

Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde der
Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Martin Tittmann
Zum 25. Todestag von Rudolf Steiner

Dr. Martha Haebler
Pädagogisches aus der Praxis für die Praxis

Felix Kayser
Plastizieren und Betätigung der inneren Sinne

Ernst Bindel
Die neuesten Rechenmaschinen

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 · Berthold Walter Meyer, Nürnberg · 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. Kugelgen, 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 72 320 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

Pädagogische Keime in Rudolf Steiners Kindheit an Hand seines Lebensganges	<i>Martin Tittmann</i>	65
Zum 25. Todestage Rudolf Steiners	<i>Martin Tittmann</i>	70
Pädagogische Skizzen Aus der Praxis für die Praxis	<i>Dr. Martha Haebler</i>	72
Der Laufstall Ein Beitrag zu dem Thema „Weißt Du auch, was Du tust?“	<i>Gertrud Rüstow</i>	77
Vom Plastizieren und der Betätigung der inneren Sinne	<i>Felix Kayser</i>	80
Wie aus mißverstandener Kinderphantasie Kinderleid erwächst	<i>Dr. Hildegard Gerbert</i>	86
Zum Erscheinen zweier pädagogischer Vortragskurse von Rudolf Steiner (Buchbesprechung)	<i>H. R. Niederhäuser</i>	88
„Bürger für die Gesetze“ Darstellung des erziehenden Staates (Buchbesprechung)	<i>Diether Vogel</i>	90
Amerikanische Patenschaften für deutsche Waldorfschulen	<i>Ernst Bindel</i>	92
Jugend ohne Heimat, ohne Beruf	<i>Dr. H. Rebmann</i>	93
Die neuesten Rechenmaschinen	<i>Ernst Bindel</i>	95

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XIV

Heft 3

März 1950

Pädagogische Keime in Rudolf Steiners Kindheit an Hand seines Lebensganges

Martin Tittmann

Versenkt man sich wieder und wieder in den Lebensgang* Rudolf Steiners, wie er ihn selber dargestellt hat, so bemerkt man, wie viele einzelne oft unscheinbare Erfahrungen schon der Knaben- und Jünglingszeit zu Keimen geworden sind für seine großen Erziehungsgedanken und ihre Verwirklichung. Man wird ja überhaupt wenig Lebensläufe finden, wo in solch intensiver und extensiver Weise jede empfangene Anregung, und sei es die geringfügigste, so liebevoll gehegt und gepflegt, genährt und entwickelt worden ist, wie es Rudolf Steiner getan hat. Kein Körnlein ging verloren auf diesem Saatfelde! —

Das erste Jahrsiebt verlebte der Knabe zum größten Teil in Pottschach, das in Niederösterreich nahe der steirischen Grenze liegt. Dort war sein Vater damals Leiter der kleinen Station der Südbahn. „Ich verlebte da die Zeit von meinem zweiten bis zu meinem achten Jahre. Eine wundervolle Landschaft umschloß meine Kindheit. Der Anblick ging auf die Berge, die Niederösterreich mit Steiermark verbinden: der Schneeberg, Wechsel, die Raxalpe, der Semmering. Der Schneeberg fing mit seinem nach oben hin kahlen Gestein die Sonnenstrahlen auf, und was diese verkündeten, wenn sie vom Berge nach dem kleinen Bahnhof strahlten, das war an schönen Sommertagen der erste Morgengruß. Der graue Rücken des ‚Wechsel‘ bildete dazu einen ernst stimmenden Kontrast. Das Grün, das von überallher in dieser Landschaft freundlich lächelte, ließ die Berge gleichsam aus sich hervorsteigen. Man hatte in der Ferne des Umkreises die Majestät der Gipfel und in der unmittelbaren Umgebung die Anmut der Natur.“ — Man hört aus der Art, wie die Eindrücke dargestellt sind, daß Rudolf Steiner hier von Wahrnehmungen spricht, die über das Sinnhafte hinausgehen und die in diesem Alter noch aufgenommen werden. Sie bilden besonders an dem noch ganz offenen Wesen des Kindes, das in „leiblicher Religion“ mit der Umgebung lebt. Die Natur „verkündet“ noch. — Aber auch die entgegengesetzten Elemente der Technik wirken auf das Kind — und zwar

* „Mein Lebensgang“, neu erschienen im Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1948.

polarisch. „Auf dem kleinen Bahnhofs aber vereinigte sich alles Interesse auf den Eisenbahnbetrieb. Es verkehrten zwar damals in dieser Gegend die Züge nur in größeren Zeitabständen; aber wenn sie kamen, waren zumeist eine Anzahl von Menschen des Dorfes, die Zeit hatten, am Bahnhof versammelt, um Abwechslung in das Leben zu bringen, das ihnen sonst anscheinend eintönig vorkam. Der Schullehrer, der Pfarrer, der Rechnungsführer des Gutshofes, oft der Bürgermeister erschienen da.“

„Ich glaube, daß es für mein Leben bedeutsam war, in einer solchen Umgebung die Kindheit verlebt zu haben. Denn meine Interessen wurden stark in das Mechanische dieses Daseins hineingezogen. Und ich weiß, wie diese Interessen den Herzensanteil in der kindlichen Seele immer wieder verdunkeln wollten, der nach der anmutigen und zugleich großzügigen Natur hinging, in die hinein in der Ferne diese dem Mechanismus unterworfenen Eisenbahnzüge doch jedesmal verschwanden.“ — Hier ist die erkältende Wirkung des Mechanisch-Technischen, das nur den Kopf interessiert, erlebt und erkannt. Daß für das Kleinkind das technische Spielzeug abzulehnen ist, wird daraus unmittelbar verständlich. Von dem geeigneten Spielzeug wird aber auch ausdrücklich erzählt: „Unter diesen Spielsachen fesselten mich besonders diejenigen, deren Art ich auch heute für besonders gut halte. Es waren Bilderbücher mit beweglichen Figuren, die unten an Fäden gezogen werden können. Man verfolgte kleine Erzählungen an diesen Bildern, denen man einen Teil ihres Lebens dadurch selbst gab, daß man an den Fäden zog. Vor diesen Bilderbüchern saß ich oft stundenlang mit meiner Schwester. Ich lernte an ihnen auch, wie von selbst, die Anfangsgründe des Lesens.“

Solch ein Aufnehmen der Schrift „wie von selbst“ richtet keinen Schaden an, solange der Erwachsene es nicht — etwa im Kindergarten — zum „spielenden Lernen“ ausgestalten will. Dann nimmt er Kräfte in Anspruch, die zum größten Teile noch für den leiblichen Aufbau gebraucht werden. Die gewöhnliche Art des Schreiben- und Lesen-Lernens vermag das Kind nicht zu fesseln. Es lebt, auch über die Grenze des 7. Jahres hinweg, noch in der Nachahmung; andererseits will es Erfahrungen sammeln, in unmittelbarer Betrachtung Naturphänomene kennenlernen.

Als der Vater des Knaben mit dem Dorfschullehrer wegen einer Ungeerechtigkeit sich überworfen hatte, unterrichtete er den kleinen Rudolf selber. „Ich konnte auch bei ihm kein richtiges Interesse zu dem fassen, was durch den Unterricht an mich herankommen sollte. Für das, was mein Vater schrieb, interessierte ich mich. Ich wollte nachmachen, was er tat. Dabei lernte ich so manches. Zu dem, was von ihm zugerichtet wurde, daß ich es zu meiner Ausbildung tun sollte, konnte ich kein Verhältnis finden. Dagegen wuchs ich auf kindliche Art in alles hinein, was praktische Lebens-

betätigung war. Wie der Eisenbahndienst verläuft, was alles mit ihm verbunden ist, erregte meine Aufmerksamkeit. Besonders aber war es das Naturgesetzliche, das mich gerade in seinen kleinen Ausläufern anzog. Wenn ich schrieb, so tat ich das, weil ich eben mußte; ich tat es sogar möglichst schnell, damit ich eine Seite bald vollgeschrieben hatte. Denn nun konnte ich das Geschriebene mit Streusand, dessen sich mein Vater bediente, bestreuen. Und da fesselte mich dann, wie schnell der Streusand mit der Tinte auftröcknete und welches stoffliche Gemenge er mit ihr gab. Ich probierte immer wieder mit den Fingern die Buchstaben ab; welche schon aufgetrocknet seien, welche nicht. Meine Neugierde dabei war sehr groß und dadurch kam ich zumeist zu früh an die Buchstaben heran. Meine Schriftproben nahmen dadurch eine Gestalt an, die meinem Vater gar nicht gefiel. Er war gutmütig und strafte mich nur damit, daß er mich oft einen unverbesserlichen „Patzer“ nannte. — Es war dies aber nicht die einzige Sache, die sich bei mir aus dem Schreiben entwickelte. Mehr als meine Buchstabenformen interessierte mich die Gestalt der Schreibfeder. Wenn ich das Papiermesser meines Vaters nahm, so konnte ich es in den Schlitz der Feder hineintreiben und so physikalische Studien über die Elastizität des Federmaterials machen. Ich bog dann allerdings die Feder wieder zusammen, aber die Schönheit meiner Schriftwerke litt gar sehr darunter.“

Das zweite Jahrsiebt beginnt für den Knaben in einem Grenzdorfe Ungarns gegen Niederösterreich, in Neudörfel, wo er bis 1872, also bis zu seinem 11. Lebensjahre die Dorfschule besucht. Nicht durch den eigentlichen Unterricht, der 5 Klassen zugleich erteilt wird, fördert der Hilfslehrer den für alles empfänglichen Buben, sondern durch Anregungen, die er ihm auf künstlerischen Gebieten gibt, im Musikalischen und besonders im Zeichnen. „Beides zog mich stark zu ihm hin. Ich war, so viel es nur sein konnte, bei ihm. Besonders das Zeichnen liebte er, und er veranlaßte mich schon im neunten Jahre, mit Kohle zu zeichnen. Ich mußte unter seiner Anleitung auf diese Art Bilder kopieren.“ Wenn auch das Kohlezeichnen und Kopieren für dieses Lebensalter nicht die entsprechende Betätigung war, so betont doch Rudolf Steiner, wie viel er diesem Lehrer dafür verdankt, daß er ihm „das künstlerische Element brachte“. Nach der Erkenntnisseite hin vermittelt ihm dieser liebevolle Helfer aber etwas ganz Entscheidendes, daß sich der Knabe selber sucht. Rudolf Steiner erzählt, wie dadurch etwas in sein Leben eingreift, das für ihn „richtunggebend geworden ist“. „Bald nach meinem Eintreten in die Neudörfeler Schule entdeckte ich in seinem Zimmer ein Geometriebuch. Ich stand so gut mit diesem Lehrer, daß ich das Buch ohne weiteres eine Weile zu meiner Benutzung haben konnte. Mit Enthusiasmus machte ich mich darüber her. Wochenlang war meine Seele

ganz erfüllt von der Kongruenz, der Ähnlichkeit von Dreiecken, Vierecken, Vielecken; ich zergrübelte mein Denken mit der Frage, wo sich eigentlich die Parallelen schneiden; der pythagoräische Lehrsatz bezauberte mich.

Daß man seelisch in der Ausbildung rein innerlich angeschauter Formen leben könne, ohne Eindrücke der äußeren Sinne, das gereichte mir zur höchsten Befriedigung. Ich fand darin Trost für die Stimmung, die sich mir durch die unbeantworteten Fragen ergeben hatte. Rein im Geiste etwas erfassen zu können, das brachte mir ein inneres Glück. Ich weiß, daß ich an der Geometrie das Glück zuerst kennen gelernt habe.“

Von größter Bedeutung ist hier, wie die Geometrie an das Kind herantritt: nicht von der praktischen Seite, etwa der Flächenberechnung o. ä., überhaupt nicht von der Sinneswahrnehmung, die mit den Figuren nur auf etwas „Geistig-Bestehendes“ hindeutet, sondern von der Seite der inneren Anschauung von Gesetzmäßigkeiten. Damit wird das Kind auf einen „Schauplatz“ gestellt, der nur dem geistigen Auge zugänglich ist. Es erlebt eine Welt, die zu der äußeren von innen her hinzukommt. Zur wirklichen Überwindung des Materialismus durch eine neue Pädagogik ist es von höchster Wichtigkeit, daß solch eine innere Welt sich dem Kinde in seinen Gedanken in exakter Weise aufbaut. Daher bringt der Lehrplan der Waldorfschule im zwölften Jahre die Geometrie als notwendige Seelenahrung; um diese Zeit beginnt ja das Gefühlsleben des Kindes, mit dem es eine „innere Welt“ noch spürt, sich schon langsam zu überschatten mit der Intellektualität des nächsten Jahrsiebents, die zu platter, oberflächlicher Logik und lebloser Abstraktheit zu führen droht, wenn keine „anschauende Urteilskraft“ entwickelt wird.

Welche Bedeutung dies sichere Kennenlernen einer inneren Welt speziell für den noch viel jüngeren Knaben Rudolf Steiner hatte, das mag man im „Lebensgang“ selber nachlesen; es gehört nicht unmittelbar zu unserem pädagogischen Thema, weil dies Kind in ungewöhnlicher Weise die geistige Welt auch sonst erlebte. Für jedes Kind aber ist es für seine ganze Zukunft entscheidend, daß es sich das Bewußtsein einer Wirklichkeit erobert, die man nicht mit äußeren Augen sieht.

Zum Schluß dieser Betrachtung, die nur wenig herausgreifen konnte, steht ein Bild, das den Grundcharakter dieser ganzen Erziehungszeit offenbart: das Kind will alles, was es braucht, von einer geliebten Autorität empfangen. Es will es vermittelt bekommen von Menschen, die mit ihrer Begeisterung das Herz des Kindes gewinnen, die ihm sagen „was schön, was häßlich ist.“ Hier haben wir ein Kernstück der Pädagogik Rudolf Steiners in seiner eigenen Kindheit vorgeprägt.

„In dem kleinen Kreise, der da öfter versammelt war, und in dem sich

oft ‚Honoratioren‘ des Ortes einfanden, erschien zuweilen ein Arzt aus Wiener-Neustadt. Er behandelte viele Kranke des Ortes, in dem damals kein Arzt war. Er machte den Weg von Wiener-Neustadt nach Neudorfel zu Fuß und kam dann, nachdem er bei seinen Kranken war, nach dem Bahnhof, um den Zug abzuwarten, mit dem er zurückkehrte. Dieser Mann galt in meinem Elternhause und bei den meisten Leuten, die ihn kannten, als ein Sonderling. Er sprach nicht gerne von seinem medizinischen Berufe, aber um so lieber von deutscher Literatur. Von ihm habe ich zuerst über Lessing, Goethe, Schiller sprechen hören. In meinem Elternhause war davon nie die Rede. Man wußte davon nichts. Auch in der Dorfschule kam davon nichts vor. Es war da alles auf ungarische Geschichte eingestellt. Pfarrer und Hilfslehrer hatten kein Interesse für die Größen der deutschen Literatur, und so kam es, daß mit dem Wiener-Neustädter Arzt eine ganz neue Welt in meinen Gesichtskreis einzog. Er beschäftigte sich gerne mit mir, nahm mich oft, nachdem er kurze Zeit unter den Linden ausgeruht hatte, beiseite, ging mit mir auf dem Bahnhofsplatze auf und ab, und sprach, nicht in dozierender, aber enthusiastischer Art, von deutscher Literatur. Er entwickelte dabei allerlei Ideen über dasjenige, was schön, was häßlich ist.

Es ist mir auch dies ein Bild geblieben, das in meinem ganzen Leben in meiner Erinnerung Festesstunden feierte. Der hochgewachsene, schlanke Arzt mit seinem kühn ausschreitenden Gang, stets mit dem Regenschirm in der Hand, den er so hielt, daß er neben dem Oberkörper schlenkerte, an der einen Seite, und ich zehnjähriger Knabe an der anderen Seite, ganz hingegeben dem, was der Mann sagte.“

Unter den Lehrern der Realschule in Wiener-Neustadt, die der Knabe vom zwölften Lebensjahre ab besuchte, fand er zunächst keine solche verehrungswerte Autorität. „Ich hatte ein mich stark beherrschendes Bedürfnis. Ich sehnte mich nach Menschen, denen ich wie Vorbildern menschlich nachleben konnte. Solche fanden sich unter den Lehrern der beiden ersten Klassen nicht.“ Erst das vierzehnte Lebensjahr bringt ihm diese wahrhafte Förderung. „In der dritten Klasse erhielt ich einen Lehrer, der wirklich das ‚Ideal‘ erfüllte, das vor meiner Seele stand. Ihm konnte ich nachstreben. Er unterrichtete Rechnen, Geometrie und Physik. Sein Unterricht war von einer außerordentlichen Geordnetheit und Durchsichtigkeit. Er baute alles so klar aus den Elementen auf, daß es dem Denken im höchsten Grade wohlthätig war, ihm zu folgen.“ Der Segen, der von solchen Lehrerpersönlichkeiten ausgeht, wirkt weit über die Schulzeit hinaus. Rudolf Steiner empfand nicht nur diesen Sonnenschein aus der Kindheit mit der tiefsten Dankbarkeit bis in sein Alter hinein, sondern er machte diese Kindheitserfahrung auch fruchtbar für seine Erziehungskunst.

Zum 25. Todestage Rudolf Steiners

† 30. März 1925

Ein forschendes Jahrhundert war vergangen,
Der Sinnenwelt mit Treue hingegeben:
Stolz auf die Werke, die daraus entsprangen,
Wie konnte kühn der Mensch sein Haupt erheben!
Zu höchsten Zielen hofft' er zu gelangen —
Wird er nicht bald im freien Äther schweben?
Im größten wie im kleinsten Raum erglänzen
Dem Auge neue Welten — ohne Grenzen!

Doch mitten in dem immer kühnern Wagen,
Durch das die Forscher äußern Raum gewinnen,
Erwacht ein seltsam Suchen, zweifelnd Fragen,
Rätsel um Rätsel tauchen auf von innen.
Wo sind die Kräfte, die uns einst getragen?
Der Sinn des Daseins will uns ganz zerrinnen —
Und hundertfält'ge Antwort, schmerzenthunden,
Ist Zeichen nur, daß Sicherheit geschwunden.

Nach freiem, menschenwürd'gem Lose rufen
Umsonst Millionen, die am Triebwerk schaffen —
Schon furcht den Grund ein Roß mit Feuerhufen,
Des Krieges Sensen blut'ge Garben raffend.

Nicht meistern mehr die Menschen, was sie schufen:
Maschinen-Geist zeugt neue Schreckenswaffen.
Ist Zukunft Absturz? Ward die Menschheit blind?
Und mitten in dem Tosen steht — das Kind.

Kann noch dem Kind ein anderer Helfer kommen
Als Einer, der in Liebe die Geschicke
Der ganzen Menschheit in sein Herz genommen,
Der neu entzündet seinem Seelenblicke
Das innre Licht, im Sinnenschein verglommen,
Der neu erbaut verlorne Geistesbrücke?
Nur wer durchdrang des Menschen Welten-Wesen,
Kann auch im Werdegang des Kindes lesen.

Und er erschien. — Er lehrte uns begreifen
Des Kindes Lichtgestalt in Erdenhüllen.
Er lehrt' uns heilen, Hemmnis abzustreifen,
Um Erdenpflicht der Zukunft zu erfüllen,
Daß, christbenedet, Menschheits-Helfer reifen,
Kraftvoll im Denken, selbstlos - stark im Willen.
So ward uns Losung: Schöpferisch im Handeln
Uns an dem Kind, das Kind am Geist zu wandeln.

Pädagogische Skizzen

Aus der Praxis für die Praxis

Martha Haebler

„Wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloß betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern wenn wir sie betrachten als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige.“ (Rudolf Steiner)

1. Atmosphäre in der Klasse

Wenn man in eine Klasse tritt, so nimmt man sogleich in der ganzen Haltung der Kinder etwas wahr von der Gespanntheit, mit der sie dem Lehrer entgegensehen (oder dem Mangel an Gespanntheit), was zweifellos ihren Erfahrungen entspringt, die sie an dem Lehrer bisher machten. Nehmen wir noch dazu, was die Kinder dem Lehrer als Zuneigung (oder kleines Amusement) entgegenbringen, weiterhin was als Substanz in ihnen lebt, die vom Lehrer durch sorgfältige Arbeit in der Klasse aufgebaut ist (oder nicht), schließlich, ob ausstrahlende, wärmende Fülle (oder saugendes, schlaffes, undiszipliniertes Verhalten) sich vor den Kindern entfaltet, dieses und noch vieles andere Imponderable macht das aus, was als Atmosphäre sehr deutlich wahrgenommen werden kann, in der eine Klasse seelisch atmet.

In manchen unteren Klassen wird man fast angeweht von einer Brutwärme, in die man alles, was keimen soll, hineinsenken kann; es wird gedeihen und rechte Nahrung für die aufnahmebereiten Seelen sein. In solchem Raum kann wohl Übermut entstehen, aber nichts Abwegiges und Respektloses.

Es gibt aber auch Klassen, wo sozusagen nichts „drum herum“ ist: der Lehrer steht wie in einem Hohlraum, und die Kleinen sind zu unangenehmer Gescheitheit heraufgezüchtet und bei jedem Anlaß zu kleinen Frechheiten bereit. Hier heißt es eingreifen — und zwar moralisch-geistig.

2. Lehrertemperament

Das Tempo des Unterrichts ist oft zu rasch, öfter noch zu langsam, gelegentlich richtig, seltener in dem rechten Wechsel, den das Umschalten des Temperamentes bei entsprechendem Stoff notwendig bewirken muß — man soll ja nicht meinen, daß nur der gleichmäßig phlegmatisch Unterrichtende langweilig wirkt; auch der gleichmäßig cholerisch Unterrichtende langweilt die Kinder und so fort für jedes Temperament. Viel zu wenig, seien wir ehrlich mit uns selbst, beziehen wir in die Praxis ein, was wir in der Theorie

so gut wissen und womöglich im Seminar geübt haben (nicht ohne Hemmungen, da es vor Erwachsenen geschah, was vor Kindern selbstverständlich ist): das Erzählen unter Berücksichtigung der Temperamente. Nur keine allzugroße Problematik, wann und wo und wie dieses oder jenes Temperament am richtigsten anzuwenden sei! Nein, das überlasse man im gegebenen Augenblick dem pädagogischen Fingerspitzengefühl, da man einsehen kann, daß man sich hier vom Stoffe belehren lassen soll. Wenn z. B. von Gletschern in ihrer urgewaltig-einsamen Größe die Rede ist, so wird eine melancholisch-cholerische Stimmung walten dürfen; und wenn dann die gefallsüchtigen Gemen auftauchen, werden wir das Capriccio den Kindern nicht vorenthalten. Ohne jede Problematik; man verwandle sich nur bei der Vorbereitung ohne Verkrampfung hinein in den Stoff, indem man sich damit liebevoll und enthusiastisch durchtränkt. Dann wird am nächsten Tag schon die rechte Empfindung dafür in mir leben und in der rechten Temperamentsfärbung aus mir sprechen.

Wie soll ich die Buddhalegende ohne die Stimmung der tiefen, weltabgewandten Versenkung erzählen, wenn sie nicht in der Vorbereitung intensiv — moralisch-geistig, nicht intellektuell-gemütlich — erlebt worden ist? Aber dann kein Nachdenken mehr. Sie stellt sich vor den Kindern von selber ein. Und dabei werden die größten Schlingel fromm und ehrfürchtig.

Ich kann nicht das Roß Bukephalos von Alexander besteigen lassen, ohne daß den Kindern dabei der Atem stillsteht für einige Augenblicke.

Wir müssen uns entschließen, Schauspieler zu werden, und zwar gute, die eine gewisse Dramatik zu handhaben vermögen, wenn wir unterrichten wollen. R. Steiner zitierte einmal Nietzsche: „Werdet Tänzer!“ Wie kann aber auch ein künstlerisches Element sich entfalten, wenn die ganze Schwere der menschlichen Natur auf dem Unterricht lastet!

Die Kinder machen uns vor, wie der Geist jede Schwerelast überwindet: in spannenden Augenblicken des Unterrichts sitzt kein Kind fest und mit dem vollen Gewicht seines physischen Leibes auf der Bank, sondern es würde ihm „ein Vogelstängelchen genügen“ (Rudolf Steiner), es lehnt mehr an der horizontalen vorderen Kante und schwebt gleichsam über der Bank. Kann täglich beobachtet werden.

3. Unterrichtsvorbereitung

Ist das wirklich wahr, daß ein Lehrer keine Zeit hat zur Vorbereitung? Dann muß Remedur geschaffen werden. Sonst wird die Klasse bald — der Lehrer mag noch so klug sein — Form verlieren, hungern und darben, unzufrieden ausschauen und mit Sicherheit respektlos werden gegenüber dem

Lehrer. Eine mangelnde Vorbereitung sei der größte Feind des Lehrers, soll Rudolf Steiner gesagt haben. Das hat jeder schon erlebt. Aber es hat auch jeder schon erlebt, wie er bis zur Verzweiflung mit dem Stoff gerungen hat.

Die Vorbereitung ist, wie jedes Aufwacherlebnis, ein schmerzhafter Prozeß, der von der *t u m b h e i t* über den *z w i f e l* zur *s a e l d e* führen kann (so lauten die Stadien in der Entwicklung Parzivals).

Mag ein Gothewort uns tiefer hineinführen in den Vorgang! Unter den „Sprüchen in Prosa“ lesen wir: „Den *S t o f f* sieht jedermann vor sich, den *G e h a l t* findet nur der, der etwas dazutun hat, und die *F o r m* ist ein Geheimnis der Meister.“

Wenn ich diese Worte hier anführe, die deutlich auf die Betrachtung eines Kunstwerkes hinweisen, so will ich auch damit die Beziehungen einer gelungenen Unterrichtsstunde zu einem Kunstwerk aufdecken.

1. Wenn wir den rohen Stoff uns angeeignet haben, so verharren wir durchaus noch in dem Zustande angenehmer *t u m b h e i t*. „Und rohe Kastanien ein herrlicher Fraß!“ läßt Goethe einen Dramenhelden jubeln, aber es ist Satyros, der vergötterte Waldteufel! Diese Stufe genügt nicht für uns.

2. Wir müssen uns entschließen, das Rohmaterial zu veredeln: sichtigend, wählend, ordnend, gliedernd, wertend, beschneidend. Daß wir hier vom *z w i f e l* schmerzlich zerrissen werden, ist notwendig, bis der *G e h a l t* sich selbst darbietet durch intelligent-bewußtes Verhalten, aber nur für den vollziehbar, der etwas dazutun hat, und zwar aus all dem, was er sich an geistiger Substanz in mühevoller Arbeit bisher errungen hat. Auf dieser Stufe wird aus dem Stoffe der zündende Funke herausgeschlagen, von dem aus alles sein Licht empfängt. — Noch ist der Stoff amorph.

3. Ein dritter Schritt sollte noch gelingen, er müßte uns in das Geheimnis der *F o r m* hineinführen. Die amorphe Masse, die schon von dem Lichte der Erkenntnis bestrahlt ist, will noch in diesem letzten Akt die Gnade der Kristallisation erfahren. Das ist fast nicht mehr in unserer Hand; und wenn es eintritt, so hat uns meist der Schlaf der Nacht beschenkt. Und dann bleibt der Zustand der *s a e l d e* vor der Klasse nicht aus. Emerson sagt: „Aber das Orakel ertönt, weil wir zuvor das Heiligtum belagert haben.“

Der erste Akt ist vergleichsweise unterbewußt, der zweite bewußt, der dritte überbewußt.

R. Steiner fragte mich einmal kurz nach Beginn meiner Arbeit, wie es mir mit der Klasse ginge. Ich litt damals unter einem Jungen, der meine heiligsten Gefühle, angeknüpft an Gedichte, z. B., bedenkenlos in den Staub trat (siehe folgendes Kapitel). Rudolf Steiner riet mir, bei der Vorbereitung

am Stoff Begeisterung zu entwickeln. „Versuchen Sie, sich so richtig an dem Stoff innerlich zu erhöhen!“

4. Sprache, Geste

Würde ein Geiger oder ein Pianist aufs Podium treten und mit einem Können von dem Niveau eines Dilettanten sich hören lassen, er würde vom Publikum entsprechend gewürdigt werden. Bis hierher wäre dieses eine Binsenweisheit. Wie aber, wenn wir uns überlegen, welches das Instrument des Lehrers ist, das er auf dem Podium meisterlich handhaben sollte, auf daß er entsprechend gewürdigt werde? Wieviel Lehrer machen sich das ehrlich klar, daß sie doch täglich das heilige Instrument der Sprache stundenlang vor den eindrucksfähigen, bildsamen Kinderseelen handhaben, die alles spüren, die immer mehr spüren, als wir ihnen zu bieten meinen, die ständig in verborgener und offenbarer Art uns antworten auf unsere Prägungen? (Seien wir uns darüber klar, daß die Kinder, wenn man sie nicht verbildet hat, viel strenger und instinktsicherer in ihrer Beurteilung sind als die Erwachsenen. Es ist von größter Bedeutung, mit welchem Stimmklang wir durch Jahre hindurch unsere Kinder überströmen, überstrahlen, übergießen, behämmern oder verätzen; es ist nicht gleichgültig, ob die Stimme mit Messerschärfe ertönt, maschinengewehrartig, mit schriller Kopfigkeit, aus dumpf dröhnenden Kellertiefen, oder ob sie biegsam-lebendig, nuancenreich und fähig ist, alle Empfindungsgehalte auszudrücken. Als Lehrer muß man die ganze Skala beherrschen und frei handhaben. Es ist unnötig, hier noch einmal vom Gesichtspunkt der Stimme zu wiederholen, was vom Gesichtspunkt der Stimmung aus schon gesagt worden ist in bezug auf die Umschaltung des Temperamentes. Wir dürfen nach allem, was wir aus der Menschenkunde wissen, einsehen, daß diese Einwirkungen beim Kinde positiv oder negativ hinunterreichen bis zu den feinsten Reaktionen der Säfte, der Nerven, des Blutes, der Stoffwechselfunktionen usw. — Stellen wir Erwachsenen uns vor, mit welcher Sympathie oder Antipathie wir auf diese oder jene Stimme reagieren — aber das ist sicher, daß das Kind stets noch viel intimer reagiert und zugleich in seinem noch bildhaften Leibe die Abdrücke empfängt, gesundend oder kränkend. Das sind die verborgenen Wirkungen.

Wie man hier helfen kann? Mit drei Worten sei es gesagt: „Sprachgestaltung — Sprachgestaltung — Sprachgestaltung!“ Aber man wird noch viel mehr gewinnen durch eine geistgemäße Schulung der Sprache, wenn sie trotz aller Klippen und Abstürze durch Jahre durchgeführt wird. Man wird eines Tages bemerken, wieviel bedeutsamer jedes Wort vor den Kindern steht, wie es hindringt bis zur letzten Bank, wie es anders die Hörenden

ergreift und innerlich anrührt, wie man jetzt Wörter aussprechen darf von hochgegriffenem Gefühlsgehalt, die früher wie Phrasen geklungen hätten, oder die womöglich mit skeptischer Miene abgetan worden wären — jetzt tut es auf einmal die Wirkung, die man sich erwartet hat: völliger Ernst bei den Kindern. Man hat eben gelernt, ich-hafter zu sprechen; dann verfällt man nicht mehr der Lächerlichkeit. Man kommt in das Objektiv-Wesenhafte hinein. Auf diesem Gebiete rühren wir an Logosgeheimnisse.

Welchen Vorteil wir dadurch dazugewinnen, daß wir auch imstande sind, poetischen Kunstwerken gerecht zu werden, ist gar nicht abzuschätzen für den Deutschunterricht; es steht aber vergleichsweise für die vorliegende Betrachtung erst in zweiter Linie.

Allerintimste Beziehungen hat die Sprache zur Geste. R. Steiner hat einmal gesagt, er wolle erleben, daß das Tafelabwischen mit mehr Grazie vom Lehrer bewerkstelligt werde. Was vorher und hinterher gesprochen war, schien mir unendlich wichtiger und bedeutsamer zu sein. Heute weiß ich es besser: man müßte diesen für den Einzelfall gegebenen Hinweis auf alles, was im Unterricht an Gesten auftritt, ausdehnen. Ob jemand viel oder wenig Gesten beim Sprechen anwendet, ist seine ganz persönliche Ausdrucksform. An sich hätte auch die Sprache allein genug Geste, aber eine sinnvoll unterstreichende Handbewegung kann beleben und plastisch herausholen; besonders für die Kleineren ist sie stets tief eindrucksvoll. Die Kinder erzählen zu Hause, was sie in der Schule gehört haben und heben ausdrücklich hervor, welche Bewegung der Hände oder Arme an jener bedeutsamen Stelle der Lehrer gemacht hat; durch Jahrzehnte wird so etwas festgehalten, wie ich habe feststellen können! Also man scheue sich nicht, um des Ausdrucksgehaltes willen, durch sinnvolle Gesten die Wirkung des Wortes zu erhöhen.

Aber es kann nur von großem Nutzen sein, wenn man sich selbst in bezug auf seine Gesten unter Kontrolle hält, oder einen freundlich gesonnenen Kollegen bittet, diese Kontrolle durch Hospitation vornehmen zu wollen, denn hier tut man vieles völlig unbewußt, und man nimmt es auch durch Selbstbeobachtung nicht wahr. Und gerade an diesen Stellen ist man unbittlich komisch für Kinder. (Bei Sympathie zum Lehrer wird so etwas verziehen.) Am meisten sollte man sich davor hüten, stereotyp zu werden in seinen Bewegungen. Welche Verarmung würde sich darin ausdrücken!

Woher kommt es nur, daß manchmal Stimme und Gesichtsausdruck und Benehmen eines Lehrers kaum wiederzuerkennen sind, wenn er vor der Klasse steht? Und er ist doch sonst so sympathisch! Ich sah aber auch Lehrer, die erst vor der Klasse ihr in Wahrheit schönes Gesicht offenbaren.

(Wird fortgesetzt)

Der Laufstall

Ein Beitrag zu dem Thema
„Weißt Du auch, was Du tust?“*

Ich habe die Ausführungen unter dem Titel „Weißt Du auch, was Du tust?“ größtenteils mit innerer Bejahung gelesen. Nicht ganz einverstanden bin ich jedoch mit der Meinung des Verfassers über den Laufstall, die mir nicht genug die Lage einer vielbeschäftigten, womöglich noch mit einem Nebenberuf belasteten Mutter zu berücksichtigen scheint. Sicher muß das Interesse des Kindes an erster Stelle stehen, eine Schonung der mütterlichen Kraft kann aber auch im Interesse des Kindes liegen. Hat die Hausfrau eine Hilfskraft und viel Zeit, sich dem Kind zu widmen, mag der Einwand gegen das Ställchen eine gewisse Berechtigung haben. Wieviel Mütter haben aber heute so viel Zeit? Soll das Kleinkind immerzu um die Mutter herumwuseln, vielleicht noch im engen Raum, in dem viel herumliegt, was vor dem Kind bewahrt werden muß? Da heißt es dauernd: „Reiß die Decke nicht vom Tisch, faß die Schere nicht an, reiß die Tapete nicht ab, laß den Gashahn zu!“ Meist kommt die Mutter dann ohne Klapse nicht aus, Mutter und Kind werden gereizt, wenn die Mutter sich abhetzen muß (und ein Kind merkt das deutlich und wird oft gerade dann schwierig). Ist es da nicht besser, wenn das Kleine ein Weilchen friedlich im Ställchen spielt, die Mutter macht schnell und konzentriert ihre Arbeit, hat dann wirklich mehr Zeit und Ruhe, gefährdende Gegenstände zu beseitigen, mit dem Kind etwas zu spielen, vielleicht mit ihrer Näherei beim Kind zu sitzen, während das Kind sich unter ihren Augen nach seines Herzens Lust bewegen kann? Oder aber, es ist ein Stückchen Garten da. Ist dort das Kind nicht besser aufgehoben, während die Mutter die große Wäsche erledigt, ohne daß sie dauernd Angst haben muß, daß das Kind sich an der Ofentür oder durch heißes Wasser verbrennt oder die saubere Wäsche auf den schmutzigen Boden wirft? — Auch einen kurzen Gang kann die Mutter einmal unbesorgt machen, wenn sie das Kind in der Obhut des Ställchens weiß, sie braucht das Kind nicht der Unruhe und den Gefahren der Straße auszusetzen. Der Zeitgewinn, den man durch ein Ställchen haben kann, um mit Ruhe und Konzentration sich dem Kind zu widmen, vermag unter Umständen durchaus die seelischen Gefahren eines Laufstalls aufzuwiegen, vorausgesetzt, daß man den Laufstall erzieherisch so negativ beurteilt, wie es der Verfasser tut. Man muß ja oft im Leben und in der Erziehung — im heutigen Leben besonders — von zwei Übeln das kleinere wählen und ver-

* Vgl. Dr. med. Glas zu diesem Thema in Heft 1, 1950.

suchen, sorgsam abzuwägen, was für das Kind die bessere Entwicklungsmöglichkeit bietet.

Nun teile ich allerdings auch nicht die völlige grundsätzliche Ablehnung des Verfassers gegen den Laufstall. Es gibt nicht nur Kinder, die mit sehnsüchtigen Blicken, abgeschlossen von Umwelt und Freiheit, an den Stäben ihres „Gefängnisses“ rütteln, sondern auch viele, die ganz friedlich in dem kleinen, für sie umhegten Raum sitzen und mit ihren Klötzchen bauen. Das Kleinkind ist doch in den ersten Jahren „statischer“ in seiner Entwicklung und dementsprechend auch in seinem Spiel. Es hat noch gar nicht das unbedingte Bedürfnis, seinen Raum unbegrenzt auszudehnen wie das größere Kind, das immerzu laufen und springen möchte. Der Raum, den das Kind im Ställchen hat, entspricht zeitweise durchaus dem Raum, den es von sich aus einnehmen möchte. (Darin unterscheidet sich der Laufstall von den andern Hemmungen, die die Bewegungsfreiheit des Kindes stören, die der Verfasser m. E. mit Recht ablehnt). Meist und zunächst ist das Kind gar nicht so unwillig, wenn es ein Weilchen im Ställchen allein gelassen wird. Schlimm ist nur, wenn das Kind aus Bequemlichkeit und zu lange in das Ställchen abgeschoben wird. Ein Kind fühlt das mit untrüglicher Sicherheit, ebenso wie es die liebenden Gedanken, das Dasein der Mutter auch dann spürt, wenn es eine Weile für sich sein muß. Es muß liebevoll überlegt werden, wie man das Ställchen dem Raum anpassen kann und wie man möglichst in einem sicheren Tagesrhythmus dies Alleinsein einordnet. Es ist gut, die übliche Größe des Ställchens zu überschreiten, sofern das nicht die Engigkeit der Wohnung verbietet.

Auch das Spielzeug bedarf einer sorgsam Auswahl. Ein Ball gehört natürlich nicht in den Stall. Zuerst wirft das Kind im Spiel zwar alle Sachen heraus, sobald es aber merkt, daß nicht dauernd willfährige Familienmitglieder hinspringen, um sie ihm zu holen, läßt es das bleiben. — Ist das Kind nicht genau so frei oder noch freier, wenn es sich in dem ihm gegebenen Raum ganz ausbreiten kann, wie es will, als draußen, wo die Welt voller Verbotstafeln ist? Ideal wäre es natürlich, wenn man ein schönes Kinderzimmer hätte, in dem die Kinder sich ohne Verbote bewegen könnten, aber wo findet man das heute? Sicher soll man alles daransetzen, das Kind seinem Wesen und seiner Entwicklung nach sich voll entfalten zu lassen, aber man kann auch durch ein zu weitgehendes Ausleben des Freiheitsbedürfnisses dem Kind eine später nicht zu umgehende Einordnung erschweren. Ich möchte ganz gewiß nicht damit einer verständnislosen, harten Erziehung das Wort reden, aber ich habe mehrfach die Erfahrung gemacht, daß Eltern, die ihr ganzes Augenmerk in bestem Willen auf die Seelenbedürfnisse ihrer Kinder lenkten, diese zu Egoisten erzogen. Es ist

nicht leicht, heute das rechte Maß zwischen seelischer Verwöhnung und Beschneidung der Entwicklungsmöglichkeiten zu finden. Dies Maß wird uns am besten vom Kind selbst gegeben. Solange es gesund und fröhlich ist, schadet ihm auch eine gewisse, gut bedachte Freiheitsbeschränkung nicht, sie wirkt sich sogar positiv aus. Die hellhörige und helllichtige Mutter wird merken, daß es z. B. bei der Benutzung des Laufstalles einen Zeitpunkt gibt, wo das Kind darüber hinausgewachsen ist, es wird das meist dann sein, wenn das Kind aus dem Krabbelalter heraus ist. Wenn man diesen Zeitpunkt überschreitet, wird die Freiheitsbeschränkung zur Freiheitsberaubung. Viele Mütter haben mir während meiner Mütterbildungsarbeit bestätigt, daß ihre Kinder sich nicht gegen das Ställchen wehrten, daß sie aber plötzlich von einem Tag zum andern das Gefühl gehabt hätten, nun sei es genug, nun brauche das Kind einen größeren Raum.

*

Nun möchte ich noch meinerseits einen kleinen Beitrag geben zu dem Thema „Weißt Du auch, was Du tust?“, der mir für die Erziehung im Kleinstkindalter wesentlich erscheint. Fängt das Kind an, sich im Körbchen hochzurichten oder will es vom Kriechen zum Stehen, vom Stehen zum Laufen kommen, sind allzu rasch hilfsbereite Hände da, die den Weg in die Umwelt erleichtern möchten. Ich glaube, daß es ein nicht wieder gut zu machender Eingriff in die Entwicklung zur Selbständigkeit und Freiheit ist, wenn man dem Kind das S i c h m ü h e n um die Aufrichtung abnimmt. Ich fragte mich schon manchmal, ob zum Teil die fast durchgängig anzutreffende Kreuzschwäche der Menschen nicht mit diesem weit verbreiteten Erziehungsfehler zusammenhängen könnte. Es fragt sich, ob nicht dieser Mangel i m Rückgrat — und damit verbunden der Mangel a n Rückgrat — mit auf den Fehler zurückgeht, daß dem Kind oft nicht genug Zeit und Ruhe gelassen wird, ganz seinen eigenen Wachstumskräften folgend, sich Stück für Stück der Aufrichtung in der Wirbelsäule zu erobern oder den ersten Schritt ganz aus den eigenen, innersten Kräften zu wagen. Hier halte ich auch darum eine Beschränkung der Freiheit und Selbständigkeit für falsch, weil sie nicht bedingt ist durch die Notwendigkeit einer sozialen Einordnung, wie das in dem oben geschilderten Fall sich ergab, sondern weil das Motiv der Hilfeleistung meist eine Ungeduld der Erwachsenen ist.

Gertrud Rüstow

Vom Plastizieren und der Betätigung der inneren Sinne

Felix Kayser

Rudolf Steiner hat bei der Begründung der Waldorfschule angeregt, daß schon in den ersten Schulstunden an das Kind künstlerische Erlebnisse und Urteile herangetragen werden, zu deren vollem Verständnis es allmählich heranreifen muß. Von der ersten Schulstunde an beginnt also ein künstlerisches Element die gesamte Pädagogik zu durchdringen, nicht nur als Unterrichtsgegenstand in Musik, Gesang, Malen, Zeichnen usw., sondern vor allem in der Methodik des Unterrichtens. Eine solche Pädagogik läßt hoffen, daß auch die ganze Kultur unserer Zeit wieder einmal von einem solchen künstlerischen Element durchdrungen werde, ohne das der Mensch nicht Mensch sein kann im vollen Sinne des Wortes und ohne das eine jegliche Kultur ihr eigentliches Lebensblut und ihre Lebensfähigkeit auf die Dauer verlieren müßte. Denn: „Es reißt der Zusammenhang mit dem Geiste, wenn er nicht durch die Schönheit erhalten wird. Die Schönheit verbindet das ‚Ich‘ mit dem Leibe*.“

Soll Pädagogik eine Kunst sein, soll ihre Methodik wie ein künstlerisches Schaffen gehandhabt werden, so kann dies ja nur geschehen, wenn der Pädagoge selbst zum Künstler heranreift. Er braucht nicht als Künstler geboren zu sein, — denn wir wissen, daß in jedem Menschen (nicht nur im Begabten) mannigfaltige künstlerische Fähigkeiten schlummern, die zu Leben und Wirksamkeit erweckt werden können. In diesem Erwecken seiner eigenen künstlerischen Fähigkeiten liegt wohl die größte Schwierigkeit für den Lehrer und Erzieher, der sich im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners herantut. Er sieht sich dabei vor eine Aufgabe gestellt, die sich mit der Erwerbung irgendwelcher Kenntnisse oder der Aneignung irgendeines Wissensstoffes nicht vergleichen läßt. Denn die Entfaltung künstlerischer Kräfte greift tiefer hinein in die unterbewußte, in Gefühl und Willen schlummernde Region der menschlichen Wesenheit. Nur in der aktiven Betätigung des ganzen Menschen: im Sprachlichen, Musikalischen, im Malen, Zeichnen und Plastizieren kann sie errungen werden. Ganz vom Gedanken weg und in den Bereich der Sinne hinein werden wir geführt, um sie als Organe eines „künstlerischen Erkennens“ handhaben zu lernen.

Tief in das Wesen des künstlerischen Schaffens muß der Pädagoge eingedrungen sein, wenn er ein künstlerisches Element in seinem Unterricht lebendig werden lassen will. Er muß sich in bezug auf seine künstlerische

* Aus einem Notizbuch R. Steiners von 1918.

Erlebnisfähigkeit und sein ästhetisches Urteil nicht nur mit der Kunst der Vergangenheit auseinandergesetzt haben (was verhältnismäßig leicht ist), sondern auch der Gegenwartskunst, ihren verschiedenen Strömungen, ihrer Problematik und auch solchen Zukunftsimpulsen, wie sie Rudolf Steiner gegeben hat, ein tieferes Verständnis abgewinnen. So erst steht er selbst ganz auf dem Boden seiner Zeit mit ihren Erkenntnisnöten, die in der Kunst ihr getreues Spiegelbild finden.

Das Plastizieren im allgemeinen

Besonders deutlich und konkret wird das Verhältnis des Pädagogen zum lebendigen Element des Künstlerischen auf einem Gebiet, das an sich schon dem heutigen Menschen etwas ferne liegt, weil es nur wenig oder gar nicht von seinem Gedanken- und Vorstellungsleben erfaßt werden kann: auf dem Gebiet des Plastischen und des Plastisch-Architektonischen.

Im Plastizier-Unterricht werden die Kinder ja an das Plastische in elementarer Art herangeführt, zunächst ohne dabei an ein Naturvorbild anzuknüpfen oder doch so, daß die „Natur“, d. h. die menschliche oder tierische Gestalt oder Teile davon, gleichsam von innen her neu erschaffen werden. In der unmittelbaren Berührung und Auseinandersetzung mit dem bildsamen Stoffe des Tones (der sich dafür am besten eignet) gewinnt — unter den Händen des Übenden — etwas Gestalt, was sich nur auf diesem Wege äußern kann. So entstehen aus den zunächst formlosen Gebilden freie „gegenstandslose“ plastische Formen, die in der Sprache des Plastischen und in den ihr eigentümlichen Ausdrucksmöglichkeiten etwas vom Subjektiven des Schülers, aber auch objektive Gesetzmäßigkeiten offenbaren können. Daraus wieder kann etwas Figürliches, ein menschlicher Kopf, eine tierische Gestalt od. dgl. herauswachsen, die nicht einer vorher gefaßten Absicht und entsprechender Vorstellung ihr Dasein verdanken, sondern gleichsam aus dem Nichts, aus der in Bewegung gebrachten Masse — oft zur eigenen Überraschung des Schülers (und des Lehrers!) — herausgeboren werden. Oder es wird die „gegenstandslose“ Form weitergebildet zu architektur-ähnlichen Gestaltungen, in denen sich in bedeutsamer Weise nicht nur plastische, sondern auch spezifisch architektonische Kräfte offenbaren können. Damit wird der Schüler an ein künstlerisches Schaffensgebiet herangeführt, das sonst im Unterricht im Gegensatz zu anderen Künsten nur besprochen und veranschaulicht, aber nicht praktiziert werden kann.

Dem Plastizierunterricht, der sich zunächst in der Waldorfschule aus dem Werkunterricht heraus entwickelt hat, wurde von Rudolf Steiner große Bedeutung beigemessen. Er hat u. a. in seinen 1919 in Stuttgart gehaltenen

Vorträgen* auf die polare Stellung alles plastischen Bildens gegenüber allem Poetisch-Musikalischen hingewiesen. Während der Mensch im Musikalischen, selbst schaffend, in die Zukunft der Menschheit hineinschreitet, stellt er sich der bereits geschaffenen Welt gegenüber, indem er sie, wenn auch nicht naturalistisch, so doch aus ihren eigenen Kräften heraus plastisch oder malerisch nachbildet. Und während der Lehrer sich beim Sprechen, Singen, Musizieren in die Gemeinsamkeit eines schöpferischen Tuns miteinbezogen empfindet, erlebt er im Plastizier-Unterricht den Schüler so, daß dieser an sich selber arbeitet und formt, indem er ein Gebilde aus Ton als sein eigenes Werk hervorzubringen sucht. Für ein vertieftes Verständnis alles Künstlerischen ist es von größter Bedeutung, diesen grundlegenden Unterschied zwischen den „bildenden“ und den „musischen“ Künsten (und darin den Ausdruck des Apollinischen einerseits und des Dionysischen andererseits) zu erkennen und sich der Notwendigkeit bewußt zu werden, daß die gegenseitige Ergänzung beider für eine harmonische Erziehung unerläßlich ist.

Die Bedeutung des Plastisch-Architektonischen für die Lehrerbildung

Die Fähigkeit, im Plastischen zu leben, das Plastische wesenhaft zu verstehen, hat für jeden Pädagogen (auch wenn er selbst keinen Plastizier-Unterricht erteilt) eine ganz besondere Bedeutung. Ist nicht alles Erziehen ein von der Lehrer-Individualität zur Kindesseele übergreifendes plastisches Erbilden einer noch im Schoße der Zukunft schlummernden Gestalt? Sieht sich der Erzieher nicht im Bewußtsein seiner eigenen Individualität der noch undeutlich sich abzeichnenden Individualität des Kindes gegenübergestellt, an der zu bilden und zu formen er sich in seinem Unterricht aufgerufen fühlt? Das gibt dem Plastizier-Unterricht seine besondere Bedeutung für die Lehrerbildung als Mittel zur Entwicklung künstlerischer Fähigkeiten.

Neben den „freien“ Plastizier-Unterricht, der vom gegenstandslosen Gestalten ausgeht und zu figürlichen und anderen der freien Phantasie entstammenden Formen übergeht, tritt dann für die Lehrerbildung noch ein anderes Plastizieren, das an Vorbilder gebunden ist, wie sie uns zum Beispiel in den architektonisch-plastischen Formen des ersten (abgebrannten) Goetheanumbaues in Dornach gegeben sind.

Solche Formen nachzubilden oder, besser gesagt: nachzuschaffen, ist deshalb von so großer Bedeutung, weil sie in der Sprache des Plastisch-Archi-

* R. Steiner, Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches, III. Vortrag.

tektonischen etwas von jenen Gesetzmäßigkeiten und Kräften enthüllen, die den Menschen mit der Welt verbinden und die ihn selber aufgebaut haben. Das von Goethe entdeckte Prinzip der Metamorphosé gibt die Möglichkeit, über das Organische der Pflanzen- und Tierwelt hinausgehend, in höhere, geistigere Zusammenhänge einzudringen und im künstlerischen Schaffen etwas von diesen Zusammenhängen offenbar zu machen. Hier tritt uns ein Stück Weltwirklichkeit gegenüber, nicht in der Form geisteswissenschaftlicher Ideen und Begriffe, sondern in einer Formensprache, die sich zunächst an unsere Sinne und unser künstlerisch erlebendes Seelenwesen wendet. Rudolf Steiner hat ja selbst ausführlich davon gesprochen, wie er das Metamorphosenprinzip, das dem künstlerischen Genie Goethes in der unbefangenen Anschauung der Natur aufgegangen war, wieder in das Künstlerische zurückgeführt hat, indem er es als künstlerisches Formprinzip im Goetheanum-Baugedanken und seinen Einzelformen lebendig werden ließ*. Hier konnte dieses Prinzip, das aus der modernsten Anschauungsweise, wie sie Goethe dargelebt hat, entsprungen ist, in einzigartiger Weise für unsere Zeit fruchtbar gemacht werden. Denn: in das bewegte Leben des Organisch-Lebendigen mit ganzer Seele einzutauchen, ist der Schlüssel für den heutigen, am Fortschritt interessierten Plastiker und Baumeister, um aus seiner künstlerischen Unfruchtbarkeit erlöst zu werden.

Die Betätigung der sogenannten inneren Sinne beim Plastizieren

Was ist es nun, was der Übende erlebt, wenn er sich zum erstenmal einer formlosen plastisch-bildsamen Masse gegenübergestellt sieht, der er sozusagen aus eigener „Machtvollkommenheit“ (oder im Nachbilden) eine Gestalt geben soll, die im Raume lebt und sich darin behauptet? Er wird sich zunächst einigermaßen hilflos bei dieser ungewohnten Tätigkeit vorkommen und nicht nur die Ungeschicklichkeit seiner Hände feststellen, sondern auch alsbald bemerken, daß ihm gewisse Organe und Fähigkeiten fehlen, die er für das plastische Erleben und Üben braucht. Gedanke und Vorstellung geben ihm keine Stütze mehr, und selbst das Auge, dem er beim Malen und Zeichnen vertrauen durfte, scheint ihn hier im Stich zu lassen. Was ihm fehlt, sind jene „inneren Sinne“ (oder Nachtsinne), wie sie Rudolf Steiner genannt hat, die der heutige Mensch weitgehend vernachlässigt hat und die er nun beleben und praktisch betätigen muß**. Er wird sich klar darüber,

* S. den Aufsatz von R. Steiner „Goethe und Goetheanum“ in Goethestudien und Goetheanistische Denkmethode, Dornach 1932.

** Über R. Steiners Sinneslehre siehe u. a.: Von Seelenrätseln (Bln. 1921, S. 224) und Das Rätsel des Menschen (12 Vorträge, Dornach 1916) VII. Vortrag.

daß sein künstlerisches Empfinden zwar im Auge lebendig ist, aber noch nicht den ganzen Körper bis in die tastende Hand, bis in die Fingerspitzen hinein ergriffen und durchdrungen hat. Überebend kann er dann beobachten, wie allmählich sein künstlerisches Bewußtsein auch von den Bewegungen und Regungen seiner Hände Besitz ergreift. Und in dieses mehr innerlich gewordene Erleben wird dann auch sein Auge miteinbezogen, es wird zu einem Vermittler für die Wahrnehmungen seines Tastsinnes, indem es das plastische Leben der Körperflächen abtastet und damit innerlich erleben lernt.

Über den Tastsinn hinaus wird er aber noch in tiefere Sinnesbezirke eingeführt, die ihm das innere Leben dieser Formenwelt zu einem unmittelbaren Erlebnis werden lassen. Hier beginnt für ihn die Schwierigkeit, die im Bewußtmachen und in der bewußten Betätigung seines Bewegungs-, Gleichgewichts- und Lebenssinnes besteht. Der heutige Mensch hat diese mehr innerlichen Sinne verkümmern lassen und sie gleichsam seinem überwiegenden Intellekt und dem mit diesem enger verknüpften Tagessinnen geopfert. Wohl nimmt er die Bewegungen seines eigenen Körpers, seiner Arme und Beine usw., mit Hilfe seines Bewegungssinnes wahr, auch die Bewegungen in seiner äußeren Umgebung: den Vogelflug, das fahrende Automobil usw., aber mehr um dabei die Tatsache, daß sich etwas bewegt, festzustellen, als auf die Art, den Ausdruck, den Rhythmus der Bewegung zu achten. Und so findet er auch keinen rechten Zugang zu dem Bewegungsausdruck, wie er uns in der vielfältigen Formenwelt der Natur oder der Kunst begegnet. Bei den plastisch-architektonischen Formen, wie sie z. B. am Goetheanum auftreten, ist aber alles von ganz bestimmt gearteten Kräften innerlich erfüllt, von einer inneren Dynamik, die sich im Duktus der Flächen- und Körperformen ausspricht, die jede Einzelheit mit ihrer machtvollen Vitalität durchdringt. Diese Kräfte leben sich ganz in der Fläche dar und gestalten sich selbst in positiven (konvexen) Formen oder treten zurück, um in Hohlformen (konkaven Formen) dem umgebenden Raum eine Gestalt zu verleihen. Dieser Dynamik im Bewegungsausdruck der Formen zu folgen und die darin waltende Kräftewesenheit unmittelbar zu erleben, erfordert eine Aktivierung unseres Bewegungssinnes, der damit eine bisher nicht gekannte Bedeutung für die Wahrnehmung und das Hervorbringen plastisch-architektonischer Gebilde gewinnt.

Wir machen mit Hilfe dieses Wahrnehmungsorgans die Flächenbewegungen plastischer Gebilde innerlich mit; wir bewegen uns in Flächenkurven aufwärts, abwärts, vor und zurück; wir versinken gleichsam mit den Einbuchtungen und Vertiefungen der Oberflächen und lassen uns auf die Spitze der vorspringenden Flächenteile emporheben. Wir folgen den Kanten, die

von zwei zusammenstoßenden Flächen gebildet werden, in ihrem Bewegungsduktus. Wir verwandeln uns selbst in plastisch-bewegtes Leben.

Mit der Aufnahme dieses Bewegungselementes in die Sprache des Plastisch-Architektonischen dringt ein *Z e i t*-Element in dieses Kunstgebiet ein, das ihm bisher gefehlt hat oder nur äußerlich — wie z. B. im Barock — an es herangetragen worden ist. Eine innere Musikalität, Melodik und Harmonik ergreift den toten Stoff und macht ihn zum Träger einer lebendigen, alles durchwebenden Gebärdensprache, wie sie uns ähnlich nur in der jungen Kunst der Eurythmie begegnet.

Ihr Gleichgewicht findet diese in Bewegung gebrachte plastisch-architektonische Formensprache nicht nur in ihren Beziehungen zu den Kräften des Kosmos und der luftefüllten und lichtdurchfluteten Umweltsphäre, sondern auch in ihrem Verhältnis zur Erde selbst. Sie ist eingespannt in ganz konkreter Art in die Schwerkraftverhältnisse der Erde — in ein Oben und Unten —, die uns als die elementaren Polaritäten der auf die Erde bezogenen Raumeskräfte begegnen. Indem der Künstler irdische Stoffe benutzt, die an die Erdschwerkraft gebunden sind, sieht er sich genötigt, sich mit der Wirksamkeit dieser Erdenkräfte auseinanderzusetzen. Er „konkretisiert“ seine Formkraft an dieser Kräftewirksamkeit, er stellt der einseitig wirkenden Schwerkraft seine eigene, vom menschlichen Ich ausgehende Aufrichtekraft entgegen und vollzieht einen Ausgleich dieser polar entgegengesetzten Kräfte, d. h. er schafft Gleichgewicht.

Auch für die unmittelbare Wahrnehmung dieser Kräfte und ihre innerliche Empfindung ist uns ein Sinn gegeben: der Gleichgewichtssinn, mit dessen Hilfe wir uns die für das Auge unsichtbar bleibenden Kräfte zum Bewußtsein bringen. Ohne ihn könnten wir nicht verstehen, warum gerade in den Kapitell- und Sockelformen der Säulen die Polarität der statisch-dynamischen Kräfte zum Ausdruck gelangt und diese wieder die Veranlassung bildet für die Begegnung und Zwiesprache der dahinterstehenden Weltkräfte. Hier wird das Plastizieren zugleich ein Üben im Erringen und Halten des Gleichgewichts, im Sichbehaupten im Gegenspiel der Kräfte, die sich in der Schwerkraft und ihrer Überwindung durch den Menschen gleichsam ein irdisch-stoffliches Abbild geschaffen haben.

Über die bisher betrachteten Phänomene hinausgehend, tritt uns aber an den Organismen — und den in ihrem Sinne gestalteten Kunstwerken — etwas entgegen, das gleichsam von innen her ein wesenhaftes Leben ausstrahlt. Wie der ätherische Hauch des Lebendigen über einer Pflanze schwebt, so ist auch alles wahrhaft Plastische umspielt von der Vitalität ätherischer Kräfte. Dieses ätherische Leben nehmen wir mit Hilfe unseres Lebenssinnes unmittelbar wahr. Dieser Sinn hat im normalen Leben

die Aufgabe, uns über unsere eigene Gesundheit, d. h. über das harmonische Zusammenspiel der Lebensfunktionen unseres Organismus bzw. über deren Störung in der Krankheit zu unterrichten. Er vermittelt uns aber auch, auf die Außenwelt gerichtet, das Erlebnis eines inneren wesenhaften Lebens, das alle Teile eines organischen Gebildes oder — im künstlerischen Scheine — auch eines Kunstwerkes in geheimnisvoller Weise zur Einheit verbindet. Indem wir so den „inneren Baumeister“ erleben, der die Gestalt der Pflanze, des Tieres oder des Menschen aufgebaut hat, gelangen wir auch zu dem Ganzheitserlebnis eines im organischen Sinne gestalteten plastisch-architektonischen Kunstwerkes, wie es uns im Goetheanum entgegentritt.

Bei keinem Motiv, das der Schüler nachzubilden versucht, sollte er daher vergessen, daß es in einem inneren organischen Zusammenhang mit dem ganzen Baugedanken steht, daß es nur aus diesem heraus ganz verstanden werden kann und nur an dieser einen Stelle berechtigt und sinnvoll, ja notwendig auftritt, wo es tatsächlich im Rahmen des Ganzen erscheint. Jede Form scheint selbst zu wissen, was sie an der Stelle ihres Auftretens zu tun hat, und sie wird von starken Lebenskräften gespeist, die gleichsam von dem ideellen Zentrum der gesamten Bauidee ausgehen. Daß dieses Ganzheitserlebnis erreicht wird, darauf kommt es auch für den Plastizierenden letzten Endes an. Es ist das eigentlich künstlerische Erlebnis, das nicht durch noch so exaktes Nachbilden, sondern nur durch ein lebendiges Eindringen in den Wesenszusammenhang der organischen Formenwelt gewonnen werden kann.

Daß beim Plastizieren gerade in so hohem Maße die „inneren Sinne“ angesprochen werden, ja daß ohne ihre Belebung und Aktivierung ein wirkliches Eindringen in das Plastische gar nicht möglich ist, zeigt seinen eminent erzieherischen Wert. Kräfte und Fähigkeiten werden aus dem Unbewußten der menschlichen Natur heraufgeholt, die sonst brach liegen würden. Nicht nur das Gefühl, sondern auch der Wille wird dadurch aufgerufen und damit der ganze Mensch in das künstlerische Erleben und Tun miteinbezogen.

Wie aus mißverstandener Kinderphantasie Kinderleid erwächst

Im „Grünen Heinrich“ erzählt uns Gottfried Keller: „Als ich 6 Jahre alt war, sah ich mich eines schönen Morgens in einen melancholischen Saal versetzt, in welchem etwa 50 bis 60 kleine Knaben und Mädchen unterrichtet wurden. In einem Halbkreise mit 7 anderen Kindern um eine Tafel herumstehend, auf welcher große Buchstaben prangten, lauschte ich sehr still und

gespannt auf die Dinge, die da kommen sollten. Da wir sämtlich Neulinge waren, so wollte der Oberschulmeister, ein ältlicher Mann mit einem großen, groben Kopfe, die erste Leitung selbst für eine Stunde besorgen und forderte uns auf, abwechselnd die sonderbaren Figuren zu benennen. Ich hatte schon seit geraumer Zeit einmal das Wort Pumpnickel gehört, und es gefiel mir ungemein, nur wußte ich durchaus keine leibliche Form dafür zu finden und niemand konnte mir eine Auskunft geben, weil die Sache, welche diesen Namen führt, einige hundert Stunden weit zu Hause war. Nun sollte ich plötzlich das große P benennen, welches mir in seinem ganzen Wesen äußerst wunderlich und humoristisch vorkam, und es war in meiner Seele klar und ich sprach mit Entschiedenheit: „Dieses ist der Pumpnickel!“ Ich hegte keinen Zweifel, weder an der Welt noch an mir, noch am Pumpnickel, und war froh in meinem Herzen —. Aber je ernsthafter und selbstzufriedener mein Gesicht in diesem Augenblicke war, desto mehr hielt mich der Schulmeister für einen durchtriebenen und frechen Schalk, dessen Bosheit sofort gebrochen werden mußte, und er fiel über mich her und schüttelte mich eine Minute lang so wild an den Haaren, daß mir Hören und Sehen verging. Dieser Überfall kam mir seiner Fremdheit und Neuheit wegen wie ein böser Traum vor, und ich machte augenblicklich nichts daraus, als daß ich, stumm und tränenlos, aber voll innerer Beklemmung den Mann ansah. . . . Als der Schulmeister sah, daß ich nur erstaunt nach meinem Kopfe langte, ohne zu weinen, fiel er noch einmal über mich her, um mir den vermeintlichen Trotz und die Verstocktheit gründlich auszutreiben. Ich litt nun wirklich; anstatt aber in ein Geheul auszubrechen, rief ich flehentlich in meiner Angst: „Sondern erlöse uns von dem Bösen!“ und hatte dabei Gott vor Augen, von dem man mir so oft gesagt hatte, daß er den Bedrängten ein hilfreicher Vater sei. Für den guten Lehrer aber war dies zu stark; der Fall war nun zum außerordentlichen Ereignisse gediehen, und er ließ mich daher stracks los, mit aufrichtiger Bekümmernis darüber nachdenkend, welche Behandlungsart hier angemessen sei. Wir wurden für den Vormittag entlassen, der Mann führte mich selbst nach Hause. Erst dort brach ich heimlich in Tränen aus, indem ich abgewandt am Fenster stand und die ausgerissenen Haare aus der Stirn wischte, während ich anhörte, wie der Mann, der mir im Heiligthum unserer Stube doppelt fremd und feindlich erschien, eine ernsthafte Unterredung mit der Mutter führte und versichern wollte, daß ich schon durch irgendein böses Element verdorben sein müßte.“

Als ich diese Erzählung las, kam mir ein Erlebnis aus meinem zweiten oder dritten Schuljahr in Erinnerung. In der alten Münchener Hofburg war ein Türmchen, mit einem kleinen, spitzen Dach, an das sich eine Geschichte knüpfte, die unsere gute Mutter uns immer wieder erzählen mußte. Eines

Tages hatte ein großer Affe, der in der Hofburg gehalten wurde, sich des kleinen Prinzen bemächtigt, der einen Augenblick unbewacht in seiner Wiege gelegen hatte. Als die erschrockene Dienerschaft das Tier verfolgte, das den kleinen Knaben zärtlich an sich preßte, floh es geängstigt auf das Türmchen, wobei es naturgemäß sich seiner einen Hand als Stütze und Halt bediente. Es blieb trotz der großen Besorgnis, der Affe könne das Kind in den Hof fallen lassen, nichts übrig, als zu warten und zu locken, bis das Tier sich beruhigt hatte und mit dem Kleinen im Arm den Rückweg vom Dach in ein Fenster antrat.

Ich erinnere mich nun, wie wir in der Handarbeitsstunde mit gelblich-grüner und blauer Wolle auf Stramin Kreuzstichmuster und Buchstaben sticken mußten, was gerade keine Augenweide für bilder- und farbenhungrige Kinderseelen war. Eines der Muster bestand aus kleinen Quadraten, auf denen Dreiecke aufsaßen. Als nun die Lehrerin uns fragte, was das Muster darstelle, streckte ich schnell den Finger und rief freudig: „Das Affentürmchen“. Gelächter und Tadel schreckten wie ein Guß kalten Wassers meine Freudigkeit zurück. Aber ich besinne mich heute noch genau, daß ich mit innerem Trotz zu mir sagte: „Und es ist doch wie das Affentürmchen, und die sehen es bloß nicht.“ Ein Riß hatte sich gebildet.

Es ist sicher für den Erwachsenen nicht immer leicht, im Augenblick den oft kraus verschlungenen Zusammenhang der Vorstellungen zu durchschauen, der ein Kind zu irgendeiner anscheinend unpassenden Äußerung führt. Aber mit schonender Hand und Humor sollten die Fäden entwirrt werden, damit die Kinderseele nicht die zarten Tastorgane zu der Welt hin in sich zurückzieht und sich in das nach außen festverschlossene Gehäuse seiner eigenen Phantasiewelt absondert.

Und läßt uns nicht des grünen Heinrich leidvolles Pumpnickel-P geradezu mit Händen greifen, wie die Kinderseele begehrt, Laut und Buchstaben als Erlebnis und Bild zu erfassen?

Hildegard Gerbert

Zum Erscheinen zweier pädagogischer Vortragskurse von Rudolf Steiner

„Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen“. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Preis 12.— sfr.

Der vorliegende Druck des Vortragskurses, den Rudolf Steiner um Weihnachten 1921/22 gehalten hat, geschah auf Anregung und Wunsch holländischer Lehrer. Der Kurs war seinerzeit durch Albert Steffen in der Zeitschrift „Goetheanum“ referiert und in Referatform auch als Broschüre gedruckt. In den Jahren 1931/33 wurden alle 16 Vorträge in der „Menschenschule“ abgedruckt, sind aber längst nicht mehr erhältlich. Die Vorträge sind noch von Frau Marie Steiner durchgearbeitet worden auf Grund redak-

tioneller Vorarbeiten und Vorschläge, die der Schreibende gemacht hatte. Die Drucklegung in Holland war schwierig und verzögerte sich bedauerlicherweise, so daß der Kurs ein ganzes Jahr später herauskam, als geplant war.

Der sogenannte „Weihnachtskurs“ zählt wie der Kurs von Basel oder Ilkley zu denjenigen, die eine breitangelegte Einführung in Rudolf Steiners Pädagogik geben, und eignet sich daher besonders, Interessenten für die Erziehungskunst als erstes in die Hand gegeben zu werden. Im ersten Vortrag schildert Rudolf Steiner die Geschichte der anthroposophischen Bewegung, die als Forderung der Kulturwelt entstanden ist. Dann werden die übersinnliche Erkenntnisart und Methode charakterisiert, wie sie in allem eine Fortentwicklung und Steigerung schon vorhandener Seelenfähigkeiten des Menschen sind. Einen breiten Raum nimmt eine umfassende Darstellung geisteswissenschaftlicher Menschenkunde ein, und in diesem Sinne wird dann die leibliche, seelische und geistige Besonderheit jeder Lebensstufe beschrieben, woraus sich die Forderungen sowohl als auch die methodischen Anleitungen zur pädagogischen Behandlung ergeben.

Der ganze Kurs ist darauf abgestimmt, bis in Einzelheiten aufzuzeigen, wie der wechselseitige Zusammenhang zwischen dem Leiblich-Physischen und dem Seelisch-Geistigen wirksam ist. Mit besonderer Prägnanz macht Rudolf Steiner auf die Grenzen und Möglichkeiten der Erziehung, auf die Freiheits- und Schicksalsfrage aufmerksam, wie sie sich lebensmäßig zwischen dem Erzieher und dem ihm anvertrauten heranwachsenden Kinde stellt. Der Erzieher darf nicht die Individualität des Kindes erziehen wollen. Die entfaltet sich von selbst ihren Bedingungen gemäß, wenn der Erzieher darauf bedacht ist, die Hemmungen und Hindernisse in der Hüllennatur des Menschen wegzuschaffen. Versucht er dies, wird alles Erziehen und Unterrichten nicht eine intellektuell-moralisierende Ermahnung, sondern eine Tätigkeit, die dem Heilen verwandt ist.

Jeder pädagogische Vortragskurs Rudolf Steiners hat — bei oft gleichen Beispielen — einen besonderen Duktus und erschließt immer wieder neue Aspekte.

„Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit“, 7 Vorträge mit einer Fragenbeantwortung und 25 Zeichnungen nach den Originalskizzen R. Steiners. Troxler-Verlag, Bern. Preis 9.80 sfr.

Der erstmals in Buchform erschienene Kurs, den Rudolf Steiner im August 1924 in Torquay gehalten hat, hat äußerlich betrachtet nicht den lückenlosen Aufbau, den abwägenden, oft mit kritischer Intellektualität der Zuhörerschaft ringenden Stil wie der Weihnachtskurs. Rudolf Steiner betont immer wieder, daß er in der Kürze der Zeit mehr nur aphoristische Bemerkungen geben können. Was aber diesen Kurs kennzeichnet, ist die Unmittelbarkeit, mit der Rudolf Steiner gleich vom ersten Vortrag an mit frischer Bildhaftigkeit die erzieherisch-unterrichtlichen und menschenkundlichen Probleme und Tatsachen aus dem Quell neuerschlossener Spiritualität beantwortet und darstellt. Der Kurs als solcher hat bis in die Satzgestaltung hinein Durchsichtigkeit, Schwung und Leichtigkeit bei gleichzeitiger Dichte, sinnlich-übersinnlicher Konkretheit und Tiefe.

Aus unmittelbarer Spiritualität spricht Rudolf Steiner hier in seinem letztem pädagogischen Vortragskurs. Er darf vielleicht durch die Menschenliebe, die Güte und Begeisterung, die er durch seine Sprache unmittelbar im Lesen entfacht, als sein lebendigfortwirkendes pädagogisches Testament betrachtet werden. Der Kurs, dem Schmerz beginnender Krankheit und fast erschöpfter Physis abgerungen, ist Zeugnis der siegenden Geisteskraft über die Kräfte der Schwere und des Todes.

Trotz des scheinbar aphoristischen Charakters des Kurses ist er im Aufbau architektonisch proportioniert und musikalisch durchgeführt. Er beginnt mit der Schilderung der

Problematik und Erkenntnistragik des modernen Lebens, in die der Mensch und der Erzieher in besonderer Weise hineingestellt ist. Genau in der Mitte des Kurses führt Rudolf Steiner zum zentralen Problem: der meditativen Seelenhaltung des Lehrers, wodurch das pädagogische Tun aus dem Geistigen befruchtet wird. Der Kurs mündet aus in der Schilderung, wie die jungen Menschen innerlich gestärkt, wach und tüchtig in das Leben entlassen werden sollen. Wie ein Thema, das in immer neuer Variation abgewandelt wird, durchzieht den Zyklus: den Unterricht unmittelbar lebendig gestalten aus dem Erfassen der Kinderwesenheit, durch das Bildhaft-Künstlerische und das Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit.

H. R. Niederhäuser

„Bürger für die Gesetze“

Darstellung des erziehenden Staates von Friedrich Salzmann,
Verlagsgenossenschaft Freies Volk, Bern 1949

Dieses ausgezeichnete, mehr soziologische als direkt pädagogische Werk weist nach, daß „das Erziehungswesen der modernen Staaten . . . Lykurgus noch nicht überwunden“ hat, der, wie Schiller ausführte, der Auffassung war, „daß es nicht damit getan sey, Gesetze für seine Mitbürger zu schaffen, er müßte auch Bürger für seine Gesetze erschaffen“. Diese, seit Lykurg in allen staatlichen Erziehungssystemen vorherrschende Grundtendenz zeigt Salzmann an den Beispielen mehrerer moderner Staaten auf, und er kommt zu dem Ergebnis, daß für die Demokratie und eine individuelle Kultur das staatliche Erziehungs- und Bildungswesen eine große Gefahr bedeutet. „ . . . jeder entscheidende Einfluß des Staates in Erziehungsfragen degradiert aber die Lehrer an Schulen, Seminarien und Universitäten zu Propagandisten der Staatsraison. Ein solcher Staat frißt das Vaterland, und eine solche Staatsraison vernichtet die Demokratie“ (S. 61). — „Zu diesem . . . Mißstand kommt der Inhalt der Schulpläne hinzu, und dieser macht nun die Norm nicht mehr nur zum notwendigen, vom hervorragenden Lehrer immerhin stark zu mäßigen Übel der Praxis, sondern erhebt sie zum erstrebenswerten Ziel. Denn Norm ist ja nichts anderes als die *conformité intellectuelle et spirituelle* . . .“ (S. 78).

Eine Schädigung des Menschenwesens selber, die das staatliche Bildungswesen hervorruft, ist die Pflege des Durchschnitts durch die intellektuell einheitliche Norm. „Das Kommando verdirbt zuerst den Lehrer und dann den Schüler . . .“ Es gibt hier für den Lehrer innerhalb des Systems der Gemeinschaftserziehung nur einen Weg: das auf Durchschnittswissen und Durchschnittsbildung basierende Erziehungsziel; einen anderen Anspruch kann der einheitliche Lehrplan an das große Volk der Schüler nicht stellen, auch deshalb nicht, weil der Versuch, an der Fiktion der Allgemeinbildung festzuhalten, sich durch einen übermäßigen Stoffandrang rächt, dem weder Lehrer noch Schüler auch nur annähernd gewachsen sein können. Das ist keine theoretische Feststellung, sondern das genaue Spiegelbild sozusagen jeder Klasse aller Staatsschulen der Welt: der intelligente, überdurchschnittlich begabte Schüler wird in seiner geistigen Entwicklung gebremst, sein Arbeitseifer reduziert sich, der Ehrgeiz, den Vorsprung zu wahren oder, wozu er vielleicht befähigt wäre, zu erhöhen, geht verloren. Er langweilt sich. Ein halbes Jahr Langeweile genügt, um den Elan für die ganze Schulzeit zu brechen: auch diese Feststellung beruht auf eindeutigen Erfahrungen. — Das Schicksal des „schlechten Schülers“ ist selten besser: als weniger Begabter, der auf Gebieten, die außerhalb des Schulwissens liegen, ein Genie sein kann, wird er mit Aufgaben überlastet, er wird forciert und schließlich entmutigt. Man muß sich vergegenwärtigen, daß diese versteckte, oft ins Unbewußte abgedrängte Quälerei der Nicht-

Durchschnittsschüler zehn Jahre dauert. Wer nach diesen zehn Jahren die Schulbank verläßt, hat in der Regel überhaupt keinen Bildungshunger mehr. Er ist geistig uniformiert; er fühlt und denkt nun wie der geistige Durchschnitt, der dann auch die Schulzeit meist ohne innere Konflikte übersteht“ (S. 76 ff.).

So zeigt das Buch in vielerlei Hinsicht mit mutiger Klarheit die Schäden auf, die das behördliche Erziehungswesen an der Jugend anrichtet. Aber nicht nur aus pädagogischen Gründen fordert es die Trennung des Bildungswesens vom Staat, sondern auch aus soziologischen. „Und da glauben wir, daß der Demokratie das effektive oder gesetzliche Erziehungsmonopol nicht gut tut“ (S. 58 ff.). — „Ohne volle und reale Freiheit des Lehrens und Lernens kann auch das demokratische Erziehungsmonopol nur eine Frucht zum Reifen bringen: das geistige Verharren im Bestehenden.“ — „Nun sollten diese Eltern die einen reaktionären Staat reformierten, nicht geeignet sein, ihren Kindern eine gute Schulung und Erziehung angedeihen zu lassen? Sie sollten unfähig sein — bei freier Lehrerwahl, bei freier Wahl der Unterrichtspläne, ja vielleicht sogar überhaupt bei Einführung der fakultativen Schulerziehung an Stelle des Obligatoriums —, für ihre eigenen Kinder das ihnen angemessene Erziehungssystem ausfindig zu machen und anzuwenden? Wer das behauptet, erklärt die Väter und Mütter der Demokratie für politisch unmündig“ (S. 59/60).

Das Fazit seiner gründlichen Untersuchungen zieht Salzmann in dem Kapitel „Freiheit in der Erziehung“: „Freiheitliche Erziehung, politisch erlaubt und wirtschaftlich untermauert, wird den Wettstreit der Pädagogen befruchten, wird unsere Liebe zu heranwachsenden Menschen lostrennen von nationalpolitischen Illusionen, wird wohltuend die Verantwortung der Eltern und Erzieher unterstreichen“ (S. 227 ff.). — In diesem Kapitel zeigt der Verfasser auch die Beziehung eines freien Bildungswesens zum wirtschaftlichen Glied des sozialen Organismus auf: „Nochmals sei es gesagt: Es handelt sich um die Ausschaltung der wirtschaftlichen Krisen, um gar nichts anderes. Wenn das der Kapitalismus nicht fertigbringt, wird er sein einziges Positivum verlieren: seine Herkunft von — und seinen Versuch der Trèue zu — liberaler Tradition. Und damit hätten wir auch alle Hoffnung auf die Eroberung der geistigen Freiheit zu begraben. Denn in der kollektivistischen Ordnung, zu der sich der Kapitalismus unbestreitbar hinentwickelt und deren letzte Etappe die faschistische oder kommunistische Diktatur ist, hat die geistige Freiheit nicht einmal Raum als fernes Ziel bürgerlichen Strebens. . .“ Konkret gesprochen: Heute können die Menschen sich ihre Freiheit gar nicht leisten. Morgen können sie sich die Freiheit stückweise kaufen. Sie dazu zwingen zu wollen, wäre die dümmste Widerlegung des Freiheitsgedankens. Aber ihnen die Möglichkeit dazu in die Hand zu geben: das ist nicht zuletzt die Aufgabe einer Wirtschaftspolitik, die Krisennot beseitigt, um den staatsfreien Lebensraum des Menschen vom Wirtschaftlichen her zu erweitern“ (S. 238 ff.).

Die soziale Notwendigkeit freier geistiger Tätigkeit wird von Salzmann folgendermaßen begründet: „In der freien geistigen Auseinandersetzung liegt die einzige Sicherungsmöglichkeit gegen die Festlegung des menschlichen Geistes auf veraltende, falsche oder verderbliche Anschauungen. Diese freie Auseinandersetzung muß aber in der Erziehung beginnen, und das bedeutet Auflösung eines jeglichen Erziehungsmonopols“ (S. 242).

Das soziale Ziel der Freiheit kann aber nur auf dem Wege der Evolution erreicht werden. „Darin liegt, wie der Leser merken wird, ein Bekenntnis zum Prinzip der Evolution. Es ist dies ein unbequemes Prinzip, denn es verpflichtet besonders den, der daran glaubt, daß er sich weniger im Träumen und Formulieren schöner Ziele, als im Suchen nach gangbaren Etappen übe. Der Weg der Menschheit ist ein langsamer. Sie geht bestenfalls

schrittweise vorwärts. Deshalb ist alles, was wir tun können, die Herstellung von Bedingungen, die solche Schritte ermöglichen“ (S. 245f.).

Das gedankenklare und tapfere Buch schließt mit dem Bekenntnis zu einem von staatlicher Bevormundung freien geistigen Leben und betont die Verpflichtung derjenigen, die zu dieser Einsicht befähigt sind: „Alles, was wir tun können, ist, dafür zu sorgen, daß Überzeugungen sich ständig frei bilden und frei ändern können, daß der Zugang zu Erkenntnissen allen, die denken wollen und können, offen bleibt. Es besteht kein Grund zu der Annahme, daß die schlechtere Einsicht immer über die bessere siegen wird: dieser Pessimismus ist höchstens dort am Platze, wo das Maß erlaubter Einsichten von den Mächtigen vordiktiert wird. Wenn es sogar innerhalb eines nun Jahrhunderte geltenden Systems der organisierten Verharrung im Bestehenden einen geistigen Fortschritt der Menschheit gibt, dann darf uns die volle Freiheit in der Erziehung Anlaß zu sehr viel größeren Hoffnungen geben.“

Augenscheinlich ohne Kenntnis der ja auch in der Schweiz durch drei Rudolf-Steiner-Schulen vertretenen Bewegung für ein freies Schulwesen geschrieben, zeigt ein solches Buch an, daß die Zeit reif ist. Allenthalben erwacht das Bewußtsein, daß die Bürger nicht für die Gesetze zu bilden sind, vom Staat für den Staat. Sondern daß die Gesetze für den Menschen da sind, der seine Verantwortung für das Zukünftige allein in der Freiheit des Geisteslebens, in dem „Gesetz der Freiheit“ entwickelt. Allerdings sind diese „größeren Hoffnungen“ der Menschlichkeit durch die Kollektiv-Gewalten in Ost und West bedroht.

Diether Vogel

Amerikanische Patenschaften für deutsche Waldorfschulen

Seit dem Oktober des Jahres 1945 gibt es nach einer Reihe von Jahren der Unterdrückung in den deutschen Westsektoren wieder ein Waldorfschulwesen. Nicht weniger als 22 Waldorfschulen verrichten zur Zeit ihr Werk an etwa 8000 Kindern. Sie arbeiten sämtlich als freie Schulen mit wirtschaftlicher Selbstverwaltung. Es wäre für sie ein Leichtes, der Not der Zeit dadurch zu entgehen, daß sie nur diejenigen Kinder aufnehmen, deren Eltern in der Lage sind, den vollen Aufwand pro Kind als Schulgeld zu entrichten. Sie würden aber dann den sozialen Charakter, der zu ihren hervorstechenden Merkmalen gehört, aufgeben müssen und zu reinen Standesschulen werden. Das darf niemals sein, und so wird die Aufnahme der Kinder nicht von der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Eltern abhängig gemacht. Viele, viele Kinder besuchen sie, für die kein oder nur wenig Schulgeld eingeht. Die vollzahlenden Eltern sind in der Minderheit. Diese Haltung der Schulen bedingt aber, daß ihnen von seiten derjenigen Menschen, welche die Idee der Waldorfschulziehung kennen und wertschätzen, zusätzliche Mittel als Schenkungsgelder zufließen, damit die Mindereinnahme an Schulgeld wieder ausgeglichen werden kann. In den wirtschaftlich noch einigermaßen geordneten Zeiten vor dem letzten Weltkriege lebten über die ganze Erde hin solche Freunde der Waldorfschul-Idee. Jetzt aber, nachdem der Krieg in fast allen Ländern und zumal in Deutschland die wirtschaftliche Ordnung in ihren Grundfesten erschüttert hat, liegen die Verhältnisse in dieser Hinsicht wesentlich ungünstiger. Der eiserne Vorhang im Osten und die Devisenvorschriften in den westlichen Ländern haben das westliche Deutschland zu einer Insel gemacht, auf die nichts mehr von dem, was ihr einstens von dort zukam, gelangen kann. Zudem sind gerade diejenigen Kreise im westdeutschen Raum, denen es früher möglich war, für ideelle Zwecke und Ziele schenkend tätig zu

sein, zumeist verarmt, und diejenige Bevölkerungsschicht, welche in dem wirtschaftlichen Schein-Aufschwung seit der Währungsreform ihren Profit zu finden weiß, hat für solche Aufgaben, wie die deutschen Waldorfschulen sie sich stellen, wenig Sinn. Um das Maß zu füllen, sorgt eine drückende Steuergesetzgebung dafür, alle überschüssigen Gelder in den unergründlichen Hohlraum der „öffentlichen Hand“ hineinzuleiten. So wird es den genannten Schulen bitter schwer gemacht, ihren sozialen Charakter zu wahren. Sie sind fast nur noch auf die eingehenden Schulgelder angewiesen und müssen sich durch Aufstellung eines Not-Etats helfen, so gut es geht. Staatliche und gemeindliche Zuschüsse, die neuerdings da und dort gegeben werden, haben manchen von ihnen eine kleine Erleichterung gebracht.

Die Kunde von diesen Verhältnissen drang zu den Freunden, welche jenseits des Ozeans in den Vereinigten Staaten von Nordamerika leben. Sie taten in schönster Menschlichkeit das ihnen Mögliche durch Zusendung von Lebensmitteln, Kleidung und Schulmaterial. Darüber hinaus verstanden sie es, ihr Hilfswerk auf Kreise zu erweitern, denen die Waldorfschul-Idee noch fremd war. In den Staaten New York und Ohio gelang es ihnen, eine ganze Reihe von public schools (öffentliche Schulen) für den Gedanken der Übernahme einer Patenschaft zu erwärmen. Eine rege Werbung von seiten einer kleinen Anzahl besonders tatkräftiger, im dortigen öffentlichen Leben geachteter Persönlichkeiten, vermochte es, nicht weniger als 45 dortige Schulen als Paten auf die deutschen Waldorfschulen und nicht bloß auf diese, sondern auch auf Waldorfschulen in Holland, Frankreich und Italien zu verteilen. Das Werk ist erst im Aufbau begriffen, so daß noch nicht alle deutschen Waldorfschulen ihren Paten drüben haben. Die Fäden laufen drüben im Utica Relief Center zusammen, dessen rühriger Leiter, Mr. Fred O. Schwender, zusammen mit unseren Freunden über das Wachsen und Gedeihen der angebahnten Beziehungen wacht. Es muß betont werden, daß die Hilfe, die von drüben kommt, nicht geldlicher Art ist, sondern sich auf die Realien beschränkt, von denen vorhin gesprochen wurde. Aber um dieselben hierhergelangen lassen zu können, werden an den Schulen drüben auch Geldsammlungen veranstaltet.

Jedoch die Beziehungen zwischen hüten und drüben sollen mehr und mehr zweiseitig werden. Eine rege Korrespondenz zwischen deutschen und amerikanischen Kindern soll entstehen, um das gegenseitige Verstehen zu fördern. Die für die Waldorfschulen so charakteristischen Malereien und Zeichnungen, die für die amerikanischen Kinder und ihre Lehrer völlig neu sind und bei ihnen größtes Interesse erwecken, sollen ihren Weg nach drüben finden. Ab und zu soll auch ein Stück aus dem Handwerks- und Handarbeitsunterricht der Waldorfschulen dorthin wandern. Nicht zuletzt sollen auch die Hefte dieser Zeitschrift denjenigen Lehrern, die der deutschen Sprache mächtig sind, zugeleitet werden. Schon haben sich manche Beziehungen aufs schönste entfaltet, ein reges Hin und Her hat sich gebildet. Die völkerverbindende Macht des Geistes ist am Werk.

Vorerst gilt es aber noch, im Inland selber alle Kraft zusammenzunehmen, um die täglich schwere Situation zu meistern. Denn nur derjenige ist wert, Hilfe zu bekommen, der bereit ist, sich in erster Linie selber zu helfen.

Ernst Bindel

Jugend ohne Heimat, ohne Beruf

In einer „Denkschrift zur gegenwärtigen Notlage der heimat- und berufslosen Jugend im Bundesgebiet“ gibt das Jugendaufbauwerk München an Hand eines umfangreichen amtlichen Materials einen Einblick in ein brennendes Problem der Gegenwart. Hinter einer nüchternen Sprache und einer sachlichen Statistik tauchen Tausende von grausamen

Einzelchicksalen, von enttäuschten Hoffnungen, nicht erfüllten Erwartungen, von Resignation, Verzweiflung und Not auf.

Es handelt sich dabei schlimmerweise nicht um Erwachsene, die all diesen Schwierigkeiten eher standhalten können, sondern um Jugendliche zwischen 14 und 25 Jahren, die unter äußerst schweren Umständen ins Leben hereinwachsen und sich eine eigene Existenz aufbauen sollen.

Nach sorgfältigen Ermittlungen gab es am 15. Oktober 1949 mindestens 310 000 arbeitslose Jugendliche. Ihre Zahl ist heute sicher noch größer geworden. Aus dem Zahlenmaterial geht hervor, daß hierbei die Heimatvertriebenen besonders schwer getroffen werden. Unter diesen leben heute noch 1½ Millionen Kinder und Jugendliche in Massslagern und dies allein ist schon eine schlechte Voraussetzung zu einem glücklichen Start ins Berufsleben. Aber auch von anderen Seiten her haben sie es schwer: Die Eltern verdienen meistens wenig — 90% aller erwerbstätigen Flüchtlinge verdienen nur bis zu 200 DM im Monat —, verwandtschaftliche Beziehungen sind kaum da, die Arbeit zu vermitteln instande wären, die Schulbildung ist durch die Ereignisse der letzten Jahre meist sehr in Unordnung geraten, alles von vornherein schwere Belastungen. Mit ganz wenigen Ausnahmen ist ein ausgesprochener Wille zum Arbeiten da, der häufig (z. B. von Bauern) für ganz niedere, schlecht bezahlte und unsichere Hilfsarbeiten egoistisch ausgenützt wird.

Rechnet man die Lehrstellenanwärter, die vorläufig keine Aussicht auf einen Platz in einer Lehre haben, noch dazu, so kommt man auf über ½ Million Jugendlicher, die durch die wirtschaftliche und soziale Lage in bedenklicher Weise gefährdet sind.

Die Belastung dieser Jugend durch die Unmöglichkeit, sich eine eigene Existenz aufzubauen, ist evident. Tausende ziehen auf eigene Faust los, um es anderswo zu versuchen, in ein Arbeitsverhältnis hereinzukommen.

Neben der Berufslosigkeit ist es die Heimatlosigkeit, die für die Entwicklung vieler Tausender von Jugendlichen ein Abbiegen vom gesunden, normalen Entwicklungsweg bedeutet. Schon wenn ein Elternteil fehlt, ist das „seelische Klima“ des heranwachsenden Kindes gestört. Wie viele Katastrophen erlebt man in der Schule, die hierauf zurückzuführen sind! Über den Umfang solcher Fälle kann man sich ein Bild machen, wenn man erfährt, daß allein in Bayern rund ¼ Million Kinder ihren Vater im Krieg verloren haben, und bei fast 3500 Kindern außerdem noch die Mutter durch Luftangriffe umgekommen ist.

Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß diese schweren sozialen Mißstände durch die augenblicklichen Lebensverhältnisse in den Westzonen verschleiert werden und die Not noch nicht so offenkundig an den Tag gelangt. Was sich aber hier anhäuft, wird, wenn nichts dagegen geschieht, einmal böse Früchte tragen.

Das ganze Problem der heimat- und berufslosen Jugend ist natürlich ein außerordentlich komplexes und hängt mit vielen Mängeln im sozialen Gefüge zusammen.

In der Denkschrift werden manche Anregungen zur Lösung dieser schwierigen Frage gegeben, oft nur durch einen Satz angedeutet. So taucht unter vielem anderem auch der Wunsch auf, die Schule noch länger auszudehnen und diese Zeit dazu zu verwenden, das Kind in einer echten Weise seinen Beruf finden zu lassen. In dieser Zeitschrift wurde schon oft auf die Notwendigkeit hingewiesen, Fähigkeiten des Kindes nicht nur bis zum 14. Lebensjahr in der Schule zu entwickeln und zu pflegen, sondern noch einige Jahre länger, bis es gegen das 18. oder 19. Lebensjahr eigene Urteilskraft und nicht anezogene, auswendig gelernte Urteile erworben hat. Dies geht über das bloße Anfügen eines 9. Schuljahres in der Volksschule, wie es die Denkschrift vorschlägt, hinaus und würde mit Sicherheit auch die Niveaulosigkeit und Unfähigkeit zur richtigen Urteilsbildung auf allen Lebensgebieten beheben helfen. Man soll doch den Kindern unter den heutigen schwie-

rigen Lebensverhältnissen die beste Schulausbildung mitgeben, die möglich ist, und die großen kulturellen und wissenschaftlichen Güter der Menschheit nicht nur einer dünnen Oberschicht vorbehalten, die sozial in der Lage ist, ihre Kinder auf die höhere Schule zu schicken. Mit einer theoretisch-juristischen Schulreform wird hier allerdings nichts erreicht werden können. Vielleicht ist aber die Not jener vielen Tausende von Jugendlichen, die in der Gefahr sind, auf eine Daseinsstufe herabzusinken, die unser unwürdig ist, der Anstoß, den Gesichtskreis so zu weiten, daß eine Wendung in unserem Erziehungswesen eintritt, die sich der neuen Zeitlage anpaßt. Das wäre der Beitrag, den die Schule zur Lösung dieses schwierigen Problems leisten müßte. Wie will das heutige Schulsystem sonst mit ihm fertigwerden? Etwa nur durch Ignorieren der Tatsachen?

H. Re b m a n n

Die neuesten Rechenmaschinen

Auf der 53. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Mathematiklehrer in Baden (Schweiz) am 1. Oktober 1949 berichtete Dr. P. Henrici über die Konstruktion und Leistungsfähigkeit der neuesten Rechenmaschinen. Die in der Schweiz erscheinende Zweimonatsschrift „Elemente der Mathematik“, Band V, Nr. 1, vom 15. Januar 1950 gibt einen von R. Conzelmann verfaßten kurzen Auszug aus dem Referat von Dr. Henrici. Er stellt einleitend fest:

„Wenn eine sensationsdurstige Presse die neuesten, hauptsächlich in Amerika entwickelten elektronischen Rechenmaschinen als geheimnisvolle riesenhafte Roboter schildert, so ist dies eine Übertreibung. Diese Maschinen sind naturgemäß „dumm“ und verarbeiten einzig das, was der Mensch für sie ausdenkt.“

Aber wie weit es dem Menschen von heute gelungen ist, seine Gedankenprozesse in Gestalt einer Maschine zu verkörpern, ist zugleich bewundernswert und erschreckend. Das Wort von Lametrie „L'homme machine“ scheint in diesen Maschinen Wirklichkeit geworden zu sein. Angesichts ihrer ist es bereits nicht mehr statthaft, von einer bloßen Mechanisierung menschlicher Denkprozesse zu sprechen. Denn ihr Bau bedient sich, wie schon aus dem obigen Zitat hervorgeht, der für die Elektronenröhren geltenden Gesetzmäßigkeiten des Elektromagnetismus. „Einen vagen Begriff von den räumlichen Ausmaßen einer elektronischen Rechenmaschine erhält man, wenn man erfährt, daß im Innern 1500 bis 2000 Elektronenröhren untergebracht sind.“ Ihre Kosten belaufen sich auf etwa 200 000 Dollars, also auf beinahe eine Million Mark. Von der Rechengeschwindigkeit dieser Maschine erhält man einen Begriff, wenn man hört, daß z. B. das Produkt von zwei 12stelligen Zahlen, für das eine Handrechenmaschine etwa 30 Sekunden benötigt, in $\frac{1}{100}$ Sekunde herauskommt. „Begrifflicher Weise wird bei diesem Rechentempo eine Apparatur benötigt, die solchen Maschinen schnell genug Zahlen und Operationsbefehle zuführen kann. Diesen Dienst versieht ein etwa 1000 Plätze umfassendes Register, das sogenannte innere Gedächtnis der Maschine. Dasselbe wird nicht nur das Ausgangszahlenmaterial aufbewahrt, sondern es werden auch sämtliche Zwischenresultate komplizierterer Rechnungen festgehalten.“ Von diesem „inneren Gedächtnis“ ist der eigentlich rechnende Teil der Maschine wohl zu unterscheiden. Er besteht aus einem Additions- und einem Multiplikationsgerät. Das heißt nun nicht etwa, daß Subtraktionen und Divisionen mit der Maschine nicht ausführbar seien; auch sie werden durch ihre Rückführung auf Additions- und Multiplikationsprozesse bewältigt. Zwischen das innere Gedächtnis und den rechnenden Teil der Maschine ist eine Steuerungsapparatur eingeschaltet, die die Zahlen hin- und hertransportiert, so daß sie einerseits aus dem Gedächtnis in die eigent-

lichen Rechenmaschine und anderseits von da wieder zurück in das Gedächtnis gelangen. Die Eingabe der Zahlen und der Operationsbefehle in das Gedächtnis erfolgt mittels Lochstreifen oder magnetischer Bänder. Alle die verwendeten Zahlen und Befehle werden im Gedächtnis aufbewahrt und im gegebenen Augenblick automatisch abgegriffen und ausgeführt.

Besonders kennzeichnend ist für diese Umsetzung der Zahlen und des Rechnens in die maschinelle Handhabung, daß dabei nicht unser Dezimalsystem, welches ja die 10 Ziffern 0, 1, 2, . . . , 9 benötigt, verwendet wird, sondern das sogenannte Dualsystem, welches statt auf den Potenzen von 10 auf den Potenzen von 2 aufgebaut ist und zur Schreibung aller Zahlen nur mit den beiden Ziffern 0 und 1 auskommt. So schreibt sich beispielsweise unsere dezimale Zahl 53, die besagt, daß sie aus 5 Zehnern und 3 Einern besteht, im Dualsystem 110 101, was nichts weiter heißt, als daß hier 1 Einer (letzte Ziffer 1), 0 Zweier (vorletzte Ziffer 0), 1 Zweimalzweier (vorletzte Ziffer 1), 0 Zweimalzweimalzweier (Ziffer 0 vor der vorigen 1), 1 Zweimalzweimalzweimalzweier (Ziffer 1 vor der vorigen 0) und 1 Zweimalzweimalzweimalzweimalzweier (Anfangsziffer 1) zusammen-treten. „Da hierbei bloß die beiden Ziffern 0 und 1 auftreten, sind die Zahlen elektrisch leicht zu realisieren, indem ein Stromimpuls die Ziffer 1 und das Fehlen eines Stromimpulses die Ziffer 0 bedeuten. Bei der Multiplikation zweier Zahlen sind mit den Dualziffern nur folgende vier Rechnungen möglich: $0 \cdot 0 \equiv 0$, $0 \cdot 1 = 0$, $1 \cdot 0 = 0$, $1 \cdot 1 = 1$. Das von der Maschine zu berechnende Produkt soll also dann und nur dann ein Stromstoß sein, wenn beide Faktoren Stromstöße waren.“

Die Anwendung dieser Rechenmaschinen ist überall da von Vorteil, wo langwierige Rechnungen, die das Prinzip der Wiederholung beherrscht, ausgeführt werden müssen. Sie treten bei der Auflösung linearer Gleichungssysteme, bei der Integration von Differentialgleichungen und bei der Herstellung von Funktionentabellen auf. „Mit Erfolg bearbeiten die heutigen Maschinen Überschallprobleme, Geschößflugbahnberechnungen, astronomische Berechnungen, Fragen der Wettervorhersage und der Nationalökonomie.“

So weit der von Conzelmann wiedergegebene Bericht Dr. Henricis. Es dürfte den Lesern unserer pädagogischen Zeitschrift von Wichtigkeit sein, auch einmal zu erfahren, wie weit in die maschinelle Gestaltung hinein bereits dasjenige getrieben worden ist, was als Unterrichtsgegenstand mit seinen vielfältigen pädagogischen Aspekten die Lehrerschaft von jeher beschäftigt hat, zumal da man in der Öffentlichkeit über den Stand der Technik dieser Maschinen nur ungenaue Vorstellungen hat. Als Lehrer und Erzieher darf man vor dieser staunenswerten Leistung modernster Technik keineswegs kapitulieren. Sie sagt einem nichts, aber auch gar nichts über diejenigen Maßnahmen, die man als Lehrer und Erzieher zu treffen hat, wenn man die Jugend in Zahl und Rechnen einführen muß. Hätten die Erfinder dieser Apparaturen nicht einstmals von ihren Lehrern eine Einführung in die Welt der Zahlen entgegengenommen, sie würden nicht das kleinste Teilchen ihrer Apparatur zustandegebracht haben. Aber eines darf nicht außer acht gelassen werden. Was in die Maschine von der Welt eingeht, ist nur das bereits Tote, Abgestorbene, gleichsam das Skelett. In diesen Wunderwerken der Technik ersteht es zu einem gespenstischen Leben. Die andere Fähigkeit des Knochenmannes, zu einem höheren Leben aufzuspielen — so wie ihn die großen Deuter der Daseinsrätsel dargestellt haben —, bleibt verborgen. Es wäre ein Unglück, wenn der Lehrer, fasziniert durch solche Erfindungen des rein aufs Technische gerichteten Menschengenies, über ihnen denjenigen Anteil der Zahlenwelt, der niemals in eine Maschine eingehen kann, vergäße.

Ernst Bindel

Seminarkurse der Freien Waldorfschule

Der Zusammenbruch unseres kulturellen und sozialen Lebens hat in vielen Menschen den Wunsch erweckt, neue Wege in der Erziehung zu gehen und den vielen in den Untergang führenden Kräften eine lebendige, in die Zukunft wirkende Erziehung entgegenzusetzen.

Die Freie Waldorfschule Stuttgart hat seit 1946 Seminarkurse eingerichtet, die Menschen, die sich für eine erzieherische Tätigkeit an einer Waldorfschule vorbereiten wollen, in die Menschenkunde Rudolf Steiners und in die Methodik und Didaktik des Unterrichts einführen. Die seminaristische Erarbeitung der menschenkundlichen Grundlagen vermittelt dem künftigen Erzieher ein neues, umfassendes Bild des Menschen. Die methodisch-didaktischen Übungen geben einen Einblick in den Aufbau des Lehrplans und in die den jeweiligen Altersstufen entsprechende Unterrichtspraxis, in die Behandlung der kindlichen Temperamente, der Phantasie- und Gedächtniskinder u. a. Tägliche Übungen in den künstlerischen Fächern (Malen, Plastizieren, Schwarz-Weiß, Sprachgestaltung, Eurythmie, Gymnastik) bereiten für eine aus dem Künstlerischen geschöpfte Unterrichtsgestaltung vor durch die Anregung und Belebung der schöpferischen Kräfte im Erzieher selbst.

Die Kurse stellen nicht eine vollständige, das fachliche Wissen für die verschiedenen Unterrichtsgebiete vermittelnde Lehrerausbildung dar. (Eine vorherige staatliche Ausbildung wird in der Regel vorausgesetzt.) Sie erstrecken sich auf ein Jahr und beginnen jeweils zu Ostern. Es bestehen heute im westlichen Deutschland 23 Schulen, die auf dieser Grundlage arbeiten. Sie sind zum größten Teil im Aufbau begriffen und haben noch Bedarf an geeigneten Lehrkräften.

Anmeldungen für die Kurse sind an die Seminarleitung der Freien Waldorfschule Stuttgart, Haußmannstraße 44, zu richten unter Beifügung eines Lebenslaufes mit Angabe des Bildungsganges, der abgelegten Prüfungen und der bisherigen Tätigkeit sowie eines Lichtbildes. Der nächste Kurs beginnt am 24. April 1950. Aufenthaltsgenehmigung in Stuttgart wird für die Dauer des Kurses von der Stadt erteilt. Das Kursgeld beträgt monatlich DM 40.—.

Freies Studienjahr Stuttgart

Nach dreijähriger Arbeit beginnt nach Ostern — am 24. April 1950 — der Halbjahreskurs des »Freien Studienjahres«. Durch eingehendes gemeinsames Studium der grundlegenden Werke Rudolf Steiners („Philosophie der Freiheit“, „Theosophie“ und „Geheimwissenschaft“), das erweitert wird durch Kurse aus den verschiedensten Fachgebieten, und durch künstlerische Übungen in Eurythmie, Sprachgestaltung, Malen und Plastizieren, soll hier die Möglichkeit erschlossen werden, sich tragfähige und den heutigen Zeiterfordernissen entsprechende Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche, künstlerische oder praktische Berufsausbildung zu schaffen. Bisher haben an dieser Arbeit über 250 größtenteils jüngere Menschen teilgenommen.

Anfragen und Aufnahmeanträge sind an die Leitung des Freien Studienjahres, Stuttgart-O, Haußmannstraße 44, zu richten. Das Studiengeld beträgt DM 30.— pro Monat; es kann in besonderen Fällen ermäßigt oder gestundet werden. Über Einzelheiten unterrichtet ein Prospekt, der auf Anfrage zugesandt wird.

Die Leitung des Freien Studienjahres

Demnächst erscheint

Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten (1. Teil)

von

Ernst Bindel

Prof. Johann Nepomuk David, Musikhochschule Stuttgart, schreibt:

„Dieses Bindelsche Buch kann viele ernste Musiker bei inneren Entscheidungen kräftigen. Es ist in dem Augenblick fertig, da in den musikalischen Dingen überlegene Ruhe und Einsicht nottun. Ich halte es für eine augenblickliche Hilfe und für so umfassend, wie sie dem Musiker bislang noch nicht geboten wurde. Dem Theoretiker aber ist es eine Fundgrube nicht allzeit offen liegender Dinge, die so ruhig und klar dargestellt wurden, daß man durch die Diktion allein schon wieder ein Kunstwerk vor sich hat, das Bewunderung verdient.“

Preis des Buches zwischen 5.— und 6.— DM.

Vorbestellungen werden schon entgegengenommen

Dr. Caroline von Heydebrand

Vom Seelenwesen des Kindes

Dr. Caroline von Heydebrand gehörte zu den Lehrern, mit denen Rudolf Steiner 1919 die erste Freie Waldorfschule in Stuttgart begründete und aufbaute. Ein unerschöpfliches Wissen um das Kind, empfindungsmäßig erfaßt und klar bewußt durchdacht, bietet die 1938 allzufrüh Verstorbene in diesem Buche dar. Sie läßt das Wesen des Kindes als etwas Heiliges und Kostbares erleben und hilft damit über ihren Tod hinaus Lehrern und Eltern, insbesondere Müttern kleiner Kinder, die um die gesunde Entfaltung der ihnen anvertrauten Kindeseele besorgt sind. — Das aus ihren hinterlassenen Aufzeichnungen gestaltete Buch besteht aus einer Fülle von Anregungen, wie man die Werdegänge des Kindes verstehen lernt; wie man der erwachenden Kindesseele abläuscht, wessen sie von seiten des Erziehers bedarf; wie man beispielsweise die Temperamente zu beurteilen und nach Bedarf zu dämpfen oder zu fördern habe, oder was von den sogenannten Phantasie-„Lügen“ und „Unarten“ zu halten sei.

4.—7. Tausend · Biegsamer Ganzleinenband · Mit 2 Bildbeigaben
190 Seiten · DM 7.—

Dr. Erich Gabert

Das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung

Der Verfasser bespricht, auf vieljähriger Erfahrung als Lehrer an Freien Waldorfschulen fußend, ein bedeutsames Erziehungsthema: Wie außerordentlich verschieden die Einflüsse von Vater und Mutter auf das Kind sind; wie wichtig es für die gesunde Entfaltung der kindlichen Seelenkräfte ist, daß diese Einflüsse in richtigem, zeitgerechtem Wechsel und in organischer Ergänzung zueinander stehen. Besonders einprägsam ist die Darstellung dadurch, daß sie an dem Beispiel der eigenartigen Erziehung Parzivals erläutert wird.

67 Seiten · In schönem Pappband DM 2.50