich habe diesen für mich unerwarteten Selbstschutz der Kleinen vor den noch nicht erträglichen Dingen immer wieder zu beobachten und zu bewundern Gelegenheit gehabt.

Die Komik der nicht zusammengehörigen Dinge wird vorwiegend die Art des Humors für die ganze Unterstufe sein (auch für die primitiveren Erwachsenen bleibt das bestehen). Man denke an die Erzählung aus der Edda, wo Thor, um seinen Hammer zurückzuholen, nach Riesenheim fährt,

* Übrigens auch eine nicht zu übersehende Tatsache bei der Diskussion über die sog. Grausamkeit im Märchen, da ja das Kind gerade durch solches Verhalten diese „Grausamkeit“ gar nicht in sein Bewußtsein hereinläßt.

als liebliche Braut Freia verkleidet, und wie er sich dann entsprechend beim Hochzeitsschmaus benimmt, das ist köstlichster Humor für die Zehnjährigen. Der Lehrer soll beim Erzählen auch nicht sparen an Ausdruck und Mimik, Tonfall und Geste. Er würde sich sonst in demselben Sinne schuldig machen, wie es von Wilhelm Schlegel erzählt wird, der mit seinem Bruder Friedrich um das Besitzrecht an einer gemeinsam gehörten Anekdote stritt. Friedrich traute dem Bruder nicht zu, daß er sie ohne Verdrehung weiter erzählen könne; aber Wilhelm erwarb sich doch das Erzählerrecht durch eine silberne Tabaksdose, der Friedrich nicht widerstand. In dem Augenblick, als die Anekdote nun doch verderbt wurde, entriß ihm Friedrich das Wort, erzählte zu Ende und gab Wilhelm die Dose zurück. — Von solcher Leidenschaft zur richtigen Herausarbeitung der Pointe und zur geschliffenen Form in der Darbietung des Humoristischen sollte sich der Lehrer anstecken lassen!

In diesen mittleren Volksschulklassen sind die Kinder sehr empfänglich für die Wirkungen, die sich aus komisch klingenden Wörtern ergeben. Die Namen der mexikanischen Berge genügen schon, um den vielleicht soeben fehlenden Humor zu ersetzen. Im fremdsprachlichen Unterricht kann eine schwer auszusprechende Konsonantenhäufung — welches Stolpern der Sprachwerkzeuge! — Spaß verursachen; ebenso das Ähnlichlauten eines Fremdwortes mit einem deutschen, z. B. quinze und Käs, vous allâtes und Salat; das sind Witze für kleine Leute, aber man mache das möglichst kurz ab. Dagegen würde ich mit wahrer Lust ab 5. Schuljahr die Anekdote einflechten wo nur immer möglich. Das wird, man kennt das an sich selbst, im Leben nicht vergessen. Die griechische Geschichte ist eine Fundgrube von solchen Goldkörnern, an der man nicht vorübergehen darf, und dann sehe man sich beim Erzählen seine Kinder an: wie die Augen blitzen, die Wangen sich röten und die Muskeln sich spannen! (Diese Kinder gehen anders heim, als sie kamen, und das Essen wird ihnen besser schmecken.) Mit der Anekdote hat schon begonnen, was nun immer mehr in den Vordergrund treten kann: die intellektuelle Pointe, mit Vorsicht auch einige Ironie. Der Witz darf mehr Esprit bekommen — soweit uns das gelingt.

Bei der Aufsatzrückgabe ist man genötigt, wenn Aufsatzschreiben nicht zur Sinnlosigkeit werden soll, daß die immer sich wiederholenden Fehler und andere Unzulänglichkeiten besprochen werden. Dieses Unternehmen könnte ein Schrecken an Langweiligkeit werden, wenn man es nicht mit sprudelnder Leichtigkeit machte. Es wird einem nicht die ganze Stunde über gegeben sein, mit Humor zu brillieren; es kann aber auch genügen, wenn man z. B. eine Stelle entsprechend pointiert vorliest, oder man führt etwas ad absurdum, man übertreibt ins Grotteske, um zu verdeutlichen, hier eine

lustige Anspielung, dort eine kleine Ironie usw. — Eben auf derselben Linie liegt die Bemerkung Rudolf Steiners, die Wiederholung der fremdsprachlichen Grammatik in der 9. Klasse müsse mit viel Humor geschehen!

Rudolf Steiner hat unermüdlich uns Lehrer zum Humor im Unterricht aufgerufen, ganz besonders in den Konferenzen seiner letzten Jahre. Wir sollen nicht „durchsäuert und griesgrämig im Schulzimmer stehen“. Er empfahl sogar, daß man wenigstens am Ende der Stunde einen Witz erzählen solle, wenn sich während des Unterrichts nichts Humorvolles ereignet hätte. Er hat in den pädagogischen Kursen die Wichtigkeit des Wechsels zwischen tragischer und humoristischer Stimmung, was sich wie Ein- und Ausatmen vollziehen sollte, für die Kinder bis ins Physiologische hinein auseinandergesetzt. Und wenn wir diese Konsequenzen ganz ernst nehmen, so kommen wir zu der Einsicht, daß noch immer viel zu wenig Humor im Unterricht waltet! Wir müssen uns bemühen, allen Geist der Schwere zu besiegen und den Enthusiasmus für den Humor in uns zu entzünden; dann steht ein Lehrer vor der Klasse, der nicht versinkt in den Bedrängnissen des Stoffes und der disziplinären Schwierigkeiten, sondern dann gibt sich sieghaft eine Souveränität des Geistes kund. Die Kinder wollen solche Überlegenheit des Lehrers: die Kleinen, weil sie in ihm eine Autorität erleben wollen, die Großen, um in ihm das Ideal zu finden, dem sie nachzustreben sich anschicken.

Sich an dieses wahrhaft befreiende und beglückende Element des Humors heranzubändigen, das ist auch ein Stück Arbeit an dem „Waldorfschullehrer-Bewußtsein“, von dem Rudolf Steiner sprach. Denn das ist ganz gewiß wahr, daß nicht die Kinder es sind, die verhindern, daß der Humor im Klassenraume in Erscheinung tritt!

Ein Lehrplan für Schreinerlehrlinge

Hellmut Blume

Wenn man einen Stoff- und Lehrplan für die Schreinerlehrlinge aufstellen will, von denen in den vorausgegangenen Heften 5 und 9 schon berichtet worden ist, so muß man zunächst berücksichtigen, was die jungen Leute schulmäßig mitbringen und in welchen menschlichen Zusammenhängen sie leben. Im Gegensatz zu gleichaltrigen Kindern einer Oberschule oder einer im Sinne der Freien Waldorfschule aufgebauten Einheitsschule stehen sie ja bereits voll im Berufsleben, wenn auch noch als Lernende. In unserem Falle sind die ländlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, in denen die Lehrlinge leben. Sie sind eingetaucht in den sich auch auf dem Lande voll auslebenden Materialismus. Was zweckmäßig und nützlich ist, was etwas einbringt und auch was man sparen kann, bestimmt ihre häusliche Atmosphäre. Die berufliche Ausbildung wird

von dem Wunsch der Eltern begleitet, daß die Jungen möglichst bald die Vorteile, die von der Erwerbung des Facharbeiternachweises erwartet werden, in Anspruch nehmen können. Wo noch religiöses Empfinden zu spüren ist, zielt es in der Regel nur auf traditionelle Formen, wie überhaupt die ganze Seelen- und Lebenshaltung der Eltern vom Hergebrachten bestimmt ist. Man muß diese Elternschaft, deren Ehrbarkeit und Lebenstüchtigkeit schätzenswerte menschliche Eigenschaften in sich schließt, im Bewußtsein haben, wenn man seine Schüler vor sich sieht und sich fragt, in welchen Fächern und welcher Art sie allgemeinbildend — das ist ja das Neue, das hier versucht wird — unterrichtet werden sollen.

Man kann die jungen Menschen, die ja eigentlich zu früh in das Berufsleben übergeführt werden, glücklich preisen, daß sie in einem so schönen und auch sauberen Beruf hineinwachsen, wie es gerade der des Schreiners ist. Ihr Werkstoff ist so ungeheuer lebendig! Das Holz lebt ja und „schafft“, solange ein Möbelstück existiert. Das lernen die Buben. Die Schreinertechnik muß darauf dauernd Rücksicht nehmen, soll sich die Tischplatte oder die Seitenwand eines Schrankes nicht werfen, soll die Schublade nicht klemmen und das Furnier nicht reißen. Dabei muß millimetergenau gearbeitet werden. Es kommt als weiterer wichtiger Faktor hinzu, daß der Betrieb, um den es sich in unserem Falle handelt, eine Möbelfabrik ist, in der die Möbel unter Benutzung modernster Holzbearbeitungsmaschinen und in Serienarbeit, also in zeitlich genau berechneten Arbeitsvorgängen, hergestellt werden. Der Lehrling kommt zwar in der Lehrwerkstatt mit der industriellen Arbeitsweise zunächst nicht unmittelbar in Berührung, wächst aber doch im Laufe der drei Lehrjahre stetig in sie hinein, so daß ihm die Maschine bald zur Selbstverständlichkeit wird. Daß er darin untergeht, ist die Gefahr, die ihm als Mensch droht, daß er darin aufwächst, ist der Vorteil, den er gegenüber seinen auf der Schulbank verbliebenen Altersgenossen hat. In der Schule muß der Lehrer auf Mittel und Wege sinnen, wie er lebendige Brücken zum praktischen Leben schlägt; hier ist das moderne technisch-industrielle Leben eine praktische Gegebenheit. Im ersten Lehrjahr lebt sich der Lehrling, wenn er an einem Kochlöffel, einer Schale oder an einem Handtuchhalter schnitzt, in die Verschiedenartigkeit des im Holz wirkenden Lebens ein. Im Meisterunterricht werden die verschiedenen Holzarten vom lebenden Baum ausgehend betrachtet. Im Schwarz-Weiß-Zeichnen läßt man die Jungen die Bäume in ihren charakteristischen Formen aus der Phantasie gestalten, und der Holzfachlehrer behandelt mit ihnen die dem Holz typischen Eigenschaften, indem er diese aus ihren Zusammenhängen mit den vier Elementen des Festen, des Wassers, der Luft und der Wärme herausarbeitet. Daraus entwickeln sich dann in organischer Weise die Begriffe und Vorgänge der Holzphysik und baut sich dann auch der Unterricht in Holzchemie auf. Im letzten Lehrjahr eröffnet ihnen der Fachlehrer in der „Technologie“ als besonderem Unterrichtsfach auch den Blick für die Technik, wie sie den eigenen Betrieb und außerhalb desselben das moderne Dasein durchsetzt und gestaltet.

Mit der Skizzierung der häuslichen und beruflichen Umwelt ist in etwa der „Schreinerhorizont“ umrissen, den der Lehrer für den allgemeinbildenden Unterricht bei seinen Schülern zu berücksichtigen hat. Ihn gilt es auszuweiten und zugleich zu erreichen, daß der Lehrling nicht nur zum „Schreiner“, sondern vor allem auch zu einem weltoffenen und selbständig denkenden Menschen heranreift. Der Schreiner soll später in der Serienarbeit nicht in den seelischen Leerlauf geraten, der ein Kennzeichen unseres Maschinenzeitalters geworden ist. Anders hätte dies Beginnen ja keinen Sinn. Der betriebsgeostische Gesichtspunkt, sich damit einen geistig beweglichen Fach-

arbeiternachwuchs heranzubilden, aus dem sich auch einmal die späteren Vorarbeiter und Meister rekrutieren sollen, verbindet sich mit dem allgemein sozialen Impuls in vollberechtigter Weise.

Das bisher Gesagte läßt wohl deutlich werden, daß eine Übernahme des Lehrplanes der Waldorfschule in der Art, daß man einfach mit dem einsetzt, was dieser für das neunte Schuljahr angibt, nicht in Frage kommen kann. Das wäre völlig weltfremd und griffe an diesen jungen Menschen vorbei. Dazu fehlen ihnen die allermeisten Voraussetzungen. Und doch gibt der Lehrplan der Waldorfschule wunderbare Anhaltspunkte und Richtlinien, weil er gerade das enthält, was der Schüler seiner Alters- und Entwicklungsstufe entsprechend braucht. Die Jungen sind zwar 14 Jahre alt, wenn sie in die Lehre eintreten, sind jedoch, was ihre geistige Reife im Vergleich mit Großstadtkindern und Waldorfschülern anbelangt, etwa zwei Jahre jünger einzustufen. Der Unterricht muß aber das bringen, was dem Alter der Jungen entspricht, und doch zugleich auf ihren tatsächlichen Reifegrad und den Schreinerhorizont eingestellt ist. Die fehlenden Bildungsvoraussetzungen müssen ebenfalls zu gleicher Zeit geschaffen werden. Da wird der Lehrer nur durch Erfahrungen lernen, die rechten Wege zu führen, und er muß sich selbst in die Seelenverfassung der jungen Menschen einleben und sich ihr häusliches und handwerkliches Milieu zu eigen machen.

Für den Unterricht ist methodisch die goetheanistische Betrachtungsweise das einzig brauchbare Mittel. Es löst die jungen Menschen vom abstrakten Denken los, in dem sie bisher einseitig erzogen wurden. Dieses hatte den zweifelhaften Erfolg, ihre Phantasiekräfte verkümmern zu lassen, trotzdem ist auch die Fähigkeit zum bewußten Abstrahieren noch schwach entwickelt. Es kommt nun darauf an, die Unterrichtsgegenstände so anschaulich und plastisch als möglich zu behandeln und daraus die den Dingen innewohnenden Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Dabei geht, wie es sich erwiesen hat, jeder Junge mit, und was sie vorher gelernt haben, tritt in den Hintergrund. Selbstverständlich wird es aufgegriffen, wo es sich dazu anbietet; es ist aber nicht mehr ausschlaggebend. Mit diesem Schlüssel, gepaart mit Geduld und Stetigkeit, kann man auch die Herzen und Sinne derjenigen aufschließen, deren Vermögen zum eigenen Denken nicht sonderlich entwickelt ist. Die Arbeit wird zunächst dadurch erleichtert, daß die Behandlung, die ihnen in ihren Elternhäusern widerfährt, und die Art, wie sie in der Schule angesprochen wurden, sie über ihr Alter hinaus im Autoritätsverhältnis festgehalten hat. Die Entwicklungsstufe, in die sie eintreten, fordert jedoch, sie daraus herauszuführen. Das muß sehr behutsam und mit Takt geschehen, damit sie nicht innerlich haltlos und in Gegensätze zu ihrer Umwelt hineingetrieben werden. Auch hier weist die goetheanistische Betrachtungsweise den richtigen Weg, weil sie von den drei Ehrfurchten vor dem, was über uns, neben uns und unter uns ist, getragen wird, und gerade an diesem Punkt setzt auch die von Rudolf Steiner inaugurierte Waldorfpädagogik in so fruchtbarer Weise ein.

Beginnt man nun im Herbst, wenn die Jungen in die Lehre eintreten, mit „Menschenkunde“, und behandelt zunächst die drei Naturreiche des Mineralischen, der Pflanzenwelt und des Tierreiches, so eröffnet sich den Jungen buchstäblich eine völlig neue Welt, an der sie bisher blind vorübergegangen sind. Sie lernen das menschlich und pädagogisch so wichtige *S t a u e n*. Noch sagen sie kaum ein Wort dazu, das wagen und können sie noch nicht, denn sie sind bisher so gut wie nie danach gefragt worden, was in ihrer eigenen Seele lebt, und es bedarf geduldiger Bemühungen, sie allmählich zum Sprechen zu bringen. Wenn aber nach vier bis fünf Wochen — bei vier Doppelstunden in der Woche — an der Gestalt des Affen und des Menschen, deren *U n t e r*

schiede herausgearbeitet werden, sind sie bereits da und helfen mit, die Merkmale zusammenzutragen. Zum Schluß ist der von seinem wachen Bewußtsein in die aufrechte Haltung gestellte, für seine Umwelt mitverantwortliche Mensch als die Krone der Schöpfung im fühlenden Denken der jungen Menschen verankert. Von Anfang an begleitet Goethes Gedicht „Edel sei der Mensch / hilfreich und gut, / denn das allein unterscheidet ihn / von allen Wesen, / die wir kennen . . .“ den Unterricht und endet mit dem ebenfalls im Chor gesprochenen Gedicht „Die Fußwaschung“ von Christian Morgenstern. Wenn sie dieses sprechen: „. . . Ich danke euch Stein, Kraut und Tier / und beuge mich zu euch hernieder: / Ihr halt mir alle drei zu Mir . . .!“, so kann man das Miterleben einer tiefen Wahrheit an den jungen Menschen sichtbar ablesen. — Dabei wechselt die Darstellungsweise von der Betonung des Ehrfurchtgebietenden und Wunderbaren (in Anknüpfung an den ganz positiv zu wertenden Schreinerhorizont) bewußt ins drastisch Handgreifliche hinüber. Bei der Charakterisierung der Tierwelt leuchtet ihnen z. B. das Bild der Kuh, wie sie sie meist selbst noch zu Hause im Stall stehen haben, als einem „auf Stelzen gestellten Verdauungsapparat“ besonders ein und lockt die ersten zustimmenden Bemerkungen heraus.

Geht es dann in den Winter hinein und erglänzen die nächtlichen Sterne schon zu einer Tageszeit am Himmel auf, zu der die Buben noch wach sind und selbst beobachten können, wird der augenfällige Tages-, Monats- und Jahreslauf der Gestirne am Himmel behandelt. Sie dabei von der Vorstellung als schwarzen Strich um den Bauch der Erde aufgetragenem Äquator loszureißen und den einzelnen Jungen selbst in den Mittelpunkt des örtlichen Himmelsäquators hineinzustellen, macht anfangs nicht geringe Schwierigkeiten, wird aber durch die übende Wiederholung überwunden. Auch dieser Unterrichtsstoff trägt in der darauffolgenden Epoche „Die Erde als Ganzes“ seine Früchte. Die Erde wird vom Pol zum Äquator durchwandert und die Einwirkung der Sonnenstrahlen auf die verschiedenen Weltgegenden wird im Jahreslauf im Wechsel von Tag und Nacht dargestellt, wie sie die Verteilung der Pflanzen über die Erde hin oder die physische und seelische Gestalt von Eskimo und Neger bestimmt. Der langbeinige Neger, dessen Beinwerk den übermäßig hoch aus der Erde herausgezogenen Wurzeln der tropischen Bäume gleicht, als Olympiasieger im Wettlauf dargestellt, regt sie nun schon an, ihn mit Storchenschritten nachzuahmen, und auch das vergleichende Umschalten von dem kleinen auf den großen Gang am Auto und Motorrad hat entsprechende Umschalt-Begleitmusik zur Folge. Man freut sich, wenn sie, die anfangs den Mund nicht aufbrachten und sich nicht zu regen wagten, nun „frech“ werden. Eine besondere Freude bereitete es, als einer der Wachesten am Montagmorgen nach der letzten totalen Mondfinsternis am Palmsonntag den Lehrer in Verlegenheit setzen wollte, indem er zu ihm sagte: „Sie haben uns gesagt, daß der Vollmond immer so lange am Himmel steht, wie die Zeit unmittelbar nach Untergang bis vor Aufgang der Sonne beträgt. Heute morgen aber standen beide noch gleichzeitig am Himmel! Wie verhält sich das?“ Er und seine Mitschüler haben dann um so interessierter die Darstellung der 18 Jahre dauernden Pendelbewegung des Mondes, und wie diese Mondfinsternis gerade mit einem sogenannten „Mondknoten“ zusammenfiel, aufgenommen.

Die Sternenkunde trat wiederum hilfreich in Erscheinung, als es sich bei der Behandlung der Pflanzenwelt als notwendig erwies, „die Pflanze als Ganzes“ zu betrachten. Hier bekam dann auch ihr altersmäßig und beruflich gewecktes Bedürfnis nach technisch-geometrischen Anschauungen ausreichende Nahrung, als bei den Spiralstellungen der Blätter um den Stengel herum die ihnen zugrunde liegenden mathematisch-geometrischen Figuren aufgezeigt und mit Zirkeln und Lineal, nunmehr voll berechtigt,

gezeichnet werden konnten. Nur der Hinweis, daß man in der damit verbundenen Bruchreihe $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{6}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{8}{12}$ usw. zum goldenen Schnitt vorschreiten wird, stachelte ihr Interesse sichtbar an. Von ihm hatten sie schon gehört, denn er wird auch in den Schreiner-Fachblättern behandelt, kannten ihn aber noch nicht, und die Stunden, an denen die Vielfalt und die Harmonien des goldenen Schnitts am Pentagramm entwickelt wurden, gehörten zu den schönsten. Hier kam das Schreinerbewußtsein mit dem allgemein-bildenden Element in besonderer Weise zur Deckung und erfuhr zugleich seine Ausweitung bis in die Planetenrhythmen hinein. Das so Erfasste wird in der späteren Menschenkunde-Epoche im zweiten Lehrjahr an der Gestalt des Menschen bis in den Stilkundeunterricht hinein im dritten Lehrjahr durch sehr konkrete und gründliche Behandlung immer wieder fruchtbar gemacht und bildet eines der geistigen Bänder, an dem die Einheitlichkeit des Weltbildes offenbar wird.

Für den sich anschließenden Geschichtsunterricht ist das im vorausgegangenen Aufsatz geschilderte mythologische Bedürfnis der Jungen eine große Hilfe. Denn es muß mit den frühgeschichtlichen Epochen begonnen werden. Das bedurfte keiner Erprobung, sondern nur der Überlegung, daß jedem Geschichtsunterricht, der in einer späteren Zeit einsetzt, z. B. bei dem dem Alter der Jungen entsprechenden Entdeckerzeitalter, der Unterbau fehlt. Nicht durch theoretisch-begriffliche Erläuterungen, sondern durch packende Geschichtsbilder sollen sie die seelisch-geistige Entwicklung der Menschheit miterleben. Indem sie das Herausschreiten der Menschheit aus dem mythologischen Bewußtsein zu immer konkreterem Erfassen der Erdenaufgaben miterleben, werden sie selbst organisch und ohne inneren Bruch an die Entwicklungsstufe herangeführt, in der sie ihrem Alter gemäß und als Zeitgenossen stehen. Allerdings muß im zweiten Lehrjahr, wo sie nun 15 und meist 16 Jahre alt geworden sind und die Flegeljahre deutlich in Erscheinung treten, der Anschluß in ihre Entwicklungsstufe erreicht sein. Jetzt brauchen sie Vorbilder, jetzt müssen vor ihnen stehen die großen Persönlichkeiten, die abenteuerlichen Entdecker (welche als Personifikationen naturwissenschaftlicher Experimente die neu ins Bewußtsein rückende Kugelform der Erde ausprobieren), die „Helden ohne Waffen“, welche die Menschheit in das denkende und auf die Erfahrung am Irdischen gestellte Ichbewußtsein hinüberführen. Und wie diese Schilderungen aufgenommen werden! Im letzten Lehrjahr, wo der allgemein-bildende Unterricht auf zwei Doppelstunden zusammenschrumpft, stehen sie dann mit den amerikanischen Unabhängigkeitskämpfen, mit der Parole „Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit“ aus der französischen Revolution und mit der Behandlung der Gegenwartsgeschichte und Wirtschaftsgeographie und der bereits erwähnten und als Sonderfach gegebenen Technologie voll in den Erscheinungen der Gegenwart darin. Durch die Stilkunde, die durch den Geschichtsunterricht soziologisch vorbereitet ist, Schwarz-Weiß-Zeichnen oder Plastizieren bleiben sie dabei immer noch dem Schöpferisch-Tätigen verbunden.

Fassen wir zusammen: Im ersten Lehrjahr, das im Heft 5 als „Entwicklungs-jahr“ bezeichnet wurde, wird durch die phänomenologische Methode an dem gekennzeichneten Stoff das Organ zur Entfaltung einer exakten Phantasie zu entwickeln versucht. Durch die handwerkliche Ausbildung und das in sie eingebaute Schnitzen, durch das Schwarz-Weiß-Zeichnen und Plastizieren wird dieses Bestreben durch die dabei entwickelte Handgeschicklichkeit bis in den menschlichen Organismus hineinverankert. Hier ergänzt das eine das andere in einer selten günstigen Weise.

Das zweite Lehrjahr, das eigentliche „Ausbildungsjahr“, dient im Handwerklichen dazu, dem Schreinerbewußtsein voll zum Durchbruch zu verhelfen und es zu Fertigkeiten zu entwickeln. Der allgemein-bildende und fachliche Unterricht trägt

dem Rechnung und stellt den menschlichen Anschluß an einen bewußtseinsmäßig erweiterten Horizont, und, wie am Geschichtsunterricht erläutert, an die vorbildlich handelnde Persönlichkeit her. Die Aufgabenstellung im Zeichnen und Plastizieren gleicht sich dem an.

Im dritten Lehrjahr, das als „Leistungs-jahr“ angesprochen wurde, wird das handwerklich Erlernte im Können befestigt. Im allgemein-bildenden und Fachunterricht tritt ihm das Erkennen und Wissen von den Zusammenhängen, in denen der heutige Mensch steht, an die Seite. In der Stilkunde wird das ästhetische Empfinden so ausgebildet, daß es sich einmal in der inneren und äußeren Lebensgestaltung ausleben kann.

Der hier dargestellte Lehrplan für Schreinerlehrlinge in einer Möbelfabrik, mehr Ziel als bereits voll Erreichtes darstellend, kann und soll nicht in einem Examen gipfeln. Wenn die heute noch jungen Menschen sich darum mühen, die gekennzeichneten Entwicklungsschritte mitzugehen — darauf kann man vertrauen — werden sie ihre Probe bestehen, wenn sie in späteren Jahren ihr Leben selbstverantwortlich gestalten.

Aus dem Zeitgeschehen

Die Schäden zu früher Berufswahl

Viele Eltern aus den Kreisen der Werk-tätigen sind der Meinung, daß ihre heranwachsenden Kinder gar nicht früh genug in Arbeit und Brot gebracht werden können. Maßgebend ist nicht immer nur die wirtschaftliche Not, maßgebend ist oft Unverständnis und Einsichtslosigkeit. Es wird übersehen, daß der heutigen Jugend aus dem zu frühen Hineingestelltwerden in den Arbeitsprozeß weit schwerere körperliche und seelisch-geistige Schädigungen erwachsen, als sie früher zu beobachten waren.

Die körperlichen Schädigungen der jungen Menschen wurden in der Gesundheitsuntersuchung eines württembergischen Landkreises deutlich, über die Medizinalrat Dr. Dengler berichtet (Amtsblatt für den Landkreis Nürtingen, 14/1950). Die Untersuchung an Schülern der 1. Berufsschulklassen, die bereits ein Jahr in der Lehrlingsausbildung standen, ergab folgendes: Fast ein Drittel der Schreiner, Metzger und Mechaniker hatten ausgeprägte X-Beine und Plattfüße, die sich in den gewählten Berufen bis zur Verkrüppelung verschlimmern mußten. Sechs schwer herzleidende Jungen hatten einen körperlich anstrengenden Beruf gewählt; ein Gipslerlehrling war auf einem Auge blind, ein Bäcker war Asthmatiker und litt an starkem Fußschweiß. Größe und Gewicht der Lehrlinge entsprachen vielfach 12- bis 13-jährigen Kindern. Bei den körperlich schwer arbeitenden Jungen hatten sich bereits Schäden am Skelettsystem eingestellt.

Berufsberatung, Gesundheitsuntersuchungen in der Volksschule und sonstige Fürsorgetätigkeit zeigten wenig Erfolge: „Das unausgereifte, schmalbrüstige, gesundheitlich anfällige, zu Bein-, Fuß- und anderen Schäden neigende Kind ergreift trotz aller Beratung den ihm unzutraglichsten Beruf, was zwangsläufig zur Folge haben muß, daß ein solcher Mensch leistungsschwach bleiben oder sogar vorzeitig verkrüppeln muß... Ein Kind, das unter solchen ungünstigen Umständen seine Ausbildungszeit verbringt, während es werden und reifen soll, wird bereits aufgebraucht von der anstrengenden

Berufsausbildung und durch sie zur gänzlichen Ruine, anstatt in diesen Jahren die Höhe einer vollen gesundheitlichen Reife zu erreichen.“

„Es kann so nicht weitergehen“, stellt Dr. Dengler fest. Was aber soll geschehen? Körperliche Kräftigung durch Sport und Hygiene und behördliches Eingreifen, wie er sie fordert, um das Fortschreiten einer Gesundheitsschädigung durch falsche und zu frühe Berufswahl zu verhindern, genügen zur grundsätzlichen Änderung der Situation nicht.

Es ist ja so, daß das Kind nach Beendigung der üblichen Volksschule die Schule verlassen muß, weil keine weiteren Klassen dort vorgesehen sind. Zu Hause kann und will es nicht herumsitzen; es greift zwangsläufig zu einem Beruf, auch wenn er ihm nicht gemäß ist. Oft ist es der des Vaters oder irgendeine „glücklicherweise“ freie Lehr- lingsstelle. Der Berufszugang der entlassenen Volksschüler ist eines der dringendsten sozialen Probleme geworden. Die innere Zerrissenheit der Kinder, die in der Kriegs- und Nachkriegszeit schweren körperlichen und seelisch-geistigen Belastungen ausgesetzt waren, stellt zu diesem Zeitpunkt den Berufsberater oftmals vor unlösbare Aufgaben. Ja, es mehren sich die einsichtsvollen Stimmen, die eine Schulentlassung in dem Augen- blick, da die eigentliche Persönlichkeitserziehung und freie Urteilsbildung einsetzen soll, als unorganisch und schädlich erkennen. Aus den rein menschenkundlichen Einsichten heraus hat die Pädagogik Rudolf Steiners auf dieses Unrecht, das der heranwachsenden Jugend zugefügt wird, immer wieder hingewiesen. Die Berufsausbildung typisiert und schablonisiert die Kinder in dem Augenblick, in dem sie zu eigengeprägten Individuali- täten heranreifen sollten. Sind doch in diesem Lebensalter — abgesehen von den ge- sundheitlichen Erwägungen — selbst die auftretenden Berufswünsche noch nicht aus einem eigenen und selbständigen Verhältnis zum Lebensschicksal erwachsen. Auch die scheinbar verpflichtenden Fähigkeiten entstammen einem Vergangenheitsstrom, der mit 18 bis 21 Jahren, dem Zeitpunkt des eigentlichen Ich-Erwachens und Mündigwerdens, erst ganz verlassen wird. So treten zu den äußeren Gesundheitsschädigungen in diesem Alter so oft innere Berufskrisen.

Etwas anderes kommt hinzu: Dem Handwerksmeister, dem früher ein Lehrling mit 14 Jahren zur Berufsausbildung übergeben wurde, war es aus einem gewissen patriar- chalischen Verhältnis heraus möglich, „Erzieher“ im vollmenschlichen Sinne zu sein und sich um das seelisch-geistige Werden des Kindes zu kümmern. Das gibt das heutige industrialisierte Berufsleben nicht her. Mehr denn je aber brauchen die jungen Men- schen von heute das gesundende und ausgleichende Element einer echten Erziehung.

In den Waldorfschulen haben die Kinder grundsätzlich die Möglichkeit, über das Volksschulalter hinaus in der Schule zu bleiben und mit ihrer Klasse aufzurücken. Hier erhalten sie auch die inneren Ausgleichskräfte, die es ihnen ermöglichen sollen, im späteren spezialisierten Berufsleben bestehen zu können. Aus der Erkenntnis der Zeit- forderungen heraus wird an allen Waldorfschulen, jeweils der speziellen Umweltsitua- tion gemäß, angestrebt, eine Verbindung von Lehrlingsausbildung und wenigstens teil- weisem Verbleiben in der Schule nach und nach herzustellen. Da das Ideal des längeren Verbleibens in der Schule auch bei bestehender Einsicht der Eltern nicht immer durch- geführt werden kann, muß alles darangesetzt werden, in die künftige Lehrlingsaus- bildung eine Art vollmenschlicher (nicht nur beruflicher) Schulung einzubauen, wie es bereits von einsichtsvollen Industriellen geschieht.* Erst dann kann man hoffen, die schweren Schädigungen auszugleichen, die dem heutigen jungen Menschen durch eine zu frühe Berufswahl zwangsläufig erwachsen.

H. S.

* Vgl. „Ein Lehrplan für Schreinerlehrlinge“, S. 311 dieses Heftes.

Wirkungen der Höheren Schule im sozialen Leben

Im Juli dieses Jahres berief der Leiter der Berufsberatung einer nordwestdeutschen Industriestadt (Wuppertal) die Vertreter aller Höheren Schulen zu sich, um mit ihnen die Berufswahl der abgehenden Schüler zu besprechen. Dabei gab er folgenden eindrucksvollen Rückblick:

Im vergangenen Jahr hatten etwa 950 Schüler und Schülerinnen die Höheren Schulen verlassen. — 250 von ihnen waren Abiturienten, — etwa 400 besuchten die Schule bis zur mittleren Reife. — Rund 300 gingen nach Quarta oder Tertia ab.

Nur 10 Prozent dieser letzten Gruppe war aus finanziellen Gründen abgegangen, 90 Prozent, weil sie nicht mehr mitkamen. Dabei handelte es sich fast immer um eine schlechte Note im Latein, die den Ausschlag gegeben hatte.

Diese Kinder machen der Berufsberatung besondere Sorge. Ihre Bildung ist naturgemäß Stückwerk und erreicht oft nicht einmal den Stand der Volksschulbildung, wie der Leiter der Berufsberatung berichtete. Das Ziel der Höheren Schule, das Abitur, wurde nicht im entferntesten erreicht, der Bildungsgang wurde abgebrochen, blieb ein Anfang. So müssen diese Kinder in sehr jungen Jahren erleben, daß sie versagt haben und daß das, was sie gelernt haben, sich für das praktische Leben, in das sie hinein müssen, nicht als brauchbar erweist. Nach den Erfahrungen des Arbeitsamtes landen oder stranden sie zumeist in wirtschaftlich untergeordneten und abhängigen Berufen.

Diese einfache Statistik beunruhigte die anwesenden Vertreter der Höheren Schulen nicht. Sie besagt ja auch nichts Neues, aber sie wirft doch ein grelles Licht auf die Stellung der Höheren Schule im sozialen Ganzen. Was im Wirtschaftsleben sich sofort von selbst erledigen würde, daß nämlich ein Betrieb nur 25 Prozent seines Rohmaterials sinnvoll verarbeitet, wird in der Praxis der Höheren Schule als Normalzustand hingenommen. Hier ist eine der Stellen, wo man sehen kann, wie das soziale Gewissen der heutigen Menschen reagiert. Wer will es denn ernsthaft verantworten, daß hier jahraus jahrein die eigentliche Erziehungsaufgabe durch das Zweckziel eines Examens und das damit verbundene Auswahlprinzip so entstellt bleibt, daß ein großer Teil der Kinder, die erzogen werden sollen, nur ein Halbwissen empfangen können oder in ihrem ursprünglichen Lern- und Lebenswillen bitter enttäuscht werden? Die Gemeinschaft hätte das Recht und die Pflicht, von der Höheren Schule dem Aufwand und der Möglichkeit entsprechende, ganz andere Wirkungen für das öffentliche Leben zu verlangen. Dem kann allerdings nur eine Schule entsprechen, welche die eigentliche Erziehungsaufgabe, als eine Liebestat zwischen Erwachsenem und Kind handhabt, und es so vermag, in den ihr anvertrauten Kindern Fähigkeiten zu wecken, die als frische Initiativkräfte ins soziale Leben einfließen können.

C. F. Böcking

Zieht Strümpfe an!

Medizinisch-pädagogischer Rat zum herbstlichen Kampf um die nackten Beine

Dr. med. Pressel

Jeden Herbst macht der Mensch eine Probe durch: ob seine Wärme-Organisation stark genug ist, die äußere Abkühlung auszugleichen. Erreicht sie es nicht, so treten am häufigsten kalte Füße auf.

Und zur gleichen Zeit setzt auch der Kampf ein zwischen den Kindern, die ihre nackten Beine nicht bekleiden wollen, und den Erwachsenen, die von sich aus schließen, daß Bekleidung notwendig sei. Diese an sich richtige Einsicht stößt auf Ablehnung. Sie hat leider keine Überzeugungskraft für die andere Seite . . . Geht es hier nicht so, wie mit vielen Erkenntnissen, die den „Großen“ von selbst zukommen, und die sich so gar nicht auf die Kinder übertragen lassen wollen? — Das elterliche Gebot oder Zureden muß unverstanden und kraftlos bleiben, solange es nur begründet wird mit dem Versagen des eigenen, schon gebrechlicheren Körpers. Nur objektive Erkenntnis, die die Verhältnisse des einen wie des anderen Lebensalters versteht, kann hier die Brücke bilden. Deshalb möge die folgende Betrachtung der menschlichen Wärmeorganisation zu tieferem Erleben am eigenen und fremden Körper führen!

1. Beim gesunden Menschen wird so viel Wärme gebildet, daß ein ständiger Überschuß abfließen muß. Würde man jede Wärmeabgabe nach außen verhindern, so stiege die Körpertemperatur etwa 1 Grad in der Stunde. Den größten Überschuß hat das Kind; mit steigendem Alter sinkt die Kurve. Im Vergleich zum Greis hat die Jugend ein ständiges „Fieber“.
2. Das Zentrum der Wärmebildung ist in den Stoffwechselorganen. Leber und Niere haben eine Normaltemperatur von etwa 39 Grad. In Brust- und Kopforganen wird die von unten nachströmende Wärme an Innen- und Außenluft abgegeben. Der „kühle Kopf“ ist nicht nur im übertragenen Sinne zu bewahren. Gesicht und Hände strahlen Wärme; Schweißbildung ist der gewaltigste Wärmezug.
3. Eine tiefere Untersuchung zeigt besondere Zusammenhänge zwischen der Wärmesteuerung und den Beinen, den Organen stärkster Willensbetätigung — man denke an das Aufstampfen im Affekt, oder das Straffen bei einem Entschluß.

Die letzten Jahre haben für Groß und Klein so viele und schwere Schocks gebracht, daß nur wenige wirklich „fest auf der Erde stehen“. Das äußert sich in allgemeiner Verschlechterung der Durchblutung in den Beinen, so daß man von „kalten Füßen als Zeitübel“ sprechen könnte. Was bedeutet aber das für die Betätigung des Menschen? Das intellektuelle Denken ist bei kühlen Füßen erleichtert, denn man kann ohne den „Ballast“ der tieferen Kräfte (Gefühl und Wille) „oben drüber“ hüpfen mit einem ganz leichten Denken. Wirklichkeitsnähe, Tiefgründigkeit und Wärme fehlen aber diesem reinen „Kopfdanken“! Gleichzeitig wird die Triebwelt dabei abgedämpft, die ja auch im unteren Körper ihren Schwerpunkt hat. Die stetige Auseinandersetzung mit ihr, das Abringen jeder geistigen Tätigkeit vom Chaos der unteren Mächte, wird so bequem erspart. Aber doch nur, um dann um so unbeherrschter hervorzubrechen — wie alle einseitig zurückgehaltenen Kräfte! Immer wieder hat Rudolf Steiner auf den Zusammenhang hingewiesen zwischen Intellektualität und hemmungsloser Sexualität. Aber auch die Hörigkeit gegenüber den Massenattraktionen und -suggestionen (Fußball, Kino, . . . bald auch Fernsehen) hat ihre Wurzel in mangelhafter Eigen-„ständigkeit“.

Am schlimmsten ist das Übel, wenn es gar nicht mehr erkannt wird; körperlich: wenn die kalten Füße nicht mehr gespürt werden — und das ist weithin so! Deshalb soll in diesen knapp hingeworfenen Gedanken der ganze Umfang des Zeitproblems wenigstens angedeutet werden. Aber erst gründliche eigene Ausarbeitung kann die sichere Basis abgeben, um es mit Erfolg bei den Kindern anzupacken.

Kehren wir zur Wärmeorganisation zurück! Manche Mutter hat beim Fieber ihrer Kleinen die wohlthätige Wirkung eines kühlen Wadenwickels erprobt. Wenn im Hoch-

sommer die ganze Atmosphäre „Fieber“ hat, greift auch mancher Erwachsene gern zu den Shorts und genießt dankbar, wie der Wärmeüberschuß gleich vom Entstehungsgebiet abgezapft wird. Da die Kinder dem „Fieber“ immer näher sind, haben sie diesen Drang noch stärker und über den Sommer hinaus. Je kräftiger ihre Wärmeezeugung ist, desto länger! Ja, sie erleben im Kampf gegen die außen andringende Kälte im Herbst ein heroisches Stärken ihrer Selbstbehauptung, ein Ankämpfen gegen das Zeitübel! Aber sie können den Augenblick nicht erkennen, in dem weiterer Wärmeentzug die Kräfte der Selbstbehauptung und der gesunden Ichstärke anzutasten beginnt. Wer am längsten diesen gefährdenden Wärmeentzug aushalten „kann“, wird den Schwächeren zum Vorbild. Jeder weiß, was solche Vorbilder im Guten und Schlechten bedeuten. Woher soll nun das schwächere Kind die Kraft zur Einsicht nehmen, wenn die ganze Welt der Erwachsenen ihm das Bild mangelhafter Eigenständigkeit zeigt? Da hält es sich lieber an seinen Helden! Und der Widerstand gegen das Formelgebot: „Du sollst jetzt warme Strümpfe anziehen!“ wird selbst wieder zu einer heldenhaften Angelegenheit, bei der man zeigen kann, wie sehr die kindlichen Kräfte dem Formellen und der „schwächlich-vernünftigen“ Erwachsenenwelt überlegen sind.

Aus diesem Zwiespalt erwachsen aber jedes Jahr tiefe Schädigungen des kindlichen Organismus. Wie sehr die Gesundheit der Kinder durch jenes „Abzapfen der belebenden Wärme“ gefährdet wird, sieht man erst ein, wenn man weiß: Die geheimen Wurzeln vieler Krankheiten im Oberkörper wurzeln in der Wärmeorganisation. Die zahlreichen Entzündungen an Mandeln, Ohren, Augen, Nase usw., ferner die „Erkältungen“ der Luftröhre und Bronchien bis zur Lungenentzündung können nur auf dem Boden eines gestörten Wärmehaushaltes sich entfalten. Mit Verdauungs- und Blasenstörungen greifen die Erkältungskrankheiten in den unteren Leib hinunter. — Sowohl der Arzt wie das Brauchtum alter Hausmittel packen bei vielen dieser Krankheiten das Übel bei den Füßen an. Das heiße Fußbad, z. B. nach einem kalten oder regnerischen Ausflug, nach einem Sturz in kaltes Wasser, verhindert meistens den Ausbruch einer Erkältung. Natürlich genügt ein gelegentlich warmer Fuß noch nicht für eine gleichmäßige Durchblutung des Leibes. Ein erster wichtiger Schutz ist jedoch, daß der Wärmestrom nicht von dem Entstehungsgebiet gleichsam direkt über die nackten Beine nach unten abgeleitet und dem Haushalt des gesamten Organismus entzogen wird.

Ein weiterer Zusammenhang sei hier nur angedeutet: Viele aus geheimnisvollem Dunkel überraschend auftauchende Krankheiten des Alters spiegeln Störungen der Kindheit wider. So fördert beispielsweise jede Schwächung der Wärmeversorgung die sklerotisierenden Kräfte. Zwar wird man gerade mit diesem Argument einem Kinde nicht imponieren können, weil es durch den Hinweis auf die ferne Zukunft nicht überzeugt wird — es lebt mit seinem Wesen in den Zukunftskräften, aber es bedenkt sie nicht. Dennoch wird man, je nach der Altersstufe, einen Weg finden, das Notwendige durchzusetzen. Im ersten Lebensjahrsiebt sollten — durch keine Erwachsenenereignisse getrübt — Anziehungsgewohnheiten begründet werden. Gebot und Überzeugungskraft der Erzieherautorität müssen diese im zweiten Jahrsiebt weiterpflegen. Danach wird es immer mehr der sachlich-logischen Überzeugung bedürfen. In jedem Fall aber muß der Erwachsene die Bedeutung des Problems wissen und empfinden. Es gilt ja nicht nur den Kampf gegen den krankmachenden Wärmeentzug bei nackten Kinderbeinen zu führen! Es gilt im eigenen Wesen „fest auf den Füßen zu stehen“ und die Jugend aus der tieferen Einsicht in den Schicksalsraum des Lebens heraus anzusprechen. Dann wird sie offen und dankbar hören — sogar wenn es um das Anziehen der Strümpfe im Herbst geht.

Einladung zur Subskription

Machiavelli und Ludwig XIV.

von Dr. Dr. Karl Heyer

Manuskriptvervielfältigung (Rotaprintdruck), zu beziehen durch den Verfasser. Umfang etwa 280—300 große Seiten (Format Din A 4), Preis geb. oder kart. für Subskribenten etwa DM 9.50 zuzüglich Porto- und Verpackungspesen. Der Versand erfolgt im Ausland per Nachnahme. — Nach dem Erscheinen erhöht sich der Preis.

Dieses in sich abgeschlossene Werk bildet den 4. Band der
Beiträge zur Geschichte des Abendlandes
(bisheriger Titel „Beiträge zur Weltgeschichte“)

Die ersten drei Bände (vergriffen) erschienen 1939/1940: 1. Band: „Von der Atlantis bis Rom“, 2. Band: „Mittelalter“, 3. Band: Die neuere Zeit“.

Der jetzt zu subskribierende 4. Band schildert geschichtliche Persönlichkeiten und Tatsachen von impulsierender Bedeutung für die gesamte Staats- und Sozialentwicklung bis auf unsere Tage. Er will damit Unterlagen zu einem unabhängigen, geschichtlich vertieften politischen und sozialen Verständnis auch der Gegenwart geben. Er wendet sich an alle, die solches suchen. Besondere Anregungen kann er z. B. auch Lehrern aller Schulstufen für den Geschichtsunterricht und dgl. vermitteln.

Aus dem Inhalt: Der Machiavellismus — Dante und Machiavelli — Mars-Impulse — Das Mißtrauen in die menschliche Natur — Machiavelli und Friedrich der Große — Luther und die Reformation — Die Wende um 1600, Campanella, der Rosenkreuzerimpuls — Ludwig XIV. — Der Sonnenkönig — Staat/Wirtschaft/Kultur — Die Hugenotten — Un roi, une loi, une foie — Die Außenpolitik — Die Régence — Usw.

Subskriptionen auf den 4. Band:
„Machiavelli und Ludwig XIV.“ bitte einzusenden an:

DR. KARL HEYER, (14b) KRESSBRONN (BODENSEE)
Friedrichshafener Straße 1